

# EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

## Outras perspectivas para o Brasil



**Guimes Rodrigues Filho**  
**Vânia Aparecida Martins Bernardes**  
**João Gabriel do Nascimento**  
Organizadores

# **UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

## **REITOR**

ALFREDO JÚLIO FERNDANDES NETO

## **VICE REITOR**

DARIZON ALVES DE ANDRADE

## **PRÓ REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

ALCIMAR BARBOSA SOARES

## **COORDENADOR DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO BRASILEIROS**

GUIMES RODRIGUES FILHO

## **INSTITUTO DE QUÍMICA**

MANUEL GONZALO HERNANDEZ TERRONES (*IN MEMORIAN*)

## **FUNDAÇÃO DE APOIO UNIVERSITÁRIO**

CARLOS JOSÉ SOARES

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

---

Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil / Guimes Rodrigues Filho, Vânia Aparecida Martins Bernardes, João Gabriel do Nascimento. -- 1. ed. -- Uberlândia, MG : Editora Gráfica Lops, 2012.

Vários autores.  
Bibliografia.

ISBN 978-85-62212-08-6

1. Ação afirmativa - Programas 2. Discriminação na educação 3. Discriminação racial – Brasil 4. Igualdade na educação - Brasil 5. Preconceitos - Brasil 6. Racismo - Brasil I. Rodrigues Filho, Guimes. II. Bernardes, Vânia Aparecida Martins. III. Nascimento, João Gabriel do.

12-10067

CDD-379.260981

---

Índices para catálogo sistemático: 1. Brasil: Desigualdade: Relações étnico-raciais: Escolas: Políticas públicas 379.260981 2. Escolas: Relações étnico-raciais: Igualdade: Políticas públicas: Brasil 379.260981

Os autores são responsáveis pelas informações (gráficos, imagens, etc.) contidas nos artigos

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
-------------------	----

### PARTE I – ANTONIETA DE BARROS

Benvinda Domingues da Silva e Maria Cecília de Lima – <i>A importância dos contos infantis na constituição da identidade do negro</i> .....	03
Fernando Rosa da Silva e Vânia Martins Bernardes – <i>O ensino da história da África e dos afro-brasileiros: um enfoque sob os livros didáticos do 5º ano</i> .....	23
Eliete Antônia da Silva e Aparecida Maria Fonseca – <i>O papel dos gestores no desenvolvimento e implementação da lei 10.639/03 no interior dos espaços escolares</i> .....	41
Flávio Chrístian Lemos Fernandes e Vânia Martins Bernardes – <i>O racismo e práticas discriminatórias no ambiente escolar</i> .....	59
Luisa Valéria Silvestre de Freitas e Maria Cecília de Lima – <i>Análise do livro didático de história em relação ao enfoque na lei 10639/03</i> .....	76
Maria Aparecida Miranda Brasileiro e Guimes Rodrigues Filho – <i>Experiência profissional vivenciada por uma professora do ensino do uso da biblioteca com a lei 10.639/03</i> .....	98

### PARTE II – LÉLIA GONZALES

Kelly Cristina Caetano Silva e Jorgetânia da Silva Ferreira – <i>Perspectivas das mulheres negras no mercado de trabalho</i> .....	117
Selma Aparecida dos Santos e Guimes Rodrigues Filho – <i>A participação da mulher negra na política</i> .....	138
Maria Luzia Santos Silva e Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior – <i>Professoras negras: discriminação e práticas pedagógicas</i> .....	159
Elzimar Maria Domingues e Gercina Santana Novais – <i>Mulher negra – história de ocupação do legislativo uberlandense - 1982-1989</i> .....	175

### PARTE II – GRANDE OTELO

Klênio Antônio Sousa e Cairo Mohamad Ibrahim Katrib – <i>Retratos do negro na mídia brasileira: o histórico e o trabalho com a mídia em sala de aula</i> .....	199
Sônia Regina Costa da Rocha e Gercina Santana Novais – <i>A música na escola como auxílio pedagógico no ensino fundamental e divulgação do legado afrobrasileiro</i> .....	218
Liliane Barbosa Eugênio e Cairo Mohamad Ibrahim Katrib – <i>História em transformação: a representação do negro na obra clara dos anjos de Lima Barreto</i> .....	236
Rodrigo Duarte Araújo e Marileusa de Oliveira Reducino – <i>O cinema nacional como ferramenta de apoio a extinção dos preconceitos raciais</i> .....	257

Maria das Graças Silva e Cairo Mohamad Ibrahim Katrib – <i>Diversidade e pluralidade cultural no espaço escolar: a capoeira como possibilidade de implementação da lei 10.639/03</i> .....	273
--	-----

#### **PARTE IV – DR. MESTRE JOÃO PEQUENO DE PASTINHA**

Tadeu Pereira dos Santos e Guimes Rodrigues Filho – <i>Capoeira: tradição e transformação</i> .....	294
Helenice Christina Lima Silva e Maria Suzana Moreira do Carmo – <i>A memória para os griots presente na narrativa sundjata</i> .....	316
Priscila Freitas da Costa Xavier e Guimes Rodrigues Filho – <i>Movimentos culturais do bairro patrimônio: uma história de luta e resistência para sobrevivência</i> .....	331
Vanderlei de Sousa, Guimes Rodrigues Filho e Maria Cecília de Lima – <i>Capoeira: origem e transformação histórica</i> .....	349

#### **PARTE V – MÃE MENININHA DE GANTOIS**

Gláucia Domingues Silvério e Marcel Mano – <i>Cultura afro-brasileira: umbanda e as práticas das oferendas</i> .....	372
Núbia Luiz Bezerra e Cairo Mohamad Ibrahim Katrib – <i>Saberes indígenas e africanos nas práticas de cura na umbanda</i> .....	391
Romilda Maria de Jesus e Cairo Mohamad Ibrahim Katrib – <i>Nós da memória: saberes africanos, vivências e (re) significação identitária</i> .....	411
Tiago Brasileiro Goes, Pedro Barbosa e Henrique Antunes Cunha Junior – <i>Do racismo ambiental à multiterritorialidade dos membros das religiões de matriz africana em Prata-MG</i> .....	432
Jaqueline Vilas Boas Talga e Marili Peres Junqueira – <i>Interações sociais estabelecidas no cotidiano dos candomblés na cidade de Uberlândia-MG</i> .....	453

#### **PARTE VI – ABDIAS DO NASCIMENTO**

Alex Vinícius Dias e Helvécio Damis de Oliveira Cunha – <i>Dívida histórica da escravidão: a necessidade de políticas públicas afirmativas para a população negra no Brasil</i> .....	474
Glenio Oliveira da Silva e Gercina Santana Novais – <i>A inserção do negro na sociedade brasileira</i> .....	499
Ilze Arduini de Araújo e Vânia Aparecida Martins Bernardes - <i>Discriminação racial em sala de aula</i> .....	523

## PARTE VII – CAROLINA MARIA DE JESUS

Flaviane dos Santos Malaquias e Marileusa de Oliveira Reducino – <i>Capoeira: perspectivas para o ensino de arte como prática de implementação da lei federal 10.639/03</i> .....	542
Marcelo Messias Ponchio e Cairo Mohamad Ibrahim Katrib – <i>Utilização e produção de história em quadrinhos em sala de aula: uma ferramenta interdisciplinar na aprendizagem das relações étnico-raciais</i> .....	562
Maria Cristina Andrade Florentino e Cristiane Coppe de Oliveira – <i>Mulheres de ndebele: interfaces entre arte, cultura e educação</i> .....	580
Maria Isabel Pereira Silva e Neli Edite dos Santos – <i>A literatura e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira</i> .....	596
Miriam Silva Leite Tiago e Maria Andréa Angelotti Carmo – <i>O congado na sala de aula: história e cultura</i> .....	613
Márcia David e Fabíola Alves Gomes – <i>O universo literário africano e afro brasileiro como instrumento para a concretização da Lei 10.639/03</i> .....	632
Maria Isabel Vieira e Silva e Cíntia Camargo Vianna – <i>Cultura hip hop: possibilidade para resistência de identificadores afro-brasileiros</i> .....	647

## PARTE VIII – SOLANO TRINDADE

Iraídes Reinaldo da Silva e Cristiane Coppe de Oliveira – <i>Reflexões sobre discriminação etnicorracial e prática docente: uma experiência na EJA</i> .....	669
Cristiane Santos Silva e Acácio Sidinei Almeida Santos - <i>África do sul: da segregação aos desafios da paz</i> .....	691
Daniel Antonio Coelho Silva e Guimes Rodrigues Filho - <i>A lei 10.639 e as ciências sociais no Brasil: discutindo os paradigmas da submissão do negro na história recente brasileira</i> .....	709
Sandra Vieira Xavier e Marileusa de Oliveira Reducino - <i>(Re)construção da identidade a partir de uma prática educativa crítica</i> .....	728
Vanesca Tomé Paulino e Aparecida Maria Fonseca – <i>Calendário Étnico Racial como pressuposto pedagógico Da Lei Federal 10.639/2003</i> .....	746

## ANEXOS

<i>Lei 10.639/2003</i> .....	764
<i>Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana</i> .....	765

## APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado da movimentação de negros e negras, de ontem e de hoje, que participaram e participam ativamente na luta por uma educação anti-racista, pela implementação de políticas públicas voltadas para a população negra brasileira, entre outras. Os artigos aqui apresentados são oriundos dos trabalhos de conclusão de curso do *I curso de especialização em Educação das Relações Etnicorraciais e História e Cultura Africana e Afro Brasileira*, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia, curso esse financiado pelo Edital UNIAFRO-2008, MEC/SECAD/FNDE, com as parcerias da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e do Instituto de Química.

O livro está dividido em oito partes, sendo que cada parte recebe o nome de uma personalidade negra, um homem ou mulher que fez de sua vida uma ação direta na luta pelos Direitos Humanos e pelo fim do racismo. Deste modo, a inserção dos nomes Antonieta de Barros, Lélia Gonzales, Grande Otelo, Mestre João Pequeno de Pastinha, Mãe Menininha de Gantois, Abdias do Nascimento, Carolina Maria de Jesus e Solano Trindade é um agradecimento e uma singela homenagem a esses negros e negras que não se cansaram de pensar e repensar fórmulas para um Brasil onde a equidade racial não fosse mais um mito, mas uma realidade.

Os artigos que compõe esta obra trilham caminhos diversos: temos trabalhos que abordam os reflexos do racismo no cotidiano escolar; as representações dos sujeitos negros, bem como do continente africano, nos livros didáticos, literatura e meios midiáticos; apontamentos sobre a presença da mulher negra na política brasileira, bem como a inserção dessas no mercado de trabalho; a presença e relevância das tradições de matrizes africanas em nosso cotidiano, assim como os diálogos entre tradição e modernidade; reflexões acerca da implementação da Lei Federal de 10.639/2003 nas instituições escolares e propostas de novos métodos de aplicação da lei no sistema educacional.

Educação para as Relações Étnico-Raciais: Outras perspectivas para o Brasil é um título que resume a dimensão da multidisciplinaridade dos artigos e a importância dos mesmos para uma melhor compreensão da realidade brasileira dialogando com práticas possíveis para a superação do racismo em nosso cotidiano.

João Gabriel do Nascimento

## PARTE I

### ANTONIETA DE BARROS

Antonieta de Barros nasceu em Florianópolis, Santa Catarina, em 11 de julho de 1901. De família muito pobre, ainda criança ficou órfã de pai, sendo criada pela mãe. Ingressou com 17 anos na Escola Normal Catarinense, concluindo o curso em 1921. Em 1922, a normalista fundou o Curso Particular Antonieta de Barros, voltado para alfabetização da população carente. O curso foi dirigido por ela até sua morte e fechado em 1964. Professora de Português e Literatura, Antonieta exerceu o magistério durante toda a sua vida, inclusive em cargos de direção. Antonieta de Barros notabilizou-se por ter sido a primeira deputada estadual negra do país tendo sido eleita em Santa Catarina. Eleita em 1934 pelo Partido Liberal Catarinense, foi constituinte em 1935, cabendo-lhe relatar os capítulos Educação e Cultura e Funcionalismo. Atuou na assembléia legislativa catarinense até 1937, quando teve início a ditadura do Estado Novo.

Além da militância política, Antonieta participou ativamente da vida cultural de seu estado. Fundou e dirigiu o jornal A Semana entre os anos de 1922 e 1927. Neste período, por meio de suas crônicas, ela veiculava suas idéias, principalmente aquelas ligadas às questões da educação, dos desmandos políticos, da condição feminina e do preconceito racial. Dirigiu também a revista quinzenal Vida Ilhoa, em 1930, e escreveu vários artigos para jornais locais. Com o pseudônimo de Maria da Ilha, ela escreveria o livro Farrapos de Idéias, em 1937. Antonieta faleceu no dia 18 de março de 1952.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ver mais em <http://www.acordacultura.org.br/herois/>

# A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS INFANTIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO NEGRO

Benvinda Domingues da Silva  
Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
benvindadominguessilva@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cecília de Lima  
Universidade Federal de Uberlândia UFU  
Instituto de Letras e Lingüística ILEEL  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
mariaceciliadelima@gmail.com

## RESUMO

Neste artigo, procuramos estabelecer uma discussão acerca das imagens do negro na literatura infantil, tendo como elemento norteador uma análise pormenorizada do conto *Menina Bonita do laço de fita*. Para tanto, entendemos ser prudente avaliar o trabalho docente em sala de aula, especialmente, aquele a cargo dos educadores infantis, *lócus* de formação primordial, em que o ato de contar histórias é um elemento que entrelaça a relação criança e docentes. Procuramos analisar, também, de que forma a promulgação da Lei 10639/03 têm contribuído para novas práticas em sala de aula e como a Literatura desempenha um papel singular nesse processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Negros, Literatura Infantil, Lei 10639/03

## ABSTRACT

We tried to establish a discussion of images of black children's literature, with the guiding element tale a detailed analysis of the Beautiful Girl ribbon. To this end, we think it prudent to evaluate the work of teachers in the classroom, especially one in charge of early childhood educators, primary locus of training, in which the storytelling is an element that weaves the relationship children and teachers. We tried to analyze also how the enactment of Law 10639/03 have contributed to new practices in the classroom and how literature plays a unique role in this process.

**KEYWORDS:** Black, Children's Literature, Law 10369/03

## INTRODUÇÃO

Cresci ouvindo histórias de *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *Rapunzel*, *Cachinhos Dourados*, e sempre tive vontade de ser como as personagens dos contos. O fascínio que tais personagens e suas histórias proporcionaram-me fizeram

parte da minha infância, do meu imaginário de criança. Por vezes, quis fazer parte daquele mundo de sonhos, infiltrar-me naquelas narrativas, sentir de perto cada aventura. Mas, como eu poderia fazê-lo? Como fazer parte de mundos tão distintos que, quase sempre, deixaram de lado crianças negras? Como “criar coragem” para mergulhar naquele oceano de emoções e de imagens sem me sentir “menor”, inferior? Pensando nestas questões e diante da minha condição de docente do ensino infantil, resolvi externar as minhas inquietações por meio deste artigo.

A arte de contar histórias tem sido desde longa data, uma das formas mais profícuas para a transmissão de saberes, costumes e tradições próprios de diferentes culturas. A capacidade imagética presente em cada narrativa tem nos revelado a importância tanto da palavra quanto da escrita e, sob esse aspecto, os textos literários são fundamentais para uma abordagem crítica do mundo. Aqui, a Literatura, “verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte” (COELHO, 1997, p.14), ganha destaque, na medida em que permite ao leitor, a um só tempo, perceber as transformações sócio-históricas de distintos períodos e caminhar, por meio da imaginação, por searas desconhecidas, tateando-as, no mais das vezes, por meio do pensamento. Margeando o terreno da Literatura e buscando referenciais na História, procuramos colocar em evidência princípios valorativos que, na esfera de ambas as áreas, compõem um jogo analítico onde o objeto da pesquisa, o papel destinado ao negro em determinados livros de Literatura Infantil, deixa de ser apenas “objeto”. Neste sentido, concordamos com os apontamentos feitos por Maria do Rosário da Cunha Peixoto, quando a referida historiadora observa que:

A literatura, como qualquer linguagem, coloca algumas questões para reflexão: a primeira delas é pensarmos a linguagem literária como instituinte da realidade, sem que haja entre ambas qualquer relação de anterioridade. A segunda é que, em se tratando de um campo atravessado pelas relações de poder, as convenções literárias são padrões de escrita estabelecidos historicamente, cujo processo de constituição envolve tensões em torno de concepções diferenciadas de história e de literatura (PEIXOTO, 2006, p. 158).

## **O PAPEL DA LITERATURA NA VEICULAÇÃO DE IDEOLOGIAS E NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES**

No Brasil, a Literatura se constituiu num aspecto extremamente importante no que se refere à “esfera identitária de setores das elites” (SOUZA, 2005. p.64). A cultura

letrada que ganhou força no Brasil a partir do século XIX tinha em seu cerne uma gama de princípios que, lastreados nos discursos oficiais, procuravam fazer da Literatura um “veículo de construção e transmissão de ideias” (SOUZA, 2005. p.65 ). A exaltação das “coisas do Brasil” e a necessidade de não apenas instituir uma cânone literário mas, sobretudo, fazer parte do *corpus* conceitual da Literatura ocidental, forjou a edificação de um panorama literário que açambarcasse, ao mesmo tempo, o desejo incessante de representar o país por meio das letras e atrelar a singularidade “tropical” das terras nativas ao patamar dos escritos de além-Mar.<sup>2</sup>

No que concerne à crítica literária no Brasil, não podemos deixar de citar o esforço empreendido por Antônio Cândido quando da escrita de *Formação da Literatura Brasileira* (CÂNDIDO, 1993). Aqui, o referido autor procura, de maneira “orgânica”, estabelecer um mapeamento coeso de escritores e obras brasileiros responsáveis pelo soerguimento de uma “consciência nacional” por meio da Literatura. Conquanto tenha sido objeto de críticas<sup>3</sup>, a obra de Cândido procurou “(...) analisar a história da nossa literatura sob a ótica de um engajamento identitário nacional” (RIBEIRO, ARAÚJO, ARANTES, 2007, p.66) e, sob esse aspecto, não há como deixar de lado as escolhas do autor em relação aos “representantes” da literatura nacional. A necessidade em se construir, via textos literários, um ideal de nacionalidade que pudesse arregimentar os escritos do e sobre o Brasil esteve diretamente relacionada com a exclusão de parte considerável de outros escritos literários. Historicamente, a condição sócio-cultural legada aos negros no país, desde o período colonial, não lhes permitiu, oficialmente, enveredar pelo mundo das letras, expressar textualmente suas perspectivas em relação às suas vivências e experiências. Em outras palavras, não havia a possibilidade de instituição de uma literatura que pudesse não apenas estar vinculada às imagens dos negros, mas, também, que pudesse ser redigida por africanos ou afrodescendentes no Brasil. De acordo com Florentina Souza,

---

<sup>2</sup> “Para compor seus discursos de comunidade imaginada, políticos e intelectuais elegeram o que/quem realçar e o que/quem esmaecer, ou mesmo esquecer, nas performances discursivas que encenaram.” In: SOUZA, Florentina. *Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões*. In: Revista Palmares – Cultura Afro-Brasileira. Ano 1 – Nº 2 – Dezembro 2005. p. 64-72.

<sup>3</sup> Ver as críticas de Luiz Costa Lima, Haroldo de Campos e Roberto Schwarz em RIBEIRO, Luiz. “Circularidades e permanências presentes na *Formação* literária brasileira.” In: ARAÚJO, Joana Luiz Muylaert; ARANTES, Luiz Humberto Martins (Orgs.). *Imagens do Brasil disseminadas em prosa e verso: histórias sem data, lugares à margem*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2007. p.65-78

(...) aos negros, africanos ou afrodescendentes, de acordo com a legislação vigente em todo o período colonial e extensiva ao século XIX, não caberia escrever, publicar ou mesmo falar de si ou de seu grupo. (SOUZA, Florentina, p.65)

Não é difícil supor que, dentro deste contexto, a noção de “identidade nacional” estivesse mais alinhada com os interesses voltados para a formação de uma imagem do Brasil. Com efeito, se Antônio Cândido via na Literatura uma possibilidade sistêmica em se estabelecer uma “consciência nacional”, o sociólogo Yves Déloye prefere apontar para a esfera do Estado Nação no tocante à proeminência de um caráter identitário nacional<sup>4</sup>.

Todavia, faz-se necessário salientar que o autor, no âmbito do Estado Nação, não o lança ao papel de tutor único dessa concepção de “identidade nacional”. Para Déloye, o Estado Nação constituir-se-á no *locus* de ação das disputas prementes em torno de um “tipo ideal” de identidade a ser “materializada”. Fica evidente, pois, o deslocamento que Déloye promove do aspecto territorial ao aparato político operado pelo Estado Nação no tocante ao “fazer-se” de uma “identidade própria”. Aqui, não é apenas o elemento físico que irá nortear uma concepção identitária. Partindo de uma premissa weberiana (WEBER, 1991), Déloye sustenta que,

Não é, portanto, a semelhança objetiva que fundamenta o vínculo nacional, mas a percepção que os atores possuem da fronteira entre o semelhante e o outro. Mais precisamente, é o sentimento de partilhar certos valores e/ou representações que fundamenta a realidade subjetiva da nação. (DÉLOYE, 1999, p.83)

Para pensarmos a peculiaridade do “nacional” no caso brasileiro, as considerações de Déloye abrem um precedente interpretativo de grande valia. Com efeito, outros autores, na esteira de Déloye, interpretaram a questão da “identidade nacional” em diferentes contextos históricos. Dessa forma, ao valer-se do arcabouço da psicanálise, Octavio Souza busca, através da Literatura, colocar em evidência “as identificações na busca da identidade nacional” (SOUZA, 1994) brasileira. Retomando, em certa medida, a idéia do político como instância do “viver-junto”, Souza parte, ao analisar a “identidade nacional” do país, justamente da idéia “daquilo que nos falta”, historicamente. Em suas palavras,

---

<sup>4</sup> “O Estado-nação tal como aparece definitivamente no século XIX, na Europa Ocidental, pode ser entendido como uma empresa política de caráter institucional que reivindica, com sucesso, não somente o monopólio da violência legítima (Max Weber), mas, igualmente, o da formação da identidade nacional.” In: DÉLOYE, Yves. Sociologia histórica do político. Tradução: Maria Dolores Prades – Bauru, SP: EDUSC, 1999.

(...) Toda a tradição brasileira de busca de identidade nacional demonstra, em seus textos fundamentais, um propósito muito mais amplo do que o de simplesmente descrever ou definir a nação. Sua ambição é a de suprir certas carências que impediriam os brasileiros de ocuparem o lugar de agentes da construção de seu próprio destino nacional, reduzindo a posição de dependência cultural externa em que se encontravam (ou ainda se encontram) acucados. (SOUZA, 1994, p.18)

Neste sentido, a idéia de “carência” adquire o *status* de um elemento legitimador de uma eterna busca por uma “identidade brasileira” própria. Não obstante tal idéia de “carência” ser recorrente e adquirir novas roupagens em outros estudos, ela parece sempre estar eivada por uma “necessidade” interminável de autoconhecimento.

A confluência dessas análises é corroborada por Edgar S. de Decca, quando o referido intelectual, também retomando Octavio Paz, procura avaliar o discurso fundador acerca da “identidade nacional” no Brasil. Ao enveredar, assim como Souza, pelo viés psicanalítico, de Decca observa no conceito de “identidade” um princípio daquilo que nos diferencia do “outro”. Neste sentido, o referido autor faz um deslocamento semântico do campo da consciência para o campo do inconsciente coletivo. Ao ressaltar a relação de “paternidade” existente entre Portugal e Brasil, de Decca é enfático:

Psicanaliticamente falando, estaríamos diante do impasse de um filho que pode cumprir o mandato utópico do pai trocando o sobrenome de Europa para Brasil, ou, por outro lado, negar o nome do pai e diferenciar-se pela construção de uma realidade negadora deste mesmo mandato (DE DECCA, 2002, p.17.)

Ao fazer uma trajetória analítica que se aproxima das concepções de Souza, de Decca também se debruça sobre a Literatura Brasileira para tentar apreender a “identidade nacional”. Não obstante a similitude com a proposta de Souza, de Decca vê no escopo da “identificação nacional” dois pólos inerentes a essa construção: o “exótico da terra *brasilis*” de um lado e a “modernidade parisiense” (DE DECCA, 2002, p.18.) do outro. À luz dessas considerações, de Decca afirma:

Foi a utopia do pai, “degenerada” na forma messiânica, pela pregação em busca de um reino milenarista, que os excluídos da história escolheram para construir sua identidade. Não tendo sido convidados para participar da nova fantasia que as elites políticas e culturais estavam elaborando para demarcar os valores de uma identidade nacional distanciada dos sonhos dos pais colonizadores, os excluídos encenaram um espetáculo, ao mesmo tempo, nostálgico (...), mas também colocando de forma categórica a marca da diferença social e cultural no cerne da identidade nacional. (DE DECCA, 2002, p.26-27.)(Grifo meu).

Dessa forma, a construção de um imaginário envolvendo a Literatura Brasileira e os pilares nacionais de uma “consciência nacional”, sinônimo de “identidade nacional”, revela a falta de qualquer tipo de perspectiva em relação a uma Literatura<sup>5</sup> voltada para a produção de afrodescendentes ou mesmo de temas relacionados à cultura africana.

## O SILENCIAMENTO DO NEGRO NA SALA DE AULA

A história registra, por meio de seus escritos, os diversos motivos que trouxeram a *terra brasilis* “legiões de homens negros como a noite horrendos a dançar” (ALVES, Castro). Da África ao Brasil, passando pelas colônias portuguesas do Atlântico, o trajeto se deu não sem dificuldades e vicissitudes. O modelo escravocrata seria, então, o topos funcional de uma estrutura sócio-econômica que, à luz do interesse europeu, legaria aos negros em terras “lusitanas” dificuldades infindáveis em se tratando de sua sobrevivência. De acordo com Darcy Ribeiro,

A empresa escravista, fundada a apropriação de seres humanos através da violência mais crua e da coerção permanente, exercida através dos castigos mais atroz, atua como uma mó desumanizadora e deculturadora de eficácia incomparável. Submetido a essa compressão, qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro, para ser ninguém ao ver-se reduzido a uma condição de bem semovente, como um animal de carga; depois, para ser outro, quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor, que é a mais compatível com a preservação dos seus interesses. O espantoso é que os índios como os *pretos*, postos nesse engenho deculturativo, consigam permanecer humanos. (RIBEIRO, 1995, p.118) [Grifos meus]

“Permanecer humano”: assertiva que, no caso dos negros, pode ser entendida como metáfora para as lutas constantes por eles travadas desde tempos remotos. “Permanecer humano”, sem perder os laços que os ligavam (e ainda ligam) à mãe-África, traçando caminhos próprios em busca de melhores dias, enfrentando com altivez e dignidade as adversidades impostas pelas vestes da História.

Essa História de “inserção”, de chegada dos africanos na colônia portuguesa Brasil, diz muito do “tipo de inserção” realizado, lastreado pela necessidade de

---

<sup>5</sup> “Uma análise mais demorada e abrangente da literatura brasileira leva-nos a constatar a predominância de exemplos que nos dão um painel de estereótipos e caricaturas depreciativas referentes à população negra. O Romantismo, salvo algumas exceções, talvez seja a escola literária que mais atribui uma visão preconceituosa e redutora à figura do negro em todas as instâncias, embora muitos dos autores românticos tenham sido pessoalmente contrários ao regime escravocrata.” In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. “O personagem negro na Literatura Brasileira”. ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p.90

exploração das novas terras em prol da riqueza metropolitana. O salto histórico que registra algumas conquistas efetuadas pelas comunidades negras bem como alguns marcos políticos que ensejaram novas perspectivas aos negros no país não trouxe, entretanto, condições sócio-históricas de igualdade. A Lei Áurea (1888) não proporcionou, a expensas dos objetivos propriamente legais, a fuga dos negros dos grilhões da opressão, do preconceito e mesmo do racismo. Segundo Cavalleiro,

Constata-se que a lei abolicionista não possibilitou a cidadania para a massa de ex-escravos e de seus descendentes. A partir da promulgação da lei, os ex-escravos e seus descendentes foram segregados social e economicamente. (CAVALLEIRO, 2000, p.28)

Historicamente, tais condições surgidas após o período abolicionista se estenderam por meio de novas roupagens. Discursos os mais diversos, como o da “democracia racial” ou “racismo cordial” (CAVALLEIRO, 2000, p.28-30), procuraram escamotear uma formação histórica marcada pela desigualdade e reforçada pela indiferença. Os preceitos da “miscigenação racial” intentaram criar um modelo social de “assimilação”, deixando em segundo plano um processo árduo que, da diáspora africana não reconhecia os seus filhos afrodescendentes.<sup>6</sup> Racismo e discriminação parecem ser o dueto conceitual a cercar e dar vazão à subordinação social dos negros mesmo depois do período abolicionista. Tais aspectos se manifestam desde as piadas voltadas à ridicularização da comunidade negra, até as diferenças salariais que informam o *status* social de negros e brancos no país.

Não é sem medida, portanto, que tal ambiência histórica a envolver os negros no Brasil pudesse estar presente, também, no que diz respeito à educação. Comparado ao alunado branco, os níveis de exclusão e de reprovação escolar de crianças negras são sempre superiores<sup>7</sup>. Com efeito, esta é apenas a ponta do *iceberg* de um processo muito

---

<sup>6</sup>“(…) O protótipo do preto brasileiro, o modelo-padrão, está habilitado a representar e orgulhar o Brasil ao lidar com a redonda (*bola*) ou ao compor música (popular, esclarea-se logo), mas em um beco escuro será encarado como ameaça potencial. Muitos, dezenas de milhões, acreditam em uma lorota imposta pela retórica oficial: entre nós não há preconceito de raça e cor. *Pero que lo hay, lo hay.* (...) Há quem pretenda que o preconceito à brasileira não é racial, é social, mas no nosso caso os qualitativos são sinônimos: o miserável nativo não é branco.” CARTA, Mino. “A maior desgraça: três séculos de escravidão vincam até hoje os comportamentos da sociedade brasileira.” Revista Carta Capital. São Paulo, Ano XVI, nº. 636, 9 de março de 2011, p.12

<sup>7</sup> De acordo com Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira, “as pesquisas estatísticas sobre rendimento escolar com recorte racial, que são recentes, possibilitaram-nos verificar o desenvolvimento educacional de crianças negras. A partir dos resultados encontrados verifica-se que há uma questão racial presente na escola que se manifesta de diversas maneiras. Entre essas manifestações há um efeito especialmente perverso para as crianças negras que diz respeito ao menor desempenho escolar delas em relação às crianças brancas. Os resultados estatísticos visibilizam as dificuldades que as alunas negras e os alunos negros enfrentam para permanecer na escola, apresentando uma

mais sutil porque devastador: aquele que Luiz Alberto Gonçalves denominou “ritual pedagógico do silêncio” (CAVALLEIRO, 2000, p.32). Do silêncio dos docentes<sup>8</sup> ao silêncio impetrado pelos livros didáticos (quando abordam deliberadamente a questão étnico-racial negra de forma estereotipada), constrói-se um teorema perverso que tolhe e constrange as crianças negras na escola. A *desigualdade* é consubstanciada por uma *indiferença* que, comumente, guindam os brancos à condição de “superiores”. O sentimento de exclusão das crianças negras é reforçado, cotidianamente, pela mordaza ideológica que divide “superiores” e “inferiores” pela cor da pele. Práticas educativas que deveriam elucidar e libertar são minoradas em detrimento de “rituais pedagógicos” que reforçam a opressão e a discriminação. O racismo é sentido, mas não denunciado, debatido.

No universo infantil escolar, tais mecanismos se revelam muito mais perversos por incutir nas crianças de forma subjacente uma “naturalização” não apenas da *desigualdade*, mas, sobretudo, de uma “inferioridade” racial. O “silêncio” em relação ao tema subtrai da criança a capacidade crítica de avaliar o mundo que a cerca. Um racismo “silencioso” passa a compor as relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar e inibe as ações daqueles que são os maiores atingidos por todo esse processo: as crianças negras.<sup>9</sup>

A análise das imagens de livros didáticos também nos fornece com frequência, um panorama pouco alentador no que concerne à condição destinada a indígenas e negros. Quase sempre, os destaques ficam por conta de imagens que valorizam

---

trajetória escolar diferenciada em relação aos alunos brancos, sendo que as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os negros.” ABRAMOWICZ, Anete & OLIVEIRA, Fabiana de. “A escola e a construção da identidade na diversidade”. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p.41

<sup>8</sup> “A partir de um discurso de igualdade, os agentes pedagógicos acabavam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia.” ABRAMOWICZ, Anete & OLIVEIRA, Fabiana de. “A escola e a construção da identidade na diversidade”. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p.47

<sup>9</sup> “(...) O racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros. Mas, para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio aluno.” In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000. p.34

personagens de cor branca e, neste sentido, há uma verdadeira ocultação de processos históricos mais afeitos às realidades dos negros no país. Cavalleiro observa que,

Os estudos apresentados evidenciam o fato de o sistema formal de educação ser desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos negros com o sistema escolar. Esses estudos demonstram a necessidade de uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceito e discriminação étnicos. Eles podem estar ocorrendo no cotidiano escolar, provocando distorções de conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnicos e de gênero, entre outros, por intermédio dos meios de comunicação e dos livros didáticos e paradidáticos. (CAVALLEIRO, 2000, p.35)

Ademais, muitas imagens presentes em materiais didáticos apresentam o negro de forma caricatural, impedindo um auto-reconhecimento da criança negra consigo mesma e uma identificação com sua história:

Durante muitas décadas, os negros e negras foram retratados nas histórias infantis, como figuras ingênuas, escravos, serviçais, subalternos desempregados, órfãos, abandonados, como coadjuvantes da ação (...). Quando eram mulheres, apareciam como cozinheiras ou lavadeiras, geralmente gordas, vistas como crias da casa (...). Esses estereótipos são transmitidos tanto através da linguagem verbal, quanto da não verbal, através das ilustrações. (PARREIRAS, 2007, p.43)

## **ROMPENDO AS AMARRAS: A LEI 10.639/03 E A INSTITUIÇÃO DE NOVOS HORIZONTES PARA OS NEGROS**

No transcorrer dos estudos até aqui interpostos, percebemos que, a despeito da promulgação da Lei 10.639/03, que versa sobre a necessidade em se abordar a História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, as ações para a sua implementação ainda estão ganhando corpo e forma em meio às instituições educacionais do país.

Promulgada pelo Presidente da República em nove de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03<sup>10</sup>, de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O maior desafio a ser enfrentado após anos de sua aprovação ainda é o de colocar essa inclusão em prática de maneira eficaz e adequada no cotidiano escolar brasileiro.

De acordo com a lei, o conteúdo programático das diversas disciplinas deve abordar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a

---

<sup>10</sup> Discussões a respeito ver: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>; Acesso em: 25/07/2011.

cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e, principalmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira (MEC, 2011).

Essa medida é regulamentada pelo Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 (MEC, 2011), que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e traz orientações de como a lei deve ser conduzida. Ela também faz parte do rol de ações afirmativas<sup>11</sup> propostas pelo Governo Federal, como signatário de compromissos internacionais no combate ao racismo<sup>12</sup>, e atende a uma demanda gerada pelo desconhecimento quase total, por parte de grande parcela dos brasileiros, das questões relativas às sociedades africanas e, mais especificamente, sobre as marcantes influências do povo africano na formação da sociedade brasileira.

Sabemos, porém, que a Lei 10639/03, por si só, não tem garantida a sua eficácia se outras práticas não forem estabelecidas no âmbito escolar (e mesmo fora dele). Com efeito, o papel do professor torna-se proeminente neste contexto em que novas abordagens emergem em relação à História e Cultura africanas e sua inegável vinculação à História do Brasil. Enquanto um agente social capaz de intervir em realidades que se aproximam *tout court* daquele quadro vislumbrado pelas letras da Lei, o professor atua, quase sempre, diretamente com o público à qual a Lei se destina e, neste sentido, suas ações se tornam essenciais no tocante não apenas à implementação da Lei 10.639/03, mas, sobretudo, em sua capacidade de perceber as transformações que a Lei almeja aferir.

---

<sup>11</sup> “O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.” In: Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>; Acesso em: 25 de jul. 2011

<sup>12</sup> “Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos<sup>2</sup>, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.” In: Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>; Acesso em: 25 de jul. 2011

De acordo com o discurso oficial, várias instituições se mobilizaram para que tais preceitos legais pudessem assentar discussão na sociedade brasileira, dentre elas estão a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), os Ministérios da Educação e Cultura. Há também a contribuição de intelectuais, dos movimentos sociais e de organizações da sociedade civil.<sup>13</sup>

O material bibliográfico referente às questões étnico-raciais tem crescido substancialmente, inclusive com incentivo do Governo Federal para a produção de materiais didático-pedagógicos por meio de programas de ações afirmativas como, por exemplo, o UNIAFRO/MEC/SESu/SECAD/FNDE. Apesar das exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2004), poucos trabalhos foram desenvolvidos no sentido de aplicação e abordagem efetiva da Lei Federal 10.639/03 nas salas de aulas.<sup>14</sup>

Assim, a partir da ação coletiva e da reflexão dos professores e de equipes pedagógicas é que se apresentam, atualmente, diversos desafios que se colocam para a escola na contemporaneidade para serem enfrentados com seriedade e comprometimento. Ainda que esteja ocorrendo toda uma movimentação que, ao entorno da Lei, procura dar visibilidade prática aos temas voltados para a importância dos negros para a sociedade brasileira em termos históricos, os projetos pedagógicos das escolas públicas vêm ocorrendo de forma relativamente tímida. Ações isoladas, aqui e ali, geram esperança e intentam trazer mudanças mais significativas para o tema em questão, mas é preciso o envolvimento coletivo para que o resultado a curto, médio e

---

<sup>13</sup> Nesse sentido, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia, NEAB-UFU vem, desde 2006, quando criado por força do Edital UNIAFRO-2006/MEC/SECAD, promovendo cursos de formação continuada de docentes da educação básica das redes oficiais de ensino dentro da temática da lei 10.639/03, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UFU). Também foram oferecidos cursos pela Superintendência de Ensino de Uberlândia, que objetivavam a multiplicação de informações e conteúdos sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira”, ministrados no CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz) em parceria com a COAFRO (Coordenadoria Municipal Afro-Racial). Até 2008, estes cursos eram basicamente de extensão, sendo que com o Edital UNIAFRO-2008/MEC/SECAD/FNDE teve início, em novembro daquele ano, o primeiro curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a complementação da formação, entre outros, daqueles docentes que já vinham cursando o Programa de Formação Continuada.

<sup>14</sup> Dentre estes trabalhos podemos destacar o da Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Rezende, do bairro jardim Canaã do Município de Uberlândia, que em 09 de setembro de 2009 ganhou o prêmio internacional no 3º Concurso Internacional *Visual Class* 2009 com o projeto “Olhar à África e ver o Brasil”, coordenado por docentes que participaram da formação continuada da PROEX/NEAB com o envolvimento de toda comunidade escolar.

longo prazo seja mais satisfatório. Um conhecimento mais adequado sobre os propósitos da Lei 10639/03 aliado a uma formação intelectual mais afeita à história das lutas dos negros no país é faz primordial, não apenas pela inclusão do tema no currículo escolar, mas por possibilitar num curto espaço de tempo que chavões, como o da “democracia racial”, possam ser superados definitivamente. Precisamos colocar em suspeição um imaginário que se tornou lugar-comum em meio aos discentes nos primeiros anos escolares que lega ao negro uma condição histórica de subalterno. Aqui, precisamos rever as posturas adotadas por docentes em sala de aula, os materiais a serem utilizados quando da discussão de temas ligados à cultura negra e tatear, certamente, uma história que os valorize, discentes e negros, enquanto sujeitos de seus próprios atos, detentores de direitos em condições de igualdade.

### **ESTUDO DE CASO OU PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE AULA: *MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA***

Nos clássicos da Literatura Infantil a identificação com a ideologia eurocêntrica é presença marcante, embora recentemente tenham surgido alguns trabalhos que vem modificando e desconstruindo esta realidade com contos que abordam também as questões dos afros descendentes.

Cada vez mais, vemos pesquisadores apontando para uma necessidade da presença do negro na literatura infantil. Com isso, produções mais recentes têm surgido com imagens e narrativas que vão para além das denúncias e preconceitos, mas que retratam o negro como ser histórico e social. São livros que buscam romper com a idéia de superioridade de uma raça sobre a outra e possibilitar um outro olhar sobre o negro, surgindo como protagonista e possibilitando uma valorização do ser negro, sem o estigma da escravidão e do sofrimento, ao qual até na literatura, todo negro parecia estar fadado. (PARREIRAS, 2007, p.44)

Daí a importância do professor contextualizar os contos: se não o fizer, corre-se o risco de que as crianças negras e brancas internalizem as informações através da linguagem verbal e não verbal dos adultos que os *formam e informam* acerca do mundo. Deixando-as, nesse caso, tanto as crianças negras como as brancas, sem referências para construir suas próprias identidades culturais, abre-se um perigoso caminho para o reforço do preconceito e da discriminação e, neste sentido, lhes é sonhado o direito ao conhecimento.

Deste ponto de vista, o caráter da *linguagem* não pode ser, de forma alguma, desconsiderado. É por meio da linguagem que o mundo se revela à criança, que são articuladas suas vivências e experiências, que sua visão de mundo vai tomando forma. Em se tratando da questão dos negros, esta linguagem tem sido na maioria das vezes, pautada em estereótipos negativos construídos historicamente a respeito da população negra, trazendo embutida em seu cerne o ideário de *branquitude*. Aqui, a leitura de contos infantis pode fornecer as bases introdutórias no que tange à apreensão, por parte das crianças do ensino infantil, de elementos da cultura e história dos negros que, via de regra, não são dados a ler tradicionalmente nas escolas.

É preciso uma preparação constante, por parte do professor, no que diz respeito ao manuseio deste em relação às suas práticas adotadas em sala de aula. O domínio da técnica narrativa aliado à clareza oral facilita a leitura de contos que possam trazer ao cotidiano escolar das crianças outras imagens, outros olhares e concepções sobre os negros. Tal cuidado formativo enseja evitar práticas racistas em sala de aula ou mesmo a perpetuação de preconceitos e discriminação entre crianças negras e não negras.

Neste contexto, a Literatura Infantil tem papel relevante não apenas por propiciar a um determinado público leitor, as crianças, o universo das letras mas, sobretudo, por lhes permitir desvelar diferentes realidades que, certamente, estarão presentes em suas respectivas formações intelectuais e psíquicas. De acordo com Nelly Novaes Coelho,

A Literatura, e em especial a Infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no 'diálogo' leitor/texto (COELHO, 1997, p.14)

Escapando às definições que destinavam à Literatura Infantil um caráter secundário, composta apenas por elementos “pueris” e “úteis” (COELHO, 1997. p.26), faz-se necessário apreendermos os pontos de contato estabelecidos entre o “contar histórias” e as narrativas literárias em meio à prática docente no ensino infantil. Se a prática literária passa, necessariamente, pelo letramento da criança, há que se levar em conta que este letramento tenha condições de despertar na criança o interesse pela

leitura<sup>15</sup>. Tarefa árdua, mas não menos importante a qualquer educador que se disponha a enfrentá-la.

A possível junção estabelecida entre “contar histórias” e narrativa literária presente nos textos deve ter como premissa tanto o caráter de “instrução” quanto o epíteto da “diversão” quando nos defrontamos com o horizonte infantil de ensino/aprendizagem (COELHO, 1997, p.42). A criação de imagens em ambos os “campos” deve se relacionar com uma oralidade que seja pertinente à prática docente entremeada pela escolha de textos que, “divertindo”, possam “ensinar”. Aqui, o estímulo à leitura passa, sem dúvida, pelo esteio da oralidade quando esta se traveste em diálogos oriundos da relação professor/aluno.

Diante dessa conjuntura, entendemos que o processo reflexivo próprio das fases iniciais de crianças que estão iniciando os estudos deve ocorrer em concomitância entre a formação psicológica destes e as transformações oriundas do meio social em que vivem. É na mais tenra idade que valores, hábitos, crenças e costumes podem ser trabalhados, discutidos, avaliados, numa palavra, refletidos durante todo o processo de formação intelectual, cultural e sócio-educativo que tem na escola seu esteio condutor. Neste processo de formação do indivíduo, a Literatura pode desempenhar um papel fundamental na medida em que fornece o horizonte conceitual para a discussão de temas anteriormente relegados a segundo plano. Segundo Heloísa Pires Lima

Para além de uma função, a terapêutica, as narrativas voltadas para um leitor jovem apresentam o dinamismo das diferentes culturas humanas e o que imaginamos ser um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação. (LIMA apud MUNANGA, 2005, p.101)

À luz dessas considerações e das possibilidades pedagógicas que a Literatura pode oferecer, buscamos compreender o papel desempenhado pela Literatura Infantil quando se está em discussão a proeminência ou o escamoteamento da figura do negro em tais paragens literárias. Para tanto, partimos da análise do conto,<sup>16</sup> *Menina bonita do*

---

<sup>15</sup> “A psicanálise folheou as ingênuas obras e nos contou uma história de profundos conflitos psíquicos, relacionando personagens a chaves emocionais, como abandono, perda, competitividade, autonomia, etc., que auxiliaram na ordenação da caótica vida interna da criança em formação.” LIMA, Pires Heloísa. “Personagens negros: um breve perfil na Literatura Infanto-Juvenil”. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p.101

<sup>16</sup> “*Grosso modo* podemos dizer que no conto a visão-de-mundo corresponde a um *fragmento-de-vida*, a um momento significativo que permite ao leitor intuir (ou entrever) o Todo do mundo ao qual aquele fragmento (ou momento) pertence. A essa intenção de revelar *apenas uma parte* do todo, corresponde a estrutura mais simples do gênero narrativo: há uma unidade dramática ou um motivo central (= um conflito, uma situação, um acontecimento...)”

*laço de fita*, de Ana Maria Machado no intuito de avaliarmos as imagens construídas acerca do negro neste mundo das letras voltado para as crianças e o *status* da *diferença* e a questão identitária que cercam o personagem central do conto (a *menina*). A proposta pedagógica esboçada aqui se alicerça numa análise comparativa entre uma proposta afirmativa que passa tanto por uma estética “negra” quanto pela não-negação de uma “cultura branca”. Desta forma, objetivamos estabelecer relações semânticas e conceituais próprias do campo literário infantil que possam, efetivamente, ser colocadas em práticas em sala de aula. Segundo Ângela Parreiras, *Menina bonita do laço de fita* foi,

Escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Claudius é o livro mais conhecido entre os docentes. Quando se fala em narrativa com protagonista negro é comum alguém tecer comentários sobre esta obra. É a de uma menina negra cujos cabelos costumam ser trançados pela mãe que coloca laços de fita na ponta. A menina tem um admirador que é um coelho branco que sempre pergunta a ela: - *Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?* A menina vai inventando várias explicações que são experimentadas pelo coelho, que obviamente, não consegue ficar preto. Até que a mãe da menina intervém e explica sobre ascendência e as características que herdamos de nossos familiares. O coelho então, se *casa* com uma coelha preta e tem filhotes multicoloridos. (PARREIRAS, 2007, p.83-84)

Em *Menina bonita do laço de fita*, Ana Maria Machado procura atestar, a um só tempo, tanto a beleza da menina negra quanto a admiração do “coelhinho branco” por essa beleza de maneira sutil. A autora, assim, parte da beleza própria da criança, da cor da pele “escura e lustrosa” (MACHADO, 2003, p.12) da menina com o intuito de realçar não apenas uma estética, mas um jeito próprio de ser e estar no mundo. A admiração que o coelho (“bem branquinho!”) tem pela menina é reforçada a cada nova intervenção do mesmo no conto e traduz um sentimento de contemplação e respeito.

A personagem desfruta de cuidados, carinhos e uma vida também confortável que podem ser observados nas ilustrações onde se percebe que usa roupas de bailarina, tem acesso a livros, pinta desenhos, aparece sentada no colo da mãe, que também passa uma imagem de ser bem cuidada pelas roupas que usa, cabelos penteados, entre outros cuidados. (PARREIRAS, 2007, p.84)

Ademais, a autora consegue, ao longo da narrativa, evidenciar o fato de que a menina, mesmo não sabendo o “segredo de ser tão pretinha” (MACHADO, 2003, p.12), fazia uma analogia com outros elementos e situações que remetessem à imagens

---

desenvolvido através de situações breves, rigorosamente dependentes daquele motivo. Tudo no conto é condensado: a efabulação se desenvolve em torno de uma única ação ou situação; a caracterização das personagens e do espaço é breve; a duração temporal é curta... Daí sua pequena extensão material (via de regra, um conto se estrutura em poucas páginas).” In: COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Ática, 1997. p.68

“negras” para justificar o fato de “ser pretinha”. A inocência da menina em “inventar histórias”, “criar desculpas”, explicita o crescimento de um ser que está despido de preconceitos sociais ou raciais. Dessa forma, percebe-se que a menina não traz em si constrangimentos, preconceitos ou qualquer sentimento de inferioridade em relação à cor branca.

Conquanto tal panorama possa parecer, a princípio eivado de um caráter utópico, há se salientarmos que, neste caso, não há uma ocultação sobre a cor da personagem protagonista, a menina, ocorrendo justamente o contrário (uma vez que o conto gira em torno da cor da menina); como protagonista do conto, a menina é lançada ao centro da narrativa e, dessa forma, ganha proeminência enquanto agente de sua própria história, evidenciando uma nítida postura da autora em relação à negação ao preconceito racial.

Pode-se trabalhar o conto, junto aos alunos e alunas, numa perspectiva que leve em consideração a tipologia fornecida pela autora em relação aos personagens da história. É preciso investigar e discutir em conjunto, quais são as representações visuais que perpassam a construção da personagem (a menina) e como ela se insere na história dos negros no Brasil. Deste ponto de vista, faz-se necessário uma análise comparativa do “tipo de beleza” que compõe o personagem da menina (e, por consequência, o encantamento do coelho com essa beleza) e os padrões de beleza estabelecidos atualmente pela sociedade.

Ora, tais aspectos são de fundamental importância para que possamos estabelecer, na educação infantil, parâmetros conceituais e históricos no que concerne à desmistificação do “padrão de beleza branco” que é corriqueiramente erigido à condição de *status quo*. Noutras palavras, é preciso valorizarmos este outro “tipo de beleza” não de forma xenófoba ou excludente mas, sobretudo, evidenciando o *status* da diferença e a necessidade de convivência em sociedade por meio da alteridade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A elaboração de um artigo científico requer de quem escreve três elementos básicos comuns: rigor analítico, crítica documental e curiosidade. Isso mesmo: curiosidade. Em minhas “andanças” pelo mundo da educação infantil, percebi quão

importante é estar sempre atento, curioso, interessado em investigar a realidade naquilo que ela “diz” ou “não diz”. Sob tal perspectiva, ao menos vislumbramos uma possibilidade mínima em não nos “encantarmos” por completo pelo objeto estudado, desviando-nos assim, de sermos acometidos pelos efeitos de se contemplar a Medusa: “petrificados”, não avançamos, ficamos à mercê daquilo que estudamos/investigamos.

O ato de escrever revelou-me a existência de inúmeras possibilidades de análises, de elaborações de “verdades”. As interpretações ganham aqui um foro privilegiado para a sua execução: adentramos em um mundo onde as interpretações estão “a serviço” do “outro”, daquele “diferente” com o qual convivemos cotidianamente. Ao longo do desenvolvimento desse trabalho, percebi como o meu “olhar” estava sendo modificado em relação aos temas abordados.

Conhecer um pouco a História da África e da Cultura Afro-Brasileira tornou-se uma viagem em que, a cada nova “descoberta”, surgiam novos questionamentos acerca das vivências e experiências de homens e mulheres negras no Brasil. Esses questionamentos deixaram-me inquieta, só em pensar em que medida os homens submetem-se a situações adversas, na luta para verem instituídos seus sonhos e daqueles que, como eles, sonham por uma sociedade mais justa e solidária.

Desta forma, o meu cotidiano profissional, o advento da Lei Federal nº. 10639/03 e as possibilidades abertas pela Literatura Infantil aguçaram a minha “curiosidade”, fizeram-me enveredar por searas desconhecidas, mas que se revelaram prazerosas. Faz-se necessário salientar que, em meio às discussões até aqui apresentadas, temos que estar preparados para analisar e, se preciso fazer uma releitura dos contos (e da realidade sócio-histórica que nos cerca), a fim de evitarmos práticas racistas, a perpetuação de preconceitos e a discriminação em nossas crianças negras e não negras, tentando promover uma educação que contemple a igualdade étnico-racial presente em nossas escolas.

## AGRADECIMENTOS

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, aos professores do curso, particularmente, a Maria Cecília, NEAB/UFU, em especial, seus estagiários e ao Instituto de Química.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ARAÚJO, Joana Luiz Muylaert; ARANTES, Luiz Humberto Martins (Orgs.). **Imagens do Brasil disseminadas em prosa e verso: histórias sem data, lugares à margem**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2007.

BRASIL. MEC. **Decreto nº. 48.328, de 15 de dezembro de 2003**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec48328.pdf>. Acesso em 26 de mai. 2011.

BRASIL. MEC. **Lei 10639/03, de 10 de janeiro de 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>; Acesso em 24 de abr. 2011.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº. 3, de 10 de março de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>; Acesso em 26 de mai. 2011.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIAPPINI, Lígia, BRESCIANI, Maria Stella M. (Orgs.). **Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Ática, 1997.

DE DECCA, Edgar S. Tal pai, qual filho? Narrativas da identidade nacional. IN: CHIAPPINI, Lígia, BRESCIANI, Maria Stella M. (Orgs.). **Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DÉLOYE, Yves. **Sociologia histórica do político**. Tradução: Maria Dolores Prades – Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

KHOURY, Yara Aun; ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes (Orgs.). **Outras histórias: memórias e linguagens**. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2004.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PARREIRAS, Ângela Maria Ramos. **Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2007.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. “E as palavras tem segredos... literatura, utopia e linguagem na escritura de Ana Maria Machado”. In: KHOURY, Yara Aun; ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes (Orgs.). **Outras histórias: memórias e linguagens**. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

Revista **Carta Capital**. São Paulo, Ano XVI, nº. 636; 9 de março de 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses**. In: In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.11-36.

SOUZA, Florentina. **Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões**. In: Revista Palmares – Cultura Afro-Brasileira. Ano 1 – Nº 2 – Dezembro 2005. p. 64-72.

SOUZA, Octavio. **Fantasia de Brasil: as identificações na busca da identidade nacional**. São Paulo: Editora Escuta, 1994.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora da UnB, 1991.

## **SITES**

Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>; Acesso em: 25 de jul. 2011

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>; Acesso em: 25 de jul. 2011

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>; Acesso em: 25 de jul. 2011

# O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS: UM ENFOQUE SOB OS LIVROS DIDÁTICOS DO 5º ANO<sup>1</sup>

Fernando Rosa da Silva  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
fernando.rosa@netsite.com.br

Profª. Dra. Vânia Martins Bernardes  
Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
vaniaapbernardes@hotmail.com

## RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar como os livros didáticos de História do 5º Ano do Ensino Fundamental, adotado pela Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, situada na cidade de Uberlândia - MG, no período de 2007 a 2011 apresenta a História da África e dos afro-brasileiros, destacando essencialmente a sua influência na formação dos alunos e principalmente na reprodução de conteúdos discriminatórios. Dessa forma, tem-se a invisibilidade dos negros nesses livros, onde os mesmos, quando aparecem, são sinônimos de escravos. Foi utilizado como metodologia a análise dos livros didáticos e as narrativas dos docentes com relação ao conhecimento construído nos textos didáticos. Na medida em que não inclui a História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, não se leva em conta a identidade e a historicidade dos negros.

**PALAVRAS-CHAVE:** África, educação, livros didáticos e negros.

---

<sup>1</sup> A duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a Classe de Alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série). Lei posterior (11.114/05) ainda deu prazo até 2010 para Estados e Municípios se adaptarem.

Passando agora a ser dessa maneira:

- 1ª série = 2º ano
- 2ª série = 3º ano
- 3ª série = 4º ano
- 4ª série = 5º ano
- 5ª série = 6º ano
- 6ª série = 7º ano
- 7ª série = 8º ano
- 8ª série = 9º ano

Disponível em : [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino\\_fundamental](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_fundamental). Acesso em: 15 ago. 2011.

## ABSTRACT

The objective of this study was to analyze how the history books, the 5th year of elementary school, adopted by the State School President Tancredo Neves, in the city of Uberlândia - MG, in the period 2007 to 2011 presents the history of Africa and African-Brazilians, essentially highlighting its influence on the students and especially in the reproduction of discriminatory content. Thus, there is the invisibility of blacks in these books, where they, when they appear, are synonymous with slave. Methodology was used as the analysis of textbooks and teachers narratives about the knowledge constructed in the textbooks. To the extent that does not include the history of Africa and African-Brazilian culture in school, don't take into account the identity and black history.

**KEY-WORDS:** Africa, education, textbooks and blacks.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste basicamente em analisar o ensino da História do negro nos livros didáticos do 5º Ano do ensino fundamental, adotado pela Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, situada na cidade de Uberlândia – MG no período de 2007 a 2011, cujo objetivo principal é compreender até que ponto o conhecimento construído no livro didático recupera a história da África e dos afro-brasileiros. Será que a proposta do livro didático realmente contribui para uma educação étnico-racial? Ou continua reproduzindo preconceitos e estereótipos presentes no imaginário social contra a população negra? Será que o conhecimento construído em suas páginas leva o estudante de fato, a conhecer a história dos brasileiros de descendência africana e suas contribuições e principalmente a respeitar e a reconhecer a pluralidade e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira? Como metodologia, foram utilizadas ferramentas como livros e textos acadêmicos que compõem a referência bibliográfica do trabalho, livros do 5º Ano do Ensino Fundamental, e a história oral, com depoimentos das professoras da própria instituição de ensino.

A revista Nova Escola edição Novembro de 2004, trazia uma matéria intitulada *A questão racial na Escola*, onde levantava questões e problemáticas acerca do preconceito racial e projetos que discutem e privilegiam a igualdade racial. Segundo especialistas, como,

por exemplo, CASTRO & ABRAMOVAY (2006), existe sim discriminação<sup>2</sup> e preconceito<sup>3</sup> racial no ambiente escolar. De que maneira? A começar pelo currículo. Segundo DAGOBERTO (2009),

Onde está a África e os africanos na grade curricular das escolas brasileiras? A África mantém-se como um continente desconhecido para a imensa maioria da população brasileira. Infelizmente, essa ignorância atinge professores e alunos das escolas de ensino infantil, fundamental, médio e universitário (para não dizer, superior), porque a escola brasileira não aborda o passado nem o presente africano, muito embora esse passado africano esteja tão presente no cotidiano nacional, através da palavra falada, cultura, religiões, instituições, economia, ciência, arte etc. Esse desconhecimento e o silêncio em relação a África têm sido uma opção arbitrária, portanto política dos nossos educadores, docentes e das lideranças culturais, políticas e econômicas. (FONSECA, 2009. p. 14-15).

A história e a cultura Africana e Afro-Brasileira tem pouco ou nenhum destaque, diferentemente da cultura europeia. Segundo o Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de Março de 2004 “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”. A valorização da cultura europeia fez com que outras etnias, como indígena e a africana, ficassem relegadas à inferioridade e até excluídas no processo ensino-aprendizagem.

O Brasil é considerado o segundo maior país negro do mundo, com 96.795.294<sup>4</sup> habitantes que se declaram negros, de acordo com a pesquisa realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2010, e aparece nos livros didáticos somente

---

<sup>2</sup> De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra ‘discriminação’ significa: discriminação (latim *discriminatio*, -onis, separação)

s. f.

1. Acto.. ou efeito de discriminar (ex.: *o exercício envolve discriminação visual*). = DISTINÇÃO
2. Acto.. de colocar algo ou alguém de parte.
3. Tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem, nomeadamente. sexual, religioso, étnico, etc.

Confrontar: descriminação.

Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>. Acesso em 15 ago. 2011.

<sup>3</sup> De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra ‘preconceito’ significa: preconceito

(*pre-* + *conceito*)

s. m.

1. Ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial.
2. Opinião desfavorável que não é baseada em dados objectivos... = INTOLERÂNCIA
3. Estado de abusão, de cegueira moral.
4. Superstição.

Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>. Acesso em 15 ago. 2011.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/04/29/censo-2010-populacao-do-brasil-deixa-de-ser-predominantemente-branca-924352875.asp>. Acesso em 15 ago. 2011.

quando o tema é escravidão, deixando de lado a importância e a contribuição do continente africano para história da humanidade. “Infelizmente, a imagem que se tem da África e de seus descendentes não é relacionada com produção intelectual nem com tecnologia. Ela descamba para crianças famintas ou paisagens de safáris e mulheres de cangas coloridas” (GENTILE, 2005). Essas ideias distorcidas e estereotipadas desqualificam a cultura negra e acentuam o preconceito racial. Em um país com mais de 50% de população afro-descendente, torna-se revoltante o não conhecimento da sua própria história.

Através da luta e de várias reivindicações do Movimento Negro, foi realizada diversas discussões sobre a necessidade de rever o currículo e de introduzir conteúdos não discriminatórios. E somente agora há sinais concretos de mudanças para o futuro das relações étnico-raciais. Como exemplo de tais mudanças, pode-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>5</sup>, que orientam a promoção da igualdade racial em um dos temas transversais, Pluralidade Cultural. Mas um passo maior e mais significativo para o ensino foi com a aprovação da Lei nº 10.639<sup>6</sup> de 09 de Janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1.996 e torna obrigatória, nos currículos dos níveis fundamental e médio em estabelecimentos oficiais e particulares do país, a inclusão da temática “História da África e Cultura Afro-brasileira”.

Desta forma, a legislação rompe com a ordem dos currículos ao propor um conhecimento científico contrário à superioridade da produção cultural europeia. O documento determina que a História da África seja tratada numa perspectiva positiva, no sentido de contribuir para que o estudante, seja ele negro ou branco valorize a sua história, a do seu povo e possa reconhecer, de maneira não discriminatória, as diferenças sociais.

Os africanos e seus descendentes foram agentes históricos que ajudaram a construir o Brasil, não só com a força de seus braços, mas principalmente, com sua inteligência, sensibilidade e capacidade de luta e articulação. Os africanos deixaram fortes influências na religião, na história, nas tradições, no modo de ver o mundo e de agir perante ele, nas formas das artes, nas técnicas de trabalho, fabricação de objetos, nos modos de falar, de vestir, na medicina caseira e em muitos outros aspectos sócio-culturais da nossa sociedade” (BARBOSA, 2009, p. 6)

É preciso valorizar e respeitar os conhecimentos e saberes construídos pelos africanos e seus descendentes. Segundo FRANCISCA (2004),

Apenas a lei não basta para ocorrer, de fato, uma mudança curricular em nossas escolas, na

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm#PCN-Hist>. Acesso em 15 ago. 2011.

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 15 ago. 2011.

formação e na prática dos profissionais da educação. Na maioria das vezes, parece que estamos lecionando em algum país nórdico tal é a ausência da abordagem relativa à questão negra na História Brasileira, embora todos saibam que o Brasil já é o segundo país negro no mundo. Some-se ao alegado desconhecimento da lei o fato de que a nossa educação exclui sistematicamente a dimensão étnica do trabalho curricular, o art.26, da Lei 9.394/96 estabeleça que o Ensino deve levar em conta as matrizes indígena, africana e europeia que contribuíram fundamentalmente para a formação do povo brasileiro. (FRANCISCA, 2004. p. 03)

Historicamente, a política educacional brasileira produziu a exclusão social, a discriminação e o preconceito racial de determinados grupos étnicos, como negros e indígenas. Portanto, tivemos uma formação eurocêntrica, racista e preconceituosa. Na medida em que não inclui a História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares do país, nossa política educacional não leva em conta a identidade dos negros, não respeita seu modo de ser e pensar o mundo, resiste a considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro, o que pode fazer com que não se reconheça enquanto sujeito social e histórico, já que sua história foi silenciada, e quando é contada se tornou comum recuperá-la na perspectiva da escravidão, como um mero “fator de produção”. Segundo MUNANGA (2007) o brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a Lei 10.639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos os brasileiros, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião.

## **O ENSINO DA HISTÓRIA DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 5º ANO.**

O livro didático se tornou o principal instrumento de leitura para os estudantes de escolas públicas e principalmente uma das principais fontes de pesquisa e a mais importante ferramenta de trabalho para os professores. Segundo GATTI (2004)

Os livros didáticos ganhavam, em pleno séc.17, uma função que conservam até os dias de hoje, a de portadores dos caracteres das ciências. De fato, durante os séculos subsequentes, a palavra impressa, principalmente aquela registrada na forma de livros científicos, ganharia um estatuto de verdade que ainda hoje se dissemina em grande parte dos bancos escolares e da vida cotidiana das pessoas. (...) O livro didático, deste modo, tornou-se o fiel depositário das verdades científicas universais, sendo, posteriormente, adaptado às particularidades do leitor a que se destinava, faixa etária, etc” (GATTI, 2004. p. 36)

É importante destacar que o livro didático é carregado de significados, interesses e verdades daquele que escreve, em uma determinada época, para um determinado interesse. Neste sentido, é importante refletirmos até que ponto o conhecimento e a proposta construída no livro didático contribui para uma reflexão sobre as relações étnico-raciais.

Segundo LUCIA (2009) nos primeiros anos do século XX já estavam assentadas as bases no Brasil para o desenvolvimento de um imaginário social que privilegiava a aparência europeia e abominava tudo o que se referia à nossa herança africana. Gerações e gerações de brasileiros foram formadas tendo como base esse ideário racista, muitas vezes apresentado como “ciência”. Em nosso país, a cor da pele ou os traços fenotípicos, são tidos como diferentes e desiguais. Muitas vezes, quem tem a pele escura é tratado como se fosse inferior, inferior na inteligência, inferior nos valores morais.

Nesta época, pensadores europeus acreditavam que para um país progredir e se desenvolver teria que haver uma “raça pura” e surgiram teorias, como a do etnocentrismo, do racismo e do darwinismo social, para justificar a era da ciência, do progresso e da modernidade europeia. Desse modo, o imperialismo e a exploração eram vistos como uma atitude boa dos europeus, pois estariam “educando e civilizando” os outros povos. Existiam três tipos de idéias que favoreciam as teorias racistas.

O etnocentrismo baseia-se na falsa idéia de que existem povos culturalmente superiores e povos culturalmente inferiores. Os europeus acreditavam que sua cultura era superior e, de acordo com o que costuma-se ler em livros didáticos e até mesmo em textos acadêmicos, é que os asiáticos e africanos eram “primitivos, bárbaros, ignorantes e culturalmente inferiores”.

Outra ideia que surgiu para defender os ideais de modernidade e de progresso foi o racismo, que era baseado na ciência. O cientista francês Joseph Gobineau (1816-1882), propagou a tese de que a raça branca era superior às outras raças e que, portanto, merecia dominar o planeta e subjugar os povos. Os asiáticos, os índios e os africanos tinham de ser dominados porque eram “menos inteligentes” e “menos saudáveis que a “raça branca”. Hoje em dia, é comprovado cientificamente que não existem raças humanas, pois biologicamente, todos os seres humanos são semelhantes.

No final do século XIX e início do século XX, essas teorias permeavam o projeto político do Brasil republicano e expressava os desejos da elite brasileira que era apagar da memória nacional as marcas e os horrores da escravidão. Para os abolicionistas, a escravidão

era o principal obstáculo para que o Brasil se modernizasse, isto é, o país só seria moderno, capitalista e industrial, se o trabalho livre substituísse o trabalho escravo. Para a elite brasileira da época, principalmente a intelectual, a escravidão impedia o progresso do país. As idéias de modernidade no século XIX (indústria, ciência, capitalismo) estava intimamente ligada com a proposta abolicionista. Percebemos então que a Lei Áurea, de 13 de Maio de 1888 determinava a abolição completa e imediata da escravidão, sem nenhuma indenização e proteção social para os ex-escravos. De escravizados, os negros passaram a trabalhadores muito pobres, com poucas chances de progredir numa sociedade dominada por latifundiários cheios de preconceitos. Em consequências dessas ações, tornaram-se evidentes nas ferramentas metodológicas de ensino apenas os aspectos relacionados ao trabalho escravo, à mão de obra destes, à exclusão social dos mesmos, entre outros aspectos que não favorecem o papel do negro enquanto agente social histórico brasileiro.

O ensino sobre a África é geralmente ausente ou é apresentado de modo distorcido ou de forma estereotipada, como veremos a seguir. Essa maneira distorcida de olhar a África, os africanos e os seus descendentes, pode ser destacada pelas informações divulgadas pela própria historiografia brasileira, pela imprensa escrita e falada ou pelas mídias eletrônicas de modo geral. Nas informações veiculadas, focalizam-se, por exemplo, as chamadas guerras tribais, as calamidades naturais e as doenças como AIDS que dizimam anualmente milhões de africanos. Este único olhar construído sobre a África contribui para reproduzir uma única história sobre os africanos e seus descendentes e silencia toda uma riqueza de conhecimentos e valores de uma sociedade.

Começemos a analisar o capítulo 6 do livro de História do 5º Ano, da Coleção Aprendendo Sempre, da editora Ática (2007), intitulado ‘A gente que veio da África’, que nos traz a seguinte indagação: Como os negros africanos chegaram à colônia portuguesa na América? E com que objetivo foram trazidos para cá?

Os negros africanos eram trazidos ao Brasil em embarcações conhecidas como navios negreiros. A viagem durava mais de um mês: a alimentação, além de pouca, era ruim: e as condições de higiene eram péssimas. Muitos escravos morriam durante a viagem. Os que sobreviviam chegavam aos portos brasileiros bastante enfraquecidos e eram vendidos como mercadorias. O tráfico de escravos para o Brasil começou por volta de 1568 e calcula-se que cerca de 4 milhões de negros de várias nações africanas tenham sido trazidos para cá” (VESENTINI, 2008. p. 49-50).

As imagens abaixo reproduzem historicamente uma representação clássica da História do negro no Brasil, refere-se a África a partir do tráfico e os africanos são

apresentados somente enquanto escravos, como se o continente africano não tivesse uma história anterior a escravidão européia.

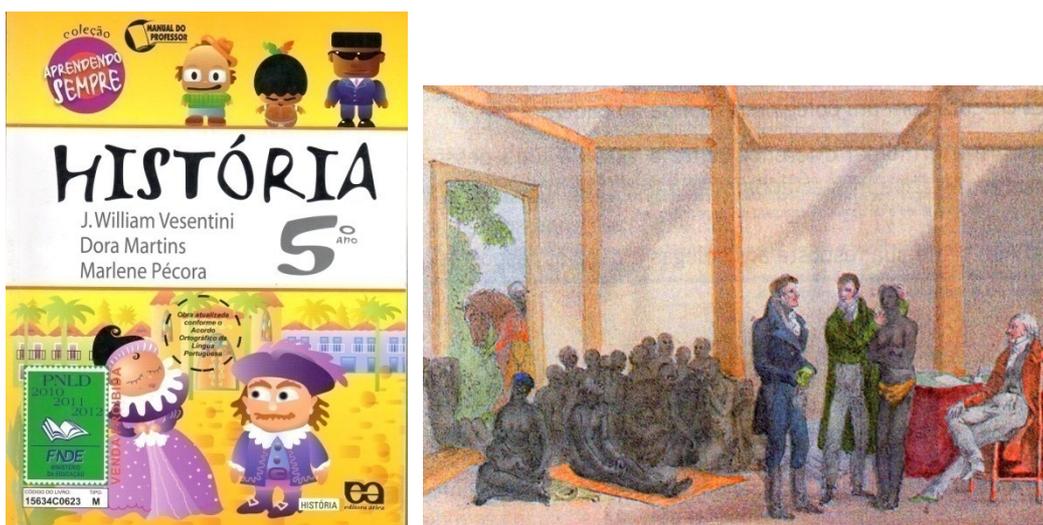


IMAGEM 1 - A gravura intitulada Loja de negros na Bahia, de 1822, é de autoria de Thomas Marie Hippolyte Taunay e Ferdinand-Jean Denis.

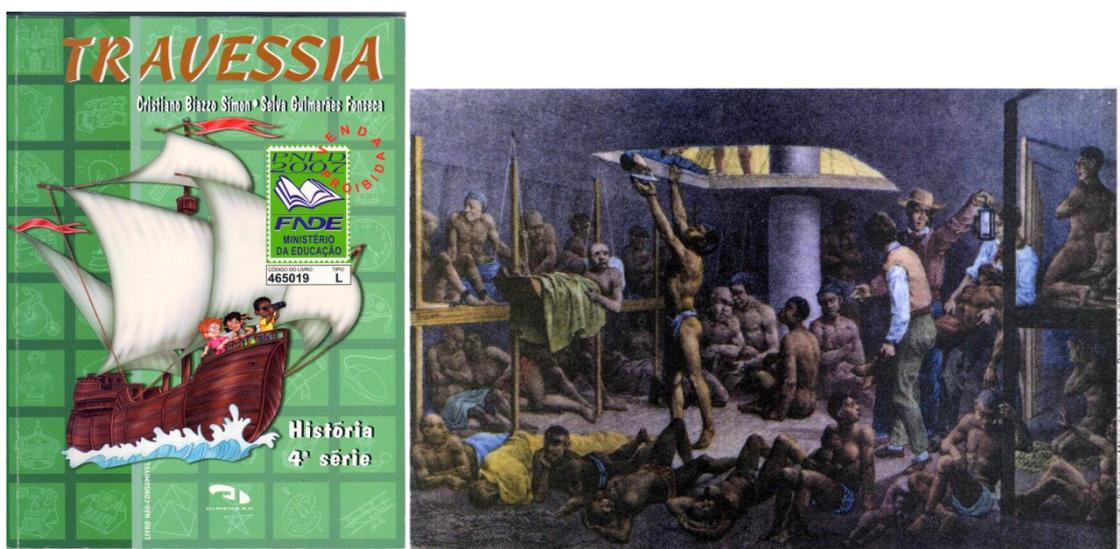


IMAGEM 2 - "Transporte de escravos em porão de navio" Pintura feita por J.M. Rugendas, publicada em 1835.

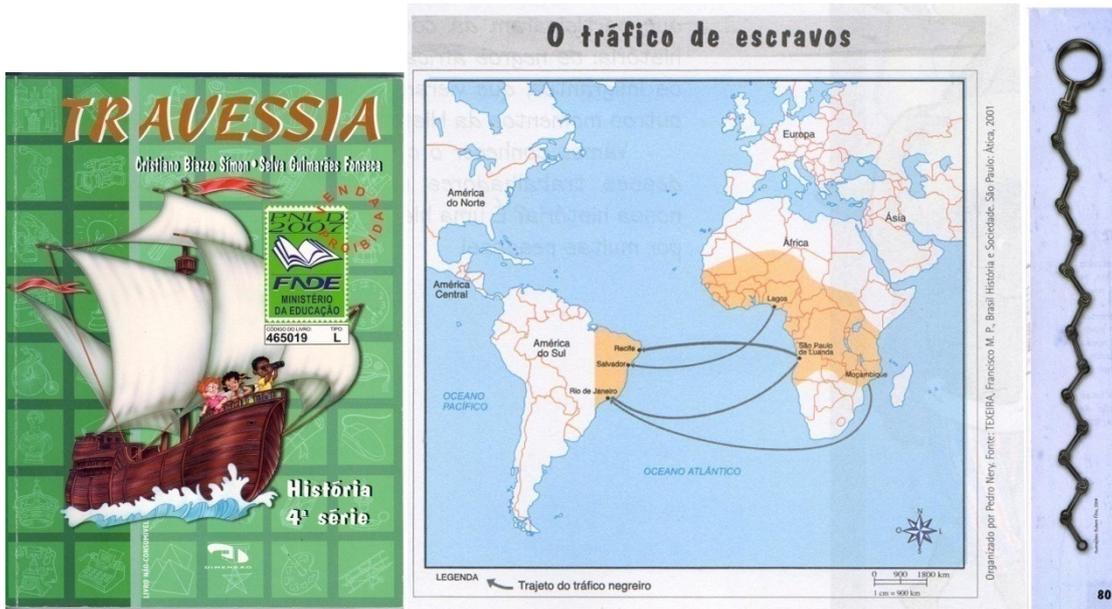


IMAGEM 3 – Trajeto do tráfico negreiro.

A imagem 2 é uma obra de Johann Moritz Rugendas, pintor alemão, tradicionalmente encontrada em Livros Didáticos de História. Esta imagem retrata a viagem de homens, mulheres e crianças oriundos do continente africano, aglomeradas no interior de um navio negreiro a caminho do Brasil. Neste processo de transporte eram submetidos a condições subumanas. Nesta imagem três homens brancos carregam um africano escravizado aparentemente morto e indicando que irão lançá-lo ao mar, fortalecendo a perspectiva de “coisa descartável”.

Tais imagens, como observado, foram retiradas de livros didáticos para crianças com faixa etária de 9 a 11 anos, ainda em processo de formação de identidades, de busca de novos conhecimentos e aprendizados que favoreçam seu reconhecimento enquanto sujeitos históricos ativos, seu pensar histórico, a partir de elementos que fornecem condições de análises iniciais do que é viver em sociedade, de praticar direitos e deveres, de se perceberem enquanto cidadãos.

Nota-se que é comum no texto frases como “muitos escravos morriam durante a viagem” como algo natural, como se o fato de terem sido escravos fosse uma consequência inevitável daquele período histórico. Tem-se ainda, frases do tipo: “África, terra dos escravos”, que segue esta mesma visão. O que induz a entendermos a África como sendo o local de morada de escravos ou que a escravidão nasceu na África. E ainda quando diz: “Os escravos trazidos da África”, o que nos traz essa mesma idéia,

de que os mesmos sempre foram escravos. Como consequência, são formados jovens e adultos incapazes de entender a alteridade como fator de extrema importância na prática do dia-a-dia, nos relacionamentos vividos dentro e fora da escola e que giram em torno de questões já ditas como preconceito racial, exclusão social, entre outros fatores que compõem o cenário social dos dias atuais.

É preciso enfatizar que não existe um gênero humano escravo na África. O africano não veio de livre e espontânea vontade para o Brasil, ele foi sequestrado da sua terra e escravizado para trabalhar forçosamente nas lavouras de cana-de-açúcar e, assim, garantir lucros para os comerciantes de Portugal. Os africanos traziam consigo suas crenças, seus valores, sua linguagem, suas tradições orais e suas ciências. Vivendo no Brasil eles expressaram as mais diversas formas de manifestação da sua cultura e esta História que é preciso ser contada nos livros didáticos.

Neste sentido, percebemos que tornou-se natural tratar a história do negro apenas na perspectiva da escravidão e que os livros de História continuam a reproduzir. O filósofo alemão Friedrich Hegel (1770-1831), por exemplo, afirmou que “A África não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização”. Essa maneira de pensar do colonizador branco europeu prevaleceu entre os pensadores por muito tempo, desprezando e silenciando toda riqueza histórica e cultural dos povos africanos. Entretanto, poucos estudiosos fazem referência ao continente africano destacando a sua história, a sua produção intelectual e cultural, os impérios antigos, seus reis, suas rainhas e seus príncipes. Segundo DAGOBERTO (2009):

O continente africano além ser o berço da humanidade é, também, o das civilizações. A pedra Rosetta que é uma inscrição com hieróglifos e outras línguas conhecidas ao ser decifrada, em 1787, comprovou-se que quase todo conhecimento científico, religioso e filosófico da Grécia Antiga teve origem no Egito (África). Elisa Nascimento informa que Sócrates, Platão Tales de Mileto, Anaxágoras e Aristoteles estudaram com sábios africanos. O saque empreendido no continente africano e a destruição da biblioteca de Alexandria encobrem um processo de apagamento e de descrédito dos conhecimentos africanos tornando-os exóticos, místicos e míticos. (FONSECA, 2009. p. 06-07)

A África tem sua história registrada séculos e séculos antes das civilizações europeias. Quem não admira o povo do rio Nilo, das múmias, dos faraós, que escrevia livros de matemática e construía pirâmides? Os egípcios antigos eram africanos. O que é mais uma prova contra as pessoas racistas que teimam em dizer que “os negros não

foram capazes de construir uma grande civilização”. Acontece que o Egito não foi à única grande civilização da África. Antes da chegada dos europeus no século XV, a África abrigava vários povos, com organizações sociais, políticas e econômicas bem diferentes uma das outras. A presença dos portugueses e de outros conquistadores europeus produziu profundas transformações nas sociedades e nas organizações políticas africanas.

Uma outra leitura sobre a escravidão é a idéia de que o processo teria sido fácil pela condição de escravos em que muitos africanos viviam em seus reinos, conforme a frase a seguir:

Na África, os escravos eram vendidos por chefes de tribos inimigas ou que, em Angola os próprios portugueses invadiam o interior dos países seqüestrando o que chamamos de peças da Índia. E que pagavam com a aguardente feita nos engenhos do Brasil”. (...) Os negros, antes de chegarem ao Brasil, já era escravos na África e o rei deles os vendia a quem lá os fosse comprar. (RICARDO, 1995. p. 62)

Consequentemente, este pensamento é uma das formas em que os colonizadores europeus justificavam o tráfico de seres humanos para enriquecer. Um dos mitos veiculados pelos portugueses e aceito pelo senso comum é a alegação da existência de escravismo na África anterior a chegada dos europeus. Eles precisavam justificar o tráfico das pessoas e a escravidão nas colônias e para isso animalizaram os negros.

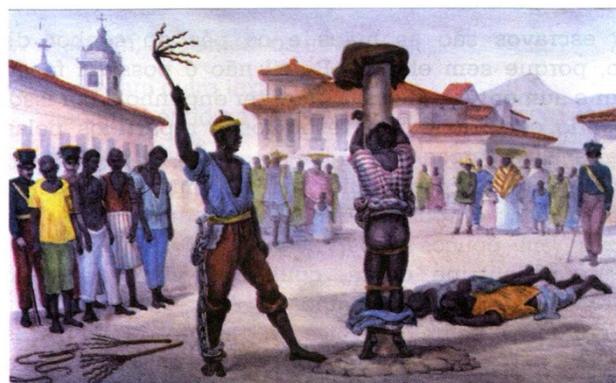
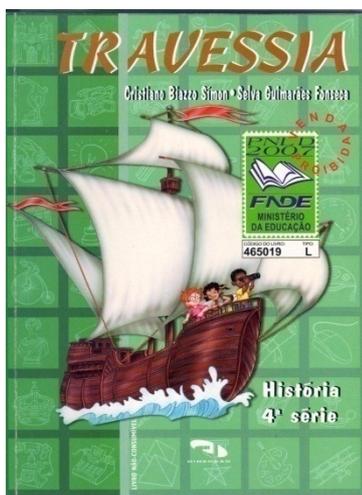
A escravidão era um fato que ocorria no continente africano assim como nos continentes europeu e asiático desde a expansão árabe-muçulmana iniciada no século VII (658 dC). Porém, o enfoque dado ao trabalho escravo entre os africanos era completamente diferente do exercido pelos traficantes lusos. Entre os povos da África negra existiam conflitos e guerras, como ocorria também entre os povos europeus, asiáticos e entre os nativos do Continente Americano desde a Antiguidade. Os vencidos eram feitos prisioneiros e o grupo vencedor os fazia trabalhar compulsoriamente. Porém não era uma condição permanente como aqui (BARBOSA, 2009).

A escravidão africana acontecia após conquistas internas ou por dívidas, como em outras civilizações antigas. Mas as pessoas não eram afastadas de sua terra ou da família nem perdiam a identidade. Muitas vezes os escravizados passavam a fazer parte da família do senhor ou retomavam a liberdade quando a obrigação era quitada com trabalho. Enquanto que na escravidão européia e americana, o africano vai ser

transformado em mercadoria, sem direitos e desejos, sem identidade e sem família e isso é extremamente desumano.

O capítulo 7 intitulado ‘A gente escrava resistiu à escravidão’ nos traz a seguinte informação:

Devido aos maus-tratos, aos frequentes castigos, à ausência total de liberdade, à alimentação precária e às péssimas condições de vida nos engenhos, a situação dos africanos escravizados tornou-se insuportável. Muitos se rebelaram e fugiam para o mato. Os que eram recapturados tinham a pele marcada com ferro em brasa: os que conseguiam escapar abrigavam-se em esconderijos chamados mocambos. (VESENTINI, 2008. p. 62)



"Execução do castigo do açoite". Pintura feita por J. B. Debret, publicada entre 1834-1839.

IMAGEM 4 – “Execução do castigo do açoite”. Pintura feita por J.B. Debret, publicada entre 1834-1839



IMAGEM 5 - “Feitor corrigindo negro”. Pintura feita por J.B. Debret, publicada entre 1834-1839.

O texto e as imagens apresentadas remetem à idéia de um africano submisso, coitado, que tem como patrão um carrasco, incapaz de se desenvolver e de lutar. Estas imagens retratam muito bem como a história do povo negro africano vem sendo tratado

nos livros didáticos, sempre em situações de constrangimento e de forma inferiorizada. Que criança vai querer se identificar com uma pessoa que só apanha?

Ao longo dos últimos anos, nossas crianças e jovens tem-se defrontado com livros didáticos omissos no tratamento da enorme diversidade étnico-cultural brasileira e, especificamente, na representação dos diferentes grupos étnicos que compõem a multifacetada população nacional. Quando não há omissão, podemos dizer, igual e infelizmente, que tais materiais são responsáveis por uma veiculação de imagens ou de características de certos grupos étnicos que são incoerentes com o observado no meio social que integramos, difundindo o preconceito e, intencionalmente ou não, estimulando atitudes discriminatórias entre os indivíduos que estão na formação de valores ou mesmo entre os demais componentes da sociedade escolar. Tal situação tem como resultado a formação de crianças que, quando integrantes do grupo étnico omitido ou depreciado, passam a contar uma identidade frágil e desajustada, com baixa auto-estima e tendentes a rejeitar os valores culturais de seu povo. (RODRIGUES E JOSÉ, 2005, pp. 02)

Em quase dois séculos de História do Brasil enraizou-se em nossa cultura educacional uma tradição eurocêntrica e preconceituosa no ato de ensinar. Dessa forma, foi comum nos depoimentos das professoras do 5º Ano uma postura crítica em relação ao conteúdo transmitido do livro didático quando trata da história do negro no Brasil. Assim, são explicitados aqui alguns depoimentos das professoras da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.

*“A história do negro é tratada de forma superficial que não traduz a real importância da cultura afro-brasileira e nem mesmo os próprios livros retratam a história à formar cidadãos conscientes e preparados para questionar e lutar pelos seus direitos. A história do negro demonstrada nos livros são de pessoas sem direitos, submissos, pobres ou injustiçados, mas nunca defensores de sua liberdade e autonomia”,*

*“O conteúdo do livro didático sobrecarrega ainda mais o racismo. O negro deveria ser valorizado e mostrado sua real contribuição para a formação da sociedade com mais ênfase”.*

*“A apresentação não é adequada devido a importância errada que damos aos negros porque lembramos somente em datas cívicas e mostrando aos alunos os negros como vítima da escravidão e não destacamos a sua contribuição na formação da diversidade cultural brasileira”.<sup>7</sup>*

Nota-se em relação aos depoimentos, uma enorme distância entre o discurso e a prática, mas existe por parte das professoras um reconhecimento que o conteúdo transmite uma ideologia racista e dominante, contribuindo para a invisibilidade do negro e que elas também reproduzem na prática esse conteúdo racista, dominante e eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras. Claro, que o papel do professor é extremamente importante na luta contra a discriminação racial e os antigos padrões

---

<sup>7</sup> Análise do questionário aplicado por mim na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, nos dias 08/11/2005 e 09/11/2005.

herdados, mas depende também da sociedade e de uma nova política educacional para o país, conforme o depoimento das professoras:

*“Acho que devemos ler mais, que publiquem mais sobre o assunto para entendermos melhor”.*

*“Precisaria de maior conhecimento para transmitir aos alunos conhecimento que iriam contribuir de forma eficaz para desmistificar o esteriótipo que se tem do negro e acabar com o racismo”.*<sup>8</sup>

Percebe-se por parte das professoras, uma preocupação em obter conhecimentos sobre a temática História da África e Cultura Afro-brasileira para transmitir aos seus alunos e também uma reivindicação junto aos órgãos responsáveis pela educação do país, em publicar artigos, livros, promover cursos e palestras.

A necessidade da inclusão da temática “História da África e Cultura Afro-brasileira, deve-se a diversos fatores, mas principalmente ao alcance do direito dos estudantes seja ele negro, branco ou indígena a ter acesso a história desse continente, conforme as palavras das professoras:

*“A importância de estudarmos a História da África e a Cultura Afro-brasileira possibilitará aos nossos alunos a formação consciente enquanto pessoa a conquistar seu espaço na sociedade que é predominante “branca” até mesmo nos livros, o que levaria mudança diante dos preconceitos que o próprio negro tem de si mesmo”.*

*“Seria uma forma de integrar o negro na sociedade e diminuir o preconceito, uma vez que através de estudos sobre os negros, se não acabar pelo menos minimizaria o conceito estereotipado que se tem do negro de má índole, malvado, ruim, negativo”.*

E ainda segundo BARBOSA (2009),

*“O preconceito e a discriminação que envolvem a população negra no Brasil é reforçada no processo ensino-aprendizagem de História e isto se explicita na ausência da História da África dos currículos e livros didáticos e na valorização dada ao estudo da História Geral, tendo por paradigma a História Européia. Por isso, precisamos recompor a História ensinada e aprendida no Brasil, tirando do ostracismo aqueles que tiveram sua participação subvertida e/ou silenciada na construção desse País. Para isso precisamos, no entanto, redizer a história para aqueles incumbidos de formar os futuros cidadãos: os professores (as) do ensino básico” (BARBOSA, 2009. p. 12).*

Dessa maneira, a história dos afro-brasileiros deve ser recuperada não na perspectiva dos padrões estéticos e culturais de uma suposta superioridade branca e sim uma história que seja capaz de recuperar sua própria cultura, seu modo de viver e sua identidade, uma história em que o negro é inserido enquanto sujeito social.

---

<sup>8</sup> Idem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar como os livros didáticos do 5º Ano do Ensino Fundamental apresentam a história do negro no Brasil, destacando essencialmente a sua influência na formação dos alunos e principalmente na reprodução de conteúdos discriminatórios. Dessa forma, tem-se a invisibilidade dos negros nesses livros, onde os mesmos, quando aparecem, são sinônimos de escravos.

Na medida em que não inclui a História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares do país, nossa política educacional não leva em conta a identidade dos negros, não respeita seu modo de ser e pensar o mundo, resiste a considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro.

A Lei 10.639 traz uma contribuição de fundamental importância nessa relação/formação e atuação docente. O professor, nesse sentido, é um sujeito político no ato de educar e pode ser um aliado extremamente importante na desconstrução das várias formas de preconceito, e nesse caso, o racismo.

A África tem sua história registrada séculos e séculos antes das civilizações europeias e precisamos aprofundar nas causas e conseqüências da dispersão dos africanos pelo mundo, destacando as contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade e principalmente fazer com que os alunos reconheçam a existência do racismo no Brasil bem como a necessidade de conhecimento, valorização e respeito aos negros e à sua história, pois muitos brasileiros tem influência de diversas (e que podem divergir entre si) culturas, práticas e valores sociais.

A formação do profissional da educação é alvo de discussões relacionadas ao que é direcionado aos alunos em sala de aula, naquilo que vai ser debatido e escolhido para análises a partir do que foi construído como conhecimento durante o tempo de graduação. Para isso, é necessário também a introdução (o que tem sido feito nos últimos tempos) de disciplinas que tratem da temática racial, e para além disso, da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Assim, os profissionais docentes se formarão aptos a colocar em prática tais questões, com ferramentas e práticas pedagógicas capazes de colaborar com o propósito inicial.

Após a aprovação da Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de novembro 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”, várias instituições de ensino passaram ou ainda estão passando por processos de discussão e readaptação de seus programas de ensino de História.

Várias são as questões que poderiam ser propostas para a problematização dessa temática, porém, como ponto de partida, chamamos a atenção para a natureza da visão de África em nossa historiografia que trás consigo as marcas do pensamento eurocêntrico, empregadas por uma perspectiva através da qual a África não aparece como protagonista de sua própria História, mas apenas como coadjuvante. Portanto, desconhecemos o continente africano como espaço físico, cultural, étnico e histórico, pois aprendemos historicamente a ter uma única leitura sobre a África.

Por isso, conhecer a história da África nos faz conhecer melhor a nossa própria história. Acredito, com discussões e projetos bem elaborados, é possível combater o preconceito racial que existe nas escolas. Está em nossas mãos, professores, sociedade, o sucesso dessas crianças, negras e brancas, como alunas e cidadãs.

## **AGRADECIMENTOS**

À Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB/UFU e do “I Curso de *Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*”, na pessoa do Professor Dr: Guimes Rodrigues filho, que não mediu esforços para que este curso ocorresse.

À orientadora deste artigo Professora Dra. Vânia Martins Bernardes.

À todos os professores que com a máxima dedicação ministraram aulas durante quase todos os sábados no período de 2009 a 2011, no curso em questão.

Ao MEC – Ministério da Educação.

À SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional.

Ao Programa de Ações Afirmativas para a População Negra – UNIAFRO – 2008.

Ao Programa de Formação Continuada COM Docentes da Educação Básica ligado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis PROEX-UFU.

Ao IQ/UFU – Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. & CASTRO, M. G. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade.** Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

APARECIDA, E. N. do. **Igualdade Étnica e Cidadania: Reflexões sobre a educação multicultural em escolas públicas de Uberlândia (2000-2003).** (Monografia).

BENCINI, Roberta. **Educação não tem cor.** In: Nova Escola. nº177; páginas 47 a 53. São Paulo: Novembro 2004.

FONSECA, Dagoberto José & SILVA BENTO, Maria Aparecida. **África Desconstruindo Mitos.** In: A África e o Brasil Afro-Brasileiro: História, Cultura, Ciência e Arte, p.14-15. São Paulo, 2009.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru, SP: Edusc, 2004.

GENTILE, P. **África de nós.** Revista Nova Escola. n. 187. São Paulo: 2005.

LARA, S. H. **Trabalhadores Escravos.** In: Revista Trabalhadores n. 1. São Paulo: 2000.

LÚCIA, A. G. F. de. **Ideologia no Livro Didático.** 4ª edição. São Paulo: Cortez: 1986.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A Escola como Transmissora da Ideologia do Branqueamento e Difusora dos Estereótipos Contra a População Negra.** Cuiabá: UAB/EDUFMT, 2009.

MUNANGA, K. Viver, **Aprender Unificado.** 7ª e 8ª série. 2ª ed. São Paulo: Global Editora, 2008.

PAIM, P. **Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília: 2003. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pop\\_negra/estatuto\\_racial.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pop_negra/estatuto_racial.pdf). Acesso em 25 jul. 2011.

SILVA FILHO, José Barbosa da. **Apontamentos sobre a História do Negro no Brasil.** Cuiabá, EDUFMT, 2009.

SIMON, Cristiano Biazso & FONSECA, Selva Guimarães. *Travessia: 5º Ano do ensino fundamental*, Belo Horizonte: Dimensão, 2004.

VESENTINI, J. William & MARTINS, Dora & PÉCORÁ, Marlene. *Aprendendo Sempre: história: 5ª ano do ensino fundamental*, São Paulo: ática, 2008.

# **O PAPEL DOS GESTORES NO DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO INTERIOR DOS ESPAÇOS ESCOLARES**

Eliete Antônia da Silva<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
elieteantonia@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup>. Ms. Aparecida Maria Fonseca<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
Faculdade de Educação - FACED  
cidinhaufu@yahoo.com.br

## **RESUMO**

Os projetos educacionais nas escolas é um importante instrumento para enriquecimento e desenvolvimento dos discentes. Quando são implementados de modo interdisciplinar, possibilita aos discentes uma visão da temática com maior complexidade. Este texto depositará sua análise sobre os projetos destinados as questões das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana. Questionando, por que em algumas escolas esses projetos acontecem de maneira satisfatória e em outras não? Os gestores da escola têm papel fundamental ou não? Na tentativa de compreender tais questões será apresentada pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Professor Inácio Castilho situado no bairro Santa Luzia da cidade de Uberlândia, exemplificando alguns projetos voltados para a Lei 10.639/03 que ocorreram nesta instituição. Ressaltando a importância dos gestores educacionais como elo da instituição para implantar juntamente com sua comunidade escolar projetos interdisciplinares pautados na máxima de educar para os direitos humanos e fundamentados no respeito às diversidades culturais. Ostentando um compromisso social com a humanidade, e assim, traçando seu fio condutor para as diretrizes curriculares da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projetos educacionais, gestor escolar, dignidade e direitos étnico-raciais.

## **ABSTRACT**

The educational projects in schools are very important instruments of enhancement and development of the learners. When they are implemented in a interdisciplinary way it enables the learners o have a thematic vision more complexity. This text will deposit its analysis to matters of ethnic-racial as well as African and Afro Brazilian history and

---

<sup>1</sup> Graduada e mestranda em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Política e Imaginário Social. Latu Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelo NEAB da Universidade Federal de Uberlândia e cursando Latu Sensu em Gestão Escolar na Uningá. Professora de História da rede estadual e particular de ensino.

<sup>2</sup> Orientadora - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2006). Atualmente é aluna do Doutorado Em Educação e do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, Professora Substituta do Curso de Graduação em Pedagogia – Faced/UFU e membro do grupo de Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais - Faced/UFU.

culture. Questioning, why in some schools these projects happen in a satisfactory manner and in others, not? Managers play an important role or not? Try to understand such questions, it will be presented field research conducted in the State School Teacher Inácio Castilho, located in the Santa Luzia neighborhood of Uberlandia, exemplifying some projects directed to the 10.639/3 Law that occurred in this institution. Emphasizing the importance of managers to bridge the educational institution to deploy with your school community in interdisciplinary projects lined up to educate for human rights and based on respect for cultural diversity. Boasting a social commitment to humanity, and thus tracing its outline to the guidelines of the school

**KEY WORDS:** Educational projects, school manager, dignity and ethnic-racial rights.

## INTRODUÇÃO

Os projetos educacionais no interior das escolas é um importante instrumento para enriquecimento e desenvolvimento dos discentes, tanto no que diz respeito aos conteúdos disciplinares quanto no desenvolvimento interpessoal e humanístico, pois, os projetos educacionais quando bem elaborados e bem estruturados são implementados de modo multidisciplinar, e de maneira mais enriquecedora, de modo interdisciplinar, possibilitando aos discentes uma visão da temática com maior complexidade e amplitude, permitindo relacionar distintos fatores de um mesmo tema. A interdisciplinaridade visa à ampliação e o enriquecimento do saber, ao possibilitar enfoques que vão além o reducionismo e o minimalismo do enfoque tradicional de trabalhos individuais, permitindo distintos enfoques ou abordagens por trabalhar com as diversas disciplinas com um mesmo tema, expandindo e potencializando o compromisso com uma formação dos discentes mais completa e adequada (CARLOS 2007: 16).

A análise proposta nesse texto será assentada sobre os projetos destinados as questões das relações étnicorraciais da história e cultura afro-brasileira e africana, por meio da verificação do cumprimento e implantação da Lei 10639/03 realizadas em algumas instituições educacionais. É notório que algumas instituições alcançam com êxito seus objetivos propostos com a ampla participação dos docentes e discentes, enquanto que em outras acontecem ou para cumprimento de leis, e desse modo, ocorrem superficialmente sem envolvimento e participação da comunidade escolar de modo satisfatório, ou aqueles que acontecem com professores desenvolvendo solitariamente seus projetos com suas turmas, portanto, seu contingente é menor, mesmo sendo bem

sucedido alcançando todos objetivos. Há ainda, instituições que nem mesmo para cumprimento da lei realizam os projetos ou atividades educacionais voltados para a temática, alegando diversos fatores.

Para realizar tal pesquisa, a metodologia utilizada foi empírica – já que atuou nessa escola de 2008 a 2010, período pré-estabelecido para análise –; e de campo, algumas entrevistas foram realizadas e serão citadas no decorrer do texto. Todavia, tanto a pesquisa empírica quanto a de campo serão entrecruzadas com análises de alguns teóricos, como José Carlos Libâneo, Pierre Bourdieu e os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros, sempre que o texto solicitar, possibilitando a abordagem de pesquisa bibliográfica. Outro procedimento adotado é o uso do documento, a Lei 10.639/03, fio condutor dessa pesquisa, que perpassa todo o texto.

Essa lei foi implementada após anos de lutas e representa uma “conquista” para o movimento negro brasileiro. Ela estabelece em seu artigo 26 que em “todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, esse conteúdo deverá ser oferecido em todo o currículo escolar, mas com ênfase nas disciplinas de História Brasileira, Literatura e Educação Artística, ressaltando a “luta do negro no Brasil, a Cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”, recuperando a importância da população negra para composição brasileira, nos aspectos sócio-cultural, econômico e político<sup>3</sup>.

Nessa perspectiva, o questionamento aqui levantado é, por que esses projetos e atividades voltados para a Lei 10.639/03 acontecem em algumas escolas e em outras não? De que modo são desenvolvidos? Os gestores de cada escola têm papel fundamental ou não? Na tentativa de compreender tais questões será apresentada pesquisa de campo realizada em uma escola estadual da periferia da cidade de Uberlândia, exemplificando alguns projetos que ocorreram nessa instituição. A escola pesquisada foi a Escola Estadual Professor Inácio Castilho, situada no bairro Santa Luzia na cidade de Uberlândia, fundada em 1982, porém funcionando como anexo em outra escola, a E. E. Maria Conceição Barbosa. Em 1983 foi autorizado o ensino de 1ª a 8ª série e seu funcionamento se deu até agosto de 1987 em dois galpões da COHAB no

---

<sup>3</sup> 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.

bairro Santa Luzia. E finalmente em 29 de agosto de 1987 conseguiu seu novo e primeiro prédio com capacidade aproximada de 1.600 alunos, em três turnos. Dessa data até o ano de 2011 já se passaram 24 anos e nenhuma reforma foi realizada, apenas pequenos reparos, e seu prédio se encontra em péssimas condições de uso<sup>4</sup>.

## **O PAPEL DOS GESTORES NO COTIDIANO DOS ESPAÇOS ESCOLARES**

Este texto destaca o trabalho dos gestores para implementação dos projetos educacionais como elo integrador para a participação da comunidade escolar. Sem cometer o equívoco de enaltecer a importância dos trabalhos individuais desenvolvidos por professores nas instituições onde trabalham. Solitários desenvolvem seus projetos com suas turmas e persistentes conquistam os objetivos planejados com sucesso, apesar de atingirem menor número de pessoas, quando comparado com os projetos que contam com a participação da comunidade em geral. Uma única disciplina atende minimamente aos inúmeros anseios que a Lei 10.639/03 vislumbra, logo, utilizar nas escolas propostas com projetos interdisciplinares é a melhor opção para atender tais anseios. Assim sendo, os trabalhos em equipe que abarca a comunidade interna e externa, consideramos ser mais satisfatório por envolver um número maior de pessoas ampliando e possibilitando dessa maneira, uma extensão da compreensão dos pressupostos da lei. Os projetos educacionais interdisciplinar para serem desenvolvidos necessitam de um elo, um eixo para articular e coordenar as ações planejadas e orientadas, esse elo, para nós, são os gestores.

Falar em interdisciplinaridade é imprescindível considerar o subsídio dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, **essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula.** Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002b, p. 21-22. Citado em Carlos 2007).

---

<sup>4</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola.

Para Carlos<sup>5</sup> (2007) a interdisciplinaridade dos PCNs sugerem como elo de integração a prática docente movida para o “desenvolvimento de competências e habilidades comuns nos alunos”. Para ele, os PCNs sugerem a causa da “mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos educacionais” mais dilatados, além de quaisquer conteúdos disciplinares. Ele destaca também que,

**Há quem defenda que a interdisciplinaridade possa ser praticada individualmente**, ou seja, que um único professor possa ensinar sua disciplina numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, **acreditamos que a riqueza da interdisciplinaridade** vai muito além do plano epistemológico, teórico, metodológico e didático. **Sua prática na escola cria, acima de tudo, a possibilidade do “encontro”, da “partilha”, da cooperação e do diálogo** e, por isso, somos partidários da interdisciplinaridade enquanto ação conjunta dos professores. (CARLOS, 2007, p. 169)

Carlos no diálogo com alguns autores cita Fazenda (1994), ela considera que “a interdisciplinaridade possui uma dimensão antropológica, no sentido de impregnar e influenciar os comportamentos, ações e projetos pedagógicos.” Carlos conclui que “a interdisciplinaridade devem ser trilhados pela equipe”, é nessa perspectiva que propomos este texto, ou seja, desenvolver trabalhos em equipe como caminho para alcance de melhores resultados não apenas de conteúdos, mas de valores e atitudes humanas em nossos discentes.

Nesse aspecto, ressaltamos que os gestores da educação devem desenvolver seus trabalhos pautados na máxima de educar para os direitos humanos<sup>6</sup>, esses são universais e fundamentados no respeito às diversidades e na garantia da equidade social. Portanto, os gestores ao se manterem atentos aos direitos humanos estão transpondo da consciência individual para a consciência coletiva, o respeito aos direitos humanos e, concomitantemente cunhando as circunstâncias primordiais para o respeito às diversidades culturais, étnicas, fenotípicas/genotípicas, gêneros, entre outras. Ostentando desse modo, um compromisso social com a humanidade, entretanto, não isenta de relações tensas, conflituosas, que podem dificultar, mas não impedir o trabalho dos mesmos. Os gestores devem manter uma atenção e vigília constante para essas possíveis relações tensas direcionadas as relações étnico-raciais que estão sendo estabelecidas e construídas no interior da escola, pois, é na escola que os cidadãos são

---

<sup>5</sup> CARLOS, Jairo Gonçalves. Interdisciplinaridade no ensino médio desafios e potencialidades. Dissertação de mestrado em Ensino de Ciências, Área de Concentração “Ensino de Física”. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

<sup>6</sup> CONEDH-MG. Manual de direitos humanos. 2.ed./atualizada por Taciana Nogueira de Carvalho Duarte. - / Belo Horizonte: Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2008.

moldados para a vida social, é nesse espaço que devem ser ensinado a igualdade de direitos, e, que todos “nascemos livres em dignidade e direitos”. Assim sendo, o respeito à diversidade e a equidade social deve ser o fio condutor para as diretrizes curriculares das escolas. Os gestores que instituem essa política administrativa e curricular, acreditamos ser aqueles aptos a desenvolver em suas instituições, projetos que visam conhecer a comunidade que a cerca, respeitando e valorizando as peculiaridades sócio-culturais dessa comunidade.

A pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Professor Inácio Castilho tem em vista, então, compreender essa questão, se a escola se preocupa conhecer a sua comunidade, respeita suas manifestações culturais e inserem essas manifestações na escola. Para tal, foram ouvidas algumas pessoas, como os gestores, professores, discentes e pais. A especialista/supervisora da escola nos turnos da manhã e noite, e responsável pelos projetos, afirma que a escola trabalha com o conteúdo da lei desde o ano de 2004, ela explica que a escola faz uso dos projetos de modo às vezes multidisciplinar, em outras vezes interdisciplinar, com envolvimento da comunidade, como ela relata;

Não sei bem como acontece, sei que os professores que estão com dificuldades para trabalhar sua parte no projeto sempre me procuram pedindo ajuda, questionado como fazer para atingir o resultado esperado. Mas, eles não rejeitam os projetos, mesmo tendo dificuldade para auxiliar seus alunos. Às vezes acontece de ter um ou outro menos empolgado<sup>7</sup>.

A escola desenvolve projetos com a temática da consciência negra desde o ano de 2004 subsequente a criação da lei – segundo a especialista/supervisora da escola Rosária –, mas essa pesquisa foi fundamentada nos projetos mais recentes no período de 2008 a 2010 –, como: A Beleza Negra de 2008, O Projeto da Copa do Mundo de 2009 e O Projeto Resgatando Nossas Raízes de 2010. No Projeto A Beleza Negra de 2008 os objetivos eram valorizar a auto-estima dos alunos afro-descendentes e sua beleza, reintegrar a cultura Afro-Brasileira e Africana e desconstruir o padrão de beleza imposto e aceito socialmente, como por exemplo, “o modelo Xuxa de beleza”. Este projeto promoveu um alvoroço na escola, com comentários sobre os participantes, o interesse em participar e assistir o concurso que elegeria o mais belo negro e a mais bela negra da escola. O envolvimento dos discentes e docentes foi expressivo, o desfile contou com a

---

<sup>7</sup> Rosária de Fátima França, especialista da educação básica na E. E. Professora Inácio Castilho, no período de 1987 a 2011.

abertura feita pelos professores negros da escola, sempre destacando e ressaltando suas características físicas e culturais com orgulho e desenvoltura. O projeto teve seu encerramento com algumas manifestações culturais como capoeira, dança, com o público sendo convidado a participar das apresentações. Este projeto foi a mola propulsora para trabalhar a Lei 10.639/03, pois ele adentrou em algumas questões da cultura Afro-Brasileira e Africana de modo sutil, porém marcante, e depois dele pôde ser inserido outros mais desafiantes, visto que tinha conquistado o público.

A professora de educação física está sempre em contato com os discentes de maneira informal sem o modelo rígido, inflexível da sala de aula, sem a cobrança de notas, e isso, leva os discentes a criar uma relação direta, aberta e afetuosa com a professora, essa circunstância possibilita melhor conhecimento de seus cotidianos, fora dos muros da escola, o que é transmitido para a especialista/supervisora, contribuindo para elaboração de projetos que contemplam o modo de vida dos discentes dessa escola, assim ela observa;

“Acredito que atingimos nossos objetivos, [...] com o projeto Beleza Negra de 2008 acho que despertamos entusiasmo em nossos alunos. O nosso grande problema para desenvolver os projetos é verba que a escola não possui e a extensa jornada dos professores que normalmente trabalham dois a três turnos, dificultando assim todos os projetos. Por parte da supervisão não encontrei resistência, e a maioria dos professores são bem cooperativos. Com esses projetos pude ver melhorias na auto-estima dos alunos, mesmo aqueles que estavam assistindo, e valorização de nossa cultura. Esse resultado se deve a participação de todos. Já trabalhei em outra escola, mas os resultados dos projetos da outra escola foram desastrosos”<sup>8</sup>.

O Projeto da Copa do Mundo de 2009 teve como objetivo fundamental descortinar o pressuposto que nos países da África só existe pobreza e miséria. E ainda, apresentar o Continente africano e não o País África como equivocadamente o senso comum conhece África. Este projeto teve um inconveniente inesperado, o excesso de pessoas – alunos, alguns pais, irmãos e amigos dos alunos para visitar e assistir as apresentações. A escola ficou repleta de pessoas, mas mesmo assim, transcorreu sem grandes problemas, isso ocorreu porque reuniu os três turnos em um mesmo horário para as apresentações e exposições dos trabalhos. Várias pesquisas foram desenvolvidas pelos discentes e estas foram transpostas em apresentações no dia da feira do conhecimento, e os países africanos que jogaram nesta Copa do Mundo de 2009, foram

---

<sup>8</sup> Fernanda Oliveira dos Santos, professora de educação física da escola nos turnos da manhã e da tarde, nos anos de 2007 a 2011.

expostos para a comunidade escolar enfatizando a cultura, economia e política de cada um dos países participante da Copa do Mundo de 2009, além de outros países africanos.

No Projeto Resgatando Nossas Raízes de 2010 este inconveniente foi superado, dividindo as apresentações em dois turnos, no período da manhã apresentações dos turnos manhã e tarde e outra apresentação no período da noite com os trabalhos dos discentes desse horário. O projeto teve início no primeiro bimestre do ano e foi sendo pensado e desenvolvido durante os quatro bimestres, gerando expectativas e aumentando o interesse e envolvimento de todos. Este projeto foi apresentado a especialista/supervisora pelo grupo de professoras da escola<sup>9</sup> e alunas do curso de especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aumentando as perspectivas, que saltavam e os anseios acendiam a cada etapa, do grupo que elaborou o projeto e dos colegas de trabalho em relação aos resultados que seriam colhidos. A aluna Marisa do 2º ano do ensino médio avaliou os projetos educacionais;

“Beleza negra de 2008 considero que foi um projeto para quebrar “tabus” de beleza, geralmente voltado para as pessoas de pele clara. Resgatando nossas raízes de 2010, realmente foi importante para conhecer nossas raízes ligada a cultura negra e reconhecer nossas origens. Todo projeto tem obstáculos, mas felizmente todos foram quebrados, o que possibilitou conhecimentos sobre o tema. O tema que nosso grupo desenvolveu, teve dificuldade para compreensão, pois envolvia ciência e religião, coisa que não deixa de gerar polêmica. Mas, todos envolveram com animação e dispostos a colaborar. Foram escolhidos vários temas distribuídos por salas e um professor responsável pela organização e divisão dos grupos, para depois ser apresentado a comunidade. A comunidade interna participou demonstrando seus temas correspondente de cada sala, já a comunidade externa podia visitar cada sala para ver as mostras culturais. Minha avaliação é que foi ótimo e acredito que estimula a auto-estima dos alunos e a consciência negra vai sendo criada com as próprias opiniões dos alunos, através do conhecimento. Estudo nessa escola desde 6º ano, portanto, não sei se existe projetos semelhantes em outras escolas”<sup>10</sup>.

A avaliação da aluna Marisa dos projetos vem combinar com Libâneo (2008) sobre a educação escolar;

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica das escolas é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação de cidadania participativa e na formação ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias adequadas e eficazes de organização e gestão. (Libâneo, 2008, p. 137)

---

<sup>9</sup> Eliete Antônia da Silva, Jaqueline Vilas Boas, Marcia David e Maria Luzia Santos Silva.

<sup>10</sup> Depoimento de Marisa Pereira Santana, aluna do 2º ano do ensino médio no ano de 2011.

Utilizar os projetos interdisciplinares como forma de aborda os tema da Lei 10.639/03, para nós, é uma “estratégia adequada e eficaz de organização e gestão” como ressalta Libâneo, porque mesmo com todos os percalços de um projeto o objetivo é conquistado, no sentido de estar formando pessoas mais humanas, mais conscientes de si e do outro. A possibilidade de recusa da cultura afro, julgada pelo senso comum como “diferenciada” impregnada de rótulos, ser renegada nos projetos é remota, comparando aos procedimentos feitos em sala de aula com um ou outro professor isoladamente. Os projetos trazem algo novo para os discentes da escola, é sempre um desafio a ser vencido em grupo e não um estudo individual e solitário, o que estimula os discentes e os envolvem com entusiasmo e interesse aos temas com produções riquíssimas e pesquisas bem elaboradas. Desse modo, a figura do gestor como mediador e articulador, com habilidades para dialogar com a equipe pedagógica e introduzir simultaneamente ao ensino conteudista o ensino cultural, cidadão, democrático e humanístico, permitindo a abertura e acesso ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na escola é indispensável, pois ele tem acesso a toda a equipe no cotidiano escolar. Como Saviani coloca;

Cultura é o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados dessa transformação. No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca, a cultura. Isto significa que não existe uma cultura sem homem, nem homem sem cultura (Saviani, 1986, p.122)

O homem molda a cultura da mesma forma que ela o molda, portanto, trabalhar com os conteúdos da lei é criar condições para desmistificar a cultura afro, e mais que isso, é elabora novas representações e significados da cultura que faz parte de nossas entranhas, mas que são abortadas e refutadas por muitos como algo menor, inferiorizando o que é remetido a ela. O modelo educacional tradicionalista despreza diversidade cultural brasileira reproduz em seus discentes comportamentos moldados por sentimentos derivados do olhar do outro, do olhar social ameaçador. Esse comportamento moldado pelo olhar social será sempre revivido e reforçado no isolamento, que o individuo, impõe a si mesmo, promovendo por conseguinte o isolamento de seu modo de vida, de sua cultura. Em função desse modelo educacional alicerçado no olhar eurocêntrico, a cultura afro ficou adormecida no Brasil há séculos vivenciada em pequenos guetos sociais, tornando-se marginalizada. O olhar social cria padrões, homogeneíza os homens, enquadra-os em um modelo uniforme em oposição e

detrimento ao particular, ao singular, ao eu distinto que cada indivíduo e sociedade possuem. Para Bourdieu esse comportamento social está em constante conflito simbólico empenhado em elaborar produções simbólicas que garantam, “poderes simbólicos”, uma luta incessante pelo poder que se dá também, na maioria das vezes com mais intensidade, no campo cultural, determinando qual cultura deve prevalecer e se destacar;

“[...] a dinâmica da distinção social não se esgota no conflito simbólico pela imposição de uma dada representação da sociedade, mas prolonga-se na produção incessante de novos gostos socialmente diferenciadores e no abandono progressivo das práticas culturais, entretanto apropriadas pelas camadas subalternas” (Bourdieu, 1989: 4).

Esse olhar social analítico e ameaçador incitam a incerteza e a insegurança, converte em uma ameaça a auto-estima, por desestruturar, abalar o próprio eu deixando-o atônito e imóvel. Desse modo, essa incerteza, insegurança promove baixa auto-estima suscita em alguns indivíduos a reclusão em um pequeno mundo que ele cria para si mesmo com propósito de proteger-se. Nessas circunstâncias, as manifestações culturais afro são vivenciadas reclusas no seio das comunidades, e os jovens dessa comunidade quando chegam às escolas sufocam seus próprios *habitus*<sup>11</sup> no intuito de evitar “constrangimentos” e principalmente situações preconceituosas, bem como tentar se inserir nesse meio escolar classicista, com seus padrões sociais engessados, rígidos e excludentes moldados nos padrões eurocêtricos. Esses “poderes simbólicos” são ditadores de comportamentos individuais e coletivos, definem regras de comportamento sociais, portanto, “impõem” as manifestações sociais que devem ser inseridas na sociedade, como Bourdieu observa;

“As diferentes classes e facções estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais” (Bourdieu, 1989:11).

Nessa luta ininterrupta pelo poder, as construções sociais de um determinado período e a difusão de determinados valores penetram na sociedade, “contribuindo” para desenvolvimento de preconceitos, com força capaz de manipular o imaginário social e

---

<sup>11</sup> Bourdieu, usa nomenclatura do construtivismo estruturalista ou estruturalismo construtivista. Admite que existe no mundo social estruturas objetivas que podem conduzir, ou melhor, coagir a ação e a representação dos indivíduos, dos chamados agentes. No entanto, tais estruturas são construídas socialmente assim como os esquemas de ação e pensamento, chamados por Bourdieu de *habitus*. Ver BOURDIEU, Pierre & PASSEREN Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Barão. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

reelaborar, tramas, representações, que perpassa os tempos e são absorvidas pela sociedade, decidindo e garantindo os “poderes simbólicos” que permaneceram em culminância, legitimadas por práticas repetitivas, para Bourdieu essas disputas simbólica pelo poder atuam em forma de “violência simbólica”.

Os gestores necessitam estar atentos nessa sociedade de embates por “poderes simbólicos”, e apoderar-se da lei não apenas para cumprir uma formalidade, mas para transformar esses padrões sociais estabelecidos e, cunhar novas produções simbólicas capazes de conquistar outros “poderes simbólicos” e, dessa maneira produzir novas representações do “real” sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Assumindo um novo compromisso na qualidade da educação que traz intrínseca uma nova qualidade social, por meio do ensino fundamentado nos *habitus* da comunidade local, consequentemente preparando os discentes para o respeito a diversidade, a outras concepções e visões de mundo distintas, porém, não inferiores. Um novo paradigma que abdica das desigualdades sociais, dificulta a proliferação da violência, da miséria – não nos termos econômicos, mas a miséria humana. Paradigma assentado nos três aspectos que Santos (1991 a: 8) analisa: a participação, a solidariedade e o prazer. Esse tripé apresentado por Santos possibilita aos discentes um novo olhar para escola, estabelecendo uma identidade, potencializando o elo entre discentes e instituição, discentes e docentes, proporcionado pelo respeito e valorização da escola as práticas sociais da comunidade que ele está inserido, ressaltando nos discentes seu “eu”, a sua subjetividade. Os gestores elaborando e implementando projetos que oferecem condições para as práticas culturais dos discentes serem desenvolvidas nas escolas, aumenta a chance de alcançar o enaltecimento da auto-estima de toda a comunidade escolar, possibilitando e cultivando uma identidade de todos com essa instituição. A especialista/supervisora da escola, Rosária ao se referir aos projetos ressalta que;

“Acho que conseguimos ações de efeito positivo e estamos sempre obtendo retorno pelo nosso trabalho, pois quase não temos conflitos em relação ao racismo. Nossa maior dificuldade é de ordem financeira para o custeio dos projetos, temos que cobrar taxa de inscrição dos alunos para garantir a premiação dos melhores trabalhos. Também não temos aparelhagem de som e equipamentos suficientes para o desenvolvimento desses projetos. Outra dificuldade é a dupla jornada de trabalho dos professores e a maioria dos alunos que trabalham de quatro a oito horas diárias, isso também dificulta o desenvolvimento dos projetos.

Considero o tema polêmico, temos que ter muito cuidado para trabalhar esse tema e o principal objetivo é a conscientização do discente do importante papel desempenhado pelo negro no processo de formação da sociedade, como também sua atuação social. Não encontrei resistência, somos uma equipe onde predomina a atitude de cooperação. Claro que tivemos professores descrentes, acomodados, mas a maioria foram participativos, motivados e ousaram.

A maioria da comunidade escolar interna estudou, pesquisou, se envolveu com as atividades apresentando um ótimo trabalho. Em relação a comunidade externa infelizmente temos pouco envolvimento dessa comunidade, ainda preserva a cultura “da pouca participação”, acham que precisam comparecer à escola só para fazer a matrícula do filho.

Nos projetos que aconteceram de 2008 a 2010, foram desenvolvidos atividades de forma interdisciplinar. O projeto Beleza Negra de 2008, os professores realizaram atividades em sala de aula, priorizando as especificidades de cada disciplina, com exposição de trabalhos e desfile das alunas negras, elegendo a mais bela negra de 2008. O projeto resgatando nossas raízes de 2010, cada turma ficou responsável para desenvolver um tema e com um ou dois professores orientadores e no dia 20/11/10 houve a apresentação e exposição dos trabalhos e a escolha dos melhores.

Foram apresentados ótimos trabalhos, foram criativos e comprometidos. Acredito que esses projetos contribuem para desenvolvimento da auto-estima e reconhecimento de sua identidade cultural, sou adepta a pedagogia de projetos, acho que faz a diferença na escola.

Os gestores escolares que possuem compromisso e responsabilidade com a qualidade do processo de humanização de seus discentes conseguem gradativamente transformar os padrões sociais e introduzir nesse cenário um novo paradigma, não mais sustentado unicamente nos moldes eurocêntrico, mas também em suas raízes, no caso brasileiro, essas raízes são diversas, no entanto, primordialmente indígena, africana e portuguesa. Entretanto, em longo período de nossa história os negros estiveram em números avantajados, se sobressaiam quantitativamente aos demais, garantindo a sobrevivência econômica de nosso país e, difundido substancialmente sua cultura, seus *habitus* que silenciosamente penetraram em todos os ambientes, assim como sua genética, esta por sua vez, não se deu espontaneamente com consentimento, de ambas as partes, em sua maioria foi violada.

A região, Triângulo Mineiro é uma das que mais receberam africanos para trabalharem, principalmente nas minas, resultou na atualidade em uma concentração urbana de afro-brasileiros, especificamente na cidade de Uberlândia acompanhada por Uberaba, conforme Barbosa relata;

“[...] No Triângulo Mineiro, em pleno século XX, as comunidades perderam suas terras principalmente devido à especulação e à grilagem, efetuadas de maneira violenta ou “legal”. As populações tradicionais foram expulsas de seus sítios. A partir de década de setenta, com expansão da fronteira agrícola para o Centro-Oeste do País e a modernização excludente do agronegócio, se viram ‘empurradas’ para os centros urbanos. [...] Como resultado, cidades como Uberaba e Uberlândia possuem, na atualidade, uma enorme população afro-brasileira oriunda da expulsão que sofreram dos sítios que tradicionalmente ocupavam.

“[...] A região Central de Minas Gerais é uma região emblemática. Desde o século XVIII, o seu povoamento – executando-se os povos indígenas – se deu através da busca do ouro, com grande migração de portugueses, mestiços, escravos indígenas, escravos africanos e afro-brasileiros, entre outros. [...] O número de negros trazidos a Minas Gerais foi muito grande por volta dos anos setecentos e essa movimentação populacional continuou nos séculos seguintes. De acordo com alguns historiadores a população negra era maior do que a de origem européia nas grandes cidades coloniais. (Barbosa, 2008: 24)

Nesse aspecto, qual argumento fundamenta a não aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas? Por que ainda temos escola que recusa a trabalhar com essa temática? Seria racismo camuflado em desconhecimento e despreparo da equipe pedagógica da escola? Situação contraditória, considerando que nossa região convive com a cultura afro a longa data, e possui uma intensidade de afro-descendentes colossal. E mesmo assim, não sabemos distinguir em nossos comportamentos cotidianos a cultura afro, e ainda nos deparamos com aqueles que recusam a cultura e a genética afro.

Utilizar essa temática na escola é trazer a luz do conhecimento hábitos sociais de nosso cotidiano que nos foram ensinados por nossos ancestrais, naturalizados por nos a ponto de não nos questionarmos como adquirimos tais comportamentos, ou por que usamos, comemos, bebemos tais coisas. Ao implantar a Lei 10.639/03 nas escolas estamos recuperando o valor social do povo e da cultura afro, e, por conseguinte trabalhando o preconceito racial, e o mais importante, reconhecendo nossa negritude genotípica, fenotípica e cultural. O que não é compreensível é saber que nossa cidade é uma das que mais possuem afro-descendentes em nossa região, e mesmo assim, ainda temos escolas que recusam trabalhar com a Lei 10.639/03. Não faz sentido essa recusa, indiretamente é o mesmo que recusar a si próprio, o viés mais provável para essa recusa é preconceito racial, entretanto, seria preconceito contra a própria origem, seria a rejeição de nossas matrizes genéticas e culturais.

Nesse sentido, a lei se torna essencial, visto que somente por meio da imposição de uma lei poderemos olhar para nós mesmos, e assim, encontrarmos a nós e os nossos ancestrais. Combinação de circunstâncias que ocorrerá lentamente, gradativamente e o conhecimento incidirão ao ponto de nos emancipar de nossa própria ignorância. O conhecimento emancipa quando conscientiza e situa a democracia, proporcionando um saber impar, ético e estético. Concomitante a uma maneira humana e sensata de estarmos no mundo, crítica, politizada, responsável e respeitável. É nessa perspectiva, que a lei promove oportunidades de criarmos uma identidade afro, é nessa associação de acontecimentos que podemos entender o que é ser negro, isto é, por meio da reestruturação da identidade, despedaçada pelo enredo da “democracia racial”, do racismo e suas manifestações discriminatórias e preconceituosas e os drástico danos causados nos indivíduos. A identidade cria consciência e transforma o sentido

pejorativo do negro dando sentido otimista a ele, valorizando-o e elevando sua autoestima.

Nesse sentido, Barbosa (2008) afirma que “... ser negro não é só ter a pele negra [...] Ser negro/a é ter consciência de que é descendente dos negros/as que fizeram a história do Brasil”. É essa percepção e identidade com a negritude que devemos possuir – uns mais outros menos, mas todos possuem herança africana – e construir em nossas escolas. Critério que deve ser selado pelos gestores com compromisso com a qualidade e responsabilidade com o processo educacional pautado na humanização do homem, ultrapassando os muros da escola, sendo levado pelos discentes para a comunidade. Um trabalho pedagógico de qualidade que garanta mais que educação conteudista, mas educação relacionada à complexidade humana e impregnada de moral e ética, voltada para a máxima que todos “nascemos livres em dignidade e direitos.

Um novo paradigma pedagógico que renegue a visão eurocêntrica e exalte as características multiculturais de nosso povo, devem prevalecer em todas as disciplinas o estudo da História da África e cultura afro-brasileira, a cultura negra e a sua luta pela afirmação – e não só nas disciplinas de história, literatura e artes –, garantindo o direito de seus descendentes de reconhecerem na história e cultura nacional as expressões e visões de mundo africanas. Esse novo paradigma pedagógico deve estar aberto para as discussões em torno da importância do negro na formação do Brasil, destacando o cotidiano do negro durante a escravidão e de igual teor na atualidade, expondo as mazelas, as conquistas e os sucessos obtidos, esclarecendo aos descendentes africanos que a persistência resulta em ações positivas e eficazes. Incentivando, desse modo, não desistirem da luta por conquistas sócio-culturais e econômicas que possibilitaram e possibilitará ainda mais, aquisição dos mesmos espaços públicos e sociais dos brancos, essas são as diretrizes que devem nortear os projetos nas escolas. Os gestores devem ter o compromisso grandioso e honroso que vise às transformações das péssimas condições de vida que há séculos os negros no Brasil estão inseridos. Compromisso em criar espaço para reflexão sobre a presença do racismo, a discriminação racial contra a população negra na atualidade, concomitante a discussão de igualdade, dignidade e direitos a todos os cidadãos brasileiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é a instituição e o elo que promove a transição dos discentes, da família para a sociedade, portanto, deve pautar seus objetivos na construção do cidadão crítico e consciente da sua importância, seu lugar nessa sociedade e os gestores são os atores sociais responsáveis por esse diálogo ao colocar algumas estratégias para a organização e gestão do espaço educacional. A escola deve ser o espaço para a constituição das múltiplas formas culturais, de modo a percebê-las como construções históricas, bem como a percepção de como foi engendrada no contexto social. Os gestores trabalhando nessa perspectiva e nessa compreensão poderá descortinar as visões turvas da sociedade, apresentar modos diferentes de se pensar a sociedade moderna desvinculada de definições naturalizadas, estáticas e eurocênicas, como sendo únicas visões e percepções possíveis da sociedade, como verdades absolutas da concepção do mundo.

## CONCLUSÃO

Os projetos de implementação da Lei 10.639/03 estão caminhando na E. E. Professor Inácio Castilho, e isso, vêm da tomada de decisão dos gestores dessa escola que resolveram abertamente com sua comunidade, interna principalmente, enfrentar as barreiras políticas e sociais para melhor formar seus discentes em cidadãos críticos e conscientes de sua história, capacitando-os para enfrentamento de suas realidades sociais, ativos e dispostos a defenderem seus direitos humanos e conseqüentemente a respeitabilidade as diferenças. As contribuições da E. E. Professor Inácio Castilho são diminutas para a implementação da Lei 10.639/03 em nossa cidade e se compararmos com nosso país é apenas um grão de areia de nosso litoral gigantesco. Entretanto, é uma atitude que se praticada juntamente com outros espaços educacionais os objetivos seriam alcançados em menor tempo. E ainda, se os governos oportunizassem espaços – fóruns municipais e estaduais – para que as escolas pudessem realizar intercâmbios e trocas de experiências e, os professores de suas pesquisas, os objetivos seriam atingidos com maiores êxitos.

Das constatações empíricas obtidas nessa pesquisa destaca-se a redução do racismo – conforme as entrevistas citadas –, apesar de ainda existir o racismo “velado”,

“dissimulado”, “cordial” e “ameno”. Todavia, os projetos desenvolvidos na escola direcionados para a lei estão promovendo um novo olhar para a história do negro no Brasil, dando visibilidade aos afro-brasileiros e sua cultura, estimulando a identidade e a consciência negra, isso por sua vez gera indivíduos com competências para refutar esses comportamentos “sutis” que ainda permanecem na escola.

Esses resultados atingidos na E. E. Professor Inácio, considero ser mérito principalmente da especialista/supervisora, Rosária, que atua na escola desde o ano de 1987, ou seja, há 24 anos na mesma instituição, portanto, conhecendo bem a comunidade a qual a escola está inserida e do mesmo modo, a equipe que nela trabalha, isso por sua vez torna-se importante fator e instrumento de diálogo para ofertar distintas propostas pedagógicas sem espectro da rejeição. Contudo, ela contou com apoio das diretoras que estiveram em exercício nesse período (2004-2010), Edilaine Delfina Arantes, Maria Luzia S. Silva e Maria Teresinha Cardoso. Sem o apoio das gestoras administrativas, bem como, o apoio e envolvimento do corpo docente que abraçaram os projetos com empenho e dedicação, a especialista/supervisora não teria alcançado resultados tão satisfatório.

Portanto, concluímos que o elo fundamental da E. E. Professor Inácio Castilho, que une, articula e coordena a comunidade escolar é a gestora pedagógica a especialista/supervisora, Rosária, que está sempre aberta e disposta a desenvolver projetos/estratégias diferenciadas que possibilite inclusão social dos discentes. O gestor pedagógico tem função impar, é ele o responsável por todo o desenvolvimento pedagógico. A escola que por ventura não tiver esse profissional interessado e comprometido com a causa da lei, irá desenvolver proposta e trabalhos parcialmente, ou devido descompromisso e descaso da equipe, e nas melhores das hipóteses, devido aos projetos isolados desenvolvidos por um único professor que mesmo bem sucedidos, mas com público reduzido. Expondo desinteresse com seus discentes e a comunidade, intrínseca a esse comportamento, provavelmente depararemos com o racismo dissimulado, velado ou confesso.

## AGRADECIMENTOS

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008 por financiar o curso, garantido os recursos necessários para seu desenvolvimento. Ao Programa de Formação Continuada PROEX-UFU que trouxe a temática para discussão. Ao Instituto de Química da UFU e ao NEAB-UFU que assumiram o curso de especialização com empenho e dedicação. A Profa. Ms. Aparecida por ter acolhido esse trabalho para orientar em espaço de tempo mínimo e com reflexões seguras. Aos colegas do curso, pelos debates calorosos que contribuíram imensamente para meu amadurecimento acadêmico. Em especial minha amiga de trabalho e de curso Marcia David, que gentilmente contribui com a revisão desse texto e a todos que amavelmente cederam entrevistas enriquecedoras e fundamentais para esse trabalho, mas, sobretudo a especialista/supervisora da escola Rosária de Fátima França que pacientemente cedeu seu tempo precioso e escasso para os esclarecimentos as minhas inquietações que levaram a realização deste texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Paulo Corrêa; SCHUMAHER, Schuma e CACES. **Minas dos Quilombos**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre & PASSEREN, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Barão. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

\_\_\_\_\_. **PCN + Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades**. Dissertação de mestrado em Ensino de Ciências, Área de Concentração “Ensino de Física”. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

CONEDH-MG. **Manual de direitos humanos**. 2.ed./atualizada por Taciana Nogueira de Carvalho Duarte. - / Belo Horizonte: Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2008.

CROCHIK, José Leon. **Preconceitos indivíduos e cultura**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4ª ed São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 6º ed. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 7ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAROCHE, Claudine. **A condição sensível**. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5º ed. Goiânia: MF livros, 2008.

MEC. **LEI 10.639/01. Presidência da República**. Casa CivilSubchefia para Assuntos Jurídicos. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 20/08/11.

SANTOS, B. S. A transição paradigmática: da regulação para a emancipação. In: **Oficina do Centro de Estudos Sociais**. Coimbra, Universidade de Coimbra, 1991 a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

## **O RACISMO E PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Flávio Chrístian Lemos Fernandes  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
flaviochristian10@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vânia Martins Bernardes  
Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
vaniaapbernardes@hotmail.com

### **RESUMO**

O presente texto aborda as reflexões resultantes do cotidiano das práticas pedagógicas em 2011, na Escola Estadual Bueno Brandão, situada na cidade de Uberlândia – MG. Para tal abordagem será utilizada como metodologia a análise das narrativas de alunas e alunos negros. O objetivo é retratar questões silenciadas sobre os conflitos étnico-raciais, as práticas discriminatórias e de preconceitos que se instalam no âmbito escolar. Nessa perspectiva, é importante também destacar como os discentes veem a imagem do negro inserida nos conteúdos escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Negros, escola e discriminação.

### **ABSTRACT**

This paper addresses the resulting reflections of everyday teaching practices in 2011 in Escola Estadual Bueno Brandão, located in Uberlândia - MG. For such an approach will be used as a methodology to analyze the narratives of students and black students. The goal is to portray silenced questions about the racial-ethnic conflict, discriminatory practices and prejudices that are installed in the school. From this perspective, it is also important to highlight how students see the image of the black inserted in the contents school.

**KEY-WORDS:** Black, school and Discrimination.

## **INTRODUÇÃO**

Apesar de difundido no Brasil o mito da “democracia racial”, com a valorização do cruzamento de raças é perceptível que as relações sociais entre negros e brancos não foram interações de equidade, ou seja, o negro encontra-se em condições desfavoráveis dentro do contexto social e econômico vigente. O mito da democracia

racial, na verdade, deixa implícito o racismo do estilo brasileiro, conforme afirma Nascimento:

(...) erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; estas, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...). No entanto, devemos compreender democracia racial como significado a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo, assim como, difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978. p. 41)

A partir da afirmação de Nascimento (1978), sobre a existência do racismo no Brasil, porém de forma diferente daquele nos Estados Unidos e África do Sul, podemos concluir que esse mito da democracia racial atribui uma carga de fracasso ao negro brasileiro, pois após a abolição, existia o discurso de que ele estaria em condições iguais na sociedade brasileira diante da sua liberdade, conforme ressalta Domingues:

Quando respaldava o mito da democracia racial, o negro assumia o 'vírus' da fracassomania. "A culpa não é dos brancos – é nossa! Pois os meios estão ali ao nosso alcance e disposição, dizia um jornal da imprensa negra. As deficiências eram em geral, também vistas como herança da escravidão. A degradação moral, social e cultural do cativo teria deformado a mentalidade do negro, desviando-o da escola e do trabalho. Segundo essa concepção o negro, passaria a conceber a liberdade como o oposto ao trabalho, à responsabilidade e à disciplina. Além disso, o racismo científico referendava a hipótese segundo a qual tais deficiências eram mais de natureza biológica que cultural. (DOMINGUES, 2005. p. 117 - 118.)

Essa situação de fracasso do negro se torna mais perversa, já que a cultura brasileira é marcada pelo eurocentrismo, visto que desde que os portugueses aqui chegaram, as culturas de matrizes africanas e indígenas ficaram relegadas a um segundo plano. Essa mesma situação provocou a crença de que a cultura do europeu é superior às outras, não se levando em conta o sentido de desenvolvimentos históricos diferentes e, por isso, modelos de organização socioeconômica diferenciada. A diferença, nesse caso, é colocada, pela elite europeia, como superioridade e, como consequência, inferioridade das matrizes africanas e indígenas.

Para configurar o modo e como são (des)construídas as relações étnico-raciais no contexto escolar, consideremos o cotidiano da Escola Estadual Bueno Brandão, em Uberlândia-MG.

Utiliza-se a história oral como metodologia, realizando entrevistas que enriqueceram a proposta e conduziram a novas reflexões, principalmente devido a este artigo ser um estudo de caso. A história oral nos fornece dados importantes para a

pesquisa, pois elege novos sujeitos, dá voz aos excluídos, além de outro enfoque à tradicional historiografia e levanta outras questões. Conforme Thompson:

O desafio da história oral relaciona-se, em parte, com essa finalidade social essencial da história. Essa é uma importante razão por que ela tem excitado alguns historiadores e amedrontado tantos outros. Na verdade, temer a história oral com tal não tem fundamento. Veremos mais adiante que a utilização de entrevistas como fonte por historiadores profissionais vem de muito longe e é perfeitamente compatível com os padrões acadêmicos. (THOMPSON, 1992. p. 21-22)

Dentro dessa perspectiva, a utilização de entrevistas se faz necessária como forma de confrontar opiniões que podem ser diferentes. Neste trabalho, a opção escolhida da história oral foi a temática, por permitir e promover discussões em torno de um assunto específico. Nela, o papel do entrevistador como condutor do trabalho é mais claro, e há também o uso de questionários como peça fundamental para aquisição de maiores detalhes.

A contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas. Assim, por natureza, a história oral temática é sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas. Decorrente natural de sua existência, a história oral temática pura deve promover debates com redes capazes de nutrir opiniões diversas ou, no caso de história oral híbrida, precisa se mesclar com outras fontes que, enfim, rebaixam tanto seu uso como código (oral) específico quanto seu valor com documento original. (MEIHY & HOLANDA, 2007. p. 38)

Nesse sentido, as narrativas de 4<sup>1</sup> (quatro) alunos negros na faixa etária de 14 a 18 anos, colaboram com o desenvolvimento deste trabalho. O único critério proposto foi o quesito de reconhecimento e pertencimento como sendo negro (a)s. Nesse momento, a condição socioeconômica não foi critério para fazer parte da pesquisa. Isso posto, o objetivo do trabalho consistiu em detectar em que forma os alunos percebem racismo, práticas discriminatórias, conflitos raciais dentro e fora da escola. E como eles lidam com essas situações de discriminação.

Foram utilizados dados coletados no mês de setembro do ano de 2010, na Escola Estadual Bueno Brandão, que naquele momento eram dados para um trabalho sobre o tema “raça, gênero e etnia”, e que pertencia a um módulo do curso de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa foi autorizada pelo diretor da escola, o Sr. Vladimir Queiroz. Essa escola localiza-se na região central de Uberlândia, e já tem mais de 90 anos de funcionamento. A escola, juntamente com

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que os nomes dos alunos que aparecem ao longo do texto são fictícios. O diretor da Escola Estadual Bueno Brandão, Vladimir Queiroz, autorizou a pesquisa e entrevista com os alunos.

outras escolas públicas da região central, já teve um corpo discente composto, em sua maioria, por alunos oriundos das classes mais abastadas da cidade. Como aponta Fenelon,

[...] o interesse nessa abordagem não passa por concepções de descrever ou constatar como se desenvolve esta vida e se desenrolam estas lutas, mas passa por tentar entender como e por que isto acontece, recuperando assim sentimentos, valores, sensações de perda e necessidade de reconstrução e sobrevivência para o entender o constante fazer-se e refazer-se das classes. (FENELON, 1992. p. 5)

Nos últimos anos, apesar de ainda receber alunos da região central, a maioria deles é de bairros periféricos da cidade, e procuram a escola por uma educação de maior qualidade. A percepção desses fatos se dá por meio de conversas com professores e funcionários da escola, e também do conhecimento do bairro, das vivências que ali ocorrem cotidianamente e dão forma às práticas ali vividas. Notam-se diferenças sociais em toda essa dinâmica, para além das diferenças étnicas, o que significa que não é apenas a cor da pele que determina práticas discriminatórias, mas também a condição sócio-econômica daqueles que ali frequentam.

A pesquisa realizada, já citada, tinha naquele momento como finalidade perceber o número de alunos negros que frequentavam o Ensino Médio do turno da manhã, fato esse que foi despertado ao se ter contato com trabalhos científicos, tais como Gomes (1995), que diz que o sistema educacional brasileiro desempenha um papel preponderante no quadro de desigualdades raciais em nosso país, se analisado, a pequena quantidade de negros que concluem o segundo grau em relação ao segmento branco da população.

Há também dados estatísticos que afirmavam um número menor de alunos negros no Ensino Médio comparado com o Ensino Fundamental.

O censo escolar de 2005 contabilizou 207 mil estabelecimentos de ensino. Pela primeira vez o questionário do Censo Escolar, incluiu o quesito cor/raça. Não responderam a esse quesito 18,1 % dos alunos; dos que responderam 46,1% declarou-se pardos, 46,1% brancos, 10% pretos e os restantes 2,4 % de cor raça/amarela e indígena. (ZANDONA, 2005. p. 3)

Naquele momento, a finalidade era verificar se o número de alunos negros que frequentavam o ensino médio no período matutino daquela instituição era realmente menor como apontavam alguns estudos. Visivelmente os negros eram minoria. Contudo, os alunos foram convidados a preencher um pequeno questionário com as seguintes questões: Sexo (Masculino ou Feminino), Raça (branca, amarela, parda, negra

ou indígena) e Idade. No formulário não havia identificação de alunos e as respostas eram depositadas em uma urna. No total a pesquisa abrangeu 14 (catorze) salas de aulas, sendo 6 (seis) do 1º ano do Ensino Médio, 4 (quatro) do 2º ano e 4 (quatro) do 3º ano. No total, 390 questionários foram preenchidos. A média da faixa etária era de 14 a 18 anos. É importante ressaltar que os alunos foram informados da não obrigatoriedade em participar do processo, mas mesmo assim, aderiram de forma positiva. Foram obtidos os seguintes resultados:

### Resultados da Escola Estadual Bueno Brandão

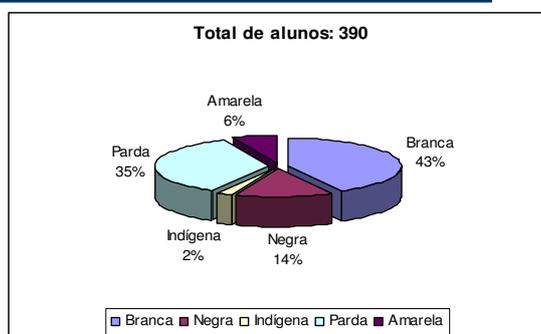


Figura 1 – Gráfico das raças presentes na Escola.

### Resultados da Escola Estadual Bueno Brandão

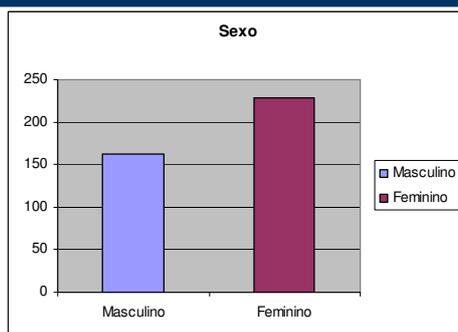


Figura 2 – Porcentagem entre sexos feminino e masculino presentes na Escola.

O resultado obtido, de apenas 14% de alunos negros frequentarem a escola, já era esperado devido ao olhar atento dentro da escola ao observar tais questões, e a pesquisa só veio constatar aquilo que já se presenciava: um número pequeno de alunos

negros cursando o Ensino Médio. Esses dados já eram esperados devido a estudos feitos com essa temática:

Vimos que à medida que avançam nas etapas de escolarização da educação básica, a presença dos negros diminui. (...) As diferenças são mais significativas no final da educação básica, em particular na 3ª série do ensino médio. Como foi dito os esforços empreendidos na última década, na correção do atraso escolar promoveram um aumento no número de alunos de 5ª e 8ª série (Inep, 2001). O mesmo não se pode dizer em relação ao ensino médio. Os dados referentes às taxas de escolaridade líquida, de atendimento de eficiência no ensino médio, demonstram uma realidade educacional bastante desfavorável para a população negra, pior do que a apresentada no ensino fundamental. (GARCIA, 2007. p. 46)

É perceptível, na Escola Estadual Bueno Brandão, que o número de alunos negros que frequentam o Ensino Médio é menor que aqueles que frequentam o Ensino Fundamental, principalmente no turno da manhã, então poderíamos formular algumas hipóteses para a causa desse fato, porém seria necessária uma abordagem mais profunda em torno da temática. Como dito, frente a esse círculo vicioso 4 (quatro) alunos da escola citada foram escolhidos para serem os sujeitos da pesquisa.

Num primeiro momento duas alunas que cursam o 3º ano do Ensino Médio foram escolhidas, as quais estudam há mais de 3 (três) anos nessa escola. Elas responderam o questionário no ano de 2010, e no dia 10 de maio de 2011 foi realizada a entrevista, ambas com 18 anos de idade. No dia 13 de junho de 2011, houve outro encontro com alunos, dessa vez com 2 (dois) alunos que cursam o 2º ano do Ensino Médio na escola.

## **APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE O RACISMO NO BRASIL**

É dentro dessa perspectiva da democracia e igualdade racial que se concretizou no país um modelo de educação em que os livros didáticos reproduziram a figura do negro com certas atribuições que vão influenciar o imaginário das crianças desde a escola, conforme percebe Júnior (2002):

Na década de 1980, Fúlvia Rosemberg realizou uma pesquisa de fundo sobre a imagem estereotipada de negros em livros didáticos e paradidáticos escritos entre as décadas de 30 e 50, utilizando uma amostra de 157 textos. Na análise do conteúdo, a pesquisa considerou não apenas o texto, mas, igualmente a ilustração. Os resultados da análise apontaram aspectos específicos atribuídos a personagens negras: ignorância, subordinação, desumanização (personagens negros associados a figuras de animais) e, principalmente, indiferenciação. Esse chegava a tal ponto que, num dos textos analisados, duas personagens femininas negras apareciam com nomes diferentes, mas na ilustração eram representadas de forma idêntica. (JÚNIOR, 2002. p. 36)

Essas características atribuídas às personagens negras, como ignorância, subordinação e desumanização, vão contribuir para a formação de uma sociedade que não leva em consideração a manifestação da pluralidade que caracteriza o povo brasileiro. Apenas reproduz a visão eurocêntrica com a imagem dos negros estereotipada e negativa.

Era essa a imagem dos negros nos livros das décadas de 30 e 50 do século XX, ou seja, toda uma geração foi formada com tal concepção, mas isso não se restringe às décadas citadas.

No final de década de 1980, Ana Célia da Silva realiza uma pesquisa intitulada “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1”, identificando estereótipos nos textos e ilustrações de 82 livros de Língua Portuguesa. Dentre os estereótipos presentes se destacam: negros rejeitados explicitamente como “criança barrada”, “castigada”, “faminta”, “isolada”, “em último lugar”; b) exercendo atividades subalternas: domésticas, trabalhador braçal, escravo; c) considerado minoria; d) incapaz, burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido; e) sem identidade: sem nome, sem origem; e) pobre: maltrapilho, favelado, esmoler; f) estigmatizado em papéis sociais específicos: cantor, jogador de futebol; g) desumanização do negro: associado a objeto, a formiga, a burro, a macaco. (JÚNIOR, 2002. p. 37)

Pode-se perceber que apesar de um hiato de 50 anos entre as duas pesquisas, os estereótipos estão presentes em ambas. É perceptível que não há como uma criança não assimile, mesmo que de forma subliminar, a imagem do negro construída a partir de um livro que serve como fonte de seu aprendizado. O seu semelhante sendo retratado sempre exercendo funções subalternas, sendo considerado incapaz, burro, desatento e associado a objetos, a macacos são questões que refletirão na formação de sua identidade.

Tal criança negra terá problemas em sua maioria, com sua autoestima, assim como é nítida a fala da aluna Marta, uma das entrevistadas para o presente artigo que declarou: “*Eu não gosto, não gosto de estudar escravidão, já fiz até trabalho, mas não gosto. Eu sempre estudei em escola particular e onde tinha só eu na sala de negra. Eu me sentia constrangida, já aconteceu da professora me apontar para dar exemplo de negro, e eu não gostei.*” A entrevistada demonstra a ligação da rejeição de se assumir como negro, principalmente em um ambiente onde é minoria, com a lembrança da escravidão.

O sistema escravocrata estudado em sala de aula reproduz a relação de poder do branco sobre o negro. Nos livros didáticos, a constatação é de que a contribuição de

africanos e indígenas para a formação do povo brasileiro foi pequena ou quase inexistente. Mas na realidade, a elite branca, mais precisamente após a abolição da escravidão, preocupou-se em consolidar esse projeto de subjugar a cultura do outro, visualizando ali uma forma de domínio:

A escolarização, até esse período, foi de responsabilidade particular e privilégio de senhores e de seus filhos homens. A outra parcela da população, bem mais numerosa, constituída por mulheres, nativos e africanos, não cabia esse direito. Ao se considerar a história da educação, denota-se que o acesso dos negros à educação, além de tardia, não lhes garantiria devidamente a inclusão. Durante o escravismo e o predomínio da oligarquia rural, não se concebia sequer a alfabetização dos africanos, haja vista que prevalecia por um lado, a concepção de que eram destituídos de inteligência e de alma. Por outro, a eles cabia apenas o trabalho doméstico e braçal, logo não havia necessidade de adquirir outros conhecimentos e saberes. (SILVA & SILVA, 2005. p. 195)

Essa forma foi muito eficaz e proporcionou um aumento da baixa autoestima dos alunos negros, pois os mesmos não se reconhecem dentro da história do Brasil como sujeitos históricos, e sim como os inferiores que foram submetidos ao sistema de escravidão. É dentro desse contexto que se forma o nosso jovem negro, um ambiente em que ele teria como socialização, na vivência de uma prática desigual.

Nessa perspectiva, temos que entender que a formação de sua identidade pode ser afetada, pois esses lugares de socialização, trocas de saberes, aprendizagem, ao trabalhar a imagem do negro brasileiro estereotipada, pode acarretar a negação de suas identidades, contribuindo para um perigoso processo de negação de si mesmo.

Com relação à questão de namoro entre brancos e negros, foram feitos questionamentos aos alunos que pensam, de maneira geral, de forma comum. Ao serem questionadas se já tinham namorado na escola, as duas discentes alegaram a dificuldade e o desejo de namorar.

Renata: “Acho que tem aquela coisa de aceitação, de assumir para a escola, assumir para todo mundo. Hoje em dias as pessoas não querem assumir que está ficando, ainda mais com uma pessoa negra, acho que isso não tem aceitação, tipo um menino branco namorando comigo que sou negra, não sei se ele vai ter aquela aceitação para me assumir para a escola. (...). Mesmo ele gostando de mim, acho que não tem coragem de assumir na escola.”  
Marta concorda com a fala.

Ao continuar a fala, elas declaram que nunca perceberam namoros inter-raciais dentro da Instituição. Quando perguntei se as duas alunas já tinham presenciado racismo ou atitudes discriminatórias dentro da escola, a resposta de ambas foi negativa. Mas agora elas já afirmam que seria muito difícil um aluno branco, no caso, namorar uma

aluna negra na escola. Logo depois elas admitem que nesse caso exista racismo sim, uma dificuldade de aceitação.

Quanto aos alunos João e Alexandre, a mesma pergunta foi efetuada, e a resposta obtida teve o mesmo sentido, porém com as seguintes ressalvas, nas palavras de João:

“Não. Eu tenho muita amizade, conheço muita gente, mas namorar, não. Eu gosto de fazer amizade. Agora mesmo tem uma menina na minha sala que entrou, uma branca. Ficava me olhando, me olhando muito. Eu perguntei pra ela o que estava acontecendo. Ela falou que a minha cor, eu sou muito lindo (risos), é bom né?! E eu acho que ela esta falando a verdade.”

Ao indagar se eles tinham uma preferência por cor, ao procurar algumas meninas, eles responderam que sim, como explica Alexandre, com a concordância do também discente João:

“Sempre branca. Foi bom você tocar nesse assunto. Eu me sinto bem namorando com branca. A sociedade é que te condiciona a isso. Eu sei que lá no fundo para a sociedade me aceitar eu tenho que namorar com branca.”

Novamente, na fala dos alunos percebe-se uma ideia de aceitação. Na visão deles, para serem “aceitos” pela sociedade, eles necessitam namorarem uma garota “branca”. Alexandre ainda afirma que tem uma menina (branca) com quem, no momento, tem um relacionamento fora da escola, mas ela não quer namorar, na escola, eles não ficam juntos na escola e ela disse que realmente o motivo dessa situação é a preocupação com que as outras pessoas vão falar. Temos aí um retrato, dentro da escola, daquilo que acontece na sociedade brasileira.

O fato é que a escola é um ambiente de grandes tensões, onde jovens na faixa etária entre 14 e 18 anos estão construindo seus valores, enfrentando seus problemas, socializando, experimentando, errando e acertando, ou seja, estão construindo sua identidade que provavelmente marcará toda a sua vida.

Quando falamos em identidade, nos referimos a características que especificam algo ou alguém. A identidade, no entanto, não é estática. Ao contrário, ela está em permanente elaboração, num contexto social de interação de indivíduos e grupos, implicando reconhecimento recíproco. E isso se dá com a escola. A identidade dela vai sendo arquitetada no meio de que ela faz parte, com todos os segmentos que a compõem, levando-se em conta necessidades, crenças e valores. É uma identidade que se afirma na articulação com as outras instituições sociais - a família, a comunidade, a Igreja, as associações, as empresas - e que se configura no cumprimento da tarefa de socializar de modo sistemático a cultura e de colaborar na construção da cidadania democrática. A maneira de cumprir essa missão muda - e isso significa que a escola leva em consideração as transformações da sociedade de que faz parte e as várias contradições que desafiam os educadores que nela trabalham, especialmente os gestores. (RIOS, 2009)

Podemos perceber que esse adolescente está em constante conflito e que devido à formação de sua identidade, ele busca valores, parâmetros que às vezes não encontra em seu seio familiar e assim está vulnerável a receber todo tipo de influência nesse período importante da sua vida. Segundo Wagner, Ferreira e Rodrigues (1998), o fato de a família ser importante na formação moral e comportamental dos filhos se dá por existir uma influência promotora do bem-estar físico e mental.

Por outro lado, tanto o excesso dessas práticas quanto à inexistência delas são capazes de prejudicar o comportamento desses jovens, pois o papel dos membros da família é o de orientar, a não existência dessa orientação poderá, levar o sujeito a agir da forma que ele assimilou e acomodou tal comportamento.

Diante das respostas dos quatro adolescentes, percebemos que o namoro entre brancos e negros dentro da escola não é comum, a fala deles aponta que há uma prática de não aceitação ainda, e que isso é comum, os próprios entrevistados concluíram que tais atitudes não são corretas, e acabam afirmando que existe sim, racismo dentro do ambiente escolar.

Alexandre: Existe racismo, mas é camuflado. Eles nos tratam bem, a gente convive bem, mas existe.

João: Não tem como saber se a pessoa não vai ficar com agente porque sou negra. Ela não vai falar isso pra gente. Agente nunca vai saber se perguntarmos para a pessoa ela não vai assumir isso. Mas é uma forma de preconceito.

Alexandre: Existe racismo, mas não claramente, isso de excluir por ser negra, a convivência, eles convivem com agente. Mas aquele negócio de namorar, assumir, tipo é negra, mas é minha namorada, isso não tem.

João: É preconceito mesmo.

Alexandre: Acho que não tem como falar, acho até mais fácil um negro ficar com uma branca aqui, mas mesmo assim nunca vi. Não tinha parado para pensar nisso. Nesse caso existe realmente um preconceito, ainda tem pessoa que é fraca mesmo, falar que não tem preconceito, mas ainda tem.

Assim, o comportamento social demonstra o que é camuflado, como próprio Kabengele (2002) afirma que a estratégia de ação do racismo brasileiro é ambígua, melosa e sem rigidez. Ele não aparece à luz, mas é eficiente no objetivo e influencia o comportamento social de todos, inclusive dos próprios negros discriminados. Mas temos que entender que a escola não é o único lugar privilegiado onde acontece educação. Nossos alunos já trazem de casa toda uma carga de conceitos, pré-conceitos, certezas e incertezas que foram construídos em toda sua vida. O espaço escolar receberá, então, jovens com diferentes formações. Jovens negros, brancos, pardos, católicos, evangélicos, espíritas, e escutar esses alunos nos ajuda a entender como essas relações inter-raciais aparecem no ambiente da E. E. Bueno Brandão. A afirmação da

existência de uma prática de racismo dentro da escola, mesmo que “velada”, não é diferente da que acontece na sociedade brasileira.

## **OS DISCENTES E A ESCOLA: UM ESPAÇO DE PLURALIDADE**

É um grande desafio trabalhar com alunos negros dentro de um ambiente escolar, onde eles são minoria e também não há abordagem de questões relacionadas ao racismo, discriminação, relações étnico-raciais. A escola não consegue ainda promover discussões acerca destes temas, pois os profissionais, em sua maioria, não querem o enfrentamento ou não possuem base teórica para realizar tais discussões. Os livros didáticos também podem nos trazer luz a essa questão, conforme a fala das discentes.

“Desde o ensino fundamental até os livros que eu vejo hoje, os negros aparecem sempre servindo alguém. Eu me lembro que o negro sempre está servindo e da escravidão. Para mim, os brancos aprendem que o negro está ali só para servir eles, aí fica tipo um bulling.”

“Na história, só fala que o negro foi escravo. Não conta mais nada do negro, só isso. Sempre só fala que o negro foi escravo.

João: Só fala assim que todo mundo dependia da força do negro, mas sempre o negro uma passo atrás. Nunca a frente, sempre um passo a trás. Eu queria saber se algum dia teve um negro que fez alguma coisa pelo Brasil. Pois ninguém fala. Eu acho que os livros tinham que falar um pouco mais da África. Falar da verdadeira história do negro. Falar como era a África. Porque agente vê revolução francesa, vê a história da burguesia. Eles aprofundam a história, mas a do negro ele era só escravo e acabou.”

Percebemos que existe certo desconforto com relação ao livro didático, um livro que acompanha e faz parte da trajetória escolar deles. O discente Alexandre, inclusive, relata que aquilo realmente o incomoda, a questão de que o negro só apanhou e foi escravo, e mais, ele relata que já perguntou para um professor o motivo dos livros de história só mostrarem o negro dessa forma e diz que o mesmo não soube responder. A percepção dos quatro alunos com relação ao livro didático, traz a figura de um negro submisso, escravo.

Esse é o olhar que o aluno tem ao abrir o seu livro didático, ele não se vê ali representado, tem a visão de que o negro nada construiu nesse país a não ser pelo trabalho braçal. Durante muitos anos, a nossa educação foi efetuada dentro de uma estrutura que só contemplava a história do branco. O negro sempre foi representado como somente uma peça de engrenagem de todo sistema colonial e não aparece como contribuição para a formação do nosso país em todos os aspectos.

Essa representação aparece em vários livros didáticos, como constata Teixeira (2009) em sua pesquisa.

Os livros de sétima e oitava séries, apresentam imagens de negros nos engenhos de açúcar, crianças negras trabalhando em fornos de carvoarias no Estado do Maranhão, escrava sendo castigada por ter quebrado um jarro de barro, crianças e adultos num lixão, crianças negras trabalhando no cizal no Estado da Bahia, e uma charge que fala sobre o preconceito sofrido pelo negro na hora de conseguir emprego. Na segunda coleção do autor Mário Schmidt, o livro da quinta série apresenta várias imagens de pessoas brancas e negras, sendo o negro sempre em situação de desfavorecimento. Crianças negras no trabalho infantil, crianças brancas como promotoras de moda infantil juvenil. No capítulo que fala sobre diferenças sociais, aparece uma executiva de cor branca e um casal de negros sem teto. (TEIXEIRA, 2009. p. 400)

Para o aluno Alexandre, a África é pouco explorada nos livros. Ele quer entender como era a África no período anterior ao envio de homens para a América. No entendimento dele estuda-se a história da burguesia e deixa-se o continente africano de lado. Como professor de história, sei que, infelizmente, a fala dele tem coerência com o que acontece em sala de aula.

Quanto ao aluno João, ele quer realmente nomes de negros que contribuíram para o Brasil. Na realidade, quer referências de negros. Podemos citar vários nomes: Monteiro Lopes, Abdias Nascimento, André Rebouças, Milton Santos, e muitos outros mais, mas o mais importante é que isso deveria ser trabalhado em sala de aula e ainda estamos em um processo de aprendizagem a trabalhar com todas essas referências.

### **RACISMO NO BRASIL?**

Ao se requisitar alunos para realização das entrevistas e explicar-se qual a temática delas, notou-se que todos os 4 (quatro), alunos, sem exceção, queriam realmente falar sobre as questões propostas, fato que até me surpreendeu, pois no começo achava que teria dificuldades para encontrar alunos para este trabalho. As discentes Renata e Marta já iniciaram nossa conversa afirmando que existia uma dificuldade para as pessoas se assumirem como negras conforme relataram. Na percepção delas as pessoas preferem dizer que são morenas, morenas mais escuras, mas não se assumem como negras. As duas afirmam que se assumem como negras, e afirmam que a maioria não se assume devido ao preconceito.

“É por puro preconceito, elas não terem orgulho de serem negras. Na minha sala tem somente eu e um colega negro. A maioria é branca. Aí agente começa a lembrar do passado onde o branco escravizou o negro e aí agente se sente inferior. E aí o

preconceito que as pessoas sofrem até hoje faz com que as pessoas não queiram se assumir.”

A discente Marta complementa:

“Esses dias o professor de sociologia falou sobre o assunto , citou que no Brasil tem gente que fala que não tem preconceito mas a sua filha não pode namorar um negro. Tem uma menina na minha sala que contou que a tia dele não deixou sua prima namorar um negro por puro preconceito.

Para os discentes Alexandre e João, é por puro preconceito mesmo que alguns negros não assumem sua identidade.

“Tem muita gente que não se reconhece como negro, existe muito preconceito. A pessoa é negra e não assume que é. Na realidade não existe branco no Brasil, Nós somos mestiços. Muita gente fica com medo de assumir pra não virar chacota. Tem gente que não tem coragem de usar roupa diferente, cabelo diferente , para não parecer negro. Isso não acontece com a gente.”

Para eles, há uma ligação entre a negação de se assumir como negro, principalmente em um ambiente onde se é minoria, e a lembrança da escravidão. Os dois discentes deixam bem claro que vão continuar com o cabelo, e as roupas no estilo afro-brasileiro, os quais eles definem como o jeito do “negrão de ser”.

O sistema escravocrata estudado em sala de aula produz a relação de poder do branco sobre o negro. Mas para eles, todas essas dificuldades que se apresentam não vão mudar a vida deles conforme finaliza o discente Alexandre.

“Tem um negócio que é assim, a sociedade ensina que o negro tem que ser submisso, tem que andar de cabeça baixa. Esse negócio de escravo faz com que a pessoa que é mais escura fica com receio, tem medo de ser tratado diferente dependendo do ambiente: tem gente que deixa de viver sua vida, por causa de discriminação. Tem gente que pensa assim: eu sou negro não vou conseguir, fazer isso ou aquilo. Comigo não tem isso não, eu sou negão e sigo em frente.”

A fala do discente Alexandre é importante para percebermos que ele admite a existência do racismo no Brasil, mas não vai mudar a sua postura devido a esse fato, ele vai seguir “em frente”, o que nesse caso seria enfrentar as dificuldades e alcançar sucesso na sua vida. Dificuldades que eles enfrentam não só no ambiente escolar conforme relatam:

“Vou te citar um exemplo. Lá no meu bairro tem assim uma classe média, umas ‘casonas’. Sempre quando eu estou vindo, um carro vai entrar na garagem, quando me vê, não entra, passa direto. Você mesmo se sente ofendido. Eles passa, espera você virar a esquina para entrar dentro de casa. Dá vontade de ir lá e falar pra eles que eu não vou fazer nada com eles. Acontece quando você vai ao supermercado, o segurança fica andando atrás da gente, não vai andar atrás do “branquinho”. No

shopping, a gente é perseguido pelo segurança. Parece que a pessoa não acredita que você está ali para comprar. No shopping, quando vou comprar tênis, muitas vezes eu entro na loja, vendedor finge que não está me vendo. Aí quando chega outra pessoa, eles vão atender. Pergunta o que a pessoa deseja. Eu sempre tenho que chamar um para me atender. Às vezes eu faço questão de comprar e pagar a vista, para mostrar que eu sou negro, trabalho e tenho meu dinheiro para comprar.” “Não sou ladrão.”

A fala dos discentes reflete, de fato, o que ainda acontece na sociedade brasileira. As relações sociais envolvem a questão racial, e aí as pessoas se estabelecem a partir do que elas visualmente aparentam ser, por isso as situações que os discentes enfrentam são tão comuns aos jovens brasileiros, num país em que a questão do fenótipo é sim objeto de pré- julgamento dentro de nossa sociedade. Isso faz com que, dentro de um “shopping”, um vendedor, infelizmente, ainda não veja o negro como potencial consumidor. Na realidade é esse o racismo, o racismo das práticas sociais, que a sociedade nega que existe, mas pratica no cotidiano. A cor da pele e os traços físicos, no Brasil, determinam quem são as pessoas. Elas passam por classificações raciais que vão refletir em um aspecto de desigualdade para o negro na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A questão do racismo ou discriminação dentro da E. E. Bueno Brandão foi vista pelos discentes como algo quase imperceptível até o momento em que abordamos os namoros inter-raciais. Há que se pensar ou refletir, como em uma escola, coma com aproximadamente 600 (seiscentos) alunos no turno da manhã, e com vários namoros acontecendo, que essas relações não existam. Esse fato é relevante, pois como afirma Gomes (2002), a escola é uma instituição formadora de saberes sociais, escolares e culturais. O processo de construção de identidade social é profundamente marcado pela cultura escolar. Percebemos também que esses discentes reclamam de como a figura do negro é abordada ainda nos conteúdos curriculares, uma forma que acaba reproduzindo uma educação estereotipada do negro em África e dentro da sociedade brasileira.

A lei 10.639/03 ainda não conseguiu atingir seus objetivos, inclusive na Escola Estadual Bueno Brandão, como podemos concluir, após os relatos dos discentes. Essa é a realidade das instituições educacionais no Brasil, sejam elas públicas ou privadas. Muitos professores ainda não conhecem sequer a existência dessa lei.

Em virtude das lutas promovidas pelo movimento negro nas últimas décadas temos hoje, por parte do governo, ações que tentam reduzir as disparidades

socioeconômicas que acontecem entre as populações negra e branca no Brasil. A criação de órgãos e secretarias federais, a reserva de cotas para negros em algumas Universidades Federais e a promulgação da lei 10.639/03<sup>2</sup> são fatores positivos, mas muito ainda pode ou deve ser feito.

Os profissionais da educação devem pensar em promover espaços de análise e estratégias, no intuito de desenvolver ações pedagógicas de práticas anti-racistas com a contribuição da lei nº 10.639/03. A lei garante a reivindicação do movimento negro que é a obrigatoriedade dessa temática em sala de aula para que possa haver uma re-significação à história do negro no Brasil. Uma história que possa chegar a todos os discentes (brancos ou negros) e que mude o conceito da história do negro no Brasil e que desmitifique o eurocentrismo que está encravado em nossa cultura.

É importante ressaltar que, para a efetivação da lei, toda a equipe pedagógica, professores e principalmente os gestores escolares precisam tomar conhecimento da lei. É necessário promover capacitação, aprofundar o conhecimento sobre a temática, discutir novas práticas pedagógicas e estar imbuído da missão de implantar na escola uma prática anti- racista.

Assim será possível contribuir sim, para uma melhoria do processo de ensino aprendizagem, para a formação discente mais humana e menos preconceituosa. Esses fatores analisados à luz de teorias inclusivas a todo o momento histórico podem se construir e reconstruir um universo escolar propício a redução da evasão dos alunos negros.

Caso nenhuma atitude seja tomada, o ambiente escolar continuará tomado pelas práticas racistas, de forma silenciosa e essa invisibilidade vai perpetuar o racismo no Brasil, e o aluno negro continuará sofrendo de forma silenciosa em nossas escolas e na sociedade como um todo.

---

<sup>2</sup> Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003. Altera lei nº 9394/96, de 20 de novembro 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.

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação do Núcleo de estudos Afro-Brasileiros – NEAB/UFU e do “I Curso de *Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*”, na pessoa do Professor Doutor Guimes Rodrigues filho, que não mediu esforços para que este curso ocorresse.

À orientadora deste artigo, Professora Dr<sup>a</sup>. Vânia Martins Bernardes, que prontamente dedicou seu precioso tempo a contribuir com urdidura acadêmica deste trabalho.

A todos os professores que com a máxima dedicação ministraram aulas durante quase todos os sábados no período de 2009 a 2011, no curso em questão.

Ao MEC – Ministério da Educação.

À SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional.

Ao Programa de ações Afirmativas para a População Negra – UNIAFRO – 2008.

Ao Programa de Formação Continuada COM Docentes da Educação Básica ligado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis PROEX-UFU.

Ao IQ/UFU – Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos alunos entrevistados da Escola Estadual Bueno Brandão, sujeitos históricos ativos, que deram forma e conteúdo a este trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo - repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

DOMINGUES, P. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930).** Diálogos Latino-americanos, 2005.

FENELON, D. R. **O historiador e cultura popular: historia de classe ou historia do povo?** In: Historia e & Perspectiva. **Revista do Curso de Historia.** Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. N° 6, pp. 5-23. Jan/Jun.1992.

GARCIA, R. C. **Identidade Fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira, 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

HOLANDA, F. **História Oral**: Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto. 2007.

JÚNIOR, H. S. **Discriminação racial nas Escolas**: entre as leis e práticas sociais. Brasília: UNESCO. 2002. 94p.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

MUNANGA, K. **As facetas de um racismo silenciado**. In: SCHWARCZ, L. M & QUEIROZ, R. das (Orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 2002.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: o processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978. 184p.

NEVES, G. **Educar para a igualdade**: combatendo o racismo na educação. Projeto difusão Afro-Cultural na Educação/Centro Nacional de Estudos e de Políticas de Igualdade na Educação - CENAFRO. Uberlândia: Sincopel, 2008.

RIOS, T. A. **Identidade da escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/identidade-escola-autonomia-etica-valores-gestao-participativa-democratica-trabalho-equipe-escolar-515765.shtml>. Acesso em: 25 jul. 2011.

ROSEMBERG, F. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global. 1985.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais. 1995.

SILVA, A. R. S. da. & SILVA, R. S. da. **A história do negro na educação**: Entre fatos, Ações e Desafios. In: **Revista da FAGEBA** - Educação e Contemporaneidade. Salvador: v.14, n.24. 2005.

TEIXEIRA, R. **A representação social do negro no livro didático de história e língua portuguesa**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE & III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR: 2009.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

WAGNER, A.; FERREIRA, V. S. & RODRIGUES, M. I. M. **Estratégias educativas**: Uma perspectiva entre pais e filhos. Psicologia Argumento: 1998.

ZANDONA, E. P. **Desigualdades raciais na trajetória escolar de alunos negros do Ensino Médio**. Universidade Federal do Mato Grosso: 2008.

# ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM RELAÇÃO AO ENFOQUE NA LEI 10639/03

Luisa Valéria Silvestre de Freitas  
E. M. Prof<sup>a</sup>. Stella Saraiva Peano – CAIC Guarani  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
luisasilvestre43@hotmail.com

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cecília de Lima  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Letras e Lingüística – ILEEL  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
mariaceciliadelima@gmail.com

## RESUMO

Neste artigo, cujo tema está relacionado ao ensino da história da África e suas implicações na educação étnico racial e implementação da Lei 10.639/03, temos como objetivo fazer a análise de livros da coleção de História empregado no ensino fundamental, na Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano, na cidade de Uberlândia-MG. Nessa análise, elucidaremos como a história da África e dos negros é contada e se já há, nesses livros, a apresentação dessa história em uma perspectiva crítica. Partimos, em nossa pesquisa, da hipótese de que não há ainda a história contada pelo viés crítico, que mostra representações não estereotipadas de negros. Para alcançarmos o objetivo proposto, empregamos o suporte teórico dos PCN (BRASIL, 1997 e da Lei 10.639/03. Este artigo está assim estruturado: apresentação da Lei 10.639/03 e dos PCN de História (BRASIL, 1997). Logo em seguida, analisamos a coleção de livros didáticos fazendo a relação entre seu conteúdo e se esse material didático está de acordo com os parâmetros governamentais para o ensino de História da África e se contribui positivamente para a educação étnico-racial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 10639/03; Livro didático de História; Educação Étnico-racial.

## ABSTRACT

This article, whose theme is related to teaching of African history and its implications for racial and ethnic education that had implementation of the law 10.639/03. The aim was to make the analysis of the collection of history books used in elementary school at the Municipal School Professor Stella Saraiva Peano in the city Uberlândia-MG. In this analysis was elucidated how the history of Africa and black people was told and now if there are in these books, the representation of history in a critical perspective. We started this research, with hypothesis that is still a story told by the critical bias, which shows no stereotypical representations of black people. The objective was used the theoretical support of the NCP ( BRAZIL, 1997 ) and Law 10.639/03. This article is structured as follows: presentation of the Law 10.639/03 an NCP History (BRAZIL,1997). Shortly thereafter, analyzed the collection of textbooks ,making the

relationship between its contents and the didactic material is in accordance with government parameters for teaching African history and contributes positively to the racial-ethnic education.

**KEY-WORDS:** Law 10.639/03; Textbooks; Racial-ethnic education.

## INTRODUÇÃO

O ensino de história, segundo os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1987) visa preparar os educandos para a vida em sociedade, conscientizando-os, por meio de discussões “dialógicas”, os significados históricos da cidadania, política, pluralismo cultural e participação social. É importante incentivar o educando a compreender o que é história e sua importância, estimulando a formação da visão crítica dos sujeitos em relação à realidade por ele vivenciada e construída, percebendo assim, as raízes históricas dos fatos contemporâneos e as perspectivas futuras do presente; além disso, busca-se a compreensão de que o tempo é um processo contínuo e que, portanto, passado, presente e futuro são recortes temporais que, em muitas vezes, podem ser arbitrários e mitificados dos fatos, à medida que pode dar importância a certos acontecimentos em detrimento de outros por motivações apenas ideológicas.

Nesse sentido, podemos comprovar tal discurso por meio da citação abaixo:

Por vezes, jovens e adultos trazem arraigadas noções preconcebidas sobre grupos ou etnias, algumas das quais manifestam-se em relações de conflito na sala de aula. Superar estas situações e explicitar com habilidade temas polêmicos é uma tarefa educativa fundamental para promover a mudança de postura e a conscientização dos alunos sobre valores e atitudes em relação às diferenças. Para tanto, recomenda-se ao professor estimular os alunos a refletirem sobre a construção das noções de diferença e alteridade (o “outro”) e de semelhança (o “nós”), as quais fornecem os fundamentos para a construção da identidade. O desenvolvimento efetivo da capacidade de apreensão do tempo – como conjunto de vivências humanas, em seu pleno sentido – pressupõe que o professor estimule a construção das noções de continuidade (permanências) e descontinuidade (rupturas). A construção das noções de conflito e de contradições sociais, por sua vez, relaciona-se a uma percepção consciente das lutas e disputas internas entre os grupos sociais, ou entre os que vivem ou viveram em outro local, tempo, ou sociedade. Dominar essas noções permite que, no processo de distinção e análise, o aluno estabeleça relações, adquira novos conceitos cognitivos e amplie o conhecimento – quer sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo, quer sobre outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que constituem formas de viver construídas por diferentes povos. (Em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eja\\_hist.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eja_hist.pdf)>. Acesso 21/06/2011)

Assim, entende-se que História não é o estudo do passado e sim, a disciplina que estuda o processo histórico *continuidade/ descontinuidade* com tradições inerentes à experiência humana. Nesse sentido, poderíamos dizer que o estudo da disciplina de

História deveria se pautar em conscientizar os educandos da responsabilidade social e da alteridade<sup>1</sup>, despi-los de preconceitos, informando-os dos problemas sociais e da necessidade da participação política, de modo a engajar esses alunos na luta por um mundo melhor.

A partir de 2003 com a implementação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do Ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, o ensino de história começou a passar por transformações, já que essa lei desencadeou uma série de dúvidas e questionamentos que envolvem questões metodológicas e ideológicas no âmbito escolar. Demonstrando o despreparo dos educadores em conferir uma abordagem desmistificadora sobre a participação dos diversos grupos étnicos na história do Brasil, além, também, da dificuldade encontrada em abordar em aulas temas polêmicos ligados à recuperação da historicidade negra como, diversidade, religiosidade, sincretismo, direitos e preconceito.

Apesar da escola brasileira ser um espaço multicultural, freqüentada por diferentes grupos sociais e culturais, eles são invisíveis aos sistemas educacionais, como podemos observar na citação abaixo:

Ao longo dos anos, os currículos foram sendo construídos, tendo por base um modelo eurocêntrico, o que significa ter tornado o homem branco como referência para a construção das propostas de ensino e aprendizagem (...). Tomar consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico, portanto, reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, negros e indígenas também desempenham papéis relevantes e substantivos, são aprendizagens que precisam ser realizadas e que convergem para a educação das relações étnico-raciais (...). (LOPES, 2006, p. 29 e 30)

Os alunos são vistos por uma ótica de igualdade, em que sua origem e sua bagagem cultural são lhes tiradas ao adentrarem a escola. Em seu lugar, o monoculturalismo eurocêntrico é estimulado, divulgado e tido com certo. Isso é visível nos currículos, nos livros didáticos e em muitas posturas do educador.

Esta situação não é diferente na Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano - CAIC Guarani, na cidade de Uberlândia (MG), que tem uma clientela diversificada, cujas origens sócio-culturais são distintas e com um grande contingente de afro descendentes. Porém, o que observa-se é que esses afro descendentes, muitas

---

<sup>1</sup> Conceito utilizado de Maurício de Souza: “A palavra alteridade, que possui o prefixo alter do latim possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com o outro.” (...) “Alteridade seria, portanto, a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças.” Disponível em: <[www.evirt.com.br/colunistas2.htm](http://www.evirt.com.br/colunistas2.htm)>. Acesso em 15/09/2011.

vezes, não são ouvidos. Além disso, observa-se também, que eles próprios se consideram fora do padrão ideal construído e imposto socialmente pela classe dominante em que o estereótipo belo e perfeito seria ser branco e rico.

Modificar essa visão de desigualdade que discrimina e privilegia a classe dominante é um dos papéis fundamentais da escola atual. Não é uma tarefa fácil, mas deve ser um de seus principais objetivos. Um desafio para toda a comunidade escolar que implica: inserir na escola a consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluricultural; essa diversidade, negros e indígenas também têm papéis de maior relevância para a sociedade brasileira. Para isso, partiremos ao estudo dos livros didáticos usados na Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano, e para a análise de como eles retratam a história da África e dos africanos trazidos ao Brasil.

Para que se implemente a Lei 10639/03, além de se investir na formação dos professores, é necessário que se produza materiais didáticos que contemplem a temática em questão. Entre esses materiais, temos os livros didáticos, que são ainda importante ferramenta de aprendizado, senão a única, que muitos alunos têm acesso em grande parte de sua vida escolar. O livro também é uma ferramenta que apóia o professor. O livro didático não pode, de maneira nenhuma, ser entendido como um instrumento isolado, que está simplesmente presente no contexto escolar, uma vez que não podemos nos esquecer de que ele é um produto que não foge à realidade das classes que regem essa sociedade em que estão inseridos, como vemos na citação abaixo de Waththier:

A identidade da criança está, continuamente, em construção, podendo ser afetada por nosso meio social, ou seja, é formada ao longo do tempo e não algo inato, existente na consciência desde o momento do nascimento. Assim ela permanece sempre incompleta, está sempre sendo formada, numa interação entre o eu e a sociedade e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (WATTHIER, 2007, p. 3)

Frente a essa citação, concluímos que o livro didático interfere sobremaneira na formação do educando, já que este enfrenta durante sua formação educacional um processo contínuo de aprendizados acadêmicos e ideológicos que irão contribuir para sua formação enquanto cidadão.

Nesse sentido, entendemos que em uma sociedade em que as classes econômicas privilegiadas procuram garantir e ampliar a acumulação de poder e de capital, acabam por influenciar a elaboração dos livros veiculando as visões que lhes

interessam, tentado assim neutralizar aquilo que não lhes é conveniente. Podemos confirmar tal fato frente a afirmação de Sá:

O livro didático (LD) não pode ser compreendido isoladamente, fora do contexto escolar e social. É um produto cultural - com suas especificidades, é claro - e, portanto, conformado segundo a lógica da escola e da sociedade onde está inserido. Numa sociedade de classes, capitalista, como a brasileira, o livro didático não poderia fugir à lógica que a rege. Uma sociedade em que as classes economicamente privilegiadas procuram, não só garantir e ampliar a acumulação de capital, como também veicular as visões que lhes interessam e neutralizar possíveis oposições. O livro didático tem, assim, tanto uma dimensão econômica quanto política / ideológica. A sua dimensão econômica pode ser definida pelo fato de que responde por cerca da metade do mercado editorial brasileiro. O seu aspecto político / ideológico define-se por conteúdos que, em várias disciplinas, veiculam uma visão de mundo favorável às classes economicamente privilegiadas. (SÁ, 2010, p. 17)

Desse modo, os livros didáticos podem funcionar tanto como instrumentos de reprodução ideológica, como também podem servir como instrumentos de desenvolvimento de habilidades voltadas para a conscientização, reflexão e questionamento dos problemas da realidade social. Para tanto, é necessário que tais livros estejam sendo sempre revisados, por meio de uma visão crítica, para que realmente passem a ser veículos que possibilitem a conscientização e reflexão dos problemas que ainda assolam a realidade social.

Dando continuidade a essa discussão, passamos a discutir o livro didático na seção seguinte.

## **A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO**

Ao longo do tempo, notamos que a história apresenta o negro como um ser sem cultura, totalmente desvinculado de um país, de uma terra e de um povo. É como se esse ser surgisse do nada, única e exclusivamente para servir a uma raça dominante. É possível notar que a história, por um longo tempo, se encarregou de tornar o negro invisível, pois assim, controlava-se ideologicamente toda uma sociedade, construindo uma história brasileira baseada no ideário europeu.

Porém, não se pode esquecer que esses negros sempre lutaram por seus direitos e pelo reconhecimento mesmo antes da abolição da escravidão, quando se rebelavam e formavam os quilombos; e, mesmo após a abolição, a luta continuou às vezes mais tímida, às vezes mais agressiva. O negro não era um ser passivo frente às suas condições; e é isso que comprovamos com a citação abaixo:

Em momentos cruciais da história republicana, podemos encontrar registros dos movimentos de protesto dos negros: o mais emblemático foi o promovido pela Frente Negra Brasileira, em 1931, na cidade de São Paulo, mobilizando em torno de 100.000 militantes (MOURA, 1983). Na cidade do Rio, o protesto racial se organizou em torno do Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, mas isto já foi no final dos anos 40.” (...) “Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. (GONÇALVES, 2000, p. 139)

Assim, o que vemos é que os movimentos negros que já existiam e que reivindicavam sua participação na sociedade, através de jornais, do teatro e escolas de samba, passam a atuar de forma efetiva e mais forte a partir de 1920:

Em São Paulo, a partir de 1920, surgiram muitas associações de cunho de Lazer e Cultura, os negros não podiam entrar na maioria dos clubes, como por exemplo; Clube Paulistano, Homes e Tiete. Outra que situação de exclusão foi os movimentos operários em que a maioria dos trabalhadores estrangeiros inibiram a participação dos negros. No movimento tenentista, os negros não puderam participar porque eram proibidos de ingressar no corpo de oficiais. Como alternativa os negros construíram muitas associações recreativas, e com uma imprensa negra ativa, constituída de jornais que circulavam na capital e no interior {...} Seu noticiário levantava a auto-estima da comunidade negra, divulgava os eventos sociais e culturais, reivindicava a integração e participação do negro na sociedade, valorizava a educação como maneira de conseguir ascensão social. (LOMBE, 2008, p. 10 e 11)

Notamos aqui que a Lei 10639/03 não é uma coisa nova, inventada do nada; pelo contrario, ela é o resultado de anos de lutas por um lugar ao sol, pela busca de direitos.

A sociedade brasileira aos poucos vem despertando para a necessidade de se acabar com o preconceito e com o racismo. E, nesse contexto, voltamos nosso olhar para as escolas como entidades formadoras e reprodutoras de ideologia; ela é o ambiente propício para a desconstrução de todo esse imaginário preconceituoso e racista de que o negro foi vítima até os dias atuais, como podemos ver na citação a seguir:

O ambiente escolar é uma das instituições formadoras de opinião que está repleto de identidades diversas, uma forma de micro sociedade com uma diversidade étnica e cultural enorme, tendo este ambiente o compromisso de formar indivíduos íntegros, com valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças. É neste aspecto que os movimentos sociais, principalmente o movimento negro, possuem como tarefa, além da denúncia, a reinterpretação da realidade social e racial brasileira e a reeducação da população e do meio acadêmico. (SÁ, 2010, p. 10)

Mas como fazer isso? Como conseguir reverter décadas de afirmações racistas? Não há receitas prontas, nem milagres a serem feitos; sabemos sim, que é necessário e

urgente repensar e reconstruir práticas pedagógicas que destaquem o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade.

Nesse sentido, analisar o negro e sua história como é mostrada nos livros didáticos é de suma importância.

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto-estima. (Silva, 1995, p. 47)

Assim, o livro didático deveria, conforme Rangel (2001, p.13),

(...) contribuir efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna, tais como vêm definidos em documentos oficiais, como os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, assim é necessário que ele abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno. (Rangel, 2001, p. 13)

Porém, o que notamos é que a maioria dos livros didáticos ainda mostra o negro à margem da sociedade, como sendo um ser quase invisível e sem reação. Esse fato acaba por desenvolver nos alunos afro-descendentes certo constrangimento, pois frente a essas afirmativas, eles não querem e nem podem se orgulhar de pertencer a uma raça como é caracterizada, como é mostrada nos livros didáticos.

## **ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS**

A coleção de livros didáticos utilizada na E.M. Professora Stella Saraiva Peano na disciplina de História é: “Vontade de saber história”- 6º ao 9º ano- dos autores Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, publicado pela Editora FTD, São Paulo, cuja 1ª edição é de 2009.

Essa coleção; composta por 4 livros, do 6º ao 9º ano; será analisada sob quatro principais aspectos, de modo a delimitar tal estudo, o que será feito separadamente de acordo com o ano escolar. Sendo assim, serão analisados:

- 1) Como o autor retrata o continente africano, e como ele mostra a origem desses povos e o desenvolvimento na área de cálculos, conhecimento da medicina como também as diversas tecnologias desenvolvidas por eles mesmos antes do despertar da civilização européia.

- 2) Como o autor retrata a resistência dos povos africanos frente aos processos de escravização e colonização por eles sofridos desde o século VIII e também como esses povos organizaram a resistência ao chegar ao Brasil como escravos.
- 3) Como esse povo africano e seus descendentes são retratados no processo produtivo da economia brasileira, se só como mão-de-obra produtiva da economia ou se o autor analisa as contribuições culturais, sociais e políticas que esses povos trouxeram ao Brasil.
- 4) Como a figura dos africanos e afro-descendentes é exposta no livro.

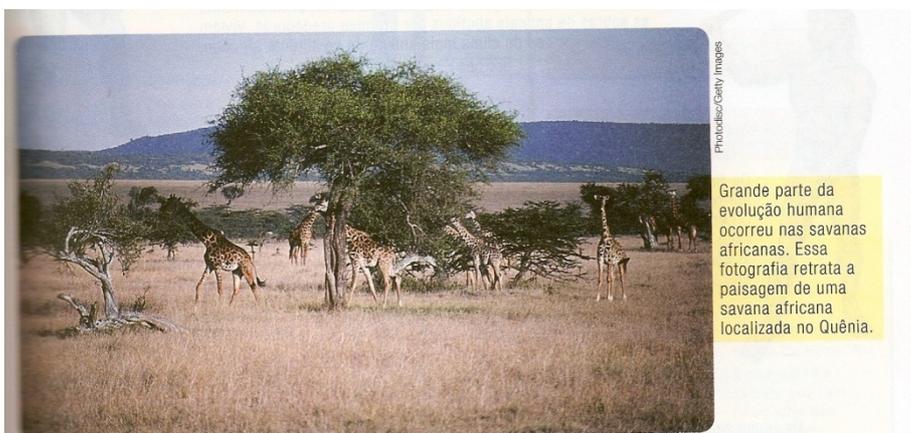
Delineados e apresentados os aspectos que vão orientar as críticas acerca dos livros didáticos, segue abaixo as análises realizadas.

## 6º ANO

No livro de 6º ano analisado, a evolução do homem é tratada desde o primeiro capítulo. A África é citada como berço da civilização, porém, não há nenhuma explicação ou esclarecimento acerca dessa informação; ela é apenas jogada.

Há apenas duas menções, a saber: uma citação e uma imagem, que remetem o continente africano como berço da humanidade: “O processo de hominização ocorreu no continente africano, por isso a África é chamada de “berço da humanidade.” (PELLEGRINI, 2009, p. 25).

Corroborando com essa afirmação de Pellegrini (2009), há a foto a seguir:



**PELLEGRINI, Marco C.; DIAS, Adriana M.; GRINBRG, Keila. Vontade de saber história. 6º ano. São Paulo, FTD, 2009, p. 25.**

A foto acima se torna apenas uma reprodução da concepção de África que nos é passado pelas mídias de massa. Ou seja, quando se fala de África, automaticamente, todos são levados a imaginar que lá não existe civilização (pelo menos não como conhecemos), sendo apenas um lugar onde há grandes savanas com diversos animais silvestres espalhados, como girafas, chimpanzés, leões, elefantes, etc., já que é essa a imagem que universalmente, os meios de comunicação utilizam para se referir a esse continente em específico.

Porém, África é mais que isso; é um continente com cultura e conhecimentos tecnológicos que surgiram antes mesmo do desenvolvimento da Europa e que, sabe-se, se apropriaram, os europeus, de tais conhecimentos desenvolvidos pelos africanos.

As contribuições das diversas nações africanas, ao longo da história, para o desenvolvimento cultural, econômico, político, científico e tecnológico da humanidade são vastas e complexas muito embora esse reconhecido seja prejudicado pela perspectiva preconceituosa que o ocidente europeu-norte-americano e sob sua influência cultural e científica nutre em relação ao continente-pai. Essa cultura do norte da África tem sido extremamente importante para toda a humanidade até os dias de hoje, particularmente pelos conhecimentos que ainda revela. O conhecimento tecnológico estava presente em diversos ambientes culturais e sociais África antiga. O saber médico, sanitário, os cálculos matemáticos e o universo astronômico eram em graus diferenciados parte deste continente. A medicina egípcia, por exemplo, tinha seu conhecimento a partir dos experimentos e estudos voltados para o interior do organismo humano, elaborado em função da prática da mumificação, do embalsamento do corpo dos faraós e de pessoas influentes desta sociedade. (FONSECA, 2004, p. 58 e 59)

Frente a isso, observamos que a África contribuiu efetivamente para o desenvolvimento mundial nos mais diversos âmbitos, porém, notamos que esse fato não é tratado com destaque e merecimento; é sempre suprimido dos livros didáticos, repassando todo o mérito aos povos europeus.

Neste mesmo capítulo do livro analisado, a África é citada de forma rápida com um subtítulo de “Da África para outros continentes”. Encontramos aqui novamente uma simples citação: “O desenvolvimento cultural dos nossos ancestrais africanos tornou possível sua emigração para outros continentes. Há cerca de 50 mil anos eles já haviam povoado quase todas as regiões do planeta.” (PELLEGRINI, 2009, p.28)

Vemos nessa citação que, em momento algum, o livro procura incitar, despertar a imaginação e a curiosidade do aluno para saber mais a respeito deste desenvolvimento cultural e de como esse povo saiu da África e se espalha pelo mundo.

Já nos capítulos seguintes, nos quais há referência a antigas grandes civilizações, percebemos que, mais uma vez, o Egito é citado com todo seu esplendor, mas de forma a aparentar que não pertence ao continente africano.

No 5º capítulo, aparecem os diversos antigos reinos africanos tais como: Reino Cuxe, Reino de Garamantes, Reino Axum e o povo Nok, que são postos de forma interessante, fornecendo ao aluno uma visão do continente africano organizado nos âmbitos do social, do político e econômico. Nesses diversos reinos da África antiga, a sociedade era estruturada em camadas, sendo os chefes militares e religiosos considerados como elite, os comerciantes e artesãos ocupando uma camada intermediária e os trabalhadores braçais formando uma camada abaixo da intermediária. Alguns reinos eram patriarcais outros matriarcais; a economia desses reinos era baseada no comércio com povos estrangeiros, na agricultura e na criação de animais, além também, de serem ótimos artesãos em metais preciosos.

## **7º ANO**

Neste livro, o 6º capítulo é destinado ao estudo dos reinos e impérios africanos datados do século VI ao século XVII. Dentre esses reinos são citados: o Império Songai, o Reino Iorubá, Reino de Gana, Reino do Benin e o Reino do Gongo. A abordagem feita pelo autor é clara, de modo a destacar o desenvolvimento desses povos, abordando temas como o islamismo, uma religião fortemente difundida nas diferentes regiões do continente e das faculdades de Tombuctu que se relacionavam com as demais faculdades do continente europeu; já no âmbito econômico, esses reinos se baseavam no comércio com os povos do próprio continente e das terras estrangeiras próximas.

Dentro desse tema, há ainda o destaque, por parte do autor, para a produção de manuscritos, em sua maioria na língua árabe; uma atividade comum entre os povos de algumas regiões da África até os dias de hoje, mas que é um fato desconhecido por grande parte da população mundial.

Além disso, o autor trata sobre a escravidão existente no próprio continente, tema que ainda não havia sido manifestado em outros livros didáticos.

A respeito dessa escravidão em terras africanas, o autor destaca que essa atividade, em grande parte, ocorria em sociedades africanas islamizadas, de modo que os escravos eram aquelas pessoas que não aceitavam o islamismo como sua religião; ele

afirma ainda, que apesar desse fato, o comércio de escravos não era a principal atividade econômica dessas mesmas sociedades.

Apesar disso, sabe-se que a escravidão no continente africano não ocorria somente nesses casos. Segundo o autor Carlos Moore (2005), em sua obra “Novas bases para o ensino da história da África no Brasil (considerações preliminares)”, a escravidão no continente africano foi realizada de maneira diversificada, sendo que em sua maioria, o trabalho escravo envolvia um trabalho serviçal, mas que, porém, não envolvia em nenhum dos casos, uma escravidão econômica e nem uma escravidão racial como foi na América. Assim sendo, para Carlos Moore, a escravidão existente na África era essencialmente uma escravidão doméstico-serviçal que não atingia a esfera da produção.

Em várias partes da África, a escravidão ocorria entre “tribos” rivais. Ou seja, quando uma tribo entrava em conflito com uma rival, a ganhadora desse duelo tinha o direito de escravizar àqueles que haviam derrotado, de modo que esses escravos passariam a trabalhar em prol da tribo que os venceu. Isso nos autoriza a afirmar que a escravidão no continente africano não tinha o recorte racial.

Há ainda, nesse continente, a existência de uma espécie de hierarquia entre os escravos, como é explicado na citação abaixo:

Entre escravos, os mais privilegiados era os prisioneiros nobres, usados em atividades militares. Ai podiam ver destacadas suas características de coragem e iniciativa. Eles podiam participar da divisão de espólio de guerra e aspirar a possuir seus próprios soldados. A seguir vinham os que trabalhavam nas famílias de camponeses; estes podiam chamar o senhor de “pai” e trabalhar com seus filhos e filhas, freqüentar sua casa e desfrutar de um padrão de vida muito semelhante ao do seu senhor. Os menos afortunados eram destinados as fazendas de escrava onde trabalhavam sob as ordens de um feitor e o máximo que podiam aspirar era ter uma parcela da terra para trabalhar em proveito próprio {...} com a passagem do tempo maior parte dos escravos adquiria na pratica, a maioria dos direitos dos não escravos: podiam ir e vir, receber heranças, acumular propriedades. O que os distinguiam do senhor, era fundamentalmente, a impossibilidade do casamento com mulheres livres e de {participar} e assuntos políticos. (DEL PRIORE, 2004, p. 13)

Frente a essa citação de Del Priore, o que vemos é que apesar de existir uma hierarquia entre os escravos capturados por tribos rivais, a condição utilizada para a formação de tal hierarquia se pautava apenas em suas forças, suas habilidades pessoais de luta, etc.; em nenhum momento era utilizada uma hierarquia por raças; em nenhum momento, apesar de rivais, uma tribo considerava seu rival inferior por questões genéticas, como a cor, que muito foi utilizada para a segregação no ocidente desses escravos.

No Capítulo 11: “A colonização portuguesa na América” é citada a utilização da mão-de-obra africana durante esse processo. É informado que esses africanos eram capturados e mandados à colônia, mas não é citado como eram feitos os negócios na África, quem eram os traficantes e quais eram seus interesses. Além disso, há uma omissão, por parte do livro didático, em relação às formas de resistência dos africanos frente à captura. O que é transmitido para os estudantes neste capítulo do livro é que foi um processo de escravização passiva, em que os escravizados não ofereciam resistência; e o que sabemos é que essa é uma informação errônea. Os africanos ofereciam sim, resistências à captura, o que ocorria desde o seu transporte nos navios negreiros e durante todo o processo de escravidão sofrido já em terras brasileiras.

Nesse ponto, o autor José C. Curto em seu texto “Resistência à escravidão na África: o caso dos escravos fugitivos recapturados em Angola, 1846 – 1876” alega e defende que os atos de resistência à escravidão teve sua gênese em terras africanas e não na América, como é quase sempre disseminado. A fuga era a principal forma de resistência utilizada por esses povos. Além disso, as formas de resistências não eram fatos isolados; no processo de captura e/ou recaptura, os escravos, seja em terras africanas, seja na América, sempre ofereciam algum tipo de resistência, não sendo submissos a essa ação. Segundo o próprio autor ainda, esse fato está sendo negligenciado pelos próprios historiadores, que não possuem interesse em publicar essa parte da história africana. O que há, para José Curto, é um número pequeno de estudos à respeito das resistências dos escravos, e quando há, seus enfoques são sempre na resistência escrava apenas em terras do continente americano e nunca na resistência ainda em solo africano.

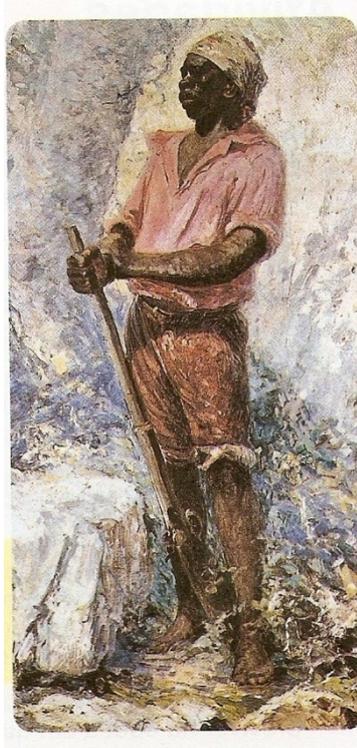
Porém, a resistência africana é citada como presente apenas nesse último processo, quando já estavam no Brasil, dominados por seus senhores. Resistência essa que era tida negativamente como falta de vontade para o trabalho.

Uma vez instalados na colônia, as principais formas de resistência exercidas por parte desses escravos eram: a fuga; a formação de quilombos; e a preservação da cultura de sua terra natal. Formas de resistência que são tratadas negativamente como rebeldia e não como processo de luta contra o sistema escravista.

Nesse ponto, os escravos então, eram vistos como insolentes e em nenhum momento se destaca o fato de que existiram escravos que se destacaram e alcançaram sua liberdade, conseguindo um espaço na sociedade.

O herói negro é banido, muitas vezes, da história. O negro quando era reconhecido, era descrito apenas como um líder ou um lutador; nada mais que isso. Como alguns exemplos têm-se: José Carlos do Patrocínio (1853 – 1905); André Rebouças (1838 – 1898); e Teodoro Sampaio (1853 – 1937). Os dois primeiros foram peças-chave na queda da escravidão, figurando entre os mais ativos militantes do movimento abolicionista brasileiro. Além disso, André Rebouças foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira Contra a Escravidão. Já Teodoro Sampaio, foi um dos maiores engenheiros da história do Brasil, além de também ser geógrafo, historiador e participante ativo no cenário político do país; foi um dos homens públicos de maior importância nos debates e projetos urbanísticos do país no final do século XIX e início do século XX. Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882) abolicionista negro teve sua ascensão social vinculada ao fato de deixar a condição de escravo e também à sua entrada, em 1848, para a Força Pública da Província ou Corpo de Força de Linha, instituição que foi criada pelo decreto de 22-01-1820. Sua atuação na defesa de escravos foi muito ampla. No âmbito jurídico tanto buscava provar que os negros haviam entrado no país após a proibição do tráfico – 1850 - como defendia aqueles que possuindo um pecúlio esbarravam na intransigência dos seus senhores que não queriam aceitar a liberdade, e, também patrocinava alforrias condicionais. Na imprensa denunciava a escravidão como fator de degradação do ser humano e da sociedade.

Na imagem abaixo, uma pintura feita pelo artista brasileiro Antônio Parreira (1860-1939), retirada do livro, temos o exemplo de Zumbi, considerado o principal líder do quilombo dos Palmares, que se tornou símbolo da luta dos afro-brasileiros contra a opressão e a discriminação. Porém, o herói negro, é retratado com uma aparência que remete à pobreza e à marginalização recorrente em que o negro foi exposto ao longo de sua história.

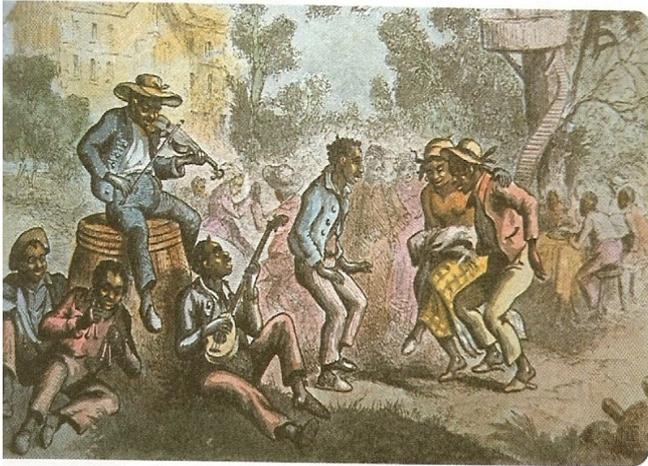


**PELLEGRINI, Marco C.; DIAS, Adriana M.; GRINBERG, Keila. Vontade de saber história. 7º ano. São Paulo, FTD, 2009, p. 183.**

## **8º ANO**

Neste volume da coleção, a presença do negro começa a ser retratada no capítulo sobre a Revolução Americana. Porém, nesse capítulo o texto que suscita a participação do trabalho escravo é pequeno e não cita como esses seres são levados à América e tampouco explicita as formas de resistências.

Em relação às contribuições dos africanos, o autor refere-se apenas à influência cultural desse povo e, mesmo assim, restringindo a cultura africana simplesmente a danças, comidas e vestuários típicos e, por vezes, de modo folclorizada:



A música era um elemento muito presente na cultura africana e influenciou profundamente a música norte-americana. Estilos como o *blues* e o *jazz*, por exemplo, receberam grande influência africana. Nessa imagem, vemos representados escravos africanos tocando instrumentos musicais, cantando e dançando.

**PELLEGRINI, Marco C.; DIAS, Adriana M.; GRINBERG, Keila. Vontade de saber história. 8º ano. São Paulo, FTD, 2009, p. 57.**

Na imagem acima, o negro é retratado dançando, tocando instrumentos, sentados. Porém, percebe-se que a maneira de retratar a cultura africana, como a música, é feita de modo a transmitir também, a idéia de vagabundagem e preguiça, acentuando a imagem distorcida e errônea acerca dos escravos africanos.

Porém, ao longo do capítulo, o autor é muito feliz ao trazer textos que retratam o presente, quando destaca e dá visibilidade a personalidades negras importantes para o novo desenrolar da contemporaneidade, não só americana, mas também mundial. São exemplos, Barack Obama, atual presidente dos EUA, sendo o primeiro negro a ocupar esse cargo; Rosa Parks, costureira que, ao não seguir as regras da segregação racial, contribuiu para a incostitucionalização dessa separação entre brancos e negros; e Martin Luther king, ícone da luta contra o preconceito racial. Notamos aqui que o autor, de certa maneira, traz visibilidade às lutas de resistências empreendidas pelos afro descendentes, sinalizando a possibilidade de uma relação de igualdade entre os povos, de modo que a luta por uma sociedade mais justa e igualitária auxilia na promoção da igualdade racial.

O texto que aborda o passado e presente dos EUA em relação ao preconceito contra negros, inicia-se assim: “Barack Obama foi eleito nesta terça-feira (04/11/2008) o primeiro presidente negro dos Estados Unidos. O fato está sendo considerado histórico por conta do passado de racismo do país.” Temos aí, o exemplo dessa contraposição entre o passado americano, em que o racismo contra negros prevalecia, e

o presente dessa mesma nação, em que a população elegeu um negro para comandar seu país, representando todos.

Saindo da realidade norte-americana, e analisando essas questões durante o processo de Independência do Brasil, observamos que é citado nessa parte do livro que a população brasileira, nesse momento da história, é basicamente constituída de pessoas pobres escravos e ex-escravos. Notamos que nesse momento, a escravidão manteve-se intocada, devido ao interesse dos grandes proprietários em manter esse sistema escravista; e no livro didático, as imagens retratam isso claramente.

Apesar disso, cita-se também, neste processo de independência brasileira, os vários levantes desse período tais como a Cabanagem e o Levante do Malês. Além disso, o autor ainda consegue estabelecer elo com a diversidade dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil.

Em relação à abolição, ela é apresentada, desde os tempos da colônia, sob a ótica das revoltas e resistências, inclusive é citado que, quando da abolição formal, já existiam poucos africanos escravizados. Porém, mais uma vez, temos aqui a ausência do herói afro-descendente.

Nesse ponto, podemos destacar alguns exemplos desses heróis negros que poderiam ter sido citados como exemplos de pessoas que foram importantes no cenário social brasileiro da época: José do Patrocínio, conhecido como o patrono da abolição; Luiz Gonzaga Pinto da Gama, um dos abolicionistas mais atuantes de São Paulo; Joaquim Maria Machado de Assis, autodidata, foi contista, dramaturgo, jornalista, cronista, poeta, romancista, consagrando-se como um dos mais conceituados escritores brasileiros.

Notamos que o tema abolição no livro didático, é simplesmente colocado como se fosse oferecida ao povo escravizado e não como sendo uma conquista desse mesmo povo, que se organizou em movimentos, citados anteriormente, de modo a apresentarem resistência.

Além disso, não é citado o interesse inglês em acabar com essa prática por motivos capitalistas que, mais tarde, remeteria à Revolução Industrial.

Por fim, dando continuidade aos estudos dos impérios do continente africano, iniciados no livro de 6º e 7º anos, o autor se pauta em analisar esses impérios da África, exclusivamente, no século XIX.

## 9º ANO

No livro destinado ao último ano do ensino fundamental, é abordado o imperialismo na África. Porém, esse acontecimento é visto e citado somente por meio de uma visão eurocêntrica; pois, em momento algum é mostrado no texto que esse continente, que estava sendo partilhado, era povoado e tinha uma organização social política e econômica própria; possuía limites, fronteiras delimitadas por questões culturais e que não foram respeitadas. As grandes potências não faziam questão de levar as especificidades locais em consideração, muito menos a história vivida por esses povos. Assim, via-se então, comunidades que antes eram inimigas, territórios que possuíam uma organização de vida diferente, reunidos, colocados juntos frente à divisão imposta por essas potências. Via-se a queda da soberania de um Estado-nação frente aos interesses particulares das grandes potências econômicas.

Nesse sentido, as conseqüências desse imperialismo são citadas de forma a mostrar o porquê a África ainda está enfrentando graves problemas internos, não conseguindo resgatar, de certo modo, sua soberania, bem como o respeito frente aos demais continentes; e também, o porquê de seu povo, até hoje, não se sentir orgulhoso de sua história, de seus antepassados, enfim, de sua etnia.

Quanto à resistência dos povos da África, esse tópico é trabalhado em poucas linhas, sem nenhum destaque em especial, como se fosse algum fato que quase não existiu.

Nessa seção, a história do negro começa a ser mostrada no momento do imperialismo africano. Fala-se muito das ofensivas européias, mas pouco se fala da resistência desse povo, ficando restrito a serem mostrados apenas alguns incidentes.

No capítulo destinado a falar sobre os primeiros tempos da República no Brasil, há alusão ao processo de abolição e o autor é feliz ao ressaltar que a abolição é resultado das lutas de vários grupos sociais. É tratada nesse capítulo, também, a discriminação sofrida pelos ex-escravos e é citado o trabalho das redes de solidariedade que buscavam dar apoio a esses grupos marginalizados, tanto por meio de construção de moradias, como por meio de compras de alimentos e roupas.

Notamos assim, que já havia, nessa época, um bom nível de organização entre os ex-escravos e afro-brasileiros, inclusive na confecção de jornais e na organização de

escolas que buscavam dar ao afro-descendente uma valorização maior. O trabalho de reação também é citado nas diversas revoltas citadas, tais como a Revolta da Chibata.

Novamente, durante os capítulos seguintes, o negro desaparece da história mundial, reaparecendo no capítulo nove, quando se trata dos processos de independência dos países africanos. Nele, é visível que as fotos que abrem o capítulo são mais recentes; fotos essas que trazem uma idéia de África moderna e atual.

Ao tratar dos processos de independência, o autor retrata as lutas enfrentadas pelo povo africano; porém, também retrata a maneira como os países europeus conseguiram, mesmo de longe, manter parte de seu domínio sobre o continente, através de uma burguesia ligada às grandes indústrias, bancos e fazendas, além também, de certa forma, estar ligada ao poderio internacional, onde ainda se defendia dentro da África os interesses europeus.

O autor segue com bons textos complementares, nos quais traz críticas ao *Apartheid*. Além disso, os textos trazem ainda, alguns ícones africanos em sua luta por universidades e para promover melhorias de vida ao povo.

No âmbito da história do Brasil, mais especificamente na era Vargas, a presença do negro é quase nula; como se esse “ser” se tornasse invisível, sem problemas a serem resolvidos. Nesse período, não notamos em gravuras a presença do negro, a não ser quando é citado Getúlio Vargas como sendo o pai dos pobres ou então, quando essa figura é Pelé, o herói nacional do futebol. Outras personalidades negras que eram importantes nesse período e que continuavam a lutar pelo fim do racismo e do preconceito não aparecem.

Nessa seção, descrevemos e analisamos como o negro é retratado na história e como esse fato é repassado ao aluno, por meio do livro didático.

A seguir apresentamos algumas considerações sobre a discussão aqui levantada.

## CONCLUSÃO

Em uma sociedade em que ser belo, bonito e perfeito significa ser branco, quem quer ser negro? O negro que é considerado impuro e mau por natureza.

Aos jovens, adultos e crianças negras e mestiças são impostos, pela sociedade, padrões de branqueamento. Que padrão é esse? Utilizamos para tal esclarecimento a

citação abaixo dos autores Renilson José Menegassi e Neucimara Ferreira de Souza (2005, p. 4):

A discriminação sofrida pelos negros produz efeitos negativos em relação à própria unificação do país. No decorrer da história, uma massa de ex-escravos foi excluída pela sociedade após a abolição. O estímulo à imigração européia impediu a democracia aos negros e ainda limitou suas possibilidades de participação política, gerando conseqüentemente a política de *branqueamento*, que nada mais é do que o termo utilizado por uma ideologia que defende o processo de miscigenação como a forma mais eficaz para acabar com a opressão racial.

O objetivo ideológico dessa política de branqueamento era e ainda é disseminar que o país não apresenta diferentes grupos raciais, demonstrando assim uma nação branca, que pela miscigenação irá erradicar o negro da população do Brasil, como se isto fosse um objetivo velado na sociedade como um todo. Essa política se propaga mediante a maneira pela qual o negro vem sendo mostrado ao longo da história, de forma estereotipada ou inferior, criado apenas para servir.

A imposição desse padrão de branqueamento ao afro-descendente faz com que seja reprimida a sua verdadeira identidade, levando esses grupos a rejeitar sua cultura, suas experiências, seu cotidiano e suas crenças. Os afro-brasileiros, em grande maioria, não possuem orgulho da história, do passado de seu povo, e isso é justificado pelo fato de que não recebem, ao longo de sua vida, tal incentivo. A história passada a eles, distorcida da realidade, se pauta na exaltação do homem branco, visto como herói e o negro como personagem que fica sempre à margem da sociedade, que não contribuiu em nada para a construção da humanidade, conforme visto na análise da coleção de livros didáticos empregados na Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano.

Notamos pelo trabalho acima exposto que a implementação efetiva da Lei 10639/03 ainda se encontra em construção. É claro que da data da implantação da lei (2003) até hoje, o cenário do nosso país sofreu modificações; no âmbito educacional, observamos que os professores se dispuseram estudar e a repensar a questão africana, bem como procurar uma melhor formação nesse assunto.

Porém, deve-se ter em mente que esses profissionais enfrentam a dificuldade da deficiência de materiais didáticos sobre a história da África. Muitos dos livros adotados pelas escolas tratam o continente africano somente por passagem, não aprofundando em sua história; além disso, vemos que muitos aspectos acerca de seu povo principalmente, são deixados de lado, frisando somente fatos que interessam e exaltam a figura do branco, quase sempre europeu.

Por outro lado, o professor não pode e não deve se prender ao obstáculo dos livros didáticos. Por mais que esses materiais não lhes ofereçam o suporte necessário para a transmissão do conhecimento acerca dos estudos afro-brasileiros, ele deve

continuar nesse processo, procurando diversos outros materiais didáticos e meios de informações para efetivar a Lei 10639/03.

Por meio da análise realizada da coleção de livros adotada pela escola em estudo, pudemos notar que apesar dessa coleção ser uma publicação mais atual e que, de certa maneira, acaba contemplando a Lei 10639/03, ainda está carente de detalhes essenciais para que a história da África se torne tão glamorosa quanto à história de países europeus, por exemplo, e como certamente foi. Os autores, não só dessa coleção analisada, mas em geral, até tentam inovar seus escritos e abordagens; porém, notamos que é necessário muito mais que isso.

### **AGRADECIMENTOS**

Aos amigos que fiz nesta trajetória de estudos.

À professora e orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cecília de Lima, por compartilhar os seus conhecimentos e pela paciência nas explicações.

À minha filha que esteve de mãos dadas comigo partilhando seus carinhos, conhecimentos e atenção.

Também meus agradecimentos vão para o MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, para o Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, ao Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLONISTAS EVIRT. Disponível em: <[www.evirt.com.br/colonistas2.htm](http://www.evirt.com.br/colonistas2.htm)>. Acesso em 15 set 2011.

CURTO, José C. **Resistência à escravidão na África: o caso dos escravos fugitivos recapturados em Angola, 1846 – 1876**. 2005. Disponível em: <[www.casadasafricanas.org.br/img/upload/546569.pdf](http://www.casadasafricanas.org.br/img/upload/546569.pdf)>. Acesso em 16 de setembro 2011.

DEL PRIORE, Mary; VÊNANCIO, Renato Pinto. (Org.). **Ancestrais: uma tradução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FREITAS, Madalena Dias Silva; JESUS, Natal Ferreira de. **População negra brasileira: Reflexo e imagem no livro didático.** 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação.** Revista da ANPED – nº 63 set/ out/ nov/ dez-2000 pp.34-48.

LOMBE, C. **O Planeta das crianças invisíveis: qual o objetivo da Lei 10.639/03.** In: V Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares: Entre o Individual e o Coletivo. São Paulo, 2008.

LOPES, Vera Neusa. **Diversidade étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental.** In: Currículo, Relações raciais e Cultura Afro-brasileira. Salto para o Futuro: Boletim 20. Outubro, 2006.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **História da educação.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

MENEGASSI, Renílson José; SOUZA, Neucimara Ferreira de. **A visão do negro no livro didático de português.** Revista Espaço Acadêmico, n. 47, p. 1-9, abril. 2005. Ano IV. Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br/047/47cmenegassisouza.htm](http://www.espacoacademico.com.br/047/47cmenegassisouza.htm)>. Acesso em: 15 de agosto 2011.

MORAES, Kelly da Silva. **A lei 10639/2003 e seus reflexos nos materiais didáticos: uma análise sobre o negro na história do Brasil.** Editora FAPA, 2008.

NEVES, Gilberto. **Educar para a Igualdade: combatendo o racismo na educação.** Uberlândia: Sincopel Gráfica, 2008.

PORTAL DO MEC. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eja\\_hist.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eja_hist.pdf)>. Acesso em 21 de junho 2011.

REVISTA RAÇA BRASIL. **A Educação dos heróis.** Disponível em: <[www.racabrasil.uol.com.br/edicoes/97/artigo16405-1.asp](http://www.racabrasil.uol.com.br/edicoes/97/artigo16405-1.asp)>. Acesso em: 25 de agosto 2011.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos Olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 7-14.

SÁ, Wellington Santana Moraes de. **A presença do negro no livro didático de história do ensino fundamental: uma primeira análise.** São Gonçalo, RJ, 2010.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica.** Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf)>. Acesso em 20 de julho 2011.

SANTOS, Simone. **Proposta pedagógica**. In: Currículo, Relações raciais e Cultura Afro-brasileira. Salto para o Futuro: Boletim 20. Outubro, 2006.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995.

WATTHIER, Luciane. **A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos**. Editora. Ano 2002.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil (considerações preliminares)**. 2005. Disponível em: <[www.forumafrika.com.br/NOVAS%20BASES%20PARA%20O%20ENSINO%20DEFINITIVO%20para%20MEC\\_11%20abril\\_1\\_.pdf](http://www.forumafrika.com.br/NOVAS%20BASES%20PARA%20O%20ENSINO%20DEFINITIVO%20para%20MEC_11%20abril_1_.pdf)>. Acesso em 15 de setembro 2011.

# **EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL VIVENCIADA POR UMA PROFESSORA DO ENSINO DO USO DA BIBLIOTECA COM A LEI 10.639/03**

Maria Aparecida Miranda Brasileiro  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
mirandabrasileiro@hotmail.com

Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Química – IQ  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
guimes.rodriguesfilho@gmail.com

## **RESUMO**

Este artigo objetiva apresentar a visão de uma Professora do ensino do uso da biblioteca em uma biblioteca de uma escola de ensino fundamental da rede pública do Estado de Minas Gerais, em relação à aplicabilidade e aceitação da Lei 10.639/03. Destaca também a necessidade da escola implantar mecanismos pedagógicos voltados à superação do preconceito e da discriminação racial sofridos pela população negra no espaço escolar brasileiro de maneira que se possam compreender os desafios que se colocam para a Escola analisada. Contudo observa-se que mesmo existindo políticas públicas educacionais, o que vivenciamos na escola analisada são a não efetivação e execução dessas políticas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Lei 10639/03, racial.

## **ABSTRACT:**

This article presents the vision of a teacher teaching the use of the library in a library in an elementary school network publishes the state of Minas Gerais, concerning the applicability and acceptance of Law 10.639/03. It also highlights the need to implement the school's educational mechanisms aimed at overcoming prejudice and racial discrimination suffered by black people in Brazilian school space so that they can understand the challenges facing the School analyzed. However it is observed that although there are public policy education, what we experience in school are not considered effective implementation of these policies and educational.

**KEY-WORDS:** Education, Law 10639/03, racial.

## **INTRODUÇÃO**

A aprovação da Lei Federal 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, modificou, pela primeira vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

(9394/96) com a inserção dos artigos 26 A, 79 A e 79 B, para incluir no currículo da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, todos os sistemas de ensino municipal, estadual e federal precisam incluir aulas sobre questões étnicas culturais em seus currículos, tendo como princípio, garantir a inclusão do estudo da História da África e dos Afro-brasileiros, resgatando a tradição e a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas, pertinentes à História do Brasil, de maneira que a sociedade contemporânea tenha orgulho de se declarar preta, negra ou parda, reconhecendo sua origem através da valorização da sua cultura e tradição originadas dos povos Africanos.

Em 2008 foi promulgada uma nova Lei, a Lei 11.645, que alterou novamente a LDB para incluir além da temática afro-racial a temática indígena. Estes são avanços na legislação educacional que podem contribuir para a construção da igualdade racial ao mesmo tempo em que possibilita a desconstrução de atitudes e posturas discriminatórias no espaço escolar, criadas ao longo da história da educação, consolidando na sociedade a naturalização do racismo, da qual até o presente momento a escola não conseguiu desfazer-se.

Assim, a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996.

Contudo, a respectiva lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos, na qual, a partir do conhecimento da cultura afro-brasileira, a educação auxiliará a formar uma comunidade escolar capaz de valorizar a história de seu povo e reivindicar conscientemente o direito à igualdade na nação.

A promulgação da citada lei 10.639/03 é considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra em prol da promoção da igualdade racial, ao colocar o tema na pauta do professor e conseqüentemente estimular uma ruptura com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do processo de formação nacional. Assim, é importante acreditarmos que em médio prazo mudanças significativas ocorrerão principalmente dentro das estruturas familiares que passarão a ter uma formação de identidade voltada para os princípios étnico culturais, ligados a ancestralidade africana. Desta forma, para a Lei 10.639 ser positivamente efetivada ela

deve atuar como um conjunto sistêmico de inclusão racial para o fortalecimento da cidadania. Essa nova postura governamental tem amparo legal e constitucional, portanto, apesar de todos os esforços do movimento negro para a regulamentação dessa lei, o ritmo das execuções e a realização de todos os instrumentos necessários para tornar essas leis uma realidade concreta na vida das populações envolvidas, indica a existência e a permanência do racismo institucional, o que é comprovado pela omissão e inexistência de ações políticas que deveriam ser tomadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela efetivação e cumprimento da Lei, seja no âmbito nacional, estadual, municipal, tanto nos estabelecimentos de ensino privados como nos públicos.

A ausência de uma educação para a diversidade étnicorracial no espaço escolar é um problema que vem se perpetuando ao longo da história através das diversas práticas sociais e, principalmente, no âmbito educacional. Fazendo-se necessário que a discussão sobre a aplicabilidade da lei 10.639/03 no espaço escolar sensibilize os gestores da escola, bem como todos os docentes e discentes, para que coletivamente o corpo docente e toda comunidade escolar possam tomar atitudes para inserir pedagogicamente em todas as disciplinas curriculares o conteúdo que trata da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Se por um lado, ao menos em termos legais, todas as instituições de ensino no Brasil, precisam instituir práticas de ensino que dêem conta de cumprir com as determinações da Lei 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais, na prática, o que tem se observado é o não cumprimento dessas determinações.

Contudo, para que a referida lei seja efetivamente aplicada em todos os estabelecimentos de ensino do país é necessário enfatizar e criar diferentes responsabilidades dos poderes executivos, dos legislativos e dos conselhos de educação municipais, estaduais e nacional e de demais instituições públicas no processo de implementação e institucionalização da lei n. 10.639/2003 nos sistemas de ensino, como preconiza o Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares pertinentes à 10.639/03 (MEC-SEPPPIR, 2009).

Desta forma, o currículo escolar deve levar em conta a identidade dos negros, respeitando seu modo de ser e de pensar o mundo, considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro. De acordo com o (PNAD-IBGE 2010), a população negra e mestiça no Brasil é de 51,1%, fazendo-se

necessário que professores e alunos contribuam, a partir dos estudos sobre a África e o Brasil, e a constituição de seus povos e sua cultura, com um novo currículo, vivo, embasado numa nova concepção de educação, pautada no respeito e promoção da igualdade étnica, cultural e racial.

Como salienta Munanga (2005, p.16, 17).

“(…) a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

A escola tem um papel fundamental na formação da identidade das crianças que são acolhidas por essa instituição, mas também precisa ter clareza da necessidade de “positivar” a diversidade da qual é constituída (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA 2006, p. 53), pois conforme cita o próprio almanaque pedagógico afro-brasileiro (2007):

“... quando a criança negra chega à escola, ela traz consigo uma série de indagações em relação ao seu pertencimento racial, à qual a escola irá responder de forma favorável ou não, através de suas práticas pedagógicas, atitudes, posicionamento e até mesmo de seus silêncios”.

A escola, às vezes de forma velada e, às vezes, de maneira explícita, torna-se um espaço no qual essas concepções (imagens estereotipadas em relação ao negro e afro-descendente) se perpetuam graças a distorções da realidade histórica, omissão de fatos, reprodução de inverdades, sempre no sentido de mostrar os povos africanos como “tribos” estáticas no tempo, alheias ao conhecimento (NASCIMENTO, 1991, apud FERREIRA, 2004).

Enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil algo específico dos negros, negando-se a considerá-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas e conseqüentemente em nossas escolas, continuaremos, naturalizando as práticas de racismo, discriminação, reproduzindo os estereótipos negativos que se direcionam, sobretudo, às crianças negras, afro-descendentes (GOMES, 2006).

Trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana (GOMES, 2003).

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (MEC/SECAD, 2006, p. 236).

### **A EDUCAÇÃO E O NEGRO BRASILEIRO**

Muitos negros que almejavam uma educação permaneceram somente com o desejo, pois as desvantagens ocupacionais, habitacionais e locacionais às quais a população negra estava submetida foram determinantes para a sua manutenção nos estratos educacionais mais baixos.

Qualquer que seja o âmbito e a dimensão observados, negros e brancos estão desigualmente situados com relação ao acesso às oportunidades, seja no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira (QUEIROZ, 2002, p. 15).

Portanto, cabe questionamento acerca do assunto, em torno desses indicadores educacionais da população negra em relação à população branca, para se saber se tal distanciamento educacional é consequência da pobreza ou da discriminação racial.

Esse segmento, com escolaridade insuficiente e padrão de vida bem abaixo da média, precisa conhecer a história brasileira sob o ponto de vista não dos vencedores, mas do daqueles que realmente foram os protagonistas (CARENO, 1997).

O homem de descendência africana e seus valores culturais foram sistematicamente associados a qualidades negativas pelo europeu, já antes mesmo do “descobrimento” do Brasil e do processo de colonização. Deve-se ter em mente que em

torno de meados do século XIV a grande agência legitimadora de valores e práticas humanas foi a Igreja Católica (FERREIRA, 2004).

Nesse processo de negação de seus valores culturais, age a ideologia do branqueamento, uma vez que, estando os valores civilizatórios negro-africanos associados ao que é feio, inferior, desqualificado, o homem e mulher negros buscam se orientar a partir dos referenciais da cultura branca européia.

Nesse sentido, como afirmam Silva e Monteiro (2000, p. 81) apud Abramowicz e Oliveira (2006, p. 49);

(...) a escola ensina a criança negra a não aceitar a cor de sua pele, os seus traços físicos, a história de seu povo, a não querer ser negra. A cor negra, para vencer na escola, tem de fazer-se à imagem do branco, adaptar-se aos valores brancos.

Vários pesquisadores como Gomes (1995), Paraíso (1999), Gonçalves (1985), apud Silva (2007, p. 3), e outros, revelam através de suas pesquisas que a questão racial constitui-se em um campo de silêncio no currículo em ação dos cursos de formação de professores, ou seja, o professor nem sempre se posiciona de uma forma positiva diante da diversidade racial existente no ambiente escolar.

Se por um lado a escola, no contexto atual pode se constituir num espaço legítimo capaz de desconstruir os estereótipos negativos construídos historicamente sobre os afro-descendentes infelizmente, ainda, presenciamos práticas pedagógicas assentadas em princípios de homogeneidade cultural, insensíveis às diferenças encontradas no espaço da escola.

Na Literatura Brasileira, a história da população negra foi amplamente documentada por sua condição escrava, ou seja, sempre predominou uma visão que insistiu em circunscrever o negro e a negra, primeiro, na esfera econômica como mercadorias e, posteriormente, na esfera da cultura como exóticos e na esfera política como grupo destituído de capacidade organizativa e propositiva.

Segundo Passos (2010, p. 1) durante muitos anos o negro continuou sendo visto como mão de obra barata, objeto de desejo devido à ideia de que os negros e negras são mais ativos sexualmente que os brancos, amplamente preconizado na obra Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, dentre outras, e mais outras qualificações que longe de inseri-lo na sociedade contribuiu para que permanecesse à margem dela, excetuando alguns negros que conseguiram ascensão social.

A história das políticas educacionais brasileira, ao longo dos últimos cinco séculos, foi sendo construída a partir dos projetos civilizatórios que foram instituídos (e ao mesmo tempo negados) para os diversos sujeitos que habitavam os diferentes espaços geográficos do Brasil (nesse caso específico, aos nativos da terra) e para os outros que aqui chegaram (africanos e seus descendentes) de modo a imprimir um lugar social de subalternidade, e contribuindo para a construção de estereótipos negativos que muito dificultaram e dificultam que estes sujeitos ascendam à condição de sujeitos de direitos.

A política educacional brasileira traz a exclusão já em seu bojo, pois não só o preconceito de classe, mas também o preconceito de raça e as propostas curriculares voltadas para as classes populares constituem-se em falácias e fortalecem o mito da democracia social. Na medida em que não inclui a história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares do país, nossa política educacional não leva em conta a identidade dos negros, não respeita seu modo de ser e de pensar o mundo, resiste a considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro, com seus mais de 51,1% de população negra (preta e parda).

Do mesmo modo que a educação foi utilizada para construir preconceitos, ela pode e deve ser utilizada para a desconstrução social do preconceito e da discriminação racial, pois vivemos em um país onde a miscigenação e as diversidades multiculturais aconteceram naturalmente e apesar de nesse processo societário os negros contribuírem com suor e trabalho não remunerado e receberem como fruto do esforço físico a segregação e os maus tratos, o sistema educacional escolar baseia-se nesses preconceitos, pois é focado em uma visão eurocêntrica e reproduz esses valores no espaço escolar, ora negando a contribuição negra para o progresso brasileiro, ora distorcendo como “exótica” essa contribuição (MUNANGA, 2005).

Mesmo após a abolição da escravatura, as lutas sociais erguidas pelo movimento negro em prol da integração, esbarravam na visão instituída durante o período colonial que dificultava o acesso da população afro-brasileira, em condições de igualdade, no mercado de trabalho e na educação.

Os trabalhos acadêmicos publicados recentemente vêm questionando, entre outros problemas, a existência de uma associação imediata e direta entre preconceito e escravidão, como legado histórico mostrando também como a discriminação racial era plenamente compatível com a ordem capitalista industrial.

Tanto na educação pública quanto na educação particular, a Lei 10.639/03 precisa ser vista como um todo na grade curricular (principalmente biologia, literaturas, história, geografia, sociologia, filosofia e redação), e não como uma disciplina especial, ministrada para aliviar a tensão das aulas, tendo em consideração, que é essencial que a temática percorra durante todo o ano letivo, ou seja, por todas as fases de formação do aluno.

Conceitos como raça, racismo e preconceito tornam-se mais importantes quando refletimos a respeito de qual o impacto da discriminação sobre a população negra e não negra e sobre o papel que a escola tem desempenhado para discutir situações de racismo e de discriminação envolvendo a população pobre e negra desse país. Assim, o processo de redemocratização no qual estamos inseridos, marca uma mudança significativa no tratamento da questão étnicorracial negra, com o ressurgimento de reivindicações a partir de um movimento negro organizado nas principais áreas urbanas do país, apontando que os indicadores de renda e educacionais de pretos e pardos são similares, permitindo o agrupamento desses dois segmentos em uma única categoria de análise que engloba todos os negros e que passou há pouco tempo a ser assumida nas políticas públicas.

A partir daí a luta pelo acesso à educação escolar formal como bandeira histórica da população negra é retomada com o propósito de questionar a própria atuação do Estado, em seus diferentes níveis, a partir de uma revisão ampla da forma como os negros apareciam e, ainda hoje, aparecem retratados na História do Brasil.

Este artigo tem como foco o professor do Ensino do Uso da Biblioteca e tem como recorte uma experiência na Escola Estadual Professor Valentim a partir do ano de 2009, quando se deu o meu ingresso no curso de Especialização em Educação das Relações Étnicorraciais e em História e Cultura Afro-brasileira e Africana ofertado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia em parceria com o Instituto de Química. Portanto, o principal objetivo do presente trabalho é apresentar a visão de uma Professora do ensino do uso da biblioteca em uma biblioteca de uma escola de ensino fundamental da rede pública do Estado de Minas Gerais, em relação à aplicabilidade e aceitação da Lei 10.639/03, por alunos de cinco turmas do ensino fundamental, sendo respectivamente, duas turmas de 6ª série, uma turma da 7ª série, e duas turmas da 8ª série, tendo como data inicial de análise do estudo, o ano de 2009.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adota pela autora do estudo, constitui-se de alguns instrumentos para construção de dados como, por exemplo, entrevistas individuais com os alunos durante o horário de aula no interior da biblioteca. Todas as entrevistas foram registradas através de gravação de áudio. Os alunos foram orientados sobre o teor da pesquisa, avisados de maneira coletiva pela professora do uso do ensino da biblioteca.

Primeiramente foram ministradas aulas com apresentação de vídeos, desenhos animados, cantigas de capoeira, confecção de cartazes sobre vários temas e personagens negros que ajudaram a constituir a história e cultura africana e afro-brasileira, para que os alunos tivessem um maior entendimento sobre a Lei 10.639/03. Durante todo o trabalho pedagógico também foi realizada a observação de todos os alunos, no sentido de se identificar o interesse do aluno pelo tema, a facilidade de interpretação das histórias e cantigas e também a evolução dos alunos em suas relações coletivas. Após algumas aulas e após identificar que os alunos já pudessem compreender a importância de se trabalhar a Lei 10639/03 foi então realizada a última etapa do projeto, que foi a entrevista, com posterior registro, que foi analisada individualmente e digitada na forma de texto coletivo conclusivo.

## **REFERÊNCIAL TEÓRICO**

Tendo em consideração que o presente trabalho é norteado por um referencial bibliográfico composto por produções de teóricos da área de educação e também por conteúdos desenvolvidos por estudiosas que possuem trabalhos voltados para a cultura negra, seu ensino e a própria aplicabilidade da lei 10.639, podemos observar que vários estudos indicam a necessidade de capacitar os educadores para que os mesmos contribuam para erradicar o estereótipo acerca de alguns conceitos que fazem parte da formação identitária dos cidadãos.

Concluimos então que há um número reduzido de educadores que reconhecem a importância do estudo e pesquisa da História e Cultura Afro-Brasileira, ou seja, muitos professores não conhecem a Lei 10.639/03, e menos ainda sobre onde encontrar

materiais para trabalhar com os conteúdos sobre África, comprovando as limitações para desenvolver um trabalho sobre pluralidade cultural e diversidade étnica.

Contudo, inicialmente é importante que as políticas públicas já existentes, criem mecanismos que permitam ao professor ter contato com materiais bibliográficos referentes à promoção da igualdade racial, planejando a inclusão do conteúdo da história da África e da cultura afro-brasileira em todo o planejamento curricular.

Fica evidente que para se expandir os conhecimentos acerca da temática, é preciso reciclagem, capacitação e renovação constantes para os professores e atividades extraclasse, oferecendo aos professores conhecimentos e informações que sejam capazes de permitir que o docente transmita e articule métodos pedagógicos voltados para erradicação de preconceitos e efetivação de ações democráticas que visem à formação de uma sociedade igualitária.

É necessário que cada escola, forme um Grupo de Trabalho, através da convocação das entidades vinculadas às questões étnicorraciais e por professores docentes de diferentes disciplinas. É importante que o Grupo, discuta e proponha métodos e estratégias capazes de inserir nos conteúdos curriculares as identidades sócio-culturais sem a égide do preconceito e da discriminação dos povos, para tanto, devemos utilizar como início de discussão e elaboração de toda proposta, a análise de diversos estudos que enfocam a discriminação racial, a colonização da África e a implementação da Lei 10.639/03 e que utilizam esta temática como suporte e ferramenta para todo processo de entendimento da História da África e da Cultura Afro-brasileira proporcionando um maior esclarecimento para a sociedade sobre o tema promovendo o enfrentamento das práticas discriminatórias.

Contudo, para a consolidação e fortalecimento do Grupo, exige-se que a Direção da escola designe professores com maiores conhecimentos e interesse pela temática, para que se iniciem debates e ações conscientizadoras semanais sobre a importância do envolvimento de todo o corpo docente na aplicabilidade da Legislação em vigor que torna obrigatória a inserção do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil. Para tanto, é importante que o monitoramento e coordenação do desenvolvimento das atividades propicie a implementação de um currículo capaz de levar aos discentes informações e conhecimentos que visem o enfrentamento do racismo, da desigualdade, da indiferença e que principalmente busque o reconhecimento do negro perante a sociedade. Nesta

perspectiva, é necessário envolver toda escola no importante trabalho de construção de práticas pedagógicas que sejam capazes de transformar os alunos, em pessoas conscientes, comprometidas com o social e principalmente em disseminadores de ações democráticas que combatam as desigualdades raciais, sociais, culturais, econômicas, etc.

Desta forma, a escola deve construir espaços que valorizem a diversidade e manifestações culturais da sociedade brasileira, através da elaboração de currículos que a partir de festividades culturais escolares, realizadas em datas significativas do calendário cultural brasileiro, como por exemplo, o dia Nacional da Consciência Negra que é celebrado em 20 de novembro, o dia 13 de maio que se comemora a abolição da escravatura no Brasil, os estudantes e docentes passem a ter contato com as Leis 10.639/11.645. Mas é preciso ter cuidado porque na maioria das vezes as questões que envolvem os negros são tratadas apenas nas referidas datas e aqui o que se propõe é que nessas datas seja dada ampla visão sobre a importância do cumprimento da LDB valorizando a luta do povo negro em busca da liberdade, ou seja, o negro como ser ativo na construção da história do Brasil.

Especificamente nas aulas aplicadas na biblioteca, o Professor do uso e ensino da biblioteca e seus alunos devem buscar embasamento em recursos didáticos que visem a valorização e o respeito a sua etnia, ancestralidade e valores humanos, mas para isso, é importante que o uso de recursos como filmes, livros e artes plásticas trabalhe e apresente a vida e trajetória de algumas personalidades negras, aumentando a ampliação da pluralidade das culturas em sala de aula.

Infelizmente, notamos que na escola onde aconteceu o estudo, até o presente momento não houve um aprimoramento, mesmo que tímido das atividades, ou seja, ainda não foram planejadas ações pedagógicas que realmente visem a inserção da temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira que trabalhem temas e conceitos como raça, etnia, cultura, tradição. Contudo o que vivenciamos é a presença da África e da cultura afro-brasileira, como tema de festa, e não como conteúdo didático, com textos, princípios, conceitos e valores. Mas devemos ressaltar que certamente este não é um privilégio apenas da escola em questão. É uma situação vivenciada pela grande maioria das escolas públicas e privadas que compõem o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, podemos citar, por exemplo, o caso da Universidade Federal de Uberlândia que somente em outubro de 2010 emitiu a Portaria

da Reitoria R N 1132 que instituiu comissão para tratar da implantação da lei 10.639/03 em todos os seus cursos de graduação.

Assim, os poucos professores que trabalham a Lei 10639, apóiam-se em livros e material impresso como cópias de artigos científicos que tratam da temática. Vale ressaltar que as requisições dos respectivos materiais não acontecem rotineiramente, pois sua maior procura acontece no período que envolve os meses de novembro e maio, por se tratarem das épocas em que se trabalha com a consciência negra e a abolição da escravidão respectivamente, na qual os professores por consciência própria, e não pela orientação pedagógica do Projeto Político Pedagógico da escola, resolvem trabalhar a temática.

## **DISCUSSÕES**

Fazer um paralelo entre o ensino do uso da biblioteca e a temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, trabalhando primeiramente as questões étnicorraciais e culturais, trouxe resultados positivos, uma vez que os alunos tiveram uma boa aceitação da temática, quando trabalhada na leitura de contos como a história da bonequinha preta, a menina bonita do laço de fita, saci pererê, visualização de vídeos como Amistad, Hotel Ruanda e o documentário Retrato em branco e preto; e a utilização de áudios e vídeos para interpretações musicais, puderam fazer com que os alunos envolvidos considerassem as diferenças (não apenas as ligadas ao tom da pele) como algo presente e que não deve levar à exclusão.

No desenvolver da temática, observamos a necessidade do professor buscar materiais didáticos para a sala de aula que contemplem os segmentos étnicorraciais e sócio-culturais representados pelos alunos, trabalhando a diversidade, a educação para as relações raciais, o fortalecimento e construção de novas identidades baseadas no reconhecimento da existência do outro. O uso da literatura foi o caminho utilizado para a aplicação pedagógica que inseriu a temática de forma lúdica, ensinando valores e cultura.

Também foi realizado pela professora do ensino do uso da biblioteca um trabalho de releitura com os alunos, adequando novas versões para os personagens, a partir de contos em que existam reis, rainhas, príncipes e princesas negros, como por

exemplo, histórias como Rapunzel, em que a menina de tranças longas é negra e seus cabelos bem encaracolados.

Outra atividade interessante e praticada durante o período de análise do estudo foi a participação dos alunos na confecção de bonecos de pano com diferentes características físicas. Tais momentos foram utilizados para que as crianças pudessem perceber, refletir e questionar a visão de superioridade ou inferioridade entre negros e não negros, etnias diferentes e características comuns ou não entre os variados grupos humanos que povoam a Terra.

Portanto, uma alternativa que tem sido empregada pela professora do uso do ensino da biblioteca na Instituição Escolar são as leituras e as contações de histórias para as crianças que contribuem para a construção de uma auto-estima elevada, para uma auto-conceituação afirmativa de meninos e meninas negras, para a elaboração de identidades livres de estigmatizações e estereótipos manipulados ideologicamente como negação de certo grupo.

Segundo Gomes (2003),

(...) atualmente é muito comum ser visto em Bibliotecas Escolares a literatura afro-brasileira, ganhando um espaço de visibilidade social, pois este tipo de literatura surge em função das populações afro-descendentes presentes na escola, que, ao longo dos anos, não foi tratada como uma população que detém uma cultura e uma história dignas de valorização e respeito.

Contudo, as práticas pedagógicas que levam a sério o conteúdo dessa lei têm um compromisso ético com o fortalecimento e a construção de identidades, implicando na construção do olhar de um grupo ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnicorracial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Deste modo, a escola como espaço de sociabilidade constitui-se em um local privilegiado para a superação dos conflitos e preconceitos raciais, tornando possível que o trabalho com a literatura infantil afro-brasileira se torne um elemento potencializador das discussões e superações dos mitos raciais no âmbito escolar.

Para tanto, deve constituir-se em ambiente educativo, acessível a toda a comunidade escolar, em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, combatem-se as discriminações, busca-se eliminar os preconceitos e são desfeitos os estereótipos, em que se estimula a auto-imagem e a auto-estima positivas, em que se promove a igualdade étnicorracial pela desconstrução das diferentes formas de exclusão (GOMES, 2003).

De acordo com a Professora do Ensino do uso da Biblioteca, para que a lei 10.639/03 seja efetivamente aplicada em todo território nacional são fundamentais recursos e políticas públicas, cuja responsabilidade pela aplicação da lei deveria ser do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação, cabendo a elas desenvolver e executar as políticas de educação no país, voltadas principalmente para garantir o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicorraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Essas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. Nesse sentido, o próprio MEC preconiza que:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (MEC/SECAD, 2006, p. 232).

Outro obstáculo que está dificultando a aplicação da lei é o fato dos professores não estarem capacitados para relacionarem suas disciplinas à temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pois de todos os docentes da escola, somente a autora do presente artigo, realizou um curso na área da temática.

Conforme cita Gomes (2003),

(...) a formação do professor para a diversidade étnico-racial deve ser um processo de desestruturação dos mitos radicais, pois essa formação precisa de uma maneira radical nos valores e representações que o próprio sujeito tem a respeito do negro. Os valores estão imbuídos nas práticas que precisam ser revistas para que se possam construir novos fazeres dentro da escola, fazeres que alcancem uma dimensão mais democrática no que se refere às diferenças raciais.

Ainda de acordo com a Professora, já é possível percebemos uma preocupação com a história africana nos cursos de graduação, e a procura por pós-graduação nessa área também aumentou, mas ainda é muito cedo para se dizer que os professores estão

preparados para cumprir a lei. O governo de Minas Gerais, e algumas Universidades Federais, como por exemplo, a Universidade Federal de Uberlândia, vem disponibilizando muitos cursos de aperfeiçoamento e capacitação relacionados à temática, onde muitos destes cursos podem ser realizados inclusive à distância. ara Miranda, aluna do curso de especialização em História e Cultura Africana pela Universidade Federal de Uberlândia e autora do presente trabalho, na cidade de Prata poucos docentes conhecem a Lei 10.639/03 e a obrigatoriedade de aplicá-la dentro das escolas, contudo, após sua inclusão no curso de Especialização da UFU e o aprendizado adquirido durante o curso, a temática passou a ser mais discutida em toda a cidade e comunidade acadêmica.

Em entrevistas realizadas na rádio cidade FM (rádio comunitária com frequência 104,9 MHz) no Programa do Apresentador Gil Martins, no sábado que antecede a semana que se reflete e se mobiliza para tratar de assuntos que envolvem a consciência negra e abolição da escravatura, durante a próxima semana após a respectiva entrevista, palestras realizadas em uma escola da rede estadual de ensino (Escola Estadual Noraldino Lima) e encontros realizados no plenário da Câmara Municipal de Prata com a participação de autoridades políticas, religiosas, professores e membros do movimento negro da cidade de Prata, discutiu-se a temática e a obrigatoriedade da aplicação da lei, tendo como objetivo, levar a todos os ouvintes a importância da legislação para a formação étnicorracial do brasileiro bem como as medidas legais impetradas pelos diversos Ministérios públicos para garantir sua aplicabilidade.

A partir daí, alguns poucos professores das áreas de matemática, geografia, ciências biológicas e história manifestaram interesse na temática, e começaram a procurar cursos por conta própria, mas realmente seria importante se os empregadores (instituições) passassem a oferecer um incentivo financeiro para que seus professores façam uma pós-graduação em História da África.

Além destas ações realizadas de forma voluntária pela professora do ensino do uso da biblioteca, muitos gestores escolares e docentes passaram a ter ciência, através de sites, emails e até mesmo mídia impressa, das diversas ações civis públicas impetradas pelos Ministérios Públicos Federais e Estaduais presentes em todo território Mineiro e as penalidades do não cumprimento da Lei 10.639/03.

## CONCLUSÃO

No ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, existe uma lacuna muito grande em termos de compreensão histórica, por parte dos professores, evidenciada nas falas dos professores, que demonstram o desconhecimento da Lei 10.639/2003 e do que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais.

O que se constata no geral é que a escola não desenvolve durante todo ano letivo a temática do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, devido principalmente a não intervenção político pedagógica proporcionada pelo PPP da escola.

A temática é abordada apenas em datas comemorativas, principalmente nos meses de abril, maio e novembro, respectivamente o dia do índio, o dia da abolição e o mês da consciência negra.

Desta forma fica evidente que é necessário desconstruir o currículo mono cultural de idéias rígidas atreladas a uma visão conteúdista, que o professor recebe pronto e o utiliza como delimitador de sua prática. Isso se justifica principalmente pela ausência de formação docente necessária à compreensão da profundidade e importância desse tipo de aprendizagem ou mesmo pela resistência pura e simples de alguns setores.

Conforme a fala de muitos professores, poucas estratégias foram e estão sendo criadas por parte da Secretaria Estadual de Educação, bem como por parte da gestão administrativa da escola, no sentido de estabelecer uma discussão mais séria sobre as Diretrizes e, ao mesmo tempo, criar possibilidades efetivas de formação dos professores para estas questões.

A partir da realidade da Escola analisada, em Prata, foi possível levantar algumas indagações, tendo em vista, principalmente, as determinações contidas na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais, no sentido de como construir no contexto da escola, práticas pedagógicas que dêem conta dessas novas questões, pois conforme citação de alguns docentes, “há falta de formação para travar esse diálogo”.

Por último, conclui-se que promover a capacitação de educadores e educadoras, propondo uma reflexão sobre a sala de aula como espaço de construção de identidades, do ponto de vista da lei 10639/03 para o enfrentamento e intervenção nas

situações e nas relações raciais cotidianas é o ponto de partida para provocar mudanças no projeto político pedagógico da escola.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor Guimes Rodrigues Filho por ter gerido positivamente o *Núcleo de Estudos Afro Brasileiros* da Universidade Federal de Uberlândia (*NEAB-UFU*), mantendo o foco no ensino, pesquisa e extensão na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro Brasileira, de maneira tal, que o mesmo através do MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU), em parceria, disponibilizaram recursos necessários para a implantação e realização do primeiro curso de especialização em História e Cultura Africana e Afro brasileira da UFU.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/95 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n.10.639**, 9 de Janeiro de 2003. DOU, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei n.11.645**, 10 de Março de 2008. DOU, 11 de Março de 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria Especial Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2004.

CARENO, Mary Francisca do. **Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras**/ Mary Francisca do Careno. – São Paulo: Arte & Ciência; UNIP, 1997. 160p.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. In: Revista Brasileira de Educação. Maio/ Jun/Jul/Ago? n. 23, 2003.

HASENBALG, C. A. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 73. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, R. **Relações raciais: uma experiência de intervenção**. 1992. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PASSOS, G. **As contribuições da Lei 10.639/03 para a Educação das futuras gerações**. Disponível em: <http://graciapassos.wordpress.com>. Acesso em 08/12/2010.

QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, D. M. (coord.) **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.

SILVA, Delydia Cristina Cosme. **A inserção da cultura afro-brasileira nos currículos escolares**. São Paulo. Fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.fsd.edu.br/revistaeletronica/artigos/artigo19.pdf>. Acessado em: 27/08/2011.

## **PARTE II**

### **LÉLIA GONZALES**

Nascida em Belo Horizonte em 1935, filha de um ferroviário com uma mulher de origem indígena, Lélia Almeida González veio para o Rio de Janeiro na década de 1940. Graduiu-se em História e Filosofia, fez mestrado em Comunicação, doutorado em Antropologia e foi uma militante constante da causa da mulher e do negro no Brasil.

Professora de várias universidades e escolas importantes, seu último cargo acadêmico foi o de Diretora do Departamento de Sociologia e Política, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Dedicou sua carreira acadêmica ao estudo das relações raciais no país, sendo uma das responsáveis pela introdução do debate sobre o racismo nas universidades brasileiras.

Foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), participou da criação do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN-RJ), do Nzinga Coletivo de Mulheres Negras-RJ e do Olodum-BA.

Até a metade dos anos 80, Lélia talvez tenha sido a militante negra que mais participou de seminários e congressos dentro e fora do Brasil. Suas contribuições de maior impacto foram as que buscaram articular as questões de gênero e racismo. Lélia Gonzalez foi vítima de um enfarte, no dia 11 de julho de 1994, no Rio de Janeiro.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ver mais em <http://www.acordacultura.org.br/herois/>

# PERSPECTIVAS DAS MULHERES NEGRAS NO MERCADO DE TRABALHO

Kelly Cristina Caetano Silva  
Universidade Federal de Uberlândia<sup>1</sup>  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
kellycaetanos@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup>. Dra. Jorgetânia da Silva Ferreira<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia  
professorajorgetania@gmail.com

## RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre os indicadores sociais que identificam as desigualdades de raça, gênero e classe no mercado de trabalho na realidade brasileira. Utilizamos pesquisa bibliográfica (livros, artigos científicos e internet) e depoimento oral. Essa temática é importante na medida em que procura compreender e dar visibilidade à trajetória da mulher negra no Brasil. Apoiamo-nos nas reflexões de alguns estudiosos que pensam a temática como GONZALEZ (1984), BENTO (1995), GOMES (1999), SILVA (2003), NOVA (2011), entre outros. Percebemos nos dados do DIEESE/SEADE, IBGE e IPEA, a desigualdade entre negras e não negras quanto ao salário, à precoce inserção da mulher negra no mercado de trabalho e sua presença no trabalho doméstico e as dificuldades no contexto educacional. Marcas do passado se fazem presentes na história das mulheres negras no Brasil de hoje, especialmente a escravidão. Romper com um *lugar* previamente definido compõe sonhos e lutas de muitas mulheres negras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desigualdades, Trabalho Feminino, Mulher Negra e Trajetória

## ABSTRACT

This article aims to reflect on social indicators that identify the gender and racial inequalities in the labor market by exposing the Brazilian reality. Focusing the research object in black women, we used sources of information through books, papers and internet. In which, the research underscores the theme of ethnic-racial relations, by including studies with a gender and race, to give visibility and understanding the place of black women in the labor market. Through brief reflection from some scholars as GONZALEZ (1984), BENEDICT (1995), GOMES (1999), SILVA (2003), NOVA (2011) among others. And yet, submit to official statistics DIEESE / SEADE, IBGE and IPEA, as the black woman is in greater number in the category of domestic workers from other diagnoses. The social and historical context of black women's work can have consequences in the labor market and the impact on the profiles and the lives of black women. From oral history to reflect on important issues that define black women

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnicorraciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana – UFU e professora na educação infantil na rede Municipal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Doutora em História Social pela PUC-SP, Professora no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, membro do NEGUEM-UFU.

workers, their place in social and labor market prospects. Noting that the color is added to the females, the condition worsens.

**KEYWORDS:** Inequality, Working Women, Black Women and Trajectory

## INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, o imaginário, historicamente construído, retrata a mulher como o sexo frágil sem condições de pensar, criar ou sobreviver sem o homem.

Pressupostos justificados a partir de valores machistas de uma sociedade excludente, onde o gênero feminino ainda é discriminado.

Porém, para falar sobre mulher de cada sociedade a partir dos estudos de gênero considerando a situação de opressão e exploração das mulheres, é relevante destacar que não se pode falar de mulher de forma geral e abstrata, sem levar em consideração sua posição e seu papel social. Existem mulheres concretas, inseridas em situações econômico-sociais distintas, e o que torna a realidade dessas mulheres também variada.

Assim destacamos que se as mulheres vivem situações comuns por serem mulheres, também vivem situações diferentes em função da classe social, raça/etnia, religião, escolarização. (COSTA, 2007)

As mulheres independentes de sua condição como – negras, índias e brancas - fizeram parte de um processo histórico de ocultação social, nos revelando a segregação social e política que as mesmas historicamente sofreram tendo como consequência uma invisibilidade como sujeito na sociedade. Assim, este trabalho, busca dar visibilidade às experiências das mulheres, mas buscando romper com a noção de uma identidade única.

Objetiva ainda compreender o papel da mulher negra na sociedade brasileira, a partir de estudos bibliográficos, que em geral, ressaltam que a mulher negra que sofre a dupla discriminação, por serem mulheres e negras, e ainda as mulheres negras são as mais pobres, comparativamente.

Ressaltando a importância de interligar as questões de gênero e raça e as desigualdades geradas no processo das relações sociais conforme afirma Munanga

Apesar das transformações nas condições de vida e papel das mulheres em todo o mundo, em especial a partir dos anos de 1960, a mulher negra continua vivendo uma situação marcada pela dupla discriminação: ser mulher em uma sociedade machista, e

ser negra numa sociedade racista. (MUNANGA apud SILVA & SODRÉ & SOUZA, 1999)

Nesse sentido, buscamos refletir sobre os indicadores sociais que identificam as desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho na realidade brasileira.

Os estudos, muitos deles embasados em dados estatísticos, revelam disparidades na inserção e competição da mulher negra no mercado de trabalho, gerando permanente reprodução de pobreza, exclusão social, econômica, política e cultural. Em geral, encontramos em estudos cujo tema central é a escravidão trechos onde as mulheres negras são mencionadas sempre como escravas. No contexto pós-abolição o cotidiano de mulheres libertas e livres pobres pouco aparece. Os primeiros estudos sobre a história das mulheres, a mulher negra não estava inserida na análise.

A maioria das análises sobre trabalho feminino não se aplica às mulheres negras, especialmente no Brasil em que a mesma chega à condição de trabalhadora escravizada. Ser "dona-de-casa" é uma experiência que data de pouco mais de um século na vida das mulheres negras, que se juntou ao principal trabalho que estas vêm fazendo desde a época pós-abolição, ou seja, ser trabalhadora doméstica<sup>3</sup>.

Assim, a pesquisa acerca das relações étnicorraciais pode abranger estudos que compreendem o lugar da mulher negra no mercado de trabalho que está demarcado no imaginário de chefias e profissionais de recursos humanos pelo estereótipo de beleza branca, a tão falada "boa aparência". Em função como vendedora, recepcionista e secretária são exigidos determinados atributos estéticos, considerados exclusividade das brancas.

Ao analisar a situação da mulher negra temos que partir dessa desigualdade histórica entre a mulher negra e branca, trabalhando com as categorias raça/etnia, gênero e classe.

## **JOYCE: MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS**

No momento atual vimos ampliar, ainda que timidamente, a presença das mulheres em lugares antes exclusivos dos homens como postos na magistratura, altos

---

<sup>3</sup> 21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas têm Carteira de Trabalho assinada – contra 12,5% das mulheres brancas que são empregadas domésticas, sendo 30% com registro em Carteira de Trabalho. (Fonte: Estatística do Mapa do 3º Setor-2005).

cargos do judiciário, presença no Legislativo e no Executivo, como Governadoras, Prefeitas e mais recentemente, o fato inédito, da primeira mulher Presidenta do Brasil.

Isso é Resultado das lutas das mulheres contra a opressão e a discriminação que exigiu a ampliação de direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual ou coletiva.

Nos últimos anos, a questão das relações raciais no Brasil vem sofrendo mudanças significativas. Mudança essa fruto dos movimentos sociais tais como: o movimento nacional e internacional de organização dos negros e, mais especificamente, das mulheres negras e a luta pela garantia dos direitos sociais. Porém, falta bastante para que a sociedade brasileira assuma que a luta pela superação do racismo e da discriminação racial e de gênero deve ser incorporada pela sociedade como um todo e não somente pelos grupos que se sentem diretamente atingidos pelo racismo e pelo sexismo. A mulher negra cabe a difícil tarefa de luta diária contra a discriminação racial e de gênero que se manifesta nas práticas sociais.

Assim, segundo Silva (2003)

Cabe ressaltar a experiência de mulheres negras na luta pela superação do preconceito e discriminação racial no ingresso no mercado de trabalho. Algumas mulheres atribuem a “façanha” da conquista do emprego do sucesso profissional a um espírito de luta e coragem, fruto de muito esforço pessoal, e outras ainda, ao apoio de entidades do movimento negro. A discriminação racial na vida das mulheres negras é constante; apesar disso, muitas constituíram estratégias próprias para superar as dificuldades decorrentes dessa problemática. (SILVA, 2003).

Para compreender o modo de ser e de viver das mulheres, permitindo conhecê-las e poder dialogar com as suas subjetividades e singularidades reporto-me à pesquisa Trabalho em Domicílio: cotidiano de trabalhadoras domésticas e donas-de-casa no Triângulo Mineiro (2006), na qual a autora recupera e busca visibilizar história de mulheres trabalhadoras e donas-de-casa a partir da história oral.

A história oral nos permite resgatar aspectos da trajetória de trabalhadoras negras, a partir de que procura trazer momentos vivenciados por elas, envolvem a questão étnico-racial e as desigualdades que permeiam o mercado de trabalho. Segundo Bosi (1998) "lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado". Assim, através dos relatos das histórias de vida, as trabalhadoras negras refletem sobre suas trajetórias e falam de suas lutas contra o lugar que a sociedade a elas destinou. A história oral é uma vertente de pesquisa que busca a

interlocução entre o passado e o presente tendo como contexto a realidade cotidiana do depoente na condição de sujeito participante.

Nesse sentido, evidencio as memórias e trajetória de lutas da trabalhadora Joyce<sup>4</sup>, professora aposentada, negra. Ao narrar sua trajetória Joyce destacou o trabalho na infância como trabalhadora doméstica, tendo iniciado neste trabalho aos nove anos.

Em sua memória ficou marcada a fala de uma patroa, que disse que ela não precisava fazer o exame de admissão porque ela ia ser mesmo doméstica. Essa fala foi importante referência em sua vida, pois a motivou a estudar e fugir do que estava “estabelecido” para ela enquanto mulher pobre e negra. Trabalhando como doméstica, Joyce estudou, fez magistério e depois pedagogia. Estudou no colégio Brasil Central, colégio particular – o estadual não aceitava pessoas negras. No período que estudou nesse colégio trabalhou e morou com a proprietária da escola, que era conhecida por ajudar pessoas negras a estudarem. Joyce contou sua história de maneira descontraída, sem aparentar sofrimento pelas dificuldades da vida. Na juventude trabalhou e estudou, sempre morando na casa dos outros. Assim que começou o curso de magistério tornou-se professora. Mesmo nesse período continuou passando roupa porque professor trabalhava o ano inteiro e só recebia uma vez por ano segundo ela. Como professora atuou no estado do Rio de Janeiro por um curto período e a maior parte do tempo no Distrito Federal. Morou na Austrália quase dois anos, em função de um romance com um diplomata que é pai de seu filho que lá reside.

Comecei a trabalhar com 09 anos em casa de família, né? Meu primeiro emprego eu lembro que era uns amigos de meus pais conhecidos da família. Eu fui pra lá arrumar cozinha (que a gente fala lavar a louça, varrer a casa) que era uma casa de costureira; era 03 beatas irmãs; eram boas costureiras aqui em Uberlândia e morava com o pai viúvo. E eu fiquei assim coincidiu que em seguida mamãe adoeceu e o dinheiro que eu ganhava lá pagava a farmácia da mamãe (...). Passando uns meses lá, e de repente eu achei que tinha que trabalhar num emprego onde eu ganhasse mais um pouquinho e fui; fui mudando de emprego e fui trabalhando. (Joyce)

Joyce aponta, nessa fala, a recordação do tempo do trabalho na infância. Como começou a trabalhar a relação com sustento da família ao ajudar com o dinheiro do seu trabalho a pagar a farmácia no momento da enfermidade de sua mãe. A experiência de

---

<sup>4</sup> A motivação para inserir o relato da entrevistada Joyce se deu a partir da experiência que tive de ter participado nessa época da pesquisa “Trabalho em Domicílio: cotidiano de trabalhadoras domésticas e donas-de-casa no Triângulo Mineiro” (2006), fazendo transcrições das entrevistas. Com a oportunidade de o presente trabalho poder apresentar a temática com recorte racial e gênero no mercado de trabalho, fez-me recordar da história da entrevistada Joyce mulher negra trabalhadora que retrata as perspectivas de inúmeras mulheres da sociedade brasileira.

Joyce coaduna com os dados estatísticos que retratam a trabalhadora negra como sendo aquela que se insere mais cedo no mercado de trabalho.

Nova aponta que

Devido à extrema pobreza, marca da sociedade brasileira, as meninas negras ingressam muito cedo no mercado de trabalho, na maioria das vezes, em condições de exploração pela sua condição financeira, produzindo em sua identidade, sentimentos de opressão e de humilhação. Para as mulheres negras e/ou afro-descendentes o mercado reserva posições menos qualificadas, os piores salários, a informalidade e o desrespeito. (NOVA, 2011)

É necessário considerar que a Lei Áurea não significou a integração do negro na sociedade em pé de igualdade. Mas ao contrário significou sim a marginalização discriminação, os baixos níveis de renda, de escolaridade e de saúde e que ainda predominantes na população negra.

Além disso, ao reafirmar a predominância na infância do negro na força de trabalho. Segundo Silva (2003),

O ingresso no mercado de trabalho do negro ainda criança e a submissão a salários baixíssimos reforçam o estigma da inferioridade em que muitos negros vivem. Contudo, não podemos deixar de considerar que esse horizonte não é absoluto e mesmo com toda a barbárie do racismo há uma parcela de mulheres negras que conseguiram vencer as adversidades e chegar à universidade, utilizando-a como ponte para o sucesso profissional.

Joyce, ao contar sua história e sua trajetória nas relações de trabalho, revela outras questões que permeiam o campo das relações raciais e étnicas que se define no estereótipo como podemos acompanhar em seu relato:

Papai era empregado de confiança, na época seu Raul Pereira, aí papai foi trabalhar com o Raul Pereira. A mamãe já mudou nós para casa de Raul Pereira pra trabalhar, pra por a gente na escola, nós já estávamos mais adiantado na escola. (...) Dona Noemi esposa do seu Raul Pereira um dia a mamãe foi lá buscar com ela um dinheiro pra pagar o exame de admissão meu e da Jane (irmã), ela falou pra mamãe. E até então a gente era criança, queria casar eu achava que o futuro era casamento, mas não tinha namorado não e queria casar. Aí, dona Noemi falou pra mamãe assim: Ah, Geralda pra que gastar dinheiro com escola que essas meninas, elas tudo vai terminar como empregada doméstica. Ah, o que é isso? E me despertou a atenção e eu falei, o que? Ela acha que eu tenho que terminar... Eu não vou terminar, como empregada doméstica. (Joyce)

Nesse sentido, ao definir estereótipo

Como uma visão simplificada e carregada de valores sobre as atitudes de uma pessoa ou um grupo social. Estas visões podem estar baseadas em culturas sexistas, racistas ou preconceituosas e são altamente resistentes às mudanças. O estereótipo segundo

alguns estudos é mais marcante nos produtos da mídia de massa, na educação, no trabalho e nos esportes (quando se pretende dirigir os indivíduos para as atividades considerados apropriados ao grupo estereotipado)". Por exemplo, segundo BENTO (1998) O Estereótipo cristaliza lugares sociais para as pessoas que dele são vítimas porque não compreende a idéia de que estas pessoas possam fazer coisas para além do lugar imaginado. Algumas frases colhidas em pesquisas nas escolas exemplificam formas de estereótipos: "Ele é negro, mas é esforçado"; "Ela é pobre mas é esperta", "Ele é pretinho mas é educado", "Ele é da família Silva? Ah! Então não tem jeito". O estereótipo como bem lembra Bento, "É algo que funciona como um carimbo, a partir do que a pessoa é vista sempre através de uma marca, pouco importando como realmente ela seja. (BENTO, 1998).

Ainda de acordo com a autora o conceito de estereótipo se refere a uma crença exagerada associada a uma categoria de pessoas, e é isto, de certa forma a sociedade brasileira, vem reproduzindo ao longo de sua existência.

Além disso, estereótipo é um conceito muito próximo do de preconceito, ou seja, os estereótipos raciais ou étnicos são geralmente expressões de preconceito contra os grupos em questão. O preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Com base em estereótipos, as pessoas julgam as outras. Por isso o preconceito é um fenômeno psicológico.

O estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do status quo; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade. (MUNANGA, 2005, p. 65)

No relato de Joyce encontramos evidências da discriminação em um momento em que referi-se a procura por emprego:

Aquela casa ali, esquina da Av. João Pinheiro onde hoje é a Imobiliária Paulo Campos, morava uma família, era uma das famílias mais ricas de Uberlândia que era a casa do Nicomedes, ali na João Pinheiro era as casas mais bonitas de Uberlândia. A João Pinheiro era uma avenida da society. Na época tinha um canteiro no meio com aqueles lampiões... era uma avenida bonita [...] Tava precisando de copeira e eu fui lá porque na época tinha copeira pra servir o jantar na sala de jantar na copa que eles falava e a cozinheira só ficava lá pro fundo, não aparecia. Aí eu cheguei, vi uma senhora muito chique, bonita, veio falar comigo. Aí eu falei que estava procurando né um emprego pra copeira. [...] Aí ela olhou assim pra mim de cima em baixo. Falou: "Não eu tenho a vaga de copeira mas pra você eu tenho a vaga pra cozinheira porque a cozinheira tá indo embora". Aí olhei assim pra ela, não entendi bem, né. Aí eu falei pra ela: Não, cozinheira eu não vou ficar com a senhora como cozinheira porque eu não sou cozinheira de forno e fogão, eu só cozinho o trivial simples. Quitandas, tortas eu não sabia fazer. Aí ela falou: "Então infelizmente nós não podemos fazer negócio". E eu fui embora. Depois é que eu fui entender que ela não queria uma copeira negra, ela tinha a vaga, mas não ia me ceder, porque ela não queria uma copeira negra servindo a comida na sala. Aqui em Uberlândia tem gente racista. (Joyce).

Foi abordado na fala a discriminação no trabalho doméstico pelo fato de ser negra. Defrontamo-nos com imaginário social da “boa aparência”, na qual muitas vezes é solicitado de forma mascarada nos anúncios de emprego ao exigir fotos dos candidatos, como forma de não selecionar e/ou contratar indivíduos negros.

Confirma-se ainda o que é expresso em inúmeros diagnósticos estatísticos, já apresentado em que as mulheres negras encontra-se em número maior na categoria de trabalhadores domésticos. Dando alusão que o período escravocrata deixou como herança no imaginário social, que elas só servem para trabalhar como domésticas.

As atividades escravocratas realizadas pelas mulheres negras como empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras, costureiras e vendedoras de rua, que facilitam sua colocação no mercado de trabalho e lhes proporcionando uma ocupação no período pós-abolição e constituindo-as como grupo responsável pela produção familiar, difere totalmente dos homens negros, que por não possuírem habilidades profissionais foram lançados no mundo como cidadãos livres e lhes atribuídos a classificação de vagabundos e desordeiros e o que, na realidade se concretizava. Era um perverso processo de exclusão social a partir da sua não incorporação no processo produtivo que se modernizava na época. (NOVA, 2011).

Ao pensar no espaço socialmente construído e reservado a mulheres negras e pobres, Joyce fala de sua trajetória de trabalho e estudo como superação aos obstáculos de ascender às novas oportunidades.

É. Ali na Cesário Alvim, aí trabalhei uns 03 anos e nisso que me falou que eu ia ser empregada doméstica eu fiquei. Eu falei não, eu posso terminar a vida sem ser empregada domestica, eu tinha muita vontade de ser professora. (...) Eu deixei de trabalhar em casa de família e fui passar roupa que dava mais dinheiro, e passava roupa o dia inteirinho. Estudava de madrugada, quer dizer, eu tina hora pra chegar pra passar roupa, eu chegava umas 7:30 a 8:00 h e eu levantava 5:00 da manhã e estudava até as 7:00 e tinha meia hora pra chegar no emprego, pois eu estudava nas madrugadas”. (Joyce)

Na narrativa Joyce destaca a trajetória que fez para estudar, as lutas empreendidas, certamente como um modo de dar mais força e sentido à sua vitória, de ter conseguido se formar como pedagoga, ter sido professora e, no momento da entrevista, já aposentada como professora do Distrito Federal. Após o exame de admissão, Joyce foi estudar no Colégio Brasil Central, um colégio particular. Diante das dificuldades em pagar as mensalidades, foi convidada pela diretora para morar na casa dela:

E era um sacrifício muito grande para poder fazer o ginásio. Nós trabalhamos na casa dos outros. [...] Não sei como me agüentavam como empregada doméstica, eu era muito atrevida. Aí, você não precisa me mandar mais não que eu sei do serviço, se sai

alguma coisa do jeito que a senhora não gosta, me chama atenção, pede pra mim fazer de novo que eu faço mas não fica atrás de mim mandando, me vigiando que eu não gosto[...] mas como eu era muito limpa, muito honesta, muito rápida, né, pra trabalhar, eles acabavam aceitando por causa da qualidade do serviço elas acabavam aceitando minha imposição, quer dizer que trabalhava com a cabeça, né? (...) Eu mudava quando eu queria ganhar mais, eles não queriam pagar eu saia cê entende.

(...) O interessante tudo é que assim que eu comecei a lecionar e não recebia e não tinha como pagar o colégio e aí um dia eu sentei com a Dona Lia e contei minha história triste, que era dona e diretora do colégio. Dona Lia minha situação é assim, assim... Ela falou: “Olha vamos fazer o seguinte, cê vem aqui pra casa [...] cê mais a Jane vem pra cá”. Já conhecia a gente, quatro anos estudando na escola, todo mês a gente ia lá pedí pra ajudar a gente a pagar (risos). Acho que ela nos aceitou foi pelo cansaço. Ela falou: não Joyce, faz assim, Jane vai tomar conta do papai e da mamãe. [...] É, fomos morar lá no Brasil Central. O Dr. Manoel era terrível, implicava com gente, brigava com a Dona Lia: essa negrada da Lia. O Seu Fernando, o pai dela, falava negrada da Lia, eles era velho, acho que eles morria de inveja de dividir a Dona Lia conosco. E a Dona Lia tinha mesmo a mania de juntar os outras para ajudar. Ih, o Brasil Central na época foi apelidado de 13 de Maio, navio negreiro, que era a única escola de Uberlândia que aceitava aluno negro. As escolas de 2º grau, porque 2º grau era só para branco, negro tinha que ficar só de 1ª a 4ª e não podia ir pra frente. Aí Dona Lia começou a abrir mão, pôs alunos negros e o colégio foi apelidado de 13 de Maio. (Joyce)

Outro elemento da autora ao analisar a fala de Joyce se articula a forma encontrada por Joyce para estudar foi morar na casa da diretora, que já acolhia outras moças negras. Na memória de Joyce, Dona Lia aparece como pessoa importante que ajudava moças pobres. Ao que parece essa ajuda a moças negras ocorreu e propiciou a promoção delas. Mas não se tratava só de ajuda, mas de uma troca e não apenas de uma ajuda, pois Joyce e a irmã tinham funções na casa, nos trabalhos domésticos. Mas Joyce considera que foi bom “porque ela não tratava a gente como empregada, tratava a gente como pessoa da família.”

Na história da educação do negro no Brasil podemos identificar leis que não oportunizaram o ensino para os negros. Por exemplo, decreto de 17/02/1854 nº1331- estabelece que nas escolas públicas não poderiam estudar escravos, decreto de 6/09/1878 nº7.031- a estabelece que os negros só podiam estudar no período noturno.

Assim, nos ressaltam que as diferenças na escolarização não estiveram presentes apenas entre o sexo masculino e feminino presentes na história da educação. Segundo Louro (2002),

As Meninas das classes populares estavam desde, de muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas. (LOURO, p. 445, 2002)

O depoimento nos permite reflexão sobre a questão de gênero associada à questão racial, demonstrando que a mulher negra viveu e vive em condições desiguais em relação às não negras.

O acesso a educação aparece como fator primordial para o desenvolvimento da mulher negra. Na perspectiva da luta das mulheres negras por melhores condições de vida. Já que ao analisar os motivos da escolha do magistério que aparece no depoimento traz, em si que essa escolha representa um processo de rompimento com uma história de exclusão impostamente estabelecida, ou seja, exclusão de classe, de raça e de gênero.

Segundo Gomes (1999),

Mas a entrada da mulher negra no magistério, profissão antes ocupada pelo homem branco, depois pelas mulheres brancas de camadas médias, não representou apenas a democratização do campo da educação e da escola para os setores populares e, especificamente, para a mulher negra. Quando esta entra nesse campo ele já não é o mesmo de outrora. A situação de desvalorização do magistério enquanto campo profissional e a sua baixa remuneração deve ser considerada. Embora algumas professoras considerem o magistério como promotor de status social, elas sabem que o status dessa profissão não é o mesmo de décadas passadas.

É perceptível que a população de origem negra foi negado o acesso a educação, que gerou exclusão. Para Joyce sua função de professora representa superação ao entendemos as condições de extrema desigualdade na qual a mulher negra está sujeita na sociedade em que vive. Contudo, a mulher negra trabalhadora busca superar todas as adversidades do seu cotidiano e luta para na transformação desta realidade.

## **MULHERES NEGRAS E RELAÇÕES DE TRABALHO**

De forma geral e por muito tempo o negro foi excluído da historiografia brasileira, cabendo apenas nos autos da História como escravizados sempre colocando em realce a condição do negro como escravo, tratado como animal e sem resistência a essa condição. Nesse sentido torna-se importante as revisões sobre a história do Brasil, especialmente acerca da discussão sobre a persistência do trabalho negro escravizado e as razões pelas quais a escravização indígena não teve o mesmo alcance da escravização negra. Análises amplamente divulgadas afirmam que o indígena resistiu à escravidão, preferindo a morte. Podemos referir à resistência indígena como um fator importante. As doenças trazidas pelos europeus também foi fator de dizimação da população

indígena. Além disso, os nativos tinham melhores condições de fuga, por estarem em seu território. De acordo com Munanga

A resistência dos povos indígenas ao processo de escravização teve duas consequências notáveis: a sua massiva exterminação e a busca dos africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não “puderam” fazer. Abrindo deste modo, caminho para tráfico negreiro, que foi responsável pelo tráfico de milhões de africanos para o Brasil, que aqui foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária ao desenvolvimento da colônia. (MUNANGA apud SILVA & SODRÉ & SOUZA, 1999)

É necessário considerar que além da resistência indígena, das doenças, de alguma proteção da Igreja Católica aos indígenas, um dos elementos fundamentais para a compreensão da escravização negra é o fato de que o tráfico negreiro foi, por longo tempo, um dos negócios, mas lucrativos do período colonial. Sendo assim, todas as estratégias foram utilizadas para manter o negro como escravo e todas as estratégias foram utilizadas pela população africana, para libertar-se dos cativeiros no Brasil, como os quilombos até as atitudes individuais como homicídio e suicídio.

Marcelo Paixão e Flávio Gomes (2008) em seus estudos sobre aspectos da escravidão e pós-emancipação da mulher negra afirmam que embora os estudos sobre gênero tenham ampliado horizontes, as reflexões sobre as experiências de mulheres negras no cativo e nas primeiras décadas pós-emancipação no Brasil continuam ausentes, salvo algumas exceções. Além disso, no Brasil são poucos estudos sobre a mulher escravizada.

Na década de 1980, Maria Odila realizou uma investigação pioneira lançando luz sobre as práticas sociais e a vida cotidiana de negras, escravas e libertas em São Paulo do século XIX. Outras abordagens surgiriam nos estudos de Sônia Giacomini e Maria Lúcia Mott. Também a obra clássica de Mary Karasch sobre escravidão urbana destacou a importância das mulheres africanas ocidentais no mercado de trabalho urbano. Ao analisar a situação da mulher negra temos que partir dessa desigualdade histórica entre a mulher negra e branca, abordar o desenvolvimento e os obstáculos de gênero a partir do referencial raça.. Já Luciano Figueiredo e Liana Reis analisaram para as Minas Gerais setecentistas a especificidade das negras de tabuleiro, provavelmente as precursoras da quitandeira típicas do século XIX. Para Salvador, Cecília Soares abordaria o papel central das africanas no comércio urbano. Assim como as dimensões atlânticas sobre as quintadeiras apareceram nos estudos de Selma Pantoja e Carlos Eugênio Líbano Soares, mais recentemente os estudos de Eduardo França, Júnia Furtado e Sheila Faria resgataram as conexões entre a conquista da liberdade – via alforria – e a força das relações de gênero no pequeno comércio para mulheres negras, forras e livres. (PAIXÃO & GOMES, 2008, p. 952)

Nesse sentido, faz alusão os autores a relevância de conhecer mais das vivências das mulheres negras e como foi se constituindo um lugar para a mulher negra na sociedade brasileira.

Estudos clássicos das relações raciais tais como os de Gilberto Freyre e Roger Bastide destacaram o papel da mulher negra ora na manutenção ou preservação dos nichos culturais de origem africana ora como sujeito essencial no processo de miscigenação que resultaria segundo estes autores em uma espécie de arrefecimento dos conflitos raciais. Outros autores mais preocupados com a emergência e a expansão do capitalismo industrial e a instauração de uma nova ordem econômico-social como Fernandes e Ianni, privilegiaram nos estudos sobre relações raciais as articulações entre raça e classe. Ao explorarem a intersecção entre raça e classe estes estudiosos reconheciam as desigualdades raciais no período pós-abolição, no entanto postulava que o desenvolvimento do capitalismo eliminaria naturalmente a raça como categoria classificatória uma vez que ao se tornarem trabalhadores os negros passariam a ser considerados pela sua posição no processo produtivo e não mais pela sua condição racial”. (BENTO, 1995, p. 479 - 480)

Dentro desse enfoque Bento (1995), destaca que nas últimas décadas trabalhos de diversos autores tem evidenciado as desigualdades raciais.

Nos anos 80 estudiosos como Chaia; Porcaro e Araujo; Carneiro e Santos Rosemberg e Barros realizam uma série de explorações analíticas das relações raciais com recorte que fragmenta as particularidades da trabalhadora negra. Nos anos 90 novos estudos são realizados ao analisar a situação da trabalhadora negra na qual, afirma-se que esse é o segmento que mais precocemente ingressa no mercado de trabalho e o que mais tempo nele permanece e também o segmento que mais investe na escolarização e o que menos retorno tem do aumento de sua qualificação e o que sofre as mais altas taxas de desemprego”. (BENTO, 1995, p. 480).

Assim, o contexto social e histórico do trabalho feminino negro pode ajudar a compreender o mercado de trabalho no Brasil hoje e seus condicionantes nas vidas das mulheres negras.

A mulher negra cuida da casa e dos filhos de outras mulheres para que estas possam cumprir uma jornada de trabalho fora de casa. Sendo assim, quando se fala que a mulher moderna tem como uma das suas características a saída do espaço doméstico, da casa, para ganhar o espaço público da rua, do mundo do trabalho, tem-se que ponderar que, na vida e na história da mulher negra, a ocupação do espaço público da rua, do trabalho fora de casa já é uma realidade muito antiga. (MUNANGA apud SILVA & SODRÉ & SOUZA, 1999)

O trabalho escravizado no Brasil sustenta a economia e sua riqueza tanto na produção açucareira e mineradora. Sabemos que os escravizados trazidos da África eram aproveitados nas mais diversas atividades econômicas. Negros e negras desempenhavam todas as funções nos engenhos, cuidavam da agricultura, da pecuária,

trabalhavam em minas de ouro e pedras preciosas, além de participar, ativamente, no zelo das tarefas domésticas de seus proprietários.

Os negros estavam presentes tanto no campo como nas cidades. Trabalhavam na casa do senhor de engenho nos serviços domésticos. Nas cidades, além das negras na condição de escravizadas absorvidas pelo trabalho doméstico, eram também exploradas como negras de ganho<sup>5</sup>.

A compra de escravas estava inteiramente relacionada com a exploração do trabalho feminino negro. Negras de pele mais clara serviam para trabalhos na casa grande, segundo a crença de que quanto mais a pele fosse escura mais pesado deveria ser o trabalho. Também foi sendo construído um estereótipo da beleza negra, na qual as mulheres negras eram consideradas bonitas, não para um relacionamento amoroso mas para o sexo e tidas como objeto sexual dos homens brancos - com dificuldade para constituir suas próprias famílias.

As mulheres negras exerciam diversas funções, como as de mucama, cozinheira, arrumadeira, costureiras, lavadeiras, amas de leite. As negras de pele mais escura geralmente eram designadas para o trabalho no campo. As mulheres trabalhavam de parilha com os homens, no batalhão do eito e na limpa da cana. As tarefas de moagem, o transporte de bagaço, os trabalhos associados à moenda, manter as candeias acesas, aplicar o barro às formas e mascavar o açúcar eram atribuídos geralmente às mulheres. Em alguns engenhos, as negras eram empregadas como enfermeiras da senzala, encarregadas de partos e também de tratamento de doentes e acidentados.

Neste contexto, a negra escravizada sempre foi vista como um bem econômico superior ao negro. Somente elas podiam gerar filhos, e isso facilitava o negócio "escravos" porque a importação de negros era cara.

Verifica-se na história do Brasil, que a mulher negra escrava, quando não trabalhava nos serviços braçais junto com os homens, sempre ocupava serviços domésticos, também braçais, na casa dos seus patrões, os senhores dos canaviais e, dos cafezais espalhados pelas terras brasileiras. Além disso, ainda amamentavam os filhos dos seus senhores, quando, as mães dos mesmos, não tinham condições de realizar tal tarefa, eram as chamadas amas de leite. Percebe-se, dessa forma, que a mulher negra desempenhava um papel importantíssimo na história desse país, mas, mesmo assim não era reconhecida por seus serviços, pois não pertencia a uma classe dirigente e dominante do Brasil. (SILVA & SODRÉ & SOUZA, 1999)

---

<sup>5</sup> Escravizados (as) de ganho ou "ao ganho" eram aqueles (as) que trabalhavam fora da casa do (a) seu/sua proprietário (a), como jornaleiro (a). Vendia nos mercados ou nas ruas da cidade água, frangos, comidas e doces, poucas, perfumes, tecidos e bagatelas, ou eventualmente, agenciava prostituídas. ( Ver: "A mão de Obra Negra no Século XIX: Negras(os) de aluguel e de ganho").

Após a Lei Áurea no ano 1888, as negras e negros não tinha outro trabalho a não ser o braçal. O Brasil abriu suas portas à mão de obra imigrante, principalmente de pessoas vindas da Europa, negligenciando os ex-escravizados negros (as), em sua grande maioria, marginalizando-os (as), deixando-os sem trabalho e sem acesso à escola, refugiados em favelas, mocambos e palafitas. Permanecia desempregado sob a alegação de não possuírem qualificação e utilizados em serviços que exigiam muita força e baixa remuneração. É preciso questionar a ideia da falta de qualificação uma vez que os/as imigrantes que vieram para o Brasil vinham das fazendas, fugindo de pestes, crises e fome na Europa, especialmente na Europa, com "qualificação" semelhante as dos afro-brasileiros escravizados. A imigração é parte de um projeto de nação, em que o negro é escravo e a elite branca não pode remunerar pelo seu trabalho. Com o pretexto da qualificação, intensificava-se um projeto de discriminação e de desenvolvimento da nação que passava por seu branqueamento. (FAUSTO, 2006)

Neste enfoque a mulher negra é vista como sustentáculo da raça uma vez que os homens negros excluídos da nova ordem social por estarem despreparados para assumirem o papel de trabalhadores livres estavam sem condições de manter suas famílias de modo que a mulher negra restou à responsabilidade pela manutenção material da família. (BENTO: 1995, p. 480).

O que se percebe no âmbito dessa discussão é a mulher negra tem um passado de exclusão na sociedade, foi escravizada. Porém as mulheres negras contribuíram de forma inquestionável para a construção socioeconômica e cultural de nosso país. Restou às mulheres negras a luta para mudar o lugar estabelecido pela elite branca.

As atividades escravocratas realizadas pelas mulheres negras como empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras, costureiras e vendedoras de rua, que facilitam sua colocação no mercado de trabalho e lhes proporcionando uma ocupação no período pós-abolição e constituindo-as como grupo responsável pela produção familiar, difere totalmente dos homens negros, que por não possuírem habilidades profissionais foram lançados no mundo como cidadãos livres e lhes atribuídos a classificação de vagabundos e desordeiros e o que, na realidade se concretizava. Era um perverso processo de exclusão social a partir da sua não incorporação no processo produtivo que se modernizava na época. (NOVA, 2011)

Enquanto vemos que as mulheres não negras conseguem maior inserção no mercado de trabalho, na política, tornam-se chefes de empresas, dominando lugares antes exclusivamente masculinos as mulheres negras que conquistam cargos no mercado de trabalho despendem uma força muito maior para comprovar sua

competência profissional quando a necessidade de lidar com preconceitos e discriminação racial na conquista do ideal pretendido.

## **DESIGUALDADES GÊNERO E RAÇA NAS ESTATÍSTICAS**

É relevante perceber a forma como os diferentes grupos populacionais se inserem no mercado de trabalho e sua análise revela a desigualdade. Homens, mulheres, brancos e negros apresentam características bem distintas na esfera do mercado de trabalho. Mesmo diante da relativa melhoria da inserção e mobilidade das mulheres em geral os estudos mostram que a mulher negra vem sendo apontada como aquela que vive a situação de maior precariedade no mercado brasileiro.

Como os trabalhadores negros (92,4%), as trabalhadoras negras concentram-se, sobretudo, nas ocupações manuais (83%), o que significa: 4/5 da força de trabalho negra tem uma inserção ocupacional caracterizada por baixos níveis de rendimentos e de escolaridade. As trabalhadoras negras encontram-se alocadas em ocupações manuais rurais (da agropecuária e da extrativa vegetal) e urbanas (prestação de serviços), tanto como assalariadas quanto como autônomas e não remuneradas. Já a proporção de mulheres brancas nas ocupações manuais é bem menor: 61,5%. (ARAÚJO COSTA e GARCIA DE OLIVEIRA apud GONZALEZ, 1984)

Além disso, segundo Gonzalez (1984) nas ocupações não-manuais, a presença da trabalhadora negra ocorre em proporções muito menores: 16,9% para 38,5% de trabalhadoras brancas. A análise dessas ocupações, divididas em dois níveis, o médio e o superior, revela-nos aspectos bastante interessantes com relação às dificuldades de mobilidade social ascendente para a mulher negra. Naquelas de nível médio (pessoal de escritório, bancárias, caixas, professoras de primeiro grau, enfermeiras, recepcionistas, etc.), a concentração de mulheres é muito maior que a de homens. Mas, se a dimensão racial é inserida entre elas, a constatação é que a proporção de negras também é muito menor (14,4%) que a de brancas (29,7%). Como em muitas das atividades de nível médio exige-se contato direto com o público, torna-se evidente a dificuldade de acesso que as mulheres negras tem com relação a essas atividades (questão de “boa aparência”). Quando se trata das profissionais de nível superior, das empresárias e das administradoras, a presença da mulher negra é quase nula: 2,5% para 8,8%.

Quanto às diferenças de rendimento médio, o Censo de 1980 apresentou-nos os seguintes dados: até 1 salário mínimo, um percentual de 23,4% de homens brancos, 43% de mulheres brancas, 44,4% de homens negros e 68,9% de mulheres negras.

Na atualidade o que os dados nos apontam é que, em 2003<sup>6</sup>, o país tinha 173.936.282 pessoas, a composição por raça/cor era: 52,7% de brancos, 41,4% de pardos; 6% de pretos; 0,4% amarelos e 0,2% indígenas. Da população negra, aproximadamente a metade é composta de mulheres. As mulheres negras são mais de 41 milhões de pessoas, o que representa 23,4% do total da população brasileira.

De acordo com dados do DIEESE/SEADE, IBGE e IPEA, o salário médio da trabalhadora negra continua sendo a metade do salário da trabalhadora branca; a trabalhadora negra continua sendo aquela que se insere mais cedo e é a última a sair do mercado de trabalho; mesmo quando sua escolaridade é similar à escolaridade da não negra, a diferença salarial gira em torno de 40% a mais para a branca; mulheres negras têm um índice maior de desemprego em qualquer lugar do país sendo a taxa de desemprego das jovens negras chega a 25% - uma entre quatro jovens negras está desempregada; mulheres negras estão em maior número nos empregos mais precários; 71% das mulheres negras estão nas ocupações precárias e informais, contra 54% das mulheres brancas e 48% dos homens brancos; os rendimentos das mulheres negras em comparação com os homens brancos nas mesmas faixas de escolaridade em nenhum caso ultrapassa os 53% mesmo entre aqueles que têm 15 anos ou mais de escolaridade.

Na desigualdade por gênero e raça, não é novidade o fato das mulheres negras ganharem menos que os homens e mulheres não negras (os) em todos os estados brasileiros e em todos os níveis de escolaridade.

A partir desses diagnósticos nacionais, de acordo com os dados da pesquisa: “Retrato das desigualdades de gênero e raça, divulgado em setembro de 2008”, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), se a cor se soma ao gênero feminino, o quadro se agrava.

A renda média mensal das mulheres negras no Brasil, segundo a última Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, do IBGE (PNAD 2003), é de R\$ 279,70 – contra R\$ 554,60 para mulheres brancas; 21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas têm Carteira de Trabalho assinada – contra 12,5% das mulheres brancas que são empregadas domésticas, sendo que 30% delas têm registro em Carteira de Trabalho. Destaca-se, ainda, a alta proporção de jovens negras, com idade entre 16 e 29 anos, que são trabalhadoras domésticas – no caso destas faixas etárias, alcançam o dobro da proporção das jovens brancas.

---

<sup>6</sup> Ver: Retrato das Desigualdades Gênero e Raça. p. 4-5, 2008.

A maior inserção das mulheres negras no trabalho doméstico revela um traço desvantajoso na situação em que estas se encontram. O emprego doméstico é uma das formas mais antigas de trabalho assalariado, sendo exercido pelos trabalhadores masculinos e femininos no decorrer dos últimos dois séculos. Como o serviço doméstico remunerado é um espaço de absorção de mão-de-obra feminina, os níveis de remuneração nessa atividade sejam inferiores aos observados para o conjunto dos trabalhadores. (PINTO, p. 6, 2006)

Os dados evidenciam, mais uma vez, as mulheres negras no mercado de trabalho. Enquanto as mulheres brancas ganham, em média, 63% do que ganham homens brancos, as mulheres negras ganham 66% dos homens do mesmo grupo racial e apenas 32% do rendimento médio de homens brancos. Os diferenciais de remuneração entre os grupos citados vêm caindo ao longo dos anos. De fato, somente entre 1996 e 2006, período analisado na pesquisa, as desigualdades de renda entre brancos e negros e entre homens e mulheres se reduziram em aproximadamente 10%.

Referente à entrada no mercado de trabalho da população negra que ocorre mais cedo e saída mais tarde, os dados da pesquisa (2008), revela de fato, a taxa de participação da população negra de 10 a 15 anos em 2006 era de 15,0%, comparados a 11,6% entre brancos. As taxas de participação por idade no mercado refletem uma realidade que parece imutável no país, pois os dados mostram que as pessoas negras com 10 anos, ou até menos, são incorporados à população economicamente ativa.

As mulheres vêm aumentando sua participação no mercado de trabalho nos últimos anos. Se, em 1996, 46% da população feminina estava ocupada ou à procura de emprego, esta proporção era de 52,6 em 2006 – ainda significativamente inferior à dos homens, de 72,9% no mesmo ano. Já no caso das mulheres negras a sua participação é bem abrangente, As chefes de família negras (PINTO, 2006) participam mais intensamente do mercado de trabalho do que as chefes não-negras. Porém essa participação se diferencia nas ocupações exercidas entre mulheres negras e não negras.

A condição mais desfavorável vivenciada pelas mulheres negras no mercado de trabalho diz respeito às suas possibilidades de crescimento profissional. Vemos assim, que sua ascensão social. Ou seja, sua presença em cargos de direção e planejamento é quase três vezes menor que a das mulheres não-negras nas diversas regiões do país, ou seja, as disparidades entre estes segmentos são muito grandes, e estão associadas às suas condições sociais, principalmente a educação, que é uma das formas de se promover a mobilidade social dos diversos segmentos”. (PINTO, p. 8, 2006)

Pode-se concluir que a idéia subjacente é a de que, estruturalmente, as mulheres não-negras, quando comparadas às negras, encontram, na sociedade brasileira,

facilidades maiores de enfrentar os mecanismos que geram e alimentam as desigualdades de gênero no mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este estudo, buscando compreender as experiências das mulheres negras no processo sócio histórico do Brasil e as relações de desigualdades existentes no mercado de trabalho concluímos que ainda é preciso muito caminhar para a eliminação das desigualdades. Livros, sites, revistas, relatos nos indicaram que as desigualdades marcam a vida dessas mulheres, em todas as dimensões, aqui sendo ressaltadas as dificuldades no acesso e permanência no mercado de trabalho. Das muitas lutas de toda a sociedade, em especial, dos movimentos das mulheres negras, dependem a conscientização dessa questão da desigualdade como um problema de toda a sociedade e a adoção, pelo Estado, de políticas que promovam a igualdade de raça/etnia, gênero e classe.

## AGRADECIMENTOS

À Deus pelas abundantes coisas que faz.

Agradeço a minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Jorgetânia por acreditar na realização deste trabalho.

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO, Programa de formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB/UFU que oportuniza e incentiva o desenvolvimento de trabalhos voltados às relações étnicorraciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Maria Aparecida S. **Cidadania em Preto e Branco: Discutindo as relações raciais**. São Paulo: Editora Àtica, 1998.

\_\_\_\_\_. Maria Aparecida Silva. **A Mulher Negra no Mercado de Trabalho**. Estudos Feministas. Ano 3, 2<sup>a</sup>. Semestre, 1995.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade**. 6ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.  
Estatística do Mapa do 3º Setor – CETS FGV-EAESP, 2005.

BRASIL - IBGE. **O lugar do negro na força de trabalho**. Rio de Janeiro, 1981.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854**. Coleção de Leis e Decretos. São Luís: Imprensa Oficial, 1957.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº7. 031 de 06 de setembro de 1878**. Coleção de Leis e Decretos. São Luís: Imprensa Oficial, 1957.

COSTA, Emília Viotti da. Patriarcalismo e patronagem: mitos sobre a mulher no século XIX. In: COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FERREIRA, Jorgetânia da Silva. **Do silêncio ao preconceito: a (des)caracterização do emprego doméstico no pensamento acadêmico**. Revista História e Perspectivas, n. 23, jan.-dez 2000, Uberlândia.

\_\_\_\_\_. **Trabalho em Domicílio: cotidiano de trabalhadoras domésticas e donas-de-casa no Triângulo Mineiro (1950-2005)**. São Paulo: PUC-SP, 2006. (Doutorado em História).

GOMES, Nilma Lino. **Mulheres Negras e Educação: trajetórias de vida, histórias de luta**. 1999. Disponível em: <[http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas\\_negras.pdf](http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas_negras.pdf)>. Acessado em 10 de jun. 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Mulher Negra**. 1984. Disponível em <[http://www.eliagonzalez.org.br/material/Mulher\\_Negra.pdf](http://www.eliagonzalez.org.br/material/Mulher_Negra.pdf)>. Acessado em: 10 de jun. 2011.

GROTA, Ellen Cristina Baptistella. **Processos de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: 2000. (Dissertação – Mestrado em educação).

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: **História das Mulheres no Brasil**. p. 447, 2002.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, p. 62-65. 2005.

NOVA, Adeildo Vila. **Mulheres Negras: Histórias de Resistência, de Coragem e de Superação e sua difícil trajetória de vida na Sociedade Brasileira**. 2011. Disponível: <<http://adeildovilanova.blogspot.com/2011/05/mulheres-negras-historias-de.pdf>>. Acessado em 16 de Jul. 2011.

Instituto Ethos. O Compromisso das Empresas com a Valorização da Mulher. In: **Mulher Negra: Dupla Diferenciação**. São Paulo: Instituto Ethos, p. 23, 2004.

OGUNBIYI, Adomair O. **A Mão de Obra Negra no Século XIX: Negras (os) de Aluguel e de Ganho**. Disponível em: <[http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_10980/artigo\\_sobre\\_e](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_10980/artigo_sobre_e)>. Acessado em: 11 de Jun. 2011.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, FLÁVIO. **Histórias das Diferenças e das Desigualdades Revisitadas: Notas Sobre Gênero, Escravidão, Raça e Pós-Emancipação**. Revista Estudos feministas. Florianópolis, Set./Nov. 2008.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história – Operários, Mulheres, Prisioneiros**. São Paulo, Paz e terra, 1988.

PINTO, Gisele. **Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: uma análise dos indicadores sociais**. 2006. Disponível em <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006\\_298.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_298.pdf)>. Acessado em 11 de Jun. 2011.

Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 3ª Ed. **Análise preliminar dos dados**. IPEA, UNIFEM, Brasília, setembro de 2008.

**RIBEIRO**, Maria Luiza. **História da Educação Brasileira. A organização escolar**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

SILVA, Jucelito Oliveira da; SODRÉ, Maria Dorath Bento, SOUZA, Patrícia Barreto de. **Mulher Negra na formação da Sociedade Brasileira**. 1999. Disponível em: <[http://www.revistaautor.com/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=677:mulher-negra-na-formacao-da-sociedade-brasileira&catid=103:cultura-e-sociedade&Itemid=60](http://www.revistaautor.com/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=677:mulher-negra-na-formacao-da-sociedade-brasileira&catid=103:cultura-e-sociedade&Itemid=60)> . Acessado em 16 de Jul. 2011.

SILVA, Maciel Henrique Carneiro da. **História Social do Trabalho e História das Mulheres: Percursos da Historiografia Brasileira**. Historien - Revista de História; Petrolina, jan./mar. 2010.

SILVA, Maria Nilza da. **Mulheres Negras**. 2003. Revista Espaço Acadêmico. Ano II, nº. 22, Mar./2003.

## REFERÊNCIAS DA INTERNET

Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) - [www.dieese.org.br](http://www.dieese.org.br)

Instituto de pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)- [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br)

Fundação Sistema Estadual de Análise de dados (SEADE) - [www.seade.gov.br](http://www.seade.gov.br)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)- [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

Programa Interagencial de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia -  
[www.generoracaetnia.org.br](http://www.generoracaetnia.org.br)

## A PARTICIPAÇÃO DA MULHER NEGRA NA POLÍTICA

Selma Aparecida dos Santos<sup>1</sup>  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
selmaaparecida@hotmail.com

Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Química – IQ  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
guimes.rodriguesfilho@gmail.com

### RESUMO

O objetivo geral deste artigo é investigar criticamente a participação da mulher negra na política brasileira. As mulheres negras brasileiras descobriram seu caminho de autodeterminação política, proferiram as suas vozes, lutaram por espaço e representação e se fizeram presentes em todos os espaços de seriedade para o progresso da questão da mulher brasileira hoje. Propõe-se o presente trabalho a discutir sobre a participação da mulher negra na política, a fim de colaborar para a construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade. Pode-se notar como a participação da mulher negra na política corrobora uma das possibilidades de manifestação de incompatibilidade dentro da sociedade capitalista. Trata-se da condição em que sujeitos coletivos estabelecidos em condicionamento por uma série de discursos são, ao mesmo tempo, interpelados enquanto iguais por outros tantos discursos. Versa-se de uma observação conflitante, em que a submissão da subjetividade é recusada, abrindo espaço para sua desconstrução e precedente contestação. A metodologia utilizada para a elaboração deste estudo consiste em um levantamento e análise bibliográfica, acerca do tema proposto.

**Palavras-Chaves:** Mulher Negra, Política, Brasil.

### ABSTRACT

The general objective of this article is to critically investigate the participation of the black woman in the Brazilian politics. The Brazilian black women had discovered its way of self-determination politics, had pronounced its voices, had fought for space and representation and if the spaces of seriousness for the progress of the question of the Brazilian woman had made gifts in all today. The present work is considered to collaborate with the quarrel on the participation of the black woman in the politics, in order to collaborate for the construction of a multiracial and pluricultural society, where the difference is lived as equivalence and not more as inferiority. It can be noticed as the participation of the black woman in the politics inside corroborates one of the possibilities of manifestation of incompatibility of the capitalist society. One is about

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia. Núcleo de Estudos Afro Brasileiros, Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Professor Orientador. Professor Associado do Instituto de Química e Coordenador do NEAB-UFU.

the condition where established collective citizens in conditioning for a series of speeches are, at the same time, interpellated while equal for others as many speeches. It is turned off a conflicting comment, where the submission of the subjectivity is refused, opening space for its deconstruction and originating plea. The methodology used for the elaboration of this study consists of a survey and bibliographical analysis, concerning the considered subject.

**WORD-KEYS:** Woman Black, Politics, Brazil.

## INTRODUÇÃO

As mulheres cada vez mais adquirem o papel de chefes de família, aumentam sua escolaridade e desenvolvem a participação no mercado de trabalho. Contudo, ainda recebem menores salários e acumulam a maioria das tarefas domésticas. Este fato é assinalado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na pesquisa PNAD de 2010, e se adiciona a outro dado preocupante: não obstante de formarem a maior parcela do eleitorado, elas não ocupam na mesma proporção os espaços institucionais da vida política nacional. No caso das mulheres negras a diferença é ainda mais acentuada.

As mulheres negras brasileiras descobriram seu caminho de autodeterminação política, proferiram as suas vozes, lutaram por espaço e representação e se fizeram presentes em todos os espaços de seriedade para o progresso da questão da mulher brasileira hoje. O que incentiva essa luta é a confiança na possibilidade de construção de um modelo civilizatório humano, fraterno e solidário, tendo como fundamento os valores expressos pela luta antirracista e feminista, assumidos pelas mulheres negras.

O objetivo geral deste artigo é investigar criticamente a participação da mulher negra na política brasileira. A partir deste objetivo faz-se necessário ainda, pontuar e valorizar a contribuição dos ascendentes africanos na formação da nação, conceituar o Princípio da Igualdade, analisar o conceito de discriminação e discriminação racial.

A discriminação racial no Brasil estudada com profundidade revela-se alarmante, o que justificou a opção pelo tema. Propõe-se o presente trabalho a discutir sobre a participação da mulher negra na política, a fim de colaborar para a construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade.

A metodologia utilizada para a elaboração deste estudo consiste em um levantamento e análise bibliográfica, acerca do tema proposto. Segundo Lakatos e

Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica é o procedimento básico na obtenção de dados para os trabalhos acadêmicos de modo geral. Por meio da pesquisa bibliográfica procura-se explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, periódicos, etc.

## CONCEITO DE DISCRIMINAÇÃO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

O Estado brasileiro foi estabelecido a partir de diversas matrizes étnicas e culturais, compondo, portanto, uma sociedade multicultural. As desigualdades sociais, erigidas de acordo com a História com embasamento na exploração econômica, violência e escravidão determinaram um modo de pensar e atuar desiguais.

O documento “Brasil, Gênero e Raça”, do Ministério do Trabalho, define os termos preconceito, racismo e discriminação, pois há incompreensões existentes entre as terminações<sup>3</sup>.

Segundo o Ministério do Trabalho, racismo é a ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos humanos. Preconceito é uma indisposição, um julgamento prévio negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. Estereótipos são atributos dirigidos a pessoas e grupos, formando um julgamento *a priori*. E discriminação é o nome que se dá para a conduta que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como: a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros.

Conforme a Constituição Federal, todos são iguais diante da lei, sem distinção de qualquer natureza. A Carta pronuncia que formam princípios essenciais da República Federativa do Brasil o de promover o bem comum, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

A discriminação incide com maior constância contra a raça negra e mais especificamente na questão da inclusão dos negros pobres, se agravando contra as mulheres e crianças. Ainda que existam na legislação diferentes fontes e recursos de ação contra a discriminação, para que haja efeito nessa luta, é imprescindível a existência de uma consciência. Faz-se indispensável que aqueles que são discriminados encontrem-se cômicos da discriminação sofrida e reajam de forma certa contra seus

---

<sup>3</sup> BRASIL. Brasil, Gênero e Raça. Ministério do Trabalho (1995). Disponível em: <<http://www.mp.os.gov.br>> Acesso em: 17 ago. 2011.

discriminadores, inclusive denunciando-os à justiça.

Um dos fundamentos principais dos direitos humanos é o princípio de que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Discriminação e perseguição com embasamento na raça ou etnia são claras infrações desse princípio.

A discriminação racial possui a capacidade de tomar muitos formatos, desde a mais violenta e institucional forma de racismo, como o genocídio e a *apartheid*, até as formas mais ocultas por meio dos quais determinados grupos raciais e étnicos são impedidos de se favorecerem dos mesmos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais comuns a outros grupos da coletividade.

Santos (2009), afirma que tanto o preconceito racial quanto o racismo não se confundem com a discriminação porque esta só acontece na medida em que um e/ou outro se manifestam. O preconceito e o racismo são atitudes. São modos de ver certas pessoas ou grupos raciais. Quando ocorre uma ação, uma manifestação, um comportamento de forma a prejudicar, é que se diz que houve discriminação. Quando o racista ou preconceituoso externaliza a sua atitude, agora transformada em manifestação, ocorre a discriminação<sup>4</sup>.

Conforme Munanga (1999), a discriminação é produzida quando se recusa aos indivíduos, ou aos grupos humanos, a igualdade de tratamento que têm direito de receber. A discriminação remete às medidas de exclusão, visando os membros do grupo exterior ao nosso. A discriminação define um comportamento suposto observável e relativamente mensurável.

Para Sant'ana (2005), genericamente, a discriminação pode ser entendida como uma ação ou omissão que viola exercício ou acesso a direito dos indivíduos com bases em critérios injustificáveis.

A discriminação racial no Brasil é perspicaz e cruel. A sociedade ainda ressentida de seu passado escravocrata que foi extinto há pouco mais de um século. A contribuição da população negra para a concretização da democracia e do próprio país se deu através do trabalho no cultivo da cana-de-açúcar, na mineração do ouro, nas lavouras dos senhores portugueses e de seus descendentes, etc, e nas reivindicações do movimento negro pela inclusão que culminaram, por exemplo, com a modificação da LDB em 2003 com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-

---

<sup>4</sup>SANTOS, Hélio. Discriminação no Brasil (2009). Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0081.pdf>> Acesso em 10 set. 2011.

brasileira.

## **PRINCÍPIO DA IGUALDADE**

O princípio da igualdade é concepção dos homens e, deste modo, imagem de valores das sociedades, tornando, portanto, modificável o seu conceito, e seu aproveitamento solicitam o período e determinada coletividade. É de grande seriedade social, uma vez que em virtude de várias desigualdades derivadas de contingências econômicas, culturais, geográficas, políticas e humanas, que se implantam no conjunto da sociedade, cumpre ao direito utilizar-se largamente dos critérios encampados da igualdade para se alcançar a justiça.

Segundo Rocha (1996), a igualdade no direito é procedimento do homem. Por isto o princípio jurídico da igualdade é tanto mais fidedigno quanto mais próximo da idéia de justiça em que a sociedade acredita na pauta da história e do tempo.

Pode-se compreender o princípio da igualdade como um instrumento para se concretizar a justiça, orientando tanto aos legisladores quanto os operantes do direito. Trata-se de um juízo crítico para a edição e aproveitamento equitativo do princípio conforme o conceito de justiça que possui a sociedade em seu caminho histórico.

Para Miranda (1998), o princípio da igualdade dispõe sobre o tratamento igual de pessoas ou estados de coisas iguais; ordena o tratamento diferente de pessoas ou estados de coisas desiguais e proíbe o tratamento discriminatório de pessoas. O princípio da igualdade é de tal competência que se estabelece em verdadeiro fundamento para os demais direitos fundamentais. Os direitos fundamentais não podem ser estudados à margem da idéia de igualdade.

A igualdade como configuração jurídica de direito universal permite meios de coexistência social em que se aglutinam os diferentes tipos que se juntam na sociedade humana. Por igualdade diante da lei deve-se apreender que todo indivíduo deve ser tratado de idêntica maneira em presença da norma vigente.

Sob a perspectiva da relação entre o princípio da igualdade e justiça, a igualdade deve ser analisada como uma meta a ser conquistada, tendo em vista que uma das maneiras de alcance desta finalidade é por meio do tratamento desigual que serve para equiparar os grupos, aí se fala em igualdade material.

A Constituição Federal de 1988 tomou o princípio da igualdade de direitos,

antecipando a igualdade de competência, uma igualdade de possibilidades, ou seja, todos os indivíduos têm o direito de tratamento igual pela lei, em concordância com os critérios acolhidos pelo ordenamento jurídico.

Preceitua o caput do art. 5º da Constituição Federal 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 igualdade, a segurança e a propriedade, nos termos seguintes:  
I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]

## **GÊNERO**

Segundo Heilborn (1991), quando se discute sobre gênero focaliza-se as dimensões da sociedade, da história, da cultura, da política e da economia. Ou seja, que as diferenças entre homens e mulheres vão muito além dos limites do corpo. Assim, gênero é a forma como a cultura diferencia homens e mulheres e o masculino do feminino. E mais, gênero se refere às formas que a cultura restringe privilégios e poderes de forma desigual, a homens e mulheres.

Para a autora, pensar nas relações de gênero é pensar nas relações entre feminino e masculino, não como entidades biológicas, mas como matrizes simbólicas da cultura. As relações de gênero não estão presentes apenas nas relações amorosas, mas abrangem também as definições de masculino e feminino nas diversas instituições como família, religião, escola, política, etc.

Conforme Heilborn (1999), durante muito tempo acreditava-se que o fato de homens e mulheres terem corpos diferentes lhes dava capacidades intelectuais, morais, psicológicas e afetivas diferentes. Assim, falava-se que os homens não poderiam cuidar dos filhos ou da casa, e que as mulheres não poderiam estudar ou trabalhar fora de casa. Que os homens eram naturalmente inclinados para a política, enquanto as mulheres só se interessavam por questões não políticas (no Brasil a mulher conquistou o direito de votar nos seus representantes político somente em 1932).

De acordo com Heilborn (1999), os vários estudos de gênero têm demonstrado que as formas como a sociedade foi elaborando seus códigos e regras sociais, estão intimamente ligadas com a construção patriarcal da sociedade, que pôs o homem e a figura masculina no centro das atenções. Nessa construção, a mulher e o feminino foram sendo relacionados a espaços e vivências que hoje denomina de “mundo privado” (a

casa, a família, os sentimentos, o casamento, o afeto). O homem e o masculino foram atrelados e responsabilizados pela circulação no “mundo público” e nas experiências a ele associadas (a rua, o trabalho, a razão, a cidadania, a administração). Além de dividir o mundo nessas duas dimensões, aferiu valoração ao masculino e feminino. A mulher e o feminino foram sendo taxadas de menos capazes, fracas, irracionais, medrosas, inferiores. O homem e o masculino tomaram a conotação de fortes, decididos, desbravadores, administradores, políticos, corajosos, superiores. Assim, os homens sempre estiveram nos lugares de poder que se produziram na história: chefes de Estado, sacerdotes, padres, pastores, legisladores, juízes, reis, guerreiros, escritores, filósofos, cientistas.

Essa representação hierarquizada das relações de gênero, em detrimento de uma proposta mais igualitária coloca a mulher sempre numa relação entre opressores e oprimidos, como diria Freire (2005). Segundo esse autor, uma das dificuldades de superação desse tipo de relação é a adesão ao modelo do opressor. Ou seja, quem assume o poder muitas vezes o faz de maneira opressora e não numa relação mais democrática e igualitária.

Para Silva (2000), os processos revolucionários do século XVIII alteraram a estrutura econômica do mundo, alterando os padrões e modelos sociais. A partir dos conflitos gerados por essas transformações, evidencia-se um movimento social que luta pela garantia de direitos de cidadania à mulher. Esses movimentos intensificaram-se no início do século passado e a partir da década de 70, ampliaram consideravelmente sua participação. O movimento feminista começou a desnaturalizar as diferenças sociais entre homens e mulheres, questionando a família, o mercado de trabalho e outras estruturas sociais.

Há algumas décadas, a desigualdade de gênero tem sido inserida na agenda do Estado Brasileiro. As pressões dos movimentos feministas nacionais e dos organismos internacionais contribuíram para a inserção dessa temática nas preocupações do país. Isso demandou a elaboração e implementação de políticas públicas que atendam a essa demanda, tendo a cidadania e a garantia de direitos como viés político/ideológico.

Segundo matéria do jornal Folha de São Paulo sobre o relatório PNUD-2010, o Índice de Desigualdade de Gênero (IDG), mostrou que: “apesar de ter mais mulheres (48,8%) do que homens (46,3%) adultos com o secundário completo, o Brasil perde 63% do seu IDH geral devido ao mau desempenho em mortalidade materna, incidência

de gravidez na adolescência e participação feminina no Legislativo e no mercado de trabalho<sup>5</sup>”. É claro que esses dados devem piorar se o recorte de raça for incluído nesse relatório, uma vez que o relatório das desigualdades raciais no Brasil de 2010, produzido pelo LAESER (Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais, Estatística das Relações Étnicorraciais)-UFRJ, apontou que as desigualdades raciais aumentaram no Brasil, apesar das políticas de ações afirmativas.

## **A PARTICIPAÇÃO DA MULHER NEGRA NA POLÍTICA**

As mulheres negras surgiram como sujeitos políticos desde a oposição aos acentuados períodos da escravidão. Giacomini (1988) aponta para a precisão de uma visão crítica da história, recomendando que não se possam fazer reduções como ao trabalho forçado chamar de liberdade econômica, ao estupro institucionalizado chamar de sensualidade e liberdade sexual da negra e/ou mulata.

De acordo com Oliveira (1995), muitas críticas foram feitas pelas mulheres negras à sociedade e ao movimento social, em especial ao movimento feminista negro quanto à invisibilidade de sua ação política. A contestação mais direta é sobre a forma secundarizada com que o caráter de sua opressão e organização foi tratado. Verificou-se, seja por meio do discurso ou da produção teórica, que as mulheres negras aparecem como sujeitos implícitos, dentre os demais participantes dos movimentos políticos.

No movimento feminista as dificuldades de lidar com a diversidade existente entre as mulheres (por exemplo, as diferenças: raciais, étnicas, condições sociais, orientação sexual, geração ou culturais) e mesmo de ter uma visão mais ampla dos processos organizativos, veio a reforçar a imagem da feminista como branca, de classe média, intelectualizada. Sendo assim, as questões raciais e étnicas são vistas como responsabilidade das mulheres negras (AZEREDO, 1994).

Borba et al. em 1994 já apontava as mudanças, ainda que com as controvérsias existentes, que vinham ocorrendo nos movimentos feministas devido a uma maior participação das mulheres representantes sindicais, dos movimentos populares e negro.

Segundo Alvarez (1994), muitas mulheres militantes e feministas insistiam na organização em torno de questões de classe e raça, na medida em que estas norteiam o

---

<sup>5</sup><<http://www1.folha.uol.com.br/poder/825709-na-igualdade-de-genero-brasil-perde-para-79-paises.shtml>> Acesso em setembro de 2011.

modo como se manifesta a opressão de gênero nas vidas das mulheres das diversas classes e grupos étnicos/raciais. O autor aponta ainda que os debates ideológicos estratégicos dos feminismos modernos têm girado em torno de duas linhas centrais: a relação entre feminismo e a luta revolucionária por direito; e a relação entre o que era um feminismo predominantemente de classe média e os crescentes movimentos de mulheres de embasamento popular.

No movimento negro partiu-se da generalização entre os sexos. Deste modo, as mulheres negras durante vários anos não se enfatizavam como interlocutoras políticas da mesma forma que os homens. As mulheres negras sempre permaneceram presentes neste movimento, contudo suas questões peculiares foram secundarizadas.

Perante esta verificação de transformação foram feitas ponderações sobre a relação entre machismo e racismo. Sem dúvida esta conjuntura alterou-se muito ao longo da história, devido às mulheres negras terem assumido estilos mais propositivos. Percebe-se que no jogo de poder vigente no movimento negro, não muito diferente de outros, a participação das mulheres com destaque é ajustada a partir de interesses e força política das mesmas. O que colabora para o rompimento da lógica de que as lideranças são facilmente masculinas.

De acordo com Bairros (1995), as mulheres negras, cômicas da seriedade de seu papel na história, procuraram desmascarar ocasiões de conflito e exclusão. No que diz respeito à movimentação das mulheres negras, muitos foram os formatos. Entretanto, nas últimas décadas, quando se promulgam como um setor aparelhado em esfera nacional, parte-se da necessidade de contemplar as distintas formas da experiência de ser negra, mulher, pertencente a uma classe social.

Segundo Bairros (1995) estas considerações tornam supérfluas as discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras — luta contra o sexismo ou racismo —, já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação política, uma não existe sem a outra.

As mulheres negras não somente colaboraram para a conquista de maior visibilidade como sujeitos políticos, diante os movimentos sociais (em especial o feminista e o negro) e a sociedade, como trilharam um caminho próprio por meio da construção do movimento autônomo.

No Brasil, desde 1988 constituem-se grupos e entidades de mulheres negras e Fóruns Estaduais de Mulheres Negras em quase todo o país. A partir da acumulação dos

debates, as mulheres negras determinaram a forma de sua organização, ou seja, o movimento vem se estabelecendo a partir da intersecção das questões de gênero, raça e classe social. Deve ser independente, autônomo, composto por mulheres de diferentes esferas. Deve estar articulado prioritariamente com o movimento negro e feminista, na medida em que estes congreguem e amparem a luta de mulheres negras, conservando sua especificidade (BAIROS, 1995).

Ponderar sobre a mulher negra no Brasil é discorrer uma história de exclusão, onde as variáveis de gênero e raça são estruturantes das desigualdades. É sobre a mulher negra que incide todo peso do legado colonial, onde o sistema patriarcal sustenta-se solidamente com a herança do sistema (BAIROS, 1995).

De acordo com o Boletim da Articulação das Mulheres Negras de 2005: “As mulheres negras colaboraram de modo inquestionável para a constituição socioeconômica e cultural do país e foram determinantes para as conquistas de direitos das brasileiras. A sua luta contra o racismo e o desmascaramento do mito da democracia racial tem colaborado para o empenho de outros setores da sociedade civil organizada, na luta contra o sexismo e o racismo. Deparam-se mais vulneráveis à miséria, à agressão, ao analfabetismo e à precariedade de acolhimento nos serviços assistenciais, educacionais e de saúde. Sem acesso aos bens e serviços existentes na sociedade, encontram-se expostas à violência de gênero e racial. Entre as decorrências extremas desta circunstância estão o seu extermínio físico, político e social. A experiência política, de organização social e familiar demonstra que existe um cabedal de soluções a oferecer, nos seguintes campos: do protagonismo dos movimentos de mulheres negras; da organização da juventude negra por todo o país; das políticas sociais de combate à pobreza que, como estão sendo executadas, estão longe de promover a seguridade social da comunidade negra e da relação com a população branca e com as instituições dirigidas, essencialmente, por essa parte da população.”<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Boletim da Articulação de Mulheres Brasileiras. Mulheres negras destacam-se na mobilização. Articulando Eletronicamente Ano IV Nº 142, Novembro de 2005. Disponível em: <[http://www.direitos.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=541&Itemid=2](http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=541&Itemid=2)> Acesso em 20 set. 2011.

## EVOLUÇÃO HISTÓRICA E PRINCIPAIS CONQUISTAS DAS MULHERES NA POLÍTICA

As mulheres durante anos ficaram ausentes na história oficial do Brasil. Não só no Brasil, mas em qualquer outra parte do mundo, são muito raras as ações de reconhecimento à sua importância no desenvolvimento dos países. Existem poucos registros sobre a vida das mulheres, seus experimentos e suas ações que culminaram nos fenômenos como o movimento pelos direitos da mulher na década de 60.

Os registros das atividades feministas no Brasil ainda são bastante esparsos. É certo que grupos de mulheres cultas, que tiveram a sorte de receber estudos são limitados e pouco conhecidos. Até 1880 as mulheres com graduação em Direito tinham dificuldades para exercerem sua profissão, pois o campo do Direito era absolutamente sexista e aos homens pertencia. Ainda assim, as mulheres sempre buscaram estarem presentes e lutavam pelos seus direitos, chegando até a exigência ao direito de votar. Essa agitação fortaleceu as mulheres e lhes garantiram vitórias.

Com a Proclamação da República, esse desejo solidificou e houve a possibilidade de uma abertura na política. Nesse contexto, as mulheres avançaram e exerceram o seu direito, mas ainda assim, limitados. A luta pelo sufrágio feminino era constante e apesar de exigida expressamente na Assembléia Constituinte de 1891, fora negada, sob argumentos absolutamente preconceituosos como diz Silva (2000):

Como, por exemplo, aqueles encontrados no discurso do deputado Muniz Freire que, na sessão de 12 de janeiro daquele ano considerou o voto feminino imoral e anárquico “porque, no dia em que a convertêssemos em lei pelo voto do Congresso, teríamos decretado a dissolução da família brasileira”. O deputado argumentava ainda que acreditava que a aprovação do voto feminino seria um desvio da própria natureza. Advogar contra o voto feminino era antes de tudo um requisito patriótico. A vida pública tiraria a pureza feminina e, por consequência, interferiria na vida familiar. Outro pensamento nessa linha é o do deputado Lacerda Coutinho que argumentou que a mulher, tal qual o analfabeto, não tem capacidade, ressaltando que a incapacidade não seria intelectual e sim jurídica. Explicava esse menor valor, porque a mulher pagava muito menos impostos e não poderia prestar-se ao serviço militar.

Com a aquisição do direito de voto pelas mulheres nos Estados Unidos e na Europa, no século XX, as organizações formais de mulheres da elite brasileira saíram em defesa pela causa sufragista e pelos direitos do voto.

No sítio eletrônico Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Norte (TER-RN), existe um retrospecto do voto feminino no Brasil e no mundo e nos mostram que o Deputado Federal Juvenal Lamartine de Faria, em 1927, anunciou como plataforma

de sua candidatura ao governo do Rio Grande do Norte, a promessa de amplos direitos políticos às mulheres. Em 1928, Alzira Soriano de Souza, elegeu-se prefeita no Município de Lajes, apoiada por Juvenal Lamartine, o que ficou consagrada como a primeira prefeita eleita no Brasil pelo Partido Republicano. Mas ela não terminou o seu mandato. A Comissão de Poderes do Senado anulou os votos de todas as mulheres. A primeira mulher a ser eleitora foi Celina Guimarães, em 1927.<sup>7</sup>

Conforme o TRE-RN, em outubro de 1930, Getúlio Vargas tomou o poder, após um fim abrupto da República Velha. E de pronto, determinou a criação de um novo código eleitoral para que fosse concedida uma oportunidade de garantir o voto às mulheres. Em agosto de 1931, foi liberado o novo código provisório com algumas limitações, dentre elas que apenas determinados grupos de mulheres, como as solteiras e viúvas, com renda própria ou as mulheres casadas, com a permissão do marido, poderiam votar. O que foi protestado por grupos feministas no sentido de tais restrições serem retiradas do código, antes da sua vigência. Essas lutas foram válidas e proveitosas, porque em 24 de fevereiro de 1932 foi decretado o novo Código Eleitoral que concedia às mulheres o direito de voto sob as mesmas condições que os homens. O que sacramentou a importância dos movimentos pelos direitos da mulher e culminaram na elevação do nível de consciência das mulheres com relação a tudo que acontecia a nível mundial<sup>8</sup>.

A criminoso escravidão brasileira, graças à persistência e luta de negros e negras, não sufocou a ânsia de conhecimento e de expressão de mulheres como Maria Firmina dos Reis, maranhense de São Luís, bastarda e negra, nascida em 1825. Ela é considerada a primeira romancista brasileira quando escreve em 1859 o seu livro *Úrsula* que também pode ser identificado como o primeiro romance abolicionista escrito por uma brasileira. Na sua cidade natal Guimarães (MA), ainda identificam as mulheres inteligentes e instruídas, chamando-as de “Maria Firmina”!<sup>9</sup>

Pode-se trazer à luz também: Auta de Souza (1876-1901) que antes dos 20 anos já era destaque na imprensa do Rio Grande do Norte, tendo tido a oportunidade de ter um de seus livros prefaciado por Olavo Bilac. E mais, Antonieta de Barros, a

---

<sup>7</sup> Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.tre.rn.gov.br>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

<sup>8</sup> Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.tre.rn.gov.br>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

<sup>9</sup> Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.tre.rn.gov.br>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

primeira mulher negra a ser eleita deputada para a Assembléia Legislativa de Santa Catarina (1934-1937). E, Maria Brandão dos Reis, nascida na Chapada Diamantina em 1900, foi militante política do Partido Comunista por influência da Coluna Prestes. Teve destacada atuação na “Campanha da Paz”, organizada pelo PCB em 1950. Obteve o prêmio de Campeã da Paz, que lhe valeu o direito de ir a Moscou receber a Medalha da Paz<sup>10</sup>.

Essas Mulheres Negras fizeram de seu trabalho ato permanente político em favor do povo. E se destacaram, e se transformaram em História. Junto a elas, ainda podem ressaltar a médica paulista Carlota Pereira de Queiroz que foi a primeira mulher (em 3 de maio de 1933) a votar e ser eleita deputada federal. Ela participou dos trabalhos na Assembléia Nacional Constituinte, entre 1934 e 1935<sup>11</sup>.

No ano de 1935, Maria do Céu Fernandes é diplomada como a primeira deputada estadual eleita pelo voto popular no Rio Grande do Norte e no Brasil. Nascida em Currais Novos – RN. A primeira mulher a ocupar um lugar no Senado foi Eunice Michiles (PDS-AM), em 1979. Suplente, ela assumiu o posto com a morte do titular do cargo, o senador João Bosco de Lima<sup>12</sup>.

As primeiras mulheres eleitas senadoras, em 1990, foram Júnia Marise (PRN-MG) e Marluce Pinto (PTB-RR). Suplente de Fernando Henrique Cardoso, Eva Blay (PSDB-SP) assumiu o mandato dele quando o tucano se tornou ministro do ex-presidente Itamar Franco.<sup>13</sup>

Júnia Marise Azeredo Coutinho, natural de Belo Horizonte-MG, nascida no dia 21 de junho de 1945, é uma jornalista e política brasileira. Foi vereadora, deputada estadual (1979 a 1986), vice-governadora e senadora de 1991 a 1999. Tentou reeleição em 1998, mas perdeu para José Alencar<sup>14</sup>.

Na presidência regional do PTB em Roraima foi eleita deputada federal em 1986, Marluce Pinto, reeleita em 1994, migrou para o PMDB em junho do ano seguinte. A filha Otília Pinto, segue os passos da mãe e é eleita prefeita de Rorainópolis em 2000 (FOLHA ONLINE, 2008).

A primeira mulher ministra de Estado foi Maria Esther Figueiredo Ferraz

---

<sup>10</sup> Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.tre.rn.gov.br>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

<sup>11</sup> <http://www.geledes.org.br/>

<sup>12</sup> <http://www.geledes.org.br/>

<sup>13</sup> <http://www.geledes.org.br/>

<sup>14</sup> <http://www.geledes.org.br/>

(Educação), em 1982. Concluiu o curso de Direito na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, onde recebeu os prêmios "Carvalho de Mendonça" (Direito Comercial), "João Arruda" (Filosofia do Direito), "Duarte de Azevedo" (Direito Civil) e "Livreiro Saraiva". Atuou como advogada no foro de São Paulo, onde brilhou profissionalmente. Como membro do "Instituto dos Advogados do Brasil", foi indicada para elaborar um projeto de reforma do Código Civil Brasileiro, no que dizia respeito à situação civil da mulher casada. Integrou a Comissão Oficial da Reorganização Penitenciária do Estado de São Paulo<sup>15</sup> (FOLHA ONLINE, 2008).

Em 1956 fez sua defesa mais famosa, a do governador Ademar Pereira de Barros, no "*Caso dos Chevrolet da Força Pública*". Foi a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em 1949, tendo sempre feito parte da sua "Comissão de Ética". Foi a primeira reitora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro da Academia Paulista de Letras. Primeira mulher a dar aulas na Universidade de São Paulo, USP. Foi a primeira mulher a possuir um cargo de ministra no Brasil, ocupando a pasta da Educação no governo do general João Figueido, de 24 de agosto de 1982 a 15 de março de 1985<sup>16</sup> (FOLHA ONLINE, 2008).

Hoje, as mulheres não só estão à frente de vários ministérios como há uma Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - chefiada por Iriny Lopes, que tem status de ministra. Em 1989, ocorre a primeira candidatura de uma mulher para a presidência da República. A candidata era Maria Pio de Abreu, do PN (Partido Nacional)<sup>17</sup> (FOLHA ONLINE, 2008).

Em 1994, Roseana Sarney (pelo então PFL) foi a primeira mulher a ser eleita governadora, no Maranhão. Em 1996, o Congresso Nacional instituiu o sistema de cotas na Legislação Eleitoral que obrigava os partidos a inscreverem, no mínimo, 20% de mulheres nas chapas proporcionais. No ano seguinte, o sistema foi revisado e o mínimo passou a ser de 30%<sup>18</sup> (FOLHA ONLINE, 2008).

É importante lembrar que personalidades como Marina Silva e Benedita da Silva, mulheres negras, eleitas senadoras, galgaram espaço político principiando, a

---

<sup>15</sup> FOLHA ONLINE. Direito de voto feminino completa 76 anos no Brasil; saiba mais sobre essa conquista. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u367001.shtml>> Acesso em: 07 ago. 2011.

<sup>16</sup> FOLHA ONLINE. Direito de voto feminino completa 76 anos no Brasil; saiba mais sobre essa conquista. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u367001.shtml>> Acesso em: 07 ago. 2011.

<sup>17</sup> FOLHA ONLINE. Direito de voto feminino completa 76 anos no Brasil; saiba mais sobre essa conquista. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u367001.shtml>> Acesso em: 07 ago. 2011.

<sup>18</sup> FOLHA ONLINE. Direito de voto feminino completa 76 anos no Brasil; saiba mais sobre essa conquista. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u367001.shtml>> Acesso em: 07 ago. 2011.

primeira como defensora dos direitos dos seringueiros do Acre, e a segunda como representantes das empregadas domésticas do Rio de Janeiro. Essas duas mulheres guerreiras, que personificam as conquistas sonhadas, entretanto, nunca conseguiram se posicionar na luta pela Igualdade Racial como bandeira propositiva.

Marina Silva e Benedita da Silva pontuam ainda sua atuação política sem ferir o politicamente correto, o que contribui para o nivelamento do debate das questões que afligem a comunidade negra ao universo social coletivo. Essa observação é importante porque traz a luz a dificuldade de se fazer política além do discurso e da garantia da reeleição. E isso somente ocorre porque não existe um projeto nacional de interesse do coletivo negro.

São mulheres guerreiras e vitoriosas. Mas vale entender que ainda é preciso avançar no poder conciliatório da representação dos eleitos. Mesmo como candidata a Presidente, Marina Silva que amealhou 20 milhões de votos, e Benedita da Silva, primeira mulher negra Governadora, no seu estado o Rio de Janeiro, ambas, observando o cenário, avançaram muito pouco na questão política de interesse da população negra.

Em 31 de outubro de 2010, Dilma Vana Rousseff (PT - Partido dos Trabalhadores) venceu as eleições presidenciais no segundo turno, tornando-se a primeira mulher presidente da República no Brasil.

Em 2008, o Brasil ocupava a 146ª posição em um ranking sobre a participação das mulheres nos Parlamntos em 192 países do mundo, divulgado pela organização internacional União Interparlamentar, com sede em Genebra, na Suíça<sup>19</sup> (PORTAL DA DEMOCRACIA, 2011).

## **PRECONCEITO CONTRA MULHERES NA POLÍTICA**

Uma das perguntas que mais se fazem a uma mulher que tem a política como instrumento de trabalho é a razão pela qual o público feminino não está representado no Congresso, nas Assembléias Legislativas e nas direções partidárias na proporção adequada à força quantitativa de seu voto<sup>20</sup> (KRAMER, 2011).

---

<sup>19</sup> PORTAL DA DEMOCRACIA. Na América Latina, só Colômbia e Haiti têm proporção menor de mulheres deputadas. Disponível em: <<http://www.portaldademocracia.org.br/FreeComponent3094content45249.shtml>> Acesso em: 07 jul. 2011.

<sup>20</sup> KRAMER, Dora. Mulheres na política. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,mulheres-na-politica,707387,0.htm>> Acesso em: 07 jul. 2011.

O público feminino hoje no Brasil representa 52% do eleitorado. No entanto, as deputadas são 9% da Câmara, as senadoras 15% e as deputadas estaduais em média têm presença de 12% nas Assembléias Legislativas. Apesar de apresentar um crescimento significativo desde 1990, as mulheres ainda são minoria na política brasileira. A justificativa para o fato, segundo a pesquisadora Fabrícia Pimenta, mestre em Ciência Política pela UnB (Universidade de Brasília), é de que são inúmeros os fatores que explicam a baixa participação feminina na arena política, dentre os quais os mais importantes são os padrões diferenciais de socialização política, as regras institucionais e as estruturas do Estado definidoras dos códigos culturais de representação<sup>21</sup> (KRAMER, 2011).

Sobre as cotas para as mulheres, como política afirmativa para a inclusão das mesmas na vida política do país, Pimenta considera que embora os movimentos feministas lutem pela paridade, ou seja, que as cotas sejam de 50%, o percentual de 30% representa um ganho político quando consideramos a composição misógina da sociedade brasileira e as relações patriarcais que perpassam toda sua estrutura. O sistema de cotas obrigatórias para mulheres é um instrumento juridicamente consagrado em diversos países da Europa, África e América Latina<sup>22</sup> (KRAMER, 2011).

A autora diz ainda que considera este um passo importante na história da participação das mulheres na esfera política, pois alguns partidos passaram a fazer campanhas de filiação para atrair candidatas e a incorporar em seus discursos algumas questões femininas. Entretanto, a mesma faz uma observação em relação ao sistema de cotas: “este não garante às mulheres um real acesso ao poder, já que os partidos não recebem nenhuma sanção caso não atinjam o percentual estabelecido”<sup>23</sup> (KRAMER, 2011).

A atual chefe da Casa Civil, a senadora Gleisi Hoffman, diz, quanto às razões da baixa participação e representação das mulheres na política, apostar num conjunto de fatores: “resistência dos homens em dividir o poder; um acentuado grau de misoginia (aversão às mulheres) dos políticos quando se trata de compartilhar a profissão; discriminação histórica, e imposição de obstáculos que impedem as mulheres de

---

<sup>21</sup> KRAMER, Dora. Mulheres na política. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,mulheres-na-politica,707387,0.htm>> Acesso em: 07 jul. 2011.

<sup>22</sup> KRAMER, Dora. Mulheres na política. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,mulheres-na-politica,707387,0.htm>> Acesso em: 07 jul. 2011.

<sup>23</sup> KRAMER, Dora. Mulheres na política. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,mulheres-na-politica,707387,0.htm>> Acesso em: 07 jul. 2011.

adquirir prática e com isso melhorar o desempenho. As regras não são iguais, por isso as cotas me parecem o caminho mais adequado", diz, baseada na experiência do PT, onde a presença feminina na base era ampla, mas ínfima no diretório nacional. O cenário mudou e hoje os 30% de vagas reservadas às mulheres estão ocupados<sup>24</sup> (KRAMER, 2011).

Além de adequação da representação à proporção do eleitorado, Gleisi Hoffmann aponta um dado essencial para que se abra o caminho da paridade: "Questões essenciais para mais da metade da população estão sendo decididas pela parte minoritária". Do total de 127,4 milhões de eleitores brasileiros, 65,9 milhões (51,7%) são mulheres, segundo balanço do TSE (Tribunal Superior Eleitoral), em 2008<sup>25</sup> (KRAMER, 2011).

Pelo exposto fica claro que na discussão das cotas para as mulheres na política há uma total ausência, nos discursos, do recorte racial. Isto demonstra a grande dificuldade que a mulher negra ainda vai enfrentar em todos os campos de atuação e principalmente na política.

## **LEGISLATURAS COM VEREADORAS EM UBERLÂNDIA-MINAS GERAIS**

A seguir apresentar-se-á um quadro histórico da legislatura em Uberlândia-MG, procurando, refletir no conjunto da história política local, em paralelo com o quadro nacional e mundial traçado anteriormente, sobre a participação das mulheres negras.

**Legislatura – 1955-1958:** Maria Dirce Ribeiro – Partido Social Progressista – PSP.

**Legislatura – 1983-1988:** Nilza Alves de Oliveira; Olga Helena da Costa - (1ª Mulher Negra) – PMDB.

**Legislatura – 1989-1992:** Martha de Freitas Azevedo Pannunzio; Nilza Alves de Oliveira e Normy Firmino Barbosa.

**Legislatura – 1993-1996:** Ilizamar (**Liza**) Fernandes **Prado** – PMDB.

**Legislatura – 1997-2000:** Fátima da Renovação – PSDB; Liza Prado –

---

<sup>24</sup> KRAMER, Dora. Mulheres na política. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,mulheres-na-politica,707387,0.htm>> Acesso em: 07 jul. 2011.

<sup>25</sup> KRAMER, Dora. Mulheres na política. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,mulheres-na-politica,707387,0.htm>> Acesso em: 07 jul. 2011.

PMDB.

**Legislatura – 2001-2004:** Liza Prado – PSB; Jerônima Maria Carlesso – PMDB.

**Legislatura – 2005-2008:** Jerônima Maria Carlesso – PSDB.

**Legislatura – 2009-2012:** Liza Prado – PSB (Eleita Deputada Estadual em 2010); Jerônima Carlesso (PP).

O fato de as mulheres representarem mais de 50% do eleitorado brasileiro não reflete a participação feminina na política nacional. As mulheres ainda são minoria no Senado, na Câmara, nos governos estaduais e nas prefeituras. Para a deputada Luiza Erundina (PSB-SP), as mulheres ainda são sub-representadas na política devido a questões culturais, sociais e econômicas, além do preconceito e do machismo. "A mulher não é educada e preparada para conquistar e exercer o poder", afirma<sup>26</sup> (FOLHA ONLINE, 2008).

Na avaliação de Erundina, a cultura brasileira não estimula o exercício do poder pelas mulheres porque no inconsciente da sociedade está embutido que política é "coisa para homem" e que não seria um trabalho indicado para elas. Erundina também acredita que o fato de a mulher ter que dividir seu tempo com a família, o serviço doméstico e o trabalho fora de casa dificulta o envolvimento com questões coletivas e acaba se excluindo da disputa pelo poder<sup>27</sup> (FOLHA ONLINE, 2008).

Aos 73 anos, dos quais mais de 50 dedicado à vida pública, Erundina também teve que superar o preconceito de ser nordestina de origem humilde para conquistar diversos cargos públicos, sendo o mais importante deles a Prefeitura de São Paulo, em 1988, quando ainda militava no PT. Foi a primeira mulher a administrar a maior cidade do país. "Somente uma reforma política poderá mudar isso. São questões que não mudam tão facilmente e que vai exigir muito de nós mulheres para mudar esses valores e comportamentos", concluiu a Deputada Federal Luiza Erundina<sup>28</sup> (FOLHA ONLINE, 2008).

---

<sup>26</sup> FOLHA ONLINE. Erundina diz que mulher é sub-representada na política nacional. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u368695.shtml>> Acesso em: 07 jul. 2011.

<sup>27</sup> FOLHA ONLINE. Erundina diz que mulher é sub-representada na política nacional. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u368695.shtml>> Acesso em: 07 jul. 2011.

<sup>28</sup> FOLHA ONLINE. Erundina diz que mulher é sub-representada na política nacional. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u368695.shtml>> Acesso em: 07 jul. 2011.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser o eleitorado feminino maior do que o masculino é relevante que se pense em estratégias para que a mulher possa cada vez mais ocupar o poder. As cotas sem dúvida são um passo importante de uma ação afirmativa que precisa ser de fato exigida dos partidos políticos e efetivamente cobrada pelo TSE. No entanto, pela quase completa ausência da mulher negra na história da política oficial do Brasil, é necessário que se crie uma estratégia de inclusão desse segmento da nossa sociedade, para isso um ponto que parece ser fundamental é que se crie nas cotas o recorte racial.

É importante que se pense nas experiências vividas por países como os Estados Unidos com o exemplo da primeira mulher negra a ter o cargo mais importante naquele país, depois das presidências do país e do Congresso, que é a Secretaria de Estado e que foi ocupada por Condoleezza Rice. Outro exemplo importante é o que vem da Libéria, em África, com a presidenta Ellen Johnson-Sirleaf, prêmio Nobel da paz em 2011.

Confesso que termino a pesquisa com um sabor amargo de que, pra falar das participações das mulheres na política já foi duro. Os índices apresentados são vergonhosos e absurdos. Agora, falar das participações das mulheres negras na política tornou-se quase impossível, devido ao número ínfimo ora apresentado.

## AGRADECIMENTOS

Registro aqui meus agradecimentos ao meu orientador, Dr. Guimes Rodrigues Filho, pela paciência e dedicação à orientada, à toda coordenação do NEAB, na pessoa do Dr. Guimes Rodrigues Filho, pelo empenho na apresentação e elaboração do projeto para que fosse viabilizado o presente curso de Especialização em História da África e Afrobrasileira, a título gratuito, para sessenta alunos, com aulas presenciais, a todos os professores que com brilhantismo transmitiram seus conhecimentos, ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU; a todos os estagiários que se disponibilizaram para nos auxiliar, durante o curso; aos colegas de curso, que se dispuseram a me aceitar como integrante do grupo e assim, possibilitar minha

participação nos trabalhos coletivos e por fim, agradeço à minha família, em especial ao meu marido, Adelício Marcelino da Costa e aos meus dois filhos, Gustavo Santos Costa e Matheus Santos Costa, que de pronto souberam entender minhas ausências, enquanto cursista, sacrificando nossos momentos, compreendendo a minha necessidade pelo aprendizado. Muito obrigada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Sônia et al. Feministas na América Latina: de Bogotá a San Bernardo. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, vol. 2, nº 2, 1994.

AZEREDO, Sandra. 1994. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, tomo 5, número especial, 2º sem., p. 203/16.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, vol. 3, nº 2, p. 458/63, 1995.

BORBA, Ângela et al. Feminismo no Brasil hoje. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, vol. 2, nº 2, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava**. Petrópolis: Vozes, 1988.

HEILBORN, Maria Luiza. Gênero e condição feminina: uma abordagem antropológica. In: **IBAM/UNICEF, Mulheres e políticas públicas**. IBAM/UNICEF, 1991.

HEILBORN, Maria Luiza. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Sexualidade: o olhar das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. Ciência e conhecimento científico. In: **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**, Tomo IV. Lisboa: Coimbra Editora: 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional Versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

OLIVEIRA, Fátima. A mulher negra na década: a busca da autonomia. **Caderno Geledés**, São Paulo, nº 5, 1995.

ROCHA, Cármen L. A. Ação afirmativa. O conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. Brasília: **Revista de Informação Legislativa**. Senado, a.33. n.131, p.283-295, jul/set, 1996.

SANT'ANA, Antônio O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

## **PROFESSORAS NEGRAS: DISCRIMINAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Maria Luzia Santos Silva  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
marialuzia.santossilva@gmail.com

Prof. Dr. Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de História – INHIS  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
florisvaldo@inhis.ufu.br

### **RESUMO**

O tema de análise deste artigo versa sobre a discriminação de gênero e raça. A pesquisa pautou-se no conhecimento da realidade de professoras negras da rede estadual e municipal de ensino de Uberlândia. Procurou-se analisar suas possíveis práticas pedagógicas para combater a discriminação e o preconceito. Como recursos metodológicos foram utilizados a pesquisa bibliográfica e registro escrito das experiências de oito professoras negras com formação em diversas áreas do conhecimento. Ao escreverem sobre suas vidas, as professoras deixaram evidente a realização profissional, seu pertencimento racial e os caminhos percorridos para superar os desafios e obstáculos encontrados. Buscou-se na memória histórica compreender a formação profissional das professoras e o processo de inserção das mesmas no mercado de trabalho. A partir da análise foi possível constatar diferenças na práxis pedagógica e combate ao preconceito entre as professoras negras, aquelas que assumem vítimas de discriminação e aquelas que dizem nunca terem sofrido discriminação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professoras negras, discriminação, práticas pedagógicas

### **ABSTRACT**

The theme of this article deals to gender discrimination and race. The research was based on knowing the reality of black women who works as teachers in public schools employed by the state government and local government in the city of Uberlândia, state of Minas Gerais, Brazil. The article analyzes the possibilities of pedagogical practices to combat discrimination and prejudice. Research literature and written records were used as methodological resources. The written records have been done by black teachers who wrote their experiences on their different degrees and different areas of knowledge. The teacher's written records revealed their professional experience, their racial belonging and the paths taken to overcome the challenges and obstacles encountered by being black teachers. By recording their experience it is sought to understand their professional background and the process of inserting themselves on the labor market. Through this analysis, it is possible to determine differences in their pedagogical praxis and in the way they try combating prejudice of black teachers. The article also identifies those teachers who were victims of discrimination and those who claim never to have suffered discrimination.

**KEYWORDS:** Black teachers, discrimination, educational practices

## INTRODUÇÃO

A partir de minhas reflexões, como professora de história, sobre a importância e a necessidade de incluir na prática pedagógica as questões étnico-raciais é que surgiu o interesse em conhecer e analisar a realidade vivida por professoras negras como vítimas da discriminação sexista e racial.

No Brasil, a questão racial ainda se constitui um campo contraditório e cheio de imbricações. Os interesses cristalizados determinaram convicções e idéias escravocratas arraigadas que atravessaram a história brasileira, e ainda mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico, ocorrendo sobre os mais diversos aspectos nas relações sociais.

A mulher negra que, no período escravista, atuava como trabalhadora forçada, após a abolição, passou a desempenhar trabalhos braçais, insalubres e pesados. Essa situação ainda é a mesma para muitas negras na atualidade.

Apesar das transformações nas condições de vida e no papel das mulheres em todo o mundo, principalmente, a partir dos anos 60, a mulher negra continua sendo discriminada como mulher e como trabalhadora: possui o último lugar na escala social, é aquela que mais carrega as desvantagens do sistema injusto e racista do país. Apresenta menor índice de escolaridade, trabalha mais, porém com salários menores.

Enquanto as mulheres brancas estão rompendo estereótipos e atingem números significativos em áreas antes restritas aos homens, as mulheres negras ainda têm que lutar para ter acesso a funções como secretárias ou recepcionistas, ocupações tidas como “femininas”, e que podem ser descritas como “femininas e brancas”.

Mesmo com diplomas de curso superior, poucas mulheres negras conseguem exercer a profissão para a qual estudaram com sacrifícios. Muitas são aquelas que, não conseguindo trabalho depois de formadas, têm que continuar executando tarefas como empregadas domésticas, faxineiras, diaristas. Segundo Rufino (2003, p. 105)

(...) basta, no entanto, percorrermos esses espaços de decisão ocupados pela mão de obra feminina para constatar que a maioria das mulheres negras não está lá, está ainda nas funções tradicionais, ou seja, limpando a sala da diretoria, da médica, da advogada, da redação dos jornais, tribunais, em resumo, limpando a sala das decisões.

No entanto, temos assistido a uma série de medidas que buscam promover a igualdade racial no país. Nos últimos anos, a mulher negra começou a se organizar através de “Movimentos de Mulheres Negras” que contam com vários tipos de entidades, em diferentes lugares do Brasil com tendências e concepções políticas variadas. Existem também as organizações não governamentais de mulheres negras que tem realizado vários trabalhos de denúncia contra o racismo: palestras, cursos, projetos e debates sobre saúde reprodutiva, doenças étnicas, direitos humanos, etc..

Gomes (2003b) afirma que o processo de construção da identidade racial do negro brasileiro é marcado por lutas, ambigüidades, resistências e emoções. Das professoras negras também. Essa autora (2003a, p. 172), afirma que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenciá-las quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Dessa maneira, a mulher negra tem que se dispor de uma grande energia para superar as dificuldades que lhe são impostas quando na busca de sua cidadania.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizados, como recursos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Como instrumento de pesquisa de campo foi utilizado um questionário contendo questões objetivas e subjetivas. O propósito inicial foi realizar uma pesquisa na escola onde atuo como docente, no entanto, não foi possível devido ao número reduzido de professoras negras. Contatos foram realizados com professoras negras de outras escolas, os objetivos da pesquisa foram esclarecidos, as mesmas consideraram de extrema importância o assunto e manifestaram interesse em participar. Os sujeitos escolhidos foram professoras que se identificaram como "negras" e atuam em escolas estaduais e municipais na cidade de Uberlândia, nos níveis de ensino fundamental e médio.

## **A ESCOLA E AS MULHERES PROFESSORAS**

A escola é uma instituição predominantemente composta por profissionais mulheres. Faz-se necessário um recorte no tempo, mais precisamente, ao final do século XIX e início do XX para compreender essa realidade.

As poucas escolas que existiam no Brasil eram fundadas quase sempre por ordens religiosas femininas ou masculinas. A questão de gênero fazia-se presente. Professores homens para meninos e professoras para meninas.

Segundo Louro (2006, p. 445) a realidade da população negra assim se caracterizava:

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros.

O discurso de que as “mulheres deveriam ser mais educadas que instruídas” ganhava hegemonia e parecia aplicar-se a muitos grupos sociais. As primeiras escolas normais para preparar professores e professoras começaram a formar mais mulheres que homens. O magistério começou, assim a transformar em trabalho de mulher. Esse abandono do homem das salas de aula esteve vinculado ao processo de urbanização e industrialização. Novas oportunidades de trabalho, muitas vezes mais rentáveis, surgiram para os homens: atividades comerciais, prestação de serviços, setor produtivo.

A partir de então passam a ser associados ao magistério características tidas como ‘tipicamente femininas’, paciência, minuciosidade, afetividade, doação e características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a idéia de que a docência deve ser percebida mais como ‘sacerdócio’ do que como uma profissão. (LOURO, 2006, p. 450)

Criou-se a ideologia de que o magistério era próprio para mulheres, pois era possível conciliá-lo com as “obrigações domésticas”. Assim, a mulher passou a internalizar a falsa noção de poder dentro da esfera doméstica, por isso mesmo e até bem pouco tempo as professoras eram chamadas de tias. Se as mães detinham um poder em casa, esse poder iria ser repassado para a escola, se a mãe era a figura central no lar, a professora era na escola. Essa relação contribuiu também para justificar o salário reduzido, supostamente um “salário complementar”.

Nas escolas públicas as mulheres ficavam nas salas de aula cumprindo suas atividades de ensino. Os homens detiveram, por longo tempo, as funções de diretores e inspetores e controlavam o sistema educacional. Aos homens eram reservadas as questões de decisões de problemas mais graves. Configura-se, assim, na educação, a “referência de poder”. Através de múltiplos dispositivos e práticas ia-se criando um “jeito de professora”. Segundo Louro (2006, p. 461) “as mestras deveriam também se trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal. Todo um investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras”.

Através dos regulamentos escolares, livros de pedagogia e também da história oral foi possível perceber a imagem criada para as professoras para exercer a autoridade em sala de aula. Louro (2006, p. 467), a esse respeito diz que “seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade”.

Com o passar do tempo ocorreram transformações nos discursos sobre as professoras. Novas orientações psicopedagógicas foram introduzidas. Louro (2006, 468) afirma que “quando o discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo devem estar presentes, também a figura da professora passa a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos”.

Nas décadas de 30 e 40 surgiram novas formas de relação entre sujeitos na escola. O aluno é colocado no centro do processo ensino-aprendizagem. Com essa nova proposta, a professora passou a exercer seu controle sobre a classe de formas novas, aparentemente menos disciplinadoras. Surgiram as especialistas com procedimentos mais adequados para promover a aprendizagem e estabelecer a “relação interpessoal”.

No final de 1960 e na década de 70, o ensino passou para o quadro do discurso do profissionalismo. As relações de ensino se tornaram disciplinadas através da burocratização das atividades escolares, da edição de livros e manuais para os docentes, controle sobre as preferências político-ideológicas do professorado. Louro, (2006, p. 472) assegura que houve “uma tendência em se substituir a representação da professora como mãe espiritual, de tia, por uma nova figura: a de profissional do ensino”. Essa autora explica que esse profissionalismo representava a valorização das habilidades do professor “que sua ação didática se tornasse mais técnica, eficiente e produtiva” (473). Esse reconhecimento como profissional foi muito importante para todos os professores e em particular para as mulheres, pois se tornou um espaço de lutas e reivindicações de direitos.

No final da década de 70 surgiu a professora sindicalizada, a mulher militante disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. A crônica de Carlos Drummond de Andrade, publicada em 1979 retrata essa realidade.

Uma greve não é acontecimento comum no Brasil. Se a greve é de professores, trata-se de caso ainda mais raro. E se os professores são mineiros, o caso assume proporções de fenômeno único. O que teria levado as pacatas, dóceis, modestíssimas professoras da capital e do interior de Minas Gerais a assumir essa atitude, senão uma razão também única, fora de qualquer motivação secundária e circunstancial? Uma razão de sobrevivência? É o que toda gente sente e pensa diante de centenas de municípios onde as mestras, cruzaram os braços e aguardam uma palavra do Governador do Estado (LOURO, 2006, 475).

Através da história das mulheres na educação é possível compreender um pouco mais o contexto atual vivido pelas professoras: a questão de gênero e raça, a identidade da profissão, suas angústias, sonhos, práticas pedagógicas.

## **A ESCOLA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA**

A escola é um espaço público que é direito de todos os brasileiros, dentre os quais se incluem os negros. É um espaço privilegiado para as crianças, jovens e adultos terem acesso ao conhecimento do saber sistematizado e elaborado, como também um espaço para lidar com as questões relativas à diversidade cultural e à diferença, ou seja, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças e combater a discriminação e o preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas.

A idéia de raça/etnia ou cor foi socialmente construída e se perpetua como se fosse um aspecto natural das relações entre os homens e, assim é transmitido para as novas gerações.

(...) a partir da visão biológica não existem raças e sim espécie humana, ao mesmo tempo entende-se que há uma construção no imaginário das esferas sociais, de mecanismos com pesos diferentes e que levam em consideração uma hierarquia que classifica racialmente as pessoas, na distribuição de vantagens e desvantagens nas suas relações na sociedade. (BERNARDINO, 2004, p. 19)

Segundo Guimarães (1999, p. 48), é necessário esclarecer que

(...) raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de raça permite — ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos —, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite.

O mito da democracia racial<sup>1</sup> está presente no discurso difundido no espaço escolar, porém na prática, percebem-se claramente as desigualdades raciais entre negros e brancos. O racismo permanece presente nas relações estabelecidas no cotidiano

---

<sup>1</sup> Teoria criada por elites brancas e cientistas sociais no século XIX de igualdade das raças, poderoso mecanismo de dominação ideológica.

escolar, um racismo herdado desde o período colonial que garantiu a escravidão de africanos como mercadorias, como coisas, que classificou seres humanos em superiores (brancos) e inferiores (negros). Essas desigualdades são percebidas, principalmente nas relações que se dão entre os próprios alunos onde o professor tem o compromisso de intervir e entre a relação professor-aluno no espaço escolar de modo mais sutil. Para Joel Rufino (citado por SANT'ANA, 2005, p. 61),

(...) o racismo é uma suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da espécie humana. Ignorância e interesses combinados, como se vê.

A questão de gênero, mesmo na atualidade, continua afastando as mulheres, e, principalmente, as mulheres negras, de melhores posições no mercado de trabalho.

Gênero é um conceito que se refere ao conjunto de atributos negativos ou positivos que se aplicam diferentemente a homens e mulheres, inclusive desde o momento do nascimento, e determinam funções, papéis, ocupações e as relações que homens e mulheres desempenham na sociedade e entre eles mesmos. Esses papéis e relações são determinados [...] pelo contexto social, cultural, político, religiosos e econômicos de cada organização humana, e são passados de uma geração para outra [...]; são as valorações e definições construídas pela sociedade para moldar o perfil do que é ser homem ou ser mulher nessa sociedade. (OIT/MTb, 1998, p. 12-13).

Desde os tempos mais antigos o papel produtivo sempre foi diferenciado entre os homens e as mulheres, seja em termos de características do trabalho, reconhecimento ou remuneração. As formas de inserção no mundo do trabalho variam segundo o gênero, não pelas diferenças fisiológicas e de natureza do homem ou da mulher, mas por razões culturais, sociais e econômicas que designam diferentes condições de acesso ao mercado de trabalho para cada um dos sexos (OIT, 2002).

Segundo Cashmore (2000) preconceito é um conjunto de crenças e valores aprendidos, que leva um indivíduo ou grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes. A discriminação racial é a efetivação do racismo<sup>2</sup>.

Os homens, nas suas relações sociais, através do preconceito, da discriminação racial dividem socialmente o Brasil em grupos de negros e brancos, em que um dos grupos está em posição de inferioridade em relação ao outro e, são os negros as vítimas neste cenário racista.

---

<sup>2</sup> Preconceito, discriminação, estereótipos são derivados do racismo. Ver mais esse assunto em SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. 2005, 60-65.

## A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Segundo Louro (2001, p. 12) “Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”.

Construir uma identidade negra<sup>3</sup> positiva no espaço escolar, em uma sociedade que historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras.

É função da escola não só compartilhar conteúdos, mas fornecer condições para a formação de personalidades e identidades. A escola, portanto, representa um importante momento no processo de construção da identidade negra, infelizmente quase sempre, reforçando estereótipos e representações negativas sobre sua estética. Gomes (2002, p. 39-40)

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços — institucionais ou não —, nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como as outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

Pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas no interior da escola, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar, nos momentos de avaliação, na maneira como as diferenças são tratadas.

Os currículos oficiais, nos últimos anos, têm colocado a questão étnico-racial e a identidade negra como temas importantes na formação da cidadania. Cabe às instituições de ensino trazê-las para as discussões pedagógicas e traçar objetivos de acordo com seus projetos político-pedagógicos; ações para a construção de uma identidade positiva de seu corpo discente e docente.

---

<sup>3</sup> [...] A identidade negra, como todas as etnicidades, é relacional e contingente. Branco e negro existem, em larga medida, em relação um aos outros; as “diferenças” entre negros e brancos variam conforme o contexto e precisam ser definidas em relação a sistemas nacionais específicos e a hierarquias globais de poder, que foram legitimados em termos raciais e que legitimam os termos raciais. SANSONE, Lívio. *Negritude sem Etnicidade: O Local e o Global nas Relações Raciais e na Produção Cultural Negra do Brasil*. Salvador: Edufba; Pallas, 2003, p. 24.

Segundo Gomes (2002, p. 50) “na escola não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro, podemos também aprender a superá-las.”

É fundamental que os docentes e principalmente “as professoras negras” sujeitas deste trabalho, na sua prática pedagógica, criem espaços para valorizar a cultura negra: suas músicas, danças, culinária, arte, religiosidade, estilos de vida. Acima de tudo, incentivem o negro e a negra a gostar de si mesmos para que eles valorizem sua beleza: seus traços físicos, sua cor, seu cabelo. Nesse trabalho contínuo de recriação, estarão construindo sua própria identidade.

## **PROFESSORAS NEGRAS EM UBERLÂNDIA**

Esta é uma pesquisa que retrata a luta e a vitória na adversidade de mulheres negras<sup>4</sup> e professoras na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Lutaram, estudaram e atualmente ocupam seu espaço na sociedade.

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram oito professoras negras que atuam em escolas estaduais e municipais na cidade de Uberlândia, nos níveis de ensino fundamental e médio.

O instrumento utilizado para coleta de informações foi um questionário, previamente elaborado para investigar práticas de racismo vivenciadas ou não pelas professoras no ambiente escolar ou no convívio social com outros grupos. A auto-identificação como “negra” foi critério importante para participar da pesquisa. Foi diagnosticado também se os profissionais da educação envolvidos desenvolvem ou não, na sua prática, ações de combate ao preconceito e à discriminação racial em seus espaços de atuação profissional. O método de estudo foi exploratório e descritivo, baseado nas respostas dos questionários aplicados. Análise e as considerações foram fundamentadas nas referências teóricas.

Todos os sujeitos da pesquisa são mulheres; este fato está associado às questões de gênero, uma vez que, ao longo da história, na grande totalidade, é a mulher que exerce a função de ser professora.

---

<sup>4</sup> O termo “negra(s)” é compreendido como sendo a junção das categorias “pretos” e “pardos”, conforme é entendido pelo IBGE.

Para a análise das questões as perguntas foram agrupadas em três blocos: o primeiro, profissão e identidade racial; o segundo, o preconceito e, terceiro, as práticas pedagógicas em relação às diferenças étnico-raciais.

## **PROFISSÃO E IDENTIDADE RACIAL**

Todas as mulheres negras pesquisadas têm formação superior. Delas, cinco escolheram a profissão de ser professora por ser estar na educação “algo gratificante”, “oportunidade de melhorias sociais”, “transmissão de conhecimentos e informações para a vida”, “rompimento de barreiras”, “a busca de recursos nas dificuldades”. Estas expressões ditas por elas mostram que sua profissão está atrelada à responsabilidade com “outro”, o aluno; em proporcionar uma vida melhor para que ele conviva melhor em sociedade, deixando entrever assim suas necessidades, dores e frustrações.

Nenhuma negou a sua negritude e encontraram formas de expressá-la e vivenciá-la, mesmo enfrentando desafios para se aceitarem como mulheres negras e ocuparem seu espaço profissional e o mais importante, se mostraram orgulhosas de serem afro-descendentes. Isso pode ser conferido nas falas das professoras:

Sou uma negra bem sucedida, apesar das imposições da sociedade;  
Eu superei os obstáculos, me considero realizada em minhas trajetórias;  
Gosto do meu corpo. Queria ter a pele mais escura e parecer mais com minhas irmãs e meu pai;  
Tenho orgulho de ser afro-descendente;  
Sou negra, mas sou feliz com o que tenho.

Nessa última fala, é interessante destacar que quando ela diz “sou negra”, ela assume a sua negritude; e em seguida quando diz “mas sou feliz” percebe-se que ser negra, na sociedade em que vivemos é uma barreira para essas pessoas e que é muito difícil, mas não impossível superá-la, confirmando assim que o preconceito e a discriminação racial persistem de maneira brutal em todos os lugares.

## **AS EXPERIÊNCIAS COM A DISCRIMINAÇÃO E COM PRECONCEITO**

Quando perguntadas o que é preconceito, as respostas mostraram idéias amadurecidas, bem próximas ao conceito de preconceito. Dentre as respostas, é importante destacar:

É não dar a todas as pessoas as mesmas oportunidades de crescimento social e pessoal;  
Capacidade de julgar as pessoas e situações sem conhecer o contexto, tomando para si suas próprias concepções;  
É excluir do meio social;  
É o julgamento negativo que as pessoas fazem por causa da cor da pele, sem ter o conhecimento da capacidade, habilidade e competência do outro.

As experiências com o preconceito e com a discriminação racial foram percebidas, como tal, por quase todas as pesquisadas, desde crianças e adolescentes na escola, e na fase adulta dentro e fora do ambiente onde trabalham. Algumas exemplificaram com atitudes de seu tempo de escola, e que hoje ao vivenciarem as mesmas atitudes de seus alunos, sofrem, pois o ressentimento e a humilhação voltam à memória, porém, com uma diferença: a vontade de ensiná-los a fazer melhor que no seu tempo. Assim, entendemos que o espaço da escola se torna referência para lembranças de discriminação na sua infância negra.

As formas de discriminação racial e de preconceito predominaram nessa pesquisa no contexto escolar, incluindo alunos e corpo docente.

A professora quando diz “no último ano fui agredida verbalmente, o que acarretou processo. O aluno agressor foi condenado por desacato, injúria, ofensa verbal e racismo”, mostra a sua não passividade frente a uma atitude preconceituosa; atitude positiva de uma educadora. Mas muitos não o fazem, e o preconceito, as discriminações acabam se tornando um círculo vicioso.

Outra professora conta que “quando candidata à direção da escola, uma colega disse a outra candidata: as pessoas não vão deixar de votar em você para votar naquela negrinha”. Outras falaram dos apelidos colocados pelos alunos, pedido de troca de salas pela não aceitação da professora negra, como também críticas, piadas depreciativas, dentre outras atitudes dos colegas de profissão.

A escola, espaço que defende e que tem como princípio tratar a todos como iguais, independente de suas especificidades como a cor, gênero, mostra as suas contradições. Isso é confirmado por Gomes (2002, p. 40) quando afirma que “a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Portanto, faz-se necessário criar no espaço escolar mecanismos de aprendizado para o pleno exercício do convívio, do respeito e do reconhecimento dos direitos de cada pessoa.

Ainda, as professoras relataram as suas experiências com a discriminação e preconceito fora do ambiente escolar; sendo expressas de maneira explícita verbalmente e outras vezes, de maneira sutil, como nos exemplos:

Em um desfile de modas só foi permitida a minha entrada depois do dono da boutique dizer que eu desfilava para a loja. Fiquei muito humilhada;  
Quando entro para fazer compras, o vendedor primeiramente fala que é muito caro e só depois diz o quanto custa;  
Quando comecei a trabalhar no escritório de uma construtora, a chefe pediu-me para servir um cafezinho para um cliente.

A mulher negra, mesmo portadora de competências para o exercício da profissão, no caso a profissão docente, é constantemente questionada em relação a sua competência intelectual, devido aos estereótipos, social e culturalmente construídos, atribuídos a ela. As falas das professoras a seguir confirmam o preconceito ao negro em relação a sua capacidade intelectual:

Em um cursinho de inglês particular duvidaram da minha capacidade;  
Em uma faculdade particular tive que dar aula para a coordenadora antes de ser admitida; nenhum professor tinha feito isso;  
Quando comecei a trabalhar no escritório de uma construtora, a chefe pediu-me para servir um cafezinho para um cliente.

Apenas uma professora disse nunca ter sofrido discriminação e se mostrou contraditória em outras respostas. Notou-se certa “fuga” ao ser questionada sobre o assunto, como por exemplo, “não me lembro de ter sido discriminada”. É comum as pessoas terem dificuldade em identificar-se ou mesmo em aceitar-se como negras. A construção da imagem de grupo e da autoimagem, fica comprometida pela associação do negro com estigmas construídos socialmente pelos processos de desqualificação social e estigmatização decorrentes de fatores históricos, culturais e econômicos.

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO ÀS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS**

A maioria das mulheres negras pesquisadas refere-se à educação como uma possibilidade de superação da discriminação racial. A realidade com a qual convivem mostra a necessidade trabalhar a diversidade como elemento positivo no ambiente escolar. As suas falas mostram as diversas alternativas buscadas por elas diante dos problemas enfrentados sobre a questão racial na escola.

Sim, não permito em minhas aulas desfazer de ninguém, todas precisam de carinho, atenção e respeito;  
Sim, através da literatura infantil e contação de histórias;  
Sim, incentivando-os a conviver com as diferenças;  
Aproveito as aulas para desmitificar a questão que negro não sabe pensar ou pensa pouco;  
Sim, a miscigenação brasileira, a importância de cada etnia na sociedade do Brasil;  
Quando há atos de discriminação eu interiro;  
Às vezes quando inseridas em textos, filmes, etc. abrem margem ao debate.

Sobre a lei 10.639/03 que inclui aos currículos de ensino a obrigatoriedade de estudar a história e cultura africana e afro-brasileira, todas as professoras que participaram da pesquisa disseram que a lei valoriza historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, como por exemplo: “Acho muito importante porque essas são as nossas raízes, a nossa cultura. As pessoas precisam conhecer e valorizar a história do povo brasileiro” e “Urgente e necessária, pelo Brasil ser considerado a segunda África para desmitificar o que a História oficial conta sobre o negro no Brasil”.

Cinco delas afirmaram que somente a lei não resolve; a lei só sairá do papel se professores tiverem acesso à formação sobre a temática racial na educação. Os professores — negros e brancos — precisam estar preparados para vivenciarem diariamente na escola, alternativas e práticas que ajudem a compreender que as práticas do preconceito, discriminação e estereótipos são nefastas e a resgatar valores para assim formar seres humanos mais justos e solidários e que saibam conviver com as diferenças. Para exemplificar, a fala de uma professora: “Mesmo com a lei, pouca coisa vai mudar, pois precisa mudar a forma de agir e pensar da sociedade”.

Segundo Abramovay e Castro (2006, p. 36), a inclusão do debate sobre raça nas escolas vai além do necessário reconhecimento dos direitos humanos dos afrodescendentes, é um tipo de reparação histórica e tem a ver com um projeto de nação, um projeto nacional de educação que reconheça “as diferentes culturas constitutivas da nação brasileira, as relações que mantêm entre si grupos étnico/raciais e integrantes seus, assim como outras relações sociais”. Isso nos remete ao pensamento de Bento (2005) quando afirma que uma reflexão sobre nossos próprios valores, crenças e condutas são fundamentais para entendermos as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Nas escolas onde as professoras pesquisadas trabalham, existem poucos projetos de combate ao preconceito e ao racismo. A maioria das professoras trabalha

esses temas através de atividades isoladas em sala de aula. Isso nos leva a inferir que em âmbito escolar as práticas de discriminação racial, muitas vezes, são ocultadas e silenciadas, isto é, as práticas discursivas que circulam nas escolas não contemplam na produção de sentidos a complexidade concernente às relações raciais. Neste sentido, Cavalleiro (2005) diz que o silêncio sobre as relações raciais, que persiste em nossa sociedade é o mesmo que insiste em permanecer e alimentar o preconceito e a discriminação nos espaços escolares. E o silêncio não traz mudanças, nem transformações no sentido de fazer da escola um ambiente equânime quanto à diversidade.

Os cursos de formação de professores, apesar de lidar com profissionais de variados segmentos étnico-raciais, não os prepara para em suas práticas pedagógicas lidar com a diversidade étnico-cultural que se faz presente no ambiente escolar. Este, dentre outros, é um dos motivos pelo qual “as manifestações do racismo na escola são tratadas como tabu” (GOMES, 1995, p. 165).

## CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida com oito professoras negras da rede estadual e municipal de Uberlândia apontou o preconceito e a discriminação presentes na vida da maioria delas. Essas professoras assumiram ter passado por essas experiências, mas mostraram uma postura autônoma e efetiva em suas ações de combate ao racismo. As professoras negras carregaram as marcas do preconceito durante a vida, mas na fase adulta que conseguiram ressignificar tais marcas e lidar de maneira mais tranqüila com seu corpo.

Ficou claro nos depoimentos que a identidade racial para elas é fator de orgulho e que ser professora negra significa romper com preconceitos e vencer na vida.

Através dos dados obtidos foi possível inferir que a lei 10.639/03 é importante para resgatar princípios étnicos, culturais e políticos da África e do Brasil, mas não atingiu as instituições de ensino como um todo, nem a grande maioria de seus professores, pois as ações de combate ao racismo e desenvolvimento referentes à lei ainda se limitam a projetos coletivos e tímidos.

Acredita-se que a educação deve ser um veículo no processo de luta contra todo e qualquer tipo de desigualdade entre os povos. O ensino da educação étnico-racial

é uma dívida para com o povo brasileiro, especialmente para com os negros, para devolver a importância do negro como agente ativo do processo de formação da sociedade brasileira.

Através das aulas de história da África e do Brasil africano se tem a oportunidade de alcançar o grande objetivo de todos os educadores: levar a reflexão sobre a discriminação racial, valorizando a diversidade étnica, gerando debates, resgatando valores e comportamentos de respeito e solidariedade.

Dessa forma, espera-se ter contribuído para que mais leitores passem a fazer outros questionamentos e ações na luta contra o preconceito e a discriminação racial.

### AGRADECIMENTOS

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU.

Ao Prof. Dr. Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior – Orientador

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. (Coord.) **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília : UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2005.

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (orgs.) **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na escola infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e identidade negra.** 2001. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit> Acesso em: 15 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: **Revista Brasileira de Educação.** n. 21, Set/Out/Nov/ Dez, 2002. p. 40-51.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, n. 1, 2003a. p.167-182.

\_\_\_\_\_. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003b.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: 34 ed. 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil.** 8 ed., São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MUNANGA, Kabengele. (org.) *Superando o Racismo na Escola.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Brasil, Gênero e Raça: todos unidos pela igualdade de oportunidades.** Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: MTb, 1998.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Referencial de Planejamento: diversidade e educação profissional.** Brasília: OIT, 2002. Disponível em: <[www.oitbrasil.org.br/.../certificacao\\_diversidade\\_educacao\\_202.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/.../certificacao_diversidade_educacao_202.pdf)> Acesso em: 15 de agosto de 2011.

RUFINO, Alzira. **Avanço das mulheres. Que mulheres?** Ed. Aparrei, Santos, 2003.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

# MULHER NEGRA – HISTÓRIA DE OCUPAÇÃO DO LEGISLATIVO UBERLANDENSE - 1982-1989<sup>1</sup>

Elzimar Maria Domingues<sup>2</sup>

SME/UDI/NEAB/UFU

Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU

[zizimariel@yahoo.com.br](mailto:zizimariel@yahoo.com.br)

Dra. Gercina Santana Novais<sup>3</sup>

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Faculdade de Educação – FACED

[gercinanovais@yahoo.com.br](mailto:gercinanovais@yahoo.com.br)

## RESUMO

Este texto tem como objetivo narrar a história de uma mulher educadora negra, eleita vereadora para a cidade de Uberlândia na década de 1980, para a gestão de 1983-1988. Traz à tona parte da trajetória histórica de ocupação de espaços do poder local realizada pela mulher negra em Uberlândia. Analisa-se no artigo, a marca identitária reconhecida por Olga que corresponde primeiramente a de ser mulher, e para, além disso, negra. Investigam-se os conflitos travados entre Olga e os outros legisladores no que se refere às questões imobiliárias e também, sua defesa constante ao patrimônio histórico e cultural da cidade. O trabalho baseia-se em entrevista semiestruturada, centrada em depoimentos colhidos e realizados com Olga Helena da Costa e conta com a inserção de um conteúdo imagético com o objetivo de complementar a pesquisa. A investigação fez uso da metodologia de história oral temática. Como resultados desta pesquisa constatam-se a assunção no espaço político da primeira mulher negra a assumir a função de vereadora. Outro resultado diz respeito ao fato de Olga ter realizado um excelente trabalho como mulher, e negra, na função legislativa. Olga lutou e demonstrou com ações efetivas dirigidas ao Movimento Negro da cidade, e à Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Uberlândia que a mulher é capaz de exercer funções de comando na sociedade. A partir desta averiguação abaliza-se a extraordinária colaboração da História narrada por Olga para o entendimento das relações entre política, gênero, raça e poder.

**PALAVRAS CHAVE:** Poder Legislativo; Gênero; Raça; Mulheres Negras.

---

<sup>1</sup> O presente estudo corresponde ao trabalho de finalização do primeiro curso em nível de pós-graduação ministrado pela Universidade Federal de Uberlândia, MG, intitulado “*Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*”. Totalmente financiado pelo MEC/SECAD/FNDE, por meio do edital UNIAFRO /2009, cuja realização se deu em parceria com o NEAB/UFU, no período de 2009 a 2011. Assim, as análises aqui oferecidas constituem-se, portanto à uma parcela do trabalho final apresentado com vistas à conclusão dos créditos do curso em questão.

<sup>2</sup> Professora de História do Ensino Fundamental ligada à Secretaria Municipal de Educação Básica de Uberlândia, MG; Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação pela FACED/UFU; Aluna do I curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – NEAB/UFU; Coordenadora da Educação Básica do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFU, nos anos de 2009 e 2010.

<sup>3</sup> Professora orientadora deste trabalho.

## ABSTRACT

This text has to tell the story of a black woman educator, elected city councilor for the city of Uberlândia in the 1980s for the management of 1983-1988. Brings to the fore part of the historical background to occupy spaces of local power held by black women in Uberlandia. It is analyzed in the article, the brand recognized by Olga idenditária which is to be the first woman, and also black. Research of conflicts fought between Olga and the other legislators in regard to real estate issues and also his constant defense of historical and cultural city. The work is based on semi-structured interviews, focused interviews conducted and performed with Olga Helena da Costa has the putting content imagery in order to supplement the search. The investigation made use of the methodology of oral history theme. As a result of this research note is the assumption in the political space of the first black woman to assume the role of alderman. Another result concerns the fact that Olga have done an excellent job as a woman and black, in the legislative function. Olga fought and demonstrated effective actions directed to the Black Movement in the city and the Preservation of Historic and Cultural Uberlândia that the woman is capable of performing control functions in society. From this investigation aimed at guiding the extraordinary collaboration of history narrated by Olga for understanding the relationship between politics, gender, race and power.

**KEYWORDS:** Legislative; Gender; Race; Black Women

## INTRODUÇÃO

Trazer a tona os momentos históricos vividos conforme registrados na memória de Olga Helena da Costa, mulher, negra, professora, educadora, ex-vereadora e ex-diretora de escola fundamental da cidade de Uberlândia<sup>4</sup> é uma empreitada muito valiosa. Por isto, a nossa pretensão é descrever parte da história de Olga Helena da Costa, e de alguma forma recuperar parte do que foi vivido e apreendido pela entrevistada, no espaço do Legislativo uberlandense. Nesta perspectiva, fez-se opção pela História Oral Temática, por entender que esta conta o que foi vivenciado historicamente por uma pessoa, um sujeito histórico, a partir do recorte de um determinado momento de sua história de vida e de um assunto definido. Neste sentido,

---

<sup>4</sup> O município de Uberlândia, localizado na região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, destaca-se por apresentar ações planejadas pela política local que tem como objetivos torná-lo um centro de evidência para o turismo de negócios. “Com uma população de mais de 600 mil habitantes, a cidade possui uma estrutura e posição geográfica privilegiada. Uberlândia está localizada próxima aos grandes centros do país, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília”. (Cidade de Uberlândia. Disponível em: [http://www.sppert.com.br/Brasil/Minas\\_Gerais/Uberl%C3%A2ndia/](http://www.sppert.com.br/Brasil/Minas_Gerais/Uberl%C3%A2ndia/). Acesso em 15 de ago 2011).

as entrevistas produzidas assumem o estatuto de documento que podem também, subsidiar e suscitar outros estudos.

Vale ressaltar que historicamente couberam aos homens, e, além disso, cabe até hoje em menor grau que outrora, dedicação ao exercício do poder patriarcal<sup>5</sup>, e às mulheres inclinação e submissão ao homem, como se esse fato fosse algo natural. Ao sexo feminino negou-se, frequentemente, o exercício de funções de liderança e poder na sociedade restando-lhes a invisibilidade. E naturalmente as funções de destaque pertenceram aos homens. Engrenagem “perversa”, existente na maioria dos âmbitos sociais, sítios e localidades onde ocorreu o fenômeno da socialização humana. Nesta perspectiva, constata-se que o poder se encontra em todas as instâncias e estruturas sociais, e se constitui em uma rede ativa, dinâmica, eficaz, interdependente, e que se manifesta nas diferentes relações entre homens e mulheres pertencentes a distintas classes sociais, raças, etnias, idades, entre outras categorias.

Embora a análise acima em destaque seja frequente nos dias atuais, temos a avaliação, em pleno século 21, da constante ideia naturalizada e internalizada pelos sujeitos históricos, de que as práticas sociais determinantes continuam ligadas às características fundamentalmente masculinas e os papéis diferenciados e díspares de homens e mulheres foram sendo e são, além disso, de geração a geração construídos, moldados socialmente, e cristalizados. Deste modo, a cultura predominante que versa sobre a utilização e o exercício do poder se constitui marcada por estereótipos e preconceitos machistas, sexistas, e consciente e inconscientemente, ainda recomenda que o “poder” é coisa para os homens, sendo possível perceber a partir do exposto, o porquê de muitas mulheres, nos idos de 2011, não assumirem funções de liderança na sociedade.

No século 21, no contexto nacional e internacional, o sexo feminino continua submetido a condições desprivilegiadas quando se trata da efetiva ocupação dos espaços de poder político partidário. No Brasil, os percentuais ocupados pelas mulheres nos cargos diretivos dos diversos partidos políticos permanecem reduzidos, e por que não

---

<sup>5</sup> Segundo SAFFIOTI, Heleieth I. B. Quem Tem Medo dos Esquemas Patriarais de Pensamento? <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/04helei.pdf>. Acesso em 01 de Ago.2011, foi nas sociedades de caça e coleta, nas quais reinava a igualdade de gênero, que os homens, desfrutando de tempo livre (a caça sendo atividade praticada uma ou duas vezes por semana), criaram os sistemas simbólicos que inferiorizam socialmente as mulheres. Tais sistemas operacionalizam-se, materializando-se em práticas sociais, em mercadorias, em rituais religiosos, além do infanticídio de meninas, do aborto seletivo de fetos femininos, etc.

ressaltar, mesmo que as mulheres neles estejam presentes, se instituem em caráter de exceção.

No bojo deste debate, ainda se experimenta na contemporaneidade a pequena participação das mulheres nos partidos políticos<sup>6</sup>, independente de quais sejam, e quais ideologias defendem. De acordo com a exposição realizada no Seminário *Mulheres na política: mulheres no poder*, realizado pelo Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA, Conselho nacional dos Direitos da Mulher – CNDM, Bancada Feminina no Congresso Nacional e outras entidades, em Brasília, de 16 a 18 de maio de 2000, os dados apontados são assustadores, e marca de alguma forma, a presença das desigualdades entre os sexos, e o domínio da ordem patriarcal no Brasil.

As mulheres representam no Brasil o elevado percentual de 44,18% do contingente de servidores da Administração Pública Federal, mas enfrentam grandes dificuldades para assumir cargos de chefia e de tomadas de decisão. É nos cargos comissionados que encontramos o maior enforcamento da participação feminina na Administração Pública Federal. Dos 136 servidores “DAS-6” (Direção de Assessoramento Superior, as funções mais altas no Poder Executivo), somente 18 são mulheres, o equivalente a 13,24%, enquanto que elas ocupam 45,53% dos DAS 1. Ou seja, *quanto maior o poder de decisão, menor é a participação feminina, sobretudo das mulheres negras. 82,80% destes Cargos de Comissão (DAS) são assumidos por mulheres brancas.* (JUREMA, Estudos Feministas, Jan. 2001, p. 207)

É possível constatar que nas vivências sociais, homens e mulheres se relacionam de maneira hierarquizada, visto que, nestas relações ainda persistem valores sexistas e machistas (CARREIRA, et al, 2001), e acrescentando a estes, também evidenciamos os racistas (RIBEIRO, 2004). No que se referem às mulheres negras, todas as questões elencadas se agravam. Quando refletimos sobre como estas se inserem nestes contextos, averiguamos uma realidade perversa e cruel. Elas convivem diariamente com o preconceito, racismo, discriminação e insegurança, assim como as mulheres brancas, porém todos estes elementos sociais são para as negras, amplificados em doses e quantidades muito maiores e desumanas que as ministradas às brancas (RIBEIRO, 2004).

O desenho social que permeia suas vidas é caracterizado pela opressão, violência, estigmas, desigualdade social, racial e invisibilidade. Considerando que para a realidade das mulheres negras tudo se torna mais difícil e grave em função do machismo, sexismo e racismo, e que há vários descompassos nas relações econômicas,

---

<sup>6</sup> Ver Lei nº. 9.504/97 (BRASIL, 1997) refere-se à Lei de Cotas, que permitiu o início da representação das mulheres no poder, ou seja, na política.

sociais e raciais, entre as brancas e não brancas, mesmo que muitos avanços tenham ocorrido desde a década de 1980.

Assim, as respeitáveis inserções das lideranças femininas, negras e brancas, no público, e por vezes, na esfera de decisões do poder político trouxeram a este debate, a necessidade de revermos formas de convívio humano e de organização social, em que novos contextos sejam estabelecidos e direcionados em torno das relações entre os sexos. Faz-se necessário e urgente traçar novos paradigmas para o emprego do poder também para as mulheres, negras e brancas, e que este seja estendido, ampliado, dilatado de forma mais equânime, para todos os âmbitos das relações sociais, de gênero e raça, com vista à construção de práticas sociais que se apresentem mais equilibradas, menos autoritárias e hierárquicas.

É nesta perspectiva que se evidencia o esmero, a relevância, e o fundamental valor instituído na feitura deste trabalho. Nossas análises se ajuízam pela importância desta pesquisa acadêmica para a História de Uberlândia, uma vez que, o seu principal objetivo é narrar o percurso histórico vivido por uma mulher, educadora, negra, eleita vereadora municipal, na década de 1980, entre os anos de 1983-1988<sup>7</sup>. O enfoque mais expressivo deste ensaio refere-se ao fato do sujeito em ênfase, relatar sua história, a partir de sua perspectiva de vida, da presença e participação da mulher negra nos espaços do poder local, especificamente, no Legislativo uberlandense. Intermediar e relatar criticamente esta narrativa, por meio da História Oral Temática, contada pelo sujeito em questão, uma mulher, e negra, muito nos honra, pela sua extraordinária colaboração para o entendimento das relações entre gênero, raça e poder. Referimo-nos há algumas peculiaridades como, por exemplo: o contexto da época, década de 1980, e o fato de neste momento histórico ter sido eleita a Senhora Olga Helena da Costa, primeira vereadora negra deste município, que para o período inaugura importante alicerce abalizado em um vanguardismo incrível.

---

<sup>7</sup> Segundo Jesus (2002, p. 6), em 1982 esse quadro (referia-se à conjuntura política) se modificou tendo em vista que o candidato a prefeito Zaire Rezende (PMDB) disputou as eleições com uma proposta política de governar a cidade voltada para atender prioritariamente as questões sociais e aberta à participação popular. Para uma população que há anos vivia sufocada pelo regime da ditadura militar implantado no Brasil desde 1964, naquele momento, aquela era uma proposta inusitada, ainda mais numa cidade em que já, há uma década e meia (1967-1982), permanecia governada por apenas duas pessoas: Renato de Freitas e Virgílio Galassi. Embora esses governantes fizessem parte de grupos diferentes, em nada se diferenciavam em termos de concepção administrativa e de projeto. Sendo assim a conjuntura política naquele momento foi altamente propícia para que o candidato Zaire Rezende alcançasse a vitória e viesse a governar a cidade entre 1983 e 1988.

Olga, em entrevista realizada dia sete de maio de 2011, em sua residência na cidade de Uberlândia, MG, iniciou seu depoimento explicitando a origem de seu nome. Segundo ela, a genealogia deste está vinculada à alcunha de duas mulheres importantes consagradas pela história. Olga seria por causa de Olga Benário Prestes<sup>8</sup> e a referência a Helena seria a Helena de Tróia<sup>9</sup>. Para a entrevistada, Olga nome nórdico significa sagrado. Helena do grego, traduzido para o português exprime tocha, luz, luminosa. Enquanto que Costa proveniente do idioma teutônico significa: lado, flanco. Então, conectando todas as palavras, e seus significados formou-se a composição: “*Lado Sagrado de Luz*”. Deste modo, Olga definiu a procedência de seu nome.

Em seguimento à entrevista, Olga conta sua história de vida a partir do exercício da docência como elemento norteador de sentido e significado à sua existência. Formou-se em 1971, e foi diplomada como professora em dezanove de dezembro do mesmo ano. E, ainda era estudante, quando em 1972, no bairro onde reside atualmente, se inseriu no seu primeiro emprego. Sua incursão trabalhista inicialmente se deu no magistério, ao ministrar aulas no antigo Pré-Primário como funcionária da Prefeitura de Uberlândia, no mandato do então Prefeito Virgílio Galassi. Deste modo, a finalização de sua formação acadêmica – Curso Superior em Licenciatura Plena (Português e Francês) ocorreu após o começo de sua prática trabalhista, visto que, ainda era muito jovem e anteriormente a este momento, se encontrava em preparação para efetuar sua entrada efetiva no mercado de trabalho. Ainda na mesma época, atuou como professora da Educação Básica, em escolas públicas e privadas da cidade. Expressou com bastante destaque que “se casou por opção, com a educação e com a leitura. Adoro, amo, amo”.

Na educação pública trabalhou primeiramente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – (Apae). E de acordo com Olga, no período da manhã trabalhava com o terceiro especial. E a tarde trabalhava com down. “Eu gostava muito, eu acho

---

<sup>8</sup> Sobre o assunto, analisar: MORAIS, Fernando. Olga. Companhia das Letras - ISBN: 857164250-8. Narra a vida de Olga Benário Prestes, mulher, alemã, judia, e comunista. Entregue a Hitler pelo governo Vargas.

<sup>9</sup> HOMERO. In: *Iliada*. Editora Berlendis e Vertecch, 2002. Na *Iliada*, Homero conta como a cidade de Tróia foi sitiada pelos aqueus, que desejavam recuperar Helena, esposa do rei espartano, Menelau, e raptada por Páris. No poema, Homero fornece várias pistas sobre a posição da planície de Tróia e no século I, o escritor grego Estrabão ampliou a descrição desta planície, que na época se chamava Nova Ilium. Esta obra é considerada a Bíblia da antiga Grécia, uma obra-prima. Os combates travados diante de Tróia, provocados pela ira de Aquiles por Agamenon, e as relações familiares atingidas pela guerra compõem um cenário vivo em cores e real nos sentimentos. O autor é representado pelos artistas gregos como um velho cego, que anda de cidade em cidade recitando seus versos. (Disponível em: <http://www.submarino.com.br/produto/1/185375/iliada#A1>). Acesso em 13 de Jun. 2011.

que, aquilo, trabalhar na Apae, enriquece qualquer professor. Qualquer professor deveria passar por lá”. Foi a primeira professora da disciplina língua Portuguesa na Secretaria de Educação Superior (SESu), que hoje é o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), e também, no Museu<sup>10</sup>. Na mesma época recebeu convite para trabalhar em um cursinho pré-vestibular de Uberlândia, intitulado “Preu”, ou seja, pré-vestibular universitário, cujo funcionamento acontecia no Colégio Nossa Senhora. Nesse mesmo período, prestou serviços educativos à Faculdade de Serviço Social, antiga Abracec (Associação Brasil Central de Educação e Cultura), que ao longo de muitos anos foi substituída por outras instituições educativas, como a Faculdade do Triângulo - FIT, após pela Universidade Integrada do Triângulo (Unit), e atualmente seu espaço territorial é ocupado pela Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac).

Em meados dos anos de 1970, trabalhou no Cursinho Opção e depois no Anglo, instituição em que chegou a aposentar-se, no início do século 21, após o cumprimento de 32 anos de trabalho educativo. Ao mesmo tempo em que trabalhava nas instituições educacionais privadas, Colégios – Anglo e Objetivo Júnior, fez carreira também no magistério público, e prestou serviços na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio nas Escolas: Estadual de Uberlândia, cognominada Museu, no Messias Pedreiro e René Gianetti.

Segundo seu testemunho, ainda na mesma ocasião viajava para a cidade de Araguari, nos finais de semana, com a finalidade de cumprir a função de professora. Confirmou em seu depoimento que atua na educação básica até os dias atuais, e que possui tempo suficiente para se aposentar como professora da rede Pública Estadual, mas não tem interesse nessa aposentadoria. Na verdade quer continuar trabalhando com o setor educacional. Assim ela se expressou:

Hum, eu entrei em 76, né? Setenta e poucos, ainda tava lá, no auge, em 79. Aí passamos pra outro cursinho, por que saímos de lá e fomos pro, pro curso Opção. *Do Opção foi pro Anglo. Eu fiquei lá 32 anos. Né? E ao mesmo tempo eu trabalhava no Objetivo Júnior. E trabalhava também..., do Museu fui pro Messias. Né? Por que o trajeto não dava pro Messias. Depois do Messias eu fui pra, pra, pro René Gianetti à tarde. Deixei a noite e fui pra tarde. À noite eu trabalhava no cursinho, à tarde no René, e de manhã eu trabalhava também no cursinho. E tive que pedir a conta do*

---

<sup>10</sup> A escola cognominada Museu, chama-se oficialmente Escola Estadual de Uberlândia e está localizada numa praça central da cidade, em região de fácil acesso. Fundada em 03/01/1929, Decreto de Criação 8.958. Seu prédio foi tombado como patrimônio histórico municipal em 13/06/2005 quando foi assinado o Decreto nº 9.904, que aprovou o primeiro tombamento de uma escola uberlandense. A Instituição Escolar tem uma construção de cinco mil metros quadrados e funciona em três turnos: no turno da manhã, o Ensino Médio; no turno da tarde, o Ensino Fundamental e Médio; no noturno, o Ensino Médio Regular, a E.J.A. e o Aprofundamento. (Disponível em: <http://museuudi.blogspot.com>) Acesso em 11 de Jun. 2011).

Serviço Social e saí da APAE também, por que não dá, 'cê'..., era muita coisa e eu tinha que estudar muito, muito.(...) Fui pra Araguari também, dava aula em Araguari no final de semana, então era, sabe, era um... Trabalhei muito. *Não aposentei. Não aposentei* por que... 'cê' vai aposentar, 'cê' tem que ir pra num sei aonde. Não, eu quero é ficar é mais perto. Por que eu vou aposentar? É por causa do dinheiro? O dinheiro dá. Tá?! O dinheiro dá. 'Cê' aposentou..., *eu aposentei no Anglo. Mas eu aposentei, não aposentei ali* (referia à escola pública estadual). *Eu, agora que eu pedi meu trintenário.* Também nem isso. 'Olga, 'cê' tem que tirar isso daqui, 'cê' num precisa de pagar,...', falei 'não, eu quero pagar. Eu quero pagar por que 'cê' num sabe até que ponto... a lei... me faculta tal coisa. Então eu não tô com a lei na mão. *É, eu trabalho há 35 anos (na educação) não é, não é por causa do dinheiro, é por, por prazer. Eu gosto.* (Grifos nossos)

A dinamicidade de Olga, a fez participar ativamente da Diretoria da Sub-Sede da União dos Trabalhadores do Ensino – UTE/MG, de Uberlândia, que desde 1990 passa a ser chamando de SindUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sub-Sede de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais, constituindo-se a regional de Uberlândia. Olga disse que foi uma das fundadoras deste sindicato na região. Informou também ter sido a segunda Presidente da organização sindical concernente à educação básica pública estadual, ou seja, do atual SindUTE uberlandense.

Nas palavras de Olga:

Então a primeira presidente da Ute (SindUTE) foi a Nilza, e a segunda fui eu, né? (...) É. Eu não queria. Eu não queria, mas... A pressão foi forte, eu falei: olha só. Eu, eu sou candidata, mas eu não vou usar a entidade. Não vou aparecer. Tudo que precisar de mim eu vou fazer, mas eu não vou aparecer. Eu sou candidata (revelou que seria candidata a vereadora da cidade de Uberlândia). Não vou aparecer. E não apareci. Ah, quem aparecia era a Silma, que era a minha vice. Tudo era a Silma. Televisão era a Silma, tudo era a Silma. Sabe a Silma? (...) E aí, eu fui, né? Primeira coisa foi organizar a UTE, primeira coisa, gente, a gente emprega tanto, briga tanto pelo salário, eu já entrei, falei primeira coisa, querida, vem cá, quanto você ganha secretária? Falei não, não é justo! Primeira coisa... Aumentar o salário dela. Sabe?

Sobre a questão da direção sindical, função que exerceu no SindUTE, enfocou a participação da vice-presidente, a professora Dr<sup>a</sup>. Silma do Carmo Nunes, que a substituíra sempre em atos e entrevistas, nos aparelhos midiáticos como, por exemplo, na televisão e no jornal local. Ainda explanou sobre sua participação nas lutas sindicais como greves por melhoria salarial, e também de atos como negociações trabalhistas com diretores de escolas e gestores<sup>11</sup>.

Quanto à sua filiação ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 1980, revelou-nos que ocorreu por identificação com o projeto que ele tinha. Comentou que o deputado do PMDB à época, Luís Alberto Rodrigues,

---

<sup>11</sup> Olga indicou na entrevista importância ao SindUTE, porém revelou-nos que não usou a instituição sindical para fazer campanha política partidária. Sobre o assunto há a pretensão da pesquisadora em dar continuidade aos estudos. Entretanto para este trabalho a pesquisa relativa ao tema sindical será adiada para um futuro próximo.

perguntou-lhe se gostaria de filiar-se ao partido político a que o referido legislador pertencia. Convidada, de imediato não respondeu nem que sim, nem não. Então, como seu perfil corresponde a de uma eterna questionadora, Olga disse-lhe: “Primeiro me dá alguma coisa pra ler, pra ver se é isso que me interessa. Então me deu, eu li, na outra semana eu devolvi, falei assim, não, eu vou filiar sim. É isso mesmo que eu penso”.

Olga disse que acredita na ideologia do PMDB, desde quando se filiou, até a atualidade histórica. Pesquisando sua ficha de filiação foi possível constatar que sua entrada no PMDB ocorreu em 25 de setembro de 1980, portanto em 2011, serão 31 anos de lealdade partidária.

Eu acredito. Eu ainda acredito. Eu acredito que as pessoas é que... As pessoas é que deterioram. PMDB, PT, PSDB, por que a, a, a ideologia é grande. Se você buscar, ela chega numa coisa só. (...) Eu nunca saí do PMDB. Eu não mudei do PMDB, não saí, num fui pra PT, num fui pra PSDB, num fui pra lugar nenhum. PSDB foi montado, eu fui convidada muitas vezes, eu nunca saí. Continuo a mesma, no PMDB.

Sua entrada política no PMDB teve influência do trabalho de conscientização que realizou nos bairros da cidade, dois anos antes do processo da convenção partidária. Este trabalho de conscientização consistia na ida de um grupo de pessoas, geralmente filiadas ao PMDB e/ou simpatizantes, aos bairros da cidade. Estas pessoas tinham o propósito de se reunirem com a população visitada, muitas vezes em suas casas, para informar, analisar e questionar a respeito de seus direitos de cidadãos/ãs uberlandenses. Esse fato contribuiu sobremaneira para referendar o nome de Olga como pretensa concorrente à função de vereadora de Uberlândia. Durante a convenção partidária ela foi selecionada como candidata efetiva do PMDB, para o pleito, que se efetivou em 1982, sendo que o mandato transcorreu entre os anos de 1983 a 1988.

A partir da conjuntura citada nos parágrafos anteriores, vale realçar a importância do trabalho efetivado nos bairros periféricos da cidade, que antecedeu à sua candidatura, por ter sido realizado junto às bases, o povo, os eleitores uberlandenses. Esta expedição contribuiu para a efetivação de aprendizado sobre a população dos bairros e cercanias de Uberlândia. Pode-se considerar que Olga nesta época, já representava o perfil social de uma mulher ativa, na medida em que, dialogava com a população nos bairros, e também, como analisado anteriormente neste texto, já havia exercido a função de presidente sindical nos idos de 1980. Veja a seguir seu depoimento.

A gente fazia reuniões conscientizando as pessoas da importância da mudança de vida e tal, tal, tal. Mas eu, eu não, até então eu não era candidata. *Então a gente fazia o trabalho, nós fizemos dois anos de trabalho. (...) Nós trabalhávamos conscientizando os bairros. Doutor Zaire, a gente tinha uma equipe cada um, sabe? A gente, Jardim Brasília, a gente ia... Nas casas. (...)... A gente fazia reunião num bairro, noutro, noutro, noutro, no Patrimônio. A gente conhecia as pessoas, marcava reunião nas casas, elas chamavam as pessoas, e ali a gente fazia o trabalho. Tinha casa que a gente, por exemplo, o Jardim Brasília... Às vezes a gente tinha que levar até vela, por que num tinha luz. Tá?! Deixava o carro numa distância e ia, sabe? (Grifos nossos)*

É importante enfatizar a conjuntura político-partidária nacional, em que sucedeu a filiação de Olga ao PMDB, e os momentos históricos vividos e relatados por ela, durante esta entrevista. Um breve panorama do período destacado refere-se aos anos de 1964-1985 do século XX, correspondente à Ditadura Militar Brasileira<sup>12</sup>. Na ocasião os nossos governantes eram escolhidos por intermédio de processos eletivos com o voto indireto, e os quadros políticos da nação eram constituídos por dois partidos. O partido da situação intitulado Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o da oposição titulado Movimento Democrático Brasileiro (MDB). As exigências de reformulações na política nacional advindas dos movimentos populares pressionaram os partidos políticos a modificações em suas estruturas. Então esses partidos inicialmente alteraram suas siglas. Arena se intitulou Partido Democrático Social (PDS), e o MDB se reestruturou para PMDB, ou seja, Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Estes eram os dois partidos políticos nacionais existentes no contexto em debate.

Nessa conjunção estruturou, nacionalmente, um efervescente processo de mudanças políticas, sendo estas contrárias ao PDS. Os cidadãos brasileiros almejavam transparência política, volta dos exilados políticos ao país, ou seja, queriam edificar algo novo para o cenário pátrio. Então no momento dos pleitos eleitorais contemporâneos à época, o PMDB conseguiu eleger uma grande gama de legisladores em nível nacional, nos poderes: executivo e legislativo.

Essa conjuntura correspondeu à chamada abertura política<sup>13</sup> no Brasil. Época em que a nação, após viver vinte e cinco anos de repressão, assassinatos e perseguição política, buscava combater por meio da articulação dos movimentos políticos e sociais o horror do período da Ditadura Militar Brasileira<sup>14</sup> (1964 – 1985). Havia, nessa época, um conjunto de brasileiros, sujeitos em luta, que cotidianamente procuravam superar e romper com os processos estabelecidos de violência em todos os campos de suas vidas.

---

<sup>12</sup> SKIDMORE, Thomas. Brasil: de Castelo a Tancredo – 1964 – 1985. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4ª. Ed. 1988.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

Estes estabeleceram um movimento intitulado *Campanha das Diretas*, ou o *Movimento das Diretas Já*.

A década de 1980 favoreceu a efetivação das lutas sociais. Tem evidência neste contexto, o movimento negro, os grupos de mulheres, os movimentos de luta contra a carestia, os clubes de mães, os grupos de jovens, e inúmeros outros. Em outras palavras, percebe-se parte da trajetória percorrida pelas brasileiras que as levaram a instituírem seu empoderamento. Percebe-se também, um evidente crescimento da participação das mulheres no âmbito da política nacional, ou seja, nos movimentos populares.

Os anos 1980 foram profundamente mobilizadores, com uma intensa atividade política que abarcava a intelectualidade, setores populares, um forte movimento popular urbano e sindical e o processo de reorganização político-partidária no país. Foi o período de retomada das eleições diretas, das primeiras eleições presidenciais pós 1964, dos debates e mobilizações em torno da assembléia Nacional Constituinte, forjando um clima em que as questões diretamente identificadas com a política pareciam envolver mais fortemente a população. (GODINHO, 2004, p. 151)

Analogamente ao contexto referenciado, insurgiram na conjuntura local, duas mulheres professoras, sendo uma delas, negra. Ambas se destacam socialmente, sendo eleitas vereadoras para a cidade de Uberlândia. De acordo com Olga:

A Nilza foi eleita. Teve muitos votos. Eu acho que eu também tive muito, por que de dezenove eu tive, eu fui a sétima. Eu acho que fui muito bem votada. (...) Eu? Eu fui, dos 19..., dos 19 eu fui a sétima. A Nilza foi a primeira. Quatro mil e tanto. Eu fui a sétima por que eu não pedi voto. Entendeu? Eu acho interessante é que eu não pedi voto. Eu não saí pedindo. Ê pode me dar o voto? Pra dar... Não, não pedi. (...) Tá aqui esse bando de gente. Tem filho de milionário. Tudo aqui ô. Não tinha interesse pra eles (referia a seus alunos) não, uai. Qual é o interesse deles? Eu questiono: qual é o interesse deles? Eles foram meus alunos?

Rememorando, Olga foi eleita vereadora em 1982 pelo PMDB, para o mandato que iniciou em 1983 e durou até 1988, ano em que foi promulgada a atual Constituição Federal brasileira. O prefeito eleito para o mesmo mandato e período foi Zaire Resende, também do PMDB.

A entrevistada lançou sua candidatura para vereadora em uma festa de aniversário, e expôs que foi a sétima vereadora eleita em um universo de dezenove edis, também escolhidos no mesmo pleito, para idêntica missão. Nessa época, não era permitido realizar propaganda eleitoral na televisão, ou seja, os aspirantes às funções públicas não tinham autonomia judicial para construírem sua própria propaganda eleitoral. Então revelou-nos que a campanha eletiva para a escolha de prefeitos e vereadores se dava somente no plano da divulgação das biografias e currículos *vitae* dos candidatos.

Durante a campanha eleitoral desenvolvida por Olga em 1982, e seus apoiadores e cabos-eleitorais, a aspirante a vereadora, apontou em seu depoimento para o emprego de algumas estratégias de campanha, que de alguma forma ajudaram-na a se eleger como a primeira vereadora negra da cidade de Uberlândia. Um exemplo desta situação corresponde ao fato de um de seus amigos ricos, dono de avião, que visitava a cidade, à véspera do pleito ter carregado o seu transporte aéreo de panfletos, santinhos e mosquitinhos, para arremessá-los do ar, na área onde está assentada a cidade de Uberlândia. Desta maneira, do ar foram lançados milhares de papéis, que coalharam a cidade com a propaganda eleitoral de Olga.

Outra estratégia utilizada diz respeito ao fato da candidata e demais apoiadores ter lançado panfletos, santinhos e mosquitinhos dentro de ônibus urbanos, que estavam à véspera do processo eletivo, estacionados no Estádio João Havelange, localizado no bairro Santa Mônica. Os transportes estavam parados, à espera dos passageiros que assistiam a uma partida de futebol.

Vale destacar que na primeira campanha eletiva, Olga publicou seu nome tanto pelo ar, quanto por terra. Segundo a entrevistada, tais táticas usadas na campanha ajudaram-na a ser eleita.

*Eu fiz só uma... Eu fiz um papel que eu soltei num avião, que os meninos não conseguiram guardar. (...) Caso do avião? É assim... Eu descobri que eles iam soltar um, um, um, um papel. 'Ei, chega de conver...' Ah é! 'Chega de conversa!' Mais ou menos assim. 'Ei, chega de conversa, pense duas vezes! Agora é a minha hora!' Com minha fotografia, e soltei. O efeito desse negócio foi muito bom! Foi muito bom! Olha, a cidade ficou coalhada de papel..., de santinho. E também eu fui um dia, num... No estádio tinha um jogo, mas, era um jogo... Olha, eu enchi... Enquanto o avião tava em cima, eu tava embaixo. Tá entendendo? Com muito papel. Abri as janelinhas (dos ônibus que estavam parados à espera dos passageiros) e enchi o ônibus. Os ônibus tavam tudo parado esperando o povo..., que ia sair do jogo. E eu panfletei lá dentro. (grifos nossos)*

Tais meios de comunicação social, usados com vista à divulgação da campanha eleitoral de 1982, continham minimamente, o lema: “*PMDB – Venceremos*”, o partido político ao qual, a pretendente à função de vereadora pertencia (PMDB), o nome (Olga Helena da Costa), e número usado para a/o cidadã/ão votar na candidata (5667). Tinha do mesmo modo, o nome e o número do aspirante à função de prefeito, Zaire Rezende (55) para o mesmo pleito.



**FIGURA 1:** Contém o slogan geral do PMDB – “Venceremos”, lema usado por Olga na sua campanha – “Luta, Participação e Trabalho”, partido (PMBD) e também o número (5667) da candidata. Panfleto divulgado na Campanha eleitoral de 1982, Gestão 1983-1988

Como já dito, vale lembrar que em 1982, fase de nossa história, em que findava o Período da Ditadura Militar ocorreu eleição para todas as demais funções do legislativo (Senadores, deputados Federais, Estaduais e Vereadores) e do executivo (Prefeitos e seus Vices, Governadores de Estados e do Distrito Federal), exceto para o exercício da função de Presidente da República Federativa do Brasil. Nesta campanha os candidatos podiam divulgar somente sua biografia, e tal regra eleitoral, valia tanto para as mídias impressas, quanto para as televisivas. A figura a seguir expressa o comentado.

JUSTIÇA ELEITORAL	
Para Governador	
Nome <i>Tancredo Neves</i>	ou Nº <i>5</i>
Para Senador	
Nome <i>Hama</i>	ou Nº <i>50</i>
Para Prefeito	
Nome <i>Zaia Rezende</i>	ou Nº <i>55</i>
Para Deputado Federal	
Nome <i>Roman Tito</i>	ou Nº <i>581</i>
Para Deputado Estadual	
Nome <i>Luiz Alberto Rodrigues</i>	ou Nº <i>5133</i>
Para Vereador	
Nome <i>Olga Helena</i>	ou Nº <i>5667</i>

**FIGURA 2:** Modelo de cédula eleitoral. Material impresso divulgado na Campanha Eleitoral de 1982

Olga informou-nos que se constituíram durante sua primeira candidatura 1982, para a gestão 1983-1988, como seus cabos-eleitorais os jovens alunos das escolas onde

ministrava aulas. Como já dito o contexto era de ebulição dos movimentos sociais, e a juventude têm papel fundamental neste processo, que coincide com a atuação juvenil no movimento das *diretas já*, em favor de uma nação transparente e honesta na política. Em certa medida, como ocorria a nível nacional, Olga conseguiu na ocasião, articular, agrupar e direcionar os jovens de Uberlândia para sua campanha política partidária, por representar e exprimir socialmente, um caráter ilibado, similar ao debate concebido nacionalmente, a exemplo da articulação das “*Diretas Já*”.

Segundo a professora Olga, findo o processo eletivo em 1982, obteve como resultado votos de todas as classes sociais, sendo estes, suficientes para assumir o exercício da função de vereadora desta cidade. Porém, o mesmo não ocorreu na campanha de 1988, em que não foi reeleita.

Ah, e... Lancei-me como candidata dentro de uma festa de aniversário. ‘Cês vão votar em mim? Vamo! Então tá certo. Na brincadeira. Na segunda-feira eu resolvi ir ao partido. Mas eu fui ao partido pra saber o que a gente começa a trabalhar. (...) *Eu nem tinha pedido, a pessoa chegava e ia, vinha justificar o voto pra mim.* No dia que eu, que eu, no dia da eleição, olha, gente... Foi muito bonito. Foi muito bonito. Se você visse esses meninos nas portas, por que fazia boca de urna, né? Todos vestidinhos de Tancredo, sabe? Foi muito bonito. Sabe? Eu nem sabia resultado, *agora eu tive votos de classe pobre, de classe média, de milionários, tá? Eu, eu, eu não sele..., então, tive branco, amarelo, negro.* (...) *Eu tive voto demais. No René Gianetti também! Muito voto. E, e... e eram meninos que votavam. Menino que trabalhava pra mim.* (Grifos nossos)

De acordo com as informações da entrevistada, sua reeleição não foi efetivada no ano de 1988, em função de seus correligionários políticos serem sabedores de que ela não fazia e não faria o jogo político, ou seja, não se curvaria como não o fez, às manobras políticas partidárias necessárias, que de certa maneira, garantiria sua permanência no poder. Olga enfatizou que como candidata do PMDB conseguiu muitos votos, porém sua reeleição não foi concretizada, não assumiu o segundo pleito. Olga deixou implícito em seu depoimento que foi vítima de fraude e/ou golpe eleitoral, e que brigou muito para ver a verdade descortinada, porém, não obteve sucesso nessa ação, que se configurou, para ela, como um verdadeiro duelo. Disse-nos que, das duas campanhas políticas das quais tomou parte, em nenhuma delas teve o financiamento de empresários, e que, por tal razão, agia sempre com autonomia, liberdade, transparência e ética. Por tal motivo, não devia a ninguém individualmente nenhum favor.

Eu... *Eu me candidatei e nunca me candidatei com o dinheiro dos outros. Nunca pedi. Nunca aceitei, tá? Teve uma época nessa segunda minha, que o Anglo até... Olguinha você quer que eu te ajude. Não. Eu tenho. Obrigado. Eu não aceitei. Então eu nunca aceitei.* Então... Eu... *Por isso que eu posso falar de cabeça erguida, e alto em bom tom, por que alguém pode lá e retrucar. Né? Eu não... Nossa... Eu não faço isso igual*

ao que esses candidatos fazem. Eu não vou falar... Citar nomes, mas eu já vi gente dizendo o seguinte: Não... Eu vou te dar o dinheiro, mas o voto é para a Olguinha. Já ouvi. Grande gente aí... Da alta, sabe? E .... Eu sei que eles já me questionaram: Olguinha mas o que que você tem que esse povo vota só em você? *Honestidade. Muito honesta. Eu gosto. (...) Não, fui re-eleita. Não. Eu fui eleita. Eu fui eleita. Mas eu não faço o jogo. Eu não faço o jogo. (...) Eu dormi vereadora. E acordei sem os votos. Quem ficou com meus votos? Por que eu não servia pro jogo. Então eles fariam o jogo. Eu não. Eu trabalharia naquilo que o povo acreditava. Então fui pra porta do Uberlândia Clube rodei a baiana. Briguei. Mandava o juiz... Mandava: abre essa pasta se não tiver dinheiro você me leva presa. Abre essa pasta? Não abria. Os meus votos estão aí dentro dessa bolsa. E catei a briga também.* (Grifos nossos)

Conforme a entrevistada, sucederam muitos conflitos políticos durante sua estada no Legislativo uberlandense. Os motivos apontados por Olga, que levaram à existência dos diferentes tensionamentos, se relacionam, em primeiro plano, segundo seu parecer à questão de gênero, ou seja, por ser mulher e estar ocupando a função de vereadora, uma vez que, a marca identitária reconhecida por Olga é a de ser mulher.

Segundo Costa e Silvestre (2004) isso significa que:

As mulheres não apenas entraram no mundo da cultura, dos negócios e da política, ou seja, conquistaram o direito à vida – o que não ocorre sem acirrados conflitos, dificuldades e tensões –, mas também têm continuamente feminilizado as próprias formas da existência social, a partir de suas práticas e de seus olhares diferenciados, trazendo perspectivas promissoras, embora não exclusivas, de construção de um novo mundo. (COSTA, SILVESTRE, 2004, p. 33)

A entrevistada não especificou como motivo dos grandes enfrentamentos o fato de ser mulher negra, mais sim, por ser mulher. Pelo exposto, logo abaixo fica evidente que crimina a afoiteza dos dezessete<sup>15</sup> legisladores homens à ocorrência de duas mulheres inteligentes e atuantes, estarem exercendo funções do poder político, que desde a oficialização do município de Uberlândia, permaneceu exclusivamente sob a tutela de homens. Estes, por sua vez, detinham domínio também econômico e social. Além disso, esses homens camaristas tinham aversão ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), fato dos maiores enfrentamentos terem sido travados com a camarista Nilza, vereadora da mesma coligação do PMDB, porém representante daquele partido.

A gente tinha enfrentamento sim. A gente tinha muito enfrentamento. A Nilza (outra mulher vereadora eleita à época) tinha mais do que eu. Sabe? A Nilza tinha mais...

---

<sup>15</sup> Segundo dados do Jornal Correio de Uberlândia, Ano 45, Notícias: Agência “O Estado”, terça-feira, 1<sup>o</sup> de fevereiro de 1983, n<sup>o</sup> 13564, à época foram eleitos dezenove vereadores, sendo dezessete homens e duas mulheres: Olga Helena da Costa – PMDB e Nilza Alves de Oliveira – PMDB. Os outros vereadores eleitos no mesmo pleito foram: Adriano Bailoni Júnior - PDS, Adalberto Duarte – PDS, Antônio Jorge Neto – PMDB, Antônio Naves de Oliveira – PMDB, Amir Cherulli – PDS, Cleto Gomes Corrêa – PMDB, Dorivaldo Alves Nascimento – PDS, Elias José Alves – PMDB, Eurípedes Barsanulfo de Barros – PDS, Evandro José Braga – PDS, Geraldo Rezende – PMDB, José Antônio de Souza – PMDB, Laerte Lemes Rodrigues – PDS, Pedro Matias – PMDB, Sebastião Eurípedes de Oliveira – PMDB, Silas Alves Guimarães - PMDB e Waldeck Luiz Gomes – PDS.

(...) Eu era oposição, a Nilza também era oposição, mas a Nilza era do PC do BPC do B<sup>16</sup>, e eu num era, eu era PMDB. (...) Eu era do Zaire. A Nilza também foi eleita, era do PC do BPC do B, mas foi eleita pelo Zaire. (...) *Os homens... Eles afrontavam mais com a Nilza do que comigo. Sabe? (...) É, comigo também, mas com ela era mais intenso, eu acho que era por que eles tinham ódio de, do partido comunista. (...) Nós tínhamos divergências, muitas divergências mesmo. Agora eu não acredito que seja por eu ser negra. Por que a Nilza não é negra? Ela (Nilza) tinha divergências. Então, nós tínhamos... Eu não acredito que seja por ser negra. Eu acredito pelo fato de mulher. A gente tinha divergência. Muita. A Nilza, eu, depois a Marta* (Referia-se a Marta Panúzio). (Grifos nossos)

Olga divulgou que a configuração política partidária do Legislativo Uberlandense consistia na ocasião a dezenove vereadores. Destes, onze representavam o PMDB, sendo que entre estes havia uma Legisladora do PCB, que era a Nilza<sup>17</sup> e os nove restantes pertenciam ao PDS. Olga frisou que em meio aos dezessete homens vereadores eleitos havia somente duas mulheres, do mesmo modo, vereadoras eleitas para mesmo pleito e igual período.

Ao analisar o depoimento da entrevistada é possível perceber que, no contexto eletivo do qual tomou parte, nos idos de 1982-1988, e que diz respeito, à ocorrência histórica de sua eleição oficial como a primeira mulher negra uberlandense, escolhida para a função de vereadora, Olga, de forma explícita, reconhece esse fato como de substancial importância para a sociedade, e, por conseguinte, para o movimento negro uberlandense, e ainda, na mesma medida, para as mulheres, e além do exposto, para as mulheres negras. Em suas palavras frisou que “muita gente boa que trabalhou (para o movimento negro). Sabe. Agora. Eu acho que eu colabo... que eu contribuí sim com a comunidade negra. Contribuí sim”.

Olga demarcou como um dos exemplos de sua contribuição para a comunidade negra a organização e participação no I Encontro Nacional da Comunidade Negra, que ocorreu em Uberlândia, em 1985, no período de 08 a 10 de novembro no espaço do Uberlândia Clube. Participaram deste evento, segundo Olga, 13 embaixadores negros. Na programação do evento estava contemplada uma visita a um tradicional clube da cidade denominado Praia Clube.

---

<sup>16</sup> Durante a entrevista, Olga referenciou a vereadora Nilza de Oliveira como sendo partidária do PC do B – Partido Comunista do Brasil, porém todas as vezes que a entrevistada disse PC do B, os leitores devem substituir por PCB – Partido Comunista Brasileiro. Olga parece ter se equivocado na hora de referenciar a sigla partidária da vereadora Nilza de Oliveira.

<sup>17</sup> O partido político PCB coligou à época com o PMDB, razão pela qual no Jornal Correio de Uberlândia a vereadora Nilza de oliveira aparecer como membro do PMDB e não do PCB.

Além da prefeitura de Uberlândia contribuíram com o I Encontro Nacional da Comunidade Negra, as vizinhas cidades: Prata, Ituiutaba, Araguari, Uberaba. Todas elas trouxeram pessoas em ônibus municipais, e também locados, cujo objetivo era o de representar o Movimento Negro de cada uma das municipalidades em destaque. Esse fato deu à região uma importância nacional, no que tange às questões étnico-raciais.

*E, nós conseguimos trazer estes treze embaixadores pro encontro nacional da comunidade negra. Eu acho que abalou. Acho que eles não me queriam lá porque essa negrinha tá fazendo a negrada crescer. Você entendeu? A negrada tá crescendo. Não queriam. Eu penso assim. (...) Ah! Eu exigi, nós exigimos que fosse no Uberlândia Clube. O encontro foi no Uberlândia Clube. Aos olhos dos outros é uma afronta. Concorda? (...) Treze. Foi pesado. Pra você ver entrar com esses embaixadores negões todos no Praia. Eles eram obrigados. Eles chegavam e davam duzentos dólares. Nossa... Que notaço. Entendendo? (Grifos nossos)*

Revelou-nos Olga, que os embaixadores alojaram-se no Hotel Universo e as despesas de hospedagem dos mesmos, ficaram a critério das respectivas prefeituras envolvidas no evento, bem como da Câmara Municipal de Uberlândia, sendo que o Legislador, apoiador incontestado do encontro foi o vereador Antônio Jorge Neto, Presidente da Câmara municipal de Uberlândia. Destacam-se também no processo o Prefeito de Uberlândia, Zaire Rezende e o Edil Wagner do Nascimento.

Olga contribuiu financeiramente com o evento ao realizar o pagamento de despesas de hospedagem no Hotel Goiano, dos cidadãos/ãs das cidades vizinhas que participaram do referido encontro. Estes dispêndios foram pagos com parte do salário que recebia como vereadora da cidade de Uberlândia.

*Ali no Hotel Universo ficaram os embaixadores. Treze. Quanto aos visitantes das cidades vizinhas, eles se hospedaram no Hotel Goiano, sendo que a hospedagem dos mesmos foram pagas por mim, com os honorários recebidos pela função de vereadora da Câmara. Eu recebi o dinheiro. Eu era... Tinha salário. Não cobrei. (...) O povo que veio de fora... ficou no hotel lá... Eu banquei o hotel. Eu banquei o hotel.*

No trajeto do nosso diálogo, a entrevistada assumiu declaradamente sua identidade de mulher negra explicitando que, durante sua estada no Legislativo municipal, adotava sempre um perfil de ousadia aplicando cotidianamente ações simples, mais consecutivas, como exemplo citou que sentava à primeira fileira do Plenário, e que, sua colega fazia o contrário. Disse que a “Nilza sentava lá (apontou para as últimas cadeiras)... E eu sentava na frente”.

Revelou-nos que, ao adentrar o poder legislativo local, foi à primeira mulher a discursar, na tribuna do Estado, como mulher negra. Segundo Olga na tribuna “a gente

falava. Eu fui a primeira mulher acho que... A falar na Assembléia Legislativa (Mineira – Belo Horizonte). E como mulher negra. Com um encontro negro. Junto com o Ministro da Cultura. Ministro da Cultura, e... Ele deu todo apoio”.

Olga traduziu em sua entrevista que a entrada e trajetória das mulheres na vereança abalaram os homens. Em choque por suas atitudes machistas pensaram que seria fácil realizar vigilância e controle do espaço há somente duas mulheres, no respeitável ambiente de poder em destaque. Enganaram-se, pois os conflitos foram intrincados.

*Eu acho que assim. Foi um choque. A entrada da Olga e da Nilza e depois vem a Marta, né (dizia sobre a entrada de mulheres no legislativo local). Então, por que foi um choque? Por que eles (os vereadores homens) pensavam assim... Ah... (...) Machista, né? Vai ser fácil. Mais não foi fácil. Não foi fácil, por que a gente tinha muita idéia. A gente era muito trabalhadora, sabe? (...) A gente brigava com a idéia mesmo. E eles (os homens vereadores) caíam de pau nas nossas idéias. Por que as nossas idéias eram boas. As nossas idéias eram boas. E como as idéias eram boas, eles tinham que brigar mesmo. Por que mulher é... Mulher é inteligente. A Mulher é inteligente. É sensível. Tá. E... Eu acho que.... Se nós... Nós... Não acreditássemos naquilo ali, a imprensa cairia de pau. Mas a imprensa (Queria dizer os Jornais da cidade: 1ª. Hora e Correio de Uberlândia), ela deu todo o apoio. (grifos nossos)*

No que se refere à questão da entrevistada ter sido vítima de racismo, preconceito e/ou discriminação racial, durante o exercício da função de vereadora em Uberlândia, Olga entende que a discriminação à negritude existia, era velada e que as pessoas não tinham coragem suficiente para demonstrar escancaradamente em suas ações tais práticas. Olga enfatizou que, “eu não digo que não tenha tido discriminação. Eu acho que é velado. Você está entendendo? É velado. Tem que ter muito peito para me peitar, Né? Rsss. Para falar da negritude... Comigo?”.

Um dos momentos marcantes da entrevista ocorreu quando Olga expressou indignação plena à questão das negociatas político-partidárias. O episódio refere-se ao instante em que iria ocorrer no espaço legítimo do poder político local, o Legislativo, eleição para trocar a presidência da mesa diretora dos trabalhos. Um vereador do PMDB era o mais cotado para ocupar a função. Ela contou que tinha um gravador pessoal, e que era praxe fazer uso dele para gravar as sessões. Em uma das gravações capturou uma conversa entre dois vereadores. Ela não identificou quais eram esses legisladores, preferindo não revelar nomes. Porém, ao ouvir a gravação em sua residência, decidiu por votar contra o partido. Os camaristas, após o sucedido, apontaram um dos vereadores como sendo “traidor do partido”. Olga não deixou por menos. Foi à Tribuna, discursou e esclareceu os fatos.

*E era eleição da Câmara e eu liguei o gravador. Estava ligado sem saber. Cheguei aqui em casa... E falei não. Vou votar contra eles. E votei. E falei dentro do partido que a Olga era traidora. Lá na mesa. Eu fui lá na frente e falei: não sou traidora. Eu não... Gravei. Tá gravado. É por isso, por isso, por isso, por isso. Não foi o Pedro Matias. Não foi o Pedro Matias que votou contra o PMDB.... Fui eu. Foi a Olga. Eu mesma. E fui mesmo. (...) Eu traí sim. Com documento. Quando ia trocar a mesa, eu ouvi uma conversa. Negociata. Negociata. Na hora lá, eu votei contra o PMDB. Votei pra mesa continuar. E vai aquele rolo. Aquela vem imprensa. Vem e tal. Como é que foi? PMDB. Tarãtarã.... Mais todo mundo estava acusando o vereador errado. Não, não posso aceitar. Fui pra tribuna. E assumi e falei por que. Eu votei contra. Foi eu.... Eu votei contra. (grifos nossos)*

Quando questionada sobre as dificuldades e tensionamentos político-partidários enfrentados durante o exercício da função de vereadora, Olga deixou claro que foram os mais variados. Os exemplos de eventos citados por ela propiciaram perceber a natureza deles, que se relacionam diretamente à especulação imobiliária urbana. As mais enfáticas especificações dizem respeito à questão do Patrimônio Histórico Artístico e Cultural de Uberlândia, nomeadamente o Patrimônio Material da cidade, cujo objetivo, à época, constituía-se em realizar o tombamento dos prédios públicos urbanos, com vistas à preservação da História da cidade. Tais demandas provocaram conflitos de interesses entre os camaristas locais, e também, litígios com imobiliárias pertencentes aos grandes empresários dos espaços territoriais do lugar. Segundo Olga, havia oferta em dinheiro para os vereadores aprovarem ações que, por vezes, não correspondiam ao padrão regular, porém em nenhum momento passou por tal constrangimento, uma vez que todos/as a conheciam e já eram sabedores que desaprovava este tipo de prática.

*Descendo ali no Cajubá. Tem uma praçinha ali. Ali ia fazer um prédio. Redondo. Pela lei, não se pode fazer prédio ali. Presta atenção. Igual aquele que você vem lá da faculdade. Da esquina dá.... Aquele prédio lá não existia. Ali eles revogaram a lei. Subiram o prédio. Voltaram com a Lei. Entendeu? Então, eu entrei contra o projeto. Contra subir o prédio. A briga foi muito pesada. Muito pesada por que eu briguei com milionários. Milionário mesmo, pesado. Entrou a Multi, a minha briga foi pesada. Tá? E... Igual a Casa da Cultura. A briga foi pesada com aquele prédio lá. Olha?... Ô em cima de mim (demonstrou com um sinal de força usando o braço). Sabe? Mais eu briguei. E aí o que eu fiz? Ampliei os limites do bairro. Tá? Por que o bairro não pode. Tudo ali é Altamira. Exceto o terreno? Então ampliei os limites do bairro. Sabia que lá é o Fundinho, né? Ampliei até o Fundinho.*

Ainda no tocante à questão da luta de Olga em favor da preservação do Patrimônio Histórico Artístico e Cultural de Uberlândia, no caso específico do Patrimônio Material, ela descreveu que o processo de tombamento do Mercado Municipal foi traumático e, durante sua gestão, ficou inconcluso, apesar de ter batalhado muito para efetivar essa ação. Segundo Olga foi a Vereadora Liza Prado, noutra gestão,

que realizou o tombamento do prédio, onde está localizado o Mercado Municipal, em Uberlândia.

Em outras palavras, fica explícito que os maiores tensionamentos travados, e incômodos sentidos por Olga no poder legislativo, no período de 1983-1988, referem-se às disputas internas por ocupação de cargos diretivos e à sua constante luta em favor do tombamento de edifícios públicos em Uberlândia.

## **CONSIDERAÇÕES**

Destarte, na perspectiva de inquietação e incômodo da entrevistada e protagonista deste ensaio, que se procurou narrar e contar parte da trajetória e da História vivida, desta mulher, negra, camarista de Uberlândia. A história de Olga Helena da Costa deve ser apreendida pelos cidadãos/as uberlandenses, como a de uma mulher vanguarda no Legislativo local, que buscou travar duelos políticos profundos com o objetivo de arquivar, resguardar, a memória de afro-brasileiros, os construtores da cidade de Uberlândia. É no âmbito do debate sobre as questões das relações étnico-raciais, de gênero e poder, que se organizou esta narrativa, com foco na História Oral Temática, com vista a preservar a memória desta importante mulher, negra, educadora e camarista de Uberlândia, que durante os anos de 1983-1988 ousou desafiar o Legislativo municipal.

Como resultados desta pesquisa constatam-se: a) a assunção no espaço político da primeira vereadora negra da cidade; b) a comprovação de que a mulher tem capacidade para exercer funções de comando na sociedade e obter resultados excelentes; c) a concretização de ações eficazes na vereança dirigidas ao Movimento Negro da cidade (I Encontro Nacional da Comunidade Negra); d) a luta de Olga, com ações práticas pela preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Uberlândia (tombamento de edifícios como a Casa da Cultura). Abaliza-se, a partir desta averiguação, a extraordinária colaboração da história narrada por Olga para o entendimento das relações entre política, gênero, raça e poder no Legislativo local.

## AGRADECIMENTOS

À orientadora deste artigo Professora Dr<sup>a</sup>. Gercina Santana Novais, que prontamente dedicou seu precioso tempo a contribuir com urdidura acadêmica desta história. À nossa entrevistada por espontaneamente relatar sua trajetória de ocupação do Poder Legislativo de Uberlândia, a quem também devemos nossos mais sinceros agradecimentos. A todos os professores que com a máxima dedicação ministraram aulas durante quase todos os sábados no período de 2009 a 2011, em Uberlândia, MG, no *I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Às instituições: MEC – Ministério da Educação e Cultura; Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional; Programa de ações Afirmativas para a População Negra – Uniafro – 2008; IQ/UFU – Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia. Ao amigo Hugo Mendes, que participou da entrevista e também da transcrição dela. Às amigas constituídas durante o curso em questão, e também às que revivi. A todas/os, que de alguma maneira me ensinaram algo para a vida, meu eterno agradecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro. 3<sup>a</sup> Ed. editora FGV. 2005.

BARBOSA, P. **Organização e Institucionalização Política do Movimento Negro de Uberlândia (MG)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Departamento de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

CARREIRA, D.; AJAMIL, M & MOREIRA, T. **Mudando o Mundo**: a liderança feminina no século 21. MOREIRA, T. (Org.). São Paulo: Cortez: Rede Mulher de Educação. 2001.

CAVALCANTE, A. **Bastidores da Pesquisa** – Relações de Identidades de Gênero. In: **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado**. VENTURI, G et al. (Orgs.). Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

**Cidade de Uberlândia.** Disponível em: Sppert [http://www.sppert.com.br/Brasil/Minas\\_Gerais/Uberl%C3%A2ndia/](http://www.sppert.com.br/Brasil/Minas_Gerais/Uberl%C3%A2ndia/). Acesso em Ago. de 2011.

COSTA, A. M. SILVESTRE, R. M. **Uma Reflexão sobre Poder, Mulher e Saúde.** In: **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado.** VENTURI, G et al. (Orgs.). Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

DANTAS, S. M. **Veredas do Progresso em Tons Altissonantes** – Uberlândia (1900-1950). Dissertação (Mestrado em História). Departamento de Pós Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2001.

**Escola Estadual Museu de Uberlândia.** Disponível em: <http://museuudi.blogspot.com/>. Acesso em Jul. de 2011.

GODINHO, T. **Democracia e Política no Cotidiano das Mulheres Brasileiras.** In: **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado.** VENTURI, G et al. (Orgs.). Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

JACCOUD, L. OSÓRIO, R. SOARES, S. THEODORO, M. (Org.). In: **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a Abolição.** Brasília: IPEA. 2008.

JACCOUD, L. (Org.). In: **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Brasília: 2009.

JESUS, W. F. de. **Poder Público e movimentos sociais: Aproximações e Distanciamentos/Uberlândia 1982 - 2000.** Dissertação (Mestrado em História). Departamento de Pós Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2002.

JUREMA, Solange Bentes. **Ações e estratégias do CNDM para o “Empoderamento” das Mulheres.** Estudos Feministas, Jan. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2001000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2001000100011&script=sci_arttext). Acesso em 01 ago. 2011.

MORAIS, Fe. **Olga.** Companhia das Letras - ISBN:857164250-8.

RAGO, M. **Ser Mulher no Século XXI – Ou Carta de Alforria.** In: **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado.** VENTURI, G et al. (Orgs.). Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

RICHARTZ, T. **Conceituando Gênero e Patriarcado.** In: Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/T/Terezinha\\_Richartz\\_30.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/T/Terezinha_Richartz_30.pdf). Acesso em 25 jul. 2011.

RIBEIRO, M. **Relações Raciais nas Pesquisas e Processos Sociais.** In: **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado.** VENTURI, G et al. (Orgs.). Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

SAFFIOTI, H. **Gênero e Patriarcado – Violência contra Mulheres.** In: **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado.** VENTURI, G et al. (Orgs.). Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **Quem Tem Medo dos Esquemas Patriarcais de Pensamento?** Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/04helei.pdf>. Acesso em 01 ago. 2011.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Castelo a Tancredo – 1964 – 1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4ª. Ed. 1988.

VENTURI, G.; RECAMÁN, M & OLIVEIRA, S. **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado**. VENTURI, G et al. (Orgs.). Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

### PARTE III

## GRANDE OTELO

Sebastião Bernardes de Sousa Prata era o nome verdadeiro de Grande Otelo, nasceu em 18 de outubro de 1915 em Uberlândia, Minas Gerais. Foi um grande ator com uma vida marcada pela superação de tragédias. Seu pai morreu de forma violenta e sua mãe era uma cozinheira alcoólatra. Sebastião fugiu com uma Companhia de teatro mambembe que passava por Uberlândia e foi adotado pela diretora do grupo, Abigail Parecis, que o levou para São Paulo.

Mas ele fugiu de novo e, após várias entradas e saídas do Juizado de Menores, foi adotado pela família de Antonio de Queiroz, um político influente. Sebastião estudou no Colégio Sagrado Coração de Jesus, onde cursou até a terceira série ginásial. Nos anos 20, integrou a Companhia Negra de Revistas, cujo maestro era Pixinguinha. Em 1932, entrou para a Companhia Jardel Jércolis, pai de Jardel Filho e um dos pioneiros do teatro de revista. Ganhou o apelido de pequeno Otelo, mas ele preferiu "The Great Otelo". Depois traduziu para o português, virando o Grande Otelo.

O ator passou pelos palcos dos cassinos, dos grandes shows e do teatro. Trabalhou no cinema em "Futebol e Família" (1939) e "Laranja da China" (1940), e em 1943 fez seu primeiro filme pela Atlântida: "Moleque Tião". Junto com Oscarito, participou de mais de dez chanchadas como "Carnaval no Fogo", "Aviso aos Navegantes" e "Matar ou Correr". Em 1942, participou de "It's all true", filme realizado por Orson Welles no Brasil.

Em 1969, fez "Macunaíma", sendo inesquecível a cena de seu nascimento. Em "Fitzcarraldo" (1982), do alemão Werner Herzog, filmado na selva do Peru, Otelo precisava fazer uma cena em inglês, mas resolveu falar espanhol. Quando o filme estreou na Alemanha, aquela foi a única cena aplaudida pelo público. Grande Otelo morreu em 1993 de enfarte ao desembarcar na França, onde receberia uma homenagem no Festival de Nantes.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ver mais em <http://www.memoriaviva.com.br/otelo/>

## **RETRATOS DO NEGRO NA MÍDIA BRASILEIRA: O HISTÓRICO E O TRABALHO COM A MÍDIA EM SALA DE AULA**

Klênio Antônio Sousa  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
Universidade Federal de Uberlândia  
klenioantonio@yahoo.com.br

Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
cairo@pontal.ufu.br

### **RESUMO**

O presente artigo dialoga sobre como a mídia, especificamente, o cinema e a televisão aberta, se bem utilizados, podem se constituir em instrumento pedagógico significativo para implementar a Lei n.10.639/03 no âmbito das escolas. Nesse sentido, nos propomos fazer uma releitura histórica do cinema na educação a partir do Estado Novo, contextualizando o seu uso em sala de aula. Em seguida, faz-se uma crítica às formas hegemônicas de apresentação da mídia que, por vezes, ignora ou subverte a cultura e a imagem do negro em nossa sociedade, e termina-se com a apresentação de possibilidades de trabalho com o cinema e a televisão para que a imagem negra possa ser desmistificada, tratada com justiça e a Lei n.10.639/03 efetivamente implementada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema, negro, Lei n.10.639/03.

### **ABSTRACT**

The current article dialogues about media, specifically the cinema and the public television, which, if well used, may be a significant pedagogical instrument to implement the law 10.639/03 in the school context. In this sense, one propose to do a historical re-reading of the cinema in the education field since the New State (Estado Novo), contextualizing its use in the classroom. Following this, a critic is made to the hegemonic way of presentation of the media which, at times, ignores or subverts the culture and the image of the negro in our society, and one ends this articles with possibilities of the work with the cinema and the television so that the image of the negro may be demystified, treated with justice and the law 10.639/03 effectively implemented.

**KEY WORDS:** Cinema, negro, law 10.639/03.

## INTRODUÇÃO

Vivemos rodeados de imagem, para além da afirmação de que vivemos numa civilização de imagens, o que já virou quase um lugar-comum; as distintas formas de elaborar idéias, de imaginar, de comparar, enfim, de comunicar, se processam através de imagens. Não é de hoje que as imagens integram o cotidiano das sociedades históricas, com diferentes usos e funções. [...] A imagem comunica através do sentido humano da visão, sendo por isso capaz de superar as fronteiras sociais e alcançar todas as camadas sociais (MAUAD, 2009, p. 247).

Segundo Mauad (2009), vivemos num mundo em que a imagem tem assumido diversos significados. Ela expressa tendências, revela valores, intencionalidades, induz a construção de sentidos e se concretiza também na forma de processos comunicacionais usados na nossa vida.

As imagens são expressões de uma linguagem dinâmica que no mundo atual assumem papel de destaque, pois o interesse por tudo que incita a imaginação, que nos leva a comunicar uns com os outros, projeta-se enquanto linguagem materializada que traduz nossa relação social, cultural, dentre outras. É dentro dessa lógica que percebemos que as imagens são registros de nossa história, das nossas ações no tempo e no espaço, podendo ser relidas com olhos do passado, do presente, projetadas para o entendimento do futuro e, conseqüentemente, decifrando a ação dos diferentes sujeitos sociais no tempo e no espaço.

Desde a pré-história, os homens representavam por meio de imagens, sejam elas cifradas ou próximas da realidade, cenas cotidianas: os momentos de caça, os cultos religiosos ou aquilo que era significativo vivenciado no dia a dia. São os desenhos rupestres encontrados pelo mundo. Eles são traduções do imagético – imagens ou signos que substituem objetos. Signo é para Pino (2005, p. 128), “[...] aquilo que está no lugar do objeto e, como tal, tem que ser algo material, perceptível (som, imagem, impressão tátil ou olfativa), para poder servir de sinal da presença desse objeto ausente”.

Se o mundo das imagens é o nosso mundo, ele se encontra repleto de subjetividades. O homem criou, ao longo de seu processo evolutivo, formas diversas de comunicação, sendo a linguagem a de maior efeito simbólico. Criou e recriou signos que são unidades de significados que carregam os múltiplos sentidos culturais da sua existência humana; redimensiona a construção dos sentidos e dos significados a partir

das simbolizações na tentativa de sempre objetivar compreender e explicar o mundo à sua volta (MONTEIRO, 1990).

É necessário que se considere até que ponto as imagens são representações do real, como bem frisa Chartier (1990). Até que ponto elas vêm à tona sem ranhuras e, fidedignamente, podem ser consideradas expressões da realidade? Quais as intencionalidades que permeiam as imagens e sua construção social? E o significado histórico delas, sintetiza o vivido para o grupo social? Não seriam as imagens o desejo da materialização dos interesses de um dado grupo social ou uma forma de silenciamento das histórias de muitos sujeitos em detrimento de outros? Nesse sentido, não podemos esquecer que:

Fazer-se lembrar, ter sua imagem preservada para a eternidade, é uma dimensão da experiência humana em diferentes historicidades. Mas o que se silencia, o que se relega ao esquecimento, o que se escolhe para guardar ou registrar, como, com quem e para quem se produzem e se preservam as diferentes memórias sociais é um processo mediatizado por relações de poder; sejam estas formalizadas, institucionalmente ou não (MAGALHÃES, 2003. p. 13).

Optamos, neste trabalho, por uma reflexão sobre as intencionalidades que envolvem as imagens dos negros construídas por meio do cinema e como podem servir ao educador como recurso pedagógico conscientizador no trabalho em sala de aula. Temos a compreensão de que “nenhuma imagem é lida naturalmente” (MAUAD, 2009, p, 251), pois a compreensão do que ela representa requer, além da técnica específica, um olhar apurado para se reler o cotidiano e desvendar as intencionalidades que cercam o contexto em que se projetam e os fins para os quais foram criadas.

### **TECENDO DIÁLOGOS: REFLEXÕES E OLHARES ACERCA DA RELAÇÃO MÍDIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/03**

Tecer uma relação entre o papel das imagens na construção de modos de ver e conceber o mundo ancorada a aplicação da Lei n. 10639/03 é um desafio instigante. Nossa análise não perpassa por uma leitura extensa das técnicas e processos de construção e disseminação das imagens na mídia, já que nossa intenção é mostrar que em torno das imagens publicizadas por meio do cinema, existe uma série de possibilidades de reflexão que nos permitem direcionar o olhar consciente para a imagem do negro na mídia, destacando a sua contribuição cultural para a sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, Bock (2001, p. 50) nos ajuda nessa caminhada, pois analisando as contribuições dos estudos interacionistas e as ideias de González Rey, destaca que:

O desenvolvimento dos sistemas de signos, entre os quais se destaca de forma particular a linguagem, serve de base para o desenvolvimento de operações intelectuais cada vez mais complexas que se apóiam não só nos sistemas atuais de comunicação do homem, como também, e de maneira essencial, na continuidade histórica do desenvolvimento cultural, possível só pelos distintos sistemas de linguagem em que se sintetizam os feitos essenciais da cultura através do tempo, garantindo a continuidade de sua progressiva complexidade em uma dimensão histórica.

Pensar essa dimensão histórica inserida num caminhar permeado por diversas trilhas possibilita uma conjunção entre passado-presente-passado na tentativa de compreender o porquê da construção pejorativa da imagem do negro no Brasil, sendo que foram de fundamental importância no nosso crescimento cultural, social e econômico.

Devemos entender as imagens como uma expressão cultural que tece múltiplas relações com o mundo e constrói uma teia de significados e intencionalidades, muitas vezes coletivizadas, tornando-se parte da identidade do grupo. Tomemos como exemplo a imagem do processo de colonização do Brasil que é disseminado nos livros didáticos a partir das imagens construídas ao longo do nosso processo histórico.

Nesse processo, a imagem do negro é de mera força de trabalho; colocada numa condição sub-humana, de quase selvageria. Não foi retratado que os negros possuíam muito mais do que uma religiosidade “exótica”; possuíam cultura e conhecimentos que foram importantes para a construção do Brasil, pois dominavam técnicas do sistema de mecanização usados na transformação da cana em açúcar e derivados e exploração de metais e pedras preciosas etc. Isso foi silenciado ao longo desse processo, projetando o europeu como protagonista de muitas histórias escritas e interpretadas pelos negros.

No cinema, o negro deu vida a personagens marginais como bandidos, assassinos, jagunços, prostitutas, feiticeiros dentre outros. Há que se pensar que a mídia brasileira, assim como a européia, da qual importamos tecnologias cinematográficas e formas de se fazer cinema e televisão, é, majoritariamente, feita por brancos e para brancos, estando presente o pensamento hegemônico capitalista, que privilegia a estética

dominante. O cinema e a televisão foram pensados para atender aos interesses dos grupos sociais no poder.

Atualmente, encontramos algumas expressões isoladas que retiram os negros do silenciamento e os projetam como protagonistas nos diversos meios de comunicação, contudo, ainda são pouco valorizados, considerando sua importância para o desenvolvimento do Brasil.

Observando estes aspectos, Lima (s/d, p. 7) expõe que:

Em relação a história da imagem e representação do negro no cinema, Robert Stam (1997) afirma que se, no plano intelectual, social e político, no Brasil dos anos 1930, havia um discurso sobre a equivalência da contribuição das raças para a formação do Brasil, na cinematografia da época a contribuição do negro foi reduzida ao pitoresco e ao folclórico. O negro foi mais um personagem da cozinha, estimulado a tocar e dançar do que um agente político e econômico.

Rodrigues (2001) em seu estudo sobre o negro brasileiro e o cinema, diz que são vários os arquétipos em torno da imagem do negro no cinema. Os mais importantes são: o preto velho (que transmite a tradição ancestral africana), o mártir da escravidão, o nobre selvagem, o negro revoltado, o negro da alma branca (trágico elo entre oprimidos e opressores), o crioulo doido (equivalente ao assexuado e cômico arlequim da *commedia dell'arte*) e a musa negra. Há aqueles que têm forte conotação sexual: o ameaçador macho negro (negão), que povoa os sonhos racistas com estupros e violências, e a mulata sedutora (mulata boa), uma espécie de mulher-objeto cor de chocolate, desejada por todas as raças. Nesse contexto, fica evidente que os personagens negros da ficção brasileira se enquadram em uma ou mais dessas categorias.

Na televisão brasileira, o negro é pouco valorizado dentro desse contexto de diversidade cultural na qual a sociedade e a própria TV aberta deveriam se inserir.

A TV não concebe o negro nas suas grades de programação ou nas obras realizadas. Como exceção, podemos citar o primeiro ator negro a interpretar um galã de destaque numa novela brasileira: Norton Nascimento. Foi ele quem deu vida ao personagem Sidney na novela "A Próxima Vítima", de Silvio de Abreu, em 1995. Na visão de Joel Zito Araujo, em entrevista concedida ao site G1.com, no dia do velório de Norton Nascimento em 21 de dezembro de 2007:

Ele faz parte de um momento muito importante na história cultural do país em que o negro é incorporado como bonito", afirma Araújo. "Antes do Norton, você tinha o Milton Gonçalves e outros, mas sempre retratados dentro do ranço da cultura

brasileira, que colocava o negro não só como subalterno, mas como expressão do feio (ARAUJO, 2007).

Diante do exposto, vale dizer que grande parte do que se produziu no Brasil, tanto na teledramaturgia quanto no cinema, teve como enredo a literatura brasileira já produzida por autores clássicos: Machado de Assis, José de Alencar dentre outros. A literatura brasileira também construiu estereótipos do negro que foram popularizados por meio da TV e do cinema no Brasil como bem destaca Rodrigues (2001). Lima (2009, p. 10), analisando o cinema nas décadas de 1930 a 1950, aponta que:

Uma reflexão importante a ser realizada sobre o cinema desse período [1930 a 1955] se foca na representação do protagonismo ser dividido entre um homem negro e branco. Isso porque na história do cinema, frequentemente o rosto do homem negro validou retratos de bandidos, personagens indolentes ou mesmo subalternos. Assim sendo, o que representava para a época e o que representa atualmente uma dupla negro-branco como protagonista? Quais valores atribuídos a Oscarito e quais aqueles de Grande Otelo?

O referido autor faz em seu estudo um histórico do cinema brasileiro moderno, nos anos 50 a 70 e destaca: “tanto para o lado do projeto positivista e modernizante da nação quanto para uma perspectiva como a defendida por Glauber<sup>1</sup> símbolos atrelados ao povo negro eram condenados” (LIMA, 2009, p. 10). Na visão de Lima, o cinema Novo<sup>2</sup>, traz a imagem do negro pobre com a qual a juventude se identificou na época (PRUDENTE, s/d, p. 69). Houve, mais tarde, um movimento negro que exigia que filmes que retratassem cultura negra, atores negros, fossem feitos somente por diretores negros.

Desde o início, as produções culturais parecem ignorar as contribuições importantes do negro. Vale lembrar que toda esta produção de signos e símbolos da imagem negra atravessa o Atlântico, referendando uma concepção de negro pelo olhar do branco ou do europeizado. O que se recebe fora do país são estas imagens resultantes do processo histórico de colonização.

Hoje, o cenário tem se modificado a partir de lutas, de conquistas dos movimentos negros e de legislações em nosso país. Artistas como Zezé Mota, Milton

---

<sup>1</sup> Cineasta, ator, escritor e diretor de cinema brasileiro (1939-1981).

<sup>2</sup> Sobre Cinema Novo consultar:

SANTOS, Nelson Pereira dos, ROCHA, Glauber & VIANY, Alex. Cinema Novo: origens, ambições e perspectivas. In: Revista Civilização Brasileira, Nº 1, março, 1965.

SARACENI, Paulo César. Por dentro do Cinema Novo: minha viagem. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

VIANY, Alex. Introdução ao cinema brasileiro. Rio de Janeiro: Alhambra/EMBRAFILME, 1987.

Gonçalves, dentre outros, recusavam-se a desempenhar determinados papéis que os colocavam na condição de negros subalternos, submissos e escravizados. Então,

Hoje, a presença de negros na propaganda é, muitas vezes, “exigência das multinacionais”. Desse ponto de vista, o uso de negros na propaganda não visa atrair consumidores negros, e sim despertar a simpatia dos brancos para a marca da empresa que, com isso, estaria dando provas de ser uma empresa dotada de consciência social. Ou, para usar uma expressão muito em voga, de ser uma “empresa cidadã”, porque valoriza e respeita as diferenças. branca, negra, (STROZEMBERG, s/d, p. 4).

O cinema negro como “O pagador de promessas” traz uma discussão em torno da religiosidade negra. Elementos da cultura afro-brasileira aparecem nos filmes e nas telenovelas: os cantos, as expressões de fé e devoção, os instrumentos típicos do candomblé e da umbanda. Segundo Strozemberg (s/d, p. 2): “[...]a diferença de cor aparece, agora, muitas vezes, como uma característica positiva, uma diferença que, ao invés de retirar, agrega prestígio e sedução ao que está sendo oferecido ao consumo da sociedade. Branca, preta, híbrida”. O espaço conquistado pelo negro tem se tornado legítimo e este mesmo negro tem construído todo um processo para se livrar das amarras das teorias do branqueamento<sup>3</sup> e ser reconhecido como uma das matrizes da sociedade. Não se pode negar que nem toda mídia veicula o que deveria sobre o negro, mas todas as mídias repensam seu papel na difusão da cultura negra, da cultura afro-brasileira nos últimos tempos.

### **POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS: O CINEMA E A LEI N. 10.639/03**

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como porta de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais (PCN 1997, v.6, p. 20).

A necessidade de enfatizar, no contexto escolar, o diálogo com a diversidade e pluralidade cultural, dando ênfase as relações étnico-raciais, deve-se ao fato, dentre outros aspectos, de o Brasil ser um país com especificidades múltiplas. Sendo assim, vale ressaltar que vivemos numa sociedade plural, marca da identidade dos diferentes sujeitos que aqui vivem, em que cada um traduz, a seu modo, a sua cultura e re-elabora as suas práticas culturais (re)construindo um sentido dinâmico para suas vidas.

---

<sup>3</sup> Sobre o conceito de branqueamento consultar dentre outros: PASSOS, Ana Helena Ithamar. De escravizado a cidadão: o negro no Pós-abolição e a construção de uma política de branqueamento. In: Construindo a Igualdade RACIAL – 1º prêmio de artigos científicos. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2010. p. 65-81.

Dentro dessa lógica, pensar a cultura é entendê-la dentro de um processo de muitas representações que se efetiva e ganha sentidos variados de acordo com a ação/interação dos indivíduos com seu contexto social. Levando em consideração essa dinamicidade, o cinema pode ser, se bem utilizado em sala de aula, um recurso capaz de promover o respeito às individualidades e às diferenças nos seus mais diversos aspectos.

A visão que se tem ou a que se faz enxergar é a do Brasil homogêneo onde há igualdade plena e exercício dos valores éticos e morais. Contudo, o que acontece na realidade é a divulgação de cenas de racismo, de preconceito e discriminação à população negra e pouco se tem feito para extirpar essas ações.

Contijo (2003) analisa que a ruptura do rótulo de 'Brasil homogêneo' se deu em virtude do novo olhar dado direcionado a cultura brasileira e a sociedade, por parte de muitos intelectuais da época, sobretudo, levando em consideração a Semana de Arte Moderna de 1922, em que passaram a incentivar o (re) pensar dessa padronização cultural, evidenciando que nossa sociedade não poderia ser concebida com base em um modelo ou uma padronização imposta pelos nossos colonizadores.

No campo educacional, essa questão só passa a ser difundida com maior destaque a partir dos anos de 1990 com as mudanças na legislação educacional brasileira e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Vale destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desenvolvem propostas de trabalho interdisciplinar que aproximam os conteúdos escolares das vivências e experiências dos educandos, propiciando a abordagem da pluralidade cultural sob o viés da ação-reflexão que exigem saberes específicos e variados. As iniciativas dos PCNs abrem novos olhares para se pensar um Brasil plural, rico em diferenças, característica ímpar que move a latência cultural do brasileiro.

No entanto, os PCNs expressam vontade política e não refletem nem resolvem a questão de fazer da educação com o foco de se promover a compreensão do que seja o respeito às diferenças, pois se este entendimento não é transmitido na escola de forma consciente, no cotidiano, isso fica ainda mais distante de acontecer.

O cinema aparece como caminho e possibilidade para o exercício das discussões raciais fazendo com que alcancem o espaço escolar e cheguem aos grupos sociais de forma mais clara, objetiva e conscientizadora.

Para que seja efetiva a função do cinema como promotor de conscientização é necessária a reflexão permanente, a sensibilidade, a capacidade de enxergar para além daquilo que é visível e palpável aos nossos olhos. Isso só é possível com o aprendizado da reflexão e do diálogo. Sem este aprendizado compromete-se a execução de aprendizagens significativas e esclarecedoras dentro e fora do espaço escolar, pois nem a escola, nem os docentes e, na maioria das vezes, nem as famílias dos educandos estão imbuídos da necessidade e da importância que a tomada de atitudes tem na resignificação da prática docente e da formação da clientela atendida e na formação cidadã pautada no exercício da ética e da alteridade.

Concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais quando este se refere à temática Pluralidade e Diversidade Cultural, apontando para a necessidade de percebermos que a escola é o veículo de maior atuação social capaz de estimular e ensinar os alunos suas origens e fazê-los perceberem que são sujeitos de sua própria história. Nesse caminho, a escola deve ensinar o aluno a compreender seu próprio valor, promovendo sua autoestima e sua dignidade, por meio do desenvolvimento de diálogos múltiplos entre os conhecimentos escolares e as vivências cotidianas, auxiliando na reflexão cidadã, evitando as injustiças, o preconceito e a discriminação.

Porém antes de estimular o aluno, devemos estimular o professor a se preparar para o exercício dinâmico da aceitação das diferenças, do trato com elas e da transmissão de valores éticos que se encontram, muitas vezes, distantes de sua atuação docente e são essenciais a sua formação e à formação a ser oferecida aos alunos no espaço escolar.

Portanto, a reflexão do docente torna-se mais profícua se pautada na compreensão e na dimensão dialógica que as questões em torno da diversidade e da pluralidade cultural necessitam para produzir caminhos de mudança e, assim, melhorar a prática educativa, propiciando transformações possíveis na forma de ver e perceber o outro e a própria sociedade na qual nos inserimos.

O olhar que projetamos sobre a realidade é um olhar nebuloso e, muitas vezes, fragmentado e preconceituoso. Isso nos leva a tomada de atitudes que vão contra os princípios da individualidade e da diferença que permeiam os grupos sociais. Por outro lado, pode também ser o olhar da consciência, da percepção e da alteridade, conforme nos faz perceber e refletir Chauí (1988, p.33), pois para ela o “olhar é, ao mesmo tempo,

sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior”.

Dessa forma, é possível dizer também que os nossos olhos escrevem por meio de imagens registradas em nossas lembranças, “diferentes tipos de narrativas que, a cada instante, poderão fluir e percorrer caminhos outros pelas fendas do tempo e da imaginação, (re) construindo e personificando histórias e memórias” (KATRIB, 2006, p.14) e também servindo de parâmetros de aceitação ou de repugnância às diferenças, fazendo com que sejamos coniventes com o preconceito, com o racismo, com a visão de uma sociedade homogênea, padronizada e pensada a partir de um perfil de homem e de mundo únicos.

Então, quando procuramos discutir o cinema como possibilidade para a efetivação de processos de implementação da Lei n.10.639/03, temos que levar em consideração a multiplicidade de olhares projetados para as relações etnico-raciais que permeiam o nosso cotidiano; temos que compreender que essa junção é nosso maior desafio, pois além de colocarmos em prática ações de conscientização temos que possibilitar aos nossos alunos a compreensão consciente e reflexiva. Devemos provocar nossos pares a colocarem em prática a tarefa de levar aos outros informações e conhecimentos acerca de temas como preconceito, racismo, respeito às diferenças dentre outros e, ao mesmo tempo abrir os seus olhares para as múltiplas possibilidades de discussão e abordagem que podem ser utilizadas no contexto escolar para desmistificar o preconceito, o racismo, o olhar punitivo, a padronização de modelos.

Os recursos fílmicos permitem as trocas de experiências, da reflexão dentre tantos outros aspectos, que elevam o contínuo exercício da avaliação do olhar sobre o outro, do estabelecimento de juízos de valores discriminatórios, da não percepção do direito a diferença, do respeito e da liberdade de expressão.

Vários são os maus usos do cinema em sala de aula ou de qualquer outro recurso de vídeo: documentários, desenhos animados, reportagens. Por vezes, esta atividade entra como preenchimento do tempo livre no currículo ou até mesmo como falta de atividade ou de criatividade do professor sobre o que fazer em determinadas aulas ou conteúdos. Pensando na questão do bom uso do cinema, Franco (1993, p. 137) expõe que:

[...] porém, o cinema não é só matéria para a fruição e a inteligência das emoções, ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação, não como recurso para a explicitação, mas como produto da cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados, criticado, diferente de muitos outros objetos culturais, igual a qualquer produto no mercado da cultura massiva. Poucos de boa qualidade estética e técnica para poucos consumidores especiais, e muitos de baixa qualidade para muitos consumidores desarmados culturalmente.

Certamente que o autor refere-se a uma necessidade de preparação ou construção de uma criticidade para se assistir a filmes. Entretanto, ter telespectadores críticos é um processo que leva certo tempo – é a própria educação para a mídia, parte do trabalho do professor na promoção da cidadania.

Não há controle sobre o que vemos e o que lemos no sentido das interpretações. Imagens, por vezes, sem fala, falam por si numa polifonia de sentidos inesperados. Campos (2002, p. 46) esclarece que:

Aprendizagens, sejam elas subjetivas ou objetivas, requerem intencionalidade. Dessa forma, é possível ao sujeito querer ou não querer aprender, escolher como aprender, quando aprender, sendo sujeito do seu próprio conhecimento. É importante, porém, considerar que para querer é preciso conhecer e reconhecer que se pode aprender, considerando que toda aprendizagem requer desinstalar-se do mundo habitual e lançar-se a novas situações, as quais, mesmo variando de intensidade, são sempre desafios.

Temáticas como racismo, raça, etnia, preconceito e imagem do negro devem ser refletidas, inicialmente, na formação de professores, preferencialmente, nas licenciaturas e nos grupos de estudo. Ao propor tais temáticas em sala de aula, é preciso ter segurança e boa fundamentação teórica a respeito delas. É necessário compreender que o processo de aprendizagem não se alicerça tão somente em teorias ou propostas pensadas por burocratas; é fruto das experiências do docente, do exercício da sensibilidade em relação à clientela atendida, à necessidade de reforçar valores positivos e permitir aos discentes que sejam participes da construção de suas aprendizagens e se percebam inseridos nelas e na própria sociedade.

Se construirmos na escola ou em nossas ações pedagógicas atividades que incentivem a ludicidade tendo no cinema caminho para se pensar a própria realidade vivenciada, podemos fazer aquilo que Souza (2006) enfatiza que é:

Levar o escurinho do cinema para a sala de aula é muito mais do que projetar a implementação da Lei Federal 10.639/2003. É, sem dúvida alguma, promover atividades lúdicas, recreativas e estimular nossos (as) alunos(as) a encontrar no suspense, na ficção, no drama, na comédia ou animação, entre outras categorias cinematográficas, recursos para a construção coletiva de uma escola democrática e harmônica, em que o compromisso, o respeito com a diversidade e a construção da

cidadania esteja pautado nos critérios e escolhas do roteiro curricular ( Souza, 2006, p. 14).

O cinema deve ser exercitado em sala de aula, porém é preciso atentar para o como exercitar suas funções como: a sensibilização e a construção de conceitos.

Com relação à questão democrática, o cinema promove a socialização de bens culturais, o acesso a diferentes modos de vida, linguagens orais, culturas e tradições. No aspecto de cidadania, o acesso livre aos meios de comunicação pode ser o início do exercício desta, além de promover a construção crítica de visão da realidade.

É preciso que o educador tenha critérios<sup>4</sup> claros e formação sólida na área em que vai trabalhar a implementação da Lei n.10.639/03. Não se sabe quais indagações um filme, uma mídia pode provocar no aluno. Projetar imagens, textos, histórias numa tela é muito mais que projeção, é provocar no espectador emoções e questionamentos.

Pensava-se que o receptor é alguém que recebe passivamente os conteúdos das mensagens transmitidas naqueles artefatos [filmes, novelas, seriados de TV, propaganda, etc.] e que tem e sua atividade intelectual bloqueada pela sutileza e pela complexidade da linguagem audiovisual (DUARTE, 2002, p. 64).

Trabalhar o cinema quer seja na desconstrução da imagem negativa do negro ou no reforço de seu espaço legítimo requer do aluno o exercício contínuo do olhar, da percepção das sutilezas que o cinema traz, requer o exercício do diálogo com o cinema, do diálogo com a tela, com as imagens para que o discurso se afine.

A construção dos conhecimentos, para se fazer um leitor de imagens, sejam elas produções culturais ou naturais, só se concretiza pondo-se diante do objeto de conhecimento, pois é a forma mais legítima para compreender a importância da construção visual. Ostrower, referindo-se a imagens de arte expressa: “Cada vez que a vemos e a revivemos, ela se renova em nós e nós nos renovamos nela. Ela não se esgota e nem se repete na renovação, porque nós não nos repetimos nos nossos momentos de vida. [...] A linguagem visual não tem regras fixas, o texto do leitor vai construindo-se justamente no desenvolvimento da própria leitura. Construir e desenvolver capacidades e conhecimentos para decodificar e interpretar os contextos do cotidiano é apreender o mundo (CAMPOS, 2002, p. 112).

Trabalhar o cinema significa trabalhar o olhar estético, a construção e a desconstrução de conceitos engessados. Ao trazer o cinema para a sala de aula, o professor tem a oportunidade de desenvolver com os alunos o senso crítico, o senso político. Walter Benjamin (Lima, 2009, p. 4) diz que se deve politizar a arte, o olhar do

---

<sup>4</sup> Recomenda-se a leitura do documento “Referenciais curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais”

telespectador numa contraposição à arte, especificamente, ao cinema que na sua época massificava ou exercia certo controle social sobre a população.

Importante lembrar que o uso do cinema educativo nas escolas brasileiras iniciou no Brasil com interferências do Governo Getúlio Vargas quando cria o Ince (Instituto Nacional do Cinema Educacional) com o objetivo de moralização da educação brasileira e como instrumento para auxiliar o professor no ensino, defendido por profissionais da educação entre os anos 20 e 30.

Eram exibidos filmes considerados sadios do ponto de vista moral, censurando-se outros que poderiam, para o governo, estimular a imoralidade, a violência e o crime (LIMA, 2009, p. 13). Nessa época, democratizar o acesso ao cinema era propiciar um controle ideológico e político sobre os grupos sociais, inculcando valores e mantendo sob a vigília dos grupos políticos a população.

Atualmente, o cinema pode ser apenas um meio de lazer e entretenimento ou pode ser explorado para além desse sentido. É importante meio educativo de conscientização e de construção de aprendizagens criativas e significativas, capaz de aproximar a clientela escolar daquilo que se estuda e vivencia, contribuindo para a formação cidadã dos educandos.

Ao se trabalhar o cinema em sala de aula implementando a Lei n. 10.639/03, várias são as possibilidades do professor, dentre elas: revisão e introdução de conteúdo; sensibilização, análise de temas abordados; relação entre conteúdos e cotidiano. É preciso ter clareza de qual objetivo se tem para não incorrer ao mau uso dos recursos fílmicos.

Refletindo sobre cinema e educação, o professor precisa perceber ou reconhecer o cinema como mais um instrumento de auxílio pedagógico, uma ferramenta e não somente um recurso a mais que preencherá sua aula. Pois,

Na sala de aula, como em qualquer espaço educativo, o cinema é um rico material didático. Agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos enriquecimento cultural. E cada vez mais, tem-se intensificado o número de programas educativos e formativos em que o cinema é utilizado como um dos aparatos tecnológicos da educação. (SOUZA apud DINIZ 2006, p. 12)

Um dos primeiros aspectos a serem observados é em relação à adequação do filme à faixa etária, refletindo sobre seu conteúdo, linguagem, fotografia e outros aspectos técnicos que o compõem. Esta observação permitirá ao professor melhor

aproveitamento da obra e maior motivação dos alunos – importante notar que as preferências pessoais do professor nem sempre coincidem com as dos alunos ou de determinada faixa etária. Napolitano (2009, p. 19) propõe algumas perguntas para orientação do professor:

- a) Qual o objetivo didático-pedagógico geral da atividade?
- b) Qual o objetivo didático-pedagógico específico do filme?
- c) O filme é adequado à faixa etária e escolar do público-alvo?
- d) O filme pode e deve ser exibido na íntegra ou a atividade se desenvolverá em torno de algumas cenas?
- e) O público-alvo já assistiu a algum filme semelhante?

Não há necessidade de o professor ter amplos conhecimentos sobre a técnica cinematográfica, produção de filmes, enfim, da indústria do cinema. Entretanto, alguns elementos são importantes para que o professor possa fazer sua análise prévia do material que utilizará em suas aulas.

Nessa perspectiva, vemos a possibilidade de instigar, por meio do cinema em sala de aula, dentro dos propósitos apresentados por Napolitano (2009), discussões coletivas, trocas de experiências, da reflexão dentre tantos outros aspectos que eleve o contínuo exercício da avaliação do olhar sobre o outro, do estabelecimento de juízos de valores discriminatórios, da não percepção do direito a diferença, do respeito e da liberdade de expressão. Mesmo que os filmes usados não tenham diretamente foco nas questões raciais, o professor deve aproveitar cenas ou abordagens de situações para referendar nos alunos a possibilidade de argumentação suscitando a discussão acerca dos valores éticos e morais e, assim, trazer, à tona os sentidos e significados da individualidade, das diferenças, do viver coletivo e da própria consciência de que vivemos num país plural.

Para a prática do professor iniciante ou não nesta aventura de se apresentar o cinema em sala de aula, sugere-se um roteiro que, não sendo hermético, abre possibilidades de diálogos entre os alunos e as tramas cinematográficas como se segue:

1. Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar a sua mensagem? Justifique a sua resposta.
2. Você assimilou/aprendeu alguma coisa com este filme? O quê?
3. Algum elemento do filme não foi compreendido?
4. Do que você mais gostou neste filme? Por quê?
5. Selecione uma sequência protagonizada por um dos personagens do filme, analise e explique qual a sua motivação dramática. O que a sua motivação tem a ver com o tema do filme?
6. Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?
7. Qual é o personagem de que você menos gostou? Por quê?
8. Descreva o uso da cor no filme. Ela enfatiza as emoções que os realizadores tentaram evocar? Como você usaria a cor no filme em questão?
9. Analise o uso da música no filme. Ela conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme?
10. Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros? Descreva as cenas que você achou especialmente bem coerentes e fiéis à realidade. Quais as sequências que parecem menos realistas? Por quê?
11. Qual a síntese da história contada pelo filme?
12. Como a montagem do filme interfere na história contada pelo filme?

Ainda, sugerimos uma lista de filmes que podem ser utilizados pelo professor:

1. *Amistad*. Steven Spielberg, inglês, 152min, Estados Unidos, 1997.
2. *Um grito de liberdade*. Richard Attenbourough, 157min, Estados Unidos, 1987.
3. *Besouro*. João Daniel Tikhomiroff, 95min, Brasil, 2009.
4. *Crash – no limite*. Paul Haggis, 113min, Estados Unidos, 2004.
5. *Escritores da liberdade*. Richard LaGravenese, 123min, Alemanha/Estados Unidos, 2007.
6. *12 homens e uma sentença*. Sidney Lumet, 96min, Estados Unidos, 1957.
7. *Cidade de Deus*. Fernando Meirelles/Kátia Lund, 130min, Brasil, 2002.
8. *Orfeu*. Cacá Diegues, 111min, Brasil, 1999.

9. *Madame satã*. Karin Ainouz, 105min, Brasil/França, 2002.
10. *Quanto vale ou é por quilo?*. Sérgio Bianchi, 104min, Brasil, 2005.
11. *Vista minha pele*. Joel Zito Araújo, 15min, Brasil, 2003

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Trabalhar na implementação da Lei n.10.639/03 é um desafio que se impõe à escola e ao professor. Criar espaços rompendo barreiras, transpondo estigmas não é tarefa simples. É importante conhecer a história para dela não ser vítima, para isso, deve-se rever conceitos, recriá-los ou reinventá-los num exercício constante de reafirmação de cidadania.

Diversas são as ferramentas que o professor pode lançar mão, instrumentalizando a si mesmo e aos alunos nesta luta contra preconceitos e falta de informação sobre o negro, a cultura negra e todos desdobramentos resultantes do processo histórico de discriminação. E dentre estas ferramentas, o meio televisivo e o cinema podem protagonizar um trabalho didático-pedagógico pautado na realidade dos alunos.

A mídia, como já discutido, traz realidades que se interpõem às realidades dos espectadores. Há possibilidades de o professor contribuir para que imagens do negro estigmatizadas possam ser ressignificadas em sala de aula, além da possibilidade de leitura crítica do que se encontra imposto pelo cinema e a teledramaturgia. Já se pode perceber uma luz o fim do túnel a partir do momento em que atores negros, trabalhadores negros, universitários negros utilizam deste canal para ações afirmativas ou para se afirmarem como cidadãos.

É preciso que o cinema e a televisão, sendo incluídos nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sejam aliados do educador na busca justa de espaço e de correção das distorções de imagem e representações do negro produzidas ao longo da história.

Pensar o cinema enquanto ferramenta que abre possibilidades para o docente aplicar no seu espaço de atuação a implementação da Lei n. 10639/03 é o primeiro passo dessa nossa trajetória de engajamento.

O professor, ao aplicar o recurso fílmico, deve estar aberto ao estabelecimento de momentos de avaliação dos próprios alunos em relação ao que foi exibido; deve atentar para o fato de que se eles foram capazes perceberem no filme situações de discriminação, preconceito, racismo ou afirmação das pertencas e valores culturais africanos ou afrodescendentes. Com isso, o professor poderá reavivar conceitos já trabalhados, incorporar outros ainda não apresentados ou, até mesmo, provocar a reflexão através das colocações das opiniões produzindo um debate sobre algum tema polemizado durante as falas dos alunos.

A utilização consciente dos recursos áudios-visuais deve ser acompanhada de uma preparação preliminar bem-elaborada da aula proposta, atentando para: os objetivos a serem alcançados; o contexto do filme e se é adequado para a idade/série proposta; incentivar a sala que faça um levantamento prévio sobre o filme (sinopse, atores, direção, ano de filmagem, dentre outros); usar textos de apoio que funcionarão como disparadores das discussões ou conceitos introduzidos ou desenvolvidos e, definir a metodologia a ser aplicada com aquele recurso em sala de aula.

Salientamos que não existem receitas para o uso desses recursos em sala de aula, mas o professor deverá atentar para a construção de uma lógica da aula a partir do vídeo utilizado. É claro que levamos em consideração o domínio do docente da temática a ser desenvolvida, que ele tenha previamente assistido ao vídeo, feito um estudo dos personagens e da temática e que saiba, a partir da recepção dos alunos projetar os conceitos, as reflexões e os olhares sobre as questões pretendidas.

Nesse caminhar, percebemos que é possível desencadear, por meio da reflexão, ações que possam reinventar a prática educativa no contexto escolar, despertando nos educandos o senso crítico, o respeito às diferenças e a valorização da cultura dos diferentes grupos sociais que compõem os costumes do lugar e que são representações da dinâmica cultural da sociedade plural que nos inserimos, já que vivemos num Brasil plural.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a colaboração dos seguintes órgãos: MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008; Programa de Formação Continuada PROEX-UFU; Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Joel Zito. **Entrevista**. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias>. Acesso em: 27 jul. 2011.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOCK, Ana M. (org.). **Psicologia Sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, N. P. **Construção do olhar estético do educador**. Florianópolis: UFSC, 2002.

CHAMPAGNATTE, D.M.O. **Mídias áudio-visuais: contexto histórico e diversos usos no ambiente escolar**. Revista ComUnigranrio. Rio de Janeiro: UFF. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/comunigranrio/article/viewFile/1081/640>. Acesso em: 26 jul. 2011.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Janela da alma, espelho do mundo**. In: NOVAES, Adauto (Org). **O Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

CONTIJO, Rebeca. **Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”**. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p. 55-79.

DINIZ, F.G., ARAÚJO, T. F. **O uso de filmes no ensino de geografia: uma discussão sobre a representação de África**. Artigo do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre. 2009.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRANCO, M. S., FALCÃO, A. R. e BRUZZO, C. (coord). **Coletânea lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KATRIB, Cairo Mohamad I. **Olhares desvelados: palimpsesto de tramas e histórias**. In: Revista CEPPG. Associação Catalana de Educação: CESUC Ano VIII, n. 14, 1 semestre, 2006. p. 14-33.

LIMA, A. **Da vida rasgada**. Imagens e representações sobre o negro em Madame Satã. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens. Ano 1, n. 2. UNEB, s/d.

LIMA, R. C. **História do cinema brasileiro**. Odun Formação e Produção – EaD. Módulo 1. São Paulo.

MAGALHÃES, Nancy A. **“Narrativas em vídeo oral e visual como experiência de criação de sentidos e temporalidades na memória e na História**. In: ANAIS DO VI ENCONTRO NACIONAL DE HISTORIA ORAL – Tempo e Narrativa, 28 a 31 de maio de 2002, São Paulo: ABHO/CNPQ/FFCH-USP-HIS-USP/ANPUH, em CD, 2002.

MAUAD, Ana Maria. Ver e conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org). **A Escrita da história escolar – memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 247-262.

MONTERO, P. **Magia e Pensamento Mágico**. São Paulo: Ática, 1990.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRUDENTE, C. **Cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro**. p. 68-72. In: Revista Palmares – Cultura Afro-Brasileira. Fundação Cultural Palmares, MEC, s/d.

RODRIGUES, João Carlos. **O negro e o cinema brasileiro**. São Paulo: Pallas, 2001.

# **A MÚSICA NA ESCOLA COMO AUXÍLIO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL E DIVULGAÇÃO DO LEGADO AFROBRASILEIRO**

Sônia Regina Costa da Rocha  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
soniareginacr@hotmail.com

Prof<sup>a</sup>. Dra. Gercina Santana Novais  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Educação – FACED  
gercinanovais@yahoo.com.br

## **RESUMO**

Este estudo visa refletir a importância do uso da música como auxílio pedagógico no ensino fundamental e da aplicação da lei n. 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas e da Lei 10.639, que trata da garantia da inserção da cultura afrobrasileira nos currículos das escolas brasileiras. Espera-se com isso, dar ênfase especial na influência da música africana na música brasileira, a fim de resgatar a história da música na escola sem, contudo, pretender ensinar música em termos abrangentes. Esta perspectiva inclui também o retorno ao legado africano para a música brasileira; reconhecendo sua influência por meio do que se chama cultura “afro-brasileira”. Inicia-se com uma retomada das razões históricas sobre as aulas de músicas nas escolas brasileiras, estabelecendo a relação com as leis, para assim, rememorar os fundamentos do retorno da música na escola. Em segundo lugar, é tratada a continuidade e não continuidade das aulas de música na escola, destacando suas razões e expectativas em torno das duas possibilidades. E, por fim, são tratadas as razões práticas para o retorno das aulas de música na escola e a aplicabilidade das Leis 11.769 e 10.639, assim como suas dificuldades no processo de implantação das aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música; Aprendizagem; Legado africano.

## **ABSTRACT**

This study aims to reflect the importance of the use of music as a pedagogical aid in elementary school, and the application of law 11,769 establishing the compulsory teaching music in schools and the law 10,639 that assert the insertion of culture African in the Brazilians schools; with special emphasis on the influence of African music in Brazilian music, in order to rescue the history of music at school; recognizing his influence through what is called “African culture in Brazil”. It starts with a retake of the historical reasons of music lessons in Brazilian schools, establishing the relationship with law 11769 and reenacting the fundamentals of the music school and the cultural and African roots, in their influence over the Brazilian music. In the second place, it is treated of continuity or not of the music classes in the schools, highlighting his reasons and expectations around the two possibilities. And finally, deal about the practical reasons for the return of music lessons in the schools; such as general applications and

applicability of the laws, as well as their difficulties in the deployment process of classes.

**KEYWORDS:** Music; Learning; African legacy.

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o uso da música como auxílio pedagógico no ensino fundamental. Destaca a importância da aplicação das leis 10.639<sup>1</sup> e 11.769<sup>2</sup>, para uma educação fundamentada nos direitos humanos, por meio da introdução do estudo da música e da música afro-brasileira,

---

<sup>1</sup> **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

<sup>2</sup> **LEI Nº 10.639 - DE 9 DE JANEIRO DE 2003 - DOU DE 10/1/2003 – Mensagem de veto – 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.**

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA – Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque**

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

desde a infância. Dessa forma, discute aspectos do ensino da música na escola, como um importante recurso no processo de ensino-aprendizagem e de divulgação do legado afrobrasileiro.

Nessa perspectiva, busca-se destacar a importância e a urgência da aplicação das leis 11.769, que trata da obrigatoriedade de aulas de músicas e 10.639 que determina a inserção da história e da cultura afrobrasileira nos currículos das escolas brasileiras. Busca-se assim, dar forte ênfase na influência da cultura musical africana na música brasileira, a fim de refletir sobre a história da música no currículo escolar, investigando a aplicação da educação musical (musicalização) como recurso pedagógico, a partir de uma abordagem interdisciplinar. Embora isso não signifique ensinar música em termos abrangentes na escola, pois esse é o papel do professor de música ou de instituições com a missão específica de realizar esta tarefa, essa perspectiva pode ajudar os alunos a se envolverem positivamente na aprendizagem das demais disciplinas e com o legado musical afro-brasileiro. O que se pretende discutir é o caráter estimulador da música para desenvolver o espírito de criatividade e da aceitação das diferenças, que deve ser estimulado para que possa praticar uma educação em direitos humanos.

Nesse contexto, a intenção principal consiste no reconhecimento do legado africano para a música brasileira e da sua influência por meio do que se denomina cultura “afro-brasileira”. Argumenta-se que a aprendizagem escolar pode ser fomentada por meio do incentivo da educação musical inclusiva nas escolas, especialmente no que diz respeito à valorização no currículo da produção dos afro-descendentes, de seus estilos e ritmos característicos.

## **RAZÕES HISTÓRICAS E A VOLTA DAS AULAS DE MÚSICAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

A música é uma das mais antigas formas de expressão da humanidade e sempre presente na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, na China, no Egito, na Grécia e na África já existia uma considerável tradição musical. Na Antiguidade, filósofos gregos consideravam a música como “uma dádiva divina para o homem”. O fazer musical de uma forma ou de outra, sempre esteve presente nas sociedades, desde as

mais antiga até as atuais e sem dúvida, o nível de diversidade musical se alterou com o passar do tempo, mas não perdeu a sua característica de reunir pessoas. Hoje se percebe que a música tem a capacidade de reunir crianças, jovens e adultos, para cantar, tocar um instrumento, ou ambas. É possível verificar que os jovens se identificam por um mesmo gênero musical, o que lhes dá e reforça a sensação de pertencerem a um grupo, de possuírem um mesmo conhecimento. Assim, podemos afirmar que a vivência musical faz parte do dia-a-dia do ser humano e é muito salutar para o desenvolvimento de trabalhos grupais. A aprendizagem musical abre portas para outras informações.

O ensino de música no Brasil remonta aos períodos mais remotos de sua história. Já no descobrimento, os primeiros habitantes da terra, os indígenas e depois os africanos escravizados cultivavam em sua cultura a arte da música, praticada em suas cerimônias religiosas. Essas práticas foram aproveitadas pelos colonizadores no processo de “educação” dos colonizados. Embora com algumas mudanças, o propósito de utilizar a música como suporte era evidente durante a catequização dos Jesuítas.

Segundo relata Nei Lopes, a influência da música africana no acervo musical brasileiro refere principalmente à civilização conguesa e iorubana e passa pela congada, como matiz do congo; afoxés, como matiz ioruba, que deu origem muitos estilos musicais tais como o samba e o samba enredo. Para esse autor, a referida influência começou ainda nos anos de colonização:

Nos primeiros anos da colonização, as ruas das principais cidades brasileiras assistiram às festas de coroação dos reis do Congo, personagens que simbolicamente em nossa terra a autoridade dos Muene-e-Kongo com quem os exploradores quatrocentistas portugueses trocaram credenciais em suas primeiras expedições à África subsaariana. Esses festejos, realçados por muita música e dança, seriam não só uma recriação das celebrações que marcaram a entronização dos reis da África como uma sobrevivência do costume dos potentados bantos de animarem suas excursões e visitas diplomáticas com danças e cânticos festivos, em séquito aparatoso. [...] na forma de congadas, congadas ou cucumbis (do quimbundo kikumbi, festa ligada aos ritos de passagem para a puberdade), influenciados pela espetaculosidade das procissões católicas do Brasil colonial e imperial [...] e das escolas de samba – que nasceram para legitimar o gênero que lhes forneceu a essência (LOPES, 2004, p. 2).<sup>3</sup>

No Império, durante a escravatura de povos africanos e mesmo imediatamente à proclamação da República, embora de pouco interesse (por parte dos mentores do ensino de música) pelas artes, incluindo o ensino de música, vale destacar a fundação da Escola de Belas Artes e outros empreendimentos ligados com o ensino de música. Tais

---

<sup>3</sup> Lopes, Nei. A presença africana na música brasileira - <http://www.espacoacademico.com.br/050/50clopes.htm>  
Acesso em 16 de outubro 2011.

empreendimentos, inegavelmente deixaram legados importantes ao concurso do ensino de música no Brasil, culminando na fundação do primeiro Conservatório de Música, no Rio de Janeiro, em 1841.

No Estado Novo (1937-1945), o ensino de música passa a abranger também a escola. Nesse período a ideia da música na escola começa a florescer, quando o então presidente Getúlio Vargas estabelece a música como parte do currículo escolar. Foi nessa época, sob seu apoio que Vila Lobos idealizou o ensino de canto orfeônico nas escolas, por meio do folclore nacional adaptado para corais para as escolas trabalharem durante a ditadura militar.

No Brasil, a educação musical passou por uma trajetória lenta e reformista, observando-se as mais diversas concepções referentes ao ensino da música. Por exemplo, com a queda do sistema Republicano em 1930, instalou-se uma política educacional nacionalista e autoritária que utilizou a música para desenvolver a "coletividade", a "disciplina" e o "patriotismo". É durante esse período que se dá a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas primárias e secundárias (Decreto nº 19891, de 11 de abril de 1931), refletindo um momento de transformação liderado por Villa-Lobos. A esse respeito cita-se o pensamento de Souza (1992): "a idéia sobre a educação musical na literatura dos anos trinta é muito diferenciada e por vezes contraditória. Especialmente são colocados objetivos sócio-políticos muito gerais como educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social, que, no entanto não são em lugar algum, claramente definidos, mas apenas vagamente descritos" [...]. Após a Segunda Grande Guerra, surge o movimento Música Viva liderada por Hans-Joachim Koellreuter, o qual defendia o "combate pela música que revela o eternamente novo, isto é: por uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade". Este movimento foi apoiado por uma importante geração de compositores brasileiros, entre os quais Cláudio Santoro, César Guerra Peixe, Edino Krieger, Heitor Alimonda e Eunice Katunga, que posteriormente seguiriam caminhos diversos MATEIRO (2006).<sup>4</sup>

Quanto ao período que pode ser chamado de período intermediário na história relacionado com a música no Brasil, o período do governo JK, não se contra menção do ensino de música; mas uma forte ênfase na música como uma aliada à sua tão conhecida proposta desenvolvimentista. Nesse período destaca o encontro entre a música e a política, principalmente referindo-se ao surgimento do movimento bossa nova “refiro-me especificamente às letras das músicas que compõem o movimento bossa nova no período já citado”.

O período de 1955 a 1960 conhecido como o dos “anos dourados” da história do Brasil foi um momento avaliado como de expressiva prosperidade política, econômica e cultural. Para alguns foi também um momento de liberdade de expressão, favorecendo ainda a criatividade em todos os aspectos. Um período fortemente marcado pelo urbano, expresso através das artes, da política e da música. A proposta cultural era em larga medida a de um Brasil desvencilhado da imagem agrária e conseqüentemente atrasada. Pensar nos “anos dourados”, é refletir sobre um momento quase lúdico, onde a política, a economia e as artes estavam envoltas pela aura do

---

<sup>4</sup> MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online/Volumes/artteresa.htm](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm)>. Acesso em: 02 set. 2011.

desenvolvimentismo, a busca pela transformação e projeção do novo “homem brasileiro” e do Brasil (BORGES, (2007).<sup>5</sup>

A volta da obrigatoriedade da música na escola (Agosto 2008) traz a lume um dado histórico importante para esse contexto: a influência da música africana não somente na cultura geral, mas também na música brasileira. Das congadas ao samba, passando pelos afoxés e blocos afro, a presença de elementos musicais e religiosos provenientes da África é marcante na nossa história e ainda hoje se evidencia nas escolas de samba e nos sambas-enredo. Não se pode negar a existência da influência da música africana na cultura brasileira. Esse fato pode tornar o ensino da música africana na escola mais relevante do ponto de vista da integração social da criança afrodescendente e do enfrentamento do preconceito racial. É importante citar aqui os objetivos do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”:

Tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária<sup>6</sup>.

#### E os objetivos específicos:

Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução NNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2994, e, onde couber, da Lei 11645/08. Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país. Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições de conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 20639/03 e 11654/08. Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade. Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal,

---

<sup>5</sup> BORGES, Adriana Evaristo. República bossa nova: o encontro entre a música e a política (1956-1960). **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 76, Ano VII, set. 2007.

<sup>6</sup> Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009), p. 23, 24.

garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento com política de Estado<sup>7</sup>.

Portanto, a inclusão da música afro-brasileira nas escolas, como parte de uma educação ética racial inclusiva, tem como objetivo, não apenas despertar afro-descendentes, mas também seus colegas considerados “não” afrodescendentes, para a importância do legado cultural africano. Nessa perspectiva, o ensino da música africana na escola também é relevante do ponto de vista da integração social da criança afro-descendente, por relatar e celebrar a vasta produção do músico negro no Brasil; bastante utilizada em espetáculos, ao mesmo tempo em que são ignorados os (as) produtores (as) da referida cultura. Assim, começando desde a infância a trabalhar a música africana (embora quase tudo que se trata do negro no Brasil é relegado ao último, ou a nenhum plano), pode-se resgatar esse direito, aproveitando a obrigatoriedade da música na escola; e destacando a influência da música africana na música brasileira, de modo a instruir e motivar a criança, a partir da sala de aula para todas as áreas de sua vida. Autores, como Noel Rosa<sup>8</sup>, atestam a influência africana na música brasileira por meio do samba:

O samba surgiu da mistura de estilos musicais de origem africana e brasileira. O samba é tocado com instrumentos de percussão (tambores, surdos, timbau) e acompanhado por violão e cavaquinho. Geralmente, as letras de sambas contam a vida e o cotidiano de quem mora nas cidades, com destaque para as populações pobres. O termo samba é de origem africana e tem seu significado ligado às danças típicas tribais do continente. As raízes do samba foram fincadas em solo brasileiro na época do Brasil Colonial, com a chegada da mão-de-obra escrava (LOPES, 2008).<sup>9</sup>

Cabe mencionar que as Leis 11.769 e 10.639 levam em consideração tanto as escolas públicas (Federais, Estaduais e Municipais), quanto às privadas, as chamadas escolas particulares. Mas, a simples aplicação da lei é insuficiente, é preciso vontade e envolvimento no momento político para inserir ou até mesmo adequar, e, a partir de uma perspectiva lúdica, despertar e conscientizar a aprendizagem por meio do envolvimento não somente daqueles que devem se interessar pelos conteúdos das diversas disciplinas ensinadas; mas também de todos os envolvidos na responsabilidade de educar e promover a aprendizagem. Esse é o caminho do encontro da diversidade

---

<sup>7</sup> Id, ibid.

<sup>8</sup> Conversa de Botequim

<sup>9</sup> Lopes, Nei. A presença africana na música brasileira - <http://www.espacoacademico.com.br/050/50clopes.htm>  
Acesso em 16 de outubro 2011.

com a criatividade; da teoria com a experiência; da arte com a ciência. Agora é a hora de implantar a música na escola como recurso pedagógico no auxílio ao aprendizado das outras disciplinas e de promover uma educação musical não racista. Nessa direção, é importante destacar que:

Até o final da década de 70, os estudos sobre a situação dos negros no Brasil ficavam concentrados basicamente em três áreas: medicina, psicologia e antropologia que tinha como foco principal o folclore e as religiões afrobrasileiras. Porém, no início dos anos 80, surge na universidade uma nova vertente teórica, elaborada quase que exclusivamente por pesquisadores militantes do Movimento Social Negro, que estrategicamente vem forjando espaços políticos para a inserção de suas propostas nos diferentes campos do conhecimento. A Lei 10.639 foi criada para que as escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio insiram a História e Cultura Afrobrasileira no currículo escolar, alterando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (SILVA, 2010).<sup>10</sup>

Mas, o objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a interação entre os alunos. A música pode auxiliar a percepção, estimular a memória, a inteligência e a valorização das diferentes produções artísticas e seus produtores, bem como será utilizada também como uma forma de aliviar e diminuir o estresse do aluno, gerado por outras disciplinas. Além disso, pode auxiliar na desinibição e com isso contribuir para melhorar o relacionamento interpessoal, estimulando noções de respeito e consideração mútuas, facilitando o aprendizado interdisciplinar. Keith Swanwick (p. 5).<sup>11</sup> nos lembra que:

Alguns têm argumentado que a música participa no desenvolvimento de habilidades gerais intelectuais e sociais, que a instrução musical promove a atenção e concentração até o nível de fazer progredir a leitura, a escrita e mesmo habilidade matemática. [...] Parece de que transferência deste tipo não tanto da natureza intrínseca da música, mas das atitudes positivas sempre que o aluno experimenta realização resultante da participação em programa de trabalho bem estruturado. Isto é especialmente assim quando envolve professores empenhados e experientes. [...] Educação musical diz respeito a iniciar o aluno na herança daquelas músicas consideradas “boas” (SWANWICK, 2005).<sup>12</sup>

Esse tem sido, historicamente, o repetido argumento em favor da volta ao ensino de música nas escolas, todos considerando o valor pedagógico-incentivador do ensino-aprendizagem e da inclusão da música africana e afro-brasileira, com igual objetivo. E, além disso, contribuir para a superação do preconceito que ainda existe no

---

<sup>10</sup> Artigo: A Inserção da Cultura Afrobrasileira nos Currículos Escolares - Delydia Cristina Cosme e Silva , PDF – acesso em 17 de Outubro de 2011.

<sup>11</sup> Especialista em ensino de música, graduado com distinção do Royal Academy of Music, estudou piano, condução de composição e trombone.

<sup>12</sup> Swanwick, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tradução de Diana Santiago (UFBA)

país, no sentido de erradicar definitivamente a humilhação porque ainda são submetidos os afro-descendentes brasileiros.

## **CONTINUIDADE E NÃO CONTINUIDADE DAS AULAS DE MÚSICAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

No caso das aulas de música na escola, o país já viveu períodos de agradáveis processos de aprendizagem, quando se implantou no currículo escolar a música como auxílio pedagógico. Mas foi um sonho que passou rapidamente e foi cortado pela falta de visão (neste particular) mantida pela ditadura militar. Visto que os brasileiros foram tolhidos de sua liberdade, o foram de uma vez pela ruptura pedagógica ao suspenderem dos currículos das escolas, a música.

No entanto, havia uma preocupação com o ensino de música na escola desde tempos remotos da história do Brasil. Pode-se fazer referência, novamente, ao compositor Heitor Vila Lobos, que manifestou essa preocupação ao criticar o descaso com que a música era tratada nas escolas brasileiras, que culminou em um revolucionário plano de educação musical, apresentado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ele conseguiu a proeza de organizar a chamada “Exortação Cívica”, a qual contou com a participação de doze mil vozes. Após esse feito extraordinário em prol da educação musical, ele seguiu seu projeto introduzindo, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o ensino da música e do canto coral nas escolas.

Com o apoio do então Presidente da República, Getúlio Vargas, organizou Concentrações Orfeônicas grandiosas, que chegaram a reunir, sob sua regência, até 40 mil escolares e, em 1942. [...] Resultando na fundação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, cujo objetivo era formar candidatos ao magistério nas escolas primárias e secundárias, estudar e elaborar diretrizes para o ensino do Canto Orfeônico no Brasil, promover trabalhos de musicologia brasileira (SBA-SP, 2010)<sup>13</sup>.

As razões históricas para descontinuidade das aulas de música na escola são meramente políticas e refere-se, principalmente, ao período da ditadura militar. Nesse período (precisamente em 1971, pelo ministro Jarbas Passarinho) foi extinto a disciplina de música, então obrigatória nas escolas brasileiras, desde o período de Getúlio Vargas

---

<sup>13</sup> [HTTP://www.ambiente.sp.gov.br](http://www.ambiente.sp.gov.br) – acesso: Dezembro 2010.

entre os anos de 1930 e 1945, quando o compositor Villa Lobos aproveitando-se da oportunidade de um cargo lhe oferecido por Getúlio, deu início a divulgação da música por meio das escolas brasileiras. Como um apaixonado pelo Brasil, resolveu educar musicalmente seu povo. No cargo, Villa Lobos organizou concentrações orfeônicas – grandes concertos de música em campos de futebol. A primeira vez foi em 1931, em São Paulo, no campo da Associação Atlética São Bento, o qual chamou de “Exortação Cívica” e contou com o patrocínio do então interventor paulista João Alberto. Seu projeto tinha como objetivo aproximar da música pessoas de diferentes classes sociais, daí a procura por locais públicos como os campos de futebol.

Desta forma, Villa Lobos se tornou o idealizador do canto orfeônico (equivalente ao canto-coral de hoje) nas escolas. Acreditava que (com a difusão do que ele chamava de “repetição”) se os brasileiros não estivessem preparados, poderia tornar-se refém da máquina da comunicação, a qual se preocupava mais com o sucesso de seus negócios do que com possível qualidade artística ou importância cultural dos brasileiros. Elaborou uma metodologia de ensino musical para jovens que resultou na inclusão do Canto Orfeônico no currículo escolar e na criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942, para formar professores especializados. Criou também o “Guia Prático” com 137 canções harmonizadas e instrumentadas, dois volumes de canto orfeônico e dois de solfejos. Villa Lobos tinha plena consciência do papel da música nas escolas. E, desfrutando do apoio do governo Vargas à cultura, trabalhou um projeto de tecnologia do ensino musical para ensinar música em benefício do povo brasileiro.

Com o fim da era Vargas findou-se também o projeto Villa Lobos do “Cântico Orfeônico” ou música na escola para todos e o surgimento de novos planos até ser totalmente suprimido “descontinuado” o ensino de música nas escolas (especialmente nas escolas públicas) pela ditadura militar.

Recentemente, a Confederação Nacional de Municípios (CNM), em 17 de setembro de 2010, publicou no seu site uma mensagem, anunciando que a aula de música nas escolas torna-se obrigatórias:

Alunos do ensino fundamental de escolas públicas terão aulas de música. O projeto de Lei 2732/2008 de autoria da Senadora Roseana Sarney (PMDB/MA) foi sancionado pelo presidente Lula no último dia 18, transformado em Lei Ordinária 11769/2008 que estabelece a obrigatoriedade da atividade no currículo escolar. Segundo a assessoria da senadora, o projeto pretende estimular o desenvolvimento mental e a

coordenação motora dos alunos, ainda em processo de formação. As escolas têm o prazo de três anos para adaptar e ofertar o conteúdo dentro da disciplina de artes<sup>14</sup>.

Segundo documento do Ministério da Educação e do Desporto (Junho de 2009),<sup>15</sup> o então ministro e agora, saudoso Paulo Renato Souza, em carta referindo-se à necessidade de aprimorar a educação infantil, afirma que o referido manual pretende “apontar metas de qualidade o qual contribui para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades”. E que isso seria feito por meio “uma ação integral que incorpore às atividades educativas e os cuidados essenciais das crianças”. O manual deixa clara a inclusão, dentre outras, das atividades relacionadas com a música como um compromisso estabelecido para o cumprimento das metas propostas. Isso deve ser visto como um reforço à urgência da aplicação da lei, uma vez que se verifica vontade política por parte dos dirigentes da educação.

O governo Lula (2003-2010), promulga a Lei 11.769 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de ensino fundamental, públicas e privadas no Brasil. Essa Lei, em conjunto com a 10.639, deve ser implantada em todas as escolas obrigatoriamente a partir de agosto de 2011. Mas isso é só a metade do caminho. E pode sim, sofrer descontinuidade se não se prevenir da organização e planejamento a que qualquer projeto demanda e, que se sentido o peso e o valor de uma oportunidade como essa, voltar o olhar para a história e verificar a experiência passada uma vez que o Brasil já experimentou a descontinuidade. Agora, porém precisa demandar com vigor a continuidade.

A continuidade se reporta e se vincula ao professor e às políticas educacionais de apoio à implementação das referidas Leis. Há necessidade de planejamento, organização e criação de condições de aplicação da Lei, por parte dos dirigentes educacionais, mas, se o professor não for comprometido, a continuidade sofrerá. Mas, como conseguir esse envolvimento? Todos sabem que não há comprometimento sem motivação e, esta por sua vez depende da conscientização, formação e condições adequadas de produção do ensino. Se considerarmos profundamente a questão, saberemos que o professor é um profissional fundamental desde a implantação do sistema de música na escola.

---

<sup>14</sup> Site da Confederação Nacional de Municípios – CNM – Acesso em 17/09/2010.

<sup>15</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, Brasília. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. 3 v.

Portanto, será imprescindível o investimento nos professores. Incentivos de diversas formas nunca serão demasiados. Começando da formação indo até a questão da remuneração, muito embora seja um assunto no qual as autoridades responsáveis pela educação não querem tocar, não querem eles mesmos se conscientizar da importância motivacional que isso carrega. Apesar da falta de verba ser sempre a justificativa, essa autora (como tantos outros brasileiros e brasileiras) acredita que a questão desemboca na falta de vontade política, como já tenho asseverado. De qualquer forma, certo é que os professores são os primeiros a necessitarem de motivação – em havendo motivação para ensinar, conquistar a motivação para aprender será mais uma meta alcançável. Isso se vincula perfeitamente com o propósito da Lei 11.769, ao que parece, tem em seu bojo a finalidade motivacional dos alunos. Se esse não é o caso, em relação à referida lei, esta é a forte ênfase deste artigo. Por isso, a título de reforço, é importante ressaltar que é objetivo primordial o uso da música como método pedagógico no ensino fundamental, realçando a importância da aplicação da Lei nº. 11.769 para o aprendizado pelo uso da música desde a infância na educação inicial nas escolas brasileiras, como um importante recurso no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é preciso cuidar para que o aprendizado da música na escola contemple o previsto na Lei 10.639.

A continuidade precisa também se posicionar para além das instituições que Vieira (2001)<sup>16</sup> chama de “modelo conservatorial”. Não se trata de negar a importância da instituição, ao contrário, de valorizá-las. Mas uma valorização como um meio de alcançar um fim, qual seja servir de apoio na aplicação da Lei da obrigatoriedade da música na escola. Apoio esse que é vindo, ou melhor, bem-vindo quando essas instituições, onde já existem o preparo de músicos e professores de música se envolverem e se juntarem em apoio real às escolas públicas e privadas na implantação.

Esse apoio será de benéfico geral: das escolas públicas e privadas, pois contarão com professores formados e capacitados e motivados para a implantação e continuidade da música na escola e das instituições conservatoriais. Isso fará com que suas fronteiras sejam alargadas e eliminadas as críticas acerca da razão de suas existências. E mais que isso, será o aproveitamento extensivo (pois se têm a mentalidade de que somente uma parte da sociedade se interessa por música) de uma estrutura já existente e organizada com a missão de formar músicos e esses músicos

---

<sup>16</sup> Vieira, Lia Braga. A Construção do Professor de Música. Belém: Cejup, 2001, p. 21.

serão aquilo que importa à aplicabilidade da Lei 11.769 (tópico comentado abaixo). E, finalmente, as instituições de ensino de música e governantes serão os fomentadores não só da aplicação (início), mas também da continuidade (manutenção) do programa música na escola, sem excluir as músicas de matrizes africanas.

## **RAZÕES PRÁTICAS PARA A APLICAÇÃO DAS AULAS DE MÚSICAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

A essa altura e ensejados pela lei de obrigatoriedade das aulas de música nas escolas de educação básicas os dirigentes educacionais devem estar questionando quais são as evidências de que, realmente, a música venha a surtir o efeito esperado. Poderá estar perguntando: Qual será o valor que a música agregará ao tão dificultoso aprendizado e ao tão desestimulante ensino porque passa a educação?

A resposta poderá estar na aplicabilidade das Leis 10.639 e 11.769 – são leis imbuídas de aplicabilidade, já sancionadas pelo então Presidente da República. A Lei 11769 foi aceita pela maior parte das correntes educacionais e tem sido amplamente discutida, não somente desde a sanção da lei, mas desde que ela fora abolida, desde o período da ditadura militar.

A área da música<sup>17</sup>, ou de trabalhos relacionados com a música e sua aplicabilidade no ensino-aprendizagem, deve ser seguida de planejamento. Um planejamento que vise à valorização da identidade dos autores africanos, de sua cultura e de suas contribuições no sentido de (como já foi dito acima), combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais. Isso poderá ser feito trabalhando as categorias de ancestralidade, oralidade e solidariedade.

Além disso, poderá ser trabalhado as formas geométricas, o letramento, o desenvolvimento da função social da língua portuguesa, comunicação verbal, leitura, escrita e compreensão de textos dos mais diversos gêneros e em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. Frequentemente utiliza-se a música na escola com vários propósitos, por exemplo:

---

<sup>17</sup> Está sendo desenvolvido por um projeto ligado à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia chamado “Programa Mais Educação”, do qual esta aluna (autora do artigo) já está participando como professora de música na escola.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, etc; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizado no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães, etc; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores, etc, traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada<sup>18</sup>.

Devido ao despreparo das escolas (não por negligência, mas pelo fato da ausência dessa disciplina desde a ditadura militar), a Lei 11.769 que prevê um período de três anos para um necessário processo de adaptação (serve para agilizar a aplicação da Lei 10.639 que trata da inserção da cultura afrobrasileira nos currículos escolares). Mas espera-se que as escolas entendem que o prazo não é para começar, mas para adaptar. Portanto, as escolas já devem ter iniciado as atividades musicais para atender os ditames da Lei desde o primeiro semestre letivo de 2011. Quais são os itens dessa adaptação? Certamente será necessário voltar ao exemplo do compositor Villa Lobos que, para implantação de seu projeto de ensino do Canto Orfeônico nas escolas criou em 1942 o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, cuja função era o de capacitar novos professores de Educação Musical. Da mesma forma entende-se que a aplicabilidade ou adaptação da Lei 11.769/08, e, ainda da aplicação da Lei 10.639, haverá necessidade da formação de professores e, isso exige mobilização das escolas formadoras de profissionais tais como Universidades, conservatórios de música e o apoio dos governantes para a efetiva execução do ensino de música nas escolas em cumprimento das referidas leis. As escolas terão que estar atentas à necessidade de fazer alterações em seus currículos, admitir professores especialistas na área de música e isso constituirá oportunidade empregatícia e motivacionais para os profissionais se reciclarem ou até mesmo se especializarem para atender a demanda das escolas em todo o Brasil. No entanto, a formação de professores em música, requer a orientação dessa formação pelo previsto na Lei 10.639.

Nesse ponto, é de suma importância ressaltar os perigos dessa aplicabilidade da Lei 11.769/08. Qual seja: sendo a expressão ensino de música muito abrangente, teme-se que seja confundida com atividade de produção artística, desviando assim o verdadeiro objetivo da lei de obrigatoriedade do ensino de música na escola. Por isso,

---

<sup>18</sup> Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, vol. 3, Brasília, 1998.

urge frisar que o ensino de música nas escolas visa à socialização, a formação integral do aluno no sentido de aprimorar e alavancar o aprendizado; desenvolver os princípios de cidadania, de disciplina, de solidariedade, de senso crítico e gosto pelas atividades culturais, dentre elas a escuta e criação de músicas cujas referências sejam a música africana.

O exemplo histórico de Villa Lobos e seu projeto de ensino do canto orfeônico nas escolas nos anos 40 indicam o valor de se priorizar o Canto Coral, pois é essa a modalidade que mais atende as principais finalidades do ensino de música nas escolas. Tendo uma dinâmica que envolve grupo, cujo principal instrumento utilizado é a voz. O Canto Coral oferece maior oportunidade de socialização por meio da composição das quatro vozes executadas por diferentes pessoas se esforçando para alcançar a harmonia almejada na música e na convivência entre pessoas. O ensino de música e, especialmente, o Canto Coral, fornecerá ensejo para a formação de uma sociedade mais solidária por meio do desempenho de cada indivíduo somando-se para promover a socialização. Outra grande importância dessa modalidade de musicalização é a eliminação da competição que estimula a socialização e a força educativa, isto é, fomenta o desejo de aprender.

Além de incentivar a atitude de cooperação e do conhecimento, por meio de brincadeiras musicais utilizando formas geométricas, expressões corporais didáticas, sempre resgatando a história de seu ritmo, de sua origem e de seu autor. Desta maneira, resgatar o valor histórico do ensino de música, e especialmente da cultura afrobrasileira, demonstrando que a música brasileira recebe influência da música africana e, a partir desse conhecimento, explorar os objetivos dessas leis, pois como afirma Thiago de Oliveira Pino em seu artigo “Som e música” – Questões de uma Antropologia Sonora: “A música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos, mas, [...] como uma forma de comunicação [...] semelhante a qualquer tipo de linguagem, [...] é manifestação de crenças, de identidade, é universal” (2001, p. 10).<sup>19</sup>

Tendo em vista a aplicabilidade das Leis 10.639 e 11.769, o que foi dito acima constitui um argumento corroborativo, que levado a efeito ou em consideração poderá valer-se do propósito: melhoria do aprendizado em alunos, podendo até levar à

---

<sup>19</sup> Pinto, Thiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora. [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php) - acesso em 17 de outubro de 2011.

superação aqueles alunos que possuem dificuldade em aprender, mas com a junção do desejo com o incentivo musical não se priva do esforço necessário, no sentido de alcançar o alvo do aprendizado.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação musical acompanha a educação geral do indivíduo de forma assistemática por meio da sociedade, do folclore e da cultura latente na composição social e ambiental no qual ele vive. Agora, com a obrigatoriedade do ensino de música é a vez da sistematização na escola. Os educadores devem aproveitar o ensejo para proporem métodos e estratégias tendo em vista a aplicação das Leis 11.769 e 10.639.

A importância dada em sala de aula ao canto, à música afrobrasileira e à música como uma contribuição sonora do jogo e do ritmo tem efeito muito abrangente. Isso fica implícito nas atividades, por exemplo, em uma simples brincadeira de roda pode-se trabalhar com o pulso, a dinâmica, a memória musical, a história de constituição de um povo e as matrizes das culturas brasileiras, fomentando aprendizagens.

### **AGRADECIMENTOS**

A Deus, criador do Céu, da Terra e Mar, por essa oportunidade que Ele me concedeu, obra da Sua graça, pela qual fui sustentada durante todo o tempo que participei do curso.

À minha família pelo apoio a mim dispensado no decurso dessa jornada.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Clara Tomaz Machado do Departamento de História, por ter me ajudado a dar o pontapé inicial nesse artigo.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Clara Tomaz Machado do Departamento de História, por ter me ajudado a dar o pontapé inicial nesse artigo.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Gercina Santana Novais, pelo esforço e dedicação em corrigir e sugerir mudanças significativas e pertinentes à concretização desse trabalho final.

À minha professora de “Música na Escola”, Beatriz Moraes Bernardes, grande incentivadora do projeto “Música na Escola”.

À Prof<sup>a</sup>. Thais Vieira do Nascimento, pela presença marcante docência de noção de educação musical e fortalecimento do conteúdo desse trabalho.

Ao Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho, por sua mediação para a realização do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de especialização junto a instituições de fomento.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Vânia Aparecida Bernardes, pelo apoio e incentivo constante.

Aos meus professores de músico do Conservatório que me incentivaram, especialmente em relação ao aproveitamento do legado africano.

A todos os professores que ministraram suas aulas com apreço e dedicação para transmitir-nos conhecimentos para nos aprimorar profissionalmente.

A todos os colegas e aqueles que se tornaram amigos durante a jornada.

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU, pela fomentação do curso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Kleide Ferreira do. **Pesquisa em Música e Educação**. São Paulo: Loyola, 1991.

ARAÚJO, Emanuel. **Abigail Moura: A Orquestra Afro-Brasileira**. São Paulo: Takano, 2003.

ARAÚJO, Samuel. et. all. **Música em Debate** – perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

BARBOSA, José Luis da Silva. **Fundamentos da Educação Musical**. Salvador: ABEM, 1998. (Fundamentos 4).

FERREIRA, Idalina Ladeira; Caldas, Sarah P. Souza. **Atividades na Pré-Escola**. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

FIGUEIREDO, S. L. **A Legislação Brasileira para Educação Musical nos anos iniciais da escola**. Comunicação in: XVII CANPGP. São Paulo: UNESP, 2007.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

- GOMES, Neide. **Música é a criança**. São Paulo: Fermata Brasil, 1996.
- HARDER, Rejane. **Educação Musical e Legislação Brasileira**. Sergipe: UFS, 2008.
- KRUGER, Vânia. **A CRIANÇA E A MÚSICA**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/23416523/Apostila-de-Musica>>. Acesso em: 17 set. 2010.
- LOPES, Nei. O Negro no Rio de Janeiro e sua Tradição Musical. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.
- Mariz, Vasco. **História da Música no Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- MENUHIN, Yehudi; DAVIS; Curtis W. **A Música do Homem**. São Paulo: Martins Fontes; Fundo Educativo Brasileiro, 1981.
- MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. **EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**:. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online)>. Acesso em: 02 set. 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, Brasília. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec, 1998. 3 v.
- NOGUEIRA, Débora Mazza. **Fazer Escola Conhecendo a Vida**. 2ed. Campinas: Papyrus, 1986.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação**, 4ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- Swandwick, Keith. **Permanecendo fiel à música na educação musical**. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tradução de Diana Santiago (UFBA).
- TUGNY, Rosângela Pereira de; Queiroz, Ruben Caixeta de. **Músicas Africanas e Indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- VIEIRA Lia Braga. **A Construção do Professor de Música**. Belém: Cejup, 2001.

## HISTÓRIA EM TRANSFORMAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA OBRA CLARA DOS ANJOS DE LIMA BARRETO

Liliane Barbosa Eugênio<sup>1</sup>  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
lylyanee@yahoo.com.br

Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
cairo@pontal.ufu.br

### RESUMO

O objetivo desse artigo é discutir as representações do negro no romance Clara dos Anjos (1922) de Lima Barreto, relacionando as transformações históricas da República Velha às mudanças sociais que envolveram a população negra e as elites políticas deste período, fortemente atreladas ao racismo e ao preconceito racial, e como estas representações são construídas dentro da narrativa barretiana, através de uma postura de questionamento dos valores pelo viés literário, aqui analisado sob a perspectiva historiográfica da literatura de Barreto.

**PALAVRAS-CHAVE:** História, literatura, representações do negro.

### ABSTRACT:

The aim of this paper is to discuss the representations of the black on romance Clara dos Anjos (1922), of Lima Barreto, relating the historical transformations of the Old Republic, the social changes surrounding the black population and political elites of this period, strongly linked to racism and racial prejudice, and how these representations are built into the narrative barretiana through a questioning attitude by the bias of literary values, analyzed here from the perspective of the historiographical literature of Barreto.

**KEYWORDS:** History, literature, representations of black.

---

<sup>1</sup> Aluna do I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico Raciais e História e Cultura Afro Brasileira e Africana. NEAB – UFU. Graduada em História pela UFU.

<sup>2</sup> Professor/Orientador - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – UFU.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposta dialogar sobre o universo da representação do negro na obra *Clara dos Anjos*, do escritor carioca Lima Barreto, levando em consideração o cenário histórico do Rio de Janeiro entre 1888 e 1920, durante a independência do Brasil e a consolidação da Primeira República constituinte, ou República Velha, visando refletir sobre os muitos olhares lançados aos negros nessa época, cujos reflexos contribuíram para a efetivação de uma visão racista e discriminatória do negro no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do Brasil. Fixaremos nossa atenção na personagem Clara dos Anjos e nos estereótipos que ela assume na história, justamente atendendo às narrativas do autor em relação a visão direcionada ao negro, utilizadas por ele como forma de protesto à tentativa de padronização cultural do país naquele momento.

Fazer esse percurso é um desafio, sobretudo na tentativa de entender como se projetava naquela época (fim do período da escravidão e início da chamada República) os olhares sobre o negro. Salientamos que o momento era de transformação política em que todas as modificações no campo das relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas giravam em torno do fim do processo oficial de escravidão negra no país. Reiteramos que se a escravidão no Brasil teve como marco oficial da sua extinção o ano de 1888, como consequência dessa decisão, tivemos a queda política de D. Pedro II e, posteriormente o estabelecimento de uma nova lógica econômica e política que desse conta de manter a elite escravocrata ainda no poder. Para isso, em várias regiões do país e também nas capitais, negros cativos continuavam sendo os responsáveis direto pela produção no mundo do trabalho e da manutenção das elites no poder.

Por outro lado, nas capitais era visível as atividades informais desenvolvidas pelos negros como possibilidade de busca de sua sobrevivência. As ruas das cidades foram tomadas por negros comercializando alimentos em tabuleiros e bancas, oferecendo sua força de trabalho e suas habilidades em troca de comida, vestimentas e outros meios de sobrevivência. Iniciou-se o estabelecimento de diversas formas de trabalho em que o negro liberto passa a assumir, objetivando a sua manutenção social. Os mercados eram os espaços de maior concentração desse tipo de trabalho informal. Era ali que os negros articulavam a venda de sua força de trabalho. Geralmente esses

espaços ficavam nas regiões centrais da cidade ou próximos do cais dos portos e, ao redor desses locais, os negros buscavam suas moradias formatando assim, os espaços de segregação racial e social nas cidades.

É levando em consideração esse cenário em que a História e a Literatura nos ajudam a pensar o cotidiano em que o enredo do romance de Lima Barreto se insere, que procuraremos entrever objetivando um entendimento dessa dinâmica e das muitas possibilidades de releituras que envolvem a representação do negro no Brasil. Sabemos que o debate entre História e ficção é árduo, porém nossa intenção aqui não é intensificar a discussão e sim, apresentar um processo que é dinâmico e que envolve as diversas fontes históricas, na tentativa de referendar que elas se interligam à produção histórica, objetivando a construção de significados incorporados ao conhecimento histórico produzido.

A compreensão da dinâmica histórica não se constitui apenas no estudo interpretativo das fontes históricas documentais. Outras áreas do conhecimento como a Arte nas suas diferentes formas de expressão; a Cultura em suas diferentes representações e manifestações; a Literatura através de suas muitas narrativas são significativas no processo de releitura da realidade ou da compreensão do próprio passado.

Dessa forma, os diferentes caminhos percorridos pelo pesquisador, através de seus estudos, até se chegar à produção histórica, é segundo Chartier (1997), um mecanismo através do qual o historiador pode utilizar para fazer uma leitura daquilo que estuda e analisa para, a partir daí, se chegar à produção sistematizada de fato.

Contudo, deixa claro que é através da escrita que o historiador concretiza suas ideias e coloca em apreciação seu trabalho. Sendo assim, Roger Chartier prossegue afirmando que,

Para um historiador proveniente da história sociocultural à maneira dos Annales, na análise de textos literários, o objeto essencial da história literária e da crítica textual (qualquer que seja a identidade disciplinar daqueles que a praticam) é o processo pelo qual, leitores, espectadores ou ouvintes dão sentido aos textos de que se apropriam. (CHARTIER, 1997, p. 67)

A História tem sido absorvida por grande parte da sociedade, enquanto responsável pela atualização da história do passado, ficando meramente no nível da descrição e construção de mitos, heróis e modelos de sociedades. Essa maneira de

conceber a História como ligada ao passado e não de tê-la inserida num processo de transformação, é uma preocupação que tem se firmado atualmente nos debates historiográficos.

Segundo Chartier (1999), em seu estudo sobre a construção das representações históricas alega que, para muitos historiadores, a prova e a evidência dos fatos se baseia nas citações das fontes de onde foram extraídas; e essas provas são, na maioria das vezes, exteriores ao discurso.

A preocupação com a narrativa do cotidiano que antes aparecia com mais veemência nos estudos literários, é evidente também nos estudos dos historiadores, mesmo que, dentro de uma lógica positivista de conceber esse conhecimento, o historiador tem a preocupação de provar e verificar suas fontes. Na Literatura, os literatos podem basear-se em fatos reais, mas ao dar vida aos personagens a sua inserção social vai do real ao ficcional podendo utilizar-se de subterfúgios diversos para fazer a narração de um acontecimento.

Dessa maneira, a História acaba se tornando um conjunto de fatos, narrados de forma não ficcional e lacunar. Frente a isso, por outro lado, verifica-se que mesmo a análise dos marcos históricos, dos mitos e dos monumentos, estão repletos de subjetividade: apresenta uma intencionalidade por detrás de sua construção, dialogando a todo tempo com os diferentes sujeitos que fizeram estes serem incorporados ao cotidiano ou por aqueles que incorporam-nos à sua vivência cotidiana.

Entretanto, vale lembrar que tal problemática tem contribuído para um repensar do papel do historiador frente aos paradoxos surgidos em virtude do uso das diferentes fontes de pesquisa em seus estudos sejam elas documentais ou não, procurando dimensionar as discussões acerca da temática História e Ficção, particularmente e, assim, procurar enveredar-se pelos muitos sentidos que envolvem as representações estabelecidas em relação ao lugar ocupado pelos sujeitos sociais na história.

Sendo assim, nosso entendimento sobre o que venha a ser as representações, sobretudo aquelas inerentes a imagem do negro na sociedade brasileira vem de encontro daquilo que Chartier apregoa em seus estudos. Para ele, as representações culturais são instrumentos que permitem visualizar algo que está ausente, ou como a apresentação pública de determinado objeto, ou de determinado grupo social, permitindo ao

historiador analisar como determinados grupos, classes ou categorias sociais, políticas e culturais, pensam, agem e constroem suas representações. (CHARTIER, 1991).

Na tentativa de recompor um entendimento sobre o contexto histórico narrado por Lima Barreto em seu romance *Clara dos Anjos* valem aqui de um diálogo interdisciplinar envolvendo Literatura e História, na tentativa de construir um entendimento dialógico das muitas representações sobre o negro no Brasil<sup>3</sup>. Não podemos esquecer que, atualmente, as representações do negro na literatura brasileira têm despertado o interesse de diversos estudiosos. Pelo viés interdisciplinar é possível compreender as diversas formas de abordagem que os literatos assumem ao reproduzirem a imagem do negro em suas narrativas, bem como estas representações têm sido construídas por escritores neste período, sobretudo a partir de 1880, quando as temáticas das histórias dos negros e suas vivências são apropriadas pelo campo literário (CASTILHO, 2004).

A análise histórica a partir das obras de Barreto tem sido significativa historicamente por estar voltada para uma reflexão acerca do negro e de sua condição social no período posterior a 1888, bem como para discutir o contexto político da época. Para Gomes (2008), sua postura ideológica e de resistência concebe ao pesquisador uma ampla visão sobre a primeira fase do período republicano, sobretudo sobre os pobres e excluídos.

Nesta perspectiva, Melo (2008), ao abordar as relações sociais que se emergiam frente às transformações da época no Rio de Janeiro, afirma que a postura crítica de Lima Barreto oscilou entre evidenciar o negro enquanto pobre e remediado, contribuindo para a percepção de como as ideologias circulavam entre os grupos sociais, e como a sociedade se portava frente às contradições sociais vivenciadas na cidade carioca do início do século, abrindo uma série de possibilidades interpretativas sobre a estrutura econômica, social e cultural do período.

Para Melo (2008), analisar os romances e contos enquanto objetos históricos propiciam um olhar mais objetivo ao período estudado, pois são constituídos de tensões, políticas e culturais no período e tempo em que são produzidas:

---

<sup>3</sup> Para Chartier a diversidade do conceito de representação permite entrelaçar três grandes realidades (ou níveis de realidade): primeiro, as representações coletivas organizam esquemas de recepção e apropriação, ou seja, o modo como se representa a existência determina a forma como percebe o mundo; segundo, as representações organizam as formas de exibição dos atores e do poder político; terceiro, a representação organiza e apresenta uma identidade e um poder como se estes fossem contínuos e estáveis. (JUNIOR, 2004).

Para o analista o trabalho é árduo, pois este chega ao texto ficcional em busca de respostas e indagações sobre o período que nos propomos a estudar, a “literatura de invenção e de ficção” exige do historiador capacidade para enfrentar a multiplicidade dos fatos e inter-relações entre eles, as circunstâncias e as motivações. (MELO, 2008, p. 09)

De acordo com as colocações de Melo (2008), se faz necessário contextualizar sobre qual era o Brasil vivenciado por Barreto e transposto para seus romances. O Brasil no final do século XIX e começo do século XX vivenciava a disputa política entre os militares, guiados pelo Marechal Floriano Peixoto e a velha elite agrária, ainda muito ligada aos resquícios monarquistas, gerando tensões entre diversos grupos políticos, mas que, de certa forma, os militares e republicanos aliados conseguiram impor ao país uma nova diretriz industrialista, aliada ao setor agroexportador cafeeiro (MELO, 2008).

O Rio de Janeiro, como sede do governo federal, se transformava em uma cidade que deveria servir de modelo progressista para o país, com os ideais de progresso e civilização influenciados pela Europa, e a partir de reformas urbanas, abertura de ruas e avenidas, a modernização do porto e de políticas sanitárias e inovações culturais.

No caso da população negra neste período, destaca-se a ampla mobilização de negros libertos e escravos após 1880, com a proibição do tráfico negreiro, tanto na luta por liberdade, seja através da intensificação da compra de cartas de alforria quanto nas fugas e organizações em quilombos, que interferiram decisivamente no processo de abolição da escravatura (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006).

Após a abolição, a maioria dos negros permanece na zona rural, no trabalho do campo, embora dentro de uma nova relação de trabalho, ainda incipiente, enquanto que uma grande parcela desta população migra para as grandes cidades, onde surgem novas oportunidades de trabalho, seja nos portos ou nas indústrias que começam a se instalar nas zonas urbanas, ou se juntando a massa de desempregados e subempregados que buscam na cidade melhores condições de vida.

A república brasileira, sob forte influência da política europeia, planejava suas estratégias de reestruturação social, através de uma forte intervenção urbana, e de “branqueamento” da sociedade brasileira, em grande parte formada por negros e afrodescendentes, que, segundo as teorias raciais da época, eram a causa do atraso econômico do Brasil.

O ideal civilizatório defendido pelos políticos brasileiros se baseava na intervenção urbana, nos moldes de Paris para dar uma nova imagem à cidade do Rio de

Janeiro, além de políticas sanitárias, defendidas para erradicar a febre amarela e a varíola que infestavam a cidade, e na importação de mão de obra branca, especificamente européia.

Como em todo o Brasil, no Rio de Janeiro a maioria da população era majoritariamente negra e afrodescendente, a solução imediata era tomada em duas frentes, “branquear” a população através da importação da mão de obra europeia e reformar os aspectos urbanos das cidades, demolindo antigas construções coloniais que tinham virado cortiços para a população negra e pobre, e empurrá-la para as periferias mais distantes da cidade, buscando um aspecto mais “higienizado” e europeizado:

Não por acaso a ideia de raça teve grande repercussão no Brasil justamente nos últimos anos da escravidão e na Primeira República (1889-1930). Naquele momento, os projetos emancipacionistas não excluíam a construção de novas formas de dominação fundamentadas na noção de raça. Mesmo porque o que se via eram tentativas cada vez mais incisivas de adaptar à sociedade pós-abolição as hierarquias raciais montadas durante a escravidão. Pensar o mundo republicano e sem escravidão não queria dizer pensar uma sociedade de oportunidades iguais; muito pelo contrário, a preocupação estava em garantir que brancos e negros continuariam sendo não só diferentes, mas desiguais. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006 p. 205)

Depois da abolição da escravatura, o negro liberto, então, considerado pelas elites inapto para o trabalho e preguiçoso em sua natureza, foi relegado a uma tentativa de silenciamento em todos os sentidos. A república, em sua feição europeia tupiniquim, ampliou sua política de importação de mão de obra branca e na expulsão dos negros e pobres dos cortiços e na destruição dos antigos casarões coloniais, conhecido como o ‘*bota-abaixo*’, jogando-os para as periferias mais distantes da cidade, sob a política de sanitização. (DA MATTA, 2003)

O contexto vivenciado por Barreto no Rio de Janeiro é de uma cidade em transformação, do comércio, da industrialização e da expansão urbana, onde as relações raciais vivenciadas em prejuízo à população negra agora ganha uma nova perspectiva, que antes vivenciada no espaço rural, dentro das relações senhor/escravo, agora são remodeladas dentro da configuração centro/periferia, sob a nova ótica da modernização.

Lima Barreto, enquanto literato e jornalista dialoga com a sociedade de sua época, e seu discurso em tom de denúncia e descrença acerca do movimento político e social que transformava a velha república, torna-se uma referência para que se possa analisar historicamente as representações sociais e culturais e de que forma estas são apropriadas pelo autor, através de sua literatura.

Nascido no Rio em 1881, filho de um ex-escravo, Barreto vivenciou ambos os lados da sociedade da época, seja desde menino crescendo no subúrbio carioca até sua vida adulta, em que estudou na Escola Politécnica, em 1895, onde estudava a elite política carioca, e posteriormente como Amanuense, cargo público que exerceu no Ministério da Guerra.

Barreto ingressou cedo na carreira jornalística, colaborando com diversos jornais, entre eles o Correio da Manhã, Gazeta da Tarde, Jornal do Comércio, dentre outros, sempre com postura crítica e controversa. Em seguida ingressou no Ministério da Guerra no cargo de amanuense. Publicou diversas obras, dentre elas “Recordações do Escrivão Isaías Caminha” (1909), “O homem que sabia javanês e outros contos” (1911), “Triste fim de Policarpo Quaresma” (1915) e “Os Bruzundangas” (1923). O romance Clara dos Anjos somente foi publicado postumamente em 1948, porém foi concluído em 1922, ano de sua morte (LAINO, 2006).

O romance Clara dos Anjos começou a ser escrito por volta de 1904, quando escrevia sua história de “Recordações do escrivão Isaías Caminha”, publicado em 1909, e foi terminado em 1922, sendo publicado em folhetins na revista Souza Cruz entre 1923 e 1924, tendo sua publicação integral em 1948, pela editora Mérito, somente vinte e seis anos após sua morte.

O romance conta a história de Clara dos Anjos, jovem negra e pobre, que se apaixona por Cassi Jones, um jovem branco e de classe média, inescrupuloso e sedutor, famoso por desonrar jovens e sair incólume, e tem por Clara uma atração irresistível, cujas intenções são as piores possíveis, terminando por engravidar a jovem e em seguida abandonando-a a própria sorte.

A obra de Lima Barreto, Clara dos Anjos, começou a ser escrita no início do ano de 1904, porém apenas fragmentos ou, mais especificamente, esboço de dois capítulos foram concluídos pelo autor, cuja ideia era destacar no romance a história da escravidão no Brasil. Entretanto, só no início dos anos de 1920 que o romance é publicado, mas não segue a proposta inicial construída pelo autor. Segundo Silva (2009, p.07)<sup>4</sup>, há duas versões da história proposta por Barreto e nas duas Clara dos Anjos é vista como vítima das rugosidades sociais sendo uma mulher negra e pobre que se

---

<sup>4</sup> SILVA, Adriana Carvalho. A leitura urbana de Lima Barreto em Clara dos anjos. Espaço e Cultura. Rio de Janeiro. n. 25, jan/jun, 2009, p.7-19.

envolve com um jovem rico e branco e, ao ser seduzida por ele é abandonada em seguida, posto que o rapaz recusa o casamento pela condição de Clara dos Anjos de negra e pobre. É esse universo do negro no Brasil que nos interessa.

## **BRANCA, NEGRA OU MULATA? AS MUITAS FACES DE CLARA DOS ANJOS**

A obra de Lima Barreto Clara dos Anjos mostra os conflitos raciais numa época em que o país passava por um processo de tentativa de efetivação de sua identidade cultural, pautada numa visão eurocêntrica e etnocêntrica, ou seja, de que a cultura brasileira era fruto da influência, por excelência, da cultura europeia, desfazendo-se da contribuição negra e indígena. Ele mostra um Rio de Janeiro em processo de urbanização, como aponta Silva (2009), mas que revela mais do que uma cidade em franca expansão.

Mostra, justamente, a existência de uma multiplicidade cultural e racial que se mistura e interage, mesmo que apareça sempre a questão racial como mecanismo capaz de referendar as mazelas sociais apresentando as favelas, a constituição do morro carioca, do mundo do trabalho e das condições humanas que separavam, na perspectiva da época, negros e brancos em dois pólos antagônicos, mediados pela condição racial e social. O racismo e a condição feminina perpassam o romance protagonizado por Clara dos Anjos sendo o fio condutor da narrativa. Através dessa condição, o autor apresenta o Rio de Janeiro e projeta novos olhares sobre a cidade e a condição social do negro naquela época.

Por mais que Lima Barreto apresente uma cidade em franca expansão, ele evidencia o subúrbio carioca como espaço da condição humana, das relações sociais e de luta e sobrevivência das camadas populares. Ali ele insere a personagem da obra e mostra seu cotidiano, suas aflições e transformações margeadas pela sua condição de mulher e negra inserida numa sociedade machista e autoritária. Revela ainda o descompromisso do poder público com o subúrbio, pois o que é revelado como progressista é um Rio de Janeiro do asfalto, mantido pelos trabalhadores do subúrbio, mesmo que já houvesse sido implementado um Código Civil, as discrepâncias sociais,

étnicas eram evidentes, num Brasil em que os privilégios eram das classes abastadas, como bem frisa Gomes (2003).

O romance *Clara dos Anjos* foi concluído em 1922, ano da morte do seu autor. É marco de um processo de transformação nacional em que os grupos organizados defendiam a necessidade de pensar a identidade cultural brasileira a partir da contribuição étnico-racial da população e, mesmo que os ideais disseminados não atendessem as necessidades das camadas populares, possibilitam pensar sobre as transformações sociais da época, sobretudo em relação a identidade cultural nacional.

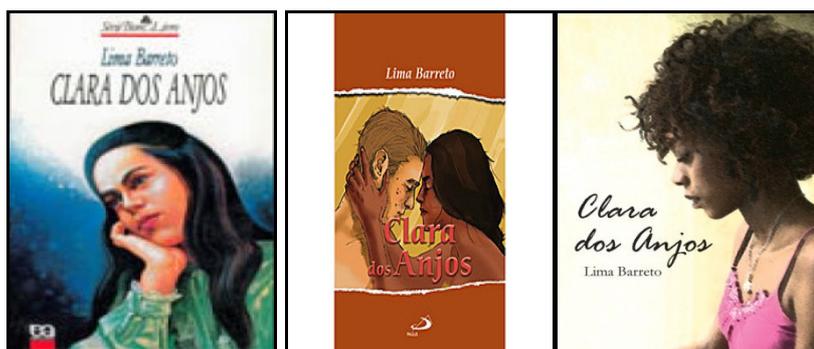
Os críticos literários e a própria sinopse desse romance trazem *Clara dos Anjos* como uma mulata pobre, filha de um carteiro de subúrbio que é seduzida e desprezada por um rapaz branco de condição social melhor que a da personagem. O que nos chama a atenção nessa obra é a condição passiva dada a personagem, justamente para referendar a sua condição social e étnica num país em que se fez silenciadora a condição cultural dos negros ou da mistura étnica dos grupos formadores da população brasileira.

A trama é construída dentro de uma realidade que insere os personagens num conjunto de ações humanas margeados pela própria situação do ciclo natural das coisas, ou seja, cada sujeito é reflexo do seu meio. Se *Clara dos Anjos* é seduzida, desvirginada e se torna mulher para ser abandonada pelo seu sedutor, tudo isso reflete a representação do feminino naquela época, sobretudo em relação a representação da mulher negra ou da mulata sedutora e bela, cuja identidade é construída a partir de apelos sexuais. Entretanto, no romance fica evidente que o que mais pesa na construção dos estereótipos apontados à personagem é a questão racial; a cor da pele é o parâmetro determinante na composição das diferenças sociais entre ela e seu sedutor.

Toda a construção representativa da personagem reforça o modelo de sociedade machista da época, que via a mulher dentro de um contexto de submissão, onde suas vontades, anseios e escolhas não eram respeitados. Por outro lado, a construção de *Clara* se dá a partir dos estereótipos do feminino. *Clara* aparece como a mulata com forte apelativo de seus atributos físicos, mesmo que seja também apresentada como moça prendada, cuja educação sempre foi controlada dentro de padrões morais vigiados pelo olhar atento do pai. O cotidiano do subúrbio evidencia um espaço de sociabilidade, onde a vizinhança se interage, troca experiências, assume

papéis na formação da comunidade, como é evidente na obra, a relação entre Clara e Dona Margarida, que é quem lhe ensina, na trama, as prendas domésticas.

Contudo, outro aspecto relevante de se analisar são as capas produzidas para o romance de Lima Barreto, *Clara dos Anjos*. Algumas capas referendam diversos olhares sobre a representação da personagem que omite seu pertencimento étnico e noutros casos evidencia-os dando um tom mais sensual para a mesma.



Gravura: BARRETO, LIMA. *Clara dos Anjos*. Capas das Edições: 1ª Capa: Coleção Bom Livro. 8ª Ed. Ed. Ática, São Paulo, 1998; 2ª Capa: Ed. Paulus, São Paulo, Vol. 01. 2009. 3ª Capa: Saraiva, Rio de Janeiro, 1ª Ed. 2003. Dimensão: 4,5cmx 3,49cm, formato: JPG.

As capas dos livros que trazem o romance de Clara dos Anjos, escrito por Lima Barreto, servem-nos de suporte para refletir sobre as múltiplas representações do negro no contexto social brasileiro. A primeira capa produzida pela editora Ática nos anos de 1970/80 mostra Clara dos Anjos completamente diferente do que é descrito pelo autor no interior do romance. Na capa é evidenciado o lado sonhador e romântico da personagem que perde sua etnia, justamente retirando-a de um contexto em que as relações raciais são colocadas em último plano, corroborando a ideia de Brasil homogêneo, mas que desconstrói sua identidade reafirmando a superioridade do branco sobre o negro. A imagem da personagem do livro lançado pela referida editora promove um processo de branqueamento na personagem a fim de atender as necessidades do mercado e aproximar o romance de um público maior.

É perceptível que a intenção é mercadológica e que possivelmente, no início dos anos de 1980, período em que a edição é impressa, ter uma negra estampando a capa de um romance fosse, para muitos, grotesco e gerasse certa aversão à leitura da

obra, justamente pela visão deturpada que se engendrou na sociedade brasileira em relação a um Brasil homogêneo que há séculos vem silenciando a sua multiplicidade étnica.

Já na segunda capa é evidenciado o lado sedutor da “mulata” que se envolve com o homem branco da cidade. A capa transmite uma ideia de sedução; de exploração da sensualidade da personagem inserindo-a num universo machista. A mulata apresenta traços físicos branco, de cabelos lisos como da primeira capa, porém a cor da pele referenda a sua etnia, mas dentro de um olhar de mistura de raças em que se prevalece a raça branca. É uma tentativa de embranquecimento da personagem em função da sua condição social que quando narrada no romance ganha contorno outros, porém a sua condição de negra só é lembrada quando dos percalços passados pela personagem lhe inserindo num contexto em que o que pesa é a sua condição de gênero e de raça: de mulher negra e pobre.

Nas capas mais atuais, a ilustração mostra uma negra que não perde sua passividade, porém alguns traços étnicos são valorizados como o cabelo crespo, os traços físicos e a própria cor da pele. Nesse universo em que tantas Claras dos Anjos se fazem presentes, a representação do feminino ganha força e assume formas distintas, algumas próximas ao olhar do autor, contextualizado para aquela época ou atualizados para dar contornos mais dinâmico a trama desvelada.

Em Clara dos Anjos, as representações do negro são apropriadas e elaboradas dentro da vivência de Barreto de acordo com a realidade deste grupo social na cidade do Rio de Janeiro, cuja percepção do real se manifesta em sua narrativa, tecendo sua postura crítica e contrária aos acontecimentos políticos e culturais de sua época.

No romance, as dificuldades, a vida e as mazelas sociais são contadas a partir de um núcleo familiar negro e sobre a visão de Lima Barreto, de origem negra, que transporta para o campo ficcional as experiências do subúrbio carioca, as contradições de uma modernização que exclui as camadas populares, aproximando a experiência do real da construção literária, fazendo de sua narrativa um diálogo de engajamento social.

Barreto, cuja postura política abominava os valores constituídos pela elite política da época, com seus valores, seus comportamentos, sofisticadamente repletos de uma cultura racista e excludente e sua opinião sobre estes elementos estão

intrinsecamente ligados à sua obra literária, em diálogo constante com as tensões sociais e políticas deste período histórico.

Clara dos Anjos é uma leitura do subúrbio carioca, não só no seu aspecto físico. É uma representação narrativa das experiências vivenciadas pela população negra e excluída, em que as relações raciais são fortemente marcadas pelo preconceito racial, cujas práticas construídas pela sociedade ainda são centradas em seu passado colonial, em que as relações entre senhores/escravos ou brancos/negros estão bastante enraizadas, mesmo em uma sociedade que contraditoriamente queria apagar seu passado monárquico, constituída pela rígida postura escravocrata e paternalista.

Embora no início do século XIX a maioria da população negra esteja no campo, a leitura de Barreto é sobre o negro e o espaço urbano, o sofrimento e a exclusão no cotidiano das populações pobres como representações apropriadas da dura realidade carioca e as desigualdades raciais em uma sociedade em transformação:

Sua escrita, de vanguarda, era apontada como autobiográfica demais por tratar de um universo pessoal, por abordar questões e dilemas próprios. Clara dos Anjos fala sobre o racismo e a condição feminina, traz o Rio de Janeiro dos subúrbios abandonado pelo poder público com transporte público precário e uma massa de população subempregada e desempregada a inchar as margens da linha férrea. (SILVA, 2009, p. 10)

O romance mostra as divisões, as contradições da sociedade carioca, através da representação do negro, da mulher e da população pobre, enfatizando o racismo enquanto um fator intrínseco à construção social e imaginária da cidade, denunciando uma hierarquia, mesmo que sutil ou ao mesmo tempo desmascarada, das relações raciais impostas sobre a população negra.

O autor faz de seu romance a denúncia, a crítica e a descrença desta sociedade através da narrativa que constrói esse discurso, esteticamente delineado como o narrador oculto e onisciente, desconstruindo a imagem de uma cidade civilizada, e invertendo as tendências literárias da época, pois embora outros autores empregavam a representação do negro no universo literário, Barreto é um dos primeiros a colocá-lo como protagonista e sujeito de sua história.

Neste sentido, o discurso de quem fala não é do negro enquanto objeto, mas do negro enquanto autor e protagonista de sua própria fala. Enquanto Machado de Assis e Cruz e Souza, escritores negros, falam de sua negritude pelo viés da sutilidade, Barreto escancara as portas da formalidade estética e expõe as mazelas que o racismo é capaz de

provocar, como inúmeras vezes sofreu pela cor de sua pele. “Lima Barreto dá voz à gente silenciada dos subúrbios do Rio de Janeiro, num momento em que a elite carioca – vexada – tentava empurrar, qual sujeira, essa população embaixo do tapete”. (LIMA, 2011, p. 01)

Inicialmente a história corre simples, com a vinda de Joaquim dos Anjos para o Rio de Janeiro, onde compra uma casa na periferia da cidade, e com sua mulher, cria sua filha Clara dos Anjos, dentro dos moldes machistas da época, em que as mulheres estavam sempre na cozinha da casa, preparando jantares e cafés, ou na lida do dia, enquanto os homens, após o trabalho ou em fins de semana, se reúnem para os jogos, as músicas e um trago de bebida.

A narrativa barretiana demonstra as grandes dificuldades das camadas populares, formadas principalmente por negros e pardos (agora libertos) e descendentes de escravos, e também brancos, pobres, que viam na cidade uma oportunidade de sobrevivência.

Barreto narra ao longo do romance a dura vida dos subúrbios, a falta de investimento por parte do Governo que se interessava mais em obras suntuosas no centro do que em obras que melhorassem a qualidade de vida da população pobre, cujo progresso só se aproxima através da chegada do bonde. O subúrbio representado na obra não tem nada de charmoso ou de bonito. Pelo contrário, é pintado em cores tristes, onde brotam as mazelas sociais, a falta de políticas públicas, as dificuldades da vida urbana, a violência, a miséria. “Há casas, casinhas, casebres, barracões, choças, por toda a parte onde se possa fincar quatro estacas de pau e uni-las por paredes duvidosas” (BARRETO, 1956, p. 113).

As ruas são quase intransitáveis. No subúrbio ou mais além não há bicas públicas, que eram construídas pelo governo em determinados locais, ao contrário, os lagos e córregos são verdadeiros lamaçais alagadiços. Nos bairros faltam tudo: médicos, farmácias, dentre outros; e a população vive abandonada à própria sorte. Barreto demonstra a grande disparidade econômica e social ao comparar o centro do Rio de Janeiro à sua periferia:

O Rio de Janeiro, que tem, na frente, na parte anterior, um tão lindo diadema de montanhas e árvores, não consegue fazê-lo coroa a cingi-lo todo em roda. A parte posterior, como se vê, não chega a ser um neobarbante que prenda dignamente o diadema que lhe cinge a testa olímpica. (BARRETO, 1956, p. 119)

Ao comparar as belezas naturais do Rio de Janeiro, principalmente nas zonas nobres, tal quadro não se reproduz nas periferias, onde a falta de estrutura urbana se contrasta com os lamaçais, os descampados e a miséria urbana que cresce com a chegada da população pobre.

Quando Barreto descreve a cidade do Rio, esta cidade imaginária, construída em uma obra fictícia, é pontualmente retratada de forma realista, quase uma fotografia da cidade vivenciada e experimentada pelo autor, desde suas convivências na Rua do Ouvidor, no Centro, onde se vivenciava as mudanças políticas e urbanas, até as periferias, onde costumava passear, e onde também cresceu (DIÁRIO ÍNTIMO, 1993).

Sua narrativa sobre a cidade e suas mazelas é quase realista, embora se aplique a temas e personagens fictícios, fruto de sua aguçada visão jornalística e de inconformidade com as desigualdades sociais e raciais vivenciadas na cidade:

Podemos considerar, nessa perspectiva, Lima Barreto. Sua escrita, de vanguarda, era apontada como autobiográfica demais por tratar de um universo pessoal, por abordar questões e dilemas próprios. *Clara dos Anjos* fala sobre o racismo e a condição feminina, traz o Rio de Janeiro dos subúrbios abandonado pelo poder público com um transporte público precário e uma massa de população subempregada e desempregada a inchar as margens da linha férrea. (SILVA, 2009, p. 09).

Outro aspecto que vale apenas ressaltar é o aspecto da violência da cidade, tanto no seu aspecto da violência econômica e social aplicada àqueles que miseravelmente vivem seus dilemas nos subúrbios e cortiços, quanto à violência física, como agressões e assassinatos que desde aquela época já fazia parte do cotidiano das periferias. Este aspecto o autor deixa bem evidenciado quando narra o frio assassinato do padrinho de Clara, Marramaque, que é brutalmente assassinado por Cassi em uma noite chuvosa:

Um crime, revestido das circunstâncias misteriosas e da atrocidade de que se revestiu o assassinato de Marramaque, faz sempre trabalhar todas as imaginações de uma cidade. Um homicídio banal em que se conheceu a causa, o autor, capturado ou não, e outros pormenores, deixa de oferecer interesse, para ser um acontecimento banal da vida urbana, fatal a ela, como os nascimentos, os desastres e os enterros. (BARRETO, 1956, p. 157)

A narrativa em *Clara dos Anjos* vai construindo ao longo do texto uma imagem da família e da mulher negra, destacando o cotidiano de uma família pobre, cujo protagonismo se aproximam da realidade vivenciada pela população negra no final do século XIX e começo do século XX.

O modelo representado é o da pequena burguesia católica, representada pelo casamento na Igreja, a submissão feminina e a figura do homem como provedor da família. Joaquim, o pai de Clara é um carteiro, emprego modesto que conseguiu quando saiu de Diamantina, nas Minas Gerais, para ganhar a vida no Rio. Historicamente, os negros que viviam nas regiões urbanizadas como Rio de Janeiro conseguiam empregos modestos, como moços de recados, escreventes, contínuos, e muito raramente, escriturários (MELO, 2008).

A tensão narrativa do romance se dá quando Clara encontra com o sedutor Cassi em uma festa em sua casa, e a partir desta simbologia de que o amor “tudo pode”, ou de que o amor enfrenta todas as adversidades está o subterfúgio do autor. Neste ponto do texto, Barreto demonstra a verdadeira face de uma sociedade estigmatizada pela forte rejeição ao negro e sua origem, destacando a ferocidade com que Cassi Jones empreende seus esforços para satisfazer seus desejos meramente sexuais, recorrendo até ao homicídio para realizar a sua façanha.

Enquanto para Clara, dentro de uma visão limitada e ingênua, tal relacionamento pode ser possível, ignorando as inúmeras notícias sobre o caráter ignóbil de Cassi, para ele, Clara não é mais do que uma das inúmeras mulheres que desonrou. O que para as mulheres era o símbolo de uma tragédia social, dada a condição do gênero em uma sociedade machista, para Cassi era apenas mais uma aventura, certo de que sua condição de homem branco e de melhor condição financeira lhe dá todo o aporte necessário para a satisfação de suas inúmeras conquistas.

A figura simbólica de Cassi Jones representada no texto nos remete historicamente à sociedade vivenciada por Barreto, suas contradições e os grupos sociais envolvidos, de um lado as camadas negras e populares e sua luta por afirmação social e pelos direitos negligenciados, e de outro lado de uma população majoritariamente branca, elitista e disposta a manter o status de sua influência europeia, o que significa não abrir mão do domínio político e econômico sobre a grande camada pobre e miscigenada, em que estão majoritariamente inseridos os negros e afrodescendentes.

A figura de Cassi embora não pertencente à camada mais rica da população, composta nesta época pelos setores comerciais, militares e as oligarquias da região, no romance é pertencente a uma família de classe média, em que sua mãe Dona Salustiana,

fazia questão de ressaltar ser descendente de Lord Jones seu avô, que segundo ela, foi cônsul da Inglaterra em Santa Catarina, e que via tal relacionamento como uma vergonha (BARRETO, 1956, p. 194).

A visão de Cassi e de sua mãe a respeito da posição social e da origem negra de Clara é produto de uma complexa estrutura social, em que as relações raciais ainda estão pautadas pela visão que parte da sociedade tinha sobre o negro, aqui visto meramente como inferior ao branco, e no caso de Clara, é ainda pior: na condição de negra e de mulher, sua tragédia é composta não só pela origem africana, mas também pelo fato de estar solteira e grávida, motivo pelo qual muitas mulheres deste período fossem deserdadas de suas famílias e que tentavam buscar a sobrevivência na mendicância e na prostituição.

No romance, Cassi tenta de todas as maneiras envolver Clara, e não obstante todas as tentativas de cerceamento da moça, o galanteador consegue envolvê-la, e manter relação sexual com a mesma, prometendo que iria buscá-la para viverem juntos, o que não passa de uma ilusão.

Cassi foge, deixando-a “irremediavelmente perdida”. E diante de tal situação, grávida e abandonada, Clara pensa no aborto, porém é impedida por Dona Margarida, pessoa de sua confiança e a quem procurou, e que resolve contar a sua mãe e apelar para o casamento.

Ressalta-se que nesta sociedade, ainda fortemente marcada pelo machismo, o casamento era a porta pela qual salvava-se a “honra da família”, pois, segundo os modelos sociais da época, uma mulher solteira e grávida era sinônimo de falta de pudor, em que pais contrariados relegavam as jovens à própria desgraça, abandonando-as. A salvação da honra familiar era pelo viés do casamento, o que geralmente acontecia, mas não no caso de Clara, pois a família de Cassi, de origem branca e orgulhosa de sua posição social, jamais aceitaria.

Apelando para o casamento, na casa de Dona Salustiana, mãe de Cassi, onde Clara, Dona Margarida e Salustiana se encontravam, a negativa veio em tom estritamente racial: “- o que é que você disse, sua negra?”, e a resposta ainda foi mais contundente, afirmando que jamais o filho se casaria com “gente dessa laia”, e que a culpa era somente delas (as mulheres que foram abusadas).

Sem uma solução aparente, Clara se vê perdida, derrotada em suas feições mais íntimas, e agora posta à porta da rua. Enganada sofreu como mulher nas mãos ardilosa de Cassi e como negra, ofendida em seus bríos e na sua estima, por uma sociedade que ainda pouco compreendia, mas que sentia na pele o fato de ser diferente das pessoas que se consideravam superiores, pela posição social e pela cor da pele, numa sociedade em que nascer negro era motivos de inferioridade e de desprezo.

Racialmente estruturada, a sociedade brasileira é transportada para a narrativa de Lima Barreto, cujas raízes destas relações raciais estão historicamente delimitadas dentro de mecanismos sociais de opressão, como a escravidão, a migração forçada de negros para o trabalho forçado, as relações de força submetidas entre as camadas étnicas compostas no Brasil, do senhor de engenho até as oligarquias cafeeiras e a nova burguesia urbana, e em cima destes mecanismos de opressão o autor constrói sua crítica.

## CONSIDERAÇÕES

A narrativa romântica barretiana em Clara dos Anjos é tom de inconformidade de como as relações raciais estão postas na sociedade brasileira, desmascarando como o racismo, o preconceito racial vem sendo construído e reelaborado por trás de um discurso de liberdade e igualdade, premissas da república recém-inventada, mas na prática, a mesma elite que defendia questões centrais como estas não abriam mão de sua posição para admitir que as populações negras e pobres fossem incluídas no processo de democratização, o que quer dizer acesso aos direitos fundamentais do ser humano.

Como jornalista, Lima Barreto poderia escrever seus artigos, denunciando as contradições de sua época, porém, é por meio da literatura que o autor constrói sua postura política, sua visão de mundo e a crítica social fortemente engajada, motivo pelo qual era um escritor preterido de sua época, quando lhe foi negada a entrada na Academia Brasileira de Letras por duas vezes, talvez por ser negro ou por não se adaptar às modas literárias de seu período histórico.

No romance Clara dos Anjos as relações raciais são evidenciadas na sutilidade do cotidiano, na exclusão social que se evidencia na informalidade do emprego, na falta de serviços básicos de educação e saúde, na política de expulsão de negros e pardos que viviam em casarões abandonados. As representações do negro elaboradas no romance

são bem próximas da realidade histórica vivenciada por aqueles que eram estigmatizados pela origem africana e pela cor da pele.

O romance escrito nos primeiros anos do século XX, é atual do ponto de vista da discussão em que se descortina, tendo como pano de fundo a trágica história de Clara. Remete ao debate atual sobre as relações raciais no Brasil e as lutas por direitos, empreendidas pelos movimentos sociais negros que têm ganhado espaço tanto nos meios acadêmicos quanto políticos e sociais.

O racismo frequentemente vivenciado pelos negros do período de Barreto é reelaborado nas práticas culturais que atualmente são experimentadas pela população preta e parda brasileira, em que é mais evidenciada nas práticas culturais de inclusão/exclusão do que sobre o discurso sobre o negro.

Em sua premissa, dentro das relações raciais construídas historicamente, o racismo é veementemente negado, e no campo do direito, criminalizado, porém, é neste processo de silenciamento e negação que esta prática sobrevive ao longo da história, e se consolida na exclusão de negros e negras aos direitos fundamentais garantidos há muitos anos pela lei.

A leitura de Clara dos Anjos é atual, pois a narrativa consegue transparecer a postura do autor e a proposição que se revela, sobre qual sociedade é construída tendo como base uma hierarquia invisível sobre a relação negro/branco no Brasil. Quantas “mulatinhas, filhas de um carteiro” ainda sofrem com preconceito racial ainda presente nas relações sociais no país? O quadro atual das desigualdades raciais hoje respondem a esta pergunta.

As tentativas de interpretação de Clara dos Anjos tendem para as mais diversas conclusões, mas a que interessa como finalização deste artigo é a de que a narrativa literária é ainda um forte objeto de análise sobre as posturas e os significados sobre as relações raciais impostas no Brasil, e como as representações sociais elaboradas sobre o negro ainda repercutem uma visão de mundo de grupos dos mais vastos interesses, sejam eles políticos, econômicos ou sociais.

E a mudança social em que determinados grupos contraditoriamente se posicionam é extremamente válida dos movimentos negros, os quais lutam para que as camadas pobres e negras tenham maior participação dos bens materiais e simbólicos

produzidos no país, englobando o acesso à educação de qualidade, à saúde, à cultura e a valorização de sua origem étnica e da luta histórica do negro no Brasil.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib pela orientação deste trabalho, ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU e aos docentes do Curso de Especialização, pelo ótimo curso apresentado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Walmyra R. de; FILHO, Walter F. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Brasília: Centro de Estudos Afro Ocidentais - Fundação Cultural Palmares, 2006.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1956.

\_\_\_\_\_. **O homem que sabia javanês e outros contos**. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os Bruzundangas**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1976.

\_\_\_\_\_. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Ática, 1983.

CASTILHO, Suely D. A Representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. Revista **Olhar do Professor**, ano 07. n. 01. p. 103-113. Paraná: Universidade Federal de Ponta Grossa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Crítica textual e história cultural – o texto e a voz, séculos XVI XVII**. In: *Leitura: teoria & prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 63–75, 1997.

\_\_\_\_\_. **La Historia entre representacion y construcción**. In: *Atas do Seminário Internacional – Dimensões da História Cultural*, Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, p. 93– 99, 1999.

\_\_\_\_\_. O Mundo como Representação. Revista **Estudos Avançados**. Vol. 5 n.11. São Paulo: Jan/Abr. p. 173 – 191, 1991.

GOMES, Carlos M. A identidade cultural engajada de Lima Barreto. In: Revista **Fórum Identidades**, ano 02, vol. 03. UFS – Universidade Federal do Sergipe. p. 47– 55, 2008.

LAINO, Viviane C. M. **A mulher na obra de Lima Barreto**. Monografia apresentada à Fundação Osvaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro: 2006.

LIMA, Marcos H. **Pobre, mulata e mulher: a estigmatização de Clara dos Anjos**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/limabarreto/limabarretocritica02.pdf>. Acesso em 15 de Maio de 2011.

MATTA, Carmen da. Rio de Janeiro, solo configurador da literatura nacional. In: **Revista Rio de Janeiro**, n. 10, mai-ago, Rio de Janeiro: UERJ/LPP/Fórum do Rio de Janeiro, p. 259-278, 2003.

MELO, Rita de Cássia G. Lima Barreto: **A experiência social e a formação dos remediados na cidade do Rio de Janeiro**. São Paulo, FFLCH – USP. 2008.

SILVA, Adriana C. A leitura urbana de Lima Barreto em Clara dos Anjos. In: **Revista Espaço e Cultura**, n. 25 – Janeiro/Junho, Rio de Janeiro: NEPEC/UERJ, p. 07–16, 2009.

# O CINEMA NACIONAL COMO FERRAMENTA DE APOIO A EXTINÇÃO DOS PRECONCEITOS RACIAIS

Rodrigo Duarte Araújo<sup>1</sup>  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
rodrigoduarte28@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marileusa de Oliveira Reducino<sup>2</sup>  
Escola de Educação Básica ESEBA-UFU  
mreducino@yahoo.com.br

## RESUMO

Este artigo é o resultado de uma ação pedagógica realizada com alunos dos anos finais do Ensino Médio que buscam uma vaga no curso superior. Esta ação priorizou a preocupação em fazê-los perceber a necessidade de uma participação mais efetiva na sociedade buscando melhorias para a diminuição do racismo. Ciente da dificuldade da implementação das leis que falam sobre preconceitos e da necessidade de uma sociedade mais igualitária, utilizamos o cinema como fonte de documentação e recurso didático para o aprendizado do aluno, uma estratégia de associar esta ação ao estudo controlado dos livros didáticos. O recurso cinematográfico permitiu, na sala de aula, a troca de informações e relações com as realidades vividas dos alunos, juntamente com estudos de textos que analisam os filmes: “Madame Satã” e “Quanto vale ou é por quilo?”

**PALAVRAS-CHAVES:** Sociedade, racismo, cinema

## ABSTRACT

This article is the result of a pedagogical action held with students in the last years of High School who search for a place in the University. This action has prioritized the concern to make them realize the necessity of a more effective participation in the society searching for improvements for the decrease of racism. Conscious of the difficulty of implementation of laws which speak of prejudice and the necessity of a more equal society, we have used the cinema as a source of documentation and didactic resource for the learning of the student, a strategy of associating this action to the controlled study of didactic books. The cinematographic resource has permitted, in the classroom, the exchange of information and relations with experienced realities of students, along with the text studies which analyse the movies: “Madame Satã” and “Quanto vale ou é por quilo?”

---

<sup>1</sup> Discente do I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelo Núcleo de Estudos Afro brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU) atua como professor de a História na rede Estadual de Ensino.

<sup>2</sup> Doutora em Historia Social pela Universidade Federal de Uberlândia e professora de Artes Visuais da Escola de Educação Básica/UFU.

**KEY WORDS:** Society, racism, cinema

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo relatar o trabalho desenvolvido com alunos do Ensino Médio e sua tessitura com algumas considerações que foram objeto de estudo no Curso de Capacitação Étnico Racial, o qual a todo o momento me sensibilizou para pensar sobre o que é racismo e a existência dele como forma de depredação da sociedade, ou seja, uma forma de destruição da própria camada popular, que muitas vezes não se reconhece como preconceituosa.

As temáticas trabalhadas no curso e na organização do material, consegui perceber que os colegas ainda traziam em seus discursos, cargas que mostravam a resistência do preconceito racial entre os alunos e em torno dos próprios professores.

A partir dessa realidade refleti sobre a realidade do racismo presente na sociedade, a implementação da lei 10639/03 e uma maneira que eu pudesse dialogar com os alunos e propor uma atividade voltada para a realidade vivida, um mundo mais tecnológico e informatizado, uma busca de alternativas para uma melhor compreensão sobre a necessidade de conhecer mais sobre o passado, a história e a cultura afrodescendente.

### **A IDEOLOGIA DO PRECONCEITO NA HISTÓRIA**

Historicamente herdamos uma educação racista e preconceituosa, proveniente de uma colonização baseada no princípio da exploração, que nos tiraram o que tínhamos de mais produtivo como o pau-brasil, a cana-de-açúcar e o café, e depois a colonização de povoamento onde vinham para o Brasil alguns nobres, e as pessoas que não consentiam com a prática do bem nas terras portuguesas, como ladrões e pessoas indesejadas eram direcionadas para nosso país, acrescentando também o processo de miscigenação inicial da cultura que por sinal muito complexo que foi a formação das relações étnicas e raciais existentes no Brasil. Segundo Vainfas (1999):

(...) se deixarmos de lado as idealizações indigenistas ou indianistas, seja à moda romântica, seja na versão mais atual de uma “história politicamente correta”, é caso de realçar o extraordinário encontro de povos posto em cena pelo descobrimento e pela colonização efetuada pelos portugueses na “sua América” – a que lhes reservou o Tratado de Tordesilhas. Encontro decerto conflitivo, muitas vezes trágico, haja vista o extermínio de milhares de índios e o cativo destes e dos africanos, como se sabe, desde o primeiro século. Mas encontro que pôs em contato culturas radicalmente distintas de três continentes, refazendo valores, recriando códigos de comportamento e sistemas de crenças, sem falar na “miscigenação étnica”, outrora chamada de “miscigenação racial”. (VAINFAS, 1999, p. 01)

Apesar de complexa e contraditória a miscigenação étnica e a mescla cultural são problemáticas afins, embora não idênticas, que fazem a nossa história de nação ocidental.

Quando refletimos sobre a história da formação da sociedade brasileira, percebemos que há muito a cor da pele interfere diretamente na qualidade de vida dos brasileiros, mais, na contemporaneidade existe um discurso que defende uma democracia racial, ou seja, a idéia de que não existe racismo no nosso país. Apesar deste discurso, a população negra e outros cidadãos percebem que o Racismo esta impregnado na sociedade brasileira.

Ouvimos dos quatro cantos do país que o racismo não existe e que vivemos uma imensa democracia racial. Para Ricardo Henriques a democracia racial é um mito:

(...) que sobrevive como representação idealizada de nossa sociedade, sinalizando com a construção de uma sociedade tolerante e inclusiva. Mito que exercita, no cotidiano, o engano e a mentira escondendo, de forma perversa e sutil, a enorme desigualdade racial do país. Infelizmente, o poder de ocultamento desse mito enraizou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos desigualdade e o racismo. (HENRIQUES, 2003, p. 13)

No Brasil há um discurso de formar um país ideal para se viver, onde as pessoas possam ter uma liberdade de escolhas, sendo a formação da sociedade uma gama de culturas, o fator cor de pele não deveria ser um quesito marcante para se definir qualidade de cultura, menosprezando aquela que ajudou a construir a beleza da cultura brasileira, e ainda os imigrantes oriundos de outros continentes fazem com que o país tenha uma composição multicultural.

Neste contexto, emergiu a necessidade de ocultar uma parte da história, onde os negros foram massacrados e humilhados. Vestígios que nem sempre se consegue esconder, e que a qualquer momento pode vir à tona, é percebido que o erro foi ocultar e não deixar crescer o país sabendo que na verdade o início de uma nação foi pautado por deslizes históricos de cunho opressores a uma camada que não conseguia se defender,

porém a capacidade de mudanças faz com que hoje a sociedade busque uma educação de qualidade para tentar melhorar as condições antes estabelecidas.

É fator determinante de uma sociedade, uma educação de qualidade, como diz Paulo Freire (1996) sobre a ética que está comprometida com a vida humana:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p. 17)

Esta relação aos direitos das pessoas, à dignidade, à convivência com os outros, e a existência de esperança de todos os participantes que se julguem prejudicados de certa maneira nas camadas populares, devido a própria condição de exclusão social. A proposta de Freire é estabelecer um caminho que se propõe a auxiliar o oprimido na sua conscientização para superar sua condição de vida, tornando este um processo educativo, uma prática para a liberdade.

Neste percurso trazemos a lei 10.639/03 que:

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.

Esta lei sancionada no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva em 2003, faz parte de uma conquista nas lutas dos oprimidos brasileiros, principalmente a do movimento negro, pela forma violenta com que os negros foram tratados no passado. Violências que ainda marcam profundamente o presente das crianças, dos jovens e dos adultos afrodescendentes matriculados nas escolas, principalmente nas públicas que atendem uma camada maior da população.

Com a inclusão da História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos, acreditamos que mudanças na forma de agir e pensar acontecerão na nossa sociedade.

De acordo com as expectativas de melhora na condição da igualdade entre as pessoas, a lei 10.639/03 estabelece normas para que seja repensado o racismo de forma a exercitar a igualdade entre os indivíduos a partir de sua formação estudantil. Ao vivenciar esta conscientização nos bancos da escola, por meio de vivências e nas trocas

de informações com as pessoas do grupo em que vivem, a cultura continuará o seu processo de resistência. No sentido de resistência, Freire (1999) afirma:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 60)

É importante mostrar o outro lado da história. Falar dos horrores e das misérias, como também, de sujeitos históricos que constroem possibilidades de enfrentamento e felicidade em uma terra onde a alegria e o prazer são dificultados.

A dificuldade de implantar a lei no cotidiano das disciplinas escolares é grande para os professores da área de ensino de História, que tenta trazer novas propostas onde a reflexão é o principal ponto de partida ao combate o preconceito racial.

Nessa acepção, a ideia preconcebida (inferioridade intelectual, moral etc.) vinculada à condição racial (pessoa de pele escura) materializa o preconceito racial, projetando, o que projeta, de diversos modos, uma predisposição negativa em relação aos negros. Manifestação de desprezo e de ódio racial de indivíduos ou grupos de pessoas contra indivíduos ou grupos em razão de sua cor de pele ou características físicas de pessoa negra por meio de agressões verbais, físicas ou simbólicas (violência). Como tal, desconsidera a individualidade, estigmatiza as pessoas negras e lhes atribui geralmente características grosseiras. O preconceito racial opera no pressuposto de um critério racial originário para a distribuição dos lugares sociais, tendo os agentes que reproduzem as desigualdades raciais do sistema uma suposta legitimidade natural. Exemplo: “isso é serviço de preto!”. (NEVES, 2008, p. 27)

O preconceito racial sempre foi muito refletido em ações praticadas por pessoas sozinhas ou em grupos, este ódio que se torna um abuso de violência por causa da cor de sua pele ou das características físicas que assemelham a um negro. O preconceito segundo o dicionário Aurélio:

(...) preconceito é um conceito, ou opinião, formada antecipadamente, sem maior conhecimento dos fatos. Ideia preconcebida. Julgamento ou opinião formada sem levar em conta o fato que se contesta. Pode também significar superstição, crendice, prejuízo. Ou, ainda, suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc. (FERREIRA, 1975, pp. 1380)

A disciplina de História pode ser considerada como um auxílio para responder a questões mundiais quanto as suas contradições e implicações, como o preconceito racial, como as guerras, formações regionais, culturais, a própria constituição do mundo

e dos seres humanos, a busca por uma nova maneira de pensar e formular questionamentos.

O professor, em sua prática pedagógica, procura estabelecer um pensamento crítico em seus alunos, propiciando uma contribuição para o fortalecimento da autoestima dessas gerações. Assim sendo, uma das tarefas mais importantes da crítica é estabelecer as condições para que os alunos nas suas relações uns com os outros e todos eles com o professor exerçam a experiência profunda de assumir-se:

Assumir-se como ser social, histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 46)

Esquecendo a ideia de que a escola é uma instituição que busca uma neutralidade, utilizando conteúdos imparciais, pois uma das funções do ensino é não reproduzir práticas estimulando os fundamentos da sociedade desigual e injusta. Tornar-se um recurso para o aluno, que tenta construir seus conhecimentos por meio das informações, inserir-se de forma crítica e participativa na sociedade na qual ele vive.

## **A INSERÇÃO DO RECURSO ÁUDIO-VISUAL**

Viajar na imaginação, no tempo e no espaço por meio da ficção é o fenômeno que ao homem se permite pela tecnologia cinematográfica que alimenta seus mitos, sua imaginação, sua crença em toda magia. O cinema oferece um universo híbrido de imagens, sons e cores que nos possibilita sair de nossas concepções de mundo de certa forma cristalizadas e ampliar nosso conhecimento sobre nós mesmos, o outro e o mundo (SPINK, 2004).

O mundo na contemporaneidade é imagético, as pessoas buscam no que se refere ao mundo criativo do cinema, acompanhar o modelo capitalista hollywoodiano. Mas como nosso objetivo nas aulas com os alunos do ensino Médio é a discussão e conscientização do racismo presente na sociedade brasileira, optar por priorizar nossas raízes, e recorrer a um recurso cinematográfico apresentando aos docentes um filme nacional, de fácil acesso e de boa qualidade técnica. Este aborda em sua história, os seguintes preconceitos raciais presentes na sociedade brasileira: a inclusão social, a

xenofobia e a homofobia. Alguns elementos que causam certo repúdio, e mesmo classificam uma camada marginal da sociedade.

Num primeiro momento os filmes podem ser apresentados aos docentes, e através de reuniões com os grupos formados podem incitar questões para serem debatidas entre eles. Este material oferecido pelo professor e de pesquisa previamente feita sobre: a lei 10.639, racismo, preconceito, homofobia, xenofobia pode ter uma aceitação fácil.

Sabemos que historicamente, torna-se bem aceito pela massa populacional, a mídia televisiva é utilizada com todo o seu poder persuasivo no sentido de convencer os telespectadores a concordarem com os assuntos que divulgam. A grande maioria da sociedade tem acesso a este meio de comunicação, mesmo mínimo, ele tenta mudar o conceito apresentado pela sociedade, uma opinião já formulada em que vela as questões preconceituosas, como se no Brasil não as existisse.

Os conceitos muitas vezes apresentados pela mídia como forma de ganhar audiência, fazem com que o telespectador participe do momento vivenciando com os atores e autores, conquistando a atenção e conseguindo influenciar as pessoas que assistem, trazendo certa regularidade no pensamento da sociedade, transformando uma situação comum a um grupo de pessoas, na necessidade única de comentar sobre capítulos de novela que estão chegando ao fim, acaba-se por virar um hábito e assim aumentar a audiência.

Os assuntos que apresentam verossimilhança utilizada pela televisão e debatida de forma grosseira, devido ao padrão tradicional, hegemônico, dentro de um sistema social vivido no Brasil em Regime militar, a homossexualidade estava totalmente excludente pautada neste modelo da sociedade e depois uma tentativa de quebra neste tradicionalismo são colocadas personagens na trama para disseminar uma necessidade em reconhecer o homossexual como ser social. Este assunto conseguiu ganhar um espaço de consideração e hoje se debate por outras causas não discriminando a homossexualidade, nem a desigualdade social, o racismo, as cotas raciais nas faculdades, ou mesmo o fato das pessoas com obesidade mórbida, que são problemas enfrentados pela população na atualidade.

No Brasil temos o maior índice de telespectadores de novelas. Sabendo da necessidade de se moldar ao tempo e as causas, a veiculadora de imagens rede Globo,

consegue colocar as outras emissoras em um patamar abaixo quando se fala sobre os pontos na audiência nacional, conseguindo condicionar na mídia de forma agradável a ela assuntos que as pessoas necessitam de um pouco mais de informação, sendo assim, Carla e Lucília tentam mostrar este processo:

Supostamente quebrando esse silêncio, a Rede Globo exibiu telenovelas com personagens homossexuais por três anos seguidos, não mais como há dez anos, quando as personagens homossexuais ficavam escondidas na trama, coadjuvantes que apareciam veladamente e que não diziam de sua sexualidade. Na novela *América*, as personagens ocupam posições discursivas marcantes, despertando o interesse do público, ocupando espaços importantes na mídia e fazendo emergir outros modos de falar da sexualidade. O grande destaque do personagem Júnior e os desdobramentos da trama televisiva nos jornais, revistas, em comunidades eletrônicas e salas de bate-papo são indícios fortes de que o sentido da homossexualidade circulou mobilizando redes de filiação da memória discursiva, deslocando alguns fios e fazendo os sentidos legitimados serem desvestidos da transparência, da evidência e da naturalidade que a ideologia dominante os revestia. (LIMA e ROMÃO, 2007. p. 141-142)

Quando as discussões na sociedade abrem o foco para desdobramento sobre relações raciais, homossexuais, ou temas que possam gerar polêmicas, a rede de televisão se sente no dever de participar destas discussões colocando, personagens interpretando papéis que reforçam este foco, mesmo que com participações menores.

A necessidade do mundo televisivo em alcançar uma marca positiva no íbope midiático é muito volátil, para tanto, basta mudar o objetivo que estava proposto para atingir uma determinada camada da sociedade, basta apenas avaliar o interesse desta camada da sociedade em questão, a emissora consagra personagens que viraram ícones e farão parte da memória das pessoas, marcando um estilo, uma época, em que a sociedade precisa de quebrar paradigmas e assumir os indivíduos considerados a margem da sociedade como um dever de identidade nacional, ou também quando julga necessário ela pode desconstruir um personagem ou um ídolo a partir de conflituosas situações que vão fazer o desmerecimento da camada que os venera.

As novelas e os filmes de época transmitem o que as pessoas conseguem ver e entender, pois a necessidade é fazer uma abordagem de fácil compreensão, para que os telespectadores façam uma primeira análise do que possa ser o passado narrado a partir de um fato real ou não, tentando trazer um pouco de história fictícia<sup>3</sup>, e mesmo que não seja, tenta simplesmente retratar um lugar ou uma época.

Os historiadores podem utilizar o recurso de reconstruir uma história baseada na ajuda de outras disciplinas, como também, com os filmes, toda a relação deve ser

---

<sup>3</sup> História fictícia pode ser parcialmente baseada em fatos reais, mas sempre contém algum conteúdo imaginário.

entendida como forma de estudo, tendo sua força maior na pesquisa, que tanto enfoca o prazer de saber e as particularidades próprias das disciplinas.

A necessidade da educação que é preocupada com a formação do ser em sua totalidade existe em acalmar a ideia de uma sociedade pautada em desafetos, sabendo da diferença de todos os indivíduos, que o negro e o branco, ou o pardo, ou seja, lá qual a cor da sua cútis, possa viver em comum acordo numa sociedade que é multicultural.

No sentido legal da igualdade de direitos dentro do Brasil somos todos iguais, porém, as injustiças político-sociais existem ainda e temos um longo caminhar. Na vivência deste presente desigual este é o desafio para as futuras gerações, que tem como dever retirar das estatísticas a desigualdade e reescrever a história de forma diferente.

Em todo o mundo... Minorias étnicas continuam a ser desproporcionalmente pobres, desproporcionalmente afetadas pelo desemprego e desproporcionalmente menos escolarizadas que os grupos dominantes. Estão sub-representadas nas estruturas políticas e super-representadas nas prisões. Têm menos acesso a serviços de saúde de qualidade e, conseqüentemente, menor expectativa de vida. Estas, e outras formas de injustiça racial, são a cruel realidade do nosso tempo; mas não precisam ser inevitáveis no nosso futuro. (Kofi Annan, Secretário Geral da ONU, março, 2001).

As políticas sociais no Brasil não andam a passos largos com igualdade para todos, vários debates e lutas constroem nossa história educacional, ela não é pensada e realizada nacionalmente, influências externas fazem parte do nosso contexto desde a colonização, inclusive com projetos e ações de organismos internacionais<sup>4</sup> que fortalecem as propostas de suas políticas no Estado Brasileiro.

Com a necessidade de um fortalecimento da lei 10.639/03, a implementação da lei 11.645:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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 Indígena.

Em março de 2008 o Presidente Lula sancionou a alteração na lei 10.639/03 que têm como objetivo promover uma educação de qualidade que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com o povo brasileiro, e para dar mais força e satisfazer a necessidade da população que não é beneficiada por ações de igualdade.

Sabendo do “Estatuto da igualdade racial, dos direitos humanos, da lei 10.639, da lei 11.645, da LDB”, temos que o ensino deverá contemplar no contexto escolar as questões raciais, pois mesmo depois de anos de lutas, o material didático oferecido pelas

---

<sup>4</sup> As Organizações internacionais como o Banco Mundial e a ONU tem o papel de relevância na influencia nas políticas públicas; como na economia capitalista e no progresso social para melhorar o desenvolvimento na área de saúde e educação, e entre outros.

editoras ainda não consegue abranger uma totalidade dos problemas discriminatórios enraizados historicamente no Brasil, porém estas sementinhas estão sendo germinadas e logo vão crescer dar frutos e amadurecendo a ideia que tudo podemos enquanto as ideias do cárcere<sup>5</sup> ou do navio negreiro<sup>6</sup> vão dando lugar a ginga da capoeira, aos ritos e culturas africanas não transpondo, mas sim dando lugar a uma nova visão sobre a igualdade racial.

A população negra sempre foi memória de sofrimento, pois desde a exploração em seu continente africano quando aconteceu a busca por escravos, os portugueses já negociavam com as tribos para que através das guerras, os aprisionados viravam escravos de outra etnia, e no sentido de praticas sociais econômicas viravam mercadoria.

Quando a necessidade do transporte para os outros continentes os negros sempre passavam por privações da vida, sempre amontoados, expostos a contato com dejetos e nas mais terríveis formas de viagem, pois em enormes índices adoeciam e morriam antes mesmo de chegarem ao destino, sofrendo sem limites e sem saber na verdade o que estaria por vir. Neste sentido Salvador (1981) relata:

Os grandes veleiros da época passaram a alojar homens, mulheres e crianças em distintos patamares. Assim, na secção inferior do navio, ficavam os moleques, os rapazes e os machos adultos; no repartimento intermediário, as mulheres, e no superior, em divisões apartadas, as grávidas e as crianças menores. Os espaços restantes, anexos aos costados da proa e da popa, eram reservados exclusivamente para as sentinas e para as utilidades, respectivamente. Guardas, em todos os casos, vigiavam durante a noite, impondo a disciplina. Sabe-se igualmente, que os cativos viajavam assentados em filas paralelas, de uma à outra extremidade de cada cobertura, cabeça sobre o colo dos que os seguiam imediatamente. É a isso portanto, que certos missivistas aludem ao afirmarem que os negros navegavam amontoados uns por cima dos outros. (SALVADOR, 1981 apud CATARIN, 2004)

De acordo com toda a história os negros sofreram no seu continente, na ida para outras partes do mundo, e também no desenvolver da vida deles, pois eram inúmeros os sofrimentos e as privações que os escravos passavam, inclusive no Brasil Colônia, eles trabalhavam muito, uma alimentação de péssima qualidade, dormiam nas senzalas<sup>7</sup>, a maioria acorrentada para evitar fugas, recebiam vários tipos de castigos, não podiam sequer seguir sua religião de matriz africana, e eram obrigados a se comunicarem na língua portuguesa.

---

<sup>5</sup> Graciliano Ramos em *Memórias do Cárcere* mostra o testemunho da realidade nua e crua de quem, sem saber por quê, viveu em porões imundos, sofreu com torturas e privações provocadas por um regime ditatorial chamado de Estado Novo.

<sup>6</sup> Castro Alves tenta se empenhar na denúncia da miséria a que eram submetidos os africanos na cruel travessia oceânica. É preciso lembrar que, em média, menos da metade dos escravos embarcados nos navios negreiros completavam a viagem com vida.

<sup>7</sup> As senzalas eram galpões escuros, úmidos e com pouca higiene.

No Brasil, os cidadãos considerados de “segunda categoria” (os pobres e os negros) e mais ainda aqueles a quem são negados o direito do exercício de sua raça, não conseguem garantir as suas individualidades, pois são vítimas de discriminação e violência praticadas por outros indivíduos ou grupos sociais. Esse é parte de nosso histórico de desigualdades sociais, onde o poder público tenta transpor todos os problemas de forma a enganar os que fazem parte da camada marginal da sociedade.

O filósofo francês Foucault (1986) em sua obra “Vigiar e Punir” afirma que o poder social já estabeleceu e ainda estabelece todos os limites entre o normal e o patológico, o conhecido como racional e o irracional, assim como o do certo e o errado seria um poder normalizador, que exclui o que não se enquadra dentro dos parâmetros formais de normalidade, colocando-o fora do considerado limite. Esse poder social e normalizador teria suas bases no complexo saber e poder, ou seja, um vínculo direto entre o saber e o poder, em uma relação que potencializa o saber na sua busca da normalidade, e que essa normalidade seria uma ferramenta de dominação.

Segundo Foucault (1986), devido a esse poder normalizador e dominador, podemos observar, através do tempo, como as pessoas foram (e continuam sendo) julgadas, classificadas, condenadas, obrigadas a viver de uma certa maneira, e até a morrer por não desistir de suas convicções, que na verdade é simplesmente a necessidade de satisfazer seus desejos e viver em paz.

Quando se criam situações de dificuldade em uma respectiva vida, mesmo não sabendo que o caminho vai levar a uma direção por vezes conflituosa, à procura de soluções paliativas para que se amenize tal situação, são criadas formas de caracterização de indivíduos em que se crie o sonho de serem iguais, como os atores e atrizes que tomam conta do meio artístico, ou trejeitos atribuídos durante a vida, que com certeza garantiram a alguém um livre arbítrio ou uma melhor saída para as situações do dia a dia.

Assim, pensando nas situações do dia a dia do aluno, ao escolher a produção fílmica para ser utilizada como documento histórico, deparamo-nos com a discussão Cinema & História como fonte documental, visto que esse material, ao transitar entre a ficção e a realidade, permite-nos uma leitura mais fácil dos aspectos e das semelhanças da realidade vivida numa temporalidade passada. Com isso Napolitano (2003) conclui:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (NAPOLITANO: 2003, p. 11-12)

O apoio nos recursos audiovisuais é forma mais próxima e mais envolvente de trazer a apreciação e participação dos alunos que estão no último ano de conclusão do ensino médio, e fazem parte desta sociedade excludente na forma de analisar os outros. O professor tem a oportunidade de a partir destes recursos auxiliar a interlocução com textos reflexivos, antes e depois da atividade com filmes, como reforça Napolitano (2003):

Para revestir o vídeo desse caráter histórico e alcançar os objetivos, o professor pode lançar mão de textos de apoio que diretamente relacionados ao filme exibido podem ser muito úteis, dentre eles: entrevistas com o diretor e atores, críticas publicadas em jornais. (NAPOLITANO: 2003, p. 85)

Ao me colocar como um educador na relação professor-aluno, parti do princípio de que o aluno colaboraria na escolha do conteúdo e nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, por acreditar que aluno e professor trocam informações necessárias para conseguir estudar e compreender a sociedade.

Neste sentido ao optarmos pelo cruzamento entre história e o cinema possibilitamos uma flexibilidade para se pensar a história e os alguns elementos de sua construção, pois entendemos não existir uma única visão dos objetos a serem analisados, mas sim perspectivas variadas que podem apontar diferentes formas finais de análise. Desse modo, fomos instigados a procurar novas formas de trabalhar o tema da consciência racial, para facilitar a compreensão de sua importância na vivência de cada um.

Como o interesse era o de chamar a atenção para a importância de uma sociedade igualitária. Apresentei aos alunos do 3º ano do ensino médio algumas sugestões de filmes que contemplavam o tema como a participação dos negros no mercado de trabalho, o ingresso nas faculdades por meio de cotas, a democracia racial, ou seja, temáticas voltadas a condição de raça tentando fazer um contraponto com a representação cinematográfica no sentido de facilitar o entendimento.

A utilização dos filmes “Madame Satã<sup>8</sup>” e “Quanto vale ou é por quilo?<sup>9</sup>”, papel de tentar mostram a necessidade do negro numa sociedade mais igualitária, saber qual é o pertencimento do indivíduo nas camadas da sociedade, e isto fez com que os alunos deparassem com a necessidade de aproveitar as produções cinematográficas para tentar responder as questões despertando seu pensamento crítico e reflexivo.

O filme “Madame Satã” consegue revelar a violência que se dá no mundo da malandragem, nesse longa-metragem representa-se o bairro da Lapa, povoado por famílias de negros, pobres e trabalhadores, convivendo junto com a boemia, as prostitutas nos bares, e também os policiais que também frequentavam o bairro. Nesse contexto, o malandro vivido por João Francisco pode ser considerado o representante da população marginalizada em forma de um “mito”, que inventa suas próprias estratégias de construção da ordem social, no decorrer do filme, são apresentadas situações que caracterizam muito bem a época e também consegue nos mostrar que, apesar de retratar a década de 30, ainda há muito a relacionar com os momentos vividos hoje pela sociedade brasileira como: etnia, classe e homossexualidade.

O filme “Quanto vale ou é por quilo” tenta demonstrar como eram os costumes e os métodos das classes dominantes no período colonial. Mostra também que o Brasil tem que rever sua política, pois nós brasileiros geralmente vivemos de promessas. O diretor consegue transpor e colocar os problemas pertinentes de um período colonial ao modelo vivido no presente, como a importante cena do filme que retratou a cruel realidade do período colonial onde os negros eram explorados e discriminados, onde se pode fazer uma conexão com o Brasil atual, o racismo ainda é enorme, porém a necessidade hoje é de um Brasil com políticas públicas eficientes.

O fato dos negros hoje terem uma repercussão grande no sentido de buscar os “direitos”, é porque numa grande parte da história que foi construída eles foram oprimidos, discriminados, nem sempre tiveram “direitos”, mas “deveres”. A história dos negros caminha junto à história do nosso país. Eles foram buscados na condição de escravos, em seu continente de origem, para ajudar a construir o que hoje nós conhecemos como nação brasileira. Nesse sentido a população afrodescendente que teve um papel muito importante sempre viveu a margem da sociedade. Estas produções

---

<sup>8</sup> Madame Satã – Direção: Karim Aïnouz; Ano de produção: 2002 (Brasil)

<sup>9</sup> Quanto vale ou é por quilo? – Direção: Sérgio Bianchi; Ano de produção: 2005 (Brasil)

cinematográficas levantaram questões relacionadas ao racismo e suas implicações na vida cotidiana. Desde a época da escravidão que é bem apresentado no filme “Quanto vale ou é por quilo?”, ou a camada marginal representada pelo negro João Francisco dos Santos no filme “Madame Satã”, estas questões são retomadas para que não fiquem mascaradas no passado, e sim reconhecer que estão verdadeiramente representadas na atualidade, o que mudou mesmo foi a roupa, o opressor ainda continua o mesmo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tentar colocar a Lei n.10.639/03 em vigor sempre será uma necessidade, pois é necessário que a sociedade se pautem de leis que façam um melhor convívio de seus participantes, e umas das formas que poderá prevalecer é nesta relação entre os professores e os alunos onde a troca de informações e valores trazidos nas experiências de vida deixam estas possíveis relações de opressões menos visíveis.

Os filmes apresentados cumpriram o objetivo proposto mostrando a necessidade do respeito ao negro numa sociedade mais igualitária, e sabendo qual é o pertencimento do indivíduo nas camadas da sociedade, e isto contribuiu para que os alunos percebessem a necessidade de aproveitar as produções cinematográficas para tentar responder questões despertando sua crítica e reflexão sobre o assunto focado.

Este material que a escola pode utilizar faz parte de nosso acervo cinematográfico brasileiro, filmes de qualidade que demonstram o papel do negro na sociedade, trazendo as particularidades de um povo que ajudou a formar esta nação conhecida como Brasil. O professor colocará a necessidade de repensar este preconceito a partir de um recurso que geralmente os alunos usam só como forma de lazer, assistir filmes. A partir desta proposta certamente o professor e o aluno perceberá uma nova forma de descobrir e relacionar o processo de consolidação do negro na sociedade.

Neste processo, o qual ainda está caminhando para a implementação das leis contra as desigualdades sociais, utilizar um recurso acessível e do contexto do dia a dia, traz a esperança que o professor ainda consegue ter seu espaço como formador de opinião caminhando com a tecnologia, tentando fazer este debate entre as necessidades apresentadas pelo padrão social e a sua satisfação como profissional articulador neste preceito.

O cinema também poderá possibilitar em outro momento uma recuperação da História da África, mais não na perspectiva da fome, da Aids, da escravidão, da miséria, e sim uma História diferente, onde se destaca as contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade e principalmente fazer com que os alunos conheçam a História da África e dos afrodescendentes e sua cultura.

### **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a colaboração dos seguintes órgãos que possibilitaram o acontecimento do I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelo Núcleo de Estudos Afro brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU): MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008; Programa de Formação Continuada PROEX-UFU; Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU.

A Dra. Marileusa Reducino que me orientou neste artigo, e com certeza me proporcionou uma contribuição com qualidade. Abraços cerúleos.

Obrigado a todos os integrantes do NEAB pelo auxílio durante o curso, e a todos os professores que com qualidade cumpriram o determinado.

Aos meus colegas de curso e minha namorada Sandra que através de debates e trabalhos em grupo mostramos a necessidade de combater o preconceito e racismo dentro da sociedade.

Com todo amor a família que pertencço, a minha irmã Fernanda e nossa mãe Sebastiana que em vários dias de realização do curso conseguiram ficar e cuidar com muito amor de meu filho Felipe e afilhado Bruno.

Por buscar uma educação de qualidade e uma sociedade mais igualitária dedico este trabalho aos meus alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **LEI nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei de Bases e Diretrizes da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Silêncio – o canto da desigualdade racial**. In: Organização Ashoka empreendimentos sociais e Takano Cidadania. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1975.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Carla Krauss; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **O discurso narrativo televisivo – um modo de falar do sujeito homossexual**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (USP) p. 141-142, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Gilberto. **Educar para a Igualdade: combatendo o racismo na educação**. Projeto Difusão Afro-cultural na educação/Centro Nacional de Estudos e de Políticas de Igualdade na Educação. Cenafro. Uberlândia: Sincope Grafica, 2008. Org

SALVADOR, José Gonçalves - **Os Magnatas do Tráfico Negro**. Ed. Pioneira/Edusp – São Paulo, 1981.

SPINK, M.J. (Org). **Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2004.

MADAME SATÃ. – Direção: Karim Aïnouz. Imagem Filmes, 2002.

QUANTO VALE OU É POR QUILO?. Direção: Sérgio Bianchi. Europa Filmes, 2005

VAINFAS, Ronaldo. **Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira**. Disponível em: [http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg8-1.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg8-1.pdf). Acesso em: 23 de outubro 2011.

# **DIVERSIDADE E PLURALIDADE CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR: A CAPOEIRA COMO POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI**

**10.639/03**

Maria das Graças Silva  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
mariagracas64@hotmail.com

Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
cairo@pontal.ufu.br

## **RESUMO**

Este artigo apresenta como eixo dialógico pensar a diversidade e pluralidade cultural no espaço escolar tendo a inserção da capoeira no currículo formal do Ensino Fundamental como mediadora cultural, pedagógica e cidadã no intuito de atender as resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para isto, a comunidade escolar é incentivada a se envolver em questões que provoquem bem mais do que inclusão de novos conteúdos, mas também, seja direcionada a repensar as relações étnicorraciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, entre outros, para a elaboração de um projeto pedagógico que atenda à demanda curricular proposta pela Lei nº 10.639/2003. É fundamental refletir sobre o papel da sala de aula enquanto espaço de diálogo e valorização das vivências dos educandos e caminho para a implementação de ações conscientes sobre as questões raciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capoeira, relações étnicorraciais, educandos.

## **ABSTRACT**

This paper presents an axis dialogical thinking diversity and multiculturalism in schools with the inclusion of capoeira in the formal curriculum of primary education as a mediator cultural, educational and citizenship in order to meet the resolutions of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic Relations, race and the Teaching of History and Afro-Brazilian and African. For this, the school community is encouraged to be involved in issues that cause much more than adding new content, but also is directed to rethink relations ethnic races, social, educational, teaching procedures, among others, to prepare an educational project that meets the demand curriculum proposed by the Law nº 10.639/2003. It is essential to reflect on the role of the classroom as a space for dialogue and enhancement of students' experiences and a way for the implementation of conscious actions on race.

**KEY-WORDS:** Capoeira, ethnic relations, student's.

## INTRODUÇÃO

Este artigo dialoga com a temática pluralidade e diversidade, numa tentativa de refletir sobre a importância da efetivação de práticas educativas no espaço escolar que valorizem a identidade cultural numa perspectiva geral e também de interação com a cultural local. Para isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem a produção de saberes, a formação de atitudes, práticas, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnicorracial.

Nossa preocupação em articular nessa discussão as práticas culturais num viés global e também regional e/ou local é, justamente, pelo fato de que, compreender ser o Brasil um país rico em diversidade étnica e cultural, que apresenta uma sociedade plural, marca da nossa identidade referendada pela ação/interação dos diferentes sujeitos que contribuíram para a nossa formação identitária como índios, afrodescendentes, imigrantes, dentre outros.

Segundo Katrib (2005, p.73), pensar a cultura é entendê-la dentro de um processo dinâmico e múltiplo, onde práticas e representações se efetivam e ganham sentidos variados. Dessa forma, entendemos que com tanta diversidade e multiplicidades representativas que fazem do Brasil um país plural, a capoeira nos serve aqui como possibilidade de construção e de releitura para o espaço escolar, compreendido como resultado das ações dos sujeitos sociais no tempo e no espaço. Nossa intenção não é aprofundar na discussão das múltiplas vertentes interpretativas sobre a capoeira, e sim, analisá-la como prática cultural significativa que ancora as diversas possibilidades de conexão com os saberes, fazeres e conhecimentos escolares partilhados no convívio social, na sala de aula e na escola, fruto da interação social dinâmica que ali se efetiva.

É possível notar por este viés que ao longo de nossa história os preconceitos, as relações de discriminação e exclusão social ainda estão presentes na sociedade, impondo regras, limites aos processos de sociabilidade estabelecidos e se reproduzem

nos livros didáticos e continuam mantendo a visão distorcida frente às diversidades culturais brasileiras. E não são vistas como parte fundante da nossa identidade e sim, como empecilho de tudo aquilo que de ruim existe ao nosso redor, o que se configura num grande equívoco. Não são só os livros didáticos que trazem essa visão desfocada da construção da identidade do povo brasileiro. Ela está arraigada na nossa própria herança cultural, fruto do nosso processo de colonização.

Assim, tanto a desigualdade social quanto a discriminação se juntam no que se denomina “exclusão social” ou marginalização cultural, termos bastante difundidos na tentativa de explicar o silenciamento étnico-cultural do Brasil, que preferiu construir um sentido identitário eurocêntrico a assumir o significativo papel que as culturas africanas e indígenas tiveram para a construção do nosso país. Sendo assim, Pesavento (2004) nos ajuda a refletir sobre a perspectiva apresentada, pois diz que:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. (PESAVENTO, 2004, p. 79).

Assim devemos perceber a sociedade dentro de um universo heterogêneo e os indivíduos são mesmo muito diferentes, pois variam até em pequenos detalhes como cor de pele, de cabelo e muitas características físicas. E, além dessas diferenças ainda nos diferimos nas relações que estabelecemos no campo religioso, nos valores herdados e em tantos outros aspectos da organização da vida em sociedade.

Contudo, o que realmente deve ser discutido é a respeito das Diretrizes Curriculares que exige para este tema, a consciência política e histórica da diversidade que deve conduzir: igualdade básica de pessoa como sujeito de direitos; compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; superação da indiferença em relação aos negros; desconstrução de mitos, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento.

Em sala de aula, o que merece total atenção ao se trabalhar temas como a capoeira é o princípio do fortalecimento de identidades e de direitos deve orientar para

desencadear processos de afirmação de identidades; romper com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros; esclarecer a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; combater a violação de direitos; ampliar o acesso às informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnicorraciais.

Assim cabe-nos aqui indagar: como fortalecer o diálogo das diferenças se os indivíduos se encontram cada vez mais fechados num universo de individualidades marcantes?

A resposta para tal questionamento perpassa todo o processo de construção identitária dos diferentes grupos sociais, o respeito às diferenças, a valorização do outro como ser humano e cidadão. Assim, a Pluralidade Cultural é também um foco constante de conflitos, pois traz consigo concepções que questionam nossas crenças e valores, pois diz respeito à valorização étnica das características de diferentes grupos sociais, ainda mais quando temos interiorizado na nossa formação cultural um modelo de sociedade padronizado pelo viés do pensamento eurocêntrico e etnocêntrico.

É claro que nosso maior desafio se concentra na mudança do perfil da escola, fazendo dela espaço de superação da discriminação e do efetivo exercício da alteridade compreendida como processo de respeito as individualidades e diferenças que cada sujeito apresenta em relação as leituras que faz de si e dos outros. Dessa forma, segundo as Diretrizes Curriculares, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural propondo também estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e na vida da população brasileira.

Nesse viés, o tema Pluralidade Cultural, enfatiza as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuem para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação das formas de discriminação e exclusão. Tratar dos aspectos referentes à discriminação social mesmo em alguns locais onde essas situações não se manifestam diretamente, permitirá formar a criança e o adolescente para a responsabilidade social de cidadão, de respeitar as diferentes culturas existentes, participante dos destinos do país como um todo, direcionando a proposta para a busca de resultados significativos, tornando-se uma enriquecedora oportunidade de conhecer as histórias de dignidade, de conquista e de

criação de culturas e povos que constituem o Brasil, de tudo que, sendo diverso, valoriza a singularidade de cada um e de todos.

Nessa lógica, Rossini (2002) analisa a capoeira, como parte integrante do currículo escolar do Ensino Fundamental, nos ajuda a fortalecer os laços culturais e as pertencas étnicas, evidenciando a pluralidade cultural do Brasil e como os atores sociais podem se interagir a partir das relações estabelecidas, no plano da coletividade, com as práticas culturais populares.

Desta forma, é preciso fundamentar a base deste texto a partir das normas apresentadas pela Lei nº 10.639<sup>1</sup>, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

Além disso, é preciso agregar às propostas das Diretrizes as normas regulamentadas pela Lei nº 12.288<sup>2</sup>, de 20 de julho de 2010, a qual institui o Estatuto da Igualdade Racial e estabelece, no art. 22, a capoeira reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217, da Constituição Federal (IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional), o que preconizam para contextualizar o assunto em sala de aula:

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional. § 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos. (BRASIL, 2011)

Concomitantemente, o objetivo deste artigo é mostrar as leis e propostas de trabalho feitas pelas Diretrizes Curriculares cuja didática apresentada sobre a temática “capoeira” nas escolas circunscreve e incentiva as equipes pedagógicas escolares a

---

<sup>1</sup> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL. Lei nº 10.639/03. **PLANALTO**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 11 de junho de 2011).

<sup>2</sup> Altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

repensarem conteúdos das disciplinas, já que esta faz parte do legado deixado pelos ancestrais africanos e objeto significativo que representa a história e cultura do povo brasileiro. O foco específico explicita as disciplinas que devem abordar o tema e como realizar.

Segundo Moreira & Moreira (2007, p. 02),

A capoeira, essa arte de origem controversa e que ainda desperta muita polêmica, emergiu no bojo das camadas populares e adentra as instituições públicas e privadas de forma arrematadora e efusiva, sendo capaz de um pouco mais de quatrocentos anos de trajetória estar presente na maior parte das escolas, clubes, universidades, academias, dentre outros, se firmando com força em vários países do mundo, força esta, que ora estamos precisando verificar os interesses ideológicos que estão sendo defendidos nas entrelinhas de sua expansão pelo mundo [...] A partir da análise deste contexto acima, fica fácil compreender o tamanho do "desafio" e das transformações, que foram necessárias para enquadrar a capoeira na lógica escolar, pois a capoeira historicamente foi também símbolo de contestação da lógica vigente e sua fundamentação filosófica, centra-se em uma simbologia que extrapola o conceito de educação escolar, ratificando o verdadeiro conceito de educação, que não estabelecem fronteiras, nem limites para as relações de ensino-aprendizagem.

O motivo da realização de um texto intitulado que dialoga com a temática diversidade e pluralidade cultural se dá por dois motivos: o primeiro é justamente devido a minha experiência em ministrar aulas para educandos do Ensino Fundamental nas escolas estaduais, os quais têm necessidade de saberes que envolvem a cultura e história da sociedade brasileira. E o segundo pelo desafio de lidar com a temática na escola e de tê-la enquanto caminho de transformação da forma de ler e ver o mundo e proporcionar essas visões aos educandos.

Além de que é importante e necessário que a escola construa seu projeto pedagógico buscando a democratização dos espaços escolares e a articulação da escola com a sociedade. Este projeto deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Será possível pensar em um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, aberto para uma sociedade que está em constante mudança.

A organização da escola, indispensável para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, implica um compromisso dos membros da equipe escolar com a clientela que a frequenta.

É preciso que todos funcionem como uma orquestra: afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico. Esse maestro é o gestor. E a partitura, o projeto pedagógico da escola, um arranjo sob medida para os alunos e que é referência para todos. (VIEIRA, 2002, p. 88).

Para que isto ocorra da maneira mais democrática possível é preciso refletir sobre o papel da sala de aula enquanto espaço de diálogo e valorização das vivências dos educandos e caminho para a implementação de ações conscientes sobre as questões étnicorraciais, ou seja, pode-se buscar entender como a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, através do tema “capoeira” ajuda no trabalho de conscientização do reconhecimento das heranças étnicorraciais brasileira junto ao seu povo.

Com isso, é importante questionar como elaborar um projeto pedagógico democrático em que envolva a comunidade escolar (diretor, supervisor, professores, alunos e familiares) como agente direto na produção de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos que valorizem seu pertencimento étnicorracial? Que tipo de diálogo a escola tem estabelecido com as diferentes culturas, em especial a negra, presentes no universo escolar?

A resposta para estes questionamentos envolve a elaboração de um projeto pedagógico que respeite as vivências dos alunos dentro e fora do espaço escolar para, como ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), “interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.”

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica sobre o tema para que seja feita uma análise dedutiva com base no material impresso escolhido. Tal discussão gera as conclusões a que o texto precisa estabelecer a respeito da importância do ensino da capoeira nas escolas de Ensino Fundamental como parte curricular da Lei nº 10.639/2003.

A capoeira foi registrada pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) como patrimônio cultural brasileiro<sup>3</sup> em 2008. Após esse registro é possível elaborar projetos e políticas públicas que envolvam ações necessárias à preservação e continuidade da manifestação cultural. Além disso, foi anunciado a inclusão do ofício dos mestres da capoeira no Livro dos Saberes, e da roda de capoeira

---

<sup>3</sup> Iphan registra capoeira como Patrimônio Cultural Brasileiro. Folha Online – Cotidiano, 15 de julho de 2008, às 19h24. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/2008/07/15/iphan-registra-capoeira-como-patrimonio-cultural-brasileiro/>. Acesso em: 10 de agosto de 2011.

no Livro das Formas de Expressão, tornando-se o 14º bem cultural registrado pelo instituto.

Patrimônio cultural imaterial, segundo o Iphan (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2011), são representações da cultura brasileira como: as práticas, as formas de ver e pensar o mundo, as cerimônias (festejos e rituais religiosos), as danças, as músicas, as lendas e contos, a história, as brincadeiras e modos de fazer (comidas, artesanato, entre outros), junto com os instrumentos, objetos e lugares que lhes são associados, cuja tradição é transmitida de geração em geração pelas comunidades brasileiras.

Mediante a este reconhecimento e ao que postula as Diretrizes Curriculares Nacionais, a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações relacionadas ao negro, ao proporcionar acesso aos seus educandos de registros culturais diferenciados e que fazem parte de seu cotidiano e do legado africano.

## **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnicorracial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Isto é política curricular em que as ações afirmativas no espaço escolar buscam reconhecer a cultura africana como parte integrante da cultura nacional brasileira. Este reconhecimento implica em justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. O que ainda é preciso urgentemente ser trabalhado no bojo social através das escolas, espaços que possibilitam a fundamentação de saberes e práticas sociais os quais atingem diretamente as demais estruturas políticas e sócio-econômicas do Brasil.

Também é necessário que se conheça a história e cultura negras apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial<sup>4</sup> na sociedade brasileira, através de saberes que desmistifiquem a crença de que os negros não atingem os mesmo patamares que os não negros. Com isso, é possível recriar uma nova história mais justa e adequada ao próprio legado cultural e social deixado por eles. Para a construção destes ideais, a escola e seus professores não podem improvisar.

Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnicorraciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Diretrizes, 2004)

É preciso que a escola entenda que o art. 26º, acrescido à Lei nº 9.394/1996, o qual estabelece:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnicorraciais, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida nas escolas para a elaboração de um projeto pedagógico.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor tais projetos pedagógicos permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve para criar formas próprias de incluir nas vivências dos alunos ao que é proposto no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, além do tema em questão que é a capoeira. Pois, certamente, muitos (educandos) irão contribuir demonstrando as modalidades de expressões culturais africanas que têm familiaridade.

---

<sup>4</sup> Sobre o conceito de democracia racial consultar: AZEVEDO, Cecília. Identidades Compartilhadas – a identidade nacional em questão. In: ABREU, M; SOIHET, R. (orgs.). **História, conceitos, temática e metodologia**. Rio de janeiro: FAPERJ, 2003.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Diretrizes, 2004), a consciência política e histórica da diversidade deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa como sujeito de direitos;
  - à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
  - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
  - à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros são tratados;
  - à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos.
- O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos deve orientar para:
- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
  - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
  - o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
  - o combate à privação e violação de direitos;
  - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnicorraciais. (BRASIL, 2004, p. 18-19)

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana envolve a articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. Tem por objetivo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Diretrizes, 2004) o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.

A educação das relações étnicorraciais se desenvolve no cotidiano escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, no caso da capoeira deve-se levar em conta até na disciplina de Educação Física (já que é considerado um esporte) como conteúdo de atividades curriculares e extra-curriculares, entre outros.

## **IMPORTÂNCIA DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003**

Para elaborar um projeto pedagógico em que envolva a temática da capoeira nas salas de aula do Ensino Fundamental é preciso antes de tudo debater com os

educandos suas experiências e conhecimentos com relação ao tema. Entender quais são seus entendimentos sobre as questões raciais é fator base para incluir nas atividades curriculares (e extras) o trabalho com a história da capoeira.

O trabalho de criação do projeto pedagógico envolve a organização da escola como um todo e também os principais interessados da sala de aula, os educandos. A partir da Lei nº 10.639/2003, o Ministério da Educação (MEC) delegou às instituições escolares a responsabilidade de converter a visão limitada do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para uma abrangência de totalidade.

Esta iniciativa corresponde ao respeito à democratização do projeto pedagógico já que engloba o trabalho do docente na ação interna da sala de aula. Esta autonomia em relação à concepção do projeto pedagógico é de extrema relevância ao que o alunado espera da escola, que segundo Gadotti (2001, p. 40):

Existem muitos caminhos, inclusive para a aquisição do saber elaborado. E o caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não ser em outra conjuntura ou contexto.

Já que Gadotti (2001, p. 37) considera que,

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente.

O projeto pedagógico envolvendo a sala de aula e respeitando as vivências desta clientela distingue-se dos demais e alia aos interesses da temática que deve ser trabalhada, como por exemplo, a capoeira, em postula as Diretrizes Curriculares Nacionais. O projeto pedagógico deve acolher de maneira democrática os conhecimentos sobre a cultura africana dos educandos num diálogo constante na intenção de formar cidadãos capacitados e que possam interagir na vida socioeconômica, política e cultural do país.

Assim,

Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos(as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Diretrizes, 2006, p. 22)

Porém, é necessário que os profissionais ligados à educação - sejam eles diretores, supervisores e professores - estejam continuamente inovando seu modo de ensinar, buscando dialogar com a sala de aula e continuem aprimorando seus conhecimentos para produzir um projeto pedagógico que estabeleça comunicação direta com os educandos, ou seja, um plano de ação.

(...) a construção do Plano de Ação para a Inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tomando como base os seguintes princípios: socialização e visibilidade da cultura negro-africana; formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia; construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola; valorização dos diversos saberes; valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Diretrizes, 2006, p. 24)

Mas, para que isto ocorra, o currículo não poderá deixar de atender o contexto social, no caso a capoeira, já que ela é historicamente e culturalmente determinada. O objetivo é organizar o currículo com o que a escola deve adotar para trabalhar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que segundo Bernstein *apud* Passos Veiga (1995, p. 27) “a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma ideia integradora”.

A organização do trabalho pedagógico deve proporcionar momentos de estudo e reflexão envolvendo supervisor e professor no sentido de aprofundar as questões étnicorraciais na realidade dos educandos de maneira a propiciar a valorização e reconhecimento da cultura africana (e suas expressões) de maneira contínua.

Deve-se compreender que o projeto pedagógico orienta a prática pedagógica de produção e divulgação de conhecimentos, saberes e vivências em sala de aula. Ao inserir a temática da capoeira no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é preciso conhecer qual o entendimento que os educandos têm sobre o assunto.

Em seguida, é feito um direcionamento pautado no debate feito com os alunos para depois planejar as ações para a construção do conhecimento desejado, da produção científica a respeito da capoeira. É importante que, durante estas práticas pedagógicas, estejam contempladas as formas metodológicas mais adequadas e acessíveis (seja no estudo curricular ou extra-curricular) para atender às necessidades de entendimento

sociais e individuais dos educandos no intuito de ampliar a visão deles daquilo que está sendo estudado. Gadotti (2001, p. 40) acrescenta que,

existem muitos caminhos, inclusive para a aquisição do saber elaborado. E o caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não ser em outra conjuntura ou contexto.

Devido a este entendimento, é válido afirmar que a ação conjunta entre a comunidade escolar, com o intuito de favorecer a implementação do ensino da cultura afro-brasileira, desencadeia uma educação que respeita a abrangência histórica e cultural de uma sociedade tão complexa como a brasileira. O projeto pedagógico democrático tendo entre seus enfoques trabalhar de maneira concisa a capoeira no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira ajuda no trabalho de conscientização do reconhecimento das heranças étnicorraciais junto ao seu povo.

Para que seja proposto um projeto de trabalho a partir do que é sugerido pela Lei nº 12.288/2010, a qual institui o Estatuto da Igualdade Racial e estabelece a capoeira reconhecida como desporto de criação nacional é preciso que o educador leve aos seus educandos a curiosidade e, a partir desta, à pesquisa sobre a história da capoeira. Em conjunto com esta didática (envolvendo as disciplinas de História, Língua Portuguesa e Educação Física), a prática pedagógica pode se estender abrangendo a música, instrumentos musicais, características do jogo de capoeira apresentando painéis com textos e imagens, além de reservar um momento com um grupo de capoeiristas para uma exibição no pátio da escola. Com isso, o professor estabelece um processo de comunicação interativa entre ele e o aluno que apreende saberes que mostram como uma manifestação cultural, suas origens e representações como a capoeira podem ser contextualizadas no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Pois é fundamental que sejam vivenciadas experiências da capoeira no espaço escolar, já que a escola é um lugar de aprendizagens, movimento, trocas, lugar potencializador da circulação de saberes. Desta forma, os educandos aprendem as origens da capoeira, como é realizado o jogo, a importância do ritual, da música, das coreografias, da malícia, entre outros, destacando esta como parte do leque de expressões e manifestações da cultura nacional africana.

Ao professor/a educador/a, tendo a memória e a história como perspectiva, cabe o ofício de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar, em parceria com seus/suas alunos(as) e quiçá, toda a comunidade escolar, o que pode ser considerado como um fato histórico, o que é relevante para um entendimento do processo histórico de

reconstrução da memória que se registra nos livros e orienta uma agenda educacional. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Diretrizes, 2006, p. 62)

Para aprofundar as questões étnicorraciais que envolvem o estudo da capoeira é importante mostrar filmes e documentários em DVDs ou em sites relacionados ao tema para que através deste recurso o educando perceba os diferentes momentos da história da capoeira e como é praticada e relacionada aos conceitos socioculturais nos dias atuais.

A participação da sala de aula em um encontro com capoeiristas também auxilia na elaboração de conhecimento e pesquisa, pois é importante que os educandos levantem questões junto aos praticantes de capoeira com o objetivo de entender a realidade destes agentes (preconceitos raciais que sofrem, entre outras dificuldades) e suas vivências no trabalho cotidiano da divulgação desta manifestação.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. [...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1999, p. 67).

A partir desta sugestão de projeto curricular no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (orientações didático-pedagógicas em relação à inserção do tema no Ensino Fundamental), o fomento pela valorização cultural e da linguagem das manifestações afro-brasileiras, no caso a capoeira, em sala de aula torna-se mais edificante o trabalho do educador.

Pensar propostas de implementação da Lei nº 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Diretrizes, 2006, p. 59)

Repensar um projeto pedagógico em formato democrático que possa abranger as vivências dos educandos e ao mesmo tempo interagir com as questões pautadas na Lei nº 10.639/2003 é de suma importância para o crescimento e autonomia da comunidade escolar.

## CAPOEIRA: HERANÇA HISTÓRICA E CULTURAL

A capoeira nas escolas insere-se na discussão metodológica entre teoria e prática nas disciplinas que a envolvem, porém, a metodologia enquanto prática pedagógica deve levar em conta aspectos da totalidade dos fatos que interferem no processo de ensino para que os educandos obtenham meios de interagir com o que está sendo estudado.

Metodologia do ensino é

o conjunto de procedimentos didáticos, representados pelos seus métodos e técnicas de ensino, que visam levar a bom termo a ação didática, que é alcançar os objetivos do ensino e, conseqüentemente, da educação, com o mínimo de esforço do ensino e o máximo de rendimento. (NÉRICI, apud HURTADO, 1983. p. 196)

Por isso, a capoeira como prática da cultura popular promove a interação social, permite o exercício da alteridade, do respeito, além de ser ao outro uma prática pedagógica ativa e conscientizadora quando aplicada na escola de forma consciente dentro dos princípios daquilo que reza a política das ações afirmativas brasileira. A capoeira é também fruto do diálogo social e histórico, os quais formam uma cultura que torna-se um patrimônio cultural imaterial. Mas, para definir o que é a capoeira torna-se necessário remeter ao século XVI quando a escravidão impunha aos negros escravizados de Angola, Congo e Moçambique métodos de se defender da violência praticada pelos senhores de engenho, porém somente no início do século XIX é que aparecem os primeiros registros confiáveis com descrições sobre sua prática. Ela somente foi reconhecida como esporte em 1930 sob a denominação de luta regional baiana.

A palavra capoeira é originária do tupi-guarani, refere-se às áreas de mata rasteira do interior do Brasil. Foi sugerido que a capoeira tenha obtido o nome a partir dos locais que cercavam as grandes propriedades rurais de base escravocrata. Capoeiristas fugitivos da escravidão e desconhecedores do ambiente ao seu redor, frequentemente usavam a vegetação rasteira para se esconderem da perseguição dos capitães-do-mato. (GRUPO CATIVEIRO CAPOEIRA BARCELONA, 2011)

A capoeira é uma prática tão antiga quanto as nossas raízes culturais e devido à própria condição social de seus praticantes por muito tempo foi marginalizada. Segundo Soares (2007), já existiam registros da prática da capoeira nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife desde o século XVIII, mas o grande aumento do número de escravos

urbanos e da própria vida social nas cidades brasileiras deu à capoeira maior facilidade de difusão e maior notoriedade. A partir da Lei Áurea, em 1888, estabelecendo o fim da escravidão,

Livres, os negros viram-se abandonados à própria sorte. Em sua grande maioria, não tinham onde viver, onde trabalhar e eram desprezados pela sociedade, que os via como vagabundos. O aumento da oferta de mão de obra europeia e asiática do período diminuía ainda mais as oportunidades e logo grande parte dos negros foi marginalizada e, naturalmente, com eles a capoeira.

Foi inevitável que diversos capoeiristas começassem a utilizar suas habilidades de formas pouco convencionais. Muitos começaram a utilizar a capoeira como guardas de corpo, mercenários, assassinos de aluguel, capangas. Grupos de capoeiristas conhecidos como maltas aterrorizavam o Rio de Janeiro. Em pouco tempo, mais especificamente em 1890, a República Brasileira decretou a proibição da capoeira em todo o território nacional, vista a situação caótica da capital brasileira e a notável vantagem que um capoeirista levava no confronto corporal contra um policial.

Devido à proibição, qualquer cidadão pego praticando capoeira era preso, torturado e muitas vezes mutilado pela polícia. A capoeira, após um breve período de liberdade, via-se mais uma vez malvista e perseguida. Expressões culturais como a roda de capoeira eram praticadas em locais afastados ou escondidos e, geralmente, os capoeiristas deixavam alguém de sentinela para avisar de uma eventual chegada da polícia. (GRUPO CATIVEIRO CAPOEIRA BARCELONA, 2011)

Em 1932 (FRIGERIO, 1989), um período em que a perseguição à capoeira já não era tão acentuada, mestre Bimba, exímio lutador no ringue e em lutas de rua ilegais, fundou em Salvador a primeira academia de capoeira da história. Bimba, ao analisar o modo como diversos capoeiristas utilizavam suas habilidades para impressionar turistas, acreditava que a capoeira estaria perdendo sua eficiência como arte marcial. Em 1937, Bimba fundou o centro de Cultura Física e Luta Regional, com alvará da secretaria da Educação, Saúde e Assistência de Salvador. Em 1940, a capoeira saiu do código Penal brasileiro e deixou definitivamente a ilegalidade. Começou, então, um longo processo de desmarginalização da capoeira.

## **A CAPOEIRA COMO ELA É**

De acordo com FRIGERIO (1989), as características da capoeira são denominadas como:

**Malícia:** este é um dos fundamentos da capoeira – a habilidade de surpreender o adversário, de “fechar-se” e evitar ser apanhado de surpresa pelo outro.

**Complementação:** os dois jogadores ficam atentos aos movimentos um do outro e sempre se deslocam, atacam ou se defendem em função do que fizer o

adversário, ou para provocar determinado movimento deste. Joga-se sempre perto do rival e respondendo a seus movimentos através de ataques, defesas e contra-ataques.

Jogo baixo: o jogo tem movimentos predominantemente (mas não apenas) baixos no de Angola e a mescla de movimentos caracterizados com acrobacias e coreografias tipos da Regional.

Ausência de violência: os jogos em geral são exatamente jogos. A luta (no sentido de atingir o adversário) está sempre inseparavelmente misturada com o jogo, com duração que varia de longa (Angola) e mais curta (Regional).

Movimentos bonitos: Nesta mistura de jogo e luta, o elemento estético adquire grande importância. Frigerio (1989, p. 87) diz que,

Mas é uma estética própria, que surge de um contexto étnico determinado e que por isso, não é bem compreendido e se transforma rapidamente quando essa forma artística se desloca para outros segmentos sociais que não a compartilham.

Música lenta: é cadenciada e se realiza com um ritmo lento, em comparação com o de outras variantes e que permitem que os jogos de Angola sejam muito mais demorados que os da Regional.

Importância do ritual: é um jogo com regras não escritas mas que, assim mesmo, estão presentes e regem seu desenrolar.

Teatralidade: as expressões do rosto, os movimentos das mãos, fingindo medo, distração, alegria, convidando o adversário a jogar ou distraindo sua atenção; a maneira com certas canções são gestualizadas; entre outras manifestações do corpo fazem parte da essência da capoeira.

Assim, desde antes do início do jogo propriamente dito, ao pé do berimbau, um dos jogadores pode cantar uma ladainha, expressando sua posição com relação [...] de seu adversário. Se este não responde com outra [...] então se passará o canto de entrada, durante o qual se fará sinais com gestos em direção ao alto [...], ao mestre [...], ao adversário [...], para os lados [...] ou em torno [...]. Em seguida, o rival será convidado a sair e começara o jogo [...]. Dá-se a mão ao adversário e este é convidado (ao terminar o canto de entrada e começarem as cantigas) a jogar. Isto não é feito necessariamente sempre assim, mas se a intenção é jogar como se deve, serão respeitadas várias dessas formas.

Em seguida, durante o jogo, as expressões do rosto, os gestos das mãos, convidam o oponente a jogar, distraem sua atenção, fingem medo e surpresa ante os movimentos dele, alegria ante o prazer de jogar. Um golpe recebido, através da 'dramatização' adequada, pode ser incorporado ao fluir do jogo e demonstrará que quem o recebeu o fez com picardia, com o verdadeiro espírito de um angoleiro, que sabe coisas assim acontecerem na vida e as aceita como algo natural. Esta dramatização do fato pode também servir como disfarce para o próximo golpe que se lançará. (FRIGERIO, 1989, p. 88)

O que evidenciamos aqui não é se estabelecer os sentidos dados a capoeira e sim em referendar que ela é marca cultural significativa que ao ser recriada em diferentes contextos culturais assumiu importante papel na difusão dos valores étnicos e éticos que envolvem os saberes e práticas herdadas da cultura africana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Refletir sobre pluralidade e diversidade cultural, por mais que faça parte das linhas norteadoras da atuação docente e do espaço escolar, é uma tarefa árdua, pois muitas barreiras não foram rompidas em relação ao pensar e fazer da escola um espaço democrático e plural. Não é tarefa fácil também, implementar a prática consciente da capoeira na escola, não só como possibilidade motora nas aulas de recreação e Educação Física, mas sim ser compreendida como prática cultural que permeia a sociedade e dá à escola a possibilidade de interlocução transdisciplinar, fazendo dela caminho das efetivações pedagógicas conscientes para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas.

Apresento minhas considerações a respeito do que pode ser trabalhado com o aluno no espaço escolar no que se refere ao que reza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Através deste estudo, busquei contextualizar a capoeira como representante da cultura afro-brasileira cuja história, mitos, rituais e conceitos possam ser trabalhados numa proposta curricular em sala de aula.

Assim, a escola é incentivada a se envolver em questões que provoquem bem mais do que inclusão de novos conteúdos, ou seja, ela é direcionada a repensar juntamente com sua comunidade as relações étnicorraciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, para a elaboração do projeto pedagógico.

É de fundamental importância refletir sobre o papel da sala de aula enquanto espaço de diálogo e valorização das vivências dos educandos e caminho para a implementação de ações conscientes sobre as questões étnicorraciais. Para que isto aconteça, educador e educando precisam caminhar na mesma direção. Esta coerência

entre didática e participação no processo de aprendizagem cria um formato único de projeto curricular relacionada à temática.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus filhos pelo apoio disponibilizado no decorrer do curso e ao professor Caio Mohamad Ibrahim Katrib que me orientou na elaboração deste. Também meus agradecimentos vão para o MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, para o Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, ao Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Cecília. Identidades Compartilhadas – a identidade nacional em questão. In: ABREU, M; SOIHET, R. (orgs.). **História, conceitos, temática e metodologia**. Rio de janeiro: FAPERJ, 2003.

BRASIL. **PCNs**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 10 de agosto de 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.288/2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em 10 de agosto de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGERIO, Alejandro. **Capoeira**: de arte negra a esporte branco. Rev. Brasileira de Ciências Sociais, v. 4, nº 10, p. 85-98, 1989.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO. E. José. **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRUPO CATIVEIRO CAPOEIRA BARCELONA. **Capoeira**. Disponível em: <http://www.capacetecapoeira.com/CapaceteCapoeira/CAPOEIRA.html>. Acesso em: 29 de agosto de 2011.

HURTADO, Johann G. G. Melcherts. **O Ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. Curitiba: Educa/Editor, 1983.

KATRIB, C. M. I. **História Cultural e Cultura popular: Uma reflexão necessária**. CEPPG Revista, CATALAO, n. 12, 2005.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Iphan registra capoeira como Patrimônio Cultural Brasileiro**. Folha Online – Cotidiano, 15 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/2008/07/15/iphan-registra-capoeira-como-patrimonio-cultural-brasileiro/>. Acesso em: 10 de agosto de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnicorraciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MOREIRA, Ramon; Moreira, Najara. **Capoeira: Sua Origem e sua Inserção no Contexto Escolar**. Disponível em: [www.eddeports.com/revista< digital-Buenos Aires-ano 12-114](http://www.eddeports.com/revista/digital-Buenos-Aires-ano-12-114). Novembro de 2007. Acesso em: 28/8/2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A Guarda Negra: a capoeira no palco da política**. Rev. Textos do Brasil. n° 14, p. 45-52. Brasília: Ed. Ministério das Relações Exteriores, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 3 ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

VIEIRA, S. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## PARTE IV

### DR. MESTRE JOÃO PEQUENO DE PASTINHA

Nasceu em 27 de dezembro de 1917 em Araci, que segundo ele fica pra lá de Serrinha, no interior da Bahia. Seu pai era primo de Besouro, que de acordo com o Mestre, sabia a reza do desaparecimento. Besouro era a sua inspiração e Mestre João Pequeno queria ser valentão como o lendário capoeirista. Ouviu dizer que tinha uma luta que pra vencer o adversário não precisava por força. Quando viu a capoeira disse: “... essa tá boa”.

Assim nascia um dos mais importantes capoeiras da história dessa arte, dança, jogo, luta. Árduo defensor da manifestação afro-brasileira que ele dizia ter origem no N’golo africano, a dança da zebra, um ritual de iniciação feminina. Seu pai não pôde lhe dar estudos, mas sempre lhe dizia que ele se tornaria um Doutor e assim a capoeira o reconheceu como Doutor pelo seu largo conhecimento em saber ouvir e transmitir os fundamentos e manter viva uma das manifestações culturais que traça a história da trajetória do negro no Brasil.

Trouxe Pastinha, seu Mestre, para o seu nome de capoeira como uma incorporação do conhecimento daquele que lhe ensinou até o pulo do gato. Pois é, a capoeira Angola foi o seu instrumento de luta pela dignidade dos afro-brasileiros e em dezembro de 2003 a academia reconhece o seu saber e fazer e lhe concede o diploma de Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais. No mesmo ano recebe a Medalha da Ordem do Mérito Cultural das mãos do Presidente Lula, tornando-se um Embaixador da Cultura brasileira. Como o Mestre dizia: “... eu não vou morrer nunca.” Por isso mesmo a cada som do Berimbau ele está vivo na roda, na volta ao mundo.

## CAPOEIRA: TRADIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Tadeu Pereira dos Santos  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
tadeupspopulis@yahoo.com.br

Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Química – IQ  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
guimes.rodriguesfilho@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo tem como propósito oportunizar fundamentos aos educadores, em especial professores de História, para implementação da lei 10.639 no ensino e apresenta como objeto o estudo da problemática da capoeira, considerando o seu sentido na sociedade brasileira, evidenciando que a sua sobrevivência foi possível, na medida em que foi capaz de se fazer e refazer em meio às transformações *na* e *da* sociedade. Neste sentido, se constitui como uma prática social, cujo movimentar-se na sociedade passa por uma negociação cultural, possibilitando a manutenção da configuração do processo anterior, assim como da agregação de novos sentidos do fazer capoeira.

**Palavras-Chave:** Capoeira, Tradição, Transformação.

### ABSTRACT

This article aims to create opportunities for educators to understand the fundamentals of capoeira, in special teachers of history, in order to implement the law 10.639 in education. It focus on the study of capoeira and its meaning in Brazilian society and also demonstrates that it was possible to maintain this cultural practice alive, building and rebuilding it, even in the midst of changes in society. In this sense, it is constituted as a social practice, which the movement in the society is undergoing as a cultural negotiation, allowing the maintenance of the configuration of its previous process, as well as the addition of new ways of doing capoeira.

**KEYWORDS:** Capoeira, Tradition, Transformation.

## INTRODUÇÃO

Há dez anos tenho sido desafiado como pesquisador ou docente pela temática dos negros, daí ter sido possível trabalhar a vida e obra de Sebastião Prata/Grande

Otelo<sup>1</sup> em meus estudos acadêmicos e, atualmente, tenho sido motivado pela Disciplina Capoeira Angola e a implementação da Lei 10.639 (BRASIL, 1996)<sup>2</sup>, ministrada no Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia - NEAB/UFU, em diálogo com o espaço educacional no qual atuo, donde produzi o presente artigo como contribuição elucidativa para a eficácia da vigência da mesma por intermédio de atuação plural e comprometida dos docentes.

As proposições da lei permitirão aos historiadores adquirir aparatos para discutir, fomentar projetos e criar ações, no âmbito da educação, a fim de visibilizar os negros como sujeitos históricos com direito ao reconhecimento de suas expressões de vida em sociedade. A Capoeira na atualidade assume dimensões, nacional e internacional na política, no esporte, na educação e na cena cultural de vários países e no Brasil, em 2008, foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como Patrimônio Cultural Brasileiro (IPHAN ).<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Nasceu em 18 de outubro de 1915 na cidade de Uberabinha (Uberlândia). Nessa localidade, ele viveu parte de sua infância entre os anos de 1915 e 1924. Nessa época, Otelo residiu no Bairro Bom Jesus na companhia de seus avós. Esse espaço de moradia, aos olhos de uma parcela da população, denominava-se “Vila Maldita”, ou seja, um espaço que agregava sujeitos sociais oriundos das classes populares, que tinham um modo de vida distinto de outros extratos sociais, tais como proprietários de terras e profissionais liberais que, juntos e com um projeto de sociedade – reorganização do espaço urbano e instalação de Indústrias - construíram uma matriz conservadora de pensamento no tocante a um projeto de cidade. Nesse cenário, espaços como a “Vila Maldita” tornavam-se empecilhos para implantação de tal projeto intentado por esse grupo conservador. A infância de Otelo foi marcada pelo racismo decorrente, em larga medida, desse projeto de sociedade, em que a luta se dava em torno de disputas em que diferentes modos de vida buscavam ampliar os seus “domínios”. Desse modo, as manifestações de racismo se expressaram na descaracterização das práticas populares (vistas como algo pejorativo e com tonalidade de subdesenvolvimento), bem como na tentativa de impedir que as classes populares galgassem melhores condições de vida. Ademais, ressalto a tentativa de segregação racial, ou seja, a apropriação inadequada do espaço público pelos grupos dirigentes. Essas são algumas das características que perpassam o ambiente, no qual Otelo viveu, conjuntamente com os uberabinhenses, até a sua ida para São Paulo, na Companhia da Cantora Isabel Parecis, integrante do Circo Vasconcelos. Posteriormente, entre os anos de 1925 a 1950, Otelo esteve ausente de sua terra natal. Neste intervalo de tempo, o artista se aprimava artisticamente, afirmando-se no cenário nacional como esplêndido ator nos grandes centros do país, principalmente na cidade de Rio de Janeiro. Cf. SANTOS, Tadeu Pereira dos. **Grande Otelo/Sebastião Prata: caminhos e desafios da memória**. 2009. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. p.18.

<sup>2</sup> Discussões referentes ao processo de constituição da lei 10.639 ver: BRASIL. **Lei n. ° 9.394, de 20.12.96:** estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.], 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília- MEC / SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei n. ° 10.639, de 09.01.03:** altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afrobrasileira”.

<sup>3</sup> Questões relativas ao processo de transformação da Capoeira em Patrimônio Imaterial Brasileiro ver: Cotidiano, Jornal Folha Online, São Paulo, 15/07/2008. <<http://www.cultura.gov.br/site/2008/07/15/iphan-registra-capoeira-como-patrimonio-cultural-brasileiro/>>. Acesso em 10/02/2011.

A popularização da capoeira agrega diferentes sujeitos, por constituir-se uma “modalidade esportiva e de lazer, sendo livre em todo o território nacional” (BRASIL, 2010). Além disso, os vínculos a essa prática acentuam-se por ser constitutiva de modos de vidas do negro e por pertencimento de muitos que passam a vivê-la como adeptos.

Sua expressividade no cotidiano resulta de conquistas de capoeiristas ao longo da história do Brasil, cuja visualização é percebida em diferentes espaços nessa sociedade e permite fomentar o debate na escola referente aos negros num entrelaçamento do presente com o passado, como fio condutor de uma discussão que intenta relacionar a relação África/Brasil no respectivo espaço. Desse modo torna-se promissor visualizá-los como sujeitos históricos que participaram da construção do Brasil ativamente com a refutação das interpretações que os marginalizam e inferiorizam.

Pretende-se com essas interpretações reconhecer a dignidade dos negros para desfrutarem dos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros e que o Estado assuma o seu papel:

[...] O papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos fundamentais da população negra brasileira. (GONÇALVES, 2006, p. 18)

Tanto o Estado quanto a Sociedade Civil deverão assegurar afirmação das seguintes metas:

[...] o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada nível de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre grupos étnicos-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (GONÇALVES, 2006, p. 18)

As prerrogativas do Estado à Sociedade Civil e a ação das instituições educacionais em efetivar a Lei 10.639, consiste em uma das premissas também dos historiadores, na medida em que, enquanto educadores objetivam a transformação de seus alunos em críticos da realidade em que vivem na luta contra as injustiças sociais.

A Lei 10.639 é um dos pressupostos básicos do historiador, em sua relação com o espaço educacional que o faz atentar para proposições da LDB que preconiza “o ensino de História do Brasil levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (LDB, 2006.), pois se restringirmos a História do Brasil podemos na prática dissociar a lei e sua aplicabilidade no cotidiano escolar na disciplina História, ao contrário de experiências e metodologias que levam em conta a aplicabilidade na autoafirmação dos negros em diversas partes do país.

## METODOLOGIA

A metodologia consistiu em analisar os itens *tradição* e *transformação* na Capoeira com fundamentação teórica em autores como Stuart Hall, Thompson, Portelli, Soares, Barbosa, dentre outros.

## DESENVOLVIMENTO

A temática partiu da consideração da *tradição* para a da *transformação*. A tradição, a princípio se apresenta de forma singular, mas a complexidade em conceituá-la revela o seu caráter polissêmico, na medida em que se vinculam às questões identitárias<sup>4</sup> e a memórias compartilhadas de grupos<sup>5</sup> e interesses políticos, num enredo

---

<sup>4</sup> Em Stuart Hall torna-se perceptível a historicidade das representações construídas sobre as experiências negras em sua relação com a Europa, como “não-sujeitos”, na medida em que não eram contemplados na categoria de “sujeitos universais”. Destacamos, sobretudo, o aparecimento dos EUA como potência e, ao mesmo tempo, o deslocamento da hegemonia, colocando em evidência os negros numa sociedade que vê a presença destes como algo não mais possível de ser ignorado, sendo o pós-modernismo o local em que essa presença torna-se indiscutível. Contudo, a inclusão dos negros nessa sociedade em transformação, tem ocorrido de maneira gradativa, devido à relativa manutenção da descaracterização usual e corrente que se reflete numa “cristalização negativa”. Por sua vez, o autor vê na atual conjuntura (década de 1990), um momento em que eles têm uma ampla visibilidade, uma possibilidade para romper com essa “representação negativa” na medida em que configura em momento importante para expressar as suas múltiplas experiências. Assim, as considerações do autor nos serviram de inspiração para discutirmos o caráter político da memória, para percebermos em que consiste a produção de significados configurados na materialidade das linguagens como construções de memórias do “eu” sobre o “outro”, em que se elaboram a produção de conceitos homogeneizadores, silenciando as experiências particulares. Por outro lado, sua proposta de romper de vez com o “popular” nos permite discutir a construção da memória em um viés de análise problematizador da relação do “eu” e o “outro”, a evidenciar as particularidades de seus universos respeitados e, ao mesmo tempo, perceber a linguagem jornalística como constitutiva do social, a expressar as lutas, os conflitos, permitindo-nos entender em que consiste essa negatividade na imprensa. Ver: STUART, Hall. Que “Negro” é esse na cultura negra?. In: **Da Diáspora. Identidades. Mediações Culturais**. Belo Horizonte. UFMG, Brasília: UNESCO, 2003. pp. 335-349.

em que os atores sociais buscam assegurá-la como imagem de si, como da própria identidade, pelo direito de se fazerem cidadãos, vinculados ao grupo e, ao mesmo tempo, num diálogo com a sociedade. Além disso, a tradição também serve de artifício para que dados grupos em meio às disputas políticas se perpetuem no poder dando continuidade a “velhas” linhagens e práticas nem sempre compartilhada por todos. Assim sendo, a tradição se insere num jogo de disputas políticas em que as representações acentuam-se na elaboração de imagens de si e dos outros, num processo transformacional da sociedade, de modo que as suas implicações, de algum modo, reclamam para si a idéia de tradição. Em outras palavras, em diferentes espaços a mesma é evocada como definidora e, por vezes, mediadora de conflitos, pois serve como suporte a pessoas ou grupos que reclamam o direito à sua imagem ou o próprio sentido da vida. Noutro sentido, a tradição acaba por se configurar numa alternativa em se manter em atividade uma determinada “ordem simbólica”, um *status quo* às avessas, uma idéia de pertencimento que, quase sempre, se vê entremeada por disputas que envolvem mudanças de paradigmas e a incorporação de novas práticas sociais.

Por isso, torna-se substancial atentarmos para a relação tempo e espaço em que se acentuam as práticas produzidas, cujos sentidos reafirmam ou transformam os sentidos agregados em torno da noção de tradição para os percebermos e evitarmos anacronismos<sup>6</sup>, tais como a folclorização<sup>7</sup> ou a romantização, de modo que as questões

---

<sup>5</sup> Discussões relativa ao processo constituidor de memórias compartilhadas ver: PORTELLI, Alessandro. O Massacre de Civitella Di Chiana (Toscana, 29 de Junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta M., AMADO, Janaína: (Org.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. pp.103-130.

<sup>6</sup> O texto de E.P. Thompson “Economia Moral Revistada” é uma resposta a diferentes teóricos que buscaram refutá-lo por apresentar uma análise destoante e questionadora das versões cristalizadas sobre cultura. Thompson evidencia que o conceito em discussão se refere ao século XIX, sendo peculiar àquela sociedade e não pode ser transportado para outra realidade social. Dessa forma, torna-se necessário ao pesquisador ter clareza de que as noções conceituais são resultantes da sua interpretação, o que nos leva a considerar que o conceito de cultura (ou o que quer que a epistemologia do termo possa abranger no campo das ciências humanas) tem diferentes conotações, interpretações díspares para o estudo de períodos históricos distintos. Os conceitos são resultantes de propostas, objetivos, problemas que, quando “deslocados” com os devidos cuidados analíticos acabam insuflando o seu caráter de inspiração, deixando de ser meros suportes conceituais, “muletas” interpretativas a justificar os propósitos deste ou daquele autor, o que revela, de certa forma, o caráter anacrônico da escrita da história. Isto é, inverte-se a lógica, pois se os documentos é que condicionam os limites da interpretação, como os aspectos conceituais podem ser definidores? Uma vez que os conceitos se constituem em problemas, eles precisam ser construídos em diálogo com as realidades que formam o terreno às suas construções, o que exige do pesquisador problematizar a partir dos documentos, em um enfrentamento com as teorias que já abordam o tema em questão ou com aquelas que problematizam a temática. **THOMPSON, E.P. “A economia moral revisitada.”** In: **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. pp. 203-267.

<sup>7</sup> A idéia de folclorização mencionada por Thompson é advinda de um diálogo que o mesmo trava nesse livro com os antropólogos. Questiona as análises desenvolvidas por eles quando instituíram uma prática, corrente em quase todo o mundo, na tentativa de resgatar os costumes que sobraram dos seus antepassados. Quer dizer, os mesmos retiraram os

conceituais sejam resultantes das ações dos sujeitos que as produzem em suas práticas políticas, culturais e econômicas. Neste sentido, os capoeiras foram e são homens e mulheres que se constituíram em meio às transformações *na* e *da* sociedade à luz das tradições, mantendo uma relação *com* e *sobre* o tempo que ultrapassa, a priori, a própria manifestação cultural em seus princípios.

Apesar de seu caráter polissêmico, priorizamos as discussões em torno da tradição, uma vez que esta nos possibilita problematizá-la em sua vinculação à Capoeira em meio a uma sociedade em transformação, na qual a tradição manifesta o sentido e a organização da vida. Da mesma forma, procuramos apreender, no jogo das práticas que enredam a Capoeira os sentidos que a mantêm em estreito diálogo com a sociedade, configurando elementos que definem lugares, dinâmicas e, em especial, afirmando a importância dessa prática no corpo social.

A capoeira é uma prática que se vincula à questão identitária do ser negro no Brasil e, por isso, constitui um importante espaço de discussão no que se refere à efetivação da Lei 10.639/03. Conforme o texto contido no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

A Lei 10639, de 9 de Janeiro de 2003, é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. (GONÇALVES, 2004, p. 9)

Diante deste quadro, a capoeira tornou-se elemento problematizador enquanto uma prática educativa, elucidativa da trajetória do negro brasileiro em sua vinculação ao continente africano. Por isso, a nossa proposta consistiu em problematizar a historicidade conceitual da temática capoeira, considerando o seu manifesto caráter polissêmico, cujo dinamismo entrecruza-se com vivências definidoras da identidade negra e o sentido de luta social da prática política. Analisamos a capoeira em um percurso que vai das senzalas ao espaço da rua, destacando-se que tal prática como

---

objetos do contexto histórico no qual estavam inseridos, e os transportaram para os museus, tratando esses costumes como algo exótico. Por outro lado, Thompson em sua pesquisa, nos demonstra que esses costumes não desapareceram, mas foram reformulados e na medida que as transformações foram sendo impostas, os indivíduos tiveram que adequar-se a uma nova realidade. Com isto, foram surgindo novos costumes, também como novas formas para lutar. Ademais, esse autor ressalta que em meio às transformações, os costumes não desaparecem, mudam de estratégias, ou seja, com a imposição e a vigilância para com as práticas populares, os indivíduos agem na clandestinidade, nos espaços para desenvolvê-las. Ibidem. pp. 13-24.

modo de vida é valorativa da oralidade processada pela transmissão de valores entre mestres e alunos. Tal condição, se por um lado, reforça a tradição oral, por outro, impediu a produção documental de aspectos referentes à mesma que levando-a, na atualidade, a ficar à mercê de versões que não se fundamentam em sua prática, apesar de apresentadas como explicadoras da sua origem.

Neste sentido, constitui-se uma prática cuja oralidade é suporte condicionante do fazer-se capoeira, configurando modos de vida de negros no Brasil, num entrecruzamento de práticas sociais vinculadas à ancestralidade, à tradição, assim como da incorporação de valores resultantes das experiências dos africanos e seus descendentes no Brasil. A oralidade assegura a constituição e reconstituição em seu caráter ritualístico, assim como esportivo, da execução do jogo/luta capoeira no qual, conduzido pela musicalidade, os capoeiras podem rememorar elementos da relação África/Brasil, de modo que, à medida que as músicas são entoadas, os suportes religiosos dos seus modos de vidas possam ser elucidados. Daí a música tornar-se suporte de um modo de vida revelador do estreitamento dos capoeiras com a África, o que dá um substancial importância às considerações de Maduka T. J. Desch Obi:

[...] talvez tenham sido vistos como cópia dos ancestrais, como a crença em um mundo de poder espiritual invertido, e nos ancestrais que andavam com os pés para cima e a cabeça para baixo. O resultado estético dessas valorizadas inversões acrobáticas frequentemente determinava que as mãos deveriam suportar o peso do corpo enquanto chutavam, escapavam ou mergulhavam muito baixo durante o ataque. Esse constante movimento de abaixar, tanto no ataque como na defesa, explica como o termo para tal arte pode ter sido gerado a partir de um significado ancestral, “curvar-se para baixo ou torcer[como uma articulação]”. (OBI, 2008, p. 110, 116 e 117).

Os apontamentos do autor resultam em uma interpretação que evidencia a capoeira numa relação como prática social, intrínseca de relações mantenedoras de experiências dos sujeitos africanos, daí, apresentar aspectos cujos sentidos podem ser associados à prática anteriormente desenvolvida pelos africanos, de maneira a descaracterizar o discurso dos intelectuais da década de 1930, a serviço de Vargas, que buscavam silenciar a relação África/Brasil como intrínseca à capoeira, em nome de um projeto populista que a veiculava como produto genuinamente nacional. Em consequência do que consideramos a importância da oralidade como asseguradora de modos de vidas dos africanos e afro-descendentes no Brasil. Todavia, a mesma não

consolidou as memórias referentes aos capoeiras no Brasil e, por isso, tornou-se o terreno em que as explicações referentes à sua origem florescem na sociedade.

Ou seja, é peculiar ao próprio processo de transmissão de valores via oralidade a idéia do ouvir contar, que por sua vez, se refaz diversificando-se em múltiplos sentidos mitificados em meios às transformações sociais. Desse modo, consideramos que a oralidade no ritual, no desenvolvimento da capoeira, assegura-lhe a magia, os segredos, e por outro lado, como difusora da prática, propicia o diálogo com a sociedade. Entretanto, não se estabelece como modo exclusivo definidor de sentido, visto que o homem é ser complexo e, dessa forma, torna-se imprescindível compreendê-lo à luz da prática, do rito, do dado cultural mais elaborado e rico. Desta feita, fez-se necessário atentarmos para as alusões feitas por Lucien Febvre: o documento é tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem e demonstra a presença, a atividade, os gostos, e as maneiras de ser do homem. (FEBRE, 1982, p. 03)

As proposições do autor nos levam a pensar que a complexidade do homem não pode ser reduzida apenas a uma forma de comunicação, quer seja ela oral ou escrita, em um processo que se alicerça em representações sobre si, na medida em que, desta forma, poderia direcionar o olhar para apenas um mesmo processo, no qual faz dos homens seres “utilitaristas”, tanto da oralidade quanto da escrita enquanto prática social.

Por tal razão, consideramos a multiplicidade das linguagens, verbal e não verbal, como elementos possibilitadores das marcas deixadas pelo homem através da história rompendo, neste escopo, com as proposições dicotomizadoras entre o oral e a escrita, constituintes de elementos de dominação.<sup>8</sup>

Todavia, a questão relativa à origem da capoeira se implica em espaço de disputas, cujas representações políticas se vinculam ao modo de vida dos negros em sua relação identitária com a África, assim como pelo caráter da construção de uma prática genuinamente brasileira, suporte de uma teoria fomentadora da incorporação à cultura nacional, num processo de articulação da idéia do Estado-Nação. Tais problemáticas são

---

<sup>8</sup> Quanto à relação entre a oralidade e a escrita, entremeam as lutas por representação, num processo de dominação em que se acentua a descaracterização de dados grupos ou conjuntos de sujeitos, a interpretação de Luis Carlos dos Santos nos oferece uma leitura possibilitadora de entendimentos dos aspectos constitutivos de um mesmo processo, desassociado e transformado em elementos dicotômicos em função da busca da dominação do homem pelo próprio homem. Cf. SANTOS, Luiz Carlos dos. Sons e Saberes. In: Palavra falada e o seu Valor para os Grupos Afro-Brasileiros. 2005. (Dissertação) (Mestrado em Sociologia), Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2005.

elucidativas da capoeira em um diálogo a permear a tradição e as transformações em torno do modo de vida dos capoeiristas no Brasil; não apenas da capoeira em si, mas também sobre a vida dos próprios capoeiristas.

Apontamos que a tradição e transformação da capoeira se articulam em representações singulares, conforme nos sugere Roger Chartier<sup>9</sup> apoiado nas considerações de Marcel Mauss, consideradas práticas que orientam atos:

O que leva seguidamente a considerar estas representações como as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas-<<mesmo as representações colectivas mais elevadas só têm uma existência, isto é, só o são verdadeiramente a partir do momento em que comandam actos>> - que têm por objetivo a construção do mundo social, e tal a definição contraditória das identidades- tanto a dos outros com a sua.(CHARTIER, 1990, p. 18)

A referida citação inspira-nos a problematizar o “ser capoeirista”, cujas respectivas práticas de suas experiências são representações construídas no diálogo entre seu presente e passado, exemplificados na individualidade do sujeito no ritual em sua definição identitária e no diálogo com a sociedade no jogo político. O nosso intuito não é buscar as origens da capoeira ou reforçar interpretações a tal respeito, mas constatar como, a partir das versões apresentadas pelos diversos autores que se propõem a fazê-lo, os mesmos acabam evidenciando a relação África/Brasil como um terreno comum onde essa discussão vem ganhando espaço, conforme percebemos nos apontamentos de Matthias Röhrig Assunção e Mestre Cobra Mansa:

No entanto, trata-se de um mito no mínimo questionável. Para começar, não foi transmitido pelos mestres africanos aos seus alunos brasileiros via tradição oral. Aceitar literalmente o mito implica, além disso, um tremendo anacronismo, ou seja: como pode uma manifestação documentada apenas no século XX ser “a origem” de uma capoeira que existe pelo menos desde o início do século XIX? Pensar que o n’golo teria sobrevivido inalterado desde a época do tráfico negreiro é ignorar as profundas mudanças pelas quais passaram as sociedades do território angolano nesse período. Surpreende que hoje, em Angola, o n’golo seja completamente desconhecido, assim como seu papel como mito fundador da capoeira. Devido à longa guerra civil que vitimou o país e todas as transformações das últimas décadas, ninguém mais dança, por exemplo, o n’golo de tchincuane (tanga de couro), como foi retratado por Neves e Sousa meio século atrás. Talvez o mais correto seja imaginar o n’golo e as outras lutas e jogos de combate ainda existentes na Angola contemporânea como primos mais ou menos distantes da capoeira brasileira. (ASSUNÇÃO e COBRA, 2010, p. 2-3)

---

<sup>9</sup> Tornar-se perceptível em Roger Chartier que o conceito de representação assume múltiplos sentidos configurativo da articulação indivíduo/sociedade e indivíduo/grupo, delimitando a relação tempo e espaço. Assim, são sujeitos plurais ao invés de universais, cujo campo de atuação se faz em meio às representações, práticas e apropriações, com os quais são construídos sentidos. Cf. CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990. pp. 13-66.

Apesar das contradições apresentadas pelo autor (em certos momentos configurando alguns anacronismos em relação à capoeira), apontamos o movimento de uma prática que se delineia por meio da experiência de sujeitos africanos, mantenedora da tradição, por estar vinculada à África e referir-se ao caráter transformacional, na medida em que se faz em outro tempo e espaço, no caso específico, no Brasil. Apesar da existência de controvérsias quanto à origem da capoeira, é notável que a mesma seja integradora de valores africanos e brasileiros apoiadas em práticas apreendidas tanto na África quanto no Brasil, conforme as ponderações de Maduka T. J. Desch Obi:

Em contraste com essas origens inventivas, existe uma tradição há muito tempo em evidência ligando o jogo de capoeira a Angola. Enquanto os africanos escravizados que dominaram essa arte no Brasil obviamente não tiveram oportunidade de publicar seu entendimento das origens da arte, eles comemoraram seu legado da arte angolana na mesma prática ritual. Isto é o mais claro na tradição baiana, que veio dominar a prática da arte por todo o Brasil na metade do século XX. Na Bahia, os africanos da costa oeste dominaram demograficamente, em particular os conhecidos como Nagô (Yoruba), Jeje (Aja-Fon-Ovelha) e Hausas.[...] (OBI, 2008, p. 110)

A partir da citação acima, podemos afirmar que a oralidade afigura a peculiaridade polissêmica da Capoeira, ou seja, os múltiplos sentidos demarcadores do tempo e espaço em que ocorre o diálogo com a sociedade. Daí podermos concebê-la como resistência, como uma ação política, como uma prática esportiva, dentre outras modalidades. Em relação à resistência, apontamos que no Brasil Colônia, o Berimbau<sup>10</sup>, além de ser instrumento sincronizador da execução do ritual denominado de Capoeira, dava o tom da gingada das rodas e foi utilizado na luta contra as opressões dos Senhores de Engenho e Barões de Café, conforme aludiu Maria José Somerlate Barbosa:

O berimbau desempenhou um papel singular no desenvolvimento da capoeira, pois nos tempos do Brasil colônia e império, servia para avisar da chegada do senhor de engenho, do capataz, do capitão do mato ou da cavalaria. Depois da abolição da escravidão, o aviso do berimbau era utilizado para anunciar a chegada da polícia e denunciar a presença de esquadrões que atuavam contra os candomblés e os grupos de capoeira (Rego 35). Hoje em dia, a referência à “cavalaria” se faz presente tanto no nome de um toque (“Aviso”), como nas canções que descrevem a história da capoeira ou que falam de medos e de perseguições. Segundo Mestre Pastinha, nos primórdios da capoeira, havia nas pontas do berimbau uma pequena foice, afiada dos dois lados, que transformava o instrumento também numa arma perigosa (mencionado em Almeida 41). Portanto, a dualidade do berimbau (instrumento musical e arma), equipara-se à ambigüidade da capoeira (luta/jogo) e à identidade dupla dos

---

<sup>10</sup> Cf. Os três tipos de berimbau com seus numerosos toques e vários ritmos, em sintonia com os outros instrumentos, desenvolvem complexos diálogos musicais. Por vezes os acordes surdos e agudos do berimbau são interpretados como sons masculinos e femininos, indicando uma mediação de gênero e exemplificando o refrão: “A capoeira é para homem, menino e mulher / Só não aprende quem não quer” (aforismo atribuído a Mestre Pastinha e citado por Pequeno e Machado 8). Cf. Ibid. p.113.

capoeiristas que se posicionam na roda do jogo como parceiros e adversários. (BARBOSA, 2006, p. 79)

A partir das ponderações da autora, podemos considerar, por um lado, que a capoeira se constituiu numa prática que, durante o Brasil Colônia e Império, afigurou-se como um ritual que possibilitava um rememorar a tradição africana e por outro, se fez instrumento de luta por oferecer instrumental próprio, a exemplo do berimbau, utilizado pelos negros para anunciar a presença do capitão do mato ou da cavalaria. Isto é, o instrumento propiciador do ritual de capoeira também prestava-se a anunciar a presença dos opressores. Tais aspectos nos permitem afirmar que naquela época a capoeira se movimentava em dois sentidos: por um lado, “é a articulação de uma linguagem do corpo com os planos mental e espiritual. A aprendizagem dessa luta/arte/filosofia inclui o conhecimento dos instrumentos e dos cantos” (BARBOSA, 2006, p. 78), pertencentes à tradição, em que os negros podiam cultivar a sua prática como expressão de seus modos de vida.

A música como elemento codificador da relação entre o *pré* e o existente torna-se uma das inúmeras táticas utilizadas pelos negros na luta contra a opressão. Os sons além de forjarem práticas de rememorar a ancestralidade, se configuram em elementos de pertencimento do que é ser negro. Neste sentido, tem-se um conjunto de códigos que possibilitam a construção de novas formas de comunicação apenas compreendidas entre eles. Por isso, a música faz-se o instrumental que, além de representar modos de vidas, deu suporte a uma prática social que, entre os capoeiras, afirmou-se como expressão negra do respectivo cotidiano, e dos seus universos político, cultural e religioso. Além disso, a musicalidade fora dos rituais trabalhava como elemento unificador da prática-capoeira na luta diária, tanto no campo quanto nas cidades.

Por outro lado, no diálogo com a sociedade, o “jogo” torna-se expressão de luta pela instrumentalização do berimbau, elemento identificador da presença dos inimigos ou subversão dos negros:

Vá dizer ao meu senhor (Coro)  
Que a manteiga derramou.  
A manteiga é de sinhá,  
A manteiga é de sinhô,  
Caiu n'água e se molhou.  
A manteiga não é minha.  
Valha-me Deus, Nosso Senhor.  
(REGO citado por BARBOSA, 2006)

A transformação da capoeira<sup>11</sup>, em luta, pelos negros, lhes possibilitou obter uma maior visibilidade em termos sociais, numa junção passado-presente onde a ancestralidade se amalgama com a prática, onde fizeram desta expressão de luta um esteio de resistência à ação e opressão dos capitães do Mato, Senhores de Engenhos e Barões de café, grupos sociais instrumentalizados como descaracterizadores de seus modos de vida por representações exemplificadas a seguir:

Vista por décadas como manifestação trazida da África, desenvolvida pelos escravos nas senzalas dos primórdios da colônia e transplantada para o Quilombo dos Palmares até alçar vôo como marca da cultura negra, a capoeira lentamente passa a ser relida como criação da cultura escrava no Brasil, criada por africanos e *crioulos* (pretos nascidos no Brasil) no ambiente urbano, e que teve seu espaço de atuação nas vilas e cidades do último século da colonização portuguesa. De forma de resistência aos senhores e ao Estado escravista, passa a ser vista como instrumento de dissuasão dos conflitos internos dentro da própria camada escrava urbana. De brincadeira gerada em oposição ao trabalho servil e degradante (vadiagem), passa a ser vista como elemento indispensável no controle por escravos e negros libertos do ambiente de rua, um verdadeiro poder paralelo, em que vendedores ambulantes e *negros de ganho* (escravos que vendiam mercadoria ou serviços no espaço público) controlavam o comércio informal da cidade colonial. (SOARES, 2011, p. 47)

Essas representações naturalizam versões sobre os negros, cujas imagens construídas sobre os mesmos buscam produzir estereótipos do que é “ser negro”, evocando um passado escravocrata que se reflete no presente enquanto mantenedor de uma imagem que os menosprezam historicamente. Tais apontamentos podem ser percebidos nas reflexões do historiador Anderson Ribeiro Oliva, no capítulo “Uma história esquecida”, em sua Tese de Doutorado *Lições Sobre a África*:

[...] Uma das representações que conquistou maior amplitude foi a da África criada de forma intestinal no Brasil, resultado dos séculos de vigência da escravidão- com os condicionamentos da memória e das representações que retratavam os africanos e seus descendentes no cativeiro- ou ainda, das manifestações e reinvenções culturais ocorridas nas últimas doze décadas já no período do pós-abolição. (OLIVA, 2007, p. 26)

Nos apontamentos do autor é ressaltado que as imbricadas imagens entre Brasil e África foram (e ainda têm) sido construídas a partir de uma associação direta entre o ser negro e a escravidão no país. Ou seja, a escravidão constitui-se o ponto de partida de interpretações para a definição do ser negro, em um processo no qual os seus modos de vida são explicitados por meio de uma acentuada pejoração imagética e cultural.

Disso decorre a relevância de estabelecermos o diálogo do presente com o passado, de modo que nossas interpretações visualizem os negros na sociedade

---

<sup>11</sup> Aqui, cabe considerarmos todos os elementos constitutivos da prática da execução da capoeira, a exemplo, da malandragem, da ginga, da presença da navalha e outros instrumentais ritualísticos. As cantigas também são utilizadas como uma cartilha de ensino da capoeira e como uma reflexão sobre a filosofia do jogo, pois ambos conta a sua história, analisam as suas regras, descrevem as malícias e malandragens, homenageiam o berimbau e elogiam os mestres. BARBOSA, Maria José Somerlate. **Op.Cit.** p.10

brasileira evidenciando-os como sujeitos históricos, cujas ações permitam apresentá-los como atuantes, presentes nesta sociedade, disputando os seus direitos pela via do pertencimento, de modo a construir sentidos em meio aos seus valores, costumes e hábitos próprios de seus respectivos modos de vidas.

Em decorrência deste quadro interpretativo, ressaltamos as ponderações de Carlos Eugênio Líbano Soares, referente à Guerra do Paraguai, em que o referido autor afirma a relevância da participação dos negros na mesma, principalmente a dos capoeiras como fator decisivo para a vitória nacional (SOARES, 2011, p. 47), o que lhes possibilitou algum tipo de envolvimento na política brasileira, passando da condição de inimigos a aliados políticos, conforme sugere Soares:

Mas a elite política tinha outros planos. Impressionados pela agilidade dos capoeiras no combate, os antigos oficiais comissionados, agora membros da elite política da cidade do Rio de Janeiro, pleitearam nas sombras transformar os ex-combatentes em aliados políticos, capangas à disposição das novas refregas do tempo de paz. Assim, a capoeira entra no palco da política. Não a micropolítica dos escravos, como se viu nos cinquenta anos do século XIX, mas a política dos salões, dos partidos Liberal Conservador, das ante-salas do Parlamento, das eleições concorridas, dos votos cabalados, do regime parlamentarista (SOARES, 2011, p. 48).

A presença dos capoeiras na política na metade do século XIX representa uma transformação de luta direta contra as opressões nas fazendas para uma ação política nos partidos, apesar de manterem-se práticas ritualísticas peculiares. A inserção dos negros no respectivo cenário político deu maior ênfase à prática da capoeira e, ao mesmo tempo, demonstrou de maneira incisiva que tal participação definia os rumos da representação política no país, pois suas ações consistiam em:

Os capoeiras sorviam esse clima político, passando a agir como monarquistas empedernidos, açulados por políticos por suborno, cumplicidade e impunidade frente aos desmandos da justiça e da polícia dos brancos. Assim, forjou-se essa estranha aliança: nos dias ordinários, os capoeiras dominavam as ruas, intimidando rivais, achacando vendedores, protegendo escravos fugitivos, fazendo pequenos furtos, desafiando a ordem policial com suas *maltas* (quadrilhas), gozando de proteção de seus patronos políticos, para garantir sua escapada das celas em caso de algum policial desavisado tê-los prendido. Nos dias de eleição eles se juntavam nas redondezas dos locais de voto – na época, invariavelmente igrejas – e atacavam eleitores de oposição (o voto era aberto) ou fraudavam as urnas fingindo ser eleitores ausentes (os populares *fósforos*), o que costumava romper em grossa pancadaria. Também compravam voto e atacavam urnas em que a vitória dos opositores era certa. (SOARES, 2011, p. 49)

Apesar de se apresentarem como aliados de pessoas das elites, os capoeiras envolvidos na política tinham os seus interesses próprios e, portanto, se orientavam por razões particulares. Por isso, se faziam “representantes dos anseios imediatos dos

grupos urbanos marginalizados e trabalhadores, o repúdio dos políticos mais aferrados ao sistema escravagista e, também uma clara identidade racial.”<sup>12</sup>

Por meio da guarda negra integrada pelos capoeiras, buscavam viabilizar as condições de se firmarem em sujeitos históricos, o que teve como corolário o surgimento de ações coercitivas e opressivas no início do século XX por parte do governo de Getúlio Vargas às suas práticas populares, com destaque às manifestações dos capoeiras. A chegada de Vargas ao poder em 1930 é apresentada por Cláudio Aguiar Almeida como um momento “contemporizador” de uma conjuntura marcada pelas ações das classes populares, a exemplo da própria Guarda Nacional Negra que dava suporte aos diversos grupos sociais que chegavam à cidade do Rio de Janeiro:

Com a Revolução de 30, o Estado liderado por Getúlio Vargas adotou uma nova postura com relação à chamada “questão social”. Abandonada pelo Estado à própria sorte e cortejada por agremiações políticas de esquerda e de direita, a grande massa de trabalhadores urbanos constituía uma grave ameaça para a manutenção da ordem, abalada por greves e manifestações que, em conseqüências das perdas salariais e do desemprego determinados pela crise de 1929, pareciam crescer sem nenhum controle. Com a criação do Ministério do Trabalho, em novembro de 1930, Getúlio Vargas procurou amenizar esse cenário de Grande mobilização social, conferindo ao Estado um papel de juiz nas disputas entre patrões e empregados. (ALMEIDA, 1996, p. 08)

Os apontamentos do autor são desdobramentos das questões sociais em voga na década de 1920 a 1930, vinculados às ações da Guarda Negra que apoiou diversos grupos sociais que “encontravam dificuldades imensas para se adaptar à cidade.” (ALMEIDA, 1996, p. 08) Se tal conjuntura possibilitou visualizar as ações da Guarda Negra na sociedade, demarcando a sua condição de sujeitos históricos, por outro prisma, essa movimentação foi compreendida pelos líderes políticos do país como uma ameaça, sendo a capoeira uma prática a ser silenciada peremptoriamente, daí decorrendo as ações de Vargas contra a mesma. A ação direta dos populares, a exemplo dos próprios capoeiras, como participação política na luta contra as injustiças sociais, levou Vargas à criação “de um projeto de disciplinarização do homem brasileiro” (ALMEIDA, 1996, p.

---

<sup>12</sup> De acordo com Cláudio Aguiar Almeida “com a intensificação do processo de urbanização do Rio de Janeiro, entre o final da década de 20 e o início dos anos 30, as populações recém-chegadas do campo encontravam imensas dificuldades em se adaptar à cidade. A indústria nascente encarregava-se de empregar parte dessa mão-de-obra, submetida a péssimas condições de trabalho. Baixos salários, jornadas de trabalho exageradamente longas, inexistência de períodos de descanso remunerado, exploração da mão-de-obra feminina e do trabalho infantil eram motivo de greves constantes, reprimidas com violência pelas autoridades federais e estaduais, que encaravam os problemas dos trabalhadores como uma questão meramente policial.” ALMEIDA, Cláudio Aguiar. p. 08.

08), haja visto que as representações dos populares e negros assumiam as seguintes características:

Produzido entre as camadas populares mais populares, e negras, da sociedade carioca, o samba foi visto, desde o seu nascimento, com muita desconfiança pelas elites e autoridades brasileiras. Não só o samba, mas também outros ritmos da música popular eram percebidos como manifestações de grupos avessos às regras da civilização e do trabalho, constituindo-se o ato de tocar violão num atestado de vadiagem. (ALMEIDA, 1996, p. 08)

Apesar da interpretação do autor se vincular ao campo musical, apresentamos o samba como representativo de um universo revelador das ações das classes populares e negras, que visualizam os sujeitos conferindo-lhes expressividades de suas lutas sociais. Isso revela, em certo sentido, a inserção dos negros na sociedade, cujas práticas reclamam direitos, o que era visto por diversos grupos como desafio à ordem estabelecida, uma verdadeira subversão social “localizada” uma vez que contrastavam com o ideário das elites e do Estado mais afeito a preceitos de “progresso” e “desenvolvimento”. Apesar disso, o samba foi instrumentalizado enquanto um elemento de harmonia da sociedade:

Através do samba, o Estado Novo procurava criar a imagem de um país marcado pela inexistência de lutas de classes, habitado por trabalhadores felizes, plenamente satisfeitos com seus empregos e seus salários. (ALMEIDA, 1996, p. 13)

Daí, faz-se compreensível “as ações das autoridades cariocas na busca de disciplinar as camadas menos privilegiadas da população” (ALMEIDA, 1996, p. 11) e, por sua vez, torna suas práticas antes subversivas, agora, sérias e respeitáveis. Nessa conjuntura é que entendemos a criação do DIP, com a transferência de “problemas policiais” para o âmbito de “problema de governo”, ou melhor, a intervenção direta do Estado vinculou-se aos interesses políticos. Assim, tal órgão estatal visava ajustar os diversos grupos “subversivos” aos interesses do Estado, buscando condicionar suas ações na produção a práticas sociais cujos sentidos levavam à “exaltação patriótica das grandes glórias nacionais” (ALMEIDA, 1999, p. 13). No enquadramento do Estado Vargasista, imposto por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), Sérgio Cabral relata o tratamento às manifestações tidas como populares, dentre as quais a capoeira:

Nos concursos de músicas carnavalescas, nos desfiles de carnaval, nas estações de rádio, nas gravadoras de discos, em tudo estava a mão do DIP. Uma tendência que

irritava muito a sua direção era aquela demonstrada nas letras dos sambistas cariocas exaltando a malandragem. O DIP passou então a convencer os compositores a não tratarem mais desses temas e, sim, do trabalho de uma maneira positiva, exaltando os trabalhadores. Por causa disso, um perfeito malandro como o compositor Wilson Batista acabou compondo, com Ataulfo Alves, um samba como O bonde de São Januário. (CABRAL, 1975, p. 40)

A participação negra na sociedade foi compreendida pelos líderes políticos do país na Era Vargas como uma ameaça, sendo a capoeira uma prática a ser silenciada. Contudo, ressaltamos que em meio às perseguições à mesma, surge uma outra modalidade de se fazer, de se “jogar” capoeira, denominada de Capoeira Regional, tutelada pelo Estado com o propósito de disciplinar as classes populares e negras. Neste sentido, o caráter “subversivo” transforma-se em um elemento cultural de pertinência permeado pela intervenção do Estado, cujo aspecto mediador consistiu em subsidiá-las fomentado-as em caráter nacional, objetivando referendar um significado pré-estabelecido pelos grupos dirigentes políticos do país à época.

No bojo da conjuntura de então, em decorrência de outros elementos econômicos, culturais, sociais e políticos é que ocorre o aparecimento da Capoeira Regional, a qual, contudo, não levou ao desaparecimento da Capoeira angola/tradicional reportando a ela sua africanidade. Isto é, se antes havia apenas a modalidade referida, surge a Capoeira Regional, a qual, apesar de originar-se da primeira, assume uma nova roupagem, reafirmando o lugar de sua prática, se expandindo para o espaço das cidades modernas. Vargas, ao propalar a imagem de um país em pleno processo de desenvolvimento, dela se apropria com os propósitos apontados por Maduka T. J. Desch Obi:

(...) Nos anos de 1930, o programa populista no Estado Novo de Getúlio Vargas lançou um movimento para reinserir o jogo e outras formas culturais afro-brasileiras em símbolos brasileiros “desracializados” (ABREU, 1999; DOWNEY, 2002; LINGO, 1996; PIRES, 1996; REIS, 1993; VIEIRA, 1990). O legado do racismo científico e a intenção de utilizar o jogo em suporte ao mito da democracia racial fizeram muitos autores dissociarem o jogo de qualquer hereditariedade africana direta. (OBI, 2008, p. 107, grifo do autor).

A capoeira, bem como outras práticas populares, passa a ser considerada pelo Estado como um importante elemento a ser utilizado na construção do ideal de nação almejado por Vargas e, como tal é concebida como prática genuinamente brasileira<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Em Relação à idéia da capoeira vinculada a ideologia nacionalista tem a seguinte considerações: “Note que a base da sua conclusão para negar a noção comum de uma gênese africana estava simplesmente ligada a sua ignorância de

Desse modo, coexistem as modalidades de Capoeira angola/tradicional e a Capoeira Regional. A difusão da capoeira nacionalmente lhe confere um caráter de popularidade antes desconhecido. Apesar do enredamento do Estado no que concerne a essa prática cultural não a desfigura da sua matriz angolana e de sua hereditariedade direta, em processo oposto ao ocorrido com a Umbanda, denotada enquanto uma religião brasileira, destituindo de sua efetiva africanização, conforme afirmações de Alejandro Frigeiro:

Em ambos os casos, havia uma manifestação cultural de origem africana, praticada majoritariamente por setores sociais mais baixos, nos quais predomina a gente de cor (Capoeira tradicional, Macumba e Candomblé). Estas práticas eram estigmatizadas e perseguidas em virtude de sua origem étnica e social. Num determinado momento, um grupo de homens das classes mais acomodadas interessa-se por essas manifestações culturais. Assim, em meados da década de 20, um grupo de "kardecistas insatisfeitos" toma elementos dos centros afro-brasileiros e cria a Umbanda. Em meados da década de 30, Mestre Bimba, negro, cria a Capoeira Regional, a partir da tradicional. Sua ênfase na luta, em detrimento de outros elementos culturais, faz com que sua academia passe a ser freqüentada, na maioria, por brancos da classe média. Essas novas variantes, purgadas de vários de seus elementos negros (a Umbanda não utiliza sacrifícios nem tambores; a Capoeira Regional tira a ênfase do jogo, do ritual e da teatralidade) e praticadas por indivíduos com maior prestígio e poder social, vão aos poucos legitimando-se (cria-se a primeira Federação de Umbanda, em 1939, e a academia de Bimba é reconhecida oficialmente em 1937). O processo é lento mas, em fins da década de 50, a Umbanda expande-se para vários outros estados, cria no Rio várias federações e elege os primeiros políticos umbandistas. A Capoeira ainda é explorada como "folclore" na Bahia, mas também ganha, como método de luta, cada vez mais adeptos nas classes médias. Começa a emigração de capoeiristas que vão ensinar Capoeira Regional em outros estados. Em fins da década de 60, a Umbanda expande-se nacionalmente. Sua heterogeneidade ritual e ideológica não impede que seja praticada em quase todo o Brasil e que conceitos seus se infiltrem até nas variantes religiosas regionais mais ortodoxas. O governo militar a favorece como forma de aumentar seu consenso na população. Por outro lado, a Força Aérea da época fomenta simpósios para homogeneizar a prática da Capoeira. Realizam-se os primeiros torneios e se começa a visualizá-la, como esporte. Assim, o governo a reconhece oficialmente em 1972. Durante a década de 70 e os anos que se seguiram, a Umbanda se fez presente no Brasil inteiro e tornou-se "a religião brasileira". A Capoeira Regional (que, por causa do ínfimo número de academias que ainda praticam Angola, passou a ser a Capoeira) torna-se a "arte marcial brasileira" e é praticada no Brasil inteiro. Ambas as variantes, com as transformações sofridas, tendo sido renegados os elementos negros que inicialmente as caracterizavam, são integradas ao sistema e legitimadas. O estigma, no entanto, não foi completamente eliminado. Uma crescente burocracia, através de federações cujos dirigentes são, em geral, brancos, tenta regulamentar e depurar ainda mais essas variantes. Mas estas, embora modificadas, ainda têm em seus praticantes individuais grande parte do caráter popular que lhes deu origem e resistem a encaixar-se nos rígidos moldes que lhes impõe o sistema (FRIGERIO, 1989, p. 97-98)

---

qualquer arte dos chutes em relação ao jogo de capoeira na África. Em décadas mais atuais, Mara Jardim e muitos outros repetiram essa mesma lógica – sem fazer qualquer pesquisa no assunto – para negar qualquer conexão africana: “Nenhuma manifestação cultural semelhante à capoeira foi encontrada na África e, portanto, pode-se concluir que a expressão ‘capoeira angolana’ é uma criação brasileira sem qualquer conotação cultural com a África” (JARDIM, 1976, p. 1). Tais declarações não foram baseadas em qualquer pesquisa sobre a África, e parecem ser motivadas por um desejo de afirmar uma ideologia nacionalista, que promove uma visão de cultura brasileira em que as contribuições africanas são presumidas de terem sido separadas, não identificadas, ou inconsequentes.” Cf. *Ibidem*. p.108

A nosso ver, a incorporação da capoeira pelo Estado, num movimento transformador de uma prática de vida como suporte a uma ideologia nacionalista, expressa na interpretação do autor, manifesta a passagem da capoeira de negro para a capoeira de branco e, tal transformação, teve início durante o Estado Novo, promovendo-se de prática ritualística a modalidades esportiva e popular, cujos sentidos apesar de oriunda tradição, proporcionam à prática em questão uma estrutura mínima de visibilidade (mesmo que ainda não seja a ideal), perante distintos setores da sociedade brasileira. Todavia, é possível nos indagarmos acerca do movimento, caracterizado pelo autor, no que concerne à passagem da Capoeira Angola/tradicional para a Capoeira Regional, pelo qual percebemos uma espécie de transmutação no discurso e na apreciação analítica, uma vez que a Capoeira de Negro passa a ser a Capoeira de Branco.

A tradição deve ser compreendida, portanto, como resultante de uma prática em que são arrolados, num mesmo panteão de vivências, experiências, hábitos, costumes e práticas que proporciona a diferentes sujeitos sociais compartilharem de valores cujo terreno comum se agrega em torno de questões referentes ao campo da justiça social. Neste sentido, na ótica do autor, a ligação com a tradição dos Capoeiras Regionais não se fez diretamente por meio da rememoração de valores africanos, mas por novas feições peculiares aos universos dos capoeiristas.

Compreendemos, contudo, que o problema em relação à tradição não pode ser apreendido e simplesmente transformado por meio da “passagem” do dado cultural de elemento de negro a elemento de branco, na medida em que as relações identitárias se inserem na seara do pertencimento.

Não há como desconsiderar as armadilhas inerentes ao movimento de pretensa passagem da Capoeira Angola/tradicional para Capoeira Regional, uma vez que ocorre a manifestação de uma nova forma de fazer capoeira resultante da prática anterior, o que apenas revela o dinamismo da tradição, não obstante, ser também expressivo considerar que tal passagem possibilita a visualização da Capoeira, mesmo vinculada ao Estado mantendo sua expressão de luta social, apesar da tentativa de obscurecimento do seu teor ritualístico.

Neste sentido, enquanto a capoeira angola/tradicional permanecia na clandestinidade, por ser considerada “uma prática de marginais” (FRIGERIO, 1989, p. 95), a outra, regional, como figurativa de nova modalidade, começou a ser valorizada, como luta e também como uma tradição cultural baiana. Reiteramos que a capoeira angola/tradicional se vincula ao modo de vida dos negros, como elemento definidor identitário, semelhante às religiões de matrizes-africanas, enquanto, a Capoeira Regional, apesar de ter se constituído em diálogo com a angola/tradicional, se fez em outra relação com a sociedade, na medida em que se voltou para um novo público, a saber:

O certo é que, a partir de Bimba, na década de 30, a Capoeira sofre grande transformação. Enfatizam-se os aspectos de luta, são acrescentados novos movimentos, aparece um grupo importante de praticantes das classes médias e altas e a Capoeira começa a ser praticada dentro da legalidade. (FRIGERIO, 1989, p. 91).

A nova forma de fazer capoeira, apesar de visível à população, de certa forma abre espaço também para a capoeira angola/tradicional, na medida em que ao longo dos anos fora descaracterizada e marginalizada. Vale considerar que, se a nova forma de fazer capoeira não reproduz *lato sensu* a prática anterior, também não a silencia na medida em que, por ser Capoeira de Angola/Tradicional, prática de caráter identitário e, sobretudo, reveladora do ser negro, sempre se manteve na ilegalidade, não reconhecida por determinada parcela da sociedade brasileira.

Faz-se necessário, então atentarmos para a historicidade da prática desenvolvida pelos capoeiras em um duplo sentido: por um lado, a capoeira como uma prática constitutiva dos modos de vida dos negros, uma ação ritualística com ligações ao continente africano, condicionadora da rememoração dos sujeitos que dispersaram da África em consequência da diáspora e, por outro, como a relação tempo e espaço, explicita as ações de capoeiras na sociedade, na luta pela sobrevivência em terras longínquas, nas quais tal prática se transformou em um instrumental político de luta contra as opressões e, ao mesmo tempo, na busca de se fazerem pertencentes aos novos espaços em que passaram a habitar. Assim, o diálogo se faz entre os negros num movimento interno ao grupo, cujas atividades resultantes da capoeira têm o sentido de identidade, de rememorar os valores africanos e, numa relação com o novo espaço, em que as ações se voltam à busca de um lugar nessa sociedade, na condição de sujeitos históricos respeitados e com direitos de se fazerem cidadãos.

É relevante considerar a historicidade das práticas desenvolvidas pelos capoeiras ao longo da História do Brasil como elemento significativo para percebê-los como sujeitos históricos, atuantes e capazes permanentemente de produzir sentidos asseguradores de uma prática social, revelando o caráter polissêmico do seu fazer demarcadores de tempos e espaços.

## CONCLUSÃO

Em suma, as experiências dos capoeiras no Brasil consolidam-se como importantíssimas para efetividade da implementação da lei 10.639, na medida em que problematiza as suas ações e, ao mesmo tempo, aponta a presença dos negros na atualidade em distintos setores como resultado histórico de suas lutas atuais e de outrora, em meio à resistência às ações do Estado, por intermédio de práticas descaracterizantes dos seus modos de vidas.

A capoeira se faz o fio condutor de uma discussão no espaço educacional, no qual se evidencia a presença do negro na sociedade brasileira no seu dinamismo em se fazerem pertencentes ao Brasil, demarcando o seu espaço, dado a ler como sujeitos históricos. Na medida em que os visualizamos como construtores de sentidos, capazes de assegurar seus valores, suas práticas e, sobretudo, seus modos de vida, o caráter da tradição como expressão das suas ações afigura-se dinâmico e transformacional na e da sociedade plural. A relação História e Capoeira, entremeada por meio da lei 10.639, consiste em promover o repensar verdades construídas em torno das representações desvirtuadas do negro no Brasil. Há que se superar o processo configurador vigente de práticas habituais preconceituosas e racistas cuja produção de sentidos leva à dominação e subjugação negra. A Capoeira, abordada enquanto eixo-temático tem o potencial para estabelecer o diálogo do presente com o passado, mediado pela ação do historiador, o que pode proporcionar às novas gerações de estudantes entenderem sua própria história por meio de práticas significativas e de valor cultural inestimável.

## AGRADECIMENTOS

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, aos professores do curso, particularmente, ao Guimes, aos colegas da especialização, NEAB/UFU, em especial, seus estagiários e ao Instituto de Química.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cláudio A. **Cultura e sociedade no Brasil: 1940-1968**. São Paulo: Atual, 1996.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig; MANSA, Mestre Cobra. **A dança da zebra**. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/impresao.php?id=1445&pagina=1>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB)**. Sancionada em 20/12/1996. Parágrafo 4º, art.26, Seção I, Cap.II, Título V. Brasília, 1996.

BARBOSA, Maria Jose Somerlate. **Capoeira: A gramática do corpo e a dança das palavras**. Disponível em: <http://www.capoeiraunb.com/textos/BARBOSA,CapoeiraAgramaticadocorpoeadancadaspalavras.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2011.

CABRAL, Sérgio. Getúlio Vargas e a música popular brasileira. **Ensaio de Opinião**, 2 + 1, Rio de Janeiro, Inúbia, 1975, p. 36-41.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990. p. 13-66.

FEBVRE, Lucien. Face ao Vento 1946: Manifesto dos Annales. In: FEBVRE. **História, Coletânea: Lucien Febre**, São Paulo: Ática, 1982.

FRIGERIO, Alejandro. CAPOEIRA: de arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.4, n.10, p.97-98, 1989.

PORTELLI, Alessandro. O Massacre de Civitela Di Chiana (Toscana, 29 de Junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína: (Org.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

OBI, Maduka T. J. Desch. Acapoeiragem. **Antropolítica**. Disponível em: [http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropoliticas/revista\\_antropolitica\\_24.pdf](http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropoliticas/revista_antropolitica_24.pdf). Acesso em 25 de fevereiro de 2011.

OLIVA, Anderson R. **Lições Sobre a África Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

SANTOS, Tadeu Pereira dos. **Grande Otelo/Sebastião Prata: caminhos e desafios da memória**. 2009. 314 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. RELATÓRIO. In: BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Conselho de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Pleno 03/2004, aprovado em 10/3/2004, Proc. 23001000215/2002-96, 2004.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. A Guarda Negra: a capoeira no palco da política. **Revista Textos do Brasil**, Ministério das Relações Exteriores, Brasília. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/28425787/A-Guarda-Negra-A-Capoeira-No-Palco>>. Acesso em 25 de março de 2011.

STUART, Hall. Que “Negro” é esse na cultura negra? In: \_\_\_\_\_. **Da Diáspora. Identidades. Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG/ Brasília: UNESCO, 2003. p. 335-349.

THOMPSON, E. P. “A *economia moral revisitada*”. In: \_\_\_\_\_. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 203-267.

## A MEMÓRIA PARA OS GRIOTS PRESENTE NA NARRATIVA SUNDJATA

Helenice Christina Lima Silva<sup>1</sup>  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
nitelima@hotmail.com

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Suzana Moreira do Carmo<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Letras e Linguística – ILEEL  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
suzanamcaro@ileel.ufu.br

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar por meio de uma pesquisa bibliográfica o olhar de alguns autores como Djibril Tamsir Niane, Amadou Hampâté Bâ, Pierre Lévy, Ong entre outros, que abordam contextos referentes ao uso da memória nas sociedades de tradição oral. Tendo como foco, as sociedades africanas, mais especificamente da região do Sudão africano conhecido como Mali, trechos da obra Sundjata serão analisados como forma de demonstrar esse processo de memória na constituição dessa civilização, bem como refletir sobre a presença de uma das figuras fundamentais das narrativas e/ou epopéias africanas mais conhecidas como griots.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativa, griots e memória

### ABSTRACT

This article aims to demonstrate through a bibliographical research the look of some authors as Djibril Tamsir Niane, Amadou Hampâté Bâ, Pierre Lévy, Ong among others, which deal with contexts related to use of memory in the societies of oral tradition. Focusing on the African societies, more specifically the African region of Sudan known as Mali, portions of the work Sundjata will be analyzed in order to demonstrate this process of memory in the constitution of this civilization as well as reflecting about the presence of one of the basic figures of the narratives and/or African epics best known as griots.

**KEY-WORDS:** Narrative, griots and memory

---

<sup>1</sup> Aluna Pós graduanda do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

<sup>2</sup> Professora Dra. do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

## INTRODUÇÃO

A memória como fonte de manutenção de uma sociedade, é um dos recursos considerados indispensáveis para manter a história e a genealogia das sociedades africanas.

De acordo com Ong (1998) para poder penetrar e tomar lugar na tradição oral, a reprodução dos textos orais deve ser rigorosa quanto ao sentido, facilitando com êxito a memorização. Para ele a “a memorização literal aparentemente não liberta inteiramente os processos noéticos orais...” (ONG, 1998, p. 77), processos estes que estão diretamente relacionadas a acontecimentos do cotidiano, e nas sociedades africanas os fatos do dia-a-dia são relevantes no procedimento de construção dessa história.

Em uma sociedade oral é difícil imaginar como sua memória será preservada, tendo como foco a sociedade africana essa questão vem demonstrada de forma diferenciada. Nessas sociedades a permanência da cultura se dá pela tradição oral transmitida pelos griots<sup>3</sup>, os mesmos são considerados os guardiões da memória utilizando-se da oralidade.

Na obra Sundjata<sup>4</sup>, epopéia transcrita e traduzida por Djibril Tamsir Niane, a presença da figura do griot assume diversas funções, mas a que se sobressai é a de conservador das tradições, estabelecendo elos entre a oralidade e a memória e demonstrando o poder da palavra na África.

Além de terem o compromisso de tornarem concretos os saberes de seu povo de geração a geração, a partir de fragmentos da obra de Niane (1982) perceberemos nitidamente as funções dos griots nessa sociedade.

---

<sup>3</sup> O termo de origem francesa recobre uma série de funções no contexto da sociedade africana. Numa sociedade em que os conhecimentos eram tradicionalmente transmitidos pela palavra - de forma oral - o griot tinha uma posição de destaque, pois lhe cabia transmitir a tradição histórica: era o cronista, o genealogista, o arauto, aquele que dominava a palavra, sendo, por vezes, excelente poeta: mais tarde passou também a ser músico e percorrer grandes distâncias, visitando povoações onde tocava e falava do passado. Bastante confundido com o “feiticeiro”, exercia, de fato, por vezes, a função de ‘adivinho’, o que era diferente.

<sup>4</sup> Sundjata ou A Epopéia Mandinga transcrita e traduzida por Djibril Tamsir Niane.

## A MEMÓRIA E SUA FUNÇÃO EM UMA NARRATIVA

Em uma narrativa de fundo histórico são os feitos heróicos e os grandes ideais de um povo que permeiam o tema das epopéias. O narrador mantém distanciamento em relação aos acontecimentos como que se observa uma tela de cinema e depois a relata com todos os detalhes, e quem a ouve cria a cena em sua tela mental.

Remetendo-se à epopéia Sundjata a narrativa transmitida pelos griots aparece como forma de relato, advinda da memória auditiva e visual feita pelo contador de histórias. A memória neste caso desenlaça por meio dos feitos dos heróis ou ancestrais em suas aldeias, toda uma trama de acontecimentos ocorridos sucessivamente.

Segundo Lévy (2007, p.83), “a narrativa é a melhor estratégia de codificação nas sociedades em que a cultura não possui instrumento de inscrição além da própria memória”. A narrativa permitirá a partir da oralidade, desenvolver seus recursos de repetições, presença de personagens, sucessão e integração dos acontecimentos, regados a muita emoção.

Para o referido autor:

As representações que têm mais chances de sobreviver em um ambiente composto quase que unicamente por memórias humanas são aquelas que estão codificadas em narrativas dramáticas, agradáveis de serem ouvidas, trazendo uma forte carga emotiva e acompanhadas de músicas e rituais diversos (LÉVY, 2007, p.83).

Nas civilizações orais, mais precisamente nas africanas, o uso da palavra compromete o homem de tal forma que é de fato sua própria história narrada, sendo muitas vezes sua formação como homem. Então assim tem-se um grande respeito pelas narrativas orais e tradicionais permeadas pelo passado, as quais se permitem o floreamento em sua forma, tornando-a muita das vezes poética. Contudo a trama permanece preservada por muitos séculos através de uma memória cuidadosamente preservada, própria dos povos de tradição oral.

Nessa perspectiva Amadou Hampatê Bâ<sup>5</sup> (1972, p.3) considera que aí se inserem “... a história dos grandes ancestrais, os inumeráveis contos educativos,

---

<sup>5</sup> (Texto originalmente editado em francês como capítulo do livro *Aspects de la Civilisation Africaine*, Paris, ed. Présence Africaine, 1972 e publicado em português na revista THOT n. 64, 1997).

iniciáticos e simbólicos, enfim a história propriamente dita, com grandes tradições das realezas, as crônicas históricas, as epopéias e assim por diante.”<sup>6</sup>

São para ele consideradas histórias do ser humano e transmitidas oralmente; são tão rigorosas e tão precisas que por diversas confirmações, reconstitui dignamente os grandes acontecimentos dos séculos passados, com detalhes significantes da vida dos grandes homens que ilustraram a história africana.

Na comunicação oral como forma de se sustentar essa história havia a necessidade de se ter um emissor e um receptor. O primeiro detinha a experiência do passado e da situação presente, quando o conhecimento era recordado, e o segundo era quem iria manter viva a cultura recordada.

Quando refletimos sobre as culturas ou civilizações orais as mesmas podem obter em seus discursos conteúdos repetitivos, mas em relação à intenção são envolvidas de narrativas que se fundamentam em vivências do cotidiano.

A memória presente em uma narrativa aparece de forma intrínseca como uma maneira de se fortalecer uma história e conservá-la no âmbito de uma sociedade. E quando se narra essa história utilizando-se todos os elementos de uma narrativa é como se cristalizasse essa história fazendo uso de recursos mnemônicos, para conservá-la na mente da sociedade.

Sendo assim a memória pode surgir na função de relacionar presente ao passado permitindo ao “narrador” circular sobre esses dois tempos.

A memória estaria assim ligada à dimensão de temporalidade, ou seja, o conceito de tempo está presente na memória, ligado a essa noção estaria a idéia de passado. Assim o tempo nas narrativas orais se revela por meio do exercício da memória.

## **MEMÓRIA VISUAL E AUDITIVA**

As memórias auditiva e visual eram os únicos recursos de que dispunham as culturas orais para o armazenamento e a transmissão do conhecimento às futuras gerações. A inteligência estava intimamente relacionada a memória. Os anciões eram os

---

<sup>6</sup> (Texto originalmente editado em francês como capítulo do livro *Aspects de la Civilisation Africaine*, Paris, ed. Présence Africaine, 1972 e publicado em português na revista THOT n. 64, 1997, p. 3).

mais sábios, pelo conhecimento acumulado. A figura do mestre, aquele que transmite seu ofício, também exerce um papel importante nessas sociedades.

Ressaltando que a humanidade desde sempre construiu e constroi outros tempos, rápidos ou lentos, devido ao instrumento fundamental chamado memória, podemos perceber que por meio das técnicas de comunicação as culturas foram sendo classificadas de acordo com cada grupo social considerando as situações vivenciadas, a transitoriedade e principalmente as tecnologias intelectuais; questões essencialmente relevantes quando falamos de memória.

De acordo com Lévy (1993) o processo de memória ocorre a partir do que ele chama de distinção entre a oralidade primária, na qual a palavra, por ser o único canal de informação, é responsável pela gestão da memória social e a oralidade secundária em que a palavra (falada) tem uma função complementa à da escrita, sendo utilizada basicamente para a comunicação cotidiana entre as pessoas.

A oralidade primária representa um período histórico da humanidade, onde não se tinha nenhuma forma de registro de representação verbal para uma utilização futura que não fosse a mente. Numa sociedade oral primária quase todo o processo cultural é feito a partir das reminiscências dos indivíduos. A inteligência nessas sociedades estava identificada muitas das vezes à memória auditiva.

A palavra tem como função básica a gestão da memória social, não somente a comunicação do cotidiano. Antes da escrita era comum pessoas inspiradas ouvirem vozes, já que a oralidade era canal habitual de informação.

Nas sociedade orais aspectos relativos às coordenadas do tempo e do espaço são orientadas pela linguagem oral, apesar de suas limitações e potencialidades. Assim, a produção do espaço-tempo está baseada quase que totalmente na memória humana relacionada ao manejo de linguagem.

De acordo com a Psicologia Cognitiva (1960), podemos distinguir a memória humana a partir de dois aspectos: o de curto prazo e o de longo prazo. A memória de curto prazo é a do trabalho, que mobiliza a atenção. A repetição parece ser a melhor estratégia para esse tipo de memória. Já a memória de longo prazo é quando lembramos de determinadas situações a cada vez que passamos por elas em outros momentos oportunos.

Na memória de longo prazo o processo de armazenamento acontece quando temos uma informação e devemos construir uma representação da mesma com a intenção de gravá-la. No instante que a criamos a mesma fica em nossa zona de atenção e a estratégia de codificação, ou seja, a maneira pela qual a pessoa irá construir uma representação do acontecimento que deseja lembrar, tem um papel relevante na capacidade de se recuperar este fato a posteriori.

Duas estratégias são essenciais à repetição e à elaboração dos fatos. A primeira só se concretiza pelo recurso de frases prontas e curtas, o denominado clichê, com ritmo, equilíbrio, provérbios, figuras de linguagem; enquanto que na elaboração realizamos acréscimos à informação alvo. Os tópicos a serem lembrados se conectam entre si ou fazem interrelações com ideias adquiridas anteriormente.

Muitas das experiências em torno da psicologia cognitiva mostram que quanto mais complexas e numerosas forem as associações, melhores são as performances mnemônicas.

As estratégias mnemônicas nestas sociedades somente vão se sobressair quando as representações estiverem interconectadas e a informação não estiver de forma modular ou recortada; as proposições terão como referência o domínio dos conhecimentos concretos ou familiares para os membros das sociedades em questão; enfim, deverão manter laços estreitos com “problemas da vida”, envolvendo diretamente o sujeito e devem ser fortemente carregados de emoção. Sendo assim qualquer proposição que não seja retomada e repetida em voz alta está condenada a desaparecer.

Nesse sentido a dramatização, personalização e artifícios narrativos diversos não visam apenas dar prazer ao espectador ou ouvinte. Eles são condições *sine qua non* da perenidade de um conjunto de proposições de uma cultura oral (LEVY, op.cit., p.82).

Pode-se então melhorar a memória visual e auditiva no contexto dessas sociedades orais, recorrendo às memórias musicais e sensório-motoras como auxiliares da memória semântica. As rimas, repetições, ritmos e poemas dos cantos, as danças e os rituais têm, como nas narrativas, uma função mnemotécnica. E por meio dessas memórias a narrativa é fortalecida.

## O PROCESSO DE MEMÓRIA NA EPOPEIA SUNDJATA

Em muitas culturas, a identidade do grupo estavam sob guarda de contadores de histórias, cantores e outros tipos de arautos, que na prática eram autenticamente os portadores da memória da comunidade. Este é o caso do papel desempenhado na África Ocidental pelos griots, sendo o relato mais famoso o dos feitos do rei Sundjata Keita, soberano do Império Mandinga<sup>7</sup>.

Na epopeia Sundjata, obra de Djibril Tamsir Niane tem-se uma narrativa marcada pela memória, permeada de repetições de fatos narrados pelos griots.

O registro do enredo da narrativa está permeada de recursos mnemônicos, demonstrados por meio dos dramas presentes na obra, isso fica claro quando o autor narra o percurso e os feitos heróicos do futuro Rei do Mali.

A epopeia Sundjata está situada na primeira metade do século XIII, durante o domínio Sosso<sup>8</sup> a região do Sudão Ocidental. Sundjata Keita é um personagem de presença marcante nas tradições orais da região do Sudão africano. Essa epopeia que conta sua história e como derrotou o tirano Suamoro Kantê e reconquistou suas terras mandingas marca o início do grande Império do Mali.

Acredita-se que o personagem histórico tenha governado o Mali entre 1230 e 1255, após a guerra contra o rei de Sosso, Sumaoro<sup>9</sup>. Contendo uma grande carga emotiva e acompanhada de rituais, a narrativa apresenta condições *sine qua non* da perenidade em uma cultura oral.

Relatos dessa epopeia nos foram legados pela tradição oral sudanesa, através do griot presente na obra, sendo ele uma espécie de bardo sudanês<sup>10</sup>, detentor e difusor da sabedoria e das histórias tradicionais. Considerando que sua presença é tão marcante na cultura local seria muito fácil tratá-lo como um simples personagem lendário, um fundador mítico do Império Mali.

O relato dessa história se inicia com a apresentação do griot, como forma de delinear a linhagem de Sundjata, destacando os reis que governavam o mandinga,

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que o relato dessa epopeia fora feita pelo griot Mamadu Kuyatê e recolhido pelo historiador senegalês Djibril Tamsir Niane, que posteriormente transformou em obra literária e a esta pondero colocações.

<sup>8</sup> Sosso grupo mandinga que vive nas montanhas de Konhkore, perto de Bamako, a atual capital do Mali.

<sup>9</sup> Grupo mandinga que vive nas montanhas de Konhkore, perto de Bamako, a atual capital do Mali.(N.E) .

<sup>10</sup> Rei feiticeiro de Sosso.

inclusive seu pai Maghan Kon Fatta, também chamado Maghan<sup>11</sup> a quem lhe dá a origem de seu nome. Posteriormente é citado o ancestral mais antigo como forma de dar continuidade ao processo de memória cíclica que remete sempre aos antepassados.

Percebe-se que por esse relato a respeito da dinastia da qual provém Sundjata tem um certo valor e retomar esse aspecto é uma forma de buscar suas origens entre familiares. Outros ancestrais são retomados na narrativa como forma de demonstrar suas virtudes, ofícios e feitos heróicos de maneira a exaltar sua própria dinastia, a dos Keita<sup>12</sup>.

A figura do caçador retomada para estabelecer seu clã aparece para destacar sua ancestralidade como portador do ofício da caça. Essa figura, segundo Niane (1982), na tradição do Mandinga é envolta em misticismo e significado simbólico. Ele comenta que “no território Maninka, até data recente, os caçadores formavam uma associação bastante fechada, que tinha a fama de possuir muitos segredos do bosque e das florestas”. (NIANE, op. cit, p. 142)

A primeira força militar tinha sido a dos caçadores de acordo com Niane, estes teriam sido os primeiros defensores das comunidades aldeãs. Podemos perceber isso claramente no decorrer da epopeia quando Sundjata “ainda bem jovem recebeu o título de Simbon<sup>13</sup>, ou mestre caçador, que é conferido somente aos caçadores depois de passarem por provas”.

Assim sendo, não nos surpreende quando no confronto final com Sumaoro com o arco símbolo dos caçadores, o mesmo flecha seu rival com um esporão de galo branco; representando que esta era a única arma que conseguiria vencer a feitiçaria do rei inimigo.

Outro fator relevante nessa narrativa é a retomada constante de fatos, neste caso relacionados à imagem do caçador, recurso muito utilizado pela memória oral; é o que observamos quando é retratado um episódio o qual demonstra seu pai descansando em sua capital e recebe a visita de um caçador. E esse com seus poderes divinatórios prevê a chegada de outros caçadores e uma mulher à cidade.

---

<sup>11</sup> Grupo que ocupa região do Sudão africano.

<sup>12</sup> Pai de sundjata um dos primeiros rei do Mali.

<sup>13</sup> Um dos principais clãs do Mandinga.

E a partir dessa chegada a profecia se cumpre e surgem os caçadores e a mulher cujo nome é Sologon Kedju<sup>14</sup>, - referida como mulher búfalo e que fora dada aos caçadores por defenderem o búfalo que assombrava o reino de Do<sup>15</sup>, era dita alma-irmã do animal - esta se unira ao rei pai de Sundjata e seriam então os protetores do menino, conhecido também, depois dessa união, como “o filho do leão e do búfalo”.

A infância de Sundjata é regada a infortúnios. Ele nasce sem o uso das pernas, fato que causa problemas a ele e sua mãe que são a todo momento ridicularizados pela primeira esposa de seu pai, visto como um inválido.

Segundo Waldman<sup>16</sup> (1997) “como é singular na cosmovisão negro-africana, a narrativa associa a origem da infância de Sundjata com o mundo natural”. De acordo com o autor o jovem andaria de quatro para demonstrar essa relação com a natureza.

Outra informação proposta por Joseph Campbell (2003) é a jornada heróica em que o herói da epopeia vivencia antes de seguir seu destino devido a limitação de não ter uso das duas pernas, para que depois acontecesse como algo “sobrenatural” a cura de sua invalidez.

Além de sofrer muito após a morte de seu pai, junto com sua mãe e seus irmãos, Sundjata é submetido a injúrias e zombarias da segunda esposa de seu pai, com receio do jovem após o ocorrido querer tomar posse futuramente do trono real.

E a partir desse sofrimento vivenciado que o jovem toma a iniciativa de pedir a um mestre-ferreiro que forje uma barra de ferro para se erguer. Nesse trecho da obra podemos perceber nitidamente a presença do simbolismo mais uma vez retratado, elemento fundamental no processo de memória.

A figura do ferreiro retoma mais uma vez esse simbolismo, para Waldman (2003, p. 22-23) “o ferreiro era um profissional respeitado na sociedade africana. Ao dar forma aos metais, o ferreiro é visto como um mago, um homem com uma relação de intimidade com o Maa Ngala<sup>17</sup>, o supremo criador”.

---

<sup>14</sup> Mandinga-designação de um dos principais impérios sudaneses (séc.XII/XV), também conhecido por Império Mali.

<sup>15</sup> Mãe de Sundjata que tinha como totem um búfalo.

<sup>16</sup> WALDMAN, Maurício. *Africanidade, Espaço e Tradição – A Tipologia do Imaginário Espacial Tradicional Africano na fala griot sobre Sundjata Keita do Mali*. In: *Revista África n.º 20/21*. São Paulo: Editora Humanitas, 1997/1998, pg. 30. Disponível em: [http://www.mw.pro.br/mw/p04\\_03\\_05.pdf](http://www.mw.pro.br/mw/p04_03_05.pdf) Acessado em 12/06/2007.

<sup>17</sup> Maa Ngala supremo criador.

Como podemos perceber os mestres ferreiros também possuem como os caçadores dons místicos e divinatórios, e o objeto ferro já havia sido pedido pelo pai do jovem antes de morrer, considerando a importância do material e ainda prevendo a necessidade do mesmo pelo futuro rei.

Posteriormente já podendo dar os primeiros passos Sundjata decide juntamente com sua família se exilar do Mali, como forma a princípio de se afastar da inveja de sua madrasta e dos maus tratos designados a mãe.

Nesse momento tem-se início a jornada heróica do jovem em suas viagens pelos reinos do Mandinga, vivenciando apuros, formando aliados e mais tarde sendo adotado pelo rei de Mema<sup>18</sup> como um de seus guerreiros mais ilustres.

Durante seu exílio a história relata um pouco sobre as conquistas de seu futuro adversário Sumaoro, descendente da linhagem de mestres-ferreiros, a princípio seu reino era insignificante para a região dominada pelo rei de Wagadu,<sup>19</sup> - o reino de Gana que dominou a região nos séculos anteriores à dominação do Mali. Com o tempo o poder do rei de Sosso cresceu e ele passou a reinar sobre as terras de seu antigo senhor, expandindo para o território do Mandinga.

Na obra de Niane, Sumaoro é retratado como um rei cruel que levou terror para sua região, embora tenha indícios de que ele tenha lutado pelo tráfico de escravos exercidos pelos povos Soninke com conivência dos povos Mandinga. Aparece como um inimigo declarado do Islã, na epopeia tem destaque seus poderes mágicos proveniente dos pagãos.

A dinastia de Sundjata era islamizada desde seus primeiros reis, sendo assim o combate entre esses dois reis partia também por esse aspecto religioso; entre o islamismo e a religião tradicional sudanesa.

Tal aspecto fica visível quando o jovem Sundjata decide retornar ao Mandinga, com seus trajes “vestido a maneira muçulmana” demonstrando sua opção religiosa. E quando Sumaoro em umas das primeiras disputas contra o exército do príncipe Mandinga, portando um capacete cheio de chifres, demonstra referência clara de suas crenças pagãs. Esse descritivismo, esse ritual dos trajes sempre que se encontravam em

---

<sup>18</sup> Mema-capital de um grande reino a qual Sundjata e sua família se refugiaram.

<sup>19</sup> Nome em malinkê, do país do Velho Ghana, onde reinavam os príncipes Cissê-Tunkara.

luta é uma forma de demonstrar oralmente na narrativa questões que reforçam a memória oral.

Vale lembrar que o islamismo de Sundjata não é tão ortodoxo, pois existe certo sincretismo religioso. Waldman afirma que quando Sundjata deseja combater seu rival recorre a meios que estão além da natureza, e realiza sacrifícios rituais. No momento em que percebe que para alcançar o totem protetor do adversário tem que se utilizar de um fetiche mágico, o esporão do galo branco, que disparado da ponta de uma flecha de madeira anulará os poderes mágicos de Sumaoro, o herói busca recursos sobrenaturais. E isso resulta em sua vitória frente a Sumaoro.

A epopeia Mandinga encerra-se com a divisão do mundo feita pelo novo rei entre seus generais, e o seu retorno triunfal a capital Niani, onde reinou próspera e justamente. O império por ele liderado era semelhante a uma confederação, bem comum nas sociedades africanas que apresentam segundo o autor um caráter segmentário, nas quais o poder político apresenta-se difuso ou escassamente centralizado. E mesmo sendo governado dessa maneira as províncias tinham alguma liberdade e autonomia sob comando de seu governante.

Sendo assim, o grande Império do Mali foi formado e sua extensão e relevância foi comparada ao de Djul Kara Naini, ou seja, Alexandre O grande - talvez com um certo exagero mas é o que nos lembra frequentemente o griot que narra a epopeia.

No decorrer da epopeia a memória é sempre lembrada pelas lembranças, repetições e dramas vividos pelo jovem príncipe, representados com grande emoção, não esquecendo dos frequentes rituais, condições extremamente necessárias para a memória de uma narrativa, neste caso mais diretamente da epopeia Sundjata.

## **PAPEL DOS GRIOTS NESSA OBRA PARA SUSTENTAR A MEMÓRIA**

Considerando que muitos relatos dessa epopeia foram legados pela tradição oral sudanesa, através dos griots, espécie de bardo sudanês, detentor e difusor da sabedoria e da história tradicional, devemos levar em conta que a presença dos griots na cultura local é tão marcante que sem os mesmos não seria possível manter essa memória.

Na obra de Niane (1982) o griot que narra a epopeia inicia manifestando sua função:

“Eu sou griot. Eu sou Djeli Mamadou Kouyaté\*, filho de Bintou Kouyaté e de Djeli Kedian Kouyaté, mestre na arte de falar. Desde os tempos imemoriais os Kouyaté estão a serviço dos príncipes Keita do Mandinga; nós somos sacos de palavras, somos os sacos que encerram os segredos várias vezes seculares. A arte de falar não tem segredos para nós; sem nós os nomes dos reis cairiam no esquecimento, nós somos a memória dos homens; pela palavra nós damos vida aos fatos e gestos dos reis perante as novas gerações.” (NIANE, 1982, p. 9)

Esta declaração inicial do griot Mamadou Kouyaté contém simultaneamente questões relativas à história e sua memória, à palavra, à sua arte e ao poder que essa arte lhe confere (“sem nós os nomes dos reis cairiam no esquecimento”...) assim como a justificação prévia da tomada da palavra. Desde tempos imemoriais, diz Mamadou, somos “sacos de palavras” e assim recorda o nome do pai, o nome do avô, retomando a genealogia como forma de adquirir credibilidade junto ao público.

Antes da tomada da palavra e de falar da tradição, os griots demonstram seu direito à palavra, justificando de alguma maneira sua competência. Entre essa genealogia de contador africano notamos no corpus da narrativa a presença da tradição oral.

A palavra oral, não existe num contexto puramente verbal, como ocorre com a palavra escrita. As palavras proferidas são sempre modificações de uma circunstância existencial que sempre envolve o corpo. A verbalização oral, presente nessa narrativa realmente apresenta um gesto que impressiona.

De acordo com Fábio Leite (1982, p.3), dentro do universo que lhe é próprio a palavra nessas sociedades emerge como fator ligado a força vital e, em seu aspecto mais primordial, tem como principal detentor o próprio preexistente. Nesse sentido o autor complementa:

(...) a palavra aparece como substância da vitalidade divina utilizada para a criação do mundo, confundindo-se com o sopro ou fluido vital, sendo que no homem essa herança manifesta-se em uma de suas formulações, através da respiração, o conjunto força vital/palavra/respiração é elemento constitutivo de personalidade, emergindo plenamente quando o homem o estrutura de maneira a criar a linguagem e o exterioriza pela voz. (LEITE, 1995, p. 105).

Retomando a fala de Leite, observamos claramente a relevância do griot que tem a palavra como força vital; retomamos assim ao griot do príncipe Sundjata na

epopeia, Balla Fasséké<sup>20</sup> que vem por meio de sua narrativa demonstrar sua designação se mostrando como uma pessoa que prima pela verdade. Antes griot do rei, depois de morto, griot do filho Sundjata. A Fasséke foi designado ser amigo inseparável do jovem príncipe, e de sua boca aprenderia a história de seus antepassados, a arte de governar o Mandinga de acordo com os princípios de seus antepassados.

O griot do jovem o acompanhou durante a sua infância cantou hino quando o jovem se esticou com o auxílio da barra de ferro e ali naquele instante narrou que o leão havia caminhado em voz poderosa e também contava a história de reis ao menino Sundjata que as ouvia e guardava em sua memória.

Fasséke esteve em companhia constante do jovem até antes de partir para o exílio. Com sua partida foi encaminhado à companhia de uma embaixada ao poderoso rei de Sosso, aos cuidados de Sumaoro. Apesar de distante permaneceria como griot de Sundjata.

O griot acompanhou Sumaoro em suas conquistas e também esteve presente em sua derrota, pois foi ele quem presenciou sua morte. E apesar de cativo conhecia todos os desvãos do palácio e conduziu Sundjata à câmara mágica do feiticeiro.

Após ser derrotado pelo jovem guerreiro descreve minuciosamente o quadro que se instaurou na câmara mágica e nos habitantes de Sosso, como tudo havia sido modificado após a flecha fatal ter atingido Sumaoro.

Balla Fassekê acompanhou Sundjata em seu novo império e cavalgou com ele, observando e relatando todas as mudanças ocorridas nesse processo de repartição do mundo após Sumaoro. Acompanhou as mudanças ao lado do mais novo rei do Mali, profetizando que agora ele seria feliz e que a paz iria reinar em Niani.

Assim podemos elencar os vários papéis e/ou funções dos griots presentes nessa obra, como guardião da memória sim, mas também como ocupante de outras funções no corpo da narrativa. A partir de sua herança familiar, o griot anuncia as boas novas; narra como um cronista a mudança de Sundjata de um inválido para um guerreiro; relata os caminhos percorridos pelo herói; demonstra as conquistas e reconquistas de seus senhores como um preceptor; e presencia a vitória do jovem Sundjata na retomada do que era seu, desde o princípio.

---

<sup>20</sup> Balla Fassekê griot de Sundjata que antes fora de seu pai, e tinha essa função como tradição de sua família.

Enfim, na introdução da obra, Niane nos alerta e ao mesmo tempo nos convence a abrir nossos olhos para o mistério da África eterna, convidando-nos ao estímulo de nos sentarmos humildemente ao pé dos Antigos e escutar as palavras dos griots que ensinam a Sabedoria e a História.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dessa pesquisa bibliográfica a respeito do processo de memória, da análise da obra Djibril Tamsir Niane e da função dos griots nas narrativas, neste caso mais diretamente na obra Sundjata ou epopéia do Mali, evidencia-se a importância da memória no processo de conservação das narrativas orais presente nas sociedades africanas, ressaltando que a memória visual e auditiva são as que mais refletem as comunidades de tradição oral.

Nesse sentido a memória na narrativa de Niane aparece com esse perfil de conservação, mas também utiliza recursos dos textos narrativos como a descrição, a repetição, a musicalidade, a carga emotiva, os rituais como forma de corroborar com as fontes orais resultando num trabalho efetivo de manutenção da memória. E ainda serem transmitidas de geração a geração.

Na epopéia encontramos a figura dos griots de forma dimensional, não só atribuindo-lhe a função de guardião da memória, mas também o mostrando como aquele que surge para levantar o véu dos olhos de muitos africanos, a fim de estimulá-los a escutar as palavras dos griots e a considerar que o saber dos antigos é permeado de sabedoria e história.

Desse modo a função que os griots exercem no interior da narrativa, assumindo diversos papéis, ressalta a relevância da transmissão oral no conhecimento da humanidade, bem como das sociedades africanas na preservação de sua cultura, pois a narrativa é fonte de divulgação de saberes através de séculos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida que me deste; aos meus ancestrais africanos que tanto contribuíram e contribuem para ser o que sou hoje; aos professores Guimes e Vânia por tornarem esse curso realidade. Com parceria com MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU). Agradeço também aos colegas pela caminhada junto ao conhecimento, em especial as colegas Vanesca e Kelly. A orientadora Suzana pela atenção e compreensão. E principalmente a minha família e aos meus amigos pelo apoio e incentivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In KI-ZERBO, J (Org), **História Geral da África I, Metodologia e pré histórica da África**. São Paulo, Ática, Paris: UNESCO, 1968.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2003.

LEITE, Fábio R. **A questão ancestral** (tese de doutorado em Ciências Humanas-Sociologia - apresentada à FFLCH/USP. São Paulo, 1983.

LEITE, Fábio R. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. In **Introdução aos estudos a África contemporânea**. Centro de Estudos Africanos da USP, São Paulo, 1984.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, p. 83. 1993 (Coleção TRANS)

NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata, ou a Epopéia Mandinga**. São Paulo: Ed. Ática, 1982.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Trad. de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1998.

WALDMAN, Maurício. **Africanidade, Espaço e Tradição – A Tipologia do Imaginário Espacial Tradicional Africano na fala griot sobre Sundjata Keita do Mali**. In: *Revista África n.º 20/21*. São Paulo: Editora Humanitas, 1997/1998. Disponível em: [http://www.mw.pro.br/mw/p04\\_03\\_05.pdf](http://www.mw.pro.br/mw/p04_03_05.pdf). Acessado em 12/06/2007.

## **MOVIMENTOS CULTURAIS DO BAIRRO PATRIMÔNIO: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA PARA SOBREVIVÊNCIA**

Priscila Freitas da Costa Xavier  
Jornalista da Rádio e Televisão Universitária de Uberlândia  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
priscilafreitas01@hotmail.com

Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Química – IQ  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
guimes.rodriguesfilho@gmail.com

### **RESUMO**

O bairro Patrimônio foi um dos primeiros bairros da cidade de Uberlândia (MG), sendo caracterizado pela predominância de moradores negros recém libertos da escravidão. Essa concentração de trabalhadores negros nesta área permitiu que os moradores desenvolvessem uma identidade própria, onde pudessem agir conforme suas tradições e costumes fortalecendo o grupo e mantendo a dignidade individual. O presente trabalho se faz para difusão e preservação da história dos movimentos culturais afro- brasileiros remanescentes no bairro Patrimônio que em sua maioria não possuem registros oficiais e nem tão pouco documentação jurídica legal e se mantêm através da tradição oral, podendo facilmente se perder no tempo e para reflexão sobre o esvaziamento físico e cultural que o bairro vem sofrendo devido a especulação imobiliária. A intenção é refletir sobre a importância do Bairro Patrimônio no contexto social e cultural da cidade. Ressaltar aspectos pouco difundidos da cultura de raiz que emerge de cada casa, de cada preto velho, de cada rezador, objetivando manter a oralidade e as tradições de cada movimento que foram e são tão importantes na constituição do bairro e da cidade de Uberlândia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Preservação, movimentos culturais, Patrimônio.

### **ABSTRACT**

Patrimônio was one of the first neighborhoods of the city of Uberlândia (MG), characterized by the predominance of black residents newly freed from slavery. This concentration of black workers in this area allowed the residents to develop their own identity, which could act as their traditions and customs strengthening the group and maintaining individual dignity. This work is done for dissemination and preservation of cultural movements in history african-Brazilian, heritage remaining in the neighborhood who mostly do not have official records and legal documentation nor legal and remain through oral tradition, and can easily get lost in time and reflection on the physical and cultural emptiness that the neighborhood has suffered because of speculation. The intention is to reflect on the importance of the Heritage District in the social and cultural

center. Emphasize aspects of some pervasive culture of root that emerges from every house, every old black man, each rezador, to maintain the traditions of orality and every move they were and are so important in the formation of the district and the city of Uberlândia.

**KEY-WORDS:** Preservation, cultural movements, Heritage

## INTRODUÇÃO

Uberlândia nasceu no mesmo ano em que se comemorou a abolição da escravidão. E foi com o fim do trabalho escravo que muitos negros recém-libertos chegaram à cidade, mais precisamente ao bairro Patrimônio, um dos pontos por onde a cidade se iniciou.

Em 1883, o fazendeiro José Rodrigues da Cunha doou 12 alqueires de terra ao Patrimônio de Nossa Senhora da Abadia onde, a partir de 1899, apareceram os primeiros moradores, as famílias negras que vinham de regiões vizinhas, como Uberaba e Santa Maria.

O Bairro Patrimônio D'Abadia guarda tradicionais manifestações culturais afro-brasileiras podendo ser considerado um legítimo quilombo urbano e esta constituição tradicional do bairro torna-o reduto cultural da cidade, berço de fundação da Escola de Samba<sup>1</sup> Tabajara a mais antiga da cidade, detentora do maior número de títulos do carnaval uberlandense e atualmente a heptacampeã do carnaval de rua de Uberlândia, abriga também a Folia de Reis Pena Branca que é tradicional na cidade e tem muitos anos de criação, também, é quartel dos grupos de Moçambique<sup>2</sup> Princesa Izabel, e Raízes, dentre eles um dos mais antigos (Princesa Izabel fundado em 1967) e um dos mais recentes (Raízes fundado em 2006) da história da cidade, e já foi sede do Moçambique Pena Branca, que participam das festividades da nossa respeitada festa de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito e o Grupo Tabinha, que agrega todos estes ritmos em um projeto social para crianças e adolescentes usando a música no combate a

---

<sup>1</sup> Escola de Samba é um tipo de agremiação de cunho popular, que se caracteriza pelo canto e a dança do samba, quase sempre com intuito competitivo.

<sup>2</sup> Moçambique é um termo que surgiu com os pretos pés descalços, genuínos escravos africanos, de música e ritmo cadenciado, sua cantoria é profundamente religiosa.

violência e a criminalidade e tem levado as nossas tradições por todo o Brasil e também no exterior.

O bairro possui algumas das benzedadeiras mais antigas da cidade e abriga também terreiros de umbanda, candomblé que co-existem com as igrejas pentecostais e a igreja católica que realiza a festividade de Nossa Senhora da Abadia do Patrimônio. Por todas essas manifestações culturais agregadas ao cotidiano do bairro, o Patrimônio é sinônimo de resistência e de valorização da cultura afro-brasileira.

O Patrimônio exala cultura em todos os cantos, onde quer que você olhe poderá identificar a união do velho com o novo, do passado com o presente, do futuro com traços de passado, mas infelizmente o bairro vem sofrendo com a especulação imobiliária que a cada dia mais afasta seus antigos moradores, que vão embora e levam consigo as tradições e deixam um vazio cultural no bairro. Os grupos e movimentos culturais alojados em outros bairros, normalmente, mais periféricos, perdem as referências espaciais e humanas.

Este presente artigo teve como objetivo estudar os movimentos culturais do Bairro Patrimônio de Uberlândia – MG, fazendo um apanhado histórico de sua formação, juntamente com a formação cultural e espiritual dos seus moradores, mostrando um pouco da história de cada um, todos baseados na tradição oral. O objetivo maior foi dar vez e voz às histórias dos moradores de lá, às vezes esquecidos pelas políticas públicas, mas que tem lutado para garantir e manter viva as tradições.

## **TRADIÇÃO E MODERNIDADE**

O Bairro Patrimônio sempre ostentou, desde a fundação da cidade, a tradição e a cultura das festas populares e também do trabalho árduo. Reduto de negros, este bairro que é um dos primeiros de Uberlândia, sempre conviveu bem com a dança e o canto, contribuindo também com a mão de obra que pouco a pouco erguia a nossa cidade. Passados alguns anos, o bairro hoje abriga duas culturas, absolutamente, díspares: a popular e a dos arranha-céus. O Patrimônio tem em si, um pouquinho da São Pedro de Uberabinha do fim do século XIX, mas tem também o luxo do Praia Clube, que representa o lazer da elite progressista local. É só fechar os olhos e respirar.

Para conhecer a história de uma cidade é visualizar além das estruturas de concreto e dos traçados geométricos, originários da luta humana para modificar a natureza. A cidade não é construída apenas por suas edificações e ruas, mas, também, por seus hábitos e costumes. São esses códigos culturais que possibilitam o sentido de pertencer a um determinado lugar.

A cultura é o único elemento capaz de humanizar a sociedade moderna e restabelecer uma ligação com o passado, para que o homem reviva experiências vitais presentes em sua memória. Devemos voltar nosso olhar para o universo singelo, singular e ao mesmo tempo grandioso da cultura popular, considerando sua dimensão material que podemos tocar, bem como, sua dimensão imaterial, que nos toca.

As tradições culturais são traços presentes em nossas vidas, pois sabemos que nelas sobrevive algo do nosso passado. Esse elemento revitalizador se manifesta nas festividades religiosas ou carnavalescas, na riqueza da culinária ou na medicina popular.

A sociedade globalizada, sobretudo por meio da mídia, tende a produzir a padronização do gosto que se orienta pela novidade, desvalorizando os aspectos culturais pré-existentes. Tudo é imediato, efêmero e descartável. O homem moderno renega a herança cultural de seus antepassados e se entrega ao culto do sempre novo.

A história de Uberlândia registra uma antecipação desse movimento de destruição do patrimônio cultural, com o pretexto de tornar-se progressista e moderna. Esse processo descaracterizou a cidade no tempo e no espaço, rompendo elos de referência de sua memória. Foi o que aconteceu com o bairro Patrimônio que a partir da década de 90, quando foi quase totalmente asfaltado, e com a valorização dos lotes do setor sul iniciou-se um processo de ocupação desenfreada por pessoas das classes altas com a construção de prédios, empresas e grandes casas, expulsando quase todos os antigos moradores pertencentes aos grupos culturais e detentores dos saberes e das tradições.

Os moradores do Patrimônio pedem apenas o respeito e um pouco mais de espaço para resgatar a história oral do seu povo, que muito contribuiu para a construção dessa cidade e para manter assim viva as suas tradições que estão sendo esmagadas com a ocupação maciça do bairro. Devido a grande valorização imobiliária e com o aumento do IPTU alguns dos moradores antigos “escolhem” vender seus imóveis por não terem como pagar documentação e impostos devidos aos cofres públicos, e muitos são

tentados pelo dinheiro devido ao fato de ser alta a quantia a eles oferecida, e com isso os moradores com um maior poder aquisitivo ocupam este espaço, em sua maioria esses novos moradores não estão nem um pouco interessados nas tradições, por não conhecerem e não saberem da importância dos seus significados para a história da cidade, estas pessoas, em geral jovens estudantes e ou famílias que vieram de grandes centros, desconhecem estas tradições e as consideram, inicialmente, como algazarras e ou bagunças, como afirma Mara Oliveira, moradora do bairro desde 2009.

(...) quando mudei fiquei assustada com tanto barulho, janeiro Folia, juntamente com carnaval que vai até fevereiro, agosto até outubro congado, achava horrível, agora estou conhecendo e aceitando melhor, mas não deixo de ficar incomodada toda vez que quero dormir mais cedo e não consigo por causa dos barulhos. (Mara Oliveira, 2011)

Em sua maioria estes moradores preferem não conhecer e não participar das festas populares e se juntarem ao grande contingente de pessoas que torcem pelo fim e ou expulsão destes antigos moradores, conseqüentemente, de suas manifestações para outros lugares. Sem saber o quão rico é uma sociedade que além de futuro, deslumbra e preserva o seu passado, guardando para futuras gerações cada traço de contribuição do antigo que servem para constituição do novo.

Deixar estas manifestações morrer é acabar com a história de um povo, que durante séculos vem sendo relegado a pequenos papéis dentro das histórias tidas como oficiais, mas que, no entanto tem grande responsabilidade na construção dos alicerces urbanos. A história do bairro Patrimônio não está isolado da história da cidade e conseqüentemente, a história dos negros dessa região é parte integrante da história de Uberlândia.

## **HISTÓRICO DO BAIRRO PATRIMÔNIO**

“Ao final do século XIX, o Arraial do São Pedro do Uberabinha não diferia muito da grande maioria das vilas da mesma época da chamada ‘orla pioneira’. Em 1883, o Fazendeiro José Machado Rodrigues, proprietário de um grande latifúndio situado à margem esquerda do córrego São Pedro, chamado Fazenda Campo Alegre, onde se encontrava o ‘Engenho da Machadinha’, doou doze alqueires de terras situados à margem esquerda do referido córrego destinado ao Patrimônio da Abadia.”

(LOURENÇO, 1986). Assim deu-se o surgimento do Bairro Patrimônio da Abadia, onde os seus moradores apresentavam fundamentalmente as seguintes características a negritude, a pobreza e a condição de integrantes da classe trabalhadora.

Isolados do centro de Uberlândia, e sem nenhuma estrutura, pois o que os dividia era o Ribeirão São Pedro e havia apenas uma pequena ponte que os separava, conforme lembra Almir José de Souza, cozinheiro e promotor cultural do bairro.

Durante muito tempo, aquele povo permaneceu “ilhado”, já que passava um córrego onde hoje é a Avenida Rondon Pacheco, separando a cidade. (Almir José, 2011)

Tia Fiinha, como é conhecida Maria Margarida aposentada que reside no bairro há 43 anos também lembra da falta de estrutura.

Quando a gente tinha que ir no Fundinho levava dois pares de sapato, um mais velho e outro pra colocar depois e um pano, porque tinha muito barro. Lá no alto do morro, a gente limpava os pés e calçava o outro par. (Maria Margarida, 2011)

Durante décadas, devido à falta de estrutura do bairro e devido à barreira natural entre o centro sinônimo de cidade e progresso e a roça, sinônimo de atraso, seus moradores preservaram suas tradições culturais, sendo berço de nomes expressivo como Pena Branca e Xavantinho, (grandes expoentes da música) Mestre Lotinho (precursor do carnaval de rua da cidade), entre tantos outros líderes espirituais e culturais que ficaram no anonimato, mas que muito contribuíram para criação e manutenção do congado, folia de reis, carnaval.

Neste contexto o bairro se formou e desde o início foi um dos grandes responsáveis pela manutenção da cultura popular da cidade de Uberlândia, e mantêm até hoje, com muito esforço e grandes lutas, grupos respeitados e responsáveis pela existência e criação da cultura popular da cidade.

No início da década de 40, começou a aparecer traços de urbanização e foi no Patrimônio que construíram as primeiras 50 casas populares de Uberlândia. Em 1970 houve a expansão da área urbana, com a valorização do setor sul da cidade e com a introdução de novos loteamentos destinados às classes mais favorecidas, trazendo conseqüentemente, melhorias estruturais para o bairro Patrimônio, cuja área passou a ser valorizada pela sua posição geográfica, uma vez que o acesso aos novos loteamentos é feito por avenidas que passam pelo bairro.

Na década de 90 houve o asfaltamento de quase todas as ruas do bairro, e nesta época muitas famílias já deixaram o bairro, principalmente os moradores da antiga Rua General Osório, conforme lembra Maria Elza, aposentada, moradora da rua desde 1952.

Naquela época trocou o nome para Francisco Galassi e as casas tiveram que chegar para trás para ficar como rua de duas pistas, daí muita gente vendeu. ( Maria Elza, 2011)

Ela lembra ainda.

Muitos moradores que não tinham como construir novas casas, ou aumentar as suas para os fundos e quebrar na frente venderam seus lotes e foram para bairros na época como Morumbi, pois tinham casas prontas. ( Maria Elza, 2011)

Em 1993 a prefeitura municipal de Uberlândia elaborou o projeto “Integração de Bairros” com a finalidade de unificar bairros e loteamentos com baixo índice populacional, integrou o Bairro Patrimônio (de pobres) e o Bairro Copacabana (de ricos) criando uma nova configuração espacial. O nome Patrimônio foi mantido “pela tradição oralmente não só dos antigos moradores, mas também dos mais recentes”, por ser um bairro que faz parte da história e cultura da cidade, esta foi a explicação dada pela prefeitura para manter o nome e alguns moradores.

Os moradores que nasceram e tem no bairro a sua história familiar, possuem verdadeira adoração pelo seu espaço, como podemos perceber nas declarações de Almir José, promotor cultural do bairro.

Morar no Patrimônio é uma alegria constante, é uma coisa contagiante... ( Almir José, 2011)

Neirimar Silva, coordenador do Grupo Tabinha e participante ativo das atividades culturais do bairro também têm admiração.

Aqui temos congado, folia de reis, samba, realmente é o berço da cultura popular da cidade. (Neirimar Silva, 2011)

Como concorda também João Rodrigues, mais conhecido como Mestre Bolinho.

Para mim é uma felicidade imensa porque nasci e me criei neste bairro, sinto uma felicidade muito grande em participar das grandes comemorações. (João Rodrigues, 2011)

Alguns traços da cultura popular se mantêm até hoje como a tradição das benzedeadas e dos terreiros de umbanda. Maria Angélica, 72 anos, mais conhecida como Tia Luca, moradora da Rua Bocaiúva, em frente às unidades escolares infantis do bairro. Diariamente, fica do lado de fora de sua casa a espera das crianças que são trazidas pelas mães para ela benzer. Mas para a detentora dessa mestria existe uma dificuldade em passar o que aprendeu com sua avó, pois a única neta que tem acredita que pode fazer bem, mas diz não ter tempo para aprender.

Eu sento aqui e fico esperando elas saírem para benzer, fazer o bem, tirar o mal olhado e tem muita mãe que eu benzi quando menina e hoje elas trazem seus filhos, me sinto avó delas, aí que tenho que cuidar mesmo, não pode deixar morrer o que aprendi. (Maria Angélica, 2011)

A igreja católica faz mensalmente o trabalho com a pastoral da criança, pesando e encaminhando crianças abaixo do peso para tratamento com a farinha nutricional e com pediatra do centro de saúde e ainda desenvolve missas semanalmente, catecismos, crismas, casamentos e a tradicional festa de Nossa Senhora da Abadia do Patrimônio, sempre no mês de agosto em comemoração a santa e tem uma grande adesão de moradores do bairro. Não podemos esquecer que as igrejas evangélicas também estão presentes no bairro e tem um grande número de fiéis, que também fazem trabalhos com a comunidade, doando roupas, cestas básicas, fazendo bazares beneficentes em prol de causas da igreja, como construção de salas para aulas de bordado, pintura, crochê, e também possuem um trabalho de evangelização, onde os fiéis saem convidando os outros moradores para conhecerem a igreja sem nenhum compromisso.

Lembrando que o bairro abriga ainda dois times de futebol: Sociedade Esportiva Guarany, Colorado Futebol Clube que movimentam o bairro com as atividades esportivas, com a participação nas competições promovidas pela Liga Uberlandense de Futebol da cidade levando os moradores aos estádios. Um deles, o Poliesportivo João Naves de Ávila, fica localizado no bairro e ainda desenvolve aulas de formação de futebol infantil, com as escolinhas da FUTEL e da comunidade em geral, o que movimenta também os jovens e adolescentes. Acontecia no bairro também a Copa Verão Vivo de Futebol Society, mas conhecido como “Terrão do Patrimônio” que foi encerrada por pedidos dos moradores dos arredores e por determinação de promotores da cidade.

O Bairro Patrimônio da Abadia vai completar 119 anos em setembro, quando os moradores comemoram o aniversário do bairro, desde seu reconhecimento como tal, de muitas histórias folclóricas, religiosas e culturais como: o carnaval, Escola de Samba Tabajara, Folia de Reis Pena Branca e os Moçambiques (Moçambiques Princesa Isabel, Moçambique Pena Branca e Moçambique Raízes), times de futebol, Guarany e Colorado o que movimenta muito os moradores do bairro diante destas instituições culturais, esportivas e religiosas que lutam para sobrevivência e um local adequado para preservação e manutenção.

Os moradores engajados com a Associação de Moradores do Bairro Patrimônio estavam lutando há alguns anos para construção de um ginásio poliesportivo no bairro que pudesse abrigar as instituições culturais e as atividades esportivas no período de realização das suas atividades. Assim, o espaço serviria de local para realização da festa da folia de reis, como quartel para os moçambiques que ficaram no bairro, Princesa Isabel, Moçambique Raízes, para ensaio da escola de samba, para realização de jogos e campeonatos destinados a comunidade, para ensaios do grupo Tabinha e consecutivamente realização de espetáculos e outros eventos durante o ano, destinados a comunidade que atualmente ocupa as ruas para realização de muitas destas atividades. A luta teve resultado e o ginásio foi construído e até tem o nome de Ginásio Cultural e Esportivo Pena Branca e Xavantinho, mas o mesmo só tem sido utilizado para realização de atividades esportivas, sendo assim a luta continua, só que agora para a utilização mais democrática do espaço, tendo em vista que o mesmo era almejado para todas as entidades, para realização de atividades e para a união da comunidade.

### **HISTÓRICO DA ESCOLA DE SAMBA TABAJARA**

Em 1954, Lotinho, juntamente com outros jovens residentes no bairro Patrimônio, fundaram a Tabajara (sem o "S"), em homenagem a tradicional orquestra Tabajara de Severino Araújo, a primeira Escola de Samba da cidade de Uberlândia. Daquela reunião realizada na rua Augusto dos Anjos, residência do casal Alberto Alves Carvalho e Darcy R. Carvalho, participaram, dentre outros, Caco Velho (Adhemar Z. Alves), Antônio Babaca (Antônio Gomes), Norma de Oliveira Alves, Cara Torta (Geraldo de Assis), Biscoito (Anísio de Oliveira), Benedita de Oliveira, Doido

(Sebastião Belizário), Napinho (Anápio Soares) e Tico (Walter Branco). Ao término dessa reunião, foram definidos o nome da Escola de Samba (homenagem à orquestra Tabajara, comandada pelo maestro Severino Araújo) e as suas respectivas cores, a saber: azul, preto e branco.

No ano de 1956, por iniciativa da Rádio Educadora, na figura de seu diretor Moacir Lopes de Carvalho e do radialista Hipopota (Maximiliano Carneiro), foi realizado o I Concurso de Escolas de Samba de Uberlândia. O resultado final desse concurso foi a vitória da Escola de Samba Tabajara sob as suas co-irmãs Aymorés, Pavão Dourado, Zanzibar e Coqueiro.



**Tabajara na década de 50. Uberlândia, acervo particular Almir José**

Daí em diante tem uma história de vitórias, mas também de amargas derrotas. Como todas as escolas de samba do Brasil, a Tabajara chegou há ficar 18 anos sem

nenhum título, ainda assim, venceu o carnaval de rua da cidade, com total de 23 títulos. Mestre Lotinho comandou a escola até o fim da década de 70, logo em seguida seu filho Passarinho assumiu a direção e permaneceu até meados de 80. Depois Gilson coordenou a escola até o ano de 1994. Em 1995 foi criada uma comissão de moradores do bairro sendo coordenada por Almir José de Souza e Carmen Lúcia da Costa (Nuna), para não deixar que a escola acabasse. Em 2002 Davi Thomaz Netto assumiu a presidência e comandou a escola até 2007, sendo que em 2008 Luciano Martins Faria assumiu a presidência. Em 2010 foi a vez de Priscila Freitas assumir o comando, sendo a primeira mulher a ocupar o cargo de presidente da Tabajara e a segunda mulher na história do carnaval da cidade. O atual presidente é Lucas Carlos Oliveira empossado recentemente para dar continuidade ao trabalho de resgate, valorização e luta, sendo que todos os ex-presidentes ainda estão presentes na constituição da diretoria.

Presidir a Tabajara é motivo de muito orgulho, nasci no bairro e sempre participei das festividades, fico feliz em dar continuidade a este bom trabalho, e poder contar com a ajuda deles é melhor ainda... (Lucas Oliveira, 2011)



**Velha Guarda Musical da Escola de Samba Tabajara. Uberlândia, 2010, Rodrigo Santiago.**

A tradição resiste e vem sendo passada de pai para filho por meio da afirmação cultural do samba. Antes de tudo, são manifestações culturais, tradicionais, populares e familiares. Além do Tabinha que desenvolve um trabalho de resgate e valorização musical e cultural, a velha Guarda da Tabajara além de participar do desfile da escola, vem levando, aos palcos da cidade, da região e pelo país, o nome da escola, do bairro Patrimônio e de Uberlândia, por onde quer que eles passem, esses griôs<sup>3</sup> mostram a pluralidade do samba, lembrando passagens importantes da história uberlandense e cantando sucessos dos antigos carnavais, emocionando a todos que assistem as apresentações. “Esses baluartes, juntamente com sua comunidade, são uma referência pra cultura popular na cidade.” (SANTIAGO, CARICA, 2009).

Desde 2001, a escola vem passando por uma reestruturação que a tem aproximado da sociedade uberlandense. Por isso, seus ensaios tornaram-se opção de entretenimento e cultura, nos dias que antecedem o carnaval, além das atividades ligadas ao samba que são realizadas durante todo o ano. Mesmo assim, a comunidade Tabajara encontra dificuldades para ensaiar nas ruas do bairro, devido a não-simpatia de alguns moradores que desconhecem e desvalorizam as manifestações culturais do bairro Patrimônio.

A escola passou a ocupar um lugar de destaque no carnaval de rua de Uberlândia, hoje a agremiação orgulha do título de heptacampeã do carnaval uberlandense. Mesmo com os seus 56 anos, a escola não conseguiu uma sede, espaço para os seus ensaios e para guardar seus instrumentos e materiais carnavalescos. Nos últimos anos a escola vem mudando de lugar para conseguir ensaiar, pois em todos os lugares encontram alguns moradores não simpatizantes que reclamam e o ensaio é interrompido, mesmo os ensaios acontecendo por um curto período durante o ano, como relata Maria Helena, 75 anos, antiga moradora do bairro, pertencente da velha guarda da escola.

Antes não havia esta disputa que existe hoje entre os moradores mais antigos e quem foi chegando depois. Muitos não querem barulho dos ensaios e nem harmonia com a gente, preferem chamar a polícia fazendo a gente mudar de lugar sempre... (Maria Helena, 2011)

Os instrumentos musicais utilizados pela bateria ficam na casa da Tia Fiinha onde foi construído um cômodo para abrigar os materiais da escola de samba e do

---

<sup>3</sup> GRIÔS são contadores de história que transmitem através da tradição oral as suas histórias e aprendizados de vida.

Tabinha que também foi “expulso” do seu espaço que era uma sala na Escola Estadual Mário Porto. Os artigos carnavalescos de pequeno porte utilizados pela escola ficam espalhados nas casas dos diretores e de alguns integrantes e os carros alegóricos, nos últimos dois anos ficaram em terrenos baldios do bairro, sendo vigiados pelos integrantes da escola e atualmente estão nos fundos do espaço de ensaios Terreirão do Samba, com autorização do proprietário do espaço que é um adorador da Tabajara.

A escola vem lutando desde o princípio para sobreviver, já esteve perto de morrer por várias vezes, mas os seus seguidores fizeram e fazem de tudo para que isto não aconteça, lutando para ter um pouco mais de espaço em um lugar que antes era seu.

### **HISTÓRICO DA FOLIA DE REIS PENA BRANCA**

O Grupo de folia Pena Branca existe a mais de 50 anos e vem sendo repassado de geração em geração. Atualmente o capitão do grupo é o Sr. Ernesino da Silva, “Tio Nelson”. Este grupo é composto por pessoas devotas dos três reis magos; (Baltazar, Belchior e Gaspar). O grupo desenvolve suas atividades, no período de 24 de dezembro a seis de janeiro, período que compreende a comemoração do nascimento de Jesus até o dia de Santos Reis. Durante o desempenho das suas atividades este grupo visita às casas de moradores da cidade e nestas fazem uma apresentação musical e abençoam a propriedade. Neste momento, como forma de agradecimento pela visita os moradores oferecem prendas que serão utilizadas nas festividades de Santos Reis.

(...)a gente sai com a folia no dia 25 e a gente faz muitas visitas, aqui e fora também e no 3º sábado de janeiro a gente faz a festa, um ajuda daqui, outro dali e a gente faz a festas de reis, todo ano dá em torno de quatro mil pessoas (Tio Nelson capitão do grupo, 2011).

### **HISTÓRICO DO MOÇAMBIQUE PRINCESA ISABEL**

Fundado em 1967, no Bairro Patrimônio pelo Capitão Stoniques, o nome anterior era Moçambique Alvorada. O seu surgimento foi consequência de um desmembramento do Grupo Alvorada, que se transformou em dois grupos. Fincado no coração do bairro Patrimônio, o Princesa Isabel foi presidido por muitos anos por Nestor Vital, mais conhecido como Bombinha, que foi sue capitão e o levou com muito

entusiasmo e alegria sempre para louvar Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Segundo Nestor.

*“Congado é culto aos ancestrais”*. (BRASILEIRO, 2001).

Vestem uma calça, camisa e tênis branco, saiote azul-claro, fita azul na cintura, oja (turbante) azul. Utilizam gungas, patagomas e caixa e trazem uma moça com vestido branco, simbolizando a Princesa Izabel, logo depois das virgens com as bandeiras.

Atualmente é presidido pelos filhos do Nestor e alguns moradores do Patrimônio que cresceram no moçambique e fazem questão de levar os ensinamentos aprendidos com o pai e continuam mantendo viva a tradição, Wesley Carlos, afirma.

(...) cresci participando do terno e aprendi com o Bombinha o jeito de ser moçambiqueiro, levamos em frente tudo que aprendemos e vamos com fé louvar Nossa Senhora do Rosário e São Benedito”. (Wesley Carlos, 2011)

## **HISTÓRICO DO MOÇAMBIQUE PENA BRANCA**

Sua trajetória moçambiqueira começou na década de 60, no bairro Martins com José Sebastião um dos primeiros capitães. Durante anos conservou no Bairro Patrimônio o seu local de encontro e por isso é considerado como sendo originário de lá. Utiliza somente a cor branca que simboliza a paz e as centenas de crianças que começam a partir do primeiro ano de vida, demonstram como o fazer cultural familiar está inserido na comunidade Pena Branca.

O ajuntamento de parentes em volta do Sr. Geraldo Miguel (Vô Charqueada) fez aglutinar a juventude e trazê-la para dentro do Moçambique Pena Branca. As mulheres grávidas ensinam os primeiros ritmos aos seus filhos em gestação. “Segundo Luizão, o generalato no Moçambique foi uma tentativa de reconstruir a ordem hierárquica existente nas tribos africanas e que fora rompida com a escravidão, “daí advém o nosso jeito de colocar o ancião no topo da ordem”. (BRASILEIRO, 2001)

A família Pena Branca está inserida no contexto mais amplo do fazer cultural e hoje devido à especulação imobiliária não estão mais no bairro Patrimônio com o seu fazer moçambiqueiro, pois seus membros deixaram o bairro e foram inseridos no bairro Canaã onde agora desenvolvem suas festividades.

## **HISTÓRICO DO MOÇAMBIQUE RAÍZES**

O Moçambique Raízes foi fundado em 2004, pelo atual presidente Claudionor Ramos e um grupo de amigos, tendo o Senhor “Claudinho” a sua formação moçambiqueira nos ternos “Pena Branca e Princesa Isabel”, oriundos do Bairro Patrimônio. Este grupo é composto basicamente por moradores do próprio bairro e adjacentes.

Segundo o Sr. Claudionor o terno Moçambique Raízes surgiu da necessidade de estar agregando valores e ensinamentos adquiridos na longa caminhada do mesmo até conquistar os seus “sonhos” que foram “guiados” através do guia espiritual “Pai Serafim”.

O terno Moçambique Raízes utiliza indumentária nas cores verde cana e branco, tem como fundamentos as raízes, peneiras, ervas medicinais, ervas aromáticas, búzios. Todos estes elementos têm sintonia com a ancestralidade africana, remetem aos ensinamentos dos pretos velhos.

## **HISTÓRICO DO GRUPO TABINHA**

O Grupo Tabinha surgiu do anseio de alguns moradores que pretendiam criar um grupo que pudesse resgatar a memória histórica do Bairro Patrimônio, surgindo assim a partir deste momento o Grupo de Percussão que recebeu o nome de Tabinha, segundo o coordenador Neirimar Silva.

(...) o trabalho social do Tabinha é uma forma de revitalizar as tradições do Patrimônio e conscientizar as novas gerações sobre essa riqueza... (Neirimar Silva, 2011)

Fundado em 1998, por amigos do Bairro Patrimônio o Grupo Tabinha tornou-se conhecido no Brasil e no exterior por valorizar os ritmos da música popular regional, com músicas de congado, Moçambique, folia de reis, jongo e samba, uma união dos ritmos e das danças do bairro Patrimônio que levam aos jovens e adolescentes a preservação das tradições afastando-os da violência e da criminalidade, dando oportunidade também aos mesmos de conhecer e levar a cultura a vários cantos do país e do exterior.

O Tabinha tinha uma sala reservada na antiga Escola Estadual Mário Porto, para guardar os instrumentos e para realização de reuniões, mas com a mudança da escola para outro bairro, o grupo perdeu o espaço e hoje os instrumentos ficam em um cômodo na casa da Tia Fiinha e é do grupo também a luta pela construção de um espaço para as instituições do bairro, conforme relata Neirimar.

(...) o Tabinha está em processo de construção da sede, mas ainda falta, porque não teremos como abrigar todo mundo, arnaval, folia de reis, congado, precisava do centro cultural com espaço para todos. (Neirimar Silva, 2011)

Ele ressalta ainda o choque de interesses entre velhos e novos moradores.

(...) o pessoal está chegando e o lado cultural do bairro está indo embora...”(Neirimar Silva, 2011)

## CONCLUSÕES

Verifica-se assim como o bairro Patrimônio tem em si um traço de ancestralidade com seus antigos moradores que tem lutado arduamente para manter viva suas tradições. Nas entrevistas com os moradores foi fácil identificar as famílias tradicionais do bairro, as tradições e manifestações culturais ainda preservadas por cada uma, identificando o seu estilo de vida e sua forma de ajudar na preservação das tradições, repassando cada uma aos seus filhos e netos não deixando que possam se perder, buscando levar a toda a cidade a grandiosidade das tradições culturais mantidas pelos esforços quase solitários dos moradores do bairro Patrimônio.

O trabalho comprova que a história do Bairro Patrimônio começou quando os negros recém alforriados foram libertos e, portanto, segregados em um local sem o mínimo de estrutura. Agora se vê que a população antiga do bairro, composta em sua maioria por pessoas com baixo poder aquisitivo, também está sendo segregada na periferia pela “chegada” de novos empreendimentos e moradores trazidos para o local para e pela população de maior poder aquisitivo que hoje demonstra um forte interesse pelo bairro, devido a grande valorização do setor sul da cidade.

Os responsáveis pelas manifestações culturais e ou religiosas do bairro, congado, folia de reis, carnaval, benzedeiras, pais e mães de santo, têm um papel importante para as famílias. São tidos como líderes e são muito respeitados e até venerados pela comunidade, fazem um trabalho para agregar os moradores, de união em

torno dos bens culturais da população, buscando se manter, reavivar, conquistar espaço e aceitação dos novos moradores, e acima de tudo para preservação das tradições.

Preservar a história do Patrimônio é de certa forma resgatar a história de Uberlândia, dos primeiros negros que aqui chegaram e contribuíram de forma significativa para a construção desta cidade.

Preservar a história do Patrimônio é preservar a história do nosso povo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecimentos iniciais a Deus por ter me amparado sempre para que eu pudesse seguir em frente a minha caminhada. Deixo expressos meus sinceros agradecimentos às seguintes instituições e pessoas, sem as quais o presente trabalho teria sido impossível:

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU, por viabilizarem a realização do curso de especialização em História e Cultura Africana e Afro Brasileira;

Ao meu esposo Douglas, meu filho Flávio Lúcio Jr., minha filha Ana Beatriz pelo apoio, estímulo, amizade, carinho, críticas e sugestões no decorrer do curso.

Aos meus entrevistados Mara Oliveira, Almir José, Maria Margarida, Maria Elza, Neirimar Silva, João Rodrigues, Maria Angélica, Lucas Carlos, Maria Helena, Wesley Carlos pela receptividade, acolhida e pelas valiosas discussões e sugestões;

Aos professores do curso pelas valiosas discussões, pela transmissão de saberes e em especial ao professor Guimes Rodrigues Filho pelo incentivo quando pensei em desistir do curso, pela orientação ao meu trabalho e pelo estímulo;

Aos meus colegas, que sempre me acolheram com afeto e amizade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASILEIRO, Jeremias. **Congadas de Minas Gerais**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001.

LOURENÇO, Luís Augusto Bustamente. **Bairro do Patrimônio: Salgadores e Moçambiqueiros.** Uberlândia: Secretaria Municipal de Cultura, 1986.

SANTIAGO, Rodrigo; CARICA, Luiz. **Resgatando a memória e a vida do samba – história das velhas guardas do Samba de Uberlândia:** Uberlândia: Secretaria Municipal de Cultura, 2009.

## CAPOEIRA: ORIGEM E TRANSFORMAÇÃO HISTÓRICA

Vanderlei de Sousa  
E. E. Marechal Castelo Branco  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
vandermateus@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Química – IQ  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
guimes.rodriguesfilho@gmail.com

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cecília de Lima  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Letras e Linguística – ILEEL  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
mariaceciliadelima@gmail.com

### RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar o tema: Capoeira: origem e transformações históricas. O foco da pesquisa é a reflexão de Assunção (2005) e a análise lingüística e antropológica de Obi, (2008) onde ambos aprofundam suas pesquisas na hipótese do mito do *engolo*. Posteriormente, far-se-á uma análise crítica sobre as transformações sofridas pela capoeira como algo necessário para sua sobrevivência dentro de uma sociedade escravocrata. Com base na análise de Frigério (1985), a problematização que o artigo fará aqui é: De que forma Capoeira Regional “embranqueceu” a cultura negra africana? Essa prática foi conhecida inicialmente como Capoeira de Angola com algumas características da arte negra praticada pelos escravos africanos. Posteriormente, Mestre Bimba, no início do século XX, criou a Capoeira Regional que trouxe consigo algumas modificações. Assim, a capoeira perdeu algumas características artísticas tais como: dança, jogo, teatralidade, espiritualidade e ritmos. Assim, a capoeira passou a adquirir outras características tais como: técnicas de lutas marciais, movimentos rápidos e acrobáticos etc. Tais características tornaram a prática mais aceitável aos olhos da classe dominante.

**PALAVRAS-CHAVES:** Capoeira, origem, transformação

### ABSTRACT

The main goal of this article is to analyze the topic: Capoeira: origins and historical changes. Concerning the origins of Capoeira, we will analyze the theories about its cultural origins. Based on the theories of Assuncao's (2005) research and the linguistic and anthropologic analysis of Obi (2008) in which both researched deeply about the *engolo* myth. Later on, we will critically analyze the transformations happened in

Capoeira, as something relevant to its survival in a slavery based society. For that, we will consider Frigerio's (1985) article. We will deal with the following issue: Has the Regional Capoeira made the African culture "whiter" or the European culture "blacker"? This practice was known initially as Capoeira from Angola, with some characteristics of the black art practiced by the enslaved Africans. Later on, master Bimba, in mid twentieth century, created another style of capoeira called Regional Capoeira, which has some changes from the original one. Therefore, Capoeira lost some of its artistic original characteristics, because of its ethnic origins, to assume a position more socially acceptable to the elite class.

**KEY-WORDS:** Capoeira, origins, changes.

## INTRODUÇÃO

Ao analisarmos algumas expressões culturais absorvidas no decorrer dos anos, um primeiro questionamento que se dá é o resgate da ancestralidade de alguns costumes que estão intrínsecos na nossa cultura. Para fazer tal busca histórica é necessário produzir um conhecimento mediante fontes bibliográficas, pesquisas antropológicas com o objetivo de elucidar tais fenômenos históricos.

Esse presente artigo objetiva apresentar e tornar visível a história da capoeira, remontando suas origens e perpassando pelas transformações que ocorreram com essa prática cultural no decorrer do século XX como uma necessidade de aceitação social, e concomitantemente, passando de arte negra e sendo legitimada como uma "luta marcial brasileira". A problematização que o artigo fará aqui é: De que forma Capoeira Regional "embranqueceu" a cultura negra africana?

Como a pesquisa tratará da hipótese do mito de origem ancestral dessa prática, não se pretende em primeiro momento tratar de uma suposta "verdade cristalizada". O historiador no exercício do seu ofício não trabalha com "verdades", mas sim com possibilidades de alguns fatos históricos terem acontecidos. O que se encara como sendo um fato aceito oficialmente poderá ser um fato não aceito posteriormente, pois a história cultural e política são bastante dinâmicas e são passivas de serem desconstruídas e contestadas a qualquer momento. Segundo o historiador Schaff (2004) menciona:

A história não é uma imagem acabada, e sim um processo que interpreta verdades fragmentadas, cumulativas, parciais, não absolutas. A objetividade desta verdade está

confirmada, segundo as mutações que delineiam das constantes variabilidades da escrita da história, desta, portanto, na história. A História é mesmo fascinante, trabalhando com a cronologia do tempo, convivendo com as transformações dos fatos e acontecimentos, reinterpretando-se conforme as constantes atividades realizadas por homens que, na minha opinião, de forma esclarecedora, promovem mudanças no tempo histórico, pois estes mesmos homens fazem parte da história que é, sobretudo, uma ciência. (SCHAFF, 2004 p. 87)

Com o advento da Escola dos Annalles,<sup>1</sup> observa-se que houve uma transformação no modo de se entender a História como ciência, pois essa nova mentalidade dos Annalles rompeu com as antigas concepções positivistas em que analisava os fatos históricos oficiais pautados apenas nos documentos. Assim, conforme Schaff, (2004), a História como ciência humana precisa ser revista em uma espécie de exercício de hermenêutica.

No que se refere à gênese da capoeira, o objetivo é problematizar trazendo teorias que tratam da origem cultural. Faremos uma análise reflexiva sobre a pesquisa de Assunção (2005) e a análise lingüística e antropológica de Obi, (2008) sendo que esse último traz uma pesquisa rica em evidências inovadora sobre a hipótese do mito do *engolo*. Nessa busca do elo perdido, far-se-á uma reflexão sobre suas pesquisas nas comunidades de etnia bantu, no sul de Angola, onde segundo essas fontes de pesquisas se escondem a ancestralidade da capoeira.

No decorrer do artigo, faremos uma analogia entre as transformações que ocorreram com a capoeira e com as religiões de matrizes africanas. Doravante, faremos uma breve e superficial análise sobre as contribuições que a África trouxe para a nossa cultura brasileira.

## HERANÇAS AFRICANAS

Quando pensamos no continente africano, precisamos entender que a África como berço da humanidade tem exportado vários traços culturais para o mundo. O Brasil é um país que agrega vários costumes oriundos da África. Os negros africanos que foram trazidos trouxeram seus costumes e esses se misturaram formando a cultura brasileira que conhecemos atualmente. A influência dos africanos para a formação da cultura brasileira começou a ser formada a partir do tráfico de negros da África para a

---

<sup>1</sup> A "Escola dos Annales" foi um movimento inovador que surgiu na França, no século XX, dando origem ao que conhecemos hoje de Nova História.

América. Assim milhares de africanos deixaram sua terra natal forçadamente para virem para o Brasil exercendo a função de escravos.

O escravizado africano era um elemento muito importante na economia colonial. Contudo, a contribuição africana no período colonial foi muito além do campo econômico, uma vez que os escravos souberam reviver suas culturas de origem e recriaram novas práticas culturais através do contato com outras culturas.

Além da dança, culinária, práticas religiosas e o conhecimento de trabalho com o metal, os africanos e os criolos recriaram uma arte chamada de Capoeira. A capoeira tem se tornado na história do Brasil uma prática muito conhecida por todos. É “considerada por muitos como um esporte sadio e por outros, conhecida como uma espécie de “karate brasileiro” (FRIGÉRIO, 1989).

A legalização da capoeira no século XX, com a criação da Capoeira Regional propiciou desde aquele momento a maior participação dos brancos na prática da mesma. Além disso, no século XIX boa parte da elite estava enfronhada na capoeira mesmo sendo a manifestação considerada uma prática criminosa. Além da elite, haviam a participação dos chamados portugueses renegados. Hoje a capoeira é considerada como patrimônio cultural afro-brasileiro. Na história do Brasil, sabe-se que a capoeira nem sempre foi bem vista como algo cultural e sadio. Esta arte chegou ao Brasil conhecida na época como Capoeira de Angola<sup>2</sup>, e sofreu algumas transformações conforme será considerado mais adiante.

Doravante, teremos a oportunidade de conhecer um dos costumes afro-brasileiros bastante praticados pelos brasileiros. Faremos uma análise e questionamentos sobre as possíveis teorias sobre a matriz étnica da capoeira.

## **MITOS DA ORIGEM HISTÓRICA**

A complexidade de se entender a origem da capoeira é tamanha que até mesmo Mestre Pastinha, um dos mais famosos capoeiristas tradicionais, encontrava extrema dificuldade para explicar exatamente a matriz étnica da capoeiragem. Assunção, 2005 menciona:

---

<sup>2</sup> Capoeira de Angola é considerada mãe da Capoeira Regional

A origem da capoeira sempre foi controvertida. Mestre Pastinha um dos mais famosos capoeiristas da Bahia, durante muito tempo pensou que a ginga que aprendera desde criança provinha de uma mistura do batuque angolano e do candomblé dos jejes, africanos da Costa da Mina, com a dança dos caboclos da Bahia. Mas por falta de maior conhecimento não podia ir muito além dessa afirmação. (ASSUNÇÃO, 2005 p. 01)

Percebe-se que o famoso mestre não tinha uma análise empírica aprofundada e consistente sobre a gênese da capoeira. Provavelmente, esse mestre capoeirista construiu sua tese em cima de sua limitada experiência sobre o assunto, e não no aprofundamento da tradição, memória e oralidade.

Pastinha, através de um intercâmbio de conhecimento com um artista chamado Albano Neves e Sousa, ampliou sua concepção sobre a origem da capoeira. Segundo Albano, em Angola havia uma dança semelhante ao tipo de capoeira. Segundo o pintor, em Angola essa dança chamava-se n'golo.

Essa análise foi revolucionária, embora a tese de Albano Neves e Sousa precisasse ser mais bem explorada no campo da lingüística e antropologia cultural. Mesmo depois de se conhecer essa análise, havia estudiosos como Burlamaqui (1928) que afirmava que a capoeira foi criada pelos escravos nas senzalas e nos quilombos, tal teoria foi questionável como veremos mais a frente em uma abordagem antropológica de Obi (2008).

Na maioria das teorias encontradas, acreditava-se que a fase gestacional da capoeira encontrava-se na África. Todavia, não como a capoeira que é conhecida atualmente, mas como uma matriz ancestral da capoeira que conhecemos atualmente. Porém, parece que buscar a origem da capoeira na África talvez seja uma possível pista do elo perdido.

Vimos acima algumas afirmações extremamente questionáveis sobre a ancestralidade da capoeira que são passivas de questionamentos. Doravante, voltemos nossa atenção novamente para a análise teórica de Neves e Sousa. Assunção (2005) descreve a explicação teórica de Neves e Sousa ao famoso mestre Pastinha:

O n'golo, explicou Neves e Sousa ao velho capoeirista, dançado por rapazes nos territórios do sul de Angola, durante o ritual da puberdade das meninas. Chamado de mufico, efico ou efundula, esse ritual marca a passagem da moça para a condição de mulher, apta a namorar, casar ter filhos. É uma grande festa em que se consome muito Macau, bebida feita de um cereal chamado massambala. O objetivo do n'golo é vencer o adversário atingindo seu rosto com o pé. A dança é marcada pelas palmas, e como na roda de capoeira, e como na roda de capoeira não se pode pisar fora da área demarcada. N'golo significa “zebra” e, de fato, alguns movimentos, em particular, o

golpe dado pelo pé de costas e com as duas mãos no chão, parecem mesmo um coice de uma zebra. (ASSUNÇÃO, 2005 p. 01)

Percebe-se notoriamente que a tradição e a oralidade nos fornecem um achado histórico muito valioso na cultura angolana, fornecendo talvez uma pista relevante em busca do elo perdido. É necessário analisarmos, porém, a fantástica semelhança que havia entre os movimentos com os pés e as mãos que apresenta realmente o movimento de uma zebra dando um coice. Longe de ser somente uma luta de gladiadores, o ritual que acontece em épocas festivas chamada de "mufico"<sup>3</sup> configura na verdade um ritual de passagem, convencionado culturalmente. Esses movimentos não parece ser apenas uma luta, mas sim uma coreografia arte misturada com uma dança e um jogo, muito parecida com a nossa capoeira. Nota-se que o argumento de Albano parece ser bastante persuasivo, mesmo porque há uma notória semelhança coreográfica dos movimentos corporais com a capoeira que conhecemos.

Fazendo uma analogia sobre as religiões de matriz africana e as lutas de combate, é sabido de muitos que os negros africanos (principalmente os de Angola de etnia bantu), ao cruzar o Atlântico, trouxeram consigo suas religiões e suas crenças em suas deidades. Chegando à América foram obrigado aceitar arbitrariamente a religião Católica, com missas, batizados, casamentos e outros rituais impostos pelas autoridades eclesiásticas. Embora oprimidos pelos conflitos culturais, esses negros africanos não deixaram de praticar seus rituais religiosos, pois o seu credo estava de forma intrínseca em sua bagagem cultural. Para a sobrevivência de sua cultura foi necessário que esses povos encontrassem maneiras de adaptar sua cultura religiosa a outro cenário de dominação, criando assim, o chamado *sincretismo religioso*. De forma similar, é razoável entender que esses mesmos negros africanos também poderiam trazer para cá sua arte, dança e luta e adaptá-las aqui na colônia portuguesa.

Se essa análise for devida, esse ritual do n'golo (zebra) foi trazido para a colônia sofrendo transformações gradativas aqui no Brasil, configurando uma prática tipicamente e genuinamente brasileira.

---

<sup>3</sup> Mufico é uma cerimônia onde as jovens que deixam a adolescência e se assumem como mulheres. Para dignificar esse compromisso, sua função é dar continuidade a espécie humana nessas cerimônias está presente seus pretendentes a esposo. Em contato com os estudantes de Angola pelo programa de intercâmbio com a UFU, as estudantes afirmam que ainda hoje em algumas regiões do país, principalmente do interior ainda existe a prática do mufico.

O que podemos concluir categoricamente é que o n'golo com o tempo passou a ser transformado em um mito da ancestralidade da capoeira. No entanto, podemos entender que esse mito é passivo de questionamentos. Assunção (2005) explica:

No entanto, trata-se de um mito no mínimo questionável. Para começar, não foi transmitido pelos mestres africanos aos seus alunos brasileiros via tradição oral. Aceitar literalmente o mito implica, além disso, um tremendo anacronismo, ou seja: como pode uma manifestação documentada apenas no século XX ser "a origem" de uma capoeira que existe pelo menos desde o início do século XIX? Pensar que o n'golo teria sobrevivido inalterado desde a época do tráfico negreiro é ignorar as profundas mudanças pelas quais passaram as sociedades do território angolano nesse período. (ASSUNÇÃO, 2005 p. 02)

## **UMA VISÃO ANTROPOLÓGICA SOBRE A ANCESTRALIDADE**

A História como parte das ciências humanas precisa fazer um diálogo com outros campos das ciências sociais para compreender melhor a origem da capoeira. Quando abordamos esse assunto, é necessário entender que não se trata de um assunto fácil de assimilar. No final do século XIX e início do século XX os estudos sobre a origem da capoeira eram muito confusos e cheios de controvérsias, pois existiam poucos estudos sobre a possível origem matricial. Hoje temos um enorme acervo de pesquisas que trata sobre o possível mito de origem.

Por mais que investiguemos tal questão, chegamos a conjecturas, pelo fato de não haver um aprofundamento teórico consistente, oriundo de documentos históricos que comprovem categoricamente sua gênese. Nesse sentido, embora não haja suficientes fontes documentais disponíveis que nos auxiliem, é necessário trabalhar com questões culturais envolvendo a oralidade, memória e tradição para começar a caminhar e entender um pouco sobre esse tema que se torna tão complexo. Ainda assim, se está longe de desvendar o mistério que gira em torno da origem matricial da capoeira.

Para se ter uma ideia da complexidade desse assunto, sempre houve estudiosos que defendessem que essa prática não tem uma ancestralidade africana e sim uma gênese brasileira. Abreu (1886) escreveu:

Uns atribuem-na aos pretos africanos, o que julgo um erro, pelo simples fato de que na África não é conhecida a nossa capoeiragem e sim alguns tipo de cabeçada. Aos nossos índios também não pode atribuir, porque apesar de possuírem ligeireza que caracteriza as capoeiras, contudo, não conhecem os meios que esses empregam para ataque e defesa. O mais racional é que a capoeiragem criou-se, e desenvolveu-se e aperfeiçoou-se entre nós. (ABREU, 1886, p. 40)

Percebe-se que Abreu (1886) em pleno final do século XIX estava desprovido de informações que o ajudassem a ampliar sua concepção do assunto. Fica explícita a negação que o pesquisador apresenta sobre uma ancestralidade africana. Talvez isso fosse devido ao seu pouco aprofundamento e os poucos acervos de pesquisas disponíveis naquela época. Não somente ele, mas outras pessoas contemporâneas a ele também chegaram posteriormente à mesma conclusão sobre o assunto. Questionando essas diversas formas da negação de uma ancestralidade africana, Obi (2008) num olhar empírico questiona tais concepções: “Enquanto tais posições são exemplares fortes de ideais de lusotropicalismo e democracia racial, como teoria de origens do jogo de capoeira elas são incompatíveis com dados históricos disponíveis do século XIX que ligam a arte demograficamente a africanos e afro-brasileiros. (OBI, 2008)

Segundo Obi (2008), essas teorias que negam uma ancestralidade africana encontram-se uma incompatibilidade mediante algumas fontes históricas disponíveis que parece afirmar um legado da arte africana e arte da capoeira desenvolvida aqui no Brasil. Tais teorias, mediante a democracia racial parecem ser motivadas por uma ideologia nacionalista de conceber uma cultura que fosse genuinamente brasileira. Essa negação de um legado africano levou ao mito da origem.

Acreditando na origem da capoeira ser no Brasil alguns estudiosos afirmam que os escravos criaram os jogos de capoeira no Brasil e misturaram-na com algumas danças africanas. Obi (2008) encontra uma dificuldade em acreditar nessas afirmações dizendo:

O problema imediato com tais argumentos é que esses autores afirmaram e promoveram um estereótipo errôneo de um estado de tábula rasa entre africanos escravizados. Este modelo *déficit* supõe que africanos não tiveram nenhuma arte marcial como modelo para combinarem movimentos de danças para defender se. . (OBI, 2008 p. 108)

Percebe-se que Obi (2008) a priori encontra nessas afirmações de alguns estudiosos uma grande deficiência. Para Obi (2008) os africanos tinham uma arte marcial e não podemos negar isso. Assunção (2005) acreditava que a capoeira era uma junção de artes marciais africanas tais como *cufuinha*, a *bussula* de Angola (ASSUNÇÃO, 2005, p. 47-66). Obi (2008) em um olhar antropológico questiona veementemente essa teoria dizendo:

Se o jogo de capoeira era um sistema híbrido de luta sob a opressão do cativo, por que os escravos não incorporavam os movimentos mais mortais e eficientes da África como os ganchos senegambianos, as artes marciais mistas como *eko-cheche* e os socos poderosos de boxe de *dambe* dos Haussas que podiam se aprendidos muito mais rápidos do que pontapés acrobáticos? Mais importante: não há nenhuma evidência segura das técnicas de *bassula* ou *cufuinha* como componentes centrais do jogo de capoeira. . (OBI, 2008 p. 109)

É notório analisar que Obi não compartilha da mesma teoria de Assunção. Segundo Obi (2008) os escravos poderiam utilizar de várias outras artes marciais, sendo que algumas delas poderiam ser utilizadas com maior facilidade usando provavelmente as mãos e não os pés. Se levarmos em consideração que a *bassula* que é uma luta onde os oponentes se agarram, parece que não há nenhuma evidência de ligação ou semelhança com o jogo de capoeira. O mesmo podemos dizer da *cufuinha*. Tais lutas apontadas por Assunção destoam em devido grau do jogo de capoeira não fazendo nenhuma ligação aparente.

Burlamaqui (1928) já no início do século XX, afirmava que o jogo de capoeira foi criado nos quilombos. Segundo ele, os quilombolas dentro de Palmares utilizavam essa luta para se defenderem. Mas parece que os registros históricos revelam que os quilombolas se defendiam não era pelas lutas, e sim pelas armas que conseguiam para enfrentar os invasores. Podemos concordar que a luta pode ter existido lá como uma forma de treinamento e exercício da arte, todavia seria um equívoco entender que uma luta como essa tivesse sido criada por lá.

Alguns mitos partem da seguinte teoria: que os golpes de ponta pés tiveram origem quando os escravos estavam com as mãos acorrentadas, assim eles usaram os pés para se defenderem enquanto estavam com as mãos presas. Mas esse mito não encontra uma defesa histórica. Obi (2008) aponta duas razões plausíveis para isso:

Primeiro, a maioria dos escravos foi acorrentados frequentemente pelas pernas ou pescoço em vez de pelas mãos, pois um escravo acorrentado pelas pernas pode trabalhar e não pode fugir. A ilustração do século XIX... Mostra claramente um capoeira acorrentado pelo tornozelo. Em segundo lugar, os escravos só eram acorrentados sob condições muito limitadas, tornando extremamente improvável que desenvolvessem uma arte marcial em circunstâncias de acorrentamento. (OBI, 2008 p. 109)

Estudiosos tais como: Almeida (1908), Barreto (1910), Quirino (1938) e outros, são unânimes em afirmar que a arte tem sua gênese na África.

A teoria do mito do n'golo explorada por Abano Neves e Souza tem como objetivo buscar os possíveis traços da ancestralidade da capoeira no sul de Angola,

precisamente na região cimbebasiana. Essa teoria, revestida de alguns questionamentos encontrou aplausos entre outros acadêmicos que são estudiosos na área. Neves e Sousa foi pioneiro em explorar tal mito, embora sua pesquisa careça mais de aprofundamento. O pesquisador Obi (2008) parece compartilhar desse mito em certa medida, embora o mito do *engolo* analisado por Obi (2008) é recheado de análise antropológica e lingüística. Segundo pesquisas, o *n'golo* era uma espécie de arte e luta onde se usava os pés. Tais costumes encontravam-se na região sul de Angola entre povos de etnia bantu de língua *kunene*, *ambo* e *herero*, esses praticavam essa arte e luta. Obi (2008) aponta seguir os costumes desses povos:

Os de língua *herero* viviam do pastoralismo nômade, ao passo que os de língua *Kunene* e *ambo* praticavam o agropastoralismo. Enquanto os homens desses dois últimos grupos limpavam os campos e construíam complexos que incluíam silos, em que grande parte, a vida do homem cimbebasiano era centrada em conduzir os rebanhos e na capacidade de proteger o gado. Em contraste com seus vizinhos de orientações agricultora, os cimbebasianos desenvolveram um *ethos* mais marcial para dar conta da realidade constante de incursão de captura de gado. Os cimbebasianos praticavam inúmeras artes marciais tais como: lançamento de pedras, luta de bastão, luta de cabeçada, boxe de bofetadas e a arte de luta com o pé do *engolo* (OBI, 2008. p. 17-51)

Constata-se que os povos de etnia bantu, cujos idiomas são bastante diferentes, sobreviviam do pastoreio de rebanhos da agricultura. Para defender seus rebanhos esses tinham que exercer uma cultura de proteção. Usava-se para isso uma luta marcial que tinha como intuito de proteger o rebanho contra investidas de possíveis gatonos. Percebe-se que o *engolo* era uma das principais artes marciais utilizadas pelos cimbebasianos. Talvez ela surgisse de uma necessidade de sobrevivência “para dar conta de uma realidade constante de incursão de captura de gado”. (OBI, 2008, p. 17)

Obi em visita a essas regiões do sul de Angola passou a perceber que a cultura do *engolo* estava desaparecendo da vida dos angolanos devido às mutações culturais. Apenas os anciãos parecem ainda praticar o *engolo*, ao passo que os mais jovens parecem não praticar a cultura. Obi (2008) descreve de forma vívida a coreografia do *engolo* em uma comunidade Hinga que outrora se praticava tal arte:

No *engolo* de Hinga, os jogos eram usualmente iniciados com chutes circulares. A maior parte dos pontapés era circular e, quando chutes diretos eram utilizados, tendiam a ser chutes empurrados. Esses chutes podiam ser lançados para frente, pelas costas ou com o corpo invertido- colocando-se as mãos no chão para sustentar o corpo enquanto se chutava. Esses chutes de corpo invertido eram os mais distintos se articulavam inúmeras variações, favorecidas por indivíduos diferentes. Eles podem ser agrupados em chutes girados com as mãos no chão, usando-se apoios de mão ou cambalhotas para se chutar, e movimentos de ginástica para se esquivar. Esses

numerosos ataques circulares e de corpo invertido eram defendidos não por bloqueios, mas por mergulhos ou rotações não direção do chute. Ao mesmo tempo em que os lutadores de *engolo* se utilizavam de chutes e rasteiras para os ataques, eles se valiam de movimentos rítmicos e evasões acrobáticas como defesa. (OBI, 2008, p. 112)

Percebe-se que as coreografias do *engolo* mencionadas por Obi (2008) acima é algo análogo aos movimentos da arte marcial brasileira. É notório analisarmos até aqui que o *engolo* tinha uma grande quantidade de chutes, rasteiras e evasões. Esses movimentos rítmicos variavam de comunidade para comunidade. Infelizmente Obi (2008) lamenta a diminuição dessa prática nessas regiões.

Embora a prática do *engolo* fosse outrora praticada em épocas festivas em meio a uma grande descontração, ele tinha um lado espiritual e sagrado. Sendo assim, não podemos dissociar a prática do *engolo* dos rituais sacros. Alguns mestres do *engolo* já iniciados tinham funções de profissionais sagrados, exercendo a arte de adivinhação. Mesmo quando esses mestres iniciados faleciam recebiam as honrarias em seus funerais. Depois da morte dos mestres outras pessoas que eram descendentes poderiam continuar conduzindo os rituais.

Neves e Sousa chegou a afirmar que o *engolo* recebeu esse nome como uma imitação do coice da zebra, um animal que por sinal que era bastante numeroso na região cimbebasiana, conhecida pelo seu coice e sua extrema agilidade. Sobre a influência desse nome na tradição cimbebasiana, Obi (2008) faz uma análise lingüística esclarecedora mencionando que:

Na verdade, alguns cimbebasianos assumiam o nome *ongolo* (zebra) na esperança de terem o dom da agilidade que lhes eram conferida por meio de um ritual de mudança de nome. Apesar deste e de outros paralelos entre o *engolo* e o estilo de luta da zebra (*ongolo*), evidências lingüísticas tornam claro que não havia relação entre os dois termos. Tonalidades desempenham um papel importante nas línguas bantu e o termo *ongolo* para zebra tem um “alto-baixo” tom (*óngòlò*), enquanto o termo *engolo* das artes marciais tem um “baixo-alto” tom (*òngòlò*). Em vez disso, o termo *engolo* (significando arte, refere-se ao cotovelo e às articulações dos joelhos) parece derivar de “-gol”, uma palavra de raiz bantu, significando “dobrar as juntas, torcer ou abaixar”. (OBI, 2008, p. 114)

Segundo essa análise, percebe-se uma descoberta notória. Embora alguns estudiosos como Neves e Sousa fizesse uma alusão entre o *n'golo* como sendo um significado do nome (zebra), aqui, Obi (2008) recorre à lingüística mencionando com autoridade que não há uma relação entre *ongolo* e *o engolo* sendo que esse último termo tem outro significado na língua de etnia bantu que é “dobrar as juntas, torcer ou abaixar”.

Aprendemos até o momento dentro da visão de Obi (2008) e Assunção (2005) que o nosso elo perdido e a ancestralidade da capoeira encontram-se na África, porém, há ainda um debate acalorado entre os estudiosos que ainda questionam a matriz ancestral da capoeira.

## **TRANSFORMAÇÕES SOFRIDAS PELA CAPOEIRA AO LONGO DO TEMPO**

A palavra “capoeira” é de origem tupi e significa vegetação rasteira que nasce após a derrubada de uma floresta e, “capoeirar” quer dizer fugir para o mato. A capoeira chegou ao Brasil com os africanos que vinham de todas as partes da África, especialmente de Angola, de etnia bantu. Por meio da capoeira, os negros aspiravam ganhar a liberdade, enquanto a priori os seus senhores a apreciavam como uma brincadeira ingênua que distraia os negros, mas na realidade, a capoeira ocultava uma preciosa ferramenta de luta.

A prática da capoeira aqui no Brasil ganhou gradativamente contornos diferentes devido à necessidade que os escravos tinham de criar uma resistência frente ao sistema escravista imposto a eles. Para amenizar seu sofrimento, os negros faziam rodas para jogar capoeira, ocasião em que os senhores ao flagrarem, indagavam o que estavam fazendo e obtinham como resposta que estavam brincando de angola. Deste modo, a capoeira se desenvolve criando uma característica própria sendo identificada, pelo seu ritmo lento e cadenciado, de coreografia rasteira.

Depois de sofrer rígidas perseguições, a prática da capoeira se desenvolve no Brasil e a partir de meados do século XX é denominada de Capoeira de Angola. Seu mais famoso praticante e professor foi Mestre Pastinha.

Para entendermos as transformações ocorridas pela capoeira no decorrer do século XX, é preciso primeiramente que analisemos algumas das principais características da Capoeira de Angola.

A Capoeira de Angola é rica em beleza artística. Esses adjetivos tais como: arte, dança, jogo e luta são adereços de extrema relevância para definirmos a Capoeira como uma cultura de configuração brasileira. Tais características assim definidas interagem entre si contribuindo para enfatizar a beleza artística.

Na sua teatralidade é notório vermos que o sorriso esboçado no rosto dos jogadores e um improviso de alegria, fingimento de medo. Os movimentos corporais e os golpes se adéquam a toda dramatização, pois um eficiente angoleiro compreende que apesar de receber um golpe age com naturalidade.

Ao som de uma música lenta, o jogo segue fluindo. Como um jogo de característica rasteira, o jogador aprende a se fechar e esquivar dos golpes do adversário. Com tais movimentos cadenciados e artísticos próprio da capoeira não podemos deixar de lado o elemento estético que faz do jogo algo bonito de se ver ao som de alguma cantiga. Cada movimento cadenciado, gestual com o rosto ou com o corpo, faz dessa luta um jogo bonito como se fosse uma brincadeira inocente repleta de coreografia arte.

Na Capoeira de Angola o jogo está quase sempre misturado com a luta. De certa forma isso traz diversão aos jogadores e as pessoas que compõe a roda que sentem prazer sorrindo o jogo todo. Podemos entender que a capoeira é um jogo, luta, dança, ritual, teatro, ritual. Assim, a Capoeira é uma forma artística complexa, fruto da criação coletiva de um grupo social negro.

A capoeira nem sempre foi bem vista pelos olhares da nossa sociedade elitizada. Por muito tempo a capoeira foi considerada uma prática marginalizada, perigosa e ilegal no país, sendo que sua prática era apreciada pela lei como “crime”. Tal prática era legitimada como “vadiagem”, “coisas de vagabundo” como caso de policia. Oliveira (2006) e Ferreira (2006) mencionam um decreto criado por Marechal Deodoro da Fonseca, que considera a prática da capoeira um crime ao afirmar:

Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação de capoeiragem; andar em correrias com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou inculcando temor de algum mal: / Pena: de prisão celular de dois a seis meses. / Parágrafo único: é considerada circunstância agravante pertencer a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro (...)<sup>45</sup>

Percebe-se que a Capoeira passa ser vista juridicamente como um crime, delito esse ligado à marginalidade que estava caracterizada tanto como uma técnica de luta corporal quanto pelo manuseio de armas como navalhas, facas e porretes.

---

<sup>4</sup> Código Penal Brasileiro, pelo Doutor Manuel Clementino de Oliveira Escorel, Tipografia da Cia. Ind. de São Paulo, 1893, apud Luiz Renato Vieira

Para que a capoeira tivesse uma aceitabilidade perante a sociedade brasileira, precisou forçosamente perder algumas características artísticas que lhes eram próprias, em virtude de sua origem étnica, para adquirir outras características que a tornasse mais aceitável aos olhos da classe dominante. Parece que a apropriação de novas características tais como: técnicas de lutas marciais, movimentos rápidos e acrobáticos etc. trata-se também de uma questão de sobrevivência e aceitabilidade.

No início dos anos de 1930, a capoeira passa por um longo e gradual processo de descaracterização cultural tais como: perda do ritual, teatralidade, jogo, movimentos lentos e rasteiros. Essa prática passa lentamente a ser desvinculada dos antigos estereótipos que rebaixavam a prática. Tratava-se da lenta ascensão e aceitação social da capoeira.

Quando falamos dos vários contornos que a capoeira adquiriu no decorrer do século XX, não podemos omitir a influência de um ex-angoleiro chamado Mestre Bimba. Sua influência sobre o processo de transformação da capoeira foi deveras relevante. É a partir desta forma inicial chamada de Capoeira de Angola que o famoso Mestre Bimba criou outra variante, chamada de Capoeira Regional. Ele pensava que a arte tradicional deixava muito a desejar em termos de luta conforme menciona a “Revista Textos do Brasil - Edição nº 14 – Capoeira”.

A modernização da capoeira a partir da década de 1930 resultou na formação de dois estilos distintos. O primeiro estilo moderno, a Capoeira Regional, foi criado pelo Mestre Bimba apoiado por um grupo de alunos. Bimba partiu de uma crítica da antiga “vadiagem baiana”, que não estaria à altura das novas lutas que vinham desafiando a capoeira nos ringues de luta livre da época. Bimba selecionou as técnicas que lhe pareciam mais adequadas, eliminou outras que considerava ultrapassadas e integrou alguns golpes novos - geralmente de grande eficácia – “a sua luta regional baiana”(....) Mais importante ainda foi o desenvolvimento de uma didática. A formalização do ensino na academia – treinos com uniformes – e a imposição de uma disciplina e uma ética desportiva (....)

Com Mestre Bimba, nasce a “escolarização” com ênfase na sistemática disciplina da capoeira criando uma nova pedagogia de ensino, hierarquizando as várias fases da luta onde os seus discípulos aprendiam algumas formas de ataques e defesas. Novas técnicas passaram a serem usadas ao passo que se - retiraram outras que deixavam a desejar (ITAPOAN, 1982, p. 14), pois essas não estariam à altura de algumas lutas marciais. A luta regional de Bimba passa dar ênfase a agressividade reduzindo os contornos artísticos originais que destoava de forma acentuada da capoeira tradicional.

Os alunos de Bimba geralmente pertenciam à classe média alta da sociedade baiana, “seus alunos variam desde o homem do povo até políticos, ex–chefes de Estado, doutores, artistas e intelectuais” (REGO, 1968, p. 283). Nota - se claramente que a capoeira começa a passar lentamente por um processo de ascensão e aceitação social. Gradativamente começa a perder seus traços de “africanidade”. Aos poucos foram criados requisitos primários para a aceitação de alunos nas escolas especializadas de Bimba, por isso, Frigério (1989) cita Areias, (1985) mencionando que: “uma das medidas adotadas (...) foi a de aceitar apenas alunos que tivessem carteira profissional assinada ou que fossem estudantes ou que tivessem alguma ocupação reconhecida (...)” (AREIAS, 1983, p.69). Com tais medidas, Bimba buscava criar um perfil de pessoas que iriam freqüentar sua academia. Com tal postura, Bimba passa desvincular a capoeira do estigma da “marginalidade” e “vadiagem”. Os praticantes das rodas de Capoeira de Angola vista como prática marginalizada não podiam participar da academia de Bimba. Capoeira, (1985) declarou:

Formou-se um grupo de alunos brancos em torno de Bimba que, de certa maneira, até mandavam. Bimba, apesar de ser homem excepcional, era ignorante. A verdade é que os negros tinham muito poucas oportunidades de ir para a academia de Bimba aprender Regional. Não estou dizendo que não havia negros praticando Regional, mas, para seis negros, havia seiscentos brancos, enquanto em Angola 80% eram negros. (CAPOEIRA, 1985, p. 162)

Capoeira de Angola era praticada outrora por uma classe que em sua maioria era basicamente de negros. Todavia, com o advento da Capoeira Regional, as academias de Bimba, começaram ser freqüentadas por uma elite, que em sua maioria era branca. Com tal segregação social é perceptível notar nas palavras acima a subtração acentuada de negros nesses recintos. Nota - se que a Capoeira passa por um processo de mudanças, perdendo a ênfase em seus principais adereços artísticos tais como: sua teatralidade, movimentos de brincadeira inocente, seu ritmo cadenciado, sua coreografia, seus golpes fechados e rasteiros, seu ritual, sua espiritualidade que estava intrínseco no jogo, para dar lugar a uma luta elitizada e repleta de novos golpes.

A Capoeira passa por um processo de “metamorfose” e “embranquecimento”, assumindo em seu meio social uma nova configuração branca e burguesa. Assim, o estigma de “coisa de vagabundo” ou “de marginalidade” foi sendo gradualmente desfeito pela realidade daqueles que compunham as academias do Mestre Bimba. Sobre os adereços característicos reduzido da Capoeira. Frigério (1989) menciona:

A Capoeira de Bimba elimina ou reduz a ênfase nos efeitos cerimoniais, rituais e lúdicos da Capoeira Angola e incorpora novos elementos de luta que até aquele momento eram lhe estranhos: agarramento, defesas contra estes e certos golpes novos. Não se sabe ao certo a origem desses novos movimentos (...) ele se valeu dos golpes de batuque (...) assim como de detalhes da coreografia do maculelê (...) além dos golpes da luta Greco romana, jiu-jitsu, judô e savate (...) (FRIGERIO, 1989, p. 88)

A capoeira incorpora características externas de artes marciais para ser aceita como uma genuína luta brasileira. A prática passa por um processo de adulteração perdendo a ênfase os antigos adornos artísticos. O que podemos afirmar categoricamente é que através de Bimba a capoeira sofreu fortes alterações. Com isso, a cultura passa por um processo de descaracterização e legitimação de uma nova forma de Capoeira. Sua prática se resume a locais acadêmicos fechados para assumir novas características que agradem os turistas, sendo consolidada como uma tradição cultural baiana. Nota-se que a capoeira anteriormente era um jogo, agora se se transforma em luta com forte ênfase nos novos golpes. Na primeira metade da década de trinta, Bimba inaugura sua academia de capoeira. Foi a primeira academia a ser reconhecida oficialmente por Vargas durante o Estado Novo em 1937.

Entre os anos de 1950 e 1980 percebe se que houve uma migração de alguns Mestres baianos para a região Sudeste e outras regiões do Brasil. Assim, a Capoeira Regional começa ganha uma maior popularidade obtendo um lugar junto às outras artes marciais internacionais. Com o objetivo de ganhar uma notoriedade no mundo dos esportes, Frigério (1989) mencionou:

Surgem assim, fins da década de sessenta, os primeiros campeonatos e tentativas de regulamentação da Capoeira. Em 1968 e 1969, realizaram-se numa base da força Aérea, no Rio de Janeiro, o primeiro e o segundo simpósio brasileiro de Capoeira. Neles, tentaram-se criar uma única nomenclatura para os golpes, em único sistema de graduação dos alunos, critérios para graduação de Mestres, tudo com a intenção de fundar federações de Capoeira (...) e transformá-la no esporte nacional (...). Naquela mesma época, realizam se na Bahia os primeiros campeonatos de Capoeira. (...) Em 1972, a Capoeira é declarada “esporte” pelo Conselho Nacional de Desportos (...) (FRIGERIO, 1989, p. 91)

O sonho de fazer da Capoeira uma atividade regulamentada e um “esporte Nacional” (CAPOEIRA, 1985, p 132) virou uma realidade graças às discussões em volta da Capoeira onde surgiram novos critérios para transformá-la em um esporte. Mais do que um esporte brasileiro a capoeira passou a ser reconhecida como uma luta tipicamente brasileira graças as suas características adquirida no decorrer dos anos. Como “arte marcial brasileira” a capoeira passa agregar outros elementos que a fez

semelhante às outras artes marciais orientais. Frigério (1989) delinea em pormenores alguns detalhes que a faz tão similar ao universo de outras lutas orientais.

A Capoeira incorpora elementos que as caracterizam: o uniforme branco, a prática de pés descalços, o uso de cordões para classificar diferentes etapas do aprendizado, a atitude séria e marcial durante os treinos, a saudação ritual (em posição marcial) no início e no fim da aula. Também foram acrescentados pontapés e golpes de mão que, tradicionalmente, não existiam na Capoeira, (...) É mantido o uso do berimbau durante a competição, mas com uma função meramente simbólica, já que parece não ter a menor influência sobre o jogo (que já não é um jogo, mas sim uma luta, com contato). (FRIGERIO, 1989, p. 92)

É notório que a capoeira apropria-se de elementos oriundos de outras artes marciais orientais para ter uma ascensão e popularidade tanto a nível nacional como internacional. As mesmas técnicas que se usava nas outras lutas marciais orientais, a capoeira apropria de tais técnicas incorporando o uso de golpes com o uso dos pés análogo ao “Karatê. Percebe-se que capoeira se torna mais competitiva, violenta dando ênfase aos movimentos acrobáticos e com o contato corporal onde não mais se prima a arte e o lado lúdico. Ela é legitimada como sendo uma “arte marcial brasileira”. A Capoeira depois de ser descaracterizada, agrega outras configurações. Para se popularizar internacionalmente ao lado de outras lutas marciais, ela precisou “ser menos brasileira” e ter notoriedade nos grandes torneios esportivos. Nos lugares dos grandes Mestres a Capoeira passou a ter profissionais da educação física com formação universitária para ministrar tais treinos. Tal arranjo destoa do sacerdócio africanizado que a prática tinha outrora. (PINATTI, 1984, cap. II)

### **ANALOGIA ENTRE A CAPOEIRA E A UMBANDA**

Pode-se fazer uma analogia entre a capoeira e as religiões de matriz africanas. Por séculos as religiões matrizes africanas foram perseguidas pelas autoridades, pelo fato dessas religiões fazerem uso de alguns rituais tais como: o uso de tambores, oferendas e trabalhos etc. Todos esses elementos religiosos faziam parte da religiosidade africana e destoava de forma significativa dos padrões Católicos e a visão eurocêntrica. É notório analisar que os componentes dessas religiões eram negros, pobres, eram pessoas marginalizadas pela sociedade. Segundo a visão racista e eurocêntrica, esses homens eram “infiéis” por não compartilhar da mesma fé cristã. Para

essas religiões serem aceitas socialmente e sobreviverem culturalmente, elas precisariam passar por um processo de “branqueamento”.

No início do século XX, alguns homens se dissociaram do Kardecismo por razões doutrinárias passando a apostar contra a doutrina de Kardec. Esses homens de classe média começaram a freqüentar os terreiros de cidades como Rio de Janeiro no início do século formando a Umbanda (BROWN, 1977, p. 33) que de início era freqüentado por pessoas de classe média as quais eram brancas. Tal transformação fez com que os terreiros de Umbanda perdessem gradativamente alguns traços de africanidade, ou seja, houve o expurgo de alguns elementos (afro) dando lugar a outros elementos de cunho sincréticos. Esse casamento entre elementos do Kardecismo e africano deu origem uma nova religião com características sincrética. Com esse sincretismo religioso, começa haver uma maior aceitação social entre os cariocas em especial os de classe média. Nesse sentido, fazendo uma analogia entre a Capoeira e as religiões de matrizes africanas, Frigério (1989) menciona:

Essas duas expressões da cultura popular negra, a religião e esse singular jogo/luta/dança, para serem legitimadas e integradas ao sistema, precisam perder várias das características que lhes são próprias, em virtude de sua origem étnica, para adquirirem outros traços que as tornem mais aceitáveis aos olhos das classes dominantes. (FRIGERIO, 1989, p. 85)

Podemos perceber que o surgimento da Capoeira Regional é um "embranquecimento" da Capoeira tradicional (Angola), seguindo o entendimento de Ortiz (1978) para a Umbanda. Entendemos que a transformação através da perda de algumas características se fez necessária para que tanto capoeira como a Umbanda ganhassem popularidade e uma aceitação maior. Portanto, a transformação tanto da Umbanda como da própria capoeira foi de certa forma uma necessidade de sobrevivência da cultura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estudar a origem e transformação histórica da capoeira é de suma importância para que possamos fazer um resgate das nossas raízes culturais. A identidade de um povo somente é construída a partir do momento em que se conhece sua origem cultural,

conseqüentemente quem não tem consciência de sua gênese cultural é um povo sem memória.

Neste artigo, construído a partir de dados retirados de pesquisas empíricas sobre o mito da origem da capoeira e a transformação histórica, propus um resgate histórico através de uma análise aprofundada e reflexiva sobre a pesquisa Frigério (1989), Assunção (2005) e a análise lingüística e antropológica de Obi, (2008). Essa última, é fruto de uma análise exaustiva sobre a abordagem do estudo do mito de origem onde o estudo foi baseado em uma intervenção etnográfica e lingüística sobre a dança do *engolo*.

No final do século XIX e meados do século XX, haviam muitos estudiosos que indagavam a respeito da origem ancestral da capoeira. Esses não conseguiram através de suas pesquisas resultados satisfatórios. A análise de Obi (2008) parece ao meu ver uma análise mais completa e contundente sobre o tema. Essa pesquisa de Obi, (2008) mergulha na discussão sobre as origens para trazer uma resposta a um dos mais antigos debates. Obi, (2008), faz essa análise de modo original, rico em evidências e com novas técnicas antropológicas. Os resultados que conseguimos até aqui está longe de ser uma análise baseada em uma “verdade” pura e cristalina, pois acredito que é necessário caminhar através de novas investigações para desvendar outros mistérios que rondam em volta do mito de origem ancestral.

A partir da abordagem de Frigério (1989) procurei fazer um o resgate histórico por meio da transformação histórica sofrida pela capoeira. Temos que admitir que a contribuição de Mestre Bimba foi deverás relevante para a popularização da capoeira. Percebemos que a cultura é bastante dinâmica e mutável. Para a capoeira sobreviver e ganhar maior notoriedade mediante uma sociedade dominante a capoeira precisou adquirir novos contornos para ser aceita aos olhos das classes dominantes. Como a cultura é dinâmica é preciso entender que ela poderá sofrer novas mutações no futuro. É preciso por tanto que novas pesquisas venham a repertoriar esse tema.

Através da busca do mito ancestral da capoeira é imperativo que lancemos um novo olhar sobre a África, pois esse continente tem legado a toda a humanidade uma vasta experiência cultural e tecnológica. Podemos citar em especial o Brasil que tem

agregado em toda sua história vários traços culturais oriundos desse continente. Assim temos uma dívida enorme com o povo africano.

Para se combater o racismo é necessário que haja o conhecimento da história da África e dos negros que aqui permaneceram. Tal conhecimento contribui para desfazer vários preconceitos sobre a cultura afro-brasileira resgatando o orgulho, auto-estima de brasileiros afro-descendentes.

A lei 10.639/03 é um grande instrumento que contribui para a divulgação do conhecimento sobre a África bem como a cultura afro-brasileira. Tal lei defende a obrigatoriedade do ensino de história da África bem como a cultura africana nas escolas públicas. No âmbito escolar, nota-se que a aplicação da lei 10.639/03 contribui de forma relevante para aumentar a auto-estima dos alunos afrodescendentes bem como realizar um exercício de cidadania. Portanto, é também na escola que se deve propiciar a reflexão crítica sobre esses valores culturais concomitantemente é necessário desconstruir os estereótipos preconceituosos sobre os valores africanos.

Neste sentido, a sociedade brasileira através do movimento negro vem se conscientizando da necessidade de criar políticas públicas afirmativas para a população negra que historicamente vem sendo excluída do processo e construção da cidadania. O negro não pode ser visto como coadjuvante e sim como protagonista na história do Brasil.

Portanto trabalhar a história da capoeira e ensinar esse esporte brasileiro nas escolas é uma forma também de implementar a lei 10.639/03.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao meu Deus e Senhor, meu Amigo de todas as horas o qual tem me reconfortado em épocas de tribulação. A Ele devoto meu amor eterno em várias tonalidades. Sinto-me grato ao Professor Guimes e a Professora Maria Cecília por pacientemente ter iluminado minhas ideias na produção desse artigo, compartilhando comigo suas notáveis experiências. Agradeço aos meus amigos de curso os quais doaram sua atenção, carinho e seu amor fraternal por mim contribuindo de forma direta ou indireta para a realização deste primeiro curso de Especialização em História e

cultura Africana e Afro-brasileira. Agradeço especialmente ao Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia, ao NEAB- UFU, ao Programa de Formação Continuada PROEX-UFU. Também não posso esquecer-me de prestar o meu solene agradecimento ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008. Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU. Reconhecemos a necessidade de investimentos na formação docente para repertoriar os educadores quanto às questões étnico-raciais, melhorando assim a qualidade do ensino.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Plácido de. **Os capoeiras**. Rio de Janeiro: Tip. Seraphim Alves de Brito, 1886.

ALMEIDA, Jose Ricardo Pires de. **Brasil – Álbum**. Rio de Janeiro: Typographia leuzinger, 1908.

AREIAS, Almir das (1983), **O que é Capoeira**. São Paulo, Brasiliense.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig e MANSA, Mestre Cobra. **A dança da zebra**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/elo-perdido>. Acesso em 22/08/2011

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. **Capoeira: the history of na Afro-Brazilian martial art**. Routledge: London , 2005.

BARRETO, Paulo (João do Rio). **A alma encantadora das ruas**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1910.

BROWN, Diana (1977), “**O papel Histórico da classe Média na Umbanda**”. **Religião na sociedade**. 1(1)/ 31-32.

BURLAMAQUI, A. (Zuma). **Ginástica nacional: capoeiragem metodizada e regrada**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1928.

CAPOEIRA, Nestor (1985) **Galo já Cantou: Capoeira para Iniciados**. Rio de Janeiro, Arte Hoje.

ESTERMANN, Carlos. **Os Ba-nhaneca e os Ban-kumbi no Deserto de Moçamedes: comentários a um artigo de A. F. Nogueira**. Boletim Cultural [do] Museu de Angola, [S.I.], v. 2, 1960.

FRIGERIO, Alejandro. **Capoeira: de arte negra a esporte branco**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 4, n.10, p. 85-98, 1989.

ITAPOAN, Mestre (Raimundo de Almeida). (1982), *Bimba: Perfil do Mestre*. Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA

MILANI, Luciano (Org.) Revista Textos do Brasil - Edição nº 14 – **Capoeira**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/31312163/Textos-do-Brasil-No-14-Capoeira>. Acesso em: 22/08/2011

OBI, Maduka T.J. Desch. **Angola e o Jogo de Capoeira**. Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia, n. 24, p. 104-125, 2008.

ORTIZ, Renato. (1978), **A Morte Branca do Feiticeiro Negro**. Petrópolis, Vozes.

PINATTI, Djanir e OLIVEIRA SILVA, Gladson de. (1984), **Capoeira: A Arte Marcial do Brasil**. 2 vols., São Paulo, Editora Três.

REGO, Waldeloir. (1968), **Capoeira Angola: Ensaio Sócio-Étnográfico**. Salvador, Ed. Itapoã.

SCHAFF, Adam, **História e Verdade**. Tradução: Maria Paula Duarte, Martins Fontes, 1995, SP.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano Soares. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro, 1808-1850**. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP. 2001.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A guarda negra: a capoeira no palco da política**. Ministério das Relações Exteriores. Revista Textos do Brasil.

## Parte V

### Mãe Menininha de Gantois

Escolástica Maria da Conceição Nazaré foi o nome de batismo de Mãe Menininha do Gantois. Neta de escravizados, ela nasceu em 10 de fevereiro de 1894, na cidade de Salvador. O Terreiro do Gantois foi fundado por sua bisavó, Maria Júlia da Conceição Nazaré, em 1849.

Mãe Menininha foi iniciada nos rituais pela tia Pulquéria, sua antecessora. Quando assumiu a liderança do terreiro, escolhida pelos orixás, ainda não tinha 30 anos completos e, inicialmente, sua juventude não foi bem vista pelos adeptos mais antigos. Porém, com sua doçura, carisma e diplomacia, Mãe Menininha mudou esta situação. Nos mais de 60 anos em que liderou o Terreiro do Gantois, como relações públicas de sua religião, sempre se mostrou disponível para explicar o candomblé a quem se interessasse. Além disso, sempre teve um ótimo relacionamento com governantes, artistas e intelectuais e também conquistou o respeito de líderes de outros terreiros e até de sacerdotes católicos.

Como ialorixá, ela enfrentou o preconceito que a sociedade tinha em relação aos adeptos do candomblé. Não havia liberdade de culto e os terreiros eram freqüentemente invadidos pela polícia, sofrendo muitas perseguições e violência. Mãe Menininha do Gantois foi a ialorixá mais famosa do país. Sob seu comando, o Terreiro do Gantois logo se tornou um dos mais procurados e respeitados da Bahia. Para muitos pesquisadores, a popularidade e o reconhecimento que Mãe Menininha alcançou foram de fundamental importância para aumentar a aceitação do candomblé na sociedade.

Mãe Menininha recebeu muitos títulos, homenagens e medalhas. Uma das que mais gostava era a dos Filhos de Gandhy, que a nomearam madrinha do afoxé. Em 1972, Dorival Caymmi compôs a famosa música Oração a Mãe Menininha, que trazia os versos: "A beleza do mundo, hein? Tá no Gantois./ E a mão da doçura, hein? Tá no Gantois./ O consolo da gente, ai. Tá no Gantois.../ Ai, minha mãe. Minha Mãe Menininha". Em 1994 a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos lançou um selo comemorativo para marcar o centenário de seu nascimento. Mãe Menininha morreu em 13 de agosto de 1986, aos 92 anos, na cidade de Salvador.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ver mais em <http://www.acordacultura.org.br/herois/>

# CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMBANDA E AS PRÁTICAS DAS OFERENDAS

Gláucia Domingues Silvério<sup>1</sup>  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
gausociais@yahoo.com.br

Prof. Dr. Marcel Mano  
Universidade Federal de Uberlândia  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais  
Instituto de Ciências Sociais  
marcelmano@terra.com.br

## RESUMO

Neste artigo discuto as problemáticas em torno da realização das oferendas, (ritual de grande importância dentro do contexto religioso umbandista) na natureza em estado de degradação ambiental. Especificamente as interpretações, reelaborações e ressignificações que os adeptos umbandistas praticam para a manutenção da prática dessa religião, Umbanda. Como metodologia de pesquisa, utilizei a de campo e entrevistas com os praticantes da cultura em questão, com o intuito de compreender o entendimento deles sobre as oferendas, o que elas representam ao culto religioso, quais são os significados e a importância dessa prática junto à natureza, e por meio desse procedimento os adeptos tornaram-se co-autores deste trabalho. Com as entrevistas foi possível entender que os adeptos umbandistas dentro do contexto religioso reelaboram e ressignificam suas concepções e ações encontrando novas maneiras de realizarem as oferendas frente à problemática da degradação ambiental, e que a Umbanda é uma religião e cultura dinâmica que se comunica com outros processos exteriores a ela, bem como o fator ecológico.

**PLAVRAS-CHAVE:** Oferendas, Umbanda, Natureza e Re-significações.

## ABSTRACT

In this article I discuss the issues around the process of realization of the offerings in nature (a ritual of great importance within the context Umbanda religious), in the process of environmental degradation. Specifically interpretations, reworkings and reframes the practice Umbanda followers to maintain the practice of this religion. As a research methodology, I used field research and interviews with practitioners of the culture in question, in order to understand their understanding about the offerings, what they represent to the religion, what are the meanings and importance of this practice by

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura e Bacharelado no curso de Ciências Sociais pela UFU, Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Especializando em História e Cultura Africana e Afro-brasileira/ UFU. Como pesquisadora, desenvolveu projeto de pesquisa por meio da Lei de Incentivo à Cultura sobre a cultura afro-brasileira de Uberlândia, tendo como resultado dessa pesquisa a publicação do livro “Patrimônio Imaterial: ritos afro-brasileiros em Uberlândia”. Professora de Sociologia do ensino médio da rede pública estadual.

the nature, and through this procedure, the fans have become co-authors of this paper. The interviews could understand that the fans in the Umbanda religious context rework and reframe their conceptions and practices finding new ways to carry forward the offerings to the problem of environmental degradation, and that Umbanda is a religion and a dynamic culture that communicates with other processes external to it, as well as an ecological factor.

**KEYWORDS:** Offerings, Umbanda, Nature and Reframes.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho de pesquisa e estudo há a reflexão sobre os significados das oferendas como rituais umbandistas inseridos na sociedade uberlandense. Tendo como objetivo compreender como os umbandistas enfrentam o problema da falta de locais para a realização desse ritual devido à degradação do meio ambiente, pois as oferendas são realizadas desde os primórdios dessa religião em meio à natureza local que, segundo os adeptos, possui a característica de ser de atuação das divindades pertencentes a esse culto afro-brasileiro.

Devido a vários acontecimentos no que diz respeito à luta pela liberdade religiosa e de culto, como passeatas realizadas pelos religiosos da cultura afro-brasileira contra atitudes preconceituosas da população civil, bem como atitudes policiais de repressão, foi necessário pesquisar e tornar público, junto à comunidade religiosa, a importância dessa cultura umbandista, no que diz respeito às efetivações, relevâncias e realizações dos seus rituais simbólicos.

Para tanto recorri àqueles que efetivamente conhecem e vivem essa cultura, os próprios praticantes, os umbandistas. Por meio de conversas, entrevistas e observações de campo, foi possível evidenciar e conhecer os sentidos e funções das oferendas dentro do contexto religioso, e algumas relações que essas oferendas estabelecem com os fatores sociais e políticos. Por que desde os seus primórdios essa religião afro-brasileira está relacionada e comunica-se com as transformações sociais, políticas e econômicas brasileiras. Comunicação essa que pode ser compreendida por vários fatores, como os sincretismos entre os deuses africanos, orixás, e os santos católicos realizados pelos africanos em terras brasileiras, fato que permitiu algumas transformações culturais dentro desse campo simbólico e sagrado. Por meio desses contatos, comunicações e

reinterpretações dos cultos africanos junto com os do catolicismo e outros surge a Umbanda, prática cultural religiosa sincretizada com as culturas indígenas, européias (kardecismo) e africanas (cultos do candomblé).

Portanto, perante essa história de construção e reelaboração de significados culturais de mulheres e homens oriundos da África para manterem vivas as práticas religiosas, é necessário buscar as informações àqueles que vivenciam e possuem nos seus modos de vida essa religião. Para tanto, utilizei a teoria de Alessandro Portelli para analisar as entrevistas, com o intuito de evidenciar que os entrevistados são sujeitos e não documentos, eles não apresentam os fatos simplesmente de suas vidas religiosas, mas as vivenciam, as analisam e as interpretam e reinterpretam. Como se segue:

[...] O principal paradoxo da história oral e das memórias é, de fato, que as fontes são pessoas, não documentos, e que nenhuma pessoa, quer decida escrever sua própria autobiografia [...] quer concorde em responder a uma entrevista, aceita reduzir sua própria vida a um conjunto de fatos que possam estar à disposição da filosofia de outros (nem seria capaz de fazê-lo, mesmo que o quisesse). Pois, não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados. [...] (PORTELLI, 1996, p. 60)

Como metodologia foi realizada uma pesquisa a campo em três terreiros de Umbanda na cidade de Uberlândia. Utilizando o método de entrevista aos três praticantes dessa cultura, a Mãe Irene, o Ogã Leone de Oxóssi, e o Pai Marcos<sup>2</sup> para que possibilitasse os diálogos entre o pesquisador e pesquisado.

Ainda nesse sentido procurei usar a teoria interpretativista de (GEERTZ, 1989) a qual procura compreender o entendimento do outro sobre as teias de significados culturais criados pelos homens. No caso, entender como os adeptos concebem e enfrentam a problemática de continuarem realizando suas oferendas na natureza em processo de degradação ambiental.

As oferendas são entendidas como os objetos simbólicos que possibilitam a mediação, a comunicação entre o mundo “hipotético”, dos deuses, a parte sagrada e o

---

<sup>2</sup> Este entrevistado ressaltou que gostaria de ler o trabalho antes da apresentação oficial, como isso não foi possível, por uma questão de ética, refiro-me a este com o pseudônimo Marcos.

mundo terrestre, físico, onde comporta os seres humanos vivos. Para analisar essa ligação entre o mundo das divindades e o dos fiéis umbandistas, que o processo ritualístico das oferendas realiza. Pois elas são ofertadas pelos fiéis do mundo terrestre para as divindades do mundo espiritual (hipotético) em troca de algo. Utilizei a teoria de (LEACH, 1983), o qual afirma que os membros de um grupo religioso criam a hipótese de que exista um outro mundo não material em paralelo ao mundo material. Sendo a comunicação entre ambos viabilizada por um objeto ou ser sagrado, o qual ele denominou de tabu, no caso, as oferendas.

Em se tratando de fundamentos e significados sobre as oferendas, de acordo com as análises e concepções dos umbandistas, (MAUSS, 1988) também é chamado para a discussão, devido a sua teoria sobre a Dádiva, o “dar, receber e retribuir”, características intrínsecas das oferendas.

Portanto este trabalho que por meio do conhecimento e da compreensão dos significados criados pelos sujeitos que praticam e (re)elaboram a cultura umbandista, é possível tentar desconstruir os preconceitos em relação as religiões afro-brasileiras, e como justificativa, este trabalho se trata de um material que permite tornar cotidiano as discussões sobre a liberdade de culto e crença garantida por lei (nº 16/2001 de 22 de Junho), bem como a aplicabilidade da lei 10.639/03, que trata do ensino de História da Cultura africana e Afro-Brasileira.

## **UMBANDA UMA RELIGIÃO BRASILEIRA E/OU AFRO-BRASILEIRA**

O processo de constituição da religião Umbanda dentro da sociedade brasileira é caracterizado por processos históricos, como a vinda dos africanos para o continente americano enquanto mão de obra escrava. Dois grandes grupos africanos, os bantos e os sudaneses, ao serem transportados sob o poderio dos portugueses para o Brasil, não se desligaram de suas culturas, crenças religiosas, culinária, vestimentas, festas, e muito menos de sua capacidade de ação sobre o meio. Nesse aspecto entende-se o africano trazido da África para o Brasil não como um ser dominado sem perspectivas, mas sim um ser político ao se afirmar como sujeito histórico, tendo sua marca presente na própria constituição da sociedade brasileira.

São chamados sudaneses os povos situados nas regiões que hoje vão da Etiópia ao Chadê e do sul do Egito a Uganda, mais ao norte da Tanzânia. Seu subgrupo denominado sudanês central é formado por diversas etnias que abasteceram de escravos o Brasil, sobretudo os povos localizados na região do Golfo da Guiné, povos que no Brasil conhecemos pelos nomes genéricos de nagôs ou iorubas (mas que compreendem vários grupos de língua e cultura ioruba) [...] (PRANDI, 2005, p. 01)

Os bantos, habitantes da África Meridional, estão representados por povos que falam entre 700 e duas mil línguas e dialetos aparentados [...]. Os bantos trazidos para o Brasil eram falantes de várias dessas línguas, sobressaindo-se, principalmente, os de língua quicongo, falada no Congo, em Cabinda e em Angola [...] (PRANDI, 2005, p. 02)

Por mais que os europeus o quisessem fazer, como exemplo o ritual da árvore do esquecimento, (SILVA, 2006) na qual os africanos eram obrigados a darem certas quantidades de voltas, dependendo se eram mulheres ou homens, para esquecerem todos os modos de viver que tiveram na África, jamais deixaram de cultuar suas crenças e de praticar suas histórias de origem no novo mundo. Dessa forma, os africanos para continuarem vivendo aqui no Brasil reinterpretaram e resignificaram seus valores culturais durante e após o período colonial.

Os povos bantos, mesmo com todas as represálias impostas, conciliaram seus conhecimentos e cultos aos valores do novo mundo, no que diz respeito à resignificação e reelaboração de valores culturais religiosos no momento em que entraram em contato com a cultura européia imposta no Brasil. Os Sudaneses também o fizeram, de forma diferenciada, fato que levou alguns autores, como (MUKUNA, 2000)<sup>3</sup> dizerem que os

---

<sup>3</sup> Comparando Sudaneses com Bantos, Mukuna (2000, p. 64) explica que, assim como Verger e Luiz Vianna Filho, o que diferenciava esses dois grupos era o fato de que os Bantos eram mais “dóceis”, mais receptíveis aos novos cultos religiosos, nos quais foram brutalmente inseridos, e também porque assimilavam os rituais inéditos com os de sua origem, “negros robustos, incansáveis [...] São saudáveis e tranquilos, acostumados à servidão [...]” Rinchon (apud MUKUNA, 2000, p. 64). Os Sudaneses eram rebeldes, mais resistentes aos novos valores culturais impostos, e sempre se mantinham isolados em suas práticas tradicionais. Os Sudaneses eram rebeldes, mais resistentes aos novos valores culturais impostos, e sempre se mantinham isolados em suas práticas tradicionais. Contudo, é importante ressaltar, mesmo não sendo o foco deste trabalho, que essa postura em muito influenciou a constituição da religião Candomblé no Brasil. No que se refere aos Bantos, à característica, como afirma Mukuna (2000, p. 64), de serem “pacíficos”, mais comunicativos e de fácil relação com o outro pode ser observada quando se analisa as tradições culturais desses povos (MUKUNA, 2000, p.51). Este mesmo autor nos explica que, segundo pesquisas realizadas por historiadores e etnólogos, ocorria nos territórios do Reino do Kongo, em mercados da região que abrange as províncias Bantos, uma reunião para o comércio temporário antes mesmo da chegada dos europeus (século XVI), e tal tradição promovia um convívio pacífico entre os nativos hostis que participavam dela. Esse comércio facilitava a manutenção de um intercâmbio cultural entre esses diferentes nativos. Essas reuniões temporárias de comércio, sob o aspecto sócio-antropológico, promoviam trocas culturais que permeavam esses povos, por exemplo, os idiomas lingüísticos que cada tribo possuía continham termos em comuns que favoreciam a criação de um substrato cultural comum entre os povos das margens do rio Congo até Angola. Com o tempo, no século XIX essas reuniões criaram uma expressão lingüística comum entre os nativos envolvidos. Essa prática comercial demonstra a tradição que os povos Bantos daquelas regiões possuíam em se relacionar com outros povos, que em outros momentos se tornaram seus rivais. Vários estudiosos, ao pesquisar esse assunto, comparavam esses dois grupos, Bantos e Sudaneses, afirmando a inferioridade dos primeiros em relação aos segundos, devido à facilidade que os Bantos possuíam em se

sudaneses eram mais resistentes enquanto os bantos eram mais “dóceis”, a questão é que os sudaneses, reelaboraram suas atitudes, mas sem incorporar algumas divindades brasileiras em seus cultos com a mesma frequência e intensidade que os bantos o faziam.

A história da constituição da religião Umbanda se deu em meio às transformações políticas, econômicas, culturais e sociais da sociedade brasileira, processos pelos quais os africanos tiveram que vivenciar obrigatoriamente, e foram dentro desses processos que eles expressavam às suas maneiras, suas crenças, seus modos de viver, se readaptando em termos de sobrevivências. Por meio das práticas culturais, posicionamentos políticos, culturais, culinárias, musicais, artísticas, dos conhecimentos, das crenças, dos rituais, das próprias mãos e intelectualidades dos africanos, que foram criadas novamente sob influência de novos contatos e também resignificadas dentro do novo mundo imposto a eles. Foi por meio dessas reelaborações, e resignificações da cultura africana, e conseqüentemente, no que diz respeito ao aspecto cultural religioso, que se teve o surgimento de um sincretismo, ou seja, atribuição de semelhanças entre divindades<sup>4</sup> sagradas, os deuses africanos, e os santos católicos, que dá o processo de surgimento da Umbanda, sendo legitimada por volta do século XX, período de 1920 a 1930, portanto, uma religião que não é isolada de outros fatores externos a ela, esta religião é afro-brasileira por conter alguns elementos oriundos da África, como o culto raro aos orixás, pelo fato de ter sido considerada por alguns autores como a religião criada pela classe média, e que uniu a classe média branca e a baixa dos negros. Há algumas discussões em torno da originalidade da Umbanda, se ela se trata de uma religião brasileira ou afro-brasileira, (ORTIZ, 1991). Mas analisando o fato de ter sido uma religião que passou pelo concomitante processo

---

misturarem, reinterpretando e resignificando seus cultos. Esta facilidade também é explicada pelo comportamento que mantinham nos mercados temporários dos entrepostos das regiões do Reino do Congo, como antes mencionado.

<sup>4</sup> Divindades são as entidades cultuadas na Umbanda como: os pretos-velhos, os baianos, os ciganos, os caboclos, os cangaceiros, os exus, as pomba giras, os marinheiros, bem como alguns orixás: Omolu, Ogum, Xangô, Oxóssi, Oxala, Iemanjá e Nanã. Cada uma dessas divindades possui seus habitats de representação específicos na natureza, por exemplo, as matas representam as entidades, caboclos, que simbolizam os índios, grandes sábios da natureza, dotados de poderes milagrosos mediados pelas ervas, mas que são marginalizados pelos valores ocidentais. Portanto, essas divindades são também representações de personagens históricos vítimas de preconceitos e as mais valorizadas (BIRMAN, 1983, p. 45). Essa autora afirma que na religião em questão “*O poder vem dos fracos, enquanto a ordem e a moral vem do outro extremo da hierarquia -dos poderosos, dos brancos*”, o que ela denominou de “*inversão simbólica*”, isto é, quanto mais desvalorizados pela sociedade, mais são valorizados pela religião.

de embraquecimento e empretecimento (ORTIZ, 1991), observa-se características, valores e práticas culturais negras de sujeitos afro-brasileiros.

Durante o período do primeiro governo de Vargas (1930-1945) várias repressões foram praticadas contra os cultos afro-brasileiros, sob alegações de que terreiros umbandistas protegiam atividades comunistas e que as “macumbas” eram práticas subversivas. Em face dessas atitudes intolerantes e criminais os umbandistas resistiram e persistiram em suas práticas culturais religiosas o que (re) afirma suas atitudes políticas como sujeitos sociais capacitados de inteligências.

Como consta em pesquisas arqueológicas, antropológicas, históricas, etnológicas, craniológicas, botânicas, oceanográficas, filológicas, de história natural e de lingüística, ao contrário das ideologias positivistas, os africanos antes da invasão européia, já possuíam grandes tecnologias e ciências.

Segundo Nascimento (1996, p. 26) o conhecimento médico, por exemplo, foi encontrado entre os Banyoro que praticavam a cirurgia cesariana antes de 1879, e dominavam há séculos atrás o conhecimento sobre a vacinação e a farmacologia. Nos Mali e no Egito havia o conhecimento médico cirúrgico de olhos para remover as cataratas. Sendo que no Egito há 4.600 anos já se realizava cirurgias para extração de tumores cerebrais, bem como, outros conhecimentos como o naval e o náutico também eram de domínio africano.

Entendendo a Umbanda como prática cultural religiosa iniciada pelos africanos por meio de readaptações de valores ao novo contexto social, político e econômico e que tais sujeitos históricos trouxeram seus ricos conhecimentos sobre ciência e tecnologia não há dúvidas de que eles são partes integrantes da sociedade brasileira e não marginalizadas, como querem a maioria da sociedade, e é por meio do conhecimento dessa rica cultura milenar que se constrói a permanência da luta contra (pré) conceito da cultura afro-brasileira.

### **AS OFERENDAS NA UMBANDA.**

Seguindo a antropologia interpretativista de Clifford Geertz, ou seja, “compreender o entendimento do outro” (GEERTZ, 1989) para então interpretar a interpretação que os nativos do grupo pesquisado possuem sobre determinados símbolos

culturais criados e pertencentes ao meio em que vivem, recorri à própria interpretação dos sujeitos, que praticam o ritual das oferendas para entender, para interpretar a partir dos umbandistas as concepções que eles possuem sobre os vários significados intrínsecos às oferendas, e quais suas funções dentro do contexto religioso em questão.

O Conceito de cultura que eu defendo (Geertz) [...] é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15)

Nesse sentido foi de extrema importância indagar aos fiéis umbandistas qual ou quais as funções do ritual das oferendas, bem como o que elas significam e representam para eles dentro do culto religioso.

Segundo os adeptos da Umbanda as divindades, pertencentes ao mundo espiritual, utilizam as energias dos alimentos e bebidas das oferendas, para atender vários pedidos, podendo ser para a obtenção de emprego, saúde, proteção ou mesmo por agradecimento a algo concedido, tratando-se de trocas de energias e de um veículo de comunicação entre os adeptos e as divindades cultuadas. Como evidenciado pelos adeptos:

*Na Umbanda a oferenda é feita para vários sentidos pode ser para um agradecimento, para um pedido, para cura de uma doença, para arrumar emprego, para você conseguir um amor, para tudo na Umbanda pode ser feita uma oferenda, tem vários significados [...]. (Adepto: OXOSSÍ, Leone de. 2010).*

*Bom... a oferenda é uma troca de energia que há entre, no caso, nós seres humanos né? E a energia, propriamente do orixá ou mentor ou catiço, espiritual, então, que é essa troca de energia? Quando você vai, por exemplo, oferecer uma vela, ou seja, quando você vai comprar aquela vela, você está comprando ela com o pensamento naquilo que você pretende ou pedido ou agradecimento, ali, já há a energia, ela já começa a existir ali, naquele momento, então, a partir do momento que você ajunta o material litúrgico, né? Que no caso é a vela ou a oferenda, juntamente com a oração, que é aquela oração que vem do seu coração, com a sua mente, com seu pedido, ali se forma a magia, então, a oferenda nada mais é do que um veículo para possibilitar essa locomoção da energia do ser humano para com o ser espiritual, no caso, o orixá ou catiço, do catiço para o ser humano. Então ela possibilita esse veículo. (Adepto: Marcos, 2010).*

Estabelecendo um elo de continuidade entre o mundo dos deuses e dos homens. Segundo Leach (1983, p. 181) as crenças religiosas estão vinculadas com a maneira como os adeptos classificam, separam o mundo dos vivos e o dos mortos, as religiões sempre criaram outro mundo “hipotético”, o mundo não material, em contraposição com o mundo da terra, material, sendo este habitado por homens imperfeitos e aquele pelos deuses, estes para os crentes devem sempre estar próximos.

Para isto criou-se uma continuidade entre eles, essa continuidade pode ser representada de várias maneiras, desde que permita a mediação entre os deuses e os homens, podem ser vários objetos ou figuras humanas, considerados tabus e sagrados.

As oferendas na Umbanda representam justamente esse veículo de comunicação entre homens e divindades promovendo a troca de fluídos energéticos como foi explicado pelo adepto entrevistado: (...) *então a oferenda nada mais é do que um veículo para possibilitar, essa locomoção da energia do ser humano para com o ser espiritual, no caso o orixá ou o catiço, do catiço para o ser humano. Então ela possibilita esse veículo*". (Adepto: Marcos, 2010).

Ainda segundo Leach (1983, p. 181) os tabus são as mediações entre aquilo que é irregular em relação àquilo que está em oposição, ou seja, as oferendas estão entre dois mundos em oposição: aquele que possui vida em matéria e outro que não a possui. Portanto, as oferendas, podem ser consideradas tabus e *Tudo o que é tabu é sagrado, valioso, importante, poderoso, perigoso, intocável [...]* (LEACH, 1983, p. 180).

As oferendas são sagradas por que são imantadas de significados religiosos, que as tornam intocáveis no momento de entrega às divindades, pertencem a partir desse instante aos deuses e não mais aos homens terrenos, a elas são atribuídas poderes de comunicação importantes e valiosos para a manutenção da relação entre os dois mundos paralelos dos seres que compõem a religião.

As oferendas são perigosas, pois para realizá-las é necessário que se tenha além dos materiais ofertados, a crença, um pensamento, uma concepção consciente do que está se fazendo. São exigidos certos cuidados para que a resposta das divindades seja compatível ao que foi solicitado. Segundo os entrevistados é essencial ter [...] *a fé, o coração bom, você tem que saber conciliar as coisas, para que você consiga aquilo que você quer realmente*. (Adepto: Marcos, 2010). Ao contrário dessa atitude, uma oferenda pode surtir um efeito contrário, do que é pretendido, do mesmo modo que ela ajuda, pode prejudicar alguém. [...] *igual muitos fazem pro mal, pra desejar mal pra uma pessoa, pra fechar caminhos, pra transmitir uma doença [...]* (Adepta: Irene, 2010).

Ainda sobre as oferendas os umbandistas salientam que além dessas características, a fé e a confiança no momento das oferendas também é um fator bastante importante.

As oferendas não são aleatórias, existe um complexo de sistematização e classificação sobre o que se oferta a uma divindade. Para cada uma corresponde um alimento, por exemplo, para os preto-velhos oferta-se a feijoada, alimento que segundo os adeptos foi criado pelos negros escravizados. E assim sucessivamente para todas as divindades na Umbanda, (entidades e orixás).

As entidades são espíritos de pessoas que tiveram vida na terra e que ocupavam espaços de marginalização social, criados pela expansão da elite européia. Segundo os adeptos umbandistas essas pessoas ao morrerem ocupam o mundo não material, e adquirem uma ascensão de valor. Elas são personagens históricos, vítimas de preconceitos (BIRMAN, 1983, p. 45) devido o processo de colonização européia. Essa autora afirma que, na Umbanda, o *poder vem dos fracos, enquanto a ordem e a moral vêm do outro extremo da hierarquia – dos poderosos, dos brancos* (BIRMAN, 1983, p. 45).

Há, na Umbanda, o que essa autora denominou de “inversão simbólica”, ou seja, quanto mais desvalorizados pela sociedade, mais são valorizados pela religião, o que resulta no poder religioso da Umbanda: atribuir valor àqueles menos favorecidos na sociedade. As condições de subordinação que possuem lhes proporcionam capacidade de “evolúem” espiritualmente através das sessões mediúnicas de incorporação. De acordo com Magnani, (1986. pág. 48):

Ciganos, boiadeiros, preto-velhos, caboclos, Exus, todos esses personagens cujos suportes históricos em vida foram explorados, marginalizados, ocupando os interstícios do sistema, toda a legião dos seres liminares, enfim, são transformados nos terreiros populares, por um processo de inversão, em heróis dotados de força espiritual, capazes de socorrer aqueles que hoje, sujeitos talvez às mesmas vicissitudes, os invocam”. (MAGNANI, 1986, p. 48).

Há uma estrutura de simetria e assimetria nessa posição que as entidades ocupam na Umbanda, ou seja, enquanto vivos na terra suas imagens são de sujeitos desvalorizados socialmente, entretanto, a partir do momento em que morrem e passam a ocupar o plano sobrenatural suas imagens se invertem, adquirindo uma valorização de poder espiritual pelos humanos.

Essa consideração por parte dos adeptos pela vida que essas entidades tiveram na terra, e conseqüentemente tudo que estava relacionado a elas, principalmente a alimentação, influencia no processo de realização de uma oferenda, pois segundo os

umbandistas as entidades extraem as energias intrínsecas dos alimentos e bebidas ofertados.

Portanto, a cada entidade corresponde um alimento ou bebida específica, dependendo da característica terrena anterior ao desencarne. Como se segue: “*É... boiadeiro come carne seca, ele bebe quinado que é mistura de vinho geralmente com ervas, a pinga também... O marinheiro toma cachaça, ele toma uísque, ele come peixe*”. (Adepto: Marcos, 2010).

Segundo as análises dos adeptos, e suas explicações sobre o conceito de oferendas pode-se dizer que as oferendas são dádivas, pois atendem ao mesmo princípio de “dar, receber e retribuir”, analisado por (MAUSS, 1988). Os fiéis umbandistas oferecem presentes, como bebidas, alimentos, velas, entre outros, com o intuito de receberem alguma gratificação. Tal oferenda realizada com fé e confiança é retribuída pelas divindades, que manipularam e transformaram as energias próprias dos materiais ofertados concedendo o pedido. Mesmo com a aparência de serem espontâneas e aleatórias, as oferendas são obrigatórias dentro do grupo cultural umbandista, pois elas estabelecem o laço social de ligação entre as pessoas e as divindades sobrenaturais dentro do âmbito religioso. Assim como a dádiva mantém as relações sociais entre tribos, clãs, famílias, a ponto de gerar guerras públicas se não forem cumpridas, as oferendas na Umbanda também estabelecem esse laço de ligação entre as pessoas do mundo físico e o mundo sobrenatural. Outra característica das oferendas que se assemelha com a dádiva é o interesse embutido em sua prática, pois na sua realização há o desejo de se conseguir algo em troca.

Essa troca assume um papel importante nas relações entre divindades e seus fiéis, pois segundo os adeptos umbandistas e (BIRMA, 1983) e (MAGNANI, 1986) a pedra angular, o ponto principal é a própria comunicação entre o mundo espiritual e o material, entre as divindades e os adeptos, e essa vinculação é permitida por essa troca intermediada pelas oferendas, as quais possuem um local próprio para realizar tal comunicação. Segundo os fiéis é na natureza que as oferendas devem ser realizadas, em locais específicos, dependendo para qual divindade será ofertada, e do tipo de pedido, da troca que se deseja.

De acordo com os fiéis, cada divindade possui um local correspondente a ela na natureza e ao receber uma oferenda, os espíritos e os orixás utilizam além das energias dos materiais entregues, as da própria natureza, do local onde foi realizada.

*A umbanda ela é a natureza, a umbanda e o candomblé. A maioria dos cultos afros tem a base na natureza, o orixá que é um ser divino pra gente, que está abaixo de Deus, é lógico, criatura suprema, todo orixá é um ser da natureza, então ele governa um elemento da natureza, então toda energia pura e verdadeira do universo, toda a magia da umbanda está na natureza é a energia que envolve a planta, o animal, a água. O mistério que tem dentro da natureza faz a umbanda, sem ela a gente não vive, então é feito lá (na natureza) porque faz parte da energia que o guia vai pegar pra sua oferenda, pra realizar seu pedido, ele vai misturar com a dele, com a sua, com a natureza, que está no habitat dele que é onde ele trabalha pra poder fazer seu pedido, realizar seu pedido (Adepto: OXOSSI, Leone de. 2010)*

Assim, com base no que os adeptos analisam, pode-se perceber que a natureza é um fator integrante e fundamental para a prática ritualística das oferendas. Fato que instiga a reflexão e a análise sobre como os adeptos umbandistas concebem, interpretam e vivem a conflituosa relação de se realizar o ritual das oferendas em meio a uma natureza que está em processo de degradação ambiental. De que maneira eles ainda praticam seus rituais de oferendas, prática cultural de anos, sendo que a natureza, o meio ambiente está em processo de degradação ambiental.

## **ANÁLISES E CONCEPÇÕES SOBRE AS OFERENDAS NO MEIO AMBIENTE**

Durante os diálogos em meio às entrevistas realizadas com os fiéis umbandistas, me foi esclarecido pelos adeptos que, antigamente as pessoas realizavam oferendas depositando todos os materiais na natureza, sejam velas, sejam garrafas de vidro, garrafas de plástico, alguidares, que são as bacias feitas de barro e se fosse utilizado o fósforo, os palitos deveriam também ser colocados no local. Ao explicar tal procedimento um dos fiéis disse que não considera mais relevante o depósito de todo esse material, pois segundo ele, esses elementos não são biodegradáveis, a natureza não suporta mais tanta poluição. Como a seguir:

*[...] a umbanda e a natureza sempre andam juntas, não tem como separar uma da outra, se uma acabar, pelo menos se a natureza acabar a umbanda acaba também, não tem como. Mas a umbanda e o candomblé e toda cultura afro depende da natureza pra si, pra se sustentar, né? O que o pessoal não entende é que não vai fazer diferença a garrafa está ali ou o copo está ali ou o resto do agrado está ali. O que o orixá vai querer receber é a sua vontade, a sua fé e a energia da fruta que você vai levar na sua oferenda, a garrafa de vidro não vai fazer diferença, porque vai destruir*

*a natureza, vai destruir o lugar onde o orixá e o guia mora e num vai ter mais lugar [...]. (Adepto:OXOSSI, Leone de.2010)*

Segundo os entrevistados o ritual das oferendas, bem como a Umbanda, precisa da natureza para continuar existindo, portanto pensar na natureza e nos rituais de oferenda, no sentido de evitar poluição com alguns materiais industrializados de longo processo de decomposição, ou mesmo os que não são degradáveis, como o vidro, é necessário para que o culto religioso da Umbanda se perpetue, já que este depende da natureza para sua sobrevivência. Como afirma a Irene: *“Então se nós mesmos que usamos disso (natureza) denegrir, acabar com o meio ambiente e a natureza em si, nós pode fechar os terreiros, né? Uai, vai usar de que?”* E o Marcos:

*[...] alguns materiais que ficam lá e que vão comprometer de repente até o tráfico das pessoas ali, e a poluição visual, porque você não vai visualizar, elas (as pessoas) vai fala assim, “mas que religião é essa que suja a cidade, que deixa essas coisas podres aqui?”. Então eu acho estranho, aquilo não soou bem aos meus olhos, assim, e nem ao meu olfato, então eu achei que tinha que ser diferente, então eu achei que tinha que questionar, então eu questionei os meus mais velhos, comecei a questionar os meus mentores espirituais, e eles falaram, começaram a falar que não necessariamente tinha que ser daquela forma, uma vez, foi um mentor falou pra mim o seguinte: se eu mataria oxum, né? Aí eu falei oxum nunca morre? Aí ele... morre sim se a água acabar oxum morre. Aí, eu te pergunto a água do mundo pode acabar de que forma né? Tem várias formas da água acabar. A gente vê que hoje em dia se fala muito da poluição, que as civilizações estão jogando nas águas, que é pra gente fazer reciclagem d'água, pra a gente economizar a água, então se a gente não fizer isso, a gente polui os rios, os rios vão morrer e morre quem junto? Oxum, o orixá morre junto. Porque você não vai ter água pra você cultuar mais, num é? Então aí eu falei realmente, depois eu fui vendo, como se mata ogum, oxum, iemanjá como se mata? Dessa forma. Você poluindo você degradando, você não preservando é uma forma de você eliminar aquilo que é alvo daquela falta de coerência das pessoas. (Adepto: Marcos, 2010)*

Assim, todos os fiéis narraram as possibilidades de algumas transformações nos rituais de oferendas sem influenciar no sentido, no significado e na essência daquilo que realmente será manipulado pelas divindades, entendendo que as energias de outros materiais não são utilizadas pelas entidades e/ou orixás: *[...] Gente... Pode colocar (os liquidos, as bebidas, e comidas) numa folha de bananeira, pode colocar diretamente no chão, que deu determinada hora o guia (divindade) já recebeu que era dele [...]* (Adepta: Irene, 2010)

*[...] com a degradação do que vem acontecendo, o umbandista de. antigamente, tinha o pensamento que tinha que ser deixado tudo que era feito, ali [...]. Tem muita gente que não aceita, acha que vai interferir no pedido ou que o orixá não vai aceitar, para quê você está levando pra casa aquela garrafa? Mas, está crescendo aos poucos acredito que 50% do culto afro já se tocou pra essa ideia e vai acontecer aos poucos,*

*porque nada é de uma hora pra outra, né? “[...] eu posso muito bem jogar a bebida no chão, na terra, para onde ela vai voltar né? Que ela vai voltar pra onde ela veio, o orixá vai receber do mesmo jeito e vai achar bom, se eu tiver fé o pedido vai ser realizado do mesmo jeito, que não vai ser a garrafa, a energia da garrafa, do vidro, do plástico que vai fazer diferença na minha entrega, ele (o orixá) vai aceitar do mesmo jeito [...]. Então com a chegada dessa nova geração desses jovens, de até mesmo de adultos que se tocaram pra essa ideia já estão fazendo a diferença. Então acredito que a metade da população afro já está vendo que:” eu deixar a garrafa ali não vai fazer diferença[...]. (Adepto: OXOSSI, Leone de. 2010)*

*Bom, tem gente que acha que ela (oferenda) tem que ser realizada só no local peculiar ao orixá ou aquele mentor (entidade), eu acho que não, e já é sabido que não, porque dentro do próprio barracão, né? Dentro do próprio terreiro, tem terreiros que tem um cômodo específico né? Que seria o peji, onde você pode colocar as oferendas separadas do trabalho cotidiano, já tem terreiro, que não tem esse espaço, então as oferendas são feitas no altar, no próprio altar, passado o período que aquela comida ou aquela oferenda tenha ficado exposta, tem gente que descarrega no lugar peculiar ao orixá ou mentor, eu, assim... acho que tem que ter um certo cuidado para com isso. Porque não é qualquer lugar que você vai, você já pensou se todos os terreiros resolverem jogar num lugar só? Aquilo vai poluir, vai dá mau cheiro, eu ali no meu, no ronco<sup>5</sup> da minha casa, peji, tem algumas coisas que eu joga no lixo né? Que vai para o lugar específico agora aquelas coisas, por exemplo, que já não é oferenda, por exemplo, um ebó, [...] aquilo você não pode enterrar na sua casa, num lugar próximo, tem que ser realmente descartado, tem que ser levado num lugar aonde as pessoas não vão se envolver com aquele material, entendeu? Então há certo critério de despachar ou entregar essas oferendas. (Adepto: Marcos, 2010)*

Apesar da tentativa de transformação, os fiéis narraram ainda que parte da população umbandista possui alguns receios em mudar suas práticas, acreditando não ser possível as divindades aceitarem as oferendas sem depositar na natureza todos os ingredientes, como o costume tradicional. Fato que demonstra existir uma luta, no processo de transformação dessa cultura.

*[...] nós precisamos tirar a visão daquele umbandista lá traz o tradicionalista, de que tem que ser, que tem que colocar a vela lá, (na natureza), ela pode cair e pegar fogo na natureza, colocar a vela bem rente o tronco da árvore isso vai pega fogo (Adepta: Irene, 2010)*

*Não que eles (idosos) não concordam eles questiona, às vezes num é nem concordar, eles questiona devido, por exemplo, deles ter aprendido com os mais velhos que se arria uma obrigação pra exu só na encruzilhada, você entendeu? É a questão do ritual mesmo, né? O ritual prega que é daquele jeito, mas eu não concordo. E você pode fazer da sua forma, [...]. Mas as pessoas que geralmente questionam e querem manter é mesmo pra manter o ritual, mais antigo, que é dos antigos que faziam toda a obrigação fazendo nas encruzilhadas. (Adepto: Marcos, 2010)*

---

<sup>5</sup> Espaço físico sagrado dentro dos terreiros reservados às imagens das divindades e onde também se oferta presentes, comidas e/ou bebidas.

Essa dinamização da cultura umbandista em torno do ritual das oferendas, essas percepções da necessidade de se transformar essa prática por parte dos fiéis, se concretiza em alguns debates que o grupo realiza, seja dentro do próprio espaço sagrado, terreiro de Umbanda, ou casa de Umbanda, seja em congressos realizados por dirigentes desses locais em parceria com a Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria Municipal de Cultura, que ocorrem anualmente. Nesses congressos ocorrem debates sobre as religiões de matriz africanas, com intuito de luta contra preconceitos e luta de resistência.

Por meio dessas análises sobre as concepções que os adeptos umbandistas possuem acerca do ritual das oferendas e o meio ambiente, percebe-se que há um processo de transformação desse ritual e que essa religião não está desvinculada do meio exterior a ela.

Devido à percepção do que ocorre no mundo exterior pelos adeptos umbandistas, no caso a problemática da degradação ambiental, houve a necessidade de um processo de reinterpretação e resignificação dos símbolos e rituais sagrados ao longo da história do ritual das oferendas, assim como ocorreu o processo de constituição da religião Umbanda. Como a cultura não é estática, mas dinâmica, (GEERTZ, 1989) passa por processos de transformações, essa prática religiosa das oferendas na Umbanda também está se transformando. Trata-se de um processo, pois a tradição de antigamente ainda é muito presente para alguns umbandistas, como explicado acima, pelos adeptos entrevistados.

Atribuir concepções diferentes sobre os significados e interpretar de maneira diversa os símbolos sagrados é uma característica inerente a essa religião desde suas origens. Pois a Umbanda se constituiu por meio de novos significados que foram criados, resignificados e trabalhados pelos africanos em seus rituais sagrados para que pudessem viver em meio aos novos valores culturais impostos a eles, e o mais importante, sem que eles perdessem suas origens religiosas, culturais e conseqüentemente suas atitudes políticas de sujeitos sociais dotados de sensibilidade e razão.

No que se refere às oferendas, essas atitudes de luta pela permanência das práticas culturais religiosas também é percebida na Umbanda hoje, pois os umbandistas afirmam que para não perderem seus hábitos sagrados das oferendas diante da

problemática ambiental, eles reelaboram esse ritual, para dar continuidade à própria religião.

Essas práticas reelaboradas vão de desde a percepção de que alguns materiais podem ser ofertados nos interiores dos terreiros e/ou casas umbandistas, até a concepção de que os materiais não degradáveis não precisam ser ofertados na natureza, mas somente os elementos que possuem os fluidos energéticos, os quais os fiéis entendem serem realmente utilizados pelas divindades.

Portanto, de acordo com as análises dos adeptos foi evidenciado que as práticas das oferendas estão sendo reelaboradas e resignificadas, pois segundo eles os materiais difíceis de decomporem podem ser dispensados no momento da oferenda, o que não ocorria antigamente.

Para os umbandistas, o fator importante de uma oferenda são as energias intrínsecas dos alimentos e bebidas e não os recipientes não degradáveis como garrafas de vidro, plásticos e outros. Os umbandistas analisam que se o importante é o que está dentro dos recipientes para que então depositá-los na natureza. Os entrevistados narraram que existem outras maneiras de se realizar as oferendas sem prejudicar a natureza e conseqüentemente continuarem realizando os seus rituais e perpetuando a existência da religião.

Segundo os umbandistas uma das novas práticas encontradas e analisadas por eles para os rituais das oferendas é o fato de se despejar o líquido, ou a comida, diretamente na terra em vez de se colocar a garrafa de vidro ou um alguidar na natureza, e os outros materiais utilizados, como as velas, devem ser ofertados dentro do templo sagrado.

*[...] A gente trabalha muito, eu principalmente que estou sempre nos congressos, nas coisas da vida e aqui dentro mesmo, (do terreiro), eu procuro conscientizar as pessoas pra isso. Gente... pode colocar numa folha de bananeira, pode colocar diretamente no chão, que deu determinada hora o guia já recebeu que era dele[...] Você pode está fazendo tudo direitinho, da mesma forma só que a forma de ofertar, a forma de oferecer tanto pro Exu, quanto para o orixá, pode ser colocado no chão e eles (Adepta: Irene, 2010)*

Com as explicações dos adeptos umbandistas sobre a problemática em questão, foi possível entender que as práticas ritualísticas das oferendas estão em processo de transformação, para se preservar a religião Umbanda e conseqüentemente a natureza. E que a Umbanda hoje, assim como na sua própria constituição, é uma religião que sofre

transformações culturais devido às mudanças exteriores a ela, no caso as mudanças ecológicas do meio ambiente.

Os adeptos evidenciaram que percebem a problemática ambiental e que discutem sobre esse assunto em congressos realizados anualmente por eles em parceria com os setores públicos, como a Diretoria de Assuntos Afro-raciais (DIAAFRO)/secretaria de cultura e as de planejamento urbano e meio ambiente da cidade.

*Uma coisa que nós temos também é..., não me lembro quanto tempo faz, mas nós fizemos um seminário umbandista, onde nós cantamos parabéns pra umbanda, pois fez 99 anos de umbanda e uma das falas foi a questão de conscientizar nosso povo que ao levar as oferendas nas matas ter o cuidado de não leva garrafa de não deixa garrafa, deixa alguidar, porque isso leva longo tempo pra ser consumido e as garrafa pra você vê, um vidro dentro de uma árvore dura muito e muitos anos, um alguidar pra ser consumido é muito e muitos anos, [...] que a vela pode cair, que pode pegar fogo na natureza, colocar a vela bem rente o tronco da árvore isso vai pega fogo!(Adepta: Irene, 2010)*

Tais atitudes tornam claro o papel de participação política e religiosa dos umbandistas, o que demonstra que são sujeitos religiosos, mas também sujeitos políticos e reflexivos que lutam pela permanência de suas culturas afro-brasileiras e conseqüentemente, lutam pelo fim do (pré) conceito, ao tomarem essa atitude de dizerem suas concepções e análises sobre as possíveis formas de se continuar praticando as oferendas sem prejudicar a natureza, já que esta é parte fundamental do culto religioso. São sujeitos sociais e políticos ao exporem suas preocupações e angústias em manterem viva a natureza e a Umbanda perante o processo de degradação ambiental.

Diante de todas essas análises e estudos sobre os significados dos usos e práticas das oferendas, dentro da prática cultural umbandista, torna-se necessário a reflexão sobre a relevância dessas ações dentro da sociedade brasileira e uberlandense, bem como a reflexão para o fim do (pré) conceito em torno dessa religião afro-brasileira.

## AGRADECIMENTOS

Aos adeptos umbandistas que me concederam tempo e carinho no momento das pesquisas de campo.

Ao meu orientador sempre atencioso Professor Doutor Marcel Mano.

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIRMAN, Patrícia. **O que é Umbanda**. São Paulo: Editora Brasiliense/ Coleção Primeiros Passos, 1983.

GEERTZ, Clifford. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da Cultura”. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

LEACH, Edmund Ronal. “Aspectos antropológicos da linguagem: categorias animais e insulto verbal”. In: MATTA, Roberto da (Org). **Antropologia**. São Paulo: Editora Ática, p. 170-198. 1983.

MAGNANI, J. C. G. **Umbanda**. S. P. ED. Ática, 1986

MAUSS, Marcel. “Da dádiva e, em particular, da obrigação de retribuir os presentes”. In: **Ensaio sobre a Dádiva**. Lisboa: Edições 70, 1988.

MUKUNA, Kazadi Wa. “Uma redefinição do grupo de ‘Escravos Bantu’”. In: **Contribuição Bantu na música popular brasileira: perspectivas etnomusicológicas**. São Paulo: Editora Terceira Margem, p. 37-82, 2000.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: edSelo Negro, 2008. (Sankofa: Matrizes africanas da cultura brasileira; 1).

ORTIZ, Renato. “A metamorfose da memória coletiva africana”. In: **A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

PORTELLI, Alessandro. “A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais”. In: **Revista Tempo**. v 1, nº 2, Rio de Janeiro, p. 59-72, 1996.

PRANDI, Reginaldo. "Música sacra e música popular". In: **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Editora Companhia das letras, 2005. Disponível em: <http://fflch.usp.br/sociologia/prandi/musicafe.rtf>. Acesso em: março de 2009.

SILVA, Alberto da Costa e. "**A Manilha e o libambo**". Editora: Nova Fronteira, 2006

## SABERES INDÍGENAS E AFRICANOS NAS PRÁTICAS DE CURA NA UMBANDA.

Núbia Luiz Bezerra\*

Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
pronubiabezerra@yahoo.com.br

Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib\*\*

Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
cairo@pontal.ufu.br

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de discutir sobre a valorização das práticas de cura desenvolvidas pelos povos indígenas, africanos e afrodescendentes e sua aplicação na Umbanda e contemplar as leis 10.639/03 e 11.645/08, cuja força está na abertura de caminhos para a desconstrução da invisibilidade dada à população indígena e negra no Brasil. Abordamos também as muitas releituras e usos dessas práticas culturais ancoradas ao contexto histórico das muitas formas como os saberes dos indígenas e dos africanos foram mascarados pelo olhar etnocêntrico. Destacamos a importância desse encontro étnico-cultural, sobretudo inerente a dinâmica das crenças recriadas e perpetuadas através da figura dos pajés e curandeiros negros, representados na Umbanda pela presença dos pretos velhos e caboclos. A pajelança cabocla foi igualmente objeto de análise e foi associada à prática das benzeduras<sup>1</sup> e dos ritos da Umbanda, mais especificamente a partir do século XIX no Brasil. A valorização destes saberes foi o foco principal discorrido neste trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de cura, Cultura indígena e negra, Umbanda

### ABSTRACT

This paper aims to discuss the value of healing practices developed by indigenous, african and african descendant people and their application in the Umbanda religion, regarding the number 10.639/03 and 11.645/08 laws, whose force is in the opening of ways to undo the invisibility given to the indigenous and black populations in Brazil. We also approach the several readings and uses of those cultural practices anchored to the historical context of the many ways that the indigenous and african knowledge were

---

\* Cursista do “I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnicorraciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de Uberlândia. Email: pronubiabezerra@yahoo.com.br.

\*\* Docente do Curso de História – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP-UFU) e orientador do presente trabalho. Email: cairo@pontal.ufu.br.

<sup>1</sup> Pajelança cabocla um dos temas trabalhados pela autora Eneida Duarte Gaspar como a crença predominante do nordestino, integra as benzeduras como prática de cura para as doenças. Esta técnica vinda da Europa medieval era associada à feitiçaria e o combate a este “mal” foi o desenvolvimento de um ritual com orações, manuseios de ervas ou elementos mágicos e de “gestos simbólicos”.

masked by the ethnocentric view. We highlight the importance of this ethnic-cultural meeting, inherent, over all, to the dynamyc of the believes recreated and perpetuated through the “pajés”(medicine man from indigenous people) figure, as well as the black healers figure, represented in Umbanda by the presence of “pretos velhos”(old black men) and “cablocos” (indian and white descendants). The “pajés” rituals of the “cablocos” were equally object of analysis and were associated to the practice of blessings and rituals of Umbanda, specifically from the 19th century in Brazil. The main issue focused in the present work was the value of such knowledges.

**KEY-WORDS:** Healing practices, indigenous and black culture, Umbanda

## INTRODUÇÃO

O Brasil possui historicamente uma relação conturbada em relação à aceitação dos métodos, saberes e fazeres herdados, principalmente os que envolvem as práticas de cura recriadas dos conhecimentos indígenas e africanos. Esse processo foi penoso, à medida que o saber científico laico e outras doutrinas religiosas se entrelaçaram, questionando o uso desses costumes e tentando impor normas e condutas morais. Atualmente, essa visão assumiu um caráter mais ameno, porém nem tão menos agressivo, mesmo que tenhamos avançado bastante e, prova disso, são as leis 10.639/03 e 11.645/08. Ambas alteram a lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para fazer a inclusão no currículo da rede de ensino público e privado do comprometimento de trabalhar com o tema da primeira História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da segunda a História Indígena.

Estas leis foram discutidas e aprovadas no Congresso Nacional, Senado Federal e depois sancionadas pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entraram em vigor nas respectivas datas mencionadas nos corpos dos documentos e não são cumpridas pelos órgãos envolvidos com a execução das leis, como, por exemplo, o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Secretaria de Educação de Uberlândia. Por outro lado, os já referidos estabelecimentos de ensino não cobram providências de fazer acontecer à realização da prática de ensino que tem por princípios norteadores as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana, as quais também apresentam algumas diretrizes para o ensino da História dos Povos Indígenas.

Não se trata apenas de cobrar responsabilidades ainda não assumidas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais de todo país. Mas, principalmente de refletir a grande dificuldade que estamos enfrentando em criar um novo projeto educacional com bases inclusivas da diversidade cultural existente no Brasil com a finalidade de superar o projeto político-ideológico criado por todas as conjunturas do poder hegemônico, elaboradas pelo Estado, desde o período colonial até os dias atuais. Projeto este que procurou construir práticas e leis para evitar o desenvolvimento intelectual e social dos negros que foram mais visados para não conseguirem sair da situação de marginalização completa e os índios foram e continuam sendo tratados pelos órgãos que se ocuparam por sua tutela como 'irresponsáveis', não capacitados para gerir seu modo de vida milenar.

Por que tanta resistência em avançar criando novas formas pedagógicas de ensino-aprendizagem sobre culturas específicas de grupos alheios as tradições culturais trazidas pelos europeus para a América Portuguesa? É necessário entender o jogo de interesses colocados na sociedade brasileira, onde a invisibilidade do negro e do índio precisa ser mantida para dar continuidade ao equívoco de que os conceitos instituídos pela cultura do homem, branco, rico e mantenedor do poder é que são capazes de fundar uma identidade considerada apropriada a todas as pessoas. Esta tentativa de padronização cultural, de criar conceitos universais, de torna igual ou semelhante aquilo que é diferente, reprimiu historicamente comportamentos, vontades e gestos, ocultando formas, conteúdos, cores, sons, cheiros, sabores, crenças, curas, entre outras práticas e saberes concebidos por aqueles que não fazem parte do orbe do homem branco, cuja herança cultural é a européia.

Procurando compreender e preservar a identidade cultural e religiosa de grupos étnicos afro-brasileiros e ameríndios que contribuíram com suas práticas e conhecimentos específicos para o desenvolvimento de um saber medicinal e de cura, os quais atualmente são empregados em auxílio das pessoas como tratamento de suas doenças físicas e espirituais, este artigo tem o objetivo de discutir como a cultura indígena da pajelança e a cultura medicinal do negro estão presentes nas práticas medicinais e de cura através de rituais religiosos realizados na Umbanda a partir de

trabalhos desenvolvidos pelos pretos velhos e caboclos, mestres guardiões da nossa memória ancestral.

### **ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL.**

Berta Ribeiro em seu livro *O Índio na História do Brasil* afirma que o índio desde que foi encontrado pelos portugueses sofre uma “*marginalização progressiva, histórica, geográfica e cultural*” (RIBEIRO, 1997, p. 17). O desprezo progressivo e histórico dá-se pelo fato dos indígenas congregados em seu universo não fazerem parte do imaginário cotidiano construído através das práticas educacionais nas escolas brasileiras. O anseio por suas terras os impeliu para as regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil, colocando-os longe da cultura de ‘civilidade’ do homem branco. Quanto a sua diversidade cultural esta foi e continua sendo avaliada com juízos de valores etnocêntricos e, por isso, ainda é tratada com inúmeros preconceitos.

Notamos nas narrativas de alguns historiadores brasileiros, os quais citaremos como fonte, que discriminação foi a grande adversidade sofrida pelos nativos da terra brasilis com a chegada do colonizador. Neste período, os indígenas ainda viviam sob as condições de nomadismo, provocavam guerras muitas vezes por pequenos motivos e praticavam a antropofagia que era o hábito de algumas etnias comerem seus inimigos e outras se alimentarem de seus parentes e amigos. O canibalismo não pareceu causar aversão aos indígenas que o praticava. Ao contrário, tanto na primeira quanto na segunda situação esta prática era por motivo de festa.

Porém, toda sua forma de vida foi estereotipada, ou seja, o colonizador criou um modelo rígido sobre a conduta cotidiana das inúmeras etnias indígenas, no que diz respeito a não se permitirem sem antes reagir bravamente contra a sua escravização. Esta ação ocasionou-lhe a acusação de ser ‘indolente’ o que podemos entender por aquele que negligenciava o trabalho. E é claro que é o trabalho desejado pelos portugueses.

Capistrano de Abreu, mesmo reconhecendo que os indígenas contribuíram e muito com seus esforços na construção da identidade brasileira alenta o estereótipo de ‘indolência’ sobre os nativos: “*indolente o indígena era sem dúvida, mas também capaz*

*de grandes esforços podia dar e deu muito de si*” (ABREU, 2000, p. 41). Ou seja, os indígenas foram considerados insensíveis e apáticos as necessidades do colonizador.

A recusa de não se deixar adestrar e ser explorado pelo europeu no período colonial tributou ao indígena duas conseqüências que impediram ao longo do tempo, o mesmo de ser visto e respeitado como aquele que é autônomo e independente para gerir sua cultura ou modo de vida sem precisar prestar contas à ‘civilização’ do homem branco. A primeira é que foi alvo da política de colonização de Portugal e a cobiça dos colonos. A segunda, tornaram foco principal dos padres da Companhia de Jesus que viram nos nativos os mais necessitados do Novo Mundo de sofrerem a conversão da fé cristã. (PRADO JÚNIOR, 1977)

Conforme, escreve Caio Prado Junior, apesar de ser objeto da ambição dos colonos por meio do tráfico mercantil, no período da colonização brasileira, a coroa portuguesa contava com as populações nativas para povoarem as grandes porções de terras da colônia para garantir o direito de posse da terra, pois não possuía população disponível no reino para povoar efetivamente a colônia. Esforçou-se para empreender tal necessidade através de várias leis e outros “atos oficiais”, que fazia do nativo um colono a mais. (PRADO JUNIOR, 1977)

Não obstante, com diferentes propósitos os jesuítas se dispuseram nas *reduções*<sup>2</sup> em submeter os indígenas a sua autoridade, a segregá-los para que não tivessem contato com os colonos e a discipliná-los tão rigidamente que fora do território jesuíta, parte dos indígenas não sabiam como ministrar os conhecimentos adquiridos e se viam completamente dependentes dos padres jesuítas, outros, as primeiras oportunidades corriam para suas práticas culturais anteriores, como, por exemplo, a antropofagia. Mas, é deste desencontro de objetivos entre a metrópole e os jesuítas é que incide os conhecimentos de manuseio de ervas medicinais com a finalidade de cura entre os indígenas e os jesuítas.

---

<sup>2</sup> Reduções, conforme a explicação de Caio Prado Junior “é como se denominavam as aglomerações indígenas sob a autoridade dos padres” jesuítas.

## A MEDICINA INDÍGENA E A JESUÍTICA: A ESPERANÇA DE CURA DESDE OS TEMPOS COLONIAIS ATÉ OS DIAS ATUAIS.

Ambientado a um espaço dotado de mata rica e diversidade natural, o indígena brasileiro descobriu através de suas observações empíricas e as associou a arte da magia como manejar as ervas que nela brotavam. Segundo SANTOS FILHO:

Os missionários, os cirurgiões-barbeiros e barbeiros, e, ainda a tradição oral conservaram a memória e difundiram o uso dos vegetais conhecidos e empregados pelos nativos, tais como a copaíba (*Copaifera officinalis*), a capeba ou pariparoba (*Piper rohrii*), a maçaranduba (*Mimusops elata*, *Lucuma procera*), a cabriúva (*Myrcarpus fastigiatus*) e a caroba (*Jacaranda caroba*, *Jacaranda brasiliana*), para ulcerações, a bouba, ferimentos, dermatoses e “frialdades”; a jurubeba (*Solanum paniculatum*, *Solanum fastigiatum*), quineiras brasileiras (*Strychnos pseudo-quina*, *Contarea speciosa* e outras). O maracujá (*Passiflora* de várias espécies), contra febres; o caju (*Anacardium occidentale*), o ananás (*Ananas sativus*), o jaborandi (*Pilocarpus pinnatus*) como diurético e sialogogos<sup>3</sup>; o anda-açu (*Johannesia princeps*), a ipecacuanha ou poaia (*Psychotria emetica*, *Cephaelis ipecacuanha*, e outras espécies), a batata-de-purga (*Ipomoea altissima*), a umbaúba (*Ceropia peltata*) e o guaraná (*Paullinia cupana*), como purgativos e para disenterias; a caapiá ou contra-erva (*Dorstenia multiformis*), o pau-cobra (*Potalia amara*) e a erva-de-cobra (*Mikania opifera*), para mordeduras de cobras e de outros animais venenosos; o jataí (*Hymenaea courbaril*) e o petume ou tabaco (*Nicotiana tabacum*) mormente para afecções respiratórias[...] Numerosos desses espécimes incorporaram-se à farmacopéia mundial. (SANTOS FILHO, 1977, p. 106)

Com a predisposição de livrar o Novo Mundo do demônio, os jesuítas atravessaram o Atlântico para trazer a luz da fé cristã, tomando todo o modo de vida dos indígenas como incompatíveis com a civilização do Velho Mundo (SUESS, 2005, p. 1). Mesmo com a tentativa de homogeneizar costumes e culturas como estratégia de dominação, os jesuítas procuraram estudar e averiguar se de fato as práticas de cura exercidas pelos indígenas eram eficazes ou não. Nessa lógica, a medicina indígena não só revelou ao europeu a capacidade de cura pelas plantas nativas da floresta brasileira, como também, as apresentou para o uso da ‘*farmacopéia mundial*’, empregando a tradição oral método utilizado pelos nativos para divulgarem e preservarem seus conhecimentos de geração em geração.

Os nativos usavam ‘*diferentes substâncias orgânicas e inorgânicas*’ para exercício de sua medicina: “[...] *sangue humano ou de animais, saliva, urina, cabeça ou calda de ofídios, gordura de onça ou de certos outros animais, bicos, chifres, ossos e*

---

<sup>3</sup> Sialogogos dizia-se serem medicamentos que provocavam a salivação.

*cabelos – todos calcinados e pulverizados – sapos queimados e reduzidos a pó [...]”* (SANTOS FILHO, 1977, p. 106).

As ‘*substâncias orgânicas*’ consideradas como vegetais, sangue, urina, saliva e parte integrante de animais como cabeça e cauda, entre outras, eram manuseadas para determinados fins: “[...] *o sangue como constituinte, a saliva como cicatrizante, a urina como excitante e vomitiva [...]”* (SANTOS FILHO, 1977, p. 106). Podemos entender como *substâncias inorgânicas* alguns tipos de polpas que passavam pelo cozimento e eram recomendadas como remédio para ser ingerido quente. Estas substâncias consistiam em ser piladas e dissolvidas *em água ou em diversos sucos* (SANTOS FILHO, 1977, p. 107).

As técnicas de cirurgia, suturas, fraturas, extração de dentes, sangria e a manipulação das ervas eram ministradas pelo ‘curador’, protagonista encontrado em todas as aldeias indígenas. Também denominado feiticeiro por muitos viajantes e cronistas – que divulgaram do período colonial até o século XIX, os costumes indígenas, conforme sua ótica – o pajé, indivíduo indispensável para formação da identidade cultural dos povos indígenas em todas as Américas, foi e continua sendo o responsável em observar e aplicar as terapêuticas de curas, manter a memória ancestral e atualizar conhecimentos herdados coletivamente.

No período colonial, os pajés se restringiam a não expor seus métodos de manuseio de ervas e cura as pessoas estranhas a aldeia. Entretanto, não há registro pelos naturalistas do século XIX de recusa em dar socorro a quem quer que precisasse da medicina indígena. Mesmo com a intenção nítida de suprimir com a figura do pajé em meio aos índios, foi somente o convívio, a curiosidade e os conhecimentos medicinais que os jesuítas já haviam adquirido em Portugal é que se deu a apreciar e registrar a sabedoria da arte de curar dos velhos pajés.

A palavra pajé significa profeta, curador, xamã, entre outros significados. O pajé era concebido pelos povos indígenas como curadores feiticeiros, os quais transitavam o espaço natural e sobrenatural. Com propriedade sobre os curadores feiticeiros, o sacerdote Oxalagun<sup>4</sup>, afirma que:

---

<sup>4</sup> O sacerdote Eurípedes de Paula Pereira, também conhecido como Oxalagun, é bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Uberlândia – Pós-Graduado em Ciências da Religião pela Faculdade Católica de Uberlândia e sacerdote da Ordem Inicial do Cruzeiro Divino.

Nas tradições indígenas, o pajé é a expressão máxima representada em forma humana de espiritualidade e da cura. Seu dom é nato, porque é passado de geração para geração. Nenhum pajé faz curso para ser pajé, ela adquire conhecimentos através da ancestralidade tribal, desde a sua infância ao ver seus avôs e bisavôs praticarem curas e rezas pelo bem da comunidade. Pajé é um ser totalmente desprovido de valores materiais. É visionário nato. Seu maior bem é o dom ofertado com honras ao criador. Ele está sempre em conexão com o mundo atemporal, com atitudes concentradas e observadoras. [...] Não há relação capitalista entre o pajé e o doente ou entre o pajé e a comunidade. O pajé e a sua pajelança representam, na realidade, a maior expressão nata dos conhecimentos tradicionais, a maior propriedade indígena [...] (PEREIRA, 2008, p. 08)

Oxalagun ainda discorre que o termo pajelança é aplicado nas manifestações xamânicas dos índios brasileiros, podendo ser dividida em pajelança indígena (rituais indígenas das tribos da região amazônica) e pajelança cabocla que como práticas religiosas, se apresentam amalgamadas pela presença de ritos não indígenas como o catolicismo popular e os cultos do Norte e Nordeste brasileiros, personificados no Catimbó e na Encantaria<sup>5</sup>.

A pajelança cabocla está acompanhada da cultura do catolicismo popular e tem por direcionamento a prática de terapêuticas de cura e é originária da cultura indígena e de degredados e aventureiros chegados da metrópole no século XVI para povoar a colônia brasileira. Esta crença apresenta-se através de rezas e benzeduras, cujo ritual acompanha a oração, a manipulação energética da água e o manuseio de ervas através da efetivação de sinais simbólicos. A autora, Eneida Duarte Gaspar assevera que:

Existem rezadeiras e benzedoras espalhadas por todo o país, nas grandes cidades e no interior, nas áreas urbanas e rurais. Equivalem às antigas feiticeiras das aldeias européias: sejam homens ou mulheres, geralmente sabem usar as plantas medicinais da região em que vivem e combinam o uso desses medicamentos naturais com o ritual mágico da benzedura. Geralmente, esses benzedores e raizeiros utilizam apenas um conhecimento empírico sobre as ervas medicinais e a capacidade de usar sua intuição e força interior, sem qualquer compromisso com um rito religioso específico. Embora possa haver influência de rituais de origens africana e ameríndia, o que predomina na benzedura é o apelo aos santos católicos a que a tradição popular atribui poderes de cura. (GASPAR, 2002, p. 127)

Os autores Edimilson de Almeida Pereira e Núbia Pereira de Magalhães Gomes certificam que o exercício da benzeção foi e continua sendo perpetuado pela influência causada por aqueles que afirmam ter melhorado seu quadro de saúde, após recorrer à ajuda de pessoas que benzem. Os benzedores e benzedoras têm por objetivo organizar o universo individual dos sujeitos que os procuram, proporcionando a cura

---

<sup>5</sup> Encantaria é uma prática religiosa exercida no Estado do Maranhão pelos indígenas que foi assimilada pelos negros e o catolicismo e tem como finalidade o trabalho que envolve terapêuticas de cura. Disponível em: < [www.divinoemaranhado.art.br/pag/grl/lit/0600300003.doc](http://www.divinoemaranhado.art.br/pag/grl/lit/0600300003.doc)>. Acesso em: 15 ago. 2011.

dentro do campo do sagrado, quando a busca pela resolução de seus problemas no domínio sócio-econômico não corresponde mais suas expectativas. Por este motivo esta prática tornou-se um patrimônio social atrelado a significação outra que assume o binômio doença/cura, a qual está conectada com a realização da medicina popular que pode ser entendida como aquela que está ao alcance e é conhecida pela maioria das pessoas. (PEREIRA; GOMES, 2002, p. 143-144).

Por ser parte integrante da medicina indígena, apresentamos alguns exemplos de orações que propiciam a realização das benzeduras:

**Benzedura contra quebranto**

Colocar a mão direita sobre o coração do doente e recitar:

Nosso senhor Jesus Cristo me ajude onde eu ponha a mão. Cristo vive, reina e impera por todos os séculos dos séculos amém.

Pelo poder de Nosso Senhor Jesus Cristo, este quebranto vai sair pela cabeça, pelos lados, pelas costas, por cima, por baixo, por trás, pela frente. Assim como digo, com fé em Nosso Senhor Jesus Cristo, assim se fará. Este quebranto vai sair pela frente, por trás, por cima, por baixo. Amém. (DOMÍNIO Público Apud: GASPARG, 2002, p. 128)

**Benzedura para curar espinhela caída**

Colocar o polegar sobre a base do esterno e recitar a oração abaixo. Depois segurar os braços do doente esticados para trás e repetir a oração mais duas vezes, puxando e cruzando os braços da pessoa atrás das costas.

Barquinho da Santa Maria, navega no mar sem emborcar. Levanta a sua espinhela, põe tudo no seu lugar. (DOMÍNIO Público Apud: GASPARG, 2002, p. 129)

**Benzedura contra mau-olhado**

Cruzar a pessoa com um ramo verde, enquanto recita:

Santa Catarina, quando andava pelo mundo, duas coisas tirava, mau-olhado e revirado. Se for mau olhado, sara. Se for revirado, vai pras ondas do mar. Tira esse mal pra mais nunca, pra sempre, amém. Com Deus adiante e a paz na guia da Virgem Maria. Eu te benzo, com o poder de Deus-Pai, com o poder de Deus-Filho e do Espírito Santo. (DOMÍNIO Público Apud: GASPARG, 2002, p. 130)

**Benzedura para fechar o corpo**

Providenciar uma pequena chave benta. Com ela, ir fazendo o gesto de fechar todas as articulações do corpo, enquanto recita em cada uma:

Deus Onipotente, permite que Pedro venha do céu à terra fechar essa porta, para que no futuro os espíritos maus não possam fazer morada nesse corpo. Que armas de fogo ou de corte, venenos ou bastões não o atinjam, não o firam, não derramem seu sangue, não quebrem seus ossos, não toquem seus órgãos nem prejudiquem seus sentidos. Em nome do pai, do filho e do espírito santo. Amém. (DOMÍNIO Público Apud: GASPARG, 2002, p. 132).

Observamos que a incidência da cultura medicinal indígena e portuguesa por meio do conhecimento dos pajés, dos jesuítas e dos colonos deixou como herança significados que agregaram valores na esfera do sagrado, o que demonstra que as pessoas encerram esperanças de cura desde os tempos coloniais até os dias atuais nos mestres da arte de vincular a resolução dos problemas do mundo físico com o plano transcendental. Esse fato se repete no campo das práticas de curas trazidas pelos

africanos que aqui foram escravizados e permanecem na memória e na vida diária dos afrodescendentes brasileiros.

### **MEDICINA NEGRA: SABERES QUE ULTRAPASSARAM A BARREIRA DO TEMPO.**

Com a grande resistência de não se tornar escravo dos colonos e contando com a proteção dos jesuítas, os indígenas contribuíram para a vinda de africanos para o Brasil, feitos aqui, escravos. A trajetória dos negros no Brasil não tem sido fácil até os dias atuais. Vindos como escravos desde sua chegada por volta de 1532 foram considerados como “coisas”, portanto, despossuídos de alma e de direitos. Aqui, freqüentemente tratados como tal e de maneira nociva no imaginário coletivo continuam sendo subjugados como cidadãos de segunda classe.

No entanto, através dos saberes e vínculos ancestrais nos deixaram um rico legado, cuja importância está presente em todos os setores da vida cotidiana dos brasileiros como, por exemplo, nas áreas da educação, religiosa e da saúde. Esta última será nosso objeto de análise nesta contribuição inestimável.

Trazidos em tumbeiros pelos traficantes de escravos, os africanos considerados “feiticeiros-curadores” são os primeiros representantes da medicina negra no Brasil. As práticas desse tipo de medicina foram destituídas de qualquer valor científico, mas perpassou os séculos e perdurou até os dias de hoje, pois mesmo não conhecendo a doutrina das diversas crenças do continente africano, os “feiticeiros-curadores” recebiam orientações de “entes superiores” – o que podemos também chamar de espíritos superiores ocupantes do plano transcendental – as quais eram retransmitidas para os pacientes fórmulas de “remédios mágicos” e “beberagens medicinais”. (SANTOS FILHO, 1977, p. 135).

Estes mestres da medicina negra sabiam manusear as ervas, eram versados na arte de manipulação de energias sagradas, o que distinguimos como magia e foram considerados ‘hábeis’ feiticeiros. Há depoimentos que todos esses conhecimentos advinham de ritos que aconteciam através de transe acompanhado de sacrifício de animais e danças, o que propiciava o atendimento às necessidades daqueles que acreditavam nestas formas de rituais.

Os relatos de viajantes europeus do século XVII tratam as práticas da medicina negra como embusteadas e chamam seus autores de “vadios”, “supersticiosos” e que os mesmos tinham “um grande poder de sugestão”. Mas, se contradizem ao encontrarmos relatos como o da citação do *Compêndio Narrativo do Peregrino da América*, escrito em 1728, em Lisboa:

Lembro-me certa vez que me achava em casa de um amigo [em Recife, no ano de 1646, mais ou menos], quando vi entrar pela cozinha um negro que vinha tratar de um escravo doente que, segundo vi afirmar, havia sido vítima de feitiçaria. O curandeiro fez o doente levantar-se da cadeira e tomando um tição de fogo mandou que o escravo o lambesse três vezes, justamente no ponto em que as brasas brilhavam. Depois apagou o tição numa vasilha d'água e esfregou nela o carvão até que ficasse negra como tinta. A seguir mandou que o doente ingerisse a água num trago. Sorvida a beberagem, o escravo sentiu imediatamente uma ligeira dor no ventre. Feito isso, o curandeiro friccionou ambos os lados do paciente e segurando com a mão um pouco de carne e gordura acima do quadril, aí fez, com uma faca que trazia no bolso, uma incisão de duas polegadas de profundidade, de onde extraiu uma maçaroca de cabelo e trapos. Lavou a ferida com um pouco da água preta que ainda restava, e logo depois a ferida estava fechada e o doente curado. (SANTOS FILHO, 1977, p. 136).

O autor do referido *Compêndio* demonstrou que o “curandeiro”: tinha conhecimento sobre soluções, no caso da mistura da água com o carvão, a qual provavelmente agiu como agente neutralizador de reagentes no interior do organismo do escravo; isso indica que o que acometia o escravo era a manipulação de “magia negra”, muito empregada pelos negros escravizados no Brasil e também outras pessoas de várias camadas sociais contra seus inimigos; conhecia métodos cirúrgicos que beneficiaram o escravo e possuía plena noção de higiene para a cicatrização e cura das incisões.

Após estas observações, concluímos que, em tempos que a população negra e, até mesmo as comunidades que compunham o cenário brasileiro nessa época, eram desprovidas de quaisquer tipos de apoio na área da saúde, os “feiticeiros-curadores” ou “curandeiros”, mesmo aqueles que cobravam por seus préstimos, foram essenciais para o atendimento e socorro dos necessitados, principalmente da comunidade negra e seus descendentes. E mesmo sendo considerada como práticas desprovidas de legitimidade científica e voltada para os “incultos”, estes conhecimentos provam que os negros e seus saberes ancestrais, assim como a medicina dos povos ameríndios têm muito a oferecer a medicina científica do Ocidente.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 junto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana tornam-se contempladas no sentido da construção de conhecimentos, à medida que somos capazes de articular os saberes produzidos pelas culturas que se encontraram durante o período da colonização possibilitando a formação da cultura heterogênea e diversificada em todos os sentidos do povo brasileiro.

A partir desse conhecimento acumulado pelos descendentes de escravos e pelos pajés apontaremos algumas práticas da medicina indígena e negra exercida no Brasil, desde a época colonial, que embora não sejam ainda reconhecidas pela medicina tradicional, baseada em cunhos científicos, aquelas são legitimadas por sujeitos que, até os dias de hoje, buscam seus resultados, muitas das vezes, em terreiros de Umbanda.

### **UMBANDA: RELIGIOSIDADE ATUANTE NAS PRÁTICAS DE CURA.**

A Umbanda no Brasil teve o seu advento anunciado na segunda metade do século XIX, período consagrado pela Proclamação da República e pelo realojamento dos antigos escravos, nesta ocasião libertos da senzala e cativos da falta de oportunidades frente aos anseios de desenvolvimento e crescimento nacional inseridos na visão de uma nova sociedade em expansão, que estava sendo construída nas sombras do Império que havia tombado.

Relegados aos embriões das favelas, aos subúrbios e cortiços das cidades que estavam em franco crescimento, os antigos cativos não foram absorvidos pela complexidade política e social do momento. Esse ambiente permeado de inúmeras práticas culturais com suas religiosidades, mitos e místicas possibilitaram o aparecimento de métodos ritualísticos distorcidos e tomados por charlatanismos e elementos de feitiçaria destinados a trabalhos feitos em malefício das pessoas.

Essa miscelânea de ritos que estava crescendo desordenadamente passou a ser saneada pela presença maciça dos espíritos que hoje no movimento umbandista se apresentam na roupagem de crianças, caboclos e pretos velhos, que paulatinamente foram transformando com a sua presença moral e espiritual os antigos ambientes que outrora eram consagrados a prática da maldade.

Este movimento de luz foi direcionado por um espírito de um índio que ao longo dos anos passou a ser denominado caboclo Curugussú, uma entidade espiritual que dizia ser um mensageiro do orixá Ogum. Durante as suas manifestações espirituais,

por várias vezes, o caboclo Curugussú profetizava que ele estava preparando o terreno para a chegada de um movimento religioso que iria dar voz aos excluídos e marginalizados da sociedade. (MIRANDA NETO, 1997, p. 44).

As palavras do caboclo Curugussú foram confirmadas em 15 de novembro de 1908, quando ocorreu a primeira manifestação do caboclo das Sete Encruzilhadas através da mediunidade de Zélio Fernandinho de Moraes. Zélio nasceu em família tradicional da cidade de Neves, distrito de São Gonçalo, no Rio de Janeiro.

Em 1908, estava com dezessete anos de idade preparando-se para ingressar na carreira militar, na Marinha do Brasil, quando foi acometido por uma inexplicável paralisia que os médicos não conseguiam debelar. Certo dia ergueu-se no leito declarando “amanhã estarei curado!”. No dia seguinte, de fato, levantou-se e tornou a caminhar. Os médicos não souberam explicar cientificamente o ocorrido. Assim, Zélio foi levado a Federação Espírita do Estado do Rio de Janeiro, sediada em Niterói. Nessa ocasião manifestou por intermédio de Zélio um espírito que se denominou caboclo das Sete Encruzilhadas que teria a missão de fundar uma nova religião no Brasil, a Umbanda. (OMOLUBÁ, 2004, p. 23-24).

Interpelado sobre o significado da palavra Umbanda o caboclo das Sete Encruzilhadas traduziu-a como sendo a “Manifestação do Espírito para a Caridade” recuperando o prenúncio outrora apregoado pelo caboclo Curuguçú. A Umbanda se firmava no Brasil, através das manifestações dos espíritos de caboclos e posteriormente de pretos velhos, na cura, no equilíbrio moral e espiritual das pessoas que buscavam o lenitivo para as suas dores.

A caridade referida pelo caboclo das Sete Encruzilhadas como desdobramento da palavra Umbanda assume um significado que abrange aspectos sublimes. Segundo, o sacerdote Omolubá<sup>6</sup>, a designação desta acepção ‘A manifestação do Espírito para a Caridade’ não pode ser entendida como:

[...] o ego, a alma, o id, o eu que faz a caridade, mas o Espírito, o Todo, o Desconhecido, o Ser Maior. Caridade é um estado de ser; quando acontece, não há pensamento. Portanto, que não se confundam boas intenções, assistência social, favores, doações, filantropia, esmolas etc. com **Caridade**. No entanto, quem tem boa vontade com o próximo, com a natureza, com os vegetais, com os animais, pode ser alvo dessa energia benfazeja que elimina, por completo, o “eu fiz...” ou o “eu faço”

---

<sup>6</sup> Em 1938, Omolubá iniciou sua trajetória religiosa no candomblé baiano (nação angola). Ao chegar ao Rio de Janeiro entrou em contato com a Umbanda e decidiu-se por um novo rumo religioso. Após sua iniciação sacerdotal adotou o nome de Omolubá em homenagem ao orixá Omolu.

Não havendo pensamento, conseqüentemente não haverá memória nem autor do feito – apenas, bem aventuraça. (OMOLUBÁ, 2004, p. 08)

Quanto à significação própria da palavra Umbanda, esta se denomina como sendo “o Conjunto das Leis de Deus”, cuja finalidade busca *o despertar anseios de espiritualidade no ser humano*. A fundamentação da Umbanda nasceu do sincretismo entre o Hinduísmo que reúne em sua base *as Leis do Carma, Evolução e Reencarnação*, o Cristianismo motivado pelo mandamento trazido por Jesus Cristo “*Amais uns aos outros como eu vos ameis*”<sup>7</sup> e do Africanismo, *os orixás, arcabouço da natureza universal*. (OMOLUBÁ, 2004, p. 30).

Dentro desse contexto dialógico, afirmamos que a Umbanda desde a sua criação se mantém firme no poder e direcionamento dos Orixás que carregam as energias e vontades cósmicas do Criador na manutenção e equilíbrio dos seres humanos que estão em pleno desenvolvimento de suas faculdades mentais, emocionais e intelectivas. As linhas de Umbanda se consubstanciam no poder volitivo – no poder determinante da vontade dos orixás – de sete orixás Orixalá, Ogum, Oxossi, Xangó, Yemanjá, Yori e Yorimá que atuam na condição de organizadores das faixas espirituais em que agem os guias protetores na condição de crianças, caboclos e pretos velhos.

Esses guias protetores ao atuarem dentro de uma gira de Umbanda – a ação litúrgica de energias – fixam em seus trabalhos de atendimento as energias construtoras e curativas dos orixás, reconectam e tratam as energias emanadas na confluência dos campos do sagrado e material dos indivíduos. Esse diálogo dos guias protetores juntamente com o poder do orixá possibilitou o aparecimento de uma medicina espiritual de cura amplamente utilizada no atendimento e tratamento das pessoas que buscam os terreiros de Umbanda.

A força de trabalho da Umbanda está edificada na preservação e desenvolvimento dos costumes religiosos e sagrados dos antepassados do homem, no momento em que ela recupera em sua liturgia o poder dos velhos pajés indígenas e africanos.

---

<sup>7</sup> Mandamento trazido por Jesus Cristo registrado em documento apócrifo, a Bíblia Sagrada, livro considerado sagrado dos cristãos. Novo Testamento, livro de João, cap. XIII. v. 34.

## **A SABEDORIA DOS PAJÉS E PRETOS VELHOS NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO RELIGIOSO E LITÚRGICO DA UMBANDA.**

A tradição oculta da pajelança brasileira desde os primórdios do descobrimento do Brasil se ajusta no fortalecimento da raiz ameríndia no interior das práticas religiosas de matriz africana, mais precisamente na Umbanda. A sabedoria e experiência dos velhos pajés se mantêm através dos milênios, transmitidas de geração em geração, de pajé a pajé, de mestre a mestre, de mago a mago. Estas conjugavam todos os conhecimentos mágicos, terapêuticos, fenomênicos, espirituais e religiosos que atualmente são cultivados pela presença astral das entidades de Umbanda – caboclos e encantados - nos mais variados terreiros, que buscam através do contato com o sobrenatural, a cura dos males físicos e espirituais de seus frequentadores, sendo eles, médiuns e pacientes.

A tradição, ensinamentos, práticas mágicas e terapêuticas, o mistério das plantas na cura, a interpretação misteriosa dos presságios do dia e da noite sempre existiram como parte do conhecimento ancestral dos pajés no interior das etnias indígenas do Brasil. Essa herança de raiz ameríndia é encontrada forte e vibrante nos terreiros de Umbanda, onde ocorre a manifestação de seres espirituais na roupagem de caboclos e caboclas que respondem ao comando vibratório do orixá Oxossi. Esses caboclos que trabalham nas giras trazem consigo a herança, o conhecimento e a sabedoria dos velhos pajés em todas as suas manifestações.

Com isso, apreendem-se as influências da pajelança indígena na Umbanda em conjunto com a raiz africana a partir das manifestações espirituais de caboclos e pretos velhos que baixam em seus médiuns – também tratados de cavalos ou éguas – durante as giras mediúnicas de caridade. Há a presença dos elementos típicos da pajelança indígena no uso do tabaco, do maracá, das ervas e dos banhos por essas entidades como meio de limpeza astral e física dos pacientes que buscam o conforto espiritual e emocional, nas consultas espirituais nos terreiros.

Podemos afirmar que os pretos velhos na mesma categoria dos caboclos como entidades de luz são profundos conhecedores dos efeitos terapêuticos dos elementos da pajelança indígena, não no sentido de terem herdado esse conhecimento indígena, mas sim no fato de que, os pretos velhos como representantes de suas tradições africanas

também utilizavam os elementos da natureza, tal qual os caboclos, na obtenção do saber necessário ao equilíbrio espiritual e orgânico de seus afins.

O principal atributo de uma entidade de luz é a sabedoria acumulada durante sua trajetória espiritual, desenvolvida durante os vários períodos em que essas entidades foram submetidas à roda cármica das reencarnações<sup>8</sup>. No contexto religioso afro-brasileiro, os caboclos e pretos velhos são eguns, espíritos que passaram por processos reencarnatórios no planeta Terra, ao contrário, dos Orixás, que nunca foram submetidos pelo Criador às leis de nascimento e morte. Na perspectiva da Umbanda os eguns, os caboclos e pretos velhos durante as suas várias passagens pela vida material foram desenvolvendo um vasto conhecimento moral científico, filosófico e cultural que hoje, são seres espirituais que se encontram na condição de guias protetores cumpridores da Lei de Umbanda.

A gira de Umbanda é fortemente permeada por rituais simbólicos, energéticos e curativos junto à manifestação de um caboclo e preto velho. Durante suas consultas as pessoas são submetidas aos elementos agregadores e desagregadores de situações enfermigas que os transtornam. No uso do tabaco os guias de Umbanda promovem uma alquimia curativa no momento em que esse é utilizado na forma de charutos dos caboclos e no fumo dos cachimbos dos pretos velhos. A fumaça da queima do tabaco quando direcionada pelos guias sobre as pessoas promove a retirada das energias negativas que estão em volta de seus corpos físicos e astrais.

As plantas secas ou verdes estão presentes na manipulação energética durante as giras de Umbanda, ou seja, as plantas secas a pedido dos guias protetores podem ser queimadas em brasa para liberarem as suas substâncias curativas, como também, ainda verdes podem ser transformadas em mistura com a água em bebidas e banhos salutareos capazes de recuperar a saúde das pessoas. O manuseio das plantas medicinais só é possível após o diagnóstico feita pelos guias protetores que sabem o porquê da doença e se há merecimento para a cura. Desta forma, acontece boa parte dos trabalhos nos terreiros de Umbanda em seu cotidiano que procuram realizar a caridade em sua plena essência.

---

<sup>8</sup> Da perspectiva do Hinduísmo, a roda cármica das reencarnações significa a oportunidade que os espíritos desencarnados têm de voltarem a viver no planeta Terra para cumprirem com a lei do carma (palavra sânscrita que significa ação) que é eterna e imutável e atua na sucessão das existências. É a lei de causa e efeito que faz cumprir “o conjunto das leis divinas”.

Após ter recuperado a memória dos indígenas que já ocupavam todas as porções das Américas desde 20.000 a. C., sua forma de vida e como foram subjugados pelos europeus quando aqui chegaram e que estes também dominaram e reprimiram os africanos escravizados e seus descendentes é que podemos fazer algumas ponderações em nossa conclusão deste artigo.

Considerado como indolente pelos colonos, mercadoria para os traficantes de índios, discutido pela coroa portuguesa como mais um possível colono para povoar as terras brasileiras e objeto de exorcização de forças malignas pelos jesuítas, o indígena brasileiro tem resistido pela força de suas tradições e crenças. Invaso em seu espaço natural, tem sido empurrado para um projeto de aculturação ora pela força da propagação missionária ora pela perda de suas terras, por motivos tantos, os quais não serão discutidos no presente artigo.

Seus procedimentos medicinais têm sobrevivido em seu meio como forma de perpetuar a importância da existência do pajé, que para além de manter a tradição oral repassando conhecimentos através de suas gerações, conserva um modo de vida milenar. Essa preservação cultural mantém o equilíbrio das poucas nações indígenas existentes no país. Porém, temos que refletir o risco que estas etnias com suas respectivas culturas correm de serem aniquiladas face a intolerância criada e mantida, por não possuir o Brasil um projeto educacional, o qual colocaria na ordem do dia os principais interesses de todos e não dos partidos políticos e de seus componentes.

O mesmo risco ocorre com a cultura herdada pela população afrodescendente. Com uma parcela importante de pessoas negras que atualmente tem abandonado as crenças e os cultos de sua ancestralidade das religiões de matriz africana e adentrado as mais variadas denominações das religiões evangélicas e negado seu legado cultural, a religiosidade dos cultos de matriz africana tem se realizado de forma crescente com sacerdotes e componentes ou filhos de santo, muitas das vezes de cor branca, embora o que define a iniciação de pessoas nestas religiões não é a cor da pele.

A prática dos rituais da Umbanda tem sido o caminho para a preservação das culturas índia e negra através da utilização dos conhecimentos medicinais trazidos pelos caboclos e pretos velhos e absorvidos pela medicina científica do homem branco que tem muito a aprender com a sabedoria e experiência destes espíritos que já assumiram um grau de superioridade moral e espiritual.

Atentemos para concretizar de maneira definitiva a construção da imagem e a identidade do indígena e do negro como sujeitos efetivos da história brasileira. Precisamos acabar com as diversas formas de menosprezo direcionado a estes sujeitos históricos e agregar a devida importância, a qual estes povos em suas várias etnias possuem, não porque julgamos que eles mereçam ser tratados com consideração. Mas, porque constituem parte integrante da vida e esta faz de seus viventes, entes autônomos em suas escolhas na convivência com o meio coletivo.

Perpetuar o sentimento de racismo que leva inclusive à segregação intelectual, apressara ainda mais a derrocada dos valores humanos do Ocidente, que já agoniza em contradições gritantes apresentadas na violência que está presente em todos os níveis sociais.

Numa tentativa de reverter este quadro de discriminação e preconceito contra grupos étnicos que não compõem o significado de cultura herdada do colonizador, temos que utilizar da memória e valorizar outras formas de transmissão de conhecimentos para de fato preservar e valorizar as múltiplas identidades construídas a partir de outros valores étnicos que compõem a nação brasileira. Pois, como prenuncia a autora Delgado: *“Os homens, desde tempos ancestrais, já identificavam a importância da memória como: elo construtor de identidades e solidificador de consciências; [...]”* (DELGADO, 2006, p. 38).

Solidificar consciências por meio da memória no atual momento em que transcorre a humanidade, é tentar reconhecer que o “outro” existe e é aquele que sente, pensa e age diferente dos nossos eus, dos nossos universos. Atuar deste modo é o caminho para fazer valer as Leis 10.639/03 e 11.645/08, sem precisar constranger as pessoas a obedecerem a ordens que operam de cima para baixo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Escrever este artigo como trabalho final significou ter vencido uma etapa de autoconhecimento em termos de me permitir conviver com o outro e fazer o exercício de aceitá-lo como ele se apresenta nas situações. O aprendizado não é fácil, visto que nem todos estão dispostos a modificar comportamentos e padrões elaborados intencionalmente com propósitos de dominação.

Quanto à menção feita sobre a Umbanda, esta foi trabalhada da perspectiva da Umbanda popular, não considerando, portanto, nenhuma linha específica desta religião, pois esta não era a intenção deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai Ogum e a toda Corrente Superior de Umbanda e a Quimbanda, os quais me deram força e coragem para adentrar a este universo de conhecimento. Ao Sacerdote Oxalagun, meu Pai espiritual, Pai Eurípedes que muito me incentivou e auxiliou com a gama de conhecimentos adquiridos por ele, no campo da religiosidade, após tantos anos no exercício da caridade. Ao meu orientador, Professor Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, que compreendeu o tempo gasto para a produção deste artigo. Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008. Ao Programa de Formação Continuada PROEX-UFU. Ao Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia e ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e aos docentes do Curso de Especialização, especialmente a Professora Vânia que teve a sensibilidade de saber valorizar a estima de seus cursistas, muito obrigada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Capistrano de. **Capítulos de História Colonial**. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 2000.

BRASIL. **Leis nº 10.639/03 de 09.01.03 e 11.645/08 de 10.03.08 que alteram a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino público e particular a obrigatoriedade de trabalhar as temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 15 de agosto de 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, que dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. **Relatora:** Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GASPAR, Eneida Duarte. (Org.) **Guia de Religiões Populares do Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1981.

LACERDA, Nair. (Org.). **A reencarnação através dos séculos.** São Paulo: Pensamento, 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: 2004.

MIRANDA NETO, Domingo Rivas. **A Umbanda ao Alcance dos Jovens.** São Paulo: Ícone, 1997.

OMOLUBÁ. **Fundamentos de Umbanda: revelação religiosa.** São Paulo: Cristális, 2004.

PEREIRA, Edimilson de Almeida e GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Flor do não esquecimento: cultura popular e processos de transformação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Eurípedes de Paula. **O Poder Tutelar na Formação da Religiosidade Genérica dos Índios.** Uberlândia: Faculdade Católica, 2008.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 1977.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O Índio na História do Brasil.** São Paulo: Global, 1997.

SANTOS FILHO, Lycurgo de Castro. Medicina indígena e Medicina negra. In: **História Geral da Medicina Brasileira.** São Paulo, Edusp, 1977.

SUESS, Paulo. **A História dos Jesuítas no Brasil.** 31/01/2006 – 18:33. Disponível em: <[HTTP://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=1700&eid=373](http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=1700&eid=373)>. Acesso em: 12 de agosto de 2011.

## **NÓS DA MEMÓRIA:**

### **Saberes africanos, vivências e (Re) significação identitária**

Romilda Maria de Jesus  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
romildamjesus@yahoo.com.br

Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
cairo@pontal.ufu.br

#### **RESUMO**

Procuraremos aqui desatar os “nós” interiores e refletirmos sobre os saberes africanos na educação, numa dimensão em que o olhar que prevalecerá é o da sensibilidade, que priorizará as minhas experiências de vida e a minha atuação docente em sala de aula enquanto negra, mulher e aprendiz dos saberes africanos e da transmissão ancestral. Ressaltamos que não é fácil reavivar o passado tão distante que remonta nossas raízes ancestrais e, nem tampouco é nossa preocupação nem entendemos ser possível recuperar nossa história ancestral africana como realmente ela foi um dia. O que pretendemos é reafirmar a importância da valorização dessas histórias sejam elas mergulhadas num universo de subjetividades ou recriadas para dar sentido a vida dos grupos sociais tendo no contexto escolar o espaço para sua reafirmação, desmistificação pejorativa e sua valorização permanente enquanto parte da cultura brasileira. O nosso olhar leva em consideração que o conhecimento africano é múltiplo; é dinâmico concernente a todos os aspectos da vida e deve ser valorizado, estimulado e transmitido no espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes africanos, Espaço escolar, Identidade.

#### **ABSTRACT**

We here will search to undo the inner “knots” and reflect upon African knowledge in education, in a dimension in which the look that will prevail is the one of the sensibility, which will prioritize my experiences of life and my practice as a teacher in class also being negro, woman and apprentice of African knowledge and the ancestral transmission. We highlight that it is not easy to revive the so distant past which retrace our ancestral roots and, not only is our concern nor do we understand to be possible to recover our African ancestral history as it really has been one day. What we intend is to reaffirm the importance of the value of these histories be them plunged in a universe of subjectivity or recreated to give sense to the life of social groups having in the school context the space for their reassertment, pejorative demystification and their permanent value as part of the Brazilian culture. Our look takes into consideration that the African

knowledge is multiple; is dynamic concerning all aspects of life and must be valued, stimulated and transmitted in the school space.

**KEY WORDS:** African knowledge, school space, identity.

## INTRODUÇÃO

Parece que, quando a gente pega o fio da memória, uma imagem puxa a outra.  
(TRINDADE, 2010, p. 11)

Iniciamos nossa reflexão com as palavras de Trindade (2010) que nos reporta a pensar sobre o nosso papel enquanto responsáveis pela manutenção da memória do nosso grupo social. E, ainda mais quando somos tomados pela inquietude de recuperar nossas raízes, nossos valores identitários, nossas pertenças e nossa própria historia de vida são diversos os fios que puxamos e várias as memórias que emergem. São elas embebidas de sentimentos variados que aproxima passado e presente nos proporcionando dimensionar o herdado e o vivido como possibilidades de compreensão do presente.

Não poderíamos deixar de ressaltar que rememorar e reviver histórias; é trazer à tona a infância, as lembranças longínquas ou mais próximas que presenciamos ou foram nos contadas repassando de geração a geração. Tudo isso, na tentativa de recompor, no hoje, o (não) vivido. Assim tentar entender os fios da memória e como eles puxam tantas histórias permiti-me compreender meu inacabamento, apropriando aqui das palavras do educador Paulo Freire<sup>1</sup> e re-costurar com os fios das narrativas e histórias os diversos pedaços dessa colcha da memória chamada vida.

Procuraremos aqui desatar os “nós” interiores e refletirmos sobre os saberes africanos na educação, numa dimensão em que o olhar que prevalecerá é o da sensibilidade, que priorizará as minhas experiências de vida e a minha atuação docente em sala de aula enquanto negra, mulher e aprendiz dos saberes africanos e da transmissão ancestral. Ressaltamos que não é fácil reavivar o passado tão distante que remonta nossas raízes ancestrais e, nem tampouco é nossa preocupação e nem entendemos ser possível recuperar nossa história ancestral africana como realmente ela

---

<sup>1</sup> Sobre o conceito de Inacabamento consultar: FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

foi um dia. O que pretendemos é reafirmar a importância da valorização dessas histórias sejam elas mergulhadas num universo de subjetividades ou recriadas para dar sentido a vida dos grupos sociais tendo no contexto escolar o espaço para sua reafirmação, desmistificação pejorativa e sua valorização permanente enquanto parte da cultura brasileira. É por isso que não podemos esquecer nessa reflexão que:

[...] O olhar do homem no tempo e através do tempo traz em si a marca da historicidade. São os homens que constroem sua visão e representação das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua história.[...] O tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado. (DELGADO, 2006, p. 33-34)

O nosso olhar leva em consideração que o conhecimento africano é múltiplo; é dinâmico concernente a todos os aspectos da vida e deve ser valorizado, estimulado e transmitido no espaço escolar. Se a escola é laica e ancorada na formação plena do educando, preparando-o para a vida nada mais justo do que propiciar aos alunos acesso as diferentes culturas e conhecimentos para que, futuramente possa fazer suas escolhas, seus julgamentos e suas defesas em relação ao que acredita, sem reproduzir aquilo que os outros acham ou pensam por ele e para ele, geralmente com tom pejorativo e discriminatório como acontece em relação a cultura africana ou afro-brasileira.

Algumas décadas atrás seria impossível tentar essa construção dialógica na formação do aluno. Se aqui fossemos enumeradas utilizaríamos laudas e laudas, contudo, a partir dos anos de 1990 as políticas públicas nacionais atentaram para a necessidade de abordagem da pluralidade e diversidade étnico-cultural brasileira. Deu à escola a possibilidade de reformular propostas, aproximando os conhecimentos sistematizados da realidade dos educandos e nesse universo, perdas e ganhos aparecem e as escolhas tiveram que ser feitas. Prioridades foram traçadas e, nem sempre, atendendo a necessidade premente da comunidade escolar. Mesmos assim, com suas falhas e avanços, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96 propiciou melhoras significativas no formato da escola no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a própria Lei n. 10.639/03 permitiram aos professores e a escola, de forma geral, exercitarem propostas pedagógicas que viessem ao encontro da clientela atendida, aproximando os conteúdos estudados das experiências de vida dos educandos. Nesse processo que ainda se encontra em aberto, temos propostas exitosas e aquelas que fracassaram não

conseguindo avançar por uma série de fatores que perpassam desde a formação do educador, a visão de gestão escolar, às políticas educacionais locais que não primam o exercício da democracia e da efetivação educativa que se pautem na diversidade e pluralidade cultural. Com isso, a escola se mantém alheia às muitas formas de discriminação e preconceito envolvendo os negros e sua identidade cultural<sup>2</sup> e reforça valores e situações de imposição de uma cultura em detrimento de outra.

Um bom exemplo é o da religiosidade de matriz africana ou afro-brasileira. É consenso, no que tange a implementação da lei 10.639/03, na maioria das escolas brasileiras, abordar na escola ou em sala de aula esse assunto. Por outro lado, temos o ensino religioso que mesmo não sendo obrigatório está presente nos currículos das escolas e o que é transmitido são os dogmas católicos. Não há uma abertura para apresentar aos discentes os valores da religiosidade africana ou afro-brasileira, sua relação com a natureza, seu papel simbólico que acabou sendo incorporado aos hábitos dos brasileiros através de práticas de proteção e fechamento do corpo através dos patuás, das benzeções ou até mesmo, o uso das plantas no tratamento de doenças. Infelizmente, a escola não valoriza a dinamicidade da nossa cultura herdada, dos valores e pertencimentos étnicos e, assim, distancia a escola dos seus sujeitos mais próximos: os alunos.

Valorizar a religiosidade e cultura africanas são imprescindíveis para a implementação de novos olhares sobre a nossa prática pedagógica, para a construção da identidade do aluno, e para se pensar um espaço escolar capaz de lidar com as diferenças e valorizar a riqueza cultural brasileira, regional ou local, na qual se insere a escola e sua comunidade. É o caminho para a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Mesmo assim não podemos esquecer que esse caminho é tortuoso e cheio de rugosidades. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais ou o próprio Referencial Curricular para a Educação Infantil contribuem sobremaneira para a concretização dos esforços de muitos educadores para tornar o espaço da sala de aula e da escola local de

---

<sup>2</sup> Sobre o conceito de identidade consultar: CANCLINI, Nestor G.. Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidade. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004; HALL, Stuart. A questão multicultural. In: Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003; HALL, Stuart. Identidade Cultural na pós-modernidade. São Paulo: DP&A, 2000.

construção de momentos de aprendizagens significativos, valorizando o cuidado com a criança, explorando a ludicidade, as relações interpessoais, os saberes e fazeres de cada sujeito, edificando uma sistematização e um sentido entre o que se vivencia e o que se ensina na escola, ambos engrenados na construção de conhecimentos que possam ser positivos na formação plena do cidadão.

É nesse contexto que temos visto docentes procurando implementar na sala de aula e na escola a Lei n. 10.639/03, mesmo que de forma isolada ou sem o apoio da gestão escolar, procuram inserir nos conteúdos programáticos trabalhados a interlocução com a questão das relações étnico-raciais e os conteúdos programáticos aplicados.

E nessa lógica, como bem afirma Trindade (2010, p. 19), que acreditamos que cuidar e educar são dimensões que nos permitem dialogar de forma interativa com a criança educando, reforçando valores éticos, valorizando as individualidades, o respeito às diferenças, evitando assim, “tratamentos desiguais, [...] bem como comprometer sua trajetória educacional. Nesse tocante, refletir sobre a valorização das experiências, das pertencas identitárias e das narrativas trazidas na bagagem dos educandos ajudarão os docentes a promoverem a construção de conhecimentos escolares que sejam capazes de incentivar a junção entre saberes herdados no grupo social e conhecimento sistematizado, voltados para a formação consciente do educando.

## **REAFIRMANDO A VALORIZAÇÃO DOS SABERES HERDADOS NA ESCOLA**

### **Refletindo sobre os saberes africanos**

O choro durante séculos  
nos seus olhos traidores pela servidão dos homens  
no desejo alimentado entre ambições de lufadas românticas  
nos batuques choro de África  
nos sorrisos choro de África  
nos sarcasmos no trabalho choro de África

Os saberes africanos e a sua compreensão mais dinâmica nos permite entrever pelo universo simbólico dos africanos e (des) construir as tramas tecidas em relação à formação política e cultural brasileira. As contribuições deixadas têm sua expressão

mais visível nas manifestações da cultura material e imaterial que propiciaram o ressignificar de saberes, fazeres e práticas dando sentido a vida dos brasileiros.

Os saberes herdados é por nós entendido como um conjunto de conhecimentos simbólico-religiosos, intelectuais e técnicos, trazidos de África e reelaborados em cada contexto histórico atendendo as especificidades sociais, culturais políticas e econômicas da época e, posteriormente readaptas permanecendo presentes até os dias atuais nas muitas formas de agir, pensar e ler o mundo.

Ressignificar implica, ao nosso ver, dar novo sentido a linguagem, as relações sócio-culturais e políticas, a alimentação, as práticas e rituais. Em suma, os africanos tiveram de recriar o sentido da vida para imprimir sua marca cultural no Brasil. Tiveram que adaptar seus saberes e mesclar sua cultura a outras consolidando traços culturais, rearranjando sentidos e olhares sobre a cultura, mas não deixando cair no esquecimento as pertenças identitárias nem durante a longa travessia do Atlântico e nem com a sua fixação em terras brasileira.

É nítida que nesse processo histórico foram muitos os caminhos percorridos na tentativa de recompor as muitas histórias de nossa ancestralidade africana, contudo, muito dessa história se foi com a passagem de seus guardiões e, dos fragmentos recriados que permaneceram, reinventamos, festas, rezas, crenças e rituais; comidas, uso das plantas, técnicas agrícolas dentre tantos outros, na tentativa de construir um norte dialógico com nossas raízes. Sabemos que a maioria dos registros que perduraram séculos e séculos efetivaram uma visão negativa do negro e de sua cultura, das suas muitas formas de reelaborar o vivido, dando ao negro o papel de figurante numa novela em que sempre foi protagonista e sujeito fazedor e transformador de histórias e memórias.

Muitos Pesquisadores atestam em seus estudos as contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira, apontando especialmente a cultura afro-brasileira como importante legado para se pensar e compreender a multiplicidade cultural e religiosa que se exprimem na forma de nossa identidade nacional.

Os africanos contribuíram não só com sua força física, mas também com seu intelecto, pois seus saberes oriundos de África em contato com os dos indígenas e portugueses construíram aproximações e recriações culturais muito importantes para a nossa formação sociocultural. As mais evidentes pertencentes à cultura material se

encontram expressas nas edificações de igrejas, dos fortes e dos casarões seculares ou na fabricação de esculturas, imagens de santos, artesanatos variados, adornos pessoais, instrumentos musicais, ritmos e música, cestarias, dentre inúmeras outras.

Os africanos também influenciaram nossa língua, introduziram hábitos e costumes como na alimentação, por exemplo, já que trouxeram de sua terra natal muitos tipos de feijões, inhames, abóboras e vagens; o próprio quiabo, azeite de dendê, leite de coco, bem como as formas de melhor prepará-los, na forma de receitas que logo se espalharam compondo o nosso cardápio alimentar cotidiano . É válido frisar também que grande parte da farmacopeia doméstica no Brasil tem origem nos saberes indígenas e africanos, que conheciam o valor terapêutico e o poder de cura de inúmeras plantas (LOPES, 2004, p. 432). Esses saberes foram muito relevantes num país onde havia pouquíssimos médicos já que deter o poder desse conhecimento e saber usá-lo é prova dessa tradução cultural ancestral que mistura conhecimentos africanos, indígenas (MATOS, 1979, p. 69).

Deter certos saberes conferia a quem os praticava um lugar de distinção e privilégio junto à sua comunidade, suscitando temor entre os homens brancos.

No campo religioso, os africanos também tiveram de reinventar suas crenças. Surge assim o hibridismo religioso como forma de manter os rituais de origem ancestral e o culto as divindades, camufladas sob os nomes de santos católicos e na forma de rituais como rezas e procissões. Vale salientar que, no caso do candomblé, ele tornou-se no Brasil um conjunto de cultos e religiões com múltiplas faces constitutivos das muitas áfricas e dos muitos Brasis consolidados e contactados, podendo ser percebido daí os condicionantes de todos os processos de ressignificação da crença nas divindades dos ancestrais africanos.

O costume, entre os brasileiros de jogar um pouco da bebida para o santo, era usado pelos africanos para agradar os mortos e as divindades que acreditavam poder interferir na realidade dos vivos. Outros saberes significativos trazidos pelos africanos interpenetram-se em vários campos da vida social e econômica, seja nos modos de vestir, nas formas de aplicação das técnicas de plantar e colher, enfim, expressos nos diversos modos de fazer dos grupos sociais. Nas artes, é inegável a presença de africanos como artesãos, músicos e construtores de instrumentos de percussão. Os tambores, símbolo religioso, eram indispensáveis nos batuques aqui reproduzidos e

reelaborados como elementos de identidade permitindo a superação da diversidade cultural entre os povos para cá trazidos.

Segundo o historiador africano Joseph Ki-Zerbo, na afirmação coletiva o africano reafirma sua personalidade política e cultural a África distante africana se acentua nas expressões musicais, no batuque de onde originaram o samba de roda, dançados em festas, e que no passado permitiam aos diversos grupos étnicos ultrapassar suas particularidades culturais e se encontrarem ou (re) inventarem formas de sociabilidades, embora influenciada por elementos europeus. (KI-ZERBO, 1999, p. 28)

Portanto, os saberes trazidos da terra natal englobam todos os campos da vida humana: social, religioso, econômico, técnico, mental. Alguns foram ressignificados e adaptados à nova realidade para garantia da sobrevivência, via construção de novas identidades. Outros foram perdidos para sempre e talvez possam ser recuperados pelos estudos comparativos e pela tradição oral. Reconstituir esse legado só é possível se entendido como fragmentos de culturas de povos tão diversos, possuidores de tanta riqueza material, mental, intelectual e técnica, que integram uma cultura híbrida – a brasileira – complexa e diversa.

Os africanos tiveram que assim, reconstituir a vivência da aplicação e adaptação de saberes à nova realidade, sendo um constante reaprendizado e, hoje, essencial para a compreensão da identidade étnico-cultural brasileira.

### **Repensando o fazer docente a partir dos saberes africanos herdados**

A “certeza” de que todas as pessoas carregam saberes, em função de todas serem afrodescendentes – afinal, o primeiro ser humano foi um africano ou africana [...]

A segunda “certeza” refere-se ao lugar em que estas memórias, estes saberes e fazeres se encontram – embora os saberes e as memórias inscritos nos corpos, incluindo corações e mentes de cada brasileiro e brasileira deste país, por processos históricos e culturais, em consequência do escravismo, do racismo, sejam saberes recalcados, reprimidos, subalternizados, invisibilizados, e, ao mesmo tempo vivos/vitais, presentes e potentes. (TRINDADE, 2010, p. 14)

Os saberes transmitidos de geração para geração, os valores trilhados, o significado dado à própria vida para muitos sujeitos tem na palavra falada o norte construtor das suas trajetórias. Incentivar essas vivências na construção de conhecimentos sistematizados no espaço escolar permite ao educador propiciar ao aluno

reconhecer na escola a valorização da sua cultura, proporciona a escola respeitar e dar valor as individualidades dos discentes, respeitando às diferenças e as individualidades dos sujeitos e de seus grupos sociais e fazendo desse respeito o caminho de compreensão ou aproximação entre o que se vive com o que se estuda na escola.

A implementação da Lei 10.639 nos abre um leque de possibilidades em apresentar às crianças a diversidade cultural na qual encontramos inseridos, desmistificando olhares e reprojetoando-os rumo a sua formação identitária e a reafirmação dos saberes herdados. São os saberes herdados, na maioria das vezes, silenciados quando, no espaço escolar, ao abordarmos nossa formação histórica, enfatizamos uma história engessada, linear e desfocada da nossa realidade. Essa mesma história foi aquela que durante séculos nos emergiu num recipiente cujos estereótipos borbulhavam num turbilhão de imagens pejorativas que, até hoje, lavam os olhares de preconceito e discriminação sobre as individualidades dos sujeitos sociais.

Isso se encontra presente no nosso dia-a-dia e compõe o cenário das (in)certezas sobre quem somos, de onde viemos, quais são os nossos valores e como recuperá-los. Tantas lacunas são fruto da imagem histórica eurocêntrica que absorvermos. Isso nos serve de suporte para se pensar os saberes e fazeres herdados enquanto ponte para a efetivação do conhecimento escolar que, em sala de aula valorize a diversidade e a multiplicidade étnica e cultural.

Nesse contexto, Santos (2004) nos remete a pensar sobre a composição dos lugares e sua relação plural que, muito bem nos serve para compreender a escola, o lugar escola como espaço vivido, pois segundo o estudioso, os vínculos que os indivíduos ou seus grupos estabelecem com lugar podem transformá-los em “espaços de resistências” que, na sua multiplicidade, são também suporte que referenda as intencionalidades que permeiam as relações sociais capazes de transformar e ressignificar o vivido. “O lugar se coloca como referente concreto que permite à cultura se materializar. Os lugares são as matrizes de trocas simbólicas que se multiplicam, diversificam e renovam.” (SANTOS, 2004, p. 31)

Nesse jogo em que a escola é o lugar da sistematização do saber, esse espaço pode enveredar-se por dois caminhos: o da negação desse campo minado de diversidade cultural ou assumir a postura de que aquele espaço é dinâmico e precisa trabalhar e

respeitar as diferenças, imprimindo como marca processos de aprendizagens que valorizem a construção da consciência cidadã e do respeito mútuo.

Entretanto, pensar a escola como espaço de experimentação da realidade vivenciada ainda nos é caro, uma vez que tanto esse espaço quanto nós profissionais que ali atuamos nos sentimos envolvidos por posturas e ações que não respeitam nossas escolhas ou as da comunidade escolar como um todo. Talvez pelo fato do espaço escolar se enquadrar dentro de uma dinâmica cultural fluida que se movimenta num terreno movediço que liga a cultura escolar oficial a cultura do outro, dos alunos, de suas comunidades, famílias e, eles próprios vão construído os sentidos ou destrilhando o caminho imposto pela escola enquanto instituição formal responsável pela formação padronizada dos sujeitos sociais.

O espaço escolar é então, na nossa ótica, o lugar da reafirmação do vivido, onde as diferenças culturais são produzidas mediante a dinâmica do lugar ou nos “entre - lugares”. “[...] Esses “entre - lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade”. (BHABHA, 2005, p. 20)

A escola, então é o “entre-lugar” que permite o exercício da experimentação, da reafirmação cultural dos sujeitos, da autenticidade do significado das pertenças culturais dos seus alunos que precisam ser respeitadas e valorizadas para, assim, inserir, os saberes herdados, como a ponto que liga o vivido ao praticado.

A escola é por nós entendida ainda como espaço de ressignificação e referencia cultural para a sociedade. Por isso um lugar sensível, subjetivo e margeado de sensibilidades que são fruto das vivencias dos educandos, dos docentes e de toda a comunidade que concretiza a escola. Dessa forma, é o campo onde as sensibilidades lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada. (FLECK, 2006, p. 217)

Sensibilidade é na perspectiva de Eliane Fleck o conjunto de nossos sentimentos e sensações que são dinâmicos justamente por causa do modo como os experimentamos. A historiadora evidencia que a sensibilidade é o caminho que leva o nosso corpo ao universo externo, estabelecendo um conjunto de novas relações com as

coisas, possibilitando experimentarmos, olharmos, ouvirmos e pensarmos o meio social como campo de muitas possibilidades. Sedo assim cabe aqui uma indagação: a escola valoriza os saberes dos seus alunos? O professor se encontra preparado para uma atuação consciente, pautada no respeito as individualidades? O que se ensina na escola está ancorado ao que se vive fora desse espaço? É possível uma educação para a diversidade?

Essas são questões que talvez não sejam respondidas por que a própria escola não sabe bem, qual é, atualmente, o seu papel ou o seu compromisso social, talvez pelo fato de não acompanhar as transformações culturais, sociais, políticas na rapidez em que ocorrem. A educação e seus métodos continuam desfocados da realidade cotidiana, ou seja, a escola enquanto lugar cultural não expressa ou não tem conseguido responder aos anseios da sua clientela e, por isso, sempre surge o questionamento: qual é o papel da escola hoje? Essa indagação nos leva a compreensão do por que ou por quais motivos a escola e a própria sociedade omitem a importância da cultura africana e afrodescendente para a efetivação da nossa identidade cultural.

Se o espaço escolar é fruto da dinâmica social e cultural, seu papel é de difícil definição porque aquele espaço precisa ser compreendido como espaço vivido, compartilhado e, historicamente modificado para representar interesses de grupos específicos. É local de reafirmação de identidades, de partilha de conhecimentos, saberes e fazeres; é lugar de ressignificação permanente da alteridade, entendida enquanto mediada pelo respeito das individualidades estabelecidas entre eu e o outro, pois,

(...) quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidade se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2005, p. 75).

A escola deve ser o lugar representativo da pluralidade étnico-cultural. Contudo, ela assumiu a função de promotora da manutenção das ideologias, ao invés de priorizar os processos alternativos de construção cidadã.

Se a escola assumir esse papel marcado pelo exercício pleno da cidadania, ela rompe com a maioria das possibilidades de enfrentamentos discriminatórios e despe de todos os preconceitos que ali transitam e interfere o recriar de possibilidades e sentidos

de uma “Pedagogia da Autonomia” como bem destaca Paulo Freire (1996). É ele quem nos esclarece dizendo que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 66).

Pensar nessa autonomia e exercitá-la continuamente redimensiona a valorização da diversidade na escola, reconhecendo o real papel da cultura africana e afro-brasileira, dentre tantas, na construção de uma sociedade plural que é capaz de fazer com que seu sistema educacional atenda a demanda das questões raciais na escola e promova, dentre outras coisas, a formação docente e, conseqüentemente um ensino que rompa com o esquecimento e a negação do real valor da cultura africana e afro-brasileira para a construção da identidade brasileira.

Essas reflexões nos levam a mais uma apontamento: a escola é capaz de desconstruir a imagem pejorativa do negro no Brasil? Ela é capaz de promover o fim da discriminação racial e do preconceito? Ressaltamos para tentar responder a esses questionamentos que a discriminação racial que estava subsumida na escravidão brasileira emergiu, após a abolição da escravidão brasileira, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros.

Mais do que isso, ela passou a ser “um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros” (HASENBALG, 1979; SANTOS, 1997). Deixados a própria sorte, conforme expressão de Florestan Fernandes e, além disso, sem capital social, ou seja, sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para sua manutenção e reprodução, logo os escravos perceberam que a luta pela liberdade fora apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição.

Tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição” (BASTISTE e FERNANDES, 1995; FERNANDES, 1978), ou seja, aquela que garantiria a

sobrevivência e busca por espaços de trabalho, de vivência e de manutenção e expressão da sua identidade cultural. E os negros perceberam rapidamente que tinham que criar meios para melhorar a sua posição e ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis. Os motivos que nos levam a essa reflexão não estão distantes da nossa realidade, pois em pleno século XXI, a sociedade brasileira ainda reforça uma ideologia de inferioridade em relação aos negros, mesmo que a população negra represente mais da metade da nossa população.

Se esses quadros se concretizaram moldando as opiniões de grande parte de nossa população, a implementação da lei n. 10.639/03 passa a ter função primordial na desconstrução desse olhar. Ela, ao propiciar a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país nos diferentes níveis da educação, tem proporcionado se pensar no papel do negro como co-participe da construção identitária do Brasil.

Assim, pensar a valorização da cultura africana e afro-brasileira na educação formal referendada pela Lei em questão nos abre possibilidades de ruptura com a ideia de que a cultura predominante na composição do país seja a europeia construída e difundida dentro de uma perspectiva eurocêntrica que enalteceu, durante séculos, a necessidade de padronização cultural e de embranquecimento<sup>3</sup> da população.

Mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros. Historicamente, o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. Esta prática elegeu não só um padrão europeu de cultura como frisamos acima, como também um modelo de beleza e estética, negando e inferiorizando o negro.

No sentido de tentar corrigir essa omissão histórica e recuperar o real valor da herança africana na nossa formação, esquecida e ignorada foi aprovada em 2003 a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares.

O conhecimento de nossas raízes étnicas e culturais é fundamental para a afirmação de nossa identidade brasileira multiétnica e pluricultural. A África, da qual

---

<sup>3</sup> Sobre o conceito consultar dentre outros: PASSOS, Ana Helena Ithamar. De escravizado a cidadão: o negro no Pós-abolição e a construção de uma política de branqueamento. In: Construindo a Igualdade RACIAL – 1º prêmio de artigos científicos. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2010. p.65-81.

recebemos milhares de africanos por mais de três séculos, tem influência decisiva na constituição da nossa cultura, em nossos hábitos e costumes, na música, na culinária, nas crenças e expressões religiosas. Por muito tempo, pouco se falou sobre a África e sobre a identidade negra no Brasil. A cultura do povo africano passou, de geração em geração, desaparecida nos currículos escolares. Acreditamos que nossas escolas deve incentivar a compreensão do significado plural da cultura africana e afrodescendente para o entendimento da identidade dos brasileiros. É papel da educação estimular valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças. Assim a educação abre caminhos para a concretização da cidadania plena de um povo que seja capaz de compreender, valorizar e disseminar positivamente a sua dinamicidade cultural e identitária.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como já foi dito a educação constitui-se no principal agente transformador do indivíduo e da sociedade. O espaço escolar é onde as relações de poder se intensificam e perpetuam; é onde a identidade da criança negra deve ser respeitada como as das demais, mas nunca numa tentativa de sobreposição e sim ser lida de forma circular, ou seja, sendo vista, compreendida, entendida dentro das suas múltiplas formas de expressão e respeitadas por todos. Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modo a agir e de pensar e construir sentidos para a história pessoal de cada um. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais, nas quais, altera a imitação e se funde com o outro para diferenciar-se dela em seguida.

De acordo Gomes a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamento alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto a identidade não se prende apenas ao nível de cultura. Ela também envolve os níveis sócio-histórico, cultural e político.

A criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem esta expectativa. E, seja capaz de perceber-se esteticamente, culturalmente e politicamente enquanto representante de uma cultura que não deve ser apagada em detrimento dos padrões impostos pela sociedade. A escola deve valorizar as individualidades das crianças, entendidas enquanto processo de ressignificação da identidade cultural do indivíduo e inserida no bojo das relações coletivas e realimentadas pelos desejos individuais capazes de evidenciar os sentidos e sentimentos de pertencimento étnico.

O cientista social D'Adesky (2001, p.76) destaca que a identidade, para se construir como realidade necessita do exercício da interação coletiva. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. É o exercício da alteridade se constituindo como marca social. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Pelo contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior com outros.

Tanto a identidade pessoal quanto a identidade coletiva são formadas em diálogos abertos. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito também, a construção da identidade negra. Nesse sentido, o meu modo, o meu eu, a minha cultura, são traduzidos também através do outro, de seu mundo e de sua cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente, é como um processo de espelhamento.

Ao mesmo tempo em que os grupos socialmente discriminados lançam um olhar para a sociedade, formam-se imagens a partir do modo como uma sociedade se vê refletida no outro. Essas imagens não são estáticas, pois “permitem alterações, tanto na minha autoimagem como na minha conduta, e este termo deve ser aqui tomado em seu sentido literal, alter/ações- as ações que assumo em função do outro” (Novaes 1993, p. 109).

A construção da identidade negra deve ser entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com outro. Pois construir uma identidade negra positiva em

uma sociedade que, historicamente ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros e negras brasileiros.

Portanto, percebemos que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como as outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. Assim, a construção da identidade dá-se numa relação entre o eu e o outro, o geral e o particular, sendo que este permanente contato com os outros caracteriza a identidade como algo inacabado, pois acha-se em contínua relação dialética com a sociedade (Cunha Jr, 1995). Daí a importância da escola na formação desta identidade negra, pois a criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem esta expectativa.

Experiências negativas vivenciadas pelas crianças negras nesse modelo de sociedade discriminatória fazem com que elas sejam levadas a construir negativamente imagens sobre si próprias, desenvolvendo uma baixa autoestima e rejeição de suas raízes étnicas. Essas vivências negativas estão presentes na linguagem escolar das quais a escola se utiliza para concretizar sua ação educativa e a influência que estas podem ter no processo de construção da autoestima de alunos e alunas negros(as).

Nesse viés, ao projetarmos nosso olhar sobre/para a escola com olhos menos críticos podemos ter a sensação de ser aquele um espaço totalmente sadio e inofensivo, onde crianças e jovens correm, brincam, discutem, sorriem, tocam-se. Na sala de aula, sentam-se lado a lado, conversam, brincam e, às vezes, até se ajudam é natural ainda que, logo à primeira vista, deparemos com uma diversidade de cores de pele isso dá-nos uma sensação de estarmos, de fato, num “paraíso racial”. Mas, ao olharmos de forma mais atenta, perceberemos que as linguagens subjacentes que permeiam o ambiente escolar (sendo que linguagens escolares subjacentes são aquelas formas de comunicação aparentemente ingênuas e isentas de ideologias) estão, de fato, impregnadas de preconceitos. Assim, podemos destacar os cartazes, painéis, peças de teatro, músicas, desfiles de beleza, brinquedos e brincadeiras; como também as atividades desenvolvidas nos diferentes momentos festivos, geralmente colocam os negros em situações desfavorável, pois nessas representações ou nesses momentos de ludicidade se quer são

lembrados. Esse silenciamento acaba por se tornar intencional reforçando a negação dos valores negros no próprio negro e no grupo em que ele se insere.

É por isso, que precisamos conceber a cultura brasileira dentro de sua multiplicidade de sentidos. Para isso é necessário que seja colocado em prática uma das finalidades do currículo que é preparar os alunos para serem cidadãos críticos e participativos de uma sociedade democrática. Uma prática educativa que pretenda incluir a perspectiva africana no currículo deve corrigir os “esquecimentos” históricos, construindo o merecido espaço nas várias áreas de conhecimento para a presença deste Continente. Isto exige olhar com igual importância para os conteúdos, metodologias e técnicas. A promoção da igualdade étnico-racial na educação, a exemplo das demais práticas educativas que se pretendem transformadoras, exige um conjunto de conhecimentos, de princípios teórico-metodológicos, de procedimentos e de técnicas articulados de forma coerente.

Não podemos deixar de novamente chamar Freire para o diálogo, pois é ele quem nos diz que tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a nossa coerência na classe ao desempenharmos nosso papel de mediadores de aprendizagens. A coerência entre o que o educador diz, escreve e faz pode reforçar a negação ou incentivar a valorização das diferenças.

Nessa trajetória em que a implementação da Lei n. 10639/03 se faz presente de forma tímida entre as práticas docentes e no contexto de nossas escolas, preocupações, receios e dificuldades em se trabalhar com o tema ainda persistem. Algumas destas dificuldades, por vezes, não dizem respeito apenas à falta de conteúdos e a fontes de pesquisas. Há dificuldades relacionadas às experiências pessoais, medos, mágoas e inseguranças no trato da temática étnico-racial que não devem ser ignorados. Trabalhar com o tema é uma oportunidade de refletir sobre a própria identidade étnico-racial. Trata-se, portanto, de mudar não apenas os conteúdos, mas o olhar e os sentidos dados a estes conteúdos.

Para que o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial na educação se efetivem, são necessários rever metodologias e técnicas pedagógicas que promovam a mudança de olhar diante das desigualdades, que sejam implementadas novas formas de ensinar que valorize a experiência dos alunos, os novos saberes e sua conexão com o ensino da história e cultura afro-brasileiras. Essas mudanças não se darão da noite para

o dia, pois são mudanças de atitudes diante das situações de racismo e alteração da realidade que devem ser relidas pela escola e pelos seus formadores. Para que isto de fato se efetive o professor deverá fazer uso das suas experiências de vida seja ele negro ou branco, se despidendo de todas as formas de preconceito e racismo, procurando dialogar com as diferenças a fim de promover junto à clientela momentos de construções coletivas de valorização das individualidades e de conhecimentos que proporcionem a compreensão da realidade vivida de forma mais uníssona com a política da liberdade de escolhas e de auto-afirmação positiva da multiplicidade cultural na qual nos inserimos.

O papel do professor é fundamental nessa caminhada para que o aluno negro assuma o status de pertencer ao povo negro. É também ele que deverá sensibilizar seus colegas educadores para essa percepção e, juntos, à medida do possível, pensar e desenvolver metodologias que poderão levar os educandos ao o caminho de volta- a memória ancestral – aproveitando ou estimulando o conhecimento de suas raízes étnicas e culturais e através desta a construção da auto-estima.

Desse labor coletivo, tentar referendar junto aos alunos que eles são sujeitos de sua história e que essa narrativa se refaz embebidas na trajetória de seus antepassados e que tanto brancos quanto negros ou sujeitos de qualquer etnia possuem seus referenciais culturais, mas para o negro, reafirmar sua identidade no contexto escolar e social é significativo, justamente pelos séculos de silenciamento que rondaram as suas histórias individuais e coletivas, já que não tiveram seu real reconhecimento na composição cultural do Brasil. Agora, é necessário recuperar esse tempo e referendar positivamente o lado negro de cada aluno, positivar a importância dos saberes africanos para a construção do Brasil; é evidenciar que em cada gesto, som, vestimenta, a identidade, os saberes africanos se fazem presentes na vida de cada brasileiro.

Por isso, introduzir na escola os saberes africanos e compartilhar uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, satisfação, diálogos, onde o aluno deseje de fato estar é significativo. A escola deve ser lida enquanto lugar de movimento, aprendizagem, trocas de experiências, de axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, circulação de saberes, constituição de conhecimentos. Lugar onde as culturas possam se entrever sejam elas africanas, indígenas, portuguesas, brasileiras, globais...

O mais importante não é hierarquizar qual a mais significativa, mas sim entender que somos frutos desse caldeirão cultural. A hierarquização das etnias e culturas legou para negros e negras o espaço da subalternidade, levando, assim, em termos de significação, para uma interpretação negativa construída em meio a imagens que estigmatizam o(a) africano(a), tratando-o(a) como sinônimo de escravizado(a), pois ao pensarmos em africanos(as), somente os(as) incorporamos ao processo histórico de construção da sociedade brasileira na perspectiva da escravidão. É fato que não podemos esquecer que os povos africanos foram, por mais de três séculos escravizados no Brasil. Contudo, não podemos esquecer também, apesar das condições adversas, as expressões culturais africanas não sucumbiram, elas se fizeram e se fazem presentes na formação da nossa brasilidade.

Acreditamos dentro dessa lógica que a capacidade de reconstrução do espaço escolar deve ser incentivada para que assim, possamos provocar uma reviravolta nas tramas egocêntricas em que o ensinar é inserido e pô-las ao avesso para que novas releituras do cotidiano e das práticas sociais de muitos sujeitos possam se constituir em partes de um todo chamado identidade cultural brasileira.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a minha religião de matriz africana que reforçou meu sentimento de pertencimento as minhas raízes africanas, ao meu professor orientador que contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento deste artigo, aos órgãos fomentadores (MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO e NEAB-UFU) deste curso que implementaram na prática a Lei 10.639/2003 propiciando o novo olhar sobre a temática étnico-racial.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a auto-estima da criança negra.** Superando o racismo na educação, Brasília, 2ª Edição, p. 113-120, 2008.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan (Orgs.) **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

CUNHA JR, Henrique. **As Estratégias de combate ao racismo**. Texto Apresentado no Seminário Nacional, Universidade de São Paulo, USP, 1995.

D´ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil. Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Coleção Educação para todos, Brasília, p39-62, 2005.

HANSENBALG, C. A. **Discriminação de desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas**. Brasília, 2004

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: Caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília, 2005 – Coleção Educação para todos.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2ª Edição, 2008.

MUSZKAT, Malvina. **Consciência e Identidade**. Série Princípios nº 73. São Paulo: Ática, 1986.

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de Espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993. Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-raciais, Brasília, Secad 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Formação do Mercado de Trabalho Livre em São Paulo: Tensões Raciais e Marginalização Social**. Brasília: UnB/Departamento de Sociologia, Dissertação de Mestrado, março de 1997.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito**. Coleção Educação para todos, Brasília, p. 105-120, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Os valores civilizatórios e a educação infantil: uma contribuição afro-brasileira.** In: TRINDADE, A. L. de; BRANDÃO, Ana Paula. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

# **DO RACISMO AMBIENTAL À MULTITERRITORIALIDADE DOS MEMBROS DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA EM PRATA, MG**

Tiago Brasileiro Goes  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
pvprata@hotmail.com

Orientador Prof. Ms. Pedro Barbosa  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Ciências Sociais – INICIS  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
pbarbosa@incis.ufu.br

Co-orientador Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Junior  
Universidade Federal do Ceará  
hcunha@ufc.br

## **RESUMO**

O Racismo Ambiental questiona práticas e ações contra as Religiões de Matriz Africana, que são religiões que trazem consigo referenciais oriundos das tradicionais religiões do continente africano e que hoje fazem parte do processo de construção e expansão da história cultural dentro do território brasileiro. Contudo o presente trabalho objetivou pesquisar a efetivação das Políticas Municipais de Proteção ao meio ambiente e as áreas utilizadas pelos praticantes das religiões de matriz africana na cidade de Prata, bem como fomentar uma maior participação dos praticantes das religiões de matriz Africana na criação de mecanismos de preservação ambiental, de maneira que possa se garantir o livre exercício da religião. Concluiu que o Poder Executivo da cidade de Prata tem o dever de proteger o patrimônio cultural, tendo a obrigatoriedade de agir exercendo o poder de polícia cultural, assim como adotar várias formas de acautelamento e preservação do patrimônio cultural, das quais a mais celebre é o tombamento. Contudo, observa-se a necessidade dos os espaços míticos, rituais, religiosos, onde as comunidades praticantes realizam a intermediação entre o Ser Supremo e os seres humanos a serem protegidos pelo Poder Público e agente privados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo-ambiental, África, Religião.

## **ABSTRACT**

Environmental Racism questions and actions against the practice of African religions, which are religions that bring references from the traditional religions of Africa and that are now part of the construction and expansion of cultural history within the Brazilian territory. However the present work aimed at the realization of Municipal Policies Protecting the environment and the areas used by practitioners of African religions in the city of La Plata, as well as foster greater participation of the practitioners of African religions of the creation of mechanisms environmental preservation, so that it can

guarantee the free exercise of religion. Concluded that the executive branch of Silver City has a duty to protect the cultural heritage, has the obligation to act exercising the police power of cultural, as well as adopt various forms of precaution and preservation of cultural heritage, of which the most famous is the tipping. However there is the need of the mythical spaces, rituals, religious communities where practitioners perform the intermediation between the Supreme Being and human beings, are protected by the government and private firms.

**KEY-WORDS:** Environmental Racism, African, Religion.

## INTRODUÇÃO

Os Africanos que chegaram ao Brasil na condição de escravos no período da colonização trouxeram seus princípios e suas raízes culturais e seus modos de olharem o mundo, o que possibilitou a trans-criação das culturas africanas na cartografia brasileira.

Os povos africanos mesmo encontrando no território brasileiro representações da religiosidade dos indígenas e do Catolicismo não deixaram pacificamente de manter suas próprias formas de organização social e sua maneira de se relacionar com o meio ambiente o que era muito diferente da propiciada pelos Europeus. Ao serem retirados de seu território e submetidos à escravidão, os africanos perderam quase tudo e foram paulatinamente obrigados a conviverem segregados no espaço da senzala sob o sistema opressor do latifúndio etnocêntrico<sup>1</sup> e eurocêntrico<sup>2</sup>.

Conforme Cita (CUNHA JR, 2011) para o Brasil não vieram escravos, veio sim uma população das nações africanas como prisioneiros de um sistema criminoso e que foram aqui escravizados, pois a África não produziu escravos, mas sim, o sistema da lógica colonizadora de índole européia que os submeteram como escravos.

Contudo, mesmo desembarcando no Brasil na condição de escravo e vendo toda sua história sendo “rasgada” e tudo que estivesse relacionado ao seu mundo ser adjetivado como impuro, como algo primitivo e que deveria ser combatido e proibido, os escravizados lutaram de várias formas para que suas tradições fossem mantidas. Os rituais de celebração religiosas, as linguagens, as vestimentas, os cuidados com os

---

<sup>1</sup> Visão de mundo na qual o indivíduo escala e avalia outros indivíduos ou grupos sociais tomando como parâmetro o grupo a que pertence. O etnocentrismo pode ser um dos componentes do racismo.

<sup>2</sup> Atitude que toma a Europa como referencial de avaliação e julgamento para os povos de outros continentes.

cabelos, a culinária, a musicalidade, as danças, os instrumentos de percussão, o conhecimento científico e, essencialmente a fauna e a flora.

Na condição de pertencimento do continente mais velho do planeta, os africanos ao fixar involuntariamente moradia no Brasil inevitavelmente foram convivendo com outros grupos étnicos e foram aos poucos conciliando seu patrimônio cultural com os europeus e os povos indígenas. Assim, é inegável desconsiderar sua importância na construção da história da nação brasileira. Conforme aponta (LISBOA DE SOUSA, 2007), esse segmento étnico ao mesmo tempo em que absorveu cultura dos europeus e indígenas também disponibilizou as suas promovendo uma rica diversificação.

Desta forma, a apresentação desse artigo objetivou pesquisar a efetivação das Políticas Municipais de Proteção ao meio ambiente e as áreas utilizadas pelos praticantes das religiões de matriz africana na cidade de Prata, bem como questionar o porquê ainda não existe uma maior participação dos praticantes das religiões de matriz Africana na criação de mecanismos de preservação ambiental, de maneira que possa se garantir o livre exercício da religião.

## **A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA NO PÓS ABOLIÇÃO**

Após a abolição<sup>3</sup> da escravatura, os negros foram libertos, porém não foi criado nenhum tipo de política pública voltada para a criação de oportunidades de acesso a terra, a educação, ao trabalho, ou qualquer condição de cidadania. Mesmo com todas as dificuldades para recomeçar uma vida digna a população negra sempre buscou manter sua identidade no sentido manter e recriar o espaço africano (CHAGAS, 2009).

Nessa luta permanente, houve constantemente algo que ligava estes povos que resistiu ao tempo e as perseguições. Sua religiosidade. No conjunto determinado de crenças, a religião de matriz africana possui raízes ligadas à ancestralidade e a fé nas suas divindades.

---

<sup>3</sup> Desde a Abolição, a população negra nas antigas sociedades escravistas das Américas tem estado na retaguarda do capitalismo industrial. Durante várias décadas após a abolição, os negros ficaram concentrados nas regiões agrícolas mais atrasadas como parceiros, pequenos arrendatários, camponeses e moradores (HASENBALG, 2005, p. 116). In: HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. / Carlos Hasenbalg; Tradução de Patrick Burglin; prefácio de Fernando Henrique Cardoso. 2ª- edição. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.

Entretanto, como já foi descrito anteriormente, na condição de escravos e sob a opressão do sistema escravista os povos que prestavam cultos as divindades africanas foram obrigados a se transformarem numa conversão ao catolicismo ou ao sincretismo religioso misturando santos católicos com seus orixás. Portanto, apesar de tudo isso mesmo com sincretismo candomblé<sup>4</sup> resistiu.

As notícias mais antigas sobre associações religiosas semelhantes aos candomblés data das primeiras décadas do século XIX e informam que essas organizações vinculavam-se inicialmente, a confrarias ou a irmandades religiosas católicas, pois, as primeiras irmandades negras foram organizadas sob as bênçãos da Igreja, como um importante aspecto da política colonial de controle dos escravos.

No século XIX, esse tipo de organização assumiu o caráter de associações de costumes e tradições africanas. Na prática, as Irmandades católicas foram eventualmente um espaço de expressão para o afro-brasileiro, servindo discretamente para preservar certas tradições, dissimular a organização de candomblés e mesmo para acobertar conspirações contra a ordem estabelecida (DA SILVEIRA, 1988). Contudo, no Brasil, a reunião dos cultos religiosos de origem africana em um modelo litúrgico claramente organizado só ocorreu a partir da chegada maciça dos grupos jêje e nagô no século XIX.

Um exemplo desse tipo de resistência cultural são os terreiros de candomblé que é a criação nas condições adversas da escravidão para uma nova instituição constituindo um novo modelo de culto, adaptado as circunstancias encontradas na época. A curiosidade e riqueza dessa organização residem no fato de que se por um lado a diáspora significou uma ruptura com os valores civilizatórios africanos, por outro, essa condição fez com que esses valores se espalhassem em várias partes do mundo, pois já que estavam distantes fisicamente de seu continente os africanos e posteriormente seus descendentes preservaram em sua memória os mitos e os ritos de suas tradições culturais.

Conforme observa acuradamente (OLIVEIRA, 2003) e (CHAGAS, 2009) podemos perceber que a Diáspora africana no território brasileiro não é apenas somente uma estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas. O que mais se destaca

---

<sup>4</sup> Nome genérico com que, no Brasil, se designam o culto aos orixás jeje-nagôs e algumas formas dele derivadas, manifestas em diversas “nações”.

são os valores e os princípios negros africanos, ou seja, os aspectos civilizatórios que dão características de uma cultura marcada pela negritude.

De modo geral, a História e Cultura Brasileira agregaram vários aspectos da cultura africana. Essencialmente nos períodos compreendidos entre os séculos XVI e XIX.

Neste contexto, podemos constatar que os primeiros africanos que chegaram ao país pertenciam às nações de origem Yorubá (nagô ou ketu), Gegê, Ewé, Mina, Congo, Angola, Moçambique. No bojo desse contingente os principais grupos étnicos com maior representação foram os bantos (que nos dias de hoje compreendem as populações advindas das regiões localizadas nos atuais países de Angola, Congo e Moçambique) e de outro lado encontrava-se os sudaneses que engloba os grupos originários da África Ocidental e que viviam em territórios hoje correspondentes à Nigéria, Benin e Togo (SILVA, 1994).

Em síntese, podemos considerar que todas as manifestações religiosas influenciadas pela África têm como características o reconhecimento e a adoração aos seus Ancestrais e Antepassados, na qual os ritos de preservação cultural foram reelaborando no Brasil, através das línguas, mitos, tradições. Esses elementos são características marcantes das práticas de religiões de matriz africana, pois, apresentam certas peculiaridades que reclamam proteções diferenciadas das tradicionalmente oferecidas às demais religiões. Assim os fundamentos da religiosidade africana brasileira receberam como heranças a preservação de rituais em áreas verdes e espaços públicos em razão da necessidade do manejo de recursos naturais para o reconhecimento e louvor aos Ancestrais e Antepassados (SIQUEIRA, 2004).

## **CARACTERÍSTICAS DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA**

As religiões de matriz africana, como por exemplo, o candomblé com seus mitos, símbolos, linguagem sagradas e rituais iniciou-se com a diáspora e foi recriado em terras brasileiras. Mantendo sua tradição e, ao mesmo tempo, seu re-significado no cotidiano dos terreiros através dos contos, da oralidade, esse culto mistura os elementos

fundamentais da liturgia com seus orixás<sup>5</sup>, associando natureza, animais, os seres humanos vivos e mortos. Desse modo, cada um desses elementos proporciona um ensinamento e “uma moral racional da história”. Ou seja, utilizando-se de uma metodologia pautada pela oralidade ao narrar as histórias memoriais dos antepassados como os griots a tradição desse culto permanece mantido.

Entre os múltiplos saberes, destaca-se o respeito pelas pessoas mais velhas, sobretudo a história familiar dos antepassados. Na narrativa dos griots são destacados o culto à natureza recheados pelos os saberes em relação à chuva e à posição do sol, os efeitos da lua para a prática laboral do tempo de plantar e de colher. Também os fenômenos oriundos das forças da natureza como os perigos dos raios são feitos através da leitura dos trovões observando a importância da água em todos os momentos da vida. Por consequência, há uma interação com a medicina natural utilizando-se dos segredos das plantas com o poder das folhas e das raízes para curar e fortalecer o corpo e a alma das pessoas.

Na cultura africana o ser humano é visto como uma totalidade integrada a terra e a natureza onde todos os elementos são deificados em seus valores morais, sociais e ecológicos representando-se das religiões, dos ritos e das artes em geral. Ou seja, a territorialidade é a forma de manutenção e preservação dos saberes tradicionais das religiões de matriz Africana (SANTOS, 1999).

De acordo com (MATURANA, VARELA, 2005, p. 9), Hannah Arendt relata que os colonizadores europeus, na África do Sul, durante o século XVII, observavam o comportamento dos negros, seus rituais e cultura, e concluíram que os negros se movimentavam durante os rituais religiosos como se fizessem parte da natureza.

Apesar da distância entre os continentes, a cultura Africana está presente em outros continentes do mundo devido a toda diversidade que a partir da junção das crenças e costumes dos diferentes povos, foi possível recriar no Brasil a sua cultura e religião, implantando a sua cosmovisão incluyente, imanente, dinâmica e alternativa.

---

<sup>5</sup> Na tradição iorubana, cada uma das entidades sobrenaturais, forças da natureza emanadas de Olorum ou Olofin, que guiam a consciência dos seres vivos e protegem as atividades de manutenção da comunidade.

## **RACISMO AMBIENTAL, TERRITÓRIOS E A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA NA CIDADE DE PRATA/MG**

Na cidade de Prata, podemos observar cotidianamente o instrumental necessário para as práticas nas vias públicas onde são realizadas atividades religiosas nos espaços tradicionalmente utilizados como santuários para os adeptos.

Nesta cidade, percebemos que a demarcação simbólica dos terreiros de candomblé nos qualifica a falar neles enquanto territórios da religiosidade de matriz africana a partir da identificação de elementos constituídos de áreas verdes configurando uma ecologia respaldada no significado simbólico dos objetos sagrados (DIAS, 2003). Ao sairmos a campo, realizamos visitas e algumas entrevistas nos territórios ocupados por adeptos das religiões de Matriz Africana. Neste município nossa pesquisa pautou pelas análises das estruturas políticas, sociais e econômicas herdadas e lapidadas pelo latifundiarismo.

No atual desenvolvimento agropecuário no objeto pesquisado, percebemos que o poder executivo municipal vem determinando as diretrizes do relacionamento com a terra traçando uma rígida política intervencionista. Ou seja, a administração pública vem provocando a expropriação do direito à terra e a perda da agricultura familiar. O efeito disso tem prejudicado a redução dos espaços ancestrais da identidade afro-brasileira, de maneira que as privações desses direitos servem para apagar a educação popular pautada na africanidade e na realidade de pessoas que trazem consigo diversos saberes.

Por consequência, ao juntarem os dois elementos essenciais que envolvem a temática histórica da exclusão social de gênero e raça, nota-se que os agentes políticos do município em questão negligenciam os tratados científicos, as normas culturais e os padrões sociais, entre outros, que dão respeito aos cultos religiosos de matriz africana.

Essa prática no atual contexto caracteriza uma intolerância religiosa que emerge de um longo período de racismo articulado e armado contra as sociedades multi-étnicas e multiculturais.

Além da negligência que insiste em deixar esse segmento na marginalidade, ainda assistimos fortes intolerâncias e perseguições desencadeadas contra diversos povos e etnias vulneráveis, sempre classificados como sociedades primitivas e

atrasadas. Agindo assim, essas autoridades políticas continuam preservando o comportamento etnocentristas das ciências européias do século XIX.

Ou seja, o projeto retrograda de uma ideologia de sociedade capitalista que insiste em desconsiderar as adversidades culturais. Desse modo, continuam a preservar a idéia de inferiorização da religião africana propagada durante séculos pela Igreja Católica que resultou no cenário de discriminação e ódio, “sincretizando o dono dos caminhos e das encruzilhadas (EXU) como o diabo. Nesse princípio conservador consiste o pensamento de degeneração da imagem das sociedades africanas, de suas ciências e de seus produtos difundindo a concepção de que o continente africano é tórrido e cheio de tribos perdidas na História e na Civilização.

Tal problemática que envolve essa intolerância religiosa é capaz de provocar interferências nas práticas litúrgicas de matriz africana e da mobilização contra a prática nas sociedades, principalmente nos casos em que a percepção de um grupo social econômico ou político como superior a outros são capazes de determinar ações que se revelem prejudiciais ou mesmo catastróficas às sociedades incapazes de exercer seus direitos de defesa, reivindicação e cidadania.

Ignorando as diversidades sociais os agentes políticos da cidade de Prata acabam por praticar um racismo ambiental de tal modo que este racismo vem alterando constantemente o ritmo das populações negras no município. Ora, ao dar prioridade numa hierarquização social estruturada a partir dos valores econômicos e políticos e das relações socioambientais ignoram o verdadeiro valor de sociedades e populações e, em muitos casos, a humanidade de grupos sociais que se tornam conjuntos indesejáveis diante de questões que apresentam um caráter ambiental que, pretensamente, seria de interesse de uma parcela mais relevante da sociedade.

Para a diretora de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro da Fundação Cultural Palmares/MInC, Maria Bernadete:

O racismo ambiental estrutura-se a partir da pré-existência do racismo tradicional, muitas vezes entranhado em sociedades que não se percebem como racistas, mas que cultivam valores de superioridade/inferioridade sociais, claramente definidos a partir de quesitos como cor, etnicidade, cultura e renda. (Encontro Nacional de Juventude Negra, Maria Bernadete, 2008)

Assim o racismo contemporâneo na cidade de Prata preserva e fortalece a marca incontestável da forma com que Igreja tratou os africanos, exterminando os

índios para poder forçar o direito á posse das terras da America Latina expandindo um colonialismo que se tornou um sistema bem elaborado pelas nações historicamente hegemônicas. Portanto, nessa lógica, o território é a base material sobre a qual a sociedade constrói e produz sua história (SANTOS, 1999).

Na cidade de Prata podemos perceber que o racismo ambiental é evidente. Conforme cita PACHECO (2008):

Racismo Ambiental são todas às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre essas etnias e populações mais vulneráveis, tenham elas ou não intenção explicitamente racista. (V Encontro Nacional da Anppas, Tânia Pacheco, 2010)

O Racismo ambiental também pode ser compreendido como uma forma de discriminação causada por agentes públicos e/ou privados, mediante ação ou omissão que voluntária ou involuntariamente causam danos e afetam o meio ambiente e a qualidade de vida das comunidades. Essencialmente no quesito de raça, classe, gênero e etnia.

Nos termos de africanidades e afrodescendentes estão expressas as culturas materiais e imateriais e a continuidade de uma população conduzida para o Brasil por meio de tráfico no âmbito do escravismo criminoso promovida pela dominação ocidental. Infelizmente, na atualidade, mesmo depois da sociedade capitalista elaborar os direitos universais de todos os indivíduos o racismo ambiental ainda persiste. Essa prática é classificada por (CUNHA JR, 2011), como sendo uma relação de ocupação do espaço com as situações de vida da população negra, na qual, dentre esta preocupações se inclui o problema das religiões de matriz africana, onde o meio ambiente e a natureza é fundamental para a manutenção e preservação dessas religiões.

Na cidade de Prata, continuamos vivendo desenfreadas praticas abusivas por parte do estado em relação aos territórios ambientais ocupados pelos adeptos aos cultos de matriz africana. As autoridades políticas promovem e articulam alguns mecanismos que impedem a realização dos rituais.

As práticas coercitivas são comprovadas mediante a análise das condições materiais e simbólicas necessárias ao livre exercício do direito constitucional à liberdade religiosa. Ou seja, os espaços onde são celebrados os cultos de matriz africana são policiados e monitorados de forma que muitos rituais deixam de ser realizados. O comportamento omissivo e comissivo de agentes públicos e privados, inclusive

referente às regulamentações do uso do solo, ferem o exercício do direito constitucional à liberdade religiosa e que tem afetado negativamente vários espaços públicos sagrados devido ao mau planejamento urbano fundado em critérios racionais técnicos, que vão desde a equivocada gestão pública à geração de externalidades negativas.

O vigente processo de desterritorialização dos espaços sagrados na cidade de Prata vem ocasionando difícil aquisição dos elementos materiais para as liturgias, pois segundo alguns candomblecistas, em muitas das vezes estão sendo forçados a recorrer a feiras livres a fim de encontrar as espécies da fauna e flora que não mais podem cultivar em seus domínios, comprovando o descaso do Poder Público e as más condições de higiene e orientação das atividades.

Segundo Milton Santos (1996, p. 31), “o espaço reúne a materialidade e a vida que as anima”, podendo ser compreendido como um conjunto de objetos e um conjunto de ações, uma vez que as construções e transformações do espaço em território são decorrentes de modificações, das mais variadas, no próprio espaço, e se dão pelas interferências e pelas relações que ocorrem concomitantemente resultando em interações sociais e históricas dos grupos que nele habitaram ou, de alguma outra forma, interferiram, criando nele territórios, lugares, redes e modificando paisagens, o território é, então, uma construção social erigida a partir de manifestações e domínios no/do espaço, ou seja, o território é a base material sobre a qual a sociedade constrói e produz sua história (FARIA, SANTOS, 2008).

Ainda de acordo com Faria, Santos (2008):

(...) o espaço (...) reúne relações sociais que proporcionam transformações de várias ordens, ao longo de um determinado tempo histórico, e possui um caráter multidimensional, ou seja, agrupam aspectos culturais, religiosos, políticos e sócio-econômicos. (Revista Sociedade e Natureza, Santos, 1999, p. 111-125).

Entende-se, portanto que ambos os caracteres multidimensionais do espaço estabelecidos por Faria, Santos 2008 e Milton Santos 1996 são capazes de construir territórios.

Para o medievalista Bloch (2002), a história ambiental, tem como ideário colocar a sociedade na natureza e no equilíbrio com que busca a interação, a influência mutua entre sociedade e natureza no tempo, visando romper com a dicotomia homem/natureza retirando as questões ambientais de seu gueto colocando-as dentro da discussão historiográfica, buscando um novo paradigma, aproximando os problemas,

bem como os resultados e as soluções, aos receptores, de maneira tal que o historiador terá uma responsabilidade, pois será provado e terá que enfrentar um problema cívico e moral (BLOCH, 2002).

Portanto, a história ambiental, não pode ser encarada como um mero movimento de historiadores ambientalista no seio da história, um modismo passageiro que amanhã ou depois será esquecido e tão pouco simplesmente como uma história do ambiental ismo, pois ela é um ramo de produção do conhecimento com fundamentais reflexões e embates filosóficos e historiográficos, e o que está em jogo não são a sobrevivência da história ou um simples esforço para ampliar o campo de narrativa da historiografia, mas sim, a sobrevivência da humanidade e do planeta.

Estabelecendo um paralelo entre o estudo das multiterritorialidades dos membros das religiões de matriz africana na cidade de Prata e o racismo ambiental, é necessário ter o aporte ideológico de (CUNHA JR. 1999) que na sua atuação de docente, quando lecionando a História Africana, faz a divisão do territorial desse continente em macrorregiões em torno das grandes bacias fluviais onde a partir daí desenvolve um mapa das relações comerciais e culturais entre as diversas regiões, demonstrando que os conhecimentos, sobretudo os científicos e tecnológicos se propagam por toda área.

Quanto no ensino da História Africana, a pesquisa da multiterritorialidade em regiões alvo de racismo ambiental habitadas por praticantes da religião em questão, faz-se necessário estabelecer uma divisão territorial, relacionando os aspectos comerciais, culturais, econômicos que se fazem presentes e tem influencia em todo conjunto.

A tomada de decisões ambientais, ou seja, o poder disciplinador e o planejamento do uso da terra em nível local acontecem dentro de interesses científicos, econômicos, políticos e especiais, de tal forma que subalternizam todo o processo litúrgico que envolvem as religiões de Matriz Africana.

Conseqüentemente, os praticantes encontram-se numa situação perigosa, podendo ser exemplificado pela normatização das paisagens dos territórios religiosos por meio de determinação de medidas legais, código de postura, que a partir de uma determinada hora não permite atividade sonora com sons elevados.

A proibição por parte da vigilância sanitária para criação de determinados animais em área urbana, a normatização da legislação ambiental que pode dificultar a

realização de rituais em região de preservação ambiental, como por exemplo, os despachos que dependendo da oferenda e do Orixá são realizados na mata ou águas correntes, assim sendo, os elementos sagrados presentes nos espaços são indispensáveis para a realização dos ritos, tais como: árvores sagradas fundamentais para os rituais, em que se utilizam as folhas; o próprio barracão, local das manifestações sagradas, em especial, as festas, dentre outros que formam as paisagens dos terreiros e, portanto, carregam consigo o simbolismo que consolida as identidades dos praticantes da religião.

Para Florival José (2007) um bom exemplo de Racismo Ambiental é:

A política expansionista habitacional implantada pelo Governo do Estado, que contempla os ricos nos melhores espaços urbanos da cidade, mantendo-os hegemonicamente no poder enquanto aos menos abastados é ofertada a moradia nos conjuntos habitacionais criados pelo Estado. (A violência da desigualdade e do preconceito: Florival José, 2007)

Assim, as instituições governamentais, jurídicas, econômicas, políticas e militares reforçam o racismo ambiental influenciando na utilização local da terra, na aplicação de normas ambientais no estabelecimento de instalações industriais e, de forma particular, nos lugares onde moram, trabalham e gozam do seu lazer as populações negras, ou seja, o racismo ambiental fortalece a estratificação das pessoas por raça, etnia, status social, e poder, trabalho, etc.

Este conceito institucionaliza a aplicação desigual da legislação; explora a saúde humana para obter benefícios, impõe a exigência da prova às “vítimas” em lugar de às empresas poluentes, legitima a exposição humana a produtos químicos nocivos, agrotóxicos e substâncias perigosas, favorece o desenvolvimento de tecnologias “perigosas”; explora a vulnerabilidade das comunidades que são privadas de seus direitos econômicos e políticos, subvenciona a destruição ecológica, cria uma indústria especializada na avaliação de riscos ambientais, atrasa as ações de eliminação de resíduos e não desenvolve processos precautórios contra a poluição como estratégia principal e predominante. Diante do exposto é possível afirmar que tanto os mecanismos legais, quanto a pressão social dos agentes circunvizinhos aos territórios utilizados pelos praticantes das religiões de matriz africana, incidem sobre a prática litúrgica dessas religiões.

Portanto, para ser traçar um paralelo entre racismo ambiental e a violação dos espaços (territórios) sagrados utilizados por membros de religiões de matriz africana é

necessário identificarmos e compreendermos o processo de espacialização desses cultos nas características diretamente submetidas às transformações da urbanização e modernidade, a forma como seus membros lidam com o espaço e sua afirmação enquanto agente transformador de determinada área, sua potencialidade de influenciar ou controlar pessoas e os fenômenos nela presentes na busca da reprodução de suas identidades e grupo e a insurgência pelo uso e a organização política.

### **CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

Por vários séculos colonizadores abusou, desrespeitou e explorou povos indígenas, africanos e seus descendentes. No período pós abolição embora o trabalho escravo tornou-se extinto essa prática permaneceu viva.

Atualmente, presenciamos os efeitos do crescente processo de urbanização no Município de Prata, o que desvincula o ser humano de seu relacionamento com a natureza e a religião.

O desenvolvimento do meio urbano, resultado do crescimento populacional e do processo de expansão agrária, se traduz em intensa e profunda manipulação do ambiente. A partir disso decorrem acentuadas modificações que recaem sobre a paisagem, a comunidade, o estado psicológico e fisiológico dos (as) habitantes, além de darem origem a fatores culturais, econômicos e políticos que, isolada ou coletivamente, influem ou mesmo determinam a qualidade de vida da população residente no Município analisado.

Dentre os problemas que comprometem de forma mais contundente a qualidade de vida, estão à carência de áreas verdes, a impermeabilidade excessiva do solo, a ocupação de várzeas, encostas e mananciais em condições precárias de esgotamento sanitário e resíduos sólidos. O resultado disso é a contaminação do solo e da água, poluição do ar, sonora, visual e eletromagnética, que conseqüentemente vem dificultando às praticas religiosas das religiões de matriz Africana.

Quando pensamos especificamente as relações raciais no contexto do meio ambiente deparamos com uma questão que tem alterado o ritmo de vida das populações negras Cidade de Prata.

Sociedades como a pratense de formação senhorial e escravocrata, guardam notável tendência à sobrevivência a uma mentalidade preconceituosa e de desrespeito as práticas culturais. Tratando-se de questões ambientais, podemos observar que a preocupação com os valores de preservação como os das populações etnicamente diferenciadas a sociedade pratense as tratam de forma discriminatórias e excludentes em prol do que se convencionou ser um bem maior ou um benefício a uma parcela mais elitista desse município.

Por isto é preciso relembrar a origem do ódio e perseguição religiosa as religiões de matriz africana, para compreender porque os afro-descendentes que são praticantes dessas religiões são tão discriminados e são os que mais sofrem os efeitos da intolerância religiosa em nosso país.

Este procedimento é evidente no Município de Prata, quando vivenciamos a criação e instalação de áreas de reservas naturais, a criação de aterros sanitários, definição de áreas para indústrias poluentes, represamentos, instalação de lixões municipais e outros, onde vive um grande contingente de população negra.

Em nossa maneira de ver, áreas de proteção ambiental merecem especial reflexão em nossas considerações, pois afeta de forma significativa a prática religiosa dos praticantes das religiões de matriz Africanas. Pois se por um lado os praticantes dessas religiões sofrem intervenção predatória dos setores privados, por outro, ficam muitas vezes a mercê de políticas errôneas por parte do poder executivo e entidades ligadas ao meio ambiente.

Para garantir direito ao livre acesso a prática religiosa, a Constituição Federal dispõe expressamente sobre o dever do Estado em assegurar proteção às manifestações culturais afro-brasileiras em seu artigo 215, parágrafo 1º, reforçado pela Justiça Ambiental que trata do direito ao ambiente equilibrado, conforme previsto no caput do artigo 225.

Em síntese, esse artigo prescreve o direito de todo cidadão de viver, trabalhar, aprender, divertir-se, exercer práticas religiosas, enfim, poder reproduzir-se social e materialmente com dignidade.

Sem negar a importância da criação, ampliação e manutenção de reservas ambientais e áreas de proteção à biodiversidade, questionamos, a princípio, os procedimentos adotados para a sua criação e instalação, bem como a forma como se

conduz a sua administração. Portanto, nesse município temos observado constantes confrontos entre as entidades ligadas à preservação ambiental e as populações locais, principalmente os praticantes das religiões de Matriz Africana.

Essa situação se caracteriza como um confronto de proporções absolutamente desiguais, uma vez que de um lado encontramos populações historicamente marginalizadas e excluídas de todos os benefícios da cidadania e, de outro, encontramos os (as) agentes representativos do poder público e da classe hegemônica.

Instalada essa problemática há que se considerar a importância de mudança de postura que venham ser um instrumento de conscientização em relação à preservação do meio ambiente e conseqüentemente fator de melhoria do bem-estar da população.

O histórico da legislação ambiental e o das políticas públicas ambientais de caráter participativo também compuseram a pesquisa, visando desmistificar o conto de que não existem leis ambientais ou políticas públicas ambientais voltadas para a cidade de Prata, mas confirmar que as mesmas apenas não são cumpridas pelo poder público municipal.

Contudo fica demonstrado que a Constituição Federal brasileira de 1988 tem leis para atender as demandas ambientais em diversas modalidades, no entanto o poder público desse município não segue a lei federal.

Em suma, mediante as experiências vividas durante o processo de investigação através das longas conversas que tivemos com os pais e mães de santo, esses agentes demonstraram desejo e vontade política para solucionar a problemática ambiental. Eles consideram que os praticantes de religiões de matriz africana exercem um papel ecologicamente correto, pois trabalham em prol da preservação do meio ambiente à medida que reconhecessem plantas que podem ser manipuladas dentro dos templos sagrados utilizando-as como elementos de cura para várias doenças.

Ainda mediante as observações feitas ao longo da pesquisa fica constatado neste trabalho que o vegetal é um patrimônio religioso, cultural e social para a população afro-descendente, levando-se a crer que deve ser protegido e preservado para garantir a permanência das religiões sem tensões.

Vale lembrar que o direito à liberdade religiosa está assegurado em diversos órgãos institucionais sejam eles nacionais ou internacionais, a exemplo da Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas sobre a eliminação de todas

as formas de intolerância e discriminação fundadas em religião ou crença, proclamada em 1981.

Mesmo a lei ambiental não sendo imperativas para a manutenção de áreas verdes nos espaços públicos e de terreiro de cultos, o trabalho observou que existe uma persistência da Cultura Vegetal nas religiões de matriz africana, pois tendo o meio natural como essencial para a sua sobrevivência.

Com a adoção das medidas legais amparadas pela legislação espera-se que, a médio-prazo, essas se convertam em mudanças estruturais provocadoras de uma redistribuição espacial dos benefícios que a cidade pode oferecer e, por conseguinte, de uma realocação de poder tendente a garantir a preservação de territórios sagrados para as religiões de matriz africana, em outras palavras, que a igualdade assuma feições materiais e que a vida de nenhum grupo, em nenhuma dimensão, seja o alvo preferencial das mazelas humanas.

Os praticantes das religiões de matriz Africana da cidade de Prata estão tendo dificuldades em encontrar no meio ambiente a vegetação necessária para realização de seus cultos e oferendas, sendo forçados a adquirirem os materiais necessários para a prática religiosa em sacolões, hortaliças, mercados e feiras.

Reafirmando a Prática Política adotada pelo órgão público Municipal, nos apoiamos em (CUNHA, JR, 2011) que cita:

O momento político que atravessamos é marcado por uma crise de valores humanos e sociais, do fortalecimento das políticas autoritárias de exclusão das populações pobres e miseráveis do campo de interesse do Estado, é um período de atividade mais sistemática num país pluricultural e pluriétnico como o Brasil, de colheita de resultados dos sistemas de Etnocontroles excludentes que se manifesta sistemicamente em todas as direções da vida nacional, devido ao não reconhecimento das Africanidades brasileiras, das culturas e história dos Afrodescendentes, seguida do desrespeito às nossas necessidades particulares educacionais, acrescentando-se também pelas práticas discriminatórias e racistas existentes no cotidiano educacional, geradas principalmente pela formação do povo brasileiro e respectiva falta de entendimento da história brasileira. (Mulheres Negras do umbigo para o mundo, Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará e Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro)

Ainda segundo o estudioso,

A História do Brasil, após 1500, é uma consequência das histórias Indígenas, Africanas e Européias, onde as tecnologias, costumes, culturas, propostas políticas trazidas pelos Africanos ficam difíceis de serem reconhecidas e integradas devidamente na história nacional pelo desconhecimento da base Africana, pois muitas das realizações do povo africano no Brasil, ficam sub-dimensionadas ou não reconhecidas, dado o tamanho da ignorância reinante no país sobre as nossas origens africanas, tornando impossível uma história brasileira justa e honesta sem o

## CONCLUSÃO

Conforme observamos até aqui, entendemos que o poder executivo da cidade de Prata tem o dever de proteger o patrimônio cultural, tendo a obrigatoriedade de agir exercendo o poder de agente cultural, assim como adotar várias formas de acautelamento e preservação desse patrimônio cultural, das quais a mais celebre é o tombamento.

A importante questão que se coloca são as múltiplas maneiras pelas quais o legislador constituinte deixa de se referir ao patrimônio cultural, enquanto valores, símbolos e manifestação de um povo, sendo que todas estas características têm a mesma conotação, ou seja, a de patrimônio cultural.

Portanto, os espaços míticos, rituais, religiosos, onde as comunidades praticantes as realizam com a intermediação entre o Ser Supremo e os seres humanos, sejam em ambientes privados ou públicos, se constituem como um dos elementos que merecem maior atenção e proteção por parte do poder público e agentes privados.

Por ultimo, uma política adequada seja de planejamento do uso do solo de espaços públicos sagrados, seja de inserção e a conscientização quanto à cultura Africana e Afro-brasileira, deve ser protegidos como imperativo de justiça cultural e Ambiental, como condição para o desenvolvimento das relações simbólicas inseridas no âmbito local.

A preservação do patrimônio cultural pratense pode se interpor através da garantia das condições materiais e simbólicas de reprodução das religiões de matriz africana, assegurando, pois, a possibilidade de exercer sem embaraços a religiosidade que é uma das dimensões mais importantes da vida de todo ser humano.

Concluimos ainda que há falta de interesse político da administração pública da cidade de Prata, bem como de técnicos competentes dentro das especificidades exigidas para as questões ambientais, pois estas devem ser tratadas de formas particularizadas, considerando-se as regiões, os grupos étnicos envolvidos no processo, assim como as formas que os mesmos se instalaram e vivem na Cidade de Prata.

O modelo de gestão municipal ao não reconhecer isso, evidencia a prática do Racismo Ambiental, inviabilizando o livre e desembaraçado exercício do direito fundamental à liberdade religiosa, haja vista a degradação dos territórios sagrados promovida pelo mesmo, em função do avanço agrário e da especulação imobiliária a qual o município está inserido, contrariando a carta magna.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os colegas discentes do curso de especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pela cooperação e trabalho coletivo realizado durante todo percurso do aprendizado. Primeiramente agradeço ao Professor Doutor Guimes Rodrigues Filho pela dedicação à temática da História e Cultura Afro-brasileira e pela sua persistência em conseguir recursos junto MEC.

Neste esforço é extremamente importante apresentarmos nosso eterno agradecimento ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU), pelo fornecimento dos recursos necessários para a realização do curso.

Por fim não posso me esquecer de agradecer a minha Mãe Maria Aparecida Miranda Brasileiro que também é aluna e colega no presente curso e sempre cooperou com a realização e confecção de todos os trabalhos que envolvem a temática, seja ela dentro da sala de aula do respectivo curso, seja em seu local de trabalho, onde sempre leva ao conhecimento de seus alunos e companheiros de serviço a importância de se discutir a legislação 10.639/03 e suas diretrizes.

Agradeço ao Professor Titular da Universidade Federal do Ceará. Doutor Henrique Antunes Cunha Junior, por ter me auxiliado como co-orientador, no referido trabalho de conclusão de curso, além dos relevantes serviços prestados em prol à comunidade negra e sua dedicação nas pesquisas que envolvem a temática das Africanidades, Afrodescendência, Espaço Urbano, Relações Étnicas e História e Cultura Africana e Afro-descendente.

Devo acrescentar meus agradecimentos ao Professor Mestre Pedro Barbosa, pesquisador associado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal

de Uberlândia (NEAB/UFU), pela atenção dada como orientador do artigo em forma de trabalho de conclusão de curso, além dos relevantes serviços prestados como diretor do NEAB/UFU de 2006 a 2008, atuando como representante discente do grupo de pesquisa Racismo e Educação, com concentração nas linhas de pesquisas de Formação de Professores e Relações Inter-étnicas e Relações de Poder e Instituições Políticas.

Por último, não poderia de deixar citar em forma de agradecimento às organizações clássicas criadas em resistência à dominação escravocrata e colonial que existiram no Brasil entre elas, as Irmandades Religiosas, Terreiros de Candomblé, Congadas, Capoeira, a Frente Negra Brasileira, a Imprensa Negra, o Teatro Experimental do Negro, o Ilê Aiyê, o Movimento Negro Unificado, Quilombos que desde o século XIX, que vem realizando ações de identidade, trabalho, organização social e resistência aos sistemas de dominação impostos aos africanos e seus descendentes. Além dessas organizações oriundas de séculos passados, também deixo meus agradecimentos as organização Prateses como o insubstituível Clube Recreativo Jose do Patrocino, MOAFRO, Grupo de Consciência Negra, o Congado, Moçambique que mesmo enfrentando grandes dificuldades e falta de incentivo por parte do Poder Público Municipal, contribuíram e vem contribuindo com a Cultura Pratese e levando as nossas representações Culturais para parte da População Local.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BLOCH, M. **Apologia da História, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Editor, 2002.

BRASIL. **Lei 10.639/2003** 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 22/08/2011.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** – Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em 22/08/2011.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **A Inclusão da História Africana no Tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <http://toquetons.vilabol.uol.com.br/cunha.htm>. Acessado em: 25/08/2011.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Racismo Ambiental.** Mensagem recebida por Tiago Brasileiro Goes em 25 agosto. 2011.

CHAGAS. S.S.W. **Direito Humano à Liberdade Religiosa e o Povo de Santo.** Disponível em: <<http://www.africaeafricanidades.com>>. Acesso em: 02/08/2011.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>. Acesso em 22/08/2011.

DIAS, Jussara. **Territórios do candomblé: desterritorialização dos terreiros na região metropolitana de Salvador.** Salvador: UFBA. 2003. Dissertação de mestrado. Curso de Pós-Graduação em Geografia.

DA SILVA, Maria Bernadete Lopes. **Racismo Ambiental e Sociedades de Remanescentes Quilombolas.** Disponível em: [http://afro-latinos.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD\\_CHAVE=222](http://afro-latinos.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=222). Acesso em 22/08/2011.

DA SILVEIRA, Renato. “Pragmatismo e milagres de fé no Extremo Ocidente”. In: João Reis (org). **Escravidão e Invenção da Liberdade: Estudos sobre o negro no Brasil.** São Paulo: Brasiliense: CNPQ, 1988, p 170.

FARIA, Haley Arley, SANTOS, Rosselvelt José. **Territórios de direitos culturais e étnicos das religiões de matriz africana em Uberlândia-MG.** Revista de Geografia da UFC, ano 07, número 13, 2008. Disponível em: <http://http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/173/139>. Acesso em 22/08/2011.

LISBOA DE SOUSA, Andréia. Proposta Pedagógica. **Valores afro-brasileiros na educação.** Disponível em: [http://www.forumeja.org.br/er/files/Proposta%20Pedag%C3%B3gica\\_3.pdf](http://www.forumeja.org.br/er/files/Proposta%20Pedag%C3%B3gica_3.pdf). Acessado em: 25/08/2011.

MATURANA, Humberto; VARELLA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** 5. ed. São Paulo: Pallas, 2005.

OLIVEIRA, David E. **De Cosmvisão africana no Brasil – elementos para uma filosofia afrodescendente.** Fortaleza: LCR, 2003.

PACHECO, T. Racismo Ambiental: expropriação do território e negação da cidadania. In: SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HÍDRICOS. **Justiça pelas águas: enfrentamento ao racismo ambiental.** Sup. Rec. Hídricos. Salvador, 2008.

SANTOS, Milton. **O chão contra o cifrão.** Folha de São Paulo, São Paulo, 28 fev. 1999. Caderno Mais, p.5.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Rosselvelt José. **Pesquisa empírica e trabalho de campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico**. Revista Sociedade e Natureza, n.º. 21 e 22, p. 111-125. 1999.

SILVA, Gonçalves. **Candomblé e Umbanda: Caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Ática, 1994.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Fundamentos Africanos da Religiosidade Brasileira. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **História do Negro no Brasil**. Volume 1: O negro na sociedade brasileira: Resistência, participação, contribuição. Brasília: FCP/MinC, 2004.

SOUZA FILHO, Florival José. **“Além dos muros da cidade: terreiros de camdomblé de Aracajú”**. Pré-projeto de Mestrado. 2007, mimeo.

## INTERAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS NO COTIDIANO DOS CANDOMBLÉS NA CIDADE DE UBERLÂNDIA – MG<sup>1</sup>

Jaqueline Vilas Boas Talga  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
jtalga@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marili Peres Junqueira  
Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Ciências Sociais  
marili.junqueira@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo é o resultado parcial de uma pesquisa que analisa as interações sociais estabelecidas nos terreiros de Candomblé da nação Ketu na cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais. A principal questão discutida nesse artigo são as organizações internas dessa religiosidade tipicamente brasileira, destacando sua constituição, desenvolvimento, manutenção e especificidades sendo as formas encontradas para sua manutenção nosso principal enfoque, pois pretendemos verificar como essa forma distinta de adorar o sagrado consegue existir na atualidade. Assim verificaremos nesse percurso a própria constituição do Candomblé, seu sistema de parentesco, a transmissão do conhecimento e as mudanças percebidas nessa religiosidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Candomblé, Nação Ketu, Cultura afro-brasileira e Religiosidades.

### ABSTRACT

This article is the partial result of a research we analyze the social interaction established in the *Terreiros of Candomblé* of Ketu's Nation in Uberlândia, Minas Gerais. The main discussion in this article is the internal organization of this typical Brazilian religion, giving special attention to its constitution, development, maintenance and specificity. Our principal focus are the maintenance forms we find, once we intent to verify how this distinct manner of worshiping the sacred can survive in our days. We will analyze the Candomblé constitution, its kinship system and the perceived changes in that reality.

**KEY-WORDS:** Candomblé, Ketu's Nation, African- brazilian culture and Religiosity.

---

<sup>1</sup> Esse artigo faz parte das atividades obrigatórias do curso de Especialização em História e Cultura da África e Afro e Brasileira, oferecida pelo Instituto de Química e Núcleo de Estudos Afro brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de Uberlândia. Foi orientado pela professora Dra. Marili Peres Junqueira do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

## INTRODUÇÃO

Livre é aquele que liberta. Partindo desse princípio refleti sobre o período sombrio da escravidão e cheguei a conclusão que escravos eram os escravizadores. Por esse motivo entendo que em cada negro livre existe um branco que a Lei Aurea libertou. Todavia, essa música não é um apelo político ou social. Trata-se de uma reflexão sobre a Essência da Liberdade. O direito de Crer e cultuar Deus. A cultura afro-ameríndia brasileira é rica em símbolos. Esses símbolos sagrados estão sendo destruídos, como destruídos foram os búfalos dos nativos americanos sem, contudo, sabermos porque tantos preconceitos contra os “Feiticeiros Negros”. *Carlos Buby*<sup>2</sup>

O presente artigo se faz necessário e se fundamenta nas observações participantes de campo, na literatura em geral, nas aulas ministradas pelos educadores durante o curso de especialização em História e Cultura da África, e nos estudos de grandes pensadores, mas principalmente de alguns autores das escolas antropológicas existentes e em formação, como é caso da escola antropológica dos estudos ameríndios, para analisar os Candomblés<sup>3</sup> no Brasil<sup>4</sup>.

A grande questão discutida nesse estudo são as organizações internas dessa religiosidade tipicamente brasileira, destacando sua constituição, desenvolvimento, manutenção e especificidades, sendo as formas encontradas para sua manutenção nosso principal enfoque, pois pretendemos verificar como essa forma distinta de adorar o sagrado consegue existir na atualidade.

O presente trabalho tem como propósito apresentar o resultado parcial de uma pesquisa que analisa as interações estabelecidas entre os praticantes do Candomblé na cidade de Uberlândia-MG. Para tanto, elucidaremos os conflitos, de modo que evidenciaremos as lutas, as resistências, as permanências presentes no modo de vivenciar o terreiro<sup>5</sup>. O foco de nossa investigação será às práticas desenvolvidas por pais e mães de Santo<sup>6</sup> que visam “controlar” não apenas o saber, mas a ligação dos demais adeptos a esfera do terreiro.

---

<sup>2</sup> Fonte: <http://umbandadelei.blogspot.com/2010/01/feiticeiro-negro-no-combate.html>. Acesso em 31/07/2011.

<sup>3</sup> Detalharemos melhor os Candomblés no decorrer do artigo, mas de maneira simplificada podemos entendê-lo como uma religiosidade de origem africana que surge no Brasil, de culto dos orixás africanos.

<sup>4</sup> Haja visto que essa religiosidade tipicamente brasileira, surge no território brasileiro.

<sup>5</sup> Terreiros, casas, barracão, roça e ylé são termos utilizados pelos adeptos para designar os espaços onde ocorrem os cultos.

<sup>6</sup> Utilizaremos o termo pai de santo, mãe de santo, zelador e liderança religiosa para remeter as lideranças das religiosidades de matriz africana.

Pretendemos compreender as interações estabelecidas entre os zeladores e os filhos de santo<sup>7</sup>, no interior de cinco terreiros de Candomblé, a partir das observações das relações dentro e fora das praticas ritualísticas.

A escolha desses grupos específicos se deve-se por um lado, a inviabilidade de nessa pesquisa, diante das circunstancias, abranger todos os terreiros das religiosidades de matriz africana na cidade de Uberlândia, que chegam aproximadamente, segundo os adeptos, a quatrocentas casas. Encontramos entre esse montante, casas de Umbanda, a Quimbanda, o Omoloko, o Vudum, Ifá e os Candomblés das nações Jeje, Nago, Angola e Ketu. E, por outro lado, a maior observação e vivencia em alguns desses espaços<sup>8</sup>.

Tal pesquisa se faz necessária, visto que pelas mais diversas motivações, milhares de pessoas em distantes e distintas localidades do mundo se encontram envolvidas em alguma forma de adorar o sagrado. Diante das mazelas, desencantos e sofrimentos de nossas realidades sociais, muitos acabam por procurar a religião como “válvula de escape”, como cajado a sustentar o peso da vida, como tradição, como conforto e por muitos outros sentidos.

Sendo as religiosidades de matriz africana uma das expressões de adorar o sagrado existente em todo o território brasileiro procurada por muitas pessoas em algum momento de suas vidas. Porem apesar de muitos estudos realizados desde o inicio do século XIX sobre essa temática, como é o caso de os “Africanos no Brasil”, de Nina Rodrigues (1862 – 1906), cujo trabalho final só foi publicado quase trinta anos após sua morte, sobre esse descontinuo fato ver o prefácio do livro. E de várias pesquisas de fôlego, como a “Mitologia dos Orixás” de Reginaldo Prandi, no qual o antropólogo Andreas Hofbauer, do Departamento de Antropologia da UNESP/Marília ressalta que:

Com *Mitologia dos orixás*, Reginaldo Prandi apresenta a maior coleção de mitos iorubanos e afro-americanos já publicados até hoje. Esta obra é resultado de um trabalho metucioso de mais de dez anos, que envolveu uma vasta pesquisa bibliográfica (cerca de cem títulos) e também uma longa experiência de campo. Nada menos do que 42 histórias míticas foram colhidas pelo autor. No total, Prandi

---

<sup>7</sup> Os filhos de santo são aqueles que já passaram pelos rituais de iniciação, porém também são designados como filhos de santo aqueles que ainda não passaram pelos ritos. Uma vez que, encontramos em um dia de festa de saída de yao e festa para ogum, um terreiro de Candomblé na cidade de Vitória no Espírito Santo, em junho de 2011, no qual verificamos uma senhora que a mais de cinqüenta anos é adepta do culto e nunca se iniciou, mas mesmo nessa condição, naquele terreiro no salão ela é respeitada como alguém mais velho de feitura de santo, porém não participa de determinados rituais. Sendo esse fato também constatado na cidade de Uberlândia, porem com adeptos com menos anos de entrada num terreiro.

<sup>8</sup> As observações e vivencias se iniciaram no ano de 2007 e prevalecem até os dias atuais. Neles passei a ter contato com uma organização extremamente desconhecida para mim enquanto pesquisadora.

conseguiu reunir 301 mitos – dos quais 106 seriam originários da África, 126 do Brasil e 69 de Cuba. (HOBBAUER, 2001, p. 251)

Apesar desses e de muitos outros esforços de pensadores brasileiros e estrangeiros<sup>9</sup>, temos poucos centros de estudo que valorizam e incentivam estudos voltados para essa temática específica existente não somente no âmbito religioso, mas na própria constituição da sociedade brasileira.

São momentos de re-significar valores e crenças presente no cotidiano, dotando-a religiosidade de matriz africana de respeito, pois nos deparamos em vários espaços e situação com elementos e símbolos próprios dessas religiões seja na música, em programas de televisão, em hábitos alimentares, nas receitas de remédios caseiros, nas simpatias, em adornos, em palavras da língua brasileira, entre outros. Porém, mesmo reconhecida por brasileiros e estrangeiros, elas ainda são vistas como o outro, o estranho, o diferente e são constantemente discriminadas.

Desse modo, muitas vezes passam despercebidas tanto entre nós, cientistas sociais, historiadores, como pela maior parte da população, chegamos ao ponto de confundirmos Candomblé com a Umbanda, e vice e versa, acabamos por colocá-los todos no mesmo contexto, com algumas diferenciações muito rasas, definindo-as simplesmente como religiões de origem africana no Brasil. Isso não se deve simplesmente pela falta de educadores habilitados para lecionar tal conteúdo, mas, principalmente ao lugar ocupado pelo assunto nas academias, o qual leva ao esquecimento questões substanciais a construção de novas interpretações referente às religiões de origem africana, em especial, ao universo dos negros.

A questão étnica é um grande problema no Brasil, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948 prever o direito aos diferentes cultos religiosos. Sobre esse tratado assinado pelo Brasil em conjunto com os demais

---

<sup>9</sup> Interessante recordar que foram a princípio, principalmente os estrangeiros a se interessar pelas manifestações culturais e religiosas de origem africana no Brasil, e romperam com a idéia de que apenas alguns podem ser detentores de conhecimento, valorizando os guardiões das práticas tradicionais diante do conhecimento acadêmico. O argentino Hector Julio Paride Bernabó, conhecido como Carybé (1911 – 1997) e o francês Pierre Verger (1902 – 1996), estamos diante de dois grandes artistas que vieram para Bahia e se encantaram com as riquezas culturais existentes. Ambos retrataram em suas obras o mais puro e genuíno resquício africano presente em nosso território. Suas obras parecem incorporar boa parte do ideário que permeia em grande parte do continente africano, no qual não se separa os fatos cotidianos, se é tudo ao mesmo tempo, se é político e cultural e religioso e lúdico e corporal e ancestral ao mesmo tempo.

cinquenta e sete países membros das Nações Unidas, temos no seu artigo 18 a definição de liberdade de opinião e religiosa:

Todo o homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.(Organização das Nações Unidas, 1948)

A Constituição Federal brasileira de 1988, não excluiu os tratados internacionais e acrescentou em seu no artigo 5º, inciso VI, estipula ser “inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da Lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias”. (Constituição Federal do Brasil, 1988)

O descumprimento desse direito permite afirmar que o preconceito existente é avassalador, o que, de certa forma, levam seus adeptos a manterem uma vida “dupla”, por um lado, sua conduta no terreiro revela o seu ser religioso e, por outro, as suas práticas na sociedade “ofuscam” sua identidade religiosa. Em ambos os casos essas atitudes decorrem de práticas preconceituosas, o que permite visualizar as imagens cujo sentido levam à construção de estereótipos acerca do universo dos negros, de modo a evidenciar que toda análise de uma sociedade deve ser levada em consideração a política, o cultural, o econômico pelo seu diálogo entre essas dimensões , pois conforme os apontamentos de Tina Grudun Jensen:

O espiritismo, especialmente o baixo espiritismo representado pelas religiões Afrobrasileiras, era ainda proibido por Lei. Durante o período da ditadura, que também representa os anos de formação da Umbanda, a perseguição a pessoas envolvidas no espiritismo se intensificou. Com toda a certeza era a perseguição a pessoas envolvidas no baixo espiritismo (isto é, em religiões afro-brasileiras), que levou os umbandistas a se identificarem com os espíritas (termo usado pelos espíritas kardecistas para se identificarem). Escolhendo esta auto-identificação os umbandistas se associaram com o Kardecismo e com o alto espiritismo. Parece que o termo espírita foi usado para esconder nomes e para dissociar praticantes das novas religiões de sua ascendência afro-brasileira, um gesto que traz a reminiscência da máscara católica das religiões afro-brasileiras durante certo tempo. Como foi mencionado, a ideologia da democracia brasileira era, e é, manifestada como uma hegemonia branca.(JESSEN, 2001, p. 03)

Percebemos que a raiz do preconceito é ao mesmo tempo cultural, histórica e econômica, ou seja, é o outro, aquele que não se encaixa no padrão ocidental de viver no mundo. Isso, não pelo simples fato de não ter espaço para eles, já que se precisa de pobres para existir os ricos, mas devido aos acontecimentos históricos e culturais

realizados pelos próprios homens ao longo dos séculos, no qual, principalmente os negros foram estrategicamente direcionados para ocupar o local que geralmente se encontram hoje, nos salários mais baixos, nos subempregos e no desemprego. E isso é necessário para o funcionamento e manutenção do modo de produção vigente em nossas sociedades.

Porém, não pretendemos nesse trabalho endeusar o outro, colocá-lo acima das outras formas de fazer e sentir a religião, e teremos o cuidado de vigiar as análises, pois não estamos fora da lógica do estranhamento, do olhar etnocêntrico, evolucionista e positivista das correntes antropológicas teoricamente já superadas. Mesmo quando negamos e temos total certeza de estar isento dessa maneira de pensar, sentir e viver no mundo devemos nos vigiar, mas não punir, visto que também somos fruto do pensamento de nossa época, assim como vários outros cientista.

Sobre essa problemática Roberto DaMatta, ao analisar a ciência enquanto problemática a ser enfrentada pelo pesquisador, mais especificamente pelo antropólogo, irá dizer:

A raiz das diferenças entre ciências naturais e ciências sociais fica localizada, portanto, no fato de que a natureza não pode falar diretamente com o investigador; ao passo que a sociedade humana conhecida é um espelho onde a nossa própria existência se reflete.(DaMatta, 1981, p. 27)

Retomando o momento de sua gênese, temos num primeiro momento, o que se define como Candomblé, surge enquanto resistência dos negros em situação de escravidão. Percebemos essa manifestação religiosa como uma das maneiras encontradas de retomar valores originalmente africanos num contexto totalmente novo e carregado de imposições e subordinações que paulatinamente tentavam destituir toda a cosmogonia e valores civilizatórios não europeus.

Essa forma de resistência encontrada uniu homens, mulheres e crianças de distintas nações<sup>10</sup> africanas em torno da memória de sua ancestralidade e da oralidade.

---

<sup>10</sup> A diáspora africana provocou o desajuste de várias nações, ou seja, de povos que se faziam pertencentes ao mesmo grupo, por estarem situados em um mesmo território delimitado, como especificidades culturais, religiosas, lingüísticas, arquitetônicas, ancestrais, alimentares entre outros. Todavia, para fins de controle administrativos os traficantes e os senhores de escravo ampliaram esse termo. Como podemos observar nos estudos de Luiz Nicolau Parés:

“No século XVII e XVIII o termo nação era utilizado pelos traficantes de escravos, missionários e oficiais da Costa da Mina, para designar os diversos grupos populacionais autóctones, estava determinado pelo senso de identidade coletiva que prevalecia nos estados monárquicos europeus, e que se projetava em suas empresas comerciais e administrativas na Costa da Mina.

Tais elementos foram os únicos capazes de resistir a todas as destituições promovidas pelo modelo de acumulo de riquezas adotado pelos países imperialistas da época. Temos de um lado todo um movimento, inclusive respaldado pelas teorias das primeiras escolas de antropologia, que procurou descaracterizar o negro africano enquanto portador de identidade, de conhecimentos e de uma humanidade própria, regada de valores significativos ao seu grupo étnico. Mas, em contrapartida temos por outro lado, muitos negros resistindo às imposições e gerando a partir de sua memória ancestral novas formas de luta, resistências, identificação, manutenção e estruturação de elementos de suas culturas originárias.

Temos o nascimento de cultos das religiosidades de matriz africana no interior das senzalas, nos quilombos, nas áreas menos habitadas das cidades. Constituem-se dessa forma as roças<sup>11</sup> de Candomblé, uma religiosidade própria com seus mitos e rituais de passagem.

### **OUTRA ORGANIZAÇÃO FAMILIAR É POSSÍVEL: RITOS DE PASSAGEM E A CONSTITUIÇÃO DAS FAMÍLIAS DE SANTO**

Os ritos de passagem foram bem estudados pelo francês Arnold Van Gennep, no qual segundo suas observações os ritos possuem uma seqüência que inclui a separação, a transição e a incorporação.

Sendo essa seqüência observada em nosso contexto, pois quando o adepto do Candomblé decide nascer para o santo, termo utilizado por eles para representar sua iniciação, passam por todas essas etapas descritas por Van Gennep. Primeiramente o

---

Por outro lado, a identidade coletiva das sociedades africanas ocidentais era multidimensional e se organizava em diversos níveis (étnico, religioso, lingüístico, político). As identidades de grupo decorriam dos vínculos de parentesco das corporações familiares que reconheciam uma ancestralidade comum – a atividade religiosa relacionada com o culto de determinados ancestrais ou de outras entidades espirituais era o veículo por excelência da identidade étnica ou comunitária.” (PARÉS, 2006: 22 e 23)

A pesar de existirem alguns casos de correspondência de nação, a classificação administrativa de controle não atendia as autodenominações étnicas utilizadas pelos africanos em suas regiões de origem. Porém com o passar do tempo, segundo Parés, essas denominações metátnicas (externas) podem se tornar étnica ou etnônimo (interna).

<sup>11</sup> Roças, terreiros, centros, barracão, ylé, casa. Todas essas denominações estão intimamente ligadas a seu contexto de surgimento e significados segundo seus adeptos. Roça por se encontrar geralmente em locais mais distantes do olhar dos homens. Terreiros por se encontrar na extensão das casas, nos quintais. Barracão pelo formato das construções, que em geral é semelhante a um barracão. Já ylé em yoruba, a língua falada pelas nações de Candomblé Ketu, significa casa, tanto para designar a morada do orixá, quanto para relacionar com a casa da família que se constitui nesse espaço.

fiel se recolhe da sociedade, ficando num quarto chamado de ronco, tendo contato com apenas algumas pessoas hierarquicamente preparadas para zelar por ele, lhe educando para a nova vida. Posteriormente esse fiel será apresentado à comunidade religiosa com um novo nome e uma posição de status distinta da anterior, sendo que no período de um ano, no caso da passagem de Abyan para Yao (de alguém que não passou por nenhum ritual de passagem para aquele que acaba de iniciar no santo) ele terá de cumprir alguns preceitos e recomendações até que sua nova identidade seja assimilada tanto pelo fiel que ainda está em momento de transição, ele é uma criança que acaba de nascer para o orixá, quanto para a coletivo, seus pares lhe reconhecerem como legítimo.

Uma vez que segundo os adeptos mais velhos é necessário guardar os preceitos, pois se isso não ocorrer de nada valeu todo o processo anterior de recolhimento. Dentre os preceitos está o fato de não poder fazer sexo durante três a seis meses, de acordo com cada tradição ou cada casa; de vestir por um ano roupas brancas aqueles que são filhos do orixá oxalá; comer somente com as mãos durante um ano enquanto está dentro do barracão entre outras ações na qual o iniciado deve se resguardar pois agora ele se tornou outra pessoa.

Somente após todos esses rituais o fiel é legitimamente reconhecido como membro do grupo, ligado a uma determinada linhagem de santo. Temos dessa forma uma linhagem familiar classificatória e não descritiva como é o caso socialmente imposto pelas sociedades capitalistas divididas em classes. Percebemos nos Candomblés uma organização do parentesco a partir da ligação a um ancestral comum, unindo grupos de pequeno e médio porte no Brasil a uma determinada família, que geralmente tem sua referencia na cidade de Salvador, local onde surgem as primeiras casas de Candomblé, mas também une todos os fieis ao grupo maior, o da religiosidade de matriz africana aos orixás das diferentes regiões da África. Validando dessa forma uma identificação geral a do povo de santo, unindo adeptos de aparentemente distintas nações e manifestações numa mesma categoria, o chamado “povo de santo”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Nesse ponto podemos perceber o esforço de uma certa parcela das lideranças religiosas em organizar ações para bem comum já no início do século XX, como ressalta Lisa Earl Castilho, no II congresso Afro-Brasileiro que ocorreu em Salvador Bahia, no qual pela primeira vez muitos pais de santo compareceram e como pesquisadores de suas próprias religiões . (Castilho, p.127, 2010). E na atualidade a Caminhada Pela Liberdade Religiosa, que iniciou na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2008, idealizada pelo Babalaô Ivanir dos Santos, com o intuito de construir uma ação ampla tanto com adeptos das religiosidades de matriz africana, quanto com adeptos de outras religiões que também sofrem discriminação, como é o caso dos muçulmanos e dos protestantes, judeus e também aderem a essa

Nesse campo de discussões percebemos os estudos estruturais funcionalistas de Evans-Pritchard, da descendência pela linhagem e os estudos daquilo que podemos chamar de antropologia do parentesco ameríndio, em formação no Brasil através dos estudos coordenados por Eduardo Viveiro de Castro, o qual percebe uma composição própria para se pensar os indígenas brasileiros, que vai além do pensamento dualista, o qual não responde essa realidade de organização do parentesco, ele irá acrescentar um termo de mediação entre o eu e o outro, os aliados, que são os outros que se transformam em nós, constituindo dessa forma um pensamento triádico.

Mesmo reconhecendo as discontinuidades entre ambos os estudiosos, pois um analisa a expressão política presente nas relações da descendência e consangüinidade, constituídas por meio de um sistema de linhagens e não simplesmente por sistemas de parentesco. Enquanto Eduardo Viveiro de Castro analisa o outro, o inimigo enquanto possível aliado, de acordo com determinados processos de preparação e familiarização ele se transforma num igual a nós. Podemos observar esses dois movimentos nas religiões de matriz africana.

Primeiramente Evans-Pritchard, pertencente à escola britânica de antropologia, estabelece um avanço nos estudos de parentesco ao perceber além das relações domésticas presentes no sistema de parentesco, as relações políticas, e nesse caso não se tem mais um sistema de parentesco mais um sistema de linhagem. A linhagem tem a idéia de que todos os membros dela descendem de um ancestral comum, na qual as discussões políticas se dão pela linhagem e não por interesses, no qual o grupo irá se coligar com aquele que possui uma distância de linhagem menor.

Porem na maioria dos Candomblés na cidade de Uberlândia e no caso específico dos terreiros de Candomblé da nação Ketu analisados percebemos algo muito interessante e que não ocorreu por coincidência, pois ir a um nos levou a outros terreiros de afinidade ao primeiro, porém uma casa não estabelece necessariamente relações com as outras, mesmo todos pertencendo à nação Ketu e ligados por uma linhagem familiar ao Ilê Axé Oxumarê, localizado na cidade de Salvador na Bahia, sendo um dos terreiros mais famosos e reconhecidos, com cerca de cento e cinquenta anos, dirigido na atualidade Silvanilton da Mata, Babalorixá Pecê.

---

caminhada outros grupos marginalizados, como os ciganos, índios. Fonte: <http://www.eutenhofe.org.br/>. Acesso em 27/07/2011.

Dessa forma apesar de ambos os terreiros serem da mesma linhagem familiar um deles estabelece poucas relações com os outros, e isso ocorre mesmo com a existência de uma linhagem familiar que une essas cinco casas estudadas e outras de cidades próximas, não percebemos relações mutuas de coligações e trocas entre todas essas casas. Ocorrendo entre uma e outra, mas não entre todas.

O que se verifica são grandes movimentações internos entre os adeptos das religiosidades de matriz africana em várias regiões do Brasil, um deles já apresentado por Reginaldo Prandi em “Os Candomblés de São Paulo”, no qual ele verifica um grande numero de Umbandistas passando para o Candomblé, em seus estudos ele percebe que:

A passagem de um adepto da umbanda para o candomblé pode se dar por muitas razões, motivos pessoais, circunstâncias. Pode se tratar de uma passagem brusca, ou que se dá mais lentamente. A explicação que o adepto dará para a mudança de filiação religiosa, ao narrar sua história de vida, será sempre uma interpretação pessoal, subjetiva, neste caso religiosa, embora obedeça a certos padrões, identificáveis pelo observador sem grande esforço. Aqui, é exatamente a dimensão subjetiva que interessa, pois através dela podemos entender um pouco a concepção que o converso tem da sua nova e da sua anterior religião. No discurso de pais e mães-de-santo vamos encontrar diferentes classes de explicação: a idéia de que a nova religião é *mais forte*, dá maior poder religioso; a de que ela permite ao converso novas oportunidades de mobilidade social e modos de vida; a de que a conversão é inexorável, acima da escolha das pessoas, uma imposição da divindade. Mas também a noção de que se trata de uma escolha entre várias alternativas. (PRANDI, 1991, p. 75)

Esse acontecimento observado na cidade de São Paulo também ocorre na cidade de Uberlândia. Percebemos que o outro, o diferente de nós, o Umbandista, se transforma em aliado em um de nós após passar pelos rituais de iniciação ele se torna um de nós. Temos aquele que era o outro, mesmo pertencendo à mesma matriz africana, ele possui rituais totalmente distintos, passa agora a ser um de nós, passando inclusive a pertencer à mesma linhagem.

O Umbandista que se converte para o Candomblé apesar de não ser um inimigo de guerra apreendido pelos vencedores e de seus conhecimentos não serem apropriados no caso das análises dos rituais antropofágicos dos ameríndios realizadas por Eduardo Viveiro de Castro. E de ambos pertencerem num contexto geral à mesma matriz religiosa africana, os adeptos da Umbanda e do Candomblé vivenciam uma relação de disputa interna muito grande, mesmo percebendo que ambos se unem para realização de ações conjuntas, cada qual reivindica sua legitimidade, e nesse campo, se percebe a afirmação do eu a partir na negação do outro.

Temos por exemplo, e acredito ser um dos elementos mais polêmicos de diferenciação desses grupos a questão do sacrifício, no Candomblé o sacrifício de animais é parte integrante do ritual, justificado pela força vital que é compartilhada e revitaliza os laços entre deuses e seres humanos, assim como a hóstia para os católicos representa o sangue e o corpo de Cristo promove a comunhão de todos diante de Deus. Porém para os Umbandistas o sacrifício é algo desnecessário, sem justificativa, pois eles operam seus rituais por outros fundamentos.

Verificamos além dessa passagem do Umbandista para o Candomblé, movimentações dentro do próprio Candomblé, adeptos de uma nação passando para outra nação, nesse caso mudando de linhagem. E também existem os casos de filhos de um Babalorixá ou Iyalorixá passando para outra liderança religiosa da mesma linhagem.

Excluindo os casos de morte de um pai ou mãe de santo, pois nesse sentido é necessário encontrar outro pai, inclusive para realizar certos rituais necessários para retirar a mão de egum (ancestral morto) da cabeça da pessoa, pois quando se inicia o fiel está com a mão do zelador sobre sua cabeça, está com seu com seu axé (força vital). Esse foi um caso vivenciado por Gisela Cossard Binon<sup>13</sup> descrito na introdução de seu livro, “EWÔ: o mistério dos orixás”, ela descreve que quando retornou a cidade do Rio de Janeiro depois de ter feito o santo, seu zelador Joãozinho da Goméia havia falecido há um ano, e ela com auxílio de seu amigo Pierre Verger, também iniciado no santo, recebendo o nome de Fatumbi (nascido de novo graças ao orixá), encontraram um novo pai Balbino de Xango, que nesse caso pertencia à sua mesma linhagem.

Gisele Cossard descreve a dificuldade de encontrar uma nova casa, mesmo verificando um aumento significativo da quantidade de casas da nação Ketu que haviam surgido na cidade em detrimento das outras nações. Essa constatação não é percebida apenas no Rio de Janeiro, mas também, em conversa com lideranças religiosas de outros estados, em São Paulo, em Vitória no Espírito Santo e na cidade de Uberlândia. E nesses momentos muitos adeptos acabam por não se identificar com lideranças de sua nação de origem e passam a se estabelecer em outra linhagem.

---

<sup>13</sup> Gisela, esposa do diplomata francês Jean Binon, veio para o Rio de Janeiro em 1959, e recebeu das mãos de Mãe Senhora (autoridade máxima no terreiro Ilê Opô Afonjá) a escolhida pelos orixás para exercer um cargo de grande responsabilidade dentro do candomblé: o de ialorixá (mãe-de-santo). Gisele foi a primeira mulher estrangeira a assumir esse posto no Brasil. Hoje, aos 85 anos, é uma das personalidades mais influentes da religião afro-brasileira. Fonte: <http://www.revistabrasileiros.com.br/edicoes/16/textos/372/>. Acessado em 29/07/2011.

Porem existe o caso de fieis e lideranças religiosas mudar de casas por variados motivos, desencantamento, desentendimentos, discordância, ou por interesses particulares. Sendo que os interesses particulares muitas vezes fogem da lógica de fidelidade, de ser fiel a tradição religiosa e nesses casos percebemos uma distorção de valores intrínsecos na própria constituição das essências dos rituais.

Nesse sentido além de saber da existência de todos as casas da mesma linhagem na cidade, as condutas estabelecidas pelas lideranças religiosas irá algumas vezes definir um movimento de afinidade ou não, promovendo a coligação ou não. Percebemos nesse caso que a ficção ou fusão das linhagens não se estabelece via de regra pela maior aproximação do ancestral comum, mas por afinidades, não afirmaria interesses, mas sim afinidades que se estabelecem geralmente pela conduta de vida da liderança religiosa e pela fidelidade com a tradição religiosa<sup>14</sup>.

Podemos compreender que o sistema de parentesco existente nas religiões de matriz africana se estabelece pela linhagem, pela aproximação de um ancestral comum, que se efetiva a partir, não da entrada de um fiel na roda<sup>15</sup>, mas pelo ritual de iniciação. Porém isso não significa necessariamente que todos irão se coligar com o outro diante do fato ter uma proximidade maior com o ancestral comum a linhagem a qual se encontram ligados. Observamos em conjunto com essas ressalvas no sistema de linhagem também um movimento de assimilação do outro, de tornar o outro, geralmente o Umbandista em nós, o inimigo se torna um aliado, passando a pertencer à determinada família, ligada a uma linhagem, melhor uma nova linhagem.

Poderíamos pensar: mas cada religião a seu modo não procura manter e atrair um maior número de adeptos? Sim, porém nenhuma outra matriz religiosa brasileira estabelece relações de parentesco tão implicadas e hierarquicamente interrelacionadas como a do sistema de parentesco verificado que se fundamenta a partir da religiosidade.

## **A GRANDE RIQUEZA**

Além do parentesco se estabelecer prioritariamente a partir de um sistema de linhagem, a partir da identificação de um ancestral comum, a ancestralidade também

---

<sup>14</sup> Mesmo observando que a tradição se altera, porém os elementos essenciais permanecem.

<sup>15</sup> Entrar para a roda significa que a pessoa se tornou fiel dessa religiosidade e na determinada casa. Se diz roda, pelos rituais ocorrerem geralmente a partir de um círculo no qual todos os fieis se encontram.

opera como um elemento aglutinador. Desta feita, podemos dizer que a memória ancestral foi e é um dos elementos capazes de unir as diferentes nações africanas que decorrente da diáspora africana se deslocou para distintas regiões da América.

Pois os negros ao serem retirados de suas sociedades originárias não possuíam mais uma correspondência étnica de identidade. Nesse trajeto após serem capturados de diferentes culturas eram levados para os principais portos escravistas e antes de embarcarem nos navios negreiros, eles eram batizados, para se livrarem de seus pecados e recebiam um novo nome. Tornavam-se assim, aos olhos da Igreja Católica Apostólica Romana, dos traficantes e dos invasores (colonizadores) um novo homem, para uma nova vida em um também novo mundo.

Ao chegarem ao chamado novo mundo, esses negros e negras eram separados, prioritariamente, de acordo com o tipo de trabalho a ser exercido. Já em situação de escravidão os negros de estatura mais baixa, por exemplo, eram direcionados para as minas de ouro de Minas Gerais.<sup>16</sup> Temos que diante da disposição dos corpos e dos interesses dos senhores de escravo todos esses grupos étnicos foram divididos e destituídos de toda a sua dignidade, de sua condição de humanidade, tornando-se coisa, mais uma entre tantas mercadorias, uma carne viva vendida no mercado. Sendo, portanto, utilizados para quaisquer finalidades, com o consenso da maioria da população e de toda a ideologia predominante da época<sup>17</sup>.

Porém, mesmo subjugados por outros seres humanos em pleno momento marcado pelo renascimento europeu, pelo uso da razão, houve algo que todo o processo escravista não pode tomar, a saber, a memória ancestral<sup>18</sup>, essa riqueza persistiu. Sendo ela um dos elementos identificatórios comum a esse imenso contingente de seres humanos, agora em situação de escravidão.

Diante desse contexto sócio-histórico, a identidade ancestral uniu etnias africanas distintas e adquiriu novos contornos, sendo re-significada e em alguns momentos criada a partir do pré-existente memorial.

---

<sup>16</sup> Sobre esse tema olha: UNESCO. Coleção História Geral da África, 2009.

<sup>17</sup> A ideologia colonial predominante nesse momento se apoiava no pensamento cristão, ligado a igreja Católica Apostólica Romana. Que em 1453 o Papa assinou tratado que permitiu aos portugueses escravizarem todos que não fossem cristãos.

Todas as informações encontradas nesses dois últimos parágrafos foram baseadas no Programa Repórter Record, da Rede Record no dia 15/05/2011, com o tema Angola.

<sup>18</sup> Sobre a memória ancestral, ver Fabio Leite em “A questão Ancestral: África Negra”. São Paulo: Casa das Africas. Palas Athena, 2008.

Sobre a manutenção dessa memória e sua relação com a religiosidade, temos nos estudos de Nina Rodrigues de 1890 a 1905, vivenciando ainda muitos africanos com suas línguas originárias, no qual afirmou que:

De todas as instituições africanas, entretidas na América pelos colonos negros ou transmitidas aos seus descendentes puros ou mestiços foram as práticas religiosas de seu fetichismo as que melhor se conservaram no Brasil... Sem dúvida é lícito acreditar que as práticas religiosas de cada povo se podiam manter então relativamente puras e extremadas de influências estranhas. Mas, mesmo então, é de prever, na influencia recíproca que exerceram uns sobre os outros os diversos povos negros acidentalmente reunidos na America pelo tráfico". (RODRIGUES,1988, p. 214)

Devemos nos prender a impressão e não a ideologia predominante dos pensadores desse momento, pois sabemos muito bem que os negros não se reuniram acidentalmente na America, e muito menos que a religiosidade se trata de um fetichismo. Nessa passagem do livro de Nina Rodrigues podemos perceber o quanto a religião foi importante para manter elementos culturais originários africanos.

Não distante, prioritariamente o veículo de transmissão dessa memória ancestral é a oralidade. Essa tal oralidade, rende muitas discussões, uma vez que ao perguntar a um adepto, principalmente a uma liderança religiosa na atualidade, o que o Candomblé prioriza entre a escrita e a oralidade, ele dirá a oralidade, que tudo se aprende na prática, no cotidiano, na vivência no terreiro. Que se pode ler algo que está escrito num livro, mas não será igual, o jeito de se posicionar, o modo como expressar a palavra entre outros.

Porem os estudos polêmicos de Lisa Earl Castilho aponta também para outra direção ao realizar sua etnografia ela constata que o dado escrito também é e foi um elemento importante para a formação e manutenção do Candomblé, numa passagem de seu livro analisando a Revolta dos Malês, em 1835 ela escreve:

(...) Após o levante, as autoridades encontraram numerosos papéis e pequenos livros em árabe nas casas das lideranças e nos corpos dos que morreram. A elite baiana, acostumada a pensar nos africanos como analfabetos e da escrita como domínio exclusivo da cultura européia, entrou em pânico, convencida de que tais escritos eram um meio de comunicação subversiva. No período após o levante a policia invadia as casa dos africanos.... a descoberta de qualquer papel escrito em árabe resultava em prisão... Muitos africanos assim identificados foram julgados, apesar de a tradução feita por um escravo haussá, durante a investigação indicar que o conteúdo desses textos era apenas religioso. (Castilho, 2010, p. 62)

Nesse fato e em outros acontecimentos registrados pela antropóloga, percebemos o quanto a escrita também é um elemento importante para a manutenção do

Candomblé. Em outro momento do livro ela irá fazer uma discussão sobre “o machado duplo da escrita: a preservação da tradição e a rebelião contra ela”, e sobre esse assunto autora durante sua exposição na Universidade Federal do Paraná, durante a IX Reunião de Antropologia do Mercosul, em julho de 2011, fala que o livro “Caminhos de Odu” do pai de santo Agenor Miranda Rocha, publicado em 1998, gerou muita polemica, pois se tratava de um livro que circulava em segredo desde 1920 nos terreiros da Bahia.

Além do acesso aos escritos e as imagens ter a capacidade de gerar uma deturpação ou manter o mesmo olhar etnocêntrico de mudo, dependendo de quem a manipula o registro. Encontramos nesse contexto muitos zeladores que se utilizam de publicações, edição de vídeos, músicas de fundamentos e segredos para se auto promoverem e serem reconhecidos. Sendo que esse reconhecimento não se dá de fora para dentro, mas de dentro para fora, ou seja, não é a comunidade religiosa que o reconhece como zelador, mas uma promoção que parte de uma liderança religiosa visando ser reconhecida tanto pelo grupo religioso quanto por outros campos da sociedade.

Diante de fatos como esse, percebemos que a oralidade não é o único veículo de transmissão do conhecimento existente nos terreiros. Nesse caso devemos nos perguntar por que a oralidade é tão defendida como única forma existente de transmitir esse saber religioso até a atualidade por muitas lideranças religiosas.<sup>19</sup>

A questão que se coloca nesse debate segundo Castilho está no nível do segredo, compreendendo que o segredo se refere à existência de limites ao acesso do saber religioso, dentro de uma dimensão hierárquica de poder, de uma concorrência interna para o acesso ao saber e o contexto social externo. Temos nesse sentido questões epistemológicas internas, a concorrência do saber e o contexto social externo, repleto de estigmas e perseguições de vários setores da sociedade, inclusive dos policiais.

---

<sup>19</sup> Existem exceções, nos estudos de Vagner Silva Gonçalves intitulado, “Orixás da metrópole”, em entrevista com uma mãe de santo branca, de origem portuguesa, com curso superior e falando três idiomas, ele relatou que ela se utiliza das publicações existentes e recomenda o uso para seus filhos.

## A MANUTENÇÃO NA MUDANÇA

Mesmo sabendo que o Candomblé é uma religiosidade recente, pouco mais de quatrocentos anos, observamos uma construção que ao mesmo tempo em que se consolida se altera mediante as mudanças sociais.

Assim como a chegada do Capitão Cook e de toda a sua tripulação nas ilhas havaianas pela primeira vez foi absorvida pela estrutura pré-existente e num segundo momento se verifica as transformações nas estruturas havaianas. Não na mesma proporção sintetizada por Marshall Sahlins em “Metáforas Históricas e Realidades Míticas”<sup>20</sup>, podemos comparar esses acontecimentos com a formação e transformações ocorridas nos Candomblés no Brasil a partir de eventos.

Visto que a própria constituição do Candomblé se efetiva mediante um grandioso evento, a saber, o tráfico negreiro. Como já descrito anteriormente, uniu homens e mulheres numa estrutura extremamente nova, e foi nesse novo contexto que a memória ancestral compartilhada por várias nações africanas ganhou força e se materializou em todo território brasileiro na forma que compreendemos hoje como religiosidades de matriz africana.

No decorrer do processo de constituição percebemos que os candomblés passaram a adotar regras de conduta e de postura dentro dos terreiros. Por conta dessas regras, dentro de uma mesma nação observamos em todo território nacional a mesma ordem das cantigas, das saudações, da seqüência hierárquica e sexual do posicionamento de cada fiel dentro da roda e outros.

Porém, no decorrer dos acontecimentos sociais, históricos, culturais e econômicos temos outros eventos. Acreditamos que esses eventos ocorreram não diríamos, despercebidamente, mas de forma sutil e continua. Pois, diante das mudanças promovidas pelo sistema capitalista de produção, o tempo foi uma das principais, temos o tempo rural, o tempo urbano, o tempo da cidade grande moderna e o das primeiras cidades brasileiras.

Muitas transformações estruturais ocorreram desde a chegada dos primeiros invasores portugueses no novo mundo, com toda sua organização escravista de produção. Sendo que todas essas transformações refletiram diretamente na estruturação

---

<sup>20</sup> SAHLINS, Marshall. *Metáforas históricas e realidades míticas*. Rio de Janeiro: Zarár, 2008.

interna dos candomblés. Dentre as mudanças, temos rearranjos do próprio tempo de feitura no santo, que segundo relatos de lideranças mais velhas, duravam seis meses, passando para vinte um dias, e agora para uma semana. Temos também o uso de determinados elementos identificatórios, que inicialmente só poderiam ser utilizados por aqueles que possuem mais de sete anos de obrigações<sup>21</sup> feitas, por uma iaô (um iniciado, mas não possui sete anos de obrigação), quando em alguns casos observamos um abian<sup>22</sup>, e outras mudanças.

Essas questões podem até parecerem detalhes pequenos, mas são elementos que caracterizam todo um conjunto de regras de comportamento, que segundo a tradição deveriam ser seguidas. Pois segundo falas de praticantes do candomblé da nação Ketu, se vê na hora da festa, aqueles que estão com guias (espécie de colar) que identificam que se têm três anos de feitura, sentados no chão. Todos os iaôs com menos de sete anos de santo sentam no chão e não em bancos, e na presença do pai de santo ou de um zelador da mesma linhagem nunca se deve sentar acima de sua cabeça. Isso tudo se justifica principalmente pelas regras de comportamento respeitadas. Se posicionar abaixo da cabeça dos anciãos e não olhar diretamente em seus olhos é verificado ainda hoje em sociedades agrárias em muitos países africanos, como se percebe na leitura dos estudos do sociólogo Fabio Leite.<sup>23</sup>

Mesmo diante dessas considerações e das observações de campo geralmente percebemos que muitos dos valores africanos se mantêm vivos nos terreiros de candomblé, como é o caso do respeito aos mais velhos – mais velhos pelo tempo de feitura no santo, e não a idade cronológica; a oralidade; o poder, a força da palavra; as hierarquias, o respeito à natureza, sendo tratada como ser vivo, cantigas, rezas e outros.

Analisando justamente as interações estabelecidas nos terreiros de candomblé na cidade de Uberlândia, também verificamos que mesmo com as mudanças estruturais,

---

<sup>21</sup> Obrigações é o nome dado, aos rituais que devem passar, aqueles que já passaram pela ritual de iniciação. No Candomblé da nação Ketu, por exemplo, se dá obrigação de um ano, de três anos, de sete anos, de quatorze e finalmente de vinte e um anos.

<sup>22</sup> Abian é aquela pessoa que ainda não passou pelos rituais de iniciação, que não “deitou” para o orixá. No candomblé com um abiam passa por um ritual de iniciação ele raspa todo o cabelo e lhe é pintado todo o seu corpo com símbolos característicos de seu orixá.

<sup>23</sup> Olhar: LEITE, Fábio Rubens da Rocha. A Questão da Palavra em Sociedades Negro-Africanas. In: Democracia e Diversidade Humana: Desafio Contemporâneo. SECNEB, Salvador, Bahia, 1992. LEITE, Fábio. A Questão Ancestral: África Negra. São Paulo: Casa das Africas, Palas Athena, 2008.

a memória ancestral africana se materializa, ganhando forma, perpetuando continuidades e ganha novos contornos em suas adaptações.

Sabemos que se trata de uma religiosidade muito dinâmica, pois cada casa possui uma essência, e essa é moldada de acordo com a personalidade da liderança religiosa desse barracão. Mas ao mesmo tempo existem fundamentos, passados hierarquicamente que se perpetuam, ou segundo aqueles que buscam seguir a tradição, deve perpetuar.

Ao finalizar essa primeira etapa de análises das interações estabelecidas nos terreiros de Candomblé da nação Ketu na cidade de Uberlândia, percebemos o quanto precisamos percorrer pelos estudos existentes para perceber uma parte desse universo recortado, tão vasto e cheio de detalhes entrelaçados nessa diversidade religiosa<sup>24</sup> existente em nosso também sujeito de análise, como diria Robert o da Mata.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a tudo em que acredito que me faz viver e sonhar, em especial a minha família, todos aqueles que estão entre nós, como os que estão em nossas memórias e sensações, em especial aos meus pais, amores de minha vida, Maria Vilas Boas Talga e Pedro Olmo Talga, as minhas irmãs Dagmar e Débora, e meu irmão Alexandre, aos companheiros que cada uma encontrou em suas vidas, Junior e Murilo, e ao sobrinho Rafael, e as sobrinhas Rebeca, Lara e Samanta, que vieram em seguida; a todos as amigas e amigos, que são os irmãos que escolhi conviver, em todos os momentos de luta, de boteco, da religiosidade, de desânimo e de alegrias, em especial a Agnes Santos, Fabíola Ramos, “Ivi” Lemes, “Rutinha”, Rafael Toitio e Ronicley Araujo, Vanesca Tomé Paulino e todos os queridos amigos e amigas que de alguma forma sempre estão presentes, as ursulinas Miquelina e Sabina; a todos os mestres que passaram por toda minha formação, desde o Colégio Nazaré, com as missionárias filhas da sagrada família de Nazaré na cidade de Jesuítas Pr. até os educadores que perpassaram por toda a minha trajetória na Universidade Federal de Uberlândia, em

---

<sup>24</sup> Termo defendido por Eduardo Viveiro de Castro para contrapor ao multiculturalismo, no qual cada elemento tem a sua subjetividade, defendendo que a natureza também possui regras, na qual se explica a perspectiva de mundo de cada ser.

Uberlândia - MG; ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008; Programa de formação Continuada PROEX-UFU; ao Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia e ao Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de Uberlândia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José Flávio Pessoa e Napoleão Eduardo. **Ewé Òrìsà: Uso Litúrgico e terapêutico dos vegetais nas casas de candomblé jêje-nagô**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2º Ed., 2003.

BASTIDE, Roger - **As Religiões Africanas no Brasil: Contribuição para uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.

CASTILHO, Lisa Earl. **Entre a oralidade e a escrita: a etnografia nos candomblés da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2010.

COSSARD, Gisela Binon. **AWÔ: o mistério dos orixás**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. 1948. Fonte: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)

HOFBAUER, Andreas. **A relevância da mitologia dos orixás em Reginaldo Prandi**. In: REVISTA DE ANTROPOLOGIA, SÃO PAULO, USP, 2001, v. 44 nº 2

JESSEN, Tina Gudrun. **Discurso Sobre as Religiões Afro-Brasileiras: Da Desafrikanização para a Reafrikanização**. In: Revista de Estudos da Religião.n.01, 2001.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. **A Questão da Palavra em Sociedades Negro-Africanas**. In: **Democracia e Diversidade Humana: Desafio Contemporâneo**. SECNEB, Salvador, Bahia, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Questão Ancestral: África Negra**. São Paulo: Casa das Áfricas, Palas Athena, 2008.

DAMATTA, Roberto da. **Relativizando: uma introdução a antropologia social**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PERES, Luiz Nicolau. **A Formação do Candomblé. História e Ritual da Nação Jeje na Bahia.** Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2006.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova.** São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

REIS, Alcides Manoel dos. Eugênio, Rodnei Willian (org). **Candomblé: a panela do segredo.** São Paulo: Arx, 2000.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1988.

SAHLINS, Marshall. **Metáforas históricas e realidades míticas.** Rio de Janeiro: Zarar, 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves da. As esquinas sagradas. O candomblé e o uso religioso da cidade. In: **Na metrópole.** Magnani, José Guilherme cantor & Torres. São Paulo: Edusp, 2000.

VERGER, Pierre. **Orixás.** São Paulo: Corrupio, 1981.

VIVEIRO de Castro, Eduardo. **Antropologia do parentesco: estudos ameríndios.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. **“Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio”.** In: Mana – Estudos de Antropologia Social, vol. 2, out. 1996, p. 115-144.

## Parte VI

### Abdias do Nascimento

Abdias do Nascimento nasceu em Franca, SP, em 1914, o segundo filho de Dona Josina, a doceira da cidade, e Seu Bem-Bem, músico e sapateiro. Com 15 anos, alista-se no exército e vai morar na capital São Paulo. Se forma em contabilidade pelo Atheneu Francano em 1929. Na década dos 1930, engaja-se na Frente Negra Brasileira e luta contra a segregação racial em estabelecimentos comerciais da cidade. Prossegue na luta contra o racismo organizando o Congresso Afro-Campineiro em 1938. Funda em 1944 o Teatro Experimental do Negro, entidade que patrocina a Convenção Nacional do Negro em 1945-46. A Convenção propõe à Assembléia Nacional Constituinte de 1946 a inclusão de políticas públicas para a população afrodescendente.

À frente do TEN, Abdias organiza o 1º Congresso do Negro Brasileiro em 1950. Militante do antigo PTB, após o golpe de 1964 participa desde o exílio na formação do PDT. Já no Brasil, lidera em 1981 a criação da Secretaria do Movimento Negro do PDT. Na qualidade de primeiro deputado federal afro-brasileiro a dedicar seu mandato à luta contra o racismo (1983-87), apresenta projetos de lei definindo o racismo como crime e criando mecanismos de ação compensatória para construir a verdadeira igualdade para os negros na sociedade brasileira. Como senador da República (1991, 1996-99), continua essa linha de atuação. O Governador Leonel Brizola o nomeia Secretário de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Estado do Rio de Janeiro (1991-94). Mais tarde, é nomeado primeiro titular da Secretaria Estadual de Cidadania e Direitos Humanos (1999-2000).

Em 2001, o Centro Schomburg de Pesquisa das Culturas Negras, Biblioteca Pública Municipal de Nova York em Harlem, entrega-lhe o Prêmio da Herança Africana Mundial. Recebe o prêmio UNESCO na categoria “Direitos Humanos e Cultura” (2001) e o Prêmio Comemorativo da ONU por Serviços Relevantes em Direitos Humanos (2003). Em 2006, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva condecora Abdias Nascimento com a Ordem do Rio Branco no grau de Comendador. Faleceu no dia 23 de maio de 2011, aos 97 anos no Rio de Janeiro.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ver mais em <http://www.abdias.com.br/biografia/biografia.htm>

# **DÍVIDA HISTÓRICA DA ESCRAVIDÃO: A NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL**

Alex Vinícius Dias  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
Universidade Federal de Uberlândia  
alexvinicius35@yahoo.com.br

Prof. Dr. Helvécio Damis de Oliveira Cunha  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Direito "Prof. Jacy de Assis" – FADIR  
h.damis@terra.com.br

## **RESUMO**

Este artigo pretende ser uma contribuição para o melhor entendimento da sociedade brasileira da necessidade do Estado de implantar políticas públicas de ações afirmativas específicas para a população negra para superar as desigualdades, incentivando programas que valorizem a pessoa humana e promovam a igualdade de oportunidades entre negros e não negros. Com o intuito de acelerar a inclusão do negro na sociedade e amenizar os efeitos destrutivos do racismo instituído ao longo dos anos, apontaremos alguns dos principais prejuízos sofridos pelos negros desde o primeiro momento da chegada forçada no Brasil contra sua vontade para serem escravizados, retardando seu desenvolvimento econômico-financeiro-educacional e como os mesmos lidam com o preconceito, a discriminação e as intolerâncias derivadas das injustiças sociais históricas herdadas do período da escravidão e que ainda permanecem. Demonstraremos ainda o desrespeito do Estado em não cumprir a lei nº 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir a temática História e Cultura da África e Afro-Brasileira nos currículos escolares, lei esta que representa um marco histórico na agenda brasileira de combate à discriminação racial. Espera-se que o cumprimento desta lei contribua para evitar a evasão escolar de crianças negras, aumentando o índice de alunos que concluem o ensino fundamental com melhoria da sua condição de permanência no meio educacional.

**PALAVRAS-CHAVES:** Escravidão – legislação abolicionista – políticas públicas afirmativas

## **ABSTRACT**

This article is a contribution to a better understanding of Brazilian society's need for the state to implement affirmative action policies specific to the black population to overcome inequalities, promoting programs that enhance the human person and promote equal opportunities between blacks and non-blacks. In order to accelerate the inclusion of black society and mitigate the destructive effects of racism established over the years, we will identify some of the major losses suffered by blacks since the first arrival in Brazil forced against their will to be enslaved, delaying economic-financial-education

and how they deal with prejudice, discrimination and intolerance derived from historical social injustices inherited from the period of slavery that still remain. Further demonstrate the failure of the State fails to comply with Law No. 10.639/03 establishing the guidelines and bases for national education to include the theme History and Culture of African and Afro-Brazilian school curricula, this law represents a milestone on the agenda Brazil's fight against racial discrimination. It is expected that compliance with this law will help to prevent dropout of black children, increasing the rate of students completing the elementary school to improve their condition of stay in the educational environment.

**KEYWORDS:** Slavery – Abolitionist law – affirmative public policies

## INTRODUÇÃO

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto [...] (Nelson Mandela)

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 (BRASIL, Constituição, 1988) reza que o ensino brasileiro tem que ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições, para o acesso e permanência na escola garantindo a presença efetiva de todas as crianças brasileiras, apontando ainda que estes alunos tenham igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e ainda incentiva o pluralismo de idéias. Porém, para que exista uma interação da diversidade étnica e cultural e permanência de fato de alunos, principalmente os negros nos bancos escolares da rede pública de ensino, foi preciso criar a lei 10.639/03 (BRASIL, Lei nº 10.639/03) para minimizar a evasão escolar de crianças negras e melhorar as condições de permanência de afrodescendentes no meio educacional.

Da necessidade de criar outra forma de conduta moral e social em relação à população de afrodescendentes no Brasil, o movimento negro fez surgir e ser aprovada e sancionada a lei 10.639/03 que rescinde em seu teor, o legado da discriminação suportada pelos negros no Brasil. A lei 10.639/03 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 da África e Afro-Brasileira com objetivo de incluir no âmbito escolar a devida

importância do negro na história e cultura brasileiras em função de sua participação efetiva na construção histórica e desenvolvimento do país.

Em 2004, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira, cuja finalidade está em valorizar e apoiar a população negra e indígena em seus feitos passados e presentes com o intuito de promover políticas públicas que visem motivar a reparação necessária ao prejuízo histórico sofrido por estas parcelas da sociedade, em função de discriminações oriundas da prática escravista no Brasil desde a primeira metade do século XVI. Estas diretrizes compartilham com a lei 10.639/03 a urgência de construir uma nova proposta educacional para superar o racismo existente em toda rede educacional do país.

No compromisso jurídico de defender o importante exercício de cidadania e da democracia visando garantir os direitos e princípios constitucionais e a igualdade de oportunidade e buscando superar as desigualdades, mostraremos neste artigo, através de uma legislação construída historicamente, o descaso político vivenciado pela população negra, a qual, ainda permanece marginalizada do contexto sócio-econômico, excluída do direito ao pleno exercício de cidadania, assim como discutiremos os conceitos de políticas públicas afirmativas, racismo e cidadania, os quais estão inseridos no jogo político de interesses entre as classes sociais, cujas correlações de forças se desenham através da ótica e determinação de uma elite nacional, branca e rica por meio de diretrizes educacionais trabalhadas em todos os níveis da educação.

### **BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS**

Não podemos negar que a escravidão tomou um longo período de tempo, tendo sido considerada como uma das maiores tragédias do mundo moderno. Considerando os atuais critérios de valoração do ser humano, esta foi realizada de forma cruel e desumana, podendo ser definida como um *sistema de trabalho no qual o indivíduo (o escravo) é propriedade de outro, podendo ser vendido, doado, emprestado, alugado, hipotecado, confiscado.* (IBGE, 2010) O africano foi tornado escravo ao chegar ao Brasil. Ingressou nestas terras sem qualquer possibilidade de ter direitos: não podia possuir ou doar bens e não tinha o direito de se defender dos maus-tratos, muito menos

recorrer a processos judiciais para se defenderem de todos os castigos empregados contra seus corpos e sua moral.

A violência contra os negros no Brasil teve início já na sua captura e no seu apresamento na África, continuando a condição desumana na sua viagem durante todo o período da travessia do Continente Africano até as Américas, permanecendo na sua efetiva chegada e desembarque em terra desconhecida para serem escravizados, ficando a maioria, submetido a ritmo de trabalho pesado. Na entrada dos vários portos que recebiam dos traficantes, os sobreviventes da travessia do oceano Atlântico – pois inúmeros africanos pereciam pelo caminho de fome, doenças e castigos corporais – muitos eram apartados do seu grupo lingüístico e cultural africano e permutados com outras etnias para que não pudesse haver qualquer tipo de comunicação e preservação da identidade étnica sociológica e religiosa, seria a utilização do princípio na administração do império romano “dividir para governar”<sup>1</sup> para manter o controle e a subordinação.

Os africanos proscritos, sozinhos em terra estranha, não compreendendo a língua nativa, tão pouco se fazendo compreender linguisticamente e sem quaisquer direitos ficaram expostos a violência, a humilhação e ao abandono em seu dia-a-dia:

A minoria branca, a classe dominante socialmente, justificava essa condição através de idéias religiosas e racistas que afirmavam a sua superioridade e os seus privilégios. As diferenças étnicas funcionavam como barreiras sociais. (IBGE, 2010)

Negras e negros escravizados podiam ser castigados e punidos a primeira vontade de seus proprietários, que não mediram esforços em colocar em rédeas curtas a mercadoria que lhes concedia poder sócio-econômico.

A dinâmica e o sucesso da produção açucareira no Brasil está intrinsecamente associada à construção de uma legislação internacional que deu legitimidade ao processo do uso da mão de obra escrava do homem e da mulher africanos na Europa e em todo continente americano. A *Bula Dum Diversas* elaborada pelo papa Nicolau V que em consonância com os interesses dominantes da Igreja Católica foi propagada pelos aparelhos ideológicos desta instituição para difundir a imagem depreciativa do negro, liberando a sua perseguição, dando uma verdadeira demonstração de intolerância

---

<sup>1</sup> Roma inspirou-se em três princípios na administração do império: dividir para governar, fundar colônias e construir estradas. “Dividir para governar”: os povos vencidos eram divididos com a finalidade principal era fomentar as rivalidades, e impedir que os povos se unissem contra o império.

religiosa. Em 16 de junho de 1452, o papa Nicolau V comunica ao Rei de Portugal, Afonso V:

[...] nós lhe concedemos, por estes presentes documentos, com nossa Autoridade Apostólica, plena e livre permissão de invadir, buscar, capturar e subjugar os sarracenos e pagãos e quaisquer outros incrédulos e inimigos de Cristo, onde quer que estejam, como também seus reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades (...) e reduzir suas pessoas à perpétua escravidão, e apropriar e converter em seu uso e proveito e de seus sucessores, os reis de Portugal, em perpétuo, os supramencionados reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades, possessões e bens semelhantes [...]<sup>2</sup>

A Espanha recebeu estes mesmos poderes em 8 de janeiro de 1554. Pela força deste documento papal, os negros trazidos para o Brasil e tornados escravos, independente da sua origem foram destituídos de direitos, sendo o primeiro deles o de serem invadidos e subjugados pela ótica de mundo do “outro” o que corroborou para a edificação e manutenção dos interesses mercantilistas que ignoravam o cuidado e a preservação da vida desses povos.

Durante os séculos XVI, XVII e início do XVIII houve uma ausência completa de uma legislação que pudesse dar qualquer tipo de amparo aos negros tornados escravo e seus descendentes. Mas, mesmo sendo separados de seus grupos étnicos ao chegarem no Brasil, os negros neste decurso de tempo conseguiram se organizar na formação de quilombos<sup>3</sup> através das fugas dos engenhos e formar irmandades que estimularam a preservação das inúmeras memórias ancestrais trazidas da África, através da oralidade da prática da religiosidade, além de promover um elo de proteção à suas famílias.

Quanto a formação de quilombos, o mais famoso foi o de Palmares localizado na Serra da Barriga, no Estado de Alagoas, o qual elegeu Zumbi dos Palmares como o grande líder da resistência da luta contra a escravidão no Brasil. Em relação as

---

<sup>2</sup> GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. 1452-55: quando Portugal e a Igreja Católica se uniram para reduzir [praticamente] todos os africanos à escravatura perpétua. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/esquecer-jamais/1452-55-quando-portugal-e-a-igreja-catolica-se-uniram-para-reduzir-praticamente-todos-os-africanos-a-Escravatura-perpetua-04/08/2009.html>. Acesso em: 15 jan. 2012.

<sup>3</sup> Os quilombos, inicialmente, eram reconhecidos como espaços constituídos por negros fugidos, durante a vigência da escravidão no Brasil. Clóvis Moura (1987) e João José Reis (2008), afirmam que esses espaços eram comunidades formadas por uma diversidade de etnias e de culturas (não só a negra) e que promoveram de certa forma, práticas solidárias entre grupos sociais “excluídos” do sistema escravocrata: os marginalizados, os desertores e outros indivíduos que buscavam formas de sociabilidades que se contrapunham ao sistema escravocrata. Os quilombos eram espaços em que se buscavam construir a igualdade e a liberdade, além de constituírem-se como espaços de resistência negra ao sistema escravista. Os quilombos no passado histórico e na leitura dita “tradicional” deste fenômeno podem ser percebidos como espaços onde se exerciam formas alternativas ao sistema escravista. Nesta perspectiva, estes organizavam-se de um modo defensivo, ao mesmo tempo em que buscavam construir e exercer a liberdade, contribuindo, desta forma, a sua manutenção enquanto grupo. (MOURA, 1987) (REIS, 2008).

irmandades, estas surgiram no Brasil no século XVII e tiveram seu auge no século XVIII, conforme relata a autora Kelly Cristina Araujo:

A palavra *irmandade* pode nos fazer pensar num conjunto de irmãos. Era assim que se reconheciam os homens e mulheres que faziam parte das associações assim chamadas: os negros que estavam à margem da sociedade se uniam para alcançar objetivos comuns.

Essas associações também serviram como espaço de *ajuda mútua* entre os seus *confrades*, que buscavam ali desde fundos para sobreviver com a sua família até meios para conquistar sua liberdade.

Muitas delas utilizavam o dinheiro que arrecadavam para comprar alforrias de irmãos que ainda permaneciam escravos. A coleta era feita principalmente por meio de taxas de adesão à sociedade, anuidade, festas beneficentes e doações.

As irmandades negras conseguiram força social e algum poder político durante o período colonial, auge do seu crescimento e desenvolvimento. Foi assim que os negros passaram a reivindicar seus direitos. (ARAUJO, 2008, p. 26-27)

Historicamente, os negros buscaram formas inteligentes de se ampararem uns nos outros e “reivindicar seus direitos” com o apoio das irmandades, como o de conseguir alforrias para libertar os irmãos, enterrar os mesmos e encomendar suas almas, entre outras providências. (ARAUJO, 2008, p. 28). Porém, com a valorização econômica do negro escravizado, considerado mercadoria e a legitimação da existência de uma sociedade escravista, os negros continuaram a serem discriminados, excluídos do direito de saber ler e escrever, desagregados de sua família de origem, impedidos de voltar para a África e ainda permanecendo tratados sem dignidade. O tráfico negreiro com alta rentabilidade e o poder sócio-econômico detido pelos possuidores de escravos no Brasil perpetuaram até 1888, a data oficial da abolição da escravatura.

No início do século XIX, o Estado brasileiro estabeleceu pela primeira vez em 7 de novembro de 1831, uma lei determinando que todos os africanos trazidos nos navios negreiros e dado entrada no país, seriam considerados livres e que quem estivesse envolvido com o contrabando seria severamente punido. O efeito dessa lei subsistiu até o ano de 1837, quando o tráfico negreiro atingia grandes dimensões no Brasil. (BRASIL, Lei Feijó, 1831).

Para combater o tráfico negreiro, com interesses de apregoar a nova forma de gerir o trabalho e o moderno sistema financeiro gestado pelo capital industrial, foi instituída a lei Bill Aberdeen, legislação estabelecida pelo parlamento inglês e promulgada em 8 de Agosto de 1845, que proibia o comércio de escravos entre o continente africano e o americano. No intuito de reprimir o tráfico negreiro a Inglaterra impôs seu poderio naval para garantir os interesses da nascente Revolução Industrial.

O abolicionista Joaquim Nabuco comenta a Bill Aberdeen em relação ao Brasil:

[...] *bill Aberdeen*, pode-se dizer, foi uma afronta ao encontro da qual a escravidão forçou o governo brasileiro a ir. A luta estava travada entre a Inglaterra e o tráfico, e não podia, nem devia acabar por honra da humanidade recuando ela. Foi isso que nossos estadistas não pensaram. A cerração que os cercava não lhes permitia ver que em 1845 o sol do nosso século já estava alto demais para alumiar ainda tal pirataria neste hemisfério. (NABUCO, 2003, p. 91).

Por ter poderes sobre a jurisdição dos navios que traficavam africanos para o Brasil, o decreto não intimidou e nem diminuiu o comércio de escravos no país, vez que a lei Bill Aberdeen sugeria efeito somente sobre a frota de navios de países considerados fracos. O tráfico negreiro feito pela frota de navios dos Estados Unidos da América tinha passagem livre cedida pela esquadra inglesa.

A “cerração” a qual discorre Nabuco permaneceu as vistas do Estado brasileiro que em 04 de setembro de 1850, presenciou a criação pelo ministro Eusébio de Queirós, da Lei que leva seu nome que vinha proibir o tráfico negreiro, em função da pressão da Inglaterra. Além disso, o ministro Eusébio de Queiroz argumentou que muitos fazendeiros haviam contraído grandes dívidas com os traficantes e que o grande número de africanos trazidos ao país, colocaria em risco a segurança da população branca<sup>4</sup>. Sob a lei Eusébio de Queirós o tráfico negreiro tornou-se ilegal, não foi coibido e houve um aumento do tráfico interno para continuar atendendo áreas produtivas de várias culturas, entre elas, o café.

Em 28 de setembro de 1871, foi estabelecida a primeira lei abolicionista no Brasil, a lei Rio Branco, que ficou conhecida como a lei do Ventre Livre, lei nº 2.040. Segundo o disposto na lei, os filhos dos escravos – chamados de ingênuos – tinham duas opções: ou ficavam com os senhores de suas mães até a maioridade considerada 21 anos ou poderiam ser entregues ao governo. O senhor da mãe teria a opção, ou de *receber do Estado à indenização [...], ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos*. (BRASIL, Lei nº 2040, 1871). O índice de mortalidade infantil entre os escravizados aumentou, pois além das péssimas condições de vida,

---

<sup>4</sup> A aplicação da Lei de 1850 pareceu-nos ter sido o momento de maior empenho do Governo brasileiro no trato com a questão escravista, mesmo porque após a aprovação da Lei a Inglaterra continuou a exercer pressão diplomática e militar sobre o Brasil. Um outro fator para o fim do tráfico foram os conflitos que se estabeleceram entre traficantes e fazendeiros proprietários de escravos. Alguns fazendeiros compravam muitos escravos, talvez pelo receio de não progredirem sem o braço africano. Como garantia de pagamento hipotecavam suas propriedades.

cresceu o descaso pelos recém-nascidos, porque os senhores tinham que cuidar dos mesmos até a idade de oito anos.

A Lei Saraiva-Cotegipe ou lei dos Sexagenários, (BRASIL, Lei nº 3.270,1885) mesmo sendo uma lei de pouco efeito prático, já que libertava escravos, que por sua idade tinham uma força de trabalho pouco valiosa, não provocou grande resistência dos senhores de escravos e de seus representantes na Assembléia Nacional. Esta presumia em seu conteúdo, libertar o escravo com idade a partir de sessenta anos de idade, mas os escravocratas conseguiram que a lei fosse aprovada com a libertação dos escravos a partir de sessenta e cinco anos. O que não teve muito efeito para o escravo envelhecido, o qual mal conseguia chegar à idade de sessenta anos.

Em análise à Lei n.º 3.270 – Lei do sexagenário, esta aponta um caráter de agressão ao direito do idoso, pois além de jogar o ex-escravizado à própria sorte, depois de explorá-lo quando foi sadio e produtivo, a lei não desonera o escravista do ônus de zelar pelo escravizado envelhecido, quando usufruindo de seus serviços, mas na realidade a intenção era *“libertar os escravos velhos e inválidos, deixando-os ao desamparo e eliminando dos custos do engenho, da fazenda ou da casa residencial, os gastos com servidores inutilizados”*. (GORENDER, 1985, p. 355).

§10. São libertos os escravos de 60 anos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta lei, ficando, porém, obrigados a título de indenização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três anos.

§11. Os que forem maiores de 60 e menores de 65 anos, logo que completarem esta idade, não serão sujeitos aos aludidos serviços, qualquer que seja o tempo que os tenham prestado com relação ao prazo acima declarado.

§13. Todos os libertos maiores de 60 anos, preenchido o tempo de serviço de que trata o §10º, continuarão em companhia de seus ex-senhores, que serão obrigados a alimentá-los, vesti-los, e tratá-los em suas moléstias, usufruindo os serviços compatíveis com as forças deles, salvo se preferirem obter em outra parte os meios de subsistência, e os Juizes de Órfãos os julgarem capazes de o fazer<sup>5</sup>.

A lei de Rodrigo Augusto da Silva, conhecida como Lei Áurea, de nº 3.353 de 13 de maio de 1888 – a qual não previa nenhuma forma de indenização aos fazendeiros, abolindo a escravidão no Brasil – declarou extinta a mesma. A Princesa Isabel, Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, fez saber a todos os súditos do Império e a Assembléia Geral o decreto e a sanção da referida lei. Embora a palavra Áurea signifique “feito de ouro”, brilhante, magnífico, nobre ou “de

---

<sup>5</sup> Lei n.º 3.270, Cf. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1808-1889. Atos do Poder Legislativo de 1885. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 21 de março de 2012.

muito valor”, nada disso aconteceu, pois nesta época os escravos que se encontravam em cativeiro e que foram beneficiados por tal lei não superavam 5% (cinco por cento) da população negra do país, uma vez que a grande maioria dos negros já estavam libertos por meio dos seus próprios esforços (SANTOS, 2012).

Apesar da tentativa de várias personagens da história brasileira que tinham uma visão moderna e humanitária em relação à escravidão, podemos analisar que as leis supracitadas não causaram o efeito necessário para amenizar as consequências da escravidão – com exceção da lei Áurea que colocou fim a mesma – pois pela força dos interesses que envolveram as mais diferentes categorias sociais, os escravocratas asseguraram às instituições públicas do país com sua influência política, descumprirem legislações criadas para garantir a dignidade da pessoa humana e em benefício de seu povo, principalmente se tratando da comunidade negra. O poder político, gerado do poder econômico dos grandes senhores de engenhos no período colonial e dos grandes fazendeiros no século XIX fizeram cumprir as regras da “cordialidade” das relações existente no meio social brasileiro. Primeiro atende-se as necessidades da vida particular, a lei observa-se depois. (HOLANDA, 2003, p. 146).

Com a chegada da abolição da escravidão, a lei Áurea foi acatada muito a contragosto pelos grandes fazendeiros que vivenciaram o advento da passagem do trabalho escravo para o trabalho livre. Abria-se a possibilidade da construção de uma nova forma de regular uma sociedade que não podia mais contar com o trabalho escravo. Homens brancos, livres e pobres o que fariam? Como reestruturariam suas vidas? E os negros começariam de que lugar e em quais condições?

Observemos que já estava dada em grande quantidade a existência do homem branco, pobre e livre dentro da ‘ordem escravocrata’, conforme relata a autora Maria Sylvia de Carvalho Franco, o homem pobre branco e livre tinha condições de alargar seus horizontes materiais, já que a dinâmica de enriquecimento não estava “monopolizada”, porém *em sua vida de favor, a dominação foi experimentada como uma graça e ele próprio reafirmou, ininterruptamente, a cadeia de lealdades que o prendia aos poderosos.* (FRANCO, 1969, p. 108). Fato tão bem descrito pela autora que a nossa conclusão sobre a transitoriedade da nova modalidade de trabalho a ser imposta no Brasil excluiu dos propósitos de liberdade de escolha e enriquecimento, e muitos homens que outrora comungavam com a forma de tratar os negros, viram os imigrantes

ocuparem seus lugares sem entender o motivo do porque foram tão leais aos senhores de escravos.

Quanto aos negros, sua grande maioria não dedicou qualquer tipo de lealdade aos seus algozes, resistiram como puderam os dissabores da escravidão e o escárnio daqueles que se encontravam em posições superiores. A estes foi dada a abertura das chaves das correntes que os prendiam e das porteiças das fazendas para irem para lugar nenhum. Sem apoio e orientação os negros continuaram as margens de uma sociedade sem projeto de edificação social para recondução de uma população que foi comprada e vendida tantas vezes e também explorada, que ao se ver livre, cantou e dançou sua liberdade sem saber para onde ir.

Contudo, mesmo com as agruras vivenciadas pela população negra, a mesma se reinventou a partir de seus conhecimentos ancestrais para resistir a todo sofrimento que a acompanhou com a escravidão e suas conseqüências. Uma dessas formas de reinvenção foi a capoeira. Sua primeira forma foi denominada capoeira de cativo, a qual estava vinculada a religiosidade e sua ginga utilizada para defesa contra aqueles que atacavam os negros. (BESOURO, 2009) Tendo sua prática constante entre grupos de negros escravizados, foi também proibida por legislação e até mesmo considerada como crime.

Conforme, o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890:

Capítulo XIII -- Dos vadios e capoeiras

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas

exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal;

Pena -- de prisão celular por dois a seis meses.

A penalidade é a do art. 96.

Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400.

Parágrafo único. Se fôr estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem

perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes.

(BRASIL, Decreto nº 847, 1890)

Em virtude da prática da capoeira os negros mantinham seus valores culturais ligados a sua ancestralidade referente ao desejo de liberdade plena e também a

preservação de sua identidade como grupo étnico. Entretanto, foram punidos por praticarem sua arte. Com a resistência do negro em manter vivas as suas tradições desenvolvidas nas senzalas, fez da capoeira uma cultura considerada crime no passado, até ser reconhecida atualmente como Patrimônio Histórico Cultural do Brasil, de formação da identidade cultural brasileira e desporto de criação nacional pelo estatuto da igualdade racial, no sentido de elaborar projetos e políticas públicas de ação afirmativa para o desenvolvimento da preservação e continuidade da cultura capoeirista.

Obstante, as lutas e a arte de se reinventar, a população negra ainda carrega muitos resquícios, impregnados de racismo, da época da escravidão e que devem ser amenizadas com políticas públicas de ação afirmativa, para dar ao negro a possibilidade de inclusão social, condição mais justa de competitividade e melhores oportunidades. O intuito é de diminuir as desigualdades sociais entre brancos e negros ocasionadas em virtude de seu diferente desenvolvimento que foi proporcionado por um período de mais de 350 anos de escravidão. Este é o motivo determinante do não progresso social e econômico do negro, que viveu em condições degradantes, sem qualquer qualidade de vida ou perspectiva de futuro digno, o que reflete até os dias atuais. A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos, prevendo a igualdade de aptidão e igualdade de possibilidades, assim sendo, todos os cidadãos têm o direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios adotados pelo ordenamento jurídico.

### **LEIS QUE PREJUDICARAM OS NEGROS NAS ÁREAS SOCIAIS E ECONÔMICAS EM SUA TRAJETÓRIA.**

Na lei complementar a Constituição de 1824, conforme o 2º ato oficial de 1824, *pela legislação do império os negros não podiam freqüentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas.* (BRASIL, Constituição, 1824). Neste período, o ato de proibição do negro de freqüentar escolas colocaram a população negra em situação de desvantagem com relação à população de não negros, e isso permitiu o aumento da lacuna racial no que diz respeito a possibilidade de igualdades, colocando-os em extremos opostos de oportunidades, e que continuou a persistir até o momento posterior a abolição da escravidão, mantendo o negro excluído socialmente e impedido

ao acesso educacional.

Já o decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como reforma Couto Ferraz, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos e nem poderiam freqüentar os escravos e a previsão de instrução para adultos negros só podia ser realizada a partir da disponibilidade de professores. Em continuidade ao processo de exclusão, o decreto nº 7.031-A de 06 de setembro de 1878 estabelecia que negros só pudessem estudar no período noturno.

Homens e mulheres negras eram vistos pelos membros legisladores, como também pelos senhores de escravos como “doentes de moléstias contagiosas” sendo esta mais uma das maneiras vis de tratar os mesmos negros que faziam e sustentavam suas fortunas. Nessa conduta intencional, os poderosos do Brasil sabiam que o acesso ao saber seria uma alavanca de ascensão social, econômica e política da população negra, colocando, assim, obstáculos de ser exercido pelos negros. Com estes decretos, a população negra viu-se encurralada, juridicamente nos porões da sociedade brasileira até 1889, com a proclamação da República. Na prática o intento de manter o negro afastado da escola e do acesso a educação foi construído ao longo da história com a intenção de manter a população negra na ignorância e sem instrução primária e superior, violando os direitos civis e políticos destes considerados não-cidadãos.

Quanto à questão fundiária relacionada à população negra, no período colonial quase todo o litoral brasileiro estava povoado por quilombos. Estes eram formados por negros que por meio de diferentes formas, conquistavam a liberdade. Aceitavam brancos pobres e índios que quisessem somar àquele projeto. Nos quilombos, os negros se organizavam socialmente, compartilhando todos os ganhos com a comunidade. As sobras de produção eram vendidas aos brancos das vilas. O sistema, percebendo o crescimento do poder econômico dos negros e que os fazendeiros do interior estavam perdendo a valiosa mão-de-obra para sua produção, decretou a lei de Terras de nº 601, de 18 de setembro de 1850:

A partir desta nova lei as terras só poderiam ser obtidas através de compra. Assim, com a dificuldade de obtenção de terras que seriam vendidas por preço muito alto, o trabalhador livre teria que permanecer nas fazendas, substituindo os escravos. (BRASIL, Lei 601, 1850)

A lei de Terras não foi usada contra os imigrantes europeus. Segundo a coleção da Biblioteca do Exército, considerável parcela de imigrantes recebeu de graça grandes

pedaços de terras, sementes e dinheiro. Podemos constatar que a lei de Terras tinha um objetivo definido: tirar dos negros a possibilidade de crescimento econômico através do trabalho em terras próprias e praticar a teoria do embranquecimento no país com a maciça entrada de imigrantes europeus. (BRASIL, Lei 601, 1850).

A partir da sanção desta lei, o exército brasileiro passou a ter como tarefa destruir os quilombos, as plantações e levar os negros de volta às fazendas dos brancos.

O exército se ocupou nessa tarefa até 25 de outubro de 1887, quando um setor solidário ao povo negro criou uma crise interna no exército e comunicou ao Império que não mais admitiria que armas fossem usadas para perseguir os negros que derramaram seu sangue defendendo o Brasil na Guerra do Paraguai. (BRASIL, Lei 601, 1850)

O processo de exclusão social da população negra tem mais um capítulo forte com o eclodir da Guerra do Paraguai ocorrida de 1864 a 1870. Essa guerra foi um dos instrumentos usados pelo poder político para reduzir os negros a cordões humanos para protegerem os soldados brancos. Foi prometido que todos os negros que fossem lutar na guerra, ao retornar ao Brasil, receberiam a liberdade e os já livres receberiam terras. Pois quando chegava a convocação de alistamento para o filho do fazendeiro, ele o escondia e no lugar do familiar enviava de cinco a dez negros. Na frente de batalha [...] *para cada soldado branco havia nada menos que quarenta e cinco negros*[...] (CHIAVENATTO, 1979, p. 111).

Antes da Guerra do Paraguai, o contingente da população negra do Brasil era de 2.500.000 pessoas (45% do total da população brasileira) após a guerra, a população negra no Brasil foi reduzida a 1 milhão e 500 mil pessoas (15% do total da população brasileira). (CHIAVENATTO, 1979), o que demonstra um verdadeiro massacre do negro na guerra em busca da liberdade e a propriedade prometida.

No episódio da guerra, o exército brasileiro dispôs os negros na frente de combate e foi grande o número de mortos. Os poucos negros que sobreviveram eram os que sabiam manejar as armas do exército. Caxias escreve para o Imperador demonstrando temor sobre esse fato:

À sombra dessa guerra, nada pode livrar-nos de que aquela imensa escravatura do Brasil dê o grito de sua divina e humanamente legítima liberdade, e tenha lugar uma guerra interna como no Haiti, de negros contra brancos, que sempre tem ameaçado o Brasil e desaparece dele a eficacíssima e diminuta parte branca que há! (COSTA, 1986, p. 47).

O temor de Caxias foi improfícuo, a população negra continuou sendo objeto de dominação, atendendo aos interesses imperativos da elite branca “eficacíssima e diminuta” brasileira.

Considerando recentes modificações e atualizações, os Códigos Criminais – embora não figurasse nenhum dispositivo consagrando ou prestigiando esse procedimento preconceituoso – omitiam e nada diziam sobre conduta e prática de racismo, preconceito e discriminação envolvendo raça, cor, religião, sexo entre outros que pudesse configurar infração penal. Mas, sempre que os negros infringiam a lei penal, eles recebiam e continuam a receber tratamento diferenciado. Podemos aventar que havia um acordo tácito entre os legisladores para não considerar o negro digno de se tornar também um beneficiário da lei. Continua em vigor atualmente o código de 1940 com muitas mudanças e alterações, sendo que não há nenhum dispositivo a respeito de racismo ou de preconceito.

No Código Criminal de 1830, no período da escravidão toda uma parte era dedicada aos escravos, que tinham tratamento diferenciado quanto ao rigor da aplicação da lei. Se o réu fosse escravo e incorresse em penas que não fossem a pena capital (de morte) ou de galés (perpétua), ele seria condenado à pena de açoites e depois, seria entregue ao seu senhor, que colocaria nele um ferro pelo tempo e maneira que o juiz designasse, e ainda, o número de açoites seria fixado na sentença e o escravo, não poderia levar mais de cinqüenta (açoites) por dia. (MALUF, 2000).

O Estado, mesmo após a libertação dos escravos, ainda via o negro como ameaça à ordem social e contra a elite branca nacional. Por isso, não demorou a legislar em desfavor às poucas liberdades que os negros mantinham como tradição, quando ainda em cativeiro.

Apesar do fim da escravidão, a abolição não foi acompanhada por nenhuma ação no sentido de integrar o negro à sociedade brasileira. A discriminação racial e a exclusão econômica persistiram ao longo do século XX. Apesar de várias ações governamentais que atualmente querem atenuar o peso dessa “dívida histórica”, ainda falta muito para que o negro supere os resquícios de uma cultura ainda aberta ao signo da exclusão. (SOUSA, 2009, disponível em [www.brasilecola.com/historiab/escravidao-no-brasil.htm](http://www.brasilecola.com/historiab/escravidao-no-brasil.htm)).

O fim da escravidão não veio acompanhado com políticas sociais de inserção do negro na sociedade, mas sim de leis do Império que mantinham o negro às margens de uma vida social, visto que as legislações rumo à abolição da escravatura foram

desenvolvidas no intuito de não dar prejuízo aos senhores de escravos em nenhuma hipótese da perda do mesmo. A “dívida histórica” está longe de ser saudada, pois não tem sido dada a oportunidade ao negro de participar em igualdade de condições da concorrência no meio educacional e no campo do trabalho. Ao julgo do preconceito velado e da discriminação revelada, o negro ainda é visto como incapaz de gerir a própria vida e contribuir para o desenvolvimento do bem comum.

## **O INÍCIO DA LUTA CONTRA O RACISMO NA LEGISLATURA BRASILEIRA**

O ato de reconhecer práticas racistas contra o negro no cotidiano brasileiro começou com alguma timidez, visto que o legislador preocupou-se em discutir fundamentalmente somente atos de preconceito de raça ou de cor, conforme nos mostra a lei Afonso Arinos de 1951, nº 1.390 – Art. 1º, a qual pronunciava que:

Constitui infração penal (contravenção penal) punida nos termos dessa lei, a recusa por estabelecimento comercial ou de ensino, de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber clientes, comprador ou não, o preconceito de raça ou de cor. (BRASIL, Lei 1390/51, 1951).

Em 1985, 34 anos depois da lei Afonso Arinos, foi promulgada a lei nº 7.437 que continuou a considerar os comportamentos preconceituosos contra o negro, como meramente contravenção penal. Pela lei, a contravenção foi estendida para atos de preconceito de: raça, cor, sexo, estado civil, mas a mesma ainda não recepcionou o crime de racismo.

A lei 7.716 de 1989 avança contra a prática de racismo, definindo crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e estabelece a partir do artigo 3º até o artigo 20, uma série de tipos penais concernentes à discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Trata-se da descrição de diversas condutas neste sentido, tendo por objeto jurídico:

1. O direito de igualdade na acessibilidade aos cargos públicos (artigo 3º);
2. Igualdade ao trabalho e à relação de emprego (artigo 4º);
3. Igualdade nas relações de consumo (artigo 5º, 7º, 8º, 9º e 10);
4. Igualdade no acesso e permanência na escola (artigo 6º);
5. Igualdade e liberdade de circulação (artigos 11 e 12);
6. Igualdade na acessibilidade ao serviço militar (artigo 13);
7. Igualdade no direito de casar-se e de escolher o cônjuge ou companheiro (artigo 14);

8. Igualdade e a paz pública (artigo 20, caput): sendo este um "tipo penal aberto", como já citado, absorvendo os demais artigos;
9. A segurança, a paz e a tranqüilidade públicas, postas em risco por presunção legal (artigo 20, § 1º). (BRASIL, Lei nº 7716, 1989).

Notamos que a lei supracitada institui em seus artigos, direitos plenos de igualdade, combatendo a *discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia*, dando o parecer do gozo integral de cidadania a população negra, concedendo acesso a direitos. Porém, inúmeras pessoas negras ainda nesta época eram impedidas de permanecer no interior de clubes, eventos sociais e de lazer, entre outros lugares freqüentados por pessoas não negras.

A população negra teve que suportar a discriminação provocada pelo preconceito de que a cultura das pessoas não negras era melhor do que a cultura dos negros, portanto, considerada como uma cultura superior, tendo aturado o ultraje e a humilhação, os negros empenharam para que fosse elaborada uma lei mais significativa para frear a ironia do aviltamento contra os negros. A lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, alterou o artigo 140 do Código Penal, que trata dos crimes de injúria, qualificando pela conotação racial. Conforme instrui Damásio de Jesus:

O artigo 2º da Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, acrescentou um tipo qualificado ao delito de injúria, impondo penas de reclusão, de um a três anos, e multa, se cometida mediante 'utilização de elementos referentes a raça, cor, religião ou origem'. A alteração legislativa foi motivada pelo fato de que réus acusados da prática de crimes descritos na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (preconceito de raça ou de cor), geralmente alegavam ter praticado somente injúria, de menor gravidade, sendo beneficiados pela desclassificação. Por isso o legislador resolveu criar uma forma típica qualificada envolvendo valores concernentes a raça, cor, etc., agravando a pena. Andou mal mais uma vez. De acordo com a intenção da lei nova, chamar alguém de 'negro', 'preto', 'pretão', 'negrão', 'turco', 'africano', 'judeu', 'baiano', 'japa' etc., desde que com vontade de lhe ofender a honra subjetiva relacionada com cor, religião, raça ou etnia, sujeita o autor a uma pena mínima de um ano de reclusão, além de multa. (CÓDIGO PENAL, 1997).

Nessa mesma linha argumentativa salienta Delmanto que:

Comete o crime do artigo 140, § 3º, do CP, e não o delito do artigo 20 da Lei nº 7.716/89, o agente que utiliza palavras depreciativas referentes à raça, cor, religião ou origem, com o intuito de ofender a honra subjetiva da vítima. (DELMANTO. 305).

Verificamos que no passado foram realizadas ações discriminatórias através dessas leis anteriores que visavam combater a discriminação, mas que nem sempre envolvia a questão do racismo, sendo mais aceita de forma ampla e genérica. Desconstruir através de legislação o ódio e o sarcasmo contra o negro não tem sido tarefa fácil na história do Brasil, pois as escolas não empreendem projetos educacionais de conhecimento e esclarecimento sobre os direitos penal e civil em vigência no país.

Na Constituição Federal de 1988, a Carta Magna amparou o direito de igualdade de forma clara quando dispõe no:

Art. 5º 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 a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade [...] (*BRASIL. Constituição, 1988*).

Segundo a Constituição Federal, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e a mesma constitui princípios fundamentais da República Federativa do Brasil de promover o bem estar comum, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. É importante salientarmos que o Estado tem o dever de agir para conduzir a igualdade de condições entre os vários grupos étnicos existente no território brasileiro, sendo que essa assertiva é confirmada pelo dispositivo normativo constitucional brasileiro no artigo 3º, inciso IV, onde proíbe a desigualdade por critérios de: origem, raça, sexo, cor e idade. Neste intuito, busca-se a igualdade de direito, de tratamento e de oportunidades e urge a necessidade de implantação de políticas de ações afirmativas, de reparação e positivas.

O Estado brasileiro é constituído a partir de diferentes matrizes étnicas e culturais, o que devemos respeitar, formando, assim, uma sociedade multicultural. As desigualdades sociais construídas historicamente com base na exploração econômica, violência e escravidão geraram um modo de pensar e agir desiguais, daí a necessidade de políticas de ações afirmativas para corrigir e reparar um fato histórico e promover a inclusão social da população negra. Então, promover ações afirmativas que tendem tratar questões desiguais com objeto da ação desigual, de forma a reparar as injustiças do passado praticadas contra a população negra, não deve ser compreendido como privilégios.

A Constituição Federal proclama a igualdade por toda sua estrutura, não somente formal, mas tem em vista, a busca por uma isonomia material e o exercício

pleno de cidadania. Os demais artigos corroboram com o princípio da igualdade: Artigo 170, inciso VII, artigo 7º, inciso XX. Mas a definição do crime de racismo somente aparece no artigo 5º, inciso XLII: *a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei [...] (BRASIL, Constituição, 1988).*

Apesar de praticado todos os dias e em muitos lugares diferentes, desde a época da escravidão até os dias atuais, o “crime de racismo” somente aparece contemplado no artigo citado acima, que considera o racismo como crime inafiançável e imprescritível, mas que não define em linhas claras o que é exatamente o crime de racismo e nos termos de qual lei? Porque a lei complementar a qual fica este inciso vinculado não foi especificada. Portanto, torna-se sem eficácia tal dispositivo legal, o que faz gerar o senso de impunidade.

Como medida de amenizar a prática do racismo, embora arraigado de discordâncias frente ao projeto inicial apresentado, o Estatuto da Igualdade Racial começou a vigorar no país em 20 de outubro de 2010, depois de ter tramitado por longos sete anos no Congresso Nacional antes de ser sancionado pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, em julho do ano de 2010. O referido documento estabelece quais são as ações e comportamentos considerados como atos de discriminação racial e também define que a população negra brasileira é formada pelo *conjunto de pessoas que se auto declaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga.* (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2010). Podemos entender que o ato de se autodeclarar como pessoas pretas e pardas é um grande passo para que a população negra recuse veementemente à prática do racismo ainda disperso em todo território brasileiro.

O Estatuto da Igualdade Racial trouxe diversos avanços, como a alteração dos artigos 3º e 4º da lei nº 7.716 de 1989 – que “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor” – com a finalidade de criminalizar atos discriminatórios no âmbito laboral, principalmente que restrinjam a promoção funcional de pessoas negras. É muito comum no Brasil, que no âmbito de empresas públicas e privadas funcionários negros não consigam promoção para ocuparem cargo de chefia. Tem-se perguntado o motivo dessa ocorrência.

O Estatuto passou a garantir a participação de representantes do movimento negro em conselhos de saúde e de representantes das religiões de matriz africana em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao Poder Público. Os enfoques do Estatuto são de Políticas Públicas e Ações Afirmativas, que tentam incentivar a gestão pública nas escolhas de programas específicos destinados à população negra.

Contrariando a versão inicial do Estatuto, ficaram às margens da aprovação, as cotas para negros em escolas técnicas e universidades públicas, assunto importante que influenciaria em um desenvolvimento social e econômico mais acelerado desta população, no que diz respeito à equidade e a inclusão social do negro. O Senado Federal como porta-vozes de interesses políticos e econômicos e tradicionalmente associado ao conservadorismo, não quis enfrentar tal desafio, tanto que retirou de pauta o assunto “cotas para negros”.

Na área educacional, o que permaneceu foi a obrigatoriedade do ensino de História Geral da África e Afro-Brasileira em escolas públicas e privadas do país, conforme preconiza a lei 10.639/03. Nesta questão, os legisladores do Estatuto da Igualdade Racial não imaginaram que o racismo impregnado no meio educacional, não tem permitido a execução desta lei. Faltam recursos para formação de professores e vontade destes de modificar a realidade escolar em relação a evasão e a discriminação racial contra as crianças negras.

Quanto às comunidades quilombolas, estas foram contempladas pelo Estatuto, objetivando resguardar direitos constantemente ameaçados por diversas ações judiciais, o qual procurou garantir mecanismo de defesa para essas comunidades, assegurando que os remanescentes de quilombos que estivessem ocupando essas terras teriam a propriedade definitiva no registro de propriedade.

O estatuto teve origem em um projeto de lei apresentado pelo senador Paulo Paim (Partido dos Trabalhadores – Rio Grande do Sul) em 2003, e segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência, o Estatuto da Igualdade Racial se apresenta como políticas públicas de ação afirmativa que alcançará e beneficiará 90 milhões de brasileiros e que é um *instrumento legal que possibilitará a correção de desigualdades históricas* (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2010). Isto é, se homens e mulheres que ocupam cargos políticos fizerem valer este

Estatuto que tem força de lei.

A motivação e a justificativa para a aprovação desse Estatuto foi buscar a justiça social para toda população negra injustiçada e principalmente para reparar os prejuízos sofridos pelos negros no período da escravidão que estagnou seu desenvolvimento. O documento legal ficou a desejar e aquém das expectativas iniciais, ficando suprimidos textos que iriam fortalecer a identidade negra em um futuro próximo.

Importante ressaltar que o Estatuto foi mutilado no campo das políticas de saúde específicas de doenças cientificamente reconhecidas como sendo de predominância da população negra, que não foram contempladas, tendo o relator cometido total equívoco, em não acreditar que doenças de cunho racial como a doença anemia falciforme a hipertensão arterial, diabete mellitus, miomas uterinos, glaucoma, e deficiência da enzima glicose-6-fosfato desidrogenase não sejam doenças reconhecidas com maior incidência em pessoas negras. É certo que o quadro de saúde da população negra é agravado em razão da pobreza crônica vivida pelas pessoas negras e do racismo camuflado existente no Brasil. É comprovadamente reconhecido que mulheres e homens negros adoecem mais e morrem mais em todas as idades. Isto levou a 12ª Conferência Nacional de Saúde aprovar programas específicos de atenção à saúde da população negra, o que não foi contemplado ou recepcionado pelo Estatuto.

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos maléficos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado e que perduram até o presente momento.

Visualizada a situação de desigualdade no ensino, a lei 10.639/03 tem o intuito de implementar iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na área da educação, no ensino fundamental, médio, técnico e superior, sendo esta uma medida de ação afirmativa.

Indubitável é que a normativa constitucional brasileira permite políticas

afirmativas para mitigar os efeitos da discriminação racial, como se viu acima. Destacando, todavia, regra do art.1º da Convenção Contra a Discriminação Racial:

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos. (BRASIL, Decreto nº 65.810, 1969).

O direito constitucional brasileiro admite “medidas especiais” para assegurar a certos grupos étnicos ou de indivíduos, iguais gozo ou exercícios de direitos fundamentais e não prossigam após terem sido alcançados seus objetivos. Este é o caso da implementação de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras.

Há, portanto, amparo legal em nosso ordenamento jurídico, e expressa referência à possibilidade de implantação e execução de políticas públicas afirmativas para mitigar discriminação racial no sentido de erradicar a desigualdade social e promover a dignidade da pessoa humana. O objetivo deverá ser de inclusão social motivando a igualdade de condições e acessos, em uma sociedade que se apresenta como desigual, reconhecendo os prejuízos trazidos aos negros através do longo e amargo período da escravidão, até que se atinja o objetivo de se chegar a uma igualdade de condições e oportunidades. A execução da lei 10.639/03 aceleraria este processo de reparação moral e avanço econômico-social da população negra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Lembremos que no crime de racismo, preconceito e discriminação racial o bem juridicamente protegido é a integridade moral e física do ofendido, jungida no amparo da Constituição Federal, sendo que no crime de racismo existe a lesão do princípio da dignidade da pessoa humana e no crime de injúria a lesão é contra a honra subjetiva da vítima.

A verdadeira demonstração de que vivemos em uma sociedade racista, preconceituosa e discriminante é simplesmente o fato de fingir que a história não existiu e que não há nada a se fazer a título de política pública específica para a população negra pelo longo período de escravidão, pois somente poderemos explicar e

entendermos a desigualdade existente entre as pessoas negras e não negras no nosso país, se reconhecermos este período como sendo a maior mostra da exploração, exclusão e injustiça social, ocasionando um efetivo atraso no desenvolvimento sócio-econômico-financeiro do negro.

Infelizmente, ainda sofremos da deficiência de políticas públicas afirmativas que implicariam no acesso igualitário a todos uma educação de qualidade. Notadamente, aqueles que possuem menos recursos, sofrem com a exclusão social, iniciado em raízes profundas de falta de acesso, ocasionado pelos sintomas do racismo.

É necessário uma reflexão mais profunda da sociedade quanto à implementação de ações de políticas públicas afirmativas pelo Estado para que conduzam a igualdade entre todos, respeitando a diversidade entre os povos, para compensar as legislações que prejudicaram os negros em sua trajetória no Brasil até os dias atuais, os colocando em condições de desvantagem, marginalizados e excluídos da sociedade, das oportunidades e da competitividade.

Nossa proposta é de provocar a transformação da sociedade brasileira, através da reflexão sobre o racismo e seus malefícios contra aqueles que contribuíram para a formação e desenvolvimento desta nação.

Implementar a lei 10.639/03 não é meramente questão de reparar uma história de sofrimento, segregação, proibição e agruras impostas pela escravidão negra no Brasil, por um grande período de cativo e pelas mazelas deixadas de uma **abolição inacabada** alimentada de injustiças sociais, é principalmente promover o combate ao racismo, ao preconceito, a discriminação e as intolerâncias na sua fonte de manifestação e na sua raiz de proliferação que perdura até os dias atuais, criando desigualdade de oportunidades, desenvolvimento e evolução entre as diversidades de cor. Seria reconhecer a incontestável importância do negro para a formação e construção desse nosso país chamado Brasil, e reconhecer que a educação é o principal veículo reprodutor desse ideal chamado LIBERDADE.

O princípio da Lei 10.639 é assegurar ao negro o direito de cidadania e igualdade de condições de vida, de modo que garanta igual direito às histórias e culturas que compõem a diversidade da nação brasileira, é reparar erros históricos, que levaram a exclusão do negro na educação superior e da competitividade no mercado de trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, ao Programa de formação Continuada PROEX-UFU, ao Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU e aos docentes e discentes do Curso desta Especialização, como também ao meu orientador Professor Doutor Helvécio Damis de Oliveira Cunha que aceitou esse desafio pouco reconhecido e entendido pela classe intelectual dominante, quanto mais no meio do ensino universitário público, e a muitos amigos que incentivaram com apoio moral e presencial, cujos, contribuíram para meu crescimento no que tange às relações étnico-raciais, me mostrando a verdadeira condição do negro no mercado de trabalho, na saúde, na educação e na política, e, contudo, me fazendo crer que para se chegar a uma democracia plena há de se criar e implementar projetos específicos para a comunidade negra e políticas públicas de ações afirmativas de reparação e de compensação para diminuir a lacuna da desigualdade racial e dos prejuízos causados pelas leis instituídas que impediram o avanço, evolução e o desenvolvimento do povo negro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2008.

BESOURO. Direção: João Daniel Tikhomiroff. Brasil: Sony Pictures, 2009. 1 filme (95 min), son., color.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Distrito Federal: MEC, 2005.

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

BRASIL, **Lei Feijó** de 7 de novembro de 1831.

BRASIL, **Lei 601 – Lei de Terras**, 1850.

BRASIL, **Lei 1390/51**, 1951

BRASIL, **Decreto** nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

BRASIL, **Lei** nº 2040 de 28 de setembro de 1871.

BRASIL, **Lei** nº 3270 de 28 de setembro de 1885.

BRASIL, **Lei** nº 7716, 1989.

BRASIL, **Decreto** nº 847 de 11 de outubro de 1890.

CHIAVENATTO, Julio José. **O Genocídio Americano: a Guerra do Paraguai**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, p.111.

CÓDIGO PENAL, **Lei** nº 9.459, de 13 de maio de 1997

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, que dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

COSTA, Emilia Viotti. **A Abolição**. São Paulo: Global, 1986.

DELMANTO, Celso e outros. **Código Penal**, Rio de Janeiro: Renovar, 2010.

ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens Livres na Ordem Escravocrata**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1969.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 4. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 1985, p. 355.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MALUF, Edilson. **Crimes de Racismo**. Disponível em: <http://www.direitopositivo.com.br/modules.php?name=Artigos&file=display&jid=388>  
Acesso em: 18 jan. 2012.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: companhia das Letras, 2008.

SANTOS, Frei David. **A face real da lei Áurea.** Disponível em [http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=312](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=312). Acesso em: 01 fev. 2012.

SOUSA, Rainer. **Escravidão no Brasil.** Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historiab/escravidao-no-brasil.htm>. Acesso em: 17 jan. 2012

## **A INSERÇÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Glenio Oliveira da Silva  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
glenios@proplad.ufu.br

Prof<sup>a</sup>. Dra. Gercina Santana Novais  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Educação – FACED  
gercinanovais@yahoo.com.br

### **RESUMO**

Este texto se propõe a promover uma reflexão sobre a construção histórica brasileira, engendrada por práticas e por conceitos ideológicos que contribuíram para perpetuar a cruel condição da população afro-brasileira. Para tanto, são examinados, em especial, a terra e o trabalho como os principais fatores de produção que determinaram a estrutura socioeconômica brasileira. Busca-se, dessa forma, desnaturalizar a escravidão africana, a pobreza e o mito da democracia racial brasileira. Os resultados do estudo teórico permitiram confirmar que o Estado brasileiro institucionalizou as condições de desigualdade de oportunidades no Brasil. Entendendo as desigualdades raciais como mecanismos estruturadores da sociedade brasileira e como subproduto da dinâmica capitalista, subentende-se a necessidade, embora não suficiente, da criação de políticas públicas afirmativas aos afro-brasileiros, haja vista a fragilidade das normas frente à complexidade do tema, para que se possa vislumbrar uma efetiva mobilidade socioeconômica que foi, ao longo dos tempos, engessada e reproduzida por uma ideologia dominante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ideologia, Desnaturalização e Institucionalização.

### **ABSTRACT**

This text aims to promote deep reflection on the historical construction of Brazil, engendered by ideological concepts and practices that have contributed to perpetuate the cruel condition of the Brazilian African descendent population. Land and labor were found to be the main production factors that led to the socio-economic structure of Brazil. There have been attempts to denature the African slavery, poverty and spread the myth of racial democracy in Brazil. The results of this research confirm that the Brazilian government has institutionalized the conditions of inequality of opportunities in the country. Understanding the mechanisms which structure the racial inequalities of the Brazilian society as a byproduct of capitalist dynamics, the need urges, although only being not sufficient, that public policy-making statements be made to bring justice to the African Brazilians. The fragility of the rules against the complexity of the issue must be revised so that we can envision an effective socio-economic mobility and not reproduce over the years, the inflexible ideology of the dominant classes.

**KEY-WORDS:** Ideology, Denaturing and Institutionalization.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla<sup>1</sup>, que pretende fazer uma revisão crítica da História da construção das políticas públicas destinadas à população negra brasileira, num contexto internacional. A partir de então, será possível entender que as desigualdades sociais não se deram pela ausência de políticas, mas pela forma de aplicação dessas políticas públicas destinadas a esse grupo, que representa atualmente, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio - PNAD/IBGE em 2009, 51,1% da população brasileira. Ou seja, mais da metade dos brasileiros possui ascendência africana ou são afro-brasileiros, conforme designação constitucional (CF de 1988, Art. 215 § 1º). Assim, compreender as atuais reivindicações desse grupo social, que visa a reconstituir-se conceitualmente e, no curso da dinâmica social, reconstruir a sua dignidade humana, que foi remetida a uma lógica perversa que procura condicioná-los a um estado natural de escravidão e pobreza. Portanto, não se trata de “emancipar” o escravo e o pobre, mas o escravizado e o empobrecido. Destacamos, em nossa análise, alguns elementos importantes para essa reflexão, demonstrando de que maneira o racismo e suas “metamorfozes” se consolidam de forma conscientes, resultados de confrontações de povos fenotipicamente distintos, que passaram a ser o critério de definições ao acesso e à fruição dos recursos socialmente produzidos (MOORE, 2007). Assim, nas duas primeiras seções, buscamos desnaturalizar a escravidão africana, a pobreza e desmitificar a democracia racial, por meio do exame de dois fatores de produção que determinaram a estrutura socioeconômica brasileira: o acesso à terra e a transição do trabalho escravo para o livre. Procuramos demonstrar, também, a forma pela qual o Estado brasileiro institucionalizou essas iniquidades, ao tutelar formalmente na Constituição a igualdade racial, corroborando com as ideologias racistas enquanto “estruturas intelectuais normativas” (MOORE, 2007), que atuam transversalmente nas instâncias políticas, econômicas e culturais, com o prolongamento de raízes que foram

---

<sup>1</sup> Como parte da pesquisa bibliográfica da Dissertação que será apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Uberlândia. Linha de Pesquisa: “Estado, Políticas e Gestão em Educação”.

ressignificadas tanto no capitalismo quanto no socialismo existente, por meio dos princípios democráticos de liberdade e igualdade. Dessa forma, possibilitará a construção de conceitos que possam apreender, por meio de outro prisma, a realidade social em que o negro africano foi inserido no Brasil, colocando em evidência a necessidade de efetivas políticas públicas de promoção da igualdade racial.

## **RECUPERANDO A HISTÓRIA PARA A COMPREENSÃO DOS ACONTECIMENTOS ATUAIS**

### **A Relação entre a Escravidão e a Consolidação do Modelo Econômico Brasileiro: Recuperando a História**

Em meio ao período histórico marcado pela desintegração feudal europeia e o início da acumulação primitiva de capital, bases que determinaram o capitalismo comercial se formou a economia mercantil-escravista brasileira que, por intermédio da expansão comercial e marítima portuguesa, contribuiu para configurar estruturas econômicas, geopolítico-estratégicas e ideológicas no mercado mundial mercantilista.

A economia brasileira, como parte desse processo de acumulação primitiva das economias europeias, sofreu transformações sucessivas em seus ciclos econômicos: o do açúcar e da pecuária nos séculos XVI e XVII, o da mineração no século XVIII e o do café no início do século XIX. Entretanto, sua estrutura econômica fundada no trabalho escravo, não sofreu alteração.

O tráfico negreiro no Brasil perdurou por 320 anos e foi o maior em número de escravizados do mundo. Estima-se em sete milhões, sendo o Brasil um dos últimos países a acabar legalmente, devido a pressões internacionais, com o tráfico negreiro.

A longa escravidão brasileira tornou-se possível, devido à crença da supremacia branca europeia sobre o contingente populacional dos negros africanos, autorizada pelo Estado e legitimada pela igreja católica. É importante destacar, portanto, que a escravidão não nasceu do racismo; ao contrário, o racismo moderno é consequência da escravidão. A escravidão presente nas sociedades medievais e antigas não tinha uma justificativa baseada na cor da pele (WILLIAMS, 1961), mas era imposta aos derrotados nas guerras, fossem eles, brancos, amarelos ou negros. Mais tarde, foi

ressignificada para justificar a subjugação dos negros africanos. Portanto, o racismo surgiu como produto das relações humanas, constituído historicamente e, mediante uma consciência grupal, regulou os modos de acesso aos recursos da sociedade de maneira racialmente seletiva em função de um determinado fenótipo. Entretanto, não é uma singularidade do sistema capitalista, pois, segundo Carlos Moore (2007) o racismo não se extinguiu nas sociedades que iniciaram a experiência de construção do socialismo, sem o domínio da classe burguesa capitalista.

A especificidade do tráfico negreiro à brasileira, no processo de colonização das Américas a partir do século XVI, deveu-se ao fato de os negros africanos terem sido forçados à escravidão sistemática, sendo utilizados como mercadoria e como propriedade dos brancos, legitimados ideologicamente por teorias que defendiam uma suposta superioridade “biológica” e por sofismas religiosos usados para subjugar os negros africanos à força produtiva fundamental para a solidificação do sistema capitalista mundial, influenciando diretamente as instituições jurídicas, políticas e econômicas. Assim, a discriminação racial em relação a uma etnia teve um papel decisivo na formação econômica brasileira (FURTADO, 1970), mas também determinou a organização social e a estrutura das hierarquias de poder, pois se naturalizou e condicionou os comportamentos e sentimentos humanos.

Nesse período, as relações sociais se traduziam em práticas cotidianas utilizadas como mecanismos para legitimar a escravidão africana. Para tanto, pautavam na justificativa teo (ideo)lógica que fundamentou a prática escravista das populações africanas no século XV, algo que já ocorria na Europa, particularmente em Portugal, partindo como pressuposto da interpretação da passagem bíblica (Gênesis, cap. 9:18-28), na qual Noé amaldiçoou Canaã, dizendo que ele se tornaria “escravo dos escravos” de Sem e Jafé, irmãos de Cã, por causa do desrespeito desse para com o próprio pai, Noé. “Com base nessa passagem bíblica e com o embasamento de teólogos, o Papa Nicolau V assina, em 8 de janeiro de 1455, a bula *Romanus Pontifex*, autorizando os portugueses a invadir, capturar e sujeitar à perpétua escravidão os sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo” (FONSECA, 2009, p. 30 e 31).

Foi, portanto, com a mão de obra escrava que o Brasil se tornou o maior exportador mundial de cana de açúcar (FURTADO, 1970, p. 39 e 46) e contribuiu decididamente para a revolução industrial inglesa, por meio da mineração, que serviu

para sanar o grande déficit que dominava as finanças portuguesas, devido ao Tratado de Methuen<sup>2</sup>.

O trabalho escravo, núcleo do sistema produtivo do Brasil Colônia, foi gradativamente substituído pelo trabalho livre no decorrer de 1800. Essa substituição, no entanto, deu-se de uma forma particularmente excludente. Mecanismos legais, tais como a Lei de Terras de 1850 e o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual a mão de obra negra passaria da condição de “motor” do processo de acumulação de capital para uma condição de força de trabalho excedente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou nos meandros de trabalhos precários.

Além desses dois constrangimentos históricos, exploraremos o papel da ideologia do branqueamento e da democracia racial como elementos formadores de um projeto nacional, que visava à criação de uma concepção de nação fundamentada na unidade do povo cuja identificação se propunha formar em torno de um conjunto integrado e harmonioso. Nesse processo, o racismo se tornava uma prática sistematicamente negada por um discurso que tergiversava a ação do Estado brasileiro.

A expressão histórica da desobrigação do Estado Brasileiro para com essa parte da população apresenta-se no fato de que, embora a Lei Áurea tenha propiciado uma condição formal de cidadãos aos afro-brasileiros, não houve, por parte desse mesmo Estado, a assunção da responsabilidade pela situação da população negra. Pelo contrário, o Estado fortaleceu e institucionalizou o discurso da inferioridade racial e da desigualdade social, ao promover e estimular, por meio de mecanismos legais, a entrada de trabalhadores europeus em detrimento dos africanos, doando-lhes ou financiando-lhes, também, pedaços de terras.

Assim, a estrutura social produzida por mecanismos raciais se repetiu e se perpetuou por meio de práticas e discursos que valorizavam e valorizam determinada ordem social e cultural, naturalizando-as e delegando responsabilidades individuais aos “desafortunados”. A “naturalidade” desse tipo de hierarquia social determina que o racismo seja socialmente apresentado como um “problema do negro”; como um legado inerente a um passado inequívoco e sem continuidade nos dias atuais.

---

<sup>2</sup> Acordo comercial assinado entre Portugal e Inglaterra em 1703, estabelecia que Portugal passaria a importar os produtos têxteis ingleses, enquanto a Inglaterra se comprometia a importar os vinhos portugueses. Isso provocou um vultoso desequilíbrio na balança comercial portuguesa, compensado pelo ouro proveniente do Brasil (Minas Gerais) que, transferido para Inglaterra, contribuiria para financiar a Revolução Industrial.

Esses fatores foram determinantes na construção material e ideológica da sociedade brasileira, garantindo a reprodução das relações entre o capital e o trabalho no modo de produção capitalista, o que possibilitou a construção dos altos índices de iniquidades sociais que encontramos atualmente e que são reforçadas, em boa medida, no espaço institucionalizado da Educação.

A desconstrução dessa leitura perpassa o reconhecimento necessário da concepção conceitual de africanos escravizados, proposta por Fonseca (2009, p. 13 e 14), ao relacioná-la com o princípio teórico, político e filosófico estabelecido pelas dinâmicas sociais em qualquer sociedade. Da mesma forma, o conceito de escravizado também se relaciona com os conceitos de empobrecido e de marginalizado, tendo em vista que os indivíduos não nasceram, naturalmente, nessas condições, mas foram submetidos, transformados e tornados escravizados, empobrecidos e marginalizados pelo sistema político, econômico, simbólico e psicológico na sociedade.

Há, nesse processo, uma imposição de uma condição de existência ao sujeito, pois o escravo está preso irremediavelmente à sua natureza, de forma intransponível, reduzindo o pobre e a pobreza a uma inércia, sem atentar para as dinâmicas sociais em curso na História. Portanto, quando se afirma que na África já existia a instituição da escravidão, busca-se informar ideologicamente que o europeu não fez nada de errado, a não ser manter o africano na sua natureza ou conformá-los por meio de uma *atitude beneficente*, na qual seriam “civilizados” e teriam o conhecimento da verdadeira “religião”. Nesse contexto, a escravidão era uma forma naturalizada de vida em sociedade.

Portanto, é necessário que se compreenda que a escravidão existiu em vários lugares e períodos da História da humanidade, mas a peculiaridade da escravidão africana e da brasileira se deve ao fato de que, na primeira, os escravizados eram despojos de guerra e, no segundo caso, resultado da formação e expansão capitalista. Isso não significa, entretanto, que os negros africanos tenham apenas servido como força propulsora da acumulação primitiva do capital, pois também contribuíram com seus costumes, hábitos e valores que foram incorporados, reinventados e ressignificados na sociedade brasileira.

Embora os negros da Costa da Guiné, que foram os primeiros a aportar no Brasil, já dominassem as técnicas de plantio, do pastoreio e da mineração, assim como

nos reinos do Congo e Angola, há dezenas de séculos (CHIAVENATO, 1986, p. 49), não se pode sustentar que essas aptidões e vivências os tornassem mais “adequados” ao trabalho escravo. Basta, para isso, conhecer a existência das fugas individuais, em massa e a resistência manifestada nas formações de quilombos e nas sabotagens da produção de açúcar (SCHWARTZ, 1988). O fato é que o argumento mais plausível na época era que escravizar os negros seria mais lucrativo do que fazê-lo com os índios, pois a Coroa portuguesa taxava a importação e os lucros com o tráfico, além do que, escravizar os índios poderia conflitar com os interesses dos missionários católicos que visavam *domesticá-los* ou catequizá-los. Sobretudo, isso impediria a triangulação comercial Europa/África/Américas. Os navios saíam da Europa com quinquilharias rumo à África e os convertiam em tumbeiros apinhados de negros; das Américas retornavam à Europa levando fumo, açúcar, madeira, o que tivesse para pilhar. Financeiramente, o tráfico negreiro chegava a render 4.000% (SANTOS, 2001, p. 67).

O africano e seus descendentes estiveram presentes em todo o processo de construção da sociedade brasileira e do Estado, do período de consolidação das possessões territoriais lusas até a República. Diversas legislações constituídas pelos Estados português e brasileiro, entre os séculos XVI e XIX, tiveram como objetivo aprofundar as distinções entre uns e outros (negros, indígenas e brancos nacionais e estrangeiros), dividindo a sociedade e os grupos humanos separados e quase estanques.

As ordenações afonsinas (1446-1447), manuelinas (1512-1513) e filipinas (1603) implantadas no Brasil no período colonial vigoraram até 1916, quando se instituiu um novo Código Civil. Tais ordenações, erigidas pelo Estado português, traduziram-se em tremendas desigualdades, uma vez que a punição de qualquer infração ou crime era analisada segundo o *status* social do infrator (FONSECA, 2009, p. 50).

A primeira política social e pública em solo brasileiro foi a adoção das capitânicas hereditárias, com base em uma estrutura patrimonialista herdada de Portugal, entre os anos de 1534 a 1536, que permitia a doação de grandes extensões de terra à pequena e média nobrezas portuguesas, com objetivo de explorar a terra de modo regular, exercer funções públicas e preservar a conquista diante dos interesses de outras nações europeias, sem respeitar, no entanto, a população nativa do direito sobre a terra. Graças a essa política, as nações indígenas que não foram exterminadas foram, por fim, escravizadas.

Esse modelo patrimonialista deu origem ao clientelismo brasileiro. Por não haver “serviços públicos” e por todas as necessidades coletivas serem providas pelos grandes proprietários que, em retribuição exerciam a autoridade “pública”, exigiam-se respeito e submissão das populações locais. Assim, o clientelismo oriundo das sociedades capitalistas periféricas e sincréticas, como a brasileira, manifesta-se por meio do fluxo de trocas de recursos materiais, de favores e de intermediações de interesses generalizados e pessoais que configuraram a estrutura das relações sociais.

Nesse período, foi registrada a chegada dos primeiros africanos ao Brasil, por meio do tráfico negreiro, que garantia alta lucratividade para Portugal, bem como para os investidores privados e para a Igreja Católica, sobretudo porque dinamizava os recursos financeiros e ainda gerava impostos e taxas. Além disso, ocupava as terras conquistadas com uma população resistente e conhecedora das técnicas de plantio da cana-de-açúcar, como os nativos da Guiné (MILLER, 1997; ALENCASTRO, 2000).

Até meados da década de 1860, período cafeeiro, a mão de obra baseou-se quase que exclusivamente no braço escravo. Com o fim do tráfico transatlântico, em 1850, resultado, sobretudo, das pressões exercidas pela Inglaterra<sup>3</sup> (FAUSTO, 1995, p. 186-208), a demanda do setor foi suprida pelo deslocamento interno dos africanos escravizados de outras regiões do País, notadamente do nordeste, concentrando-se, assim, um significativo contingente de cativos na Região Sudeste<sup>4</sup>.

Se, por um lado, o tráfico interno tinha um limite econômico, por outro, estava com os dias contados o sistema escravista em função das lutas dos negros por liberdade, da ameaça da revolta negra no Haiti, que levou à ascensão da primeira República negra das Américas (1804), das pressões das camadas liberais paulistas, das pressões externas (FONSECA, 2009, p. 56). O fim do fluxo de novos africanos escravizados teve como desdobramento, o enfraquecimento do sistema escravocrata, devido às más condições de reprodução da força de trabalho cativa nacional, conforme Chiavenato (1986) que traz dados elucidativos, sobre a Guerra do Paraguai:

Quando começou a Guerra do Paraguai o Brasil tinha mais de 2,5 milhões de escravos; quando a guerra acabou, eles não chegavam a 1,5 milhão – em apenas seis anos (1860-1870) “desapareceram” 1 milhão de negros, transformando-os em bucha

---

<sup>3</sup> Não havia nada de “humano” nessa política da Inglaterra. Impulsionado pela Revolução Industrial, o País almejava ampliar seu mercado consumidor, o que somente seria possível em países com mão de obra livre.

<sup>4</sup> Estima-se que entre 1850 e 1885, cerca de 150 a 200.000 escravizados foram vendidos pelas províncias nordestinas para o sul cafeeiro. (dados extraídos [WWW.uol.com.br/escravaonaobrasil](http://WWW.uol.com.br/escravaonaobrasil). de Antonio Carlos Olivieri ).

de canhão, tem seus herdeiros, ainda hoje, ignorando estes simples dados estatísticos. [...] Os resultados demográficos da Guerra do Paraguai demonstraram a queda de 40% do total da população negra (CHIAVENATO, 1986, p. 11).

Acrescente-se o fato dos capoeiristas, tidos como marginais e desordeiros no período imperial, serem utilizados na Guerra do Paraguai em troca de cartas de alforrias. O Governo Republicano instaurado em 1889 continuou sua política de repressão, ao situar no primeiro Código Penal da República, a criminalização da prática da capoeira, uma das mais populares manifestações culturais de matriz africana; sendo somente revogada em 1941 pelo Código vigente<sup>5</sup>.

De acordo com dados disponíveis, entre 1864 e 1887, o número de *escravizados* no país diminuiu de 1,7 milhões para 720.000 e, entre 1872 e 1881, a 218.000 imigrantes entraram no Brasil (KOWARIK, 1994, p. 46-47, p. 71, destaque nosso). A porcentagem de africanos escravizados no total da população, que era de mais de 50% no início do século XIX, foi reduzida em até 16% em 1874, alguns anos antes do fim da escravidão, conformando o perfil de ocupação da força de trabalho nacional.

Podemos considerar que 1850 foi o marco legal inicial para transição do trabalho livre, dado pela abolição do tráfico negreiro transatlântico com a Lei Eusébio de Queiroz<sup>6</sup>. O nascimento e a ascensão do trabalho livre como base da economia foi acompanhada pela desvalorização dos antigos africanos escravizados ou mesmo dos livres e libertos com alguma qualificação.

Uma das interpretações feitas, em uma rica e bem documentada análise, de Florestan Fernandes e Celso Furtado merece algumas observações adjacentes e complementares. Para Florestan Fernandes (1978), aos negros

[...] faltava coragem para enfrentar ocupações degradantes, como os italianos..., não lhes sentia o ferrete da ânsia do poder voltado para a acumulação de riqueza [...] e [...] a indisciplina agressiva contra o controle direto e a supervisão organizada, a ausência de incentivos para competir individualmente com os colegas e para fazer do trabalho assalariado uma fonte de independência econômica (FERNANDES, 1978, p. 15-20).

---

<sup>5</sup> Em 1890 foi editado o decreto nº 847, criminalizando a prática da capoeira na capítulo XIII “Dos Vadios e Capoeiras”. Fonte: [www.Wikipedia.org/wiki/anexo:cronologia\\_da\\_capoeira\\_no\\_Brasil](http://www.Wikipedia.org/wiki/anexo:cronologia_da_capoeira_no_Brasil).

<sup>6</sup> Foi promulgada para obedecer à legislação inglesa que proibia o tráfico de escravizados. Em 1845, a corte inglesa aplicou o “Ato de Supressão do Tráfico Escavo”, que ficou conhecido no Brasil com “Bill Aberdeen”, pondo fim ao grande fluxo comercial existente no Atlântico Sul. Assim, em nome do capitalismo industrial, a Inglaterra praticamente obrigou diversos países do mundo a suspenderem o tráfico.

Os agentes econômicos ativos se eximiram da responsabilidade de preparar o negro ao molde da emergente economia competitiva, resultando na sua não integração e, por conseguinte, ficando relegado à margem inferior do sistema produtivo. A despeito desse olhar, Furtado (1970) argumenta:

[...] os escravos dominavam o processo de trabalho, assim como as evoluções técnicas mais importantes à época nas atividades que realizavam. Uma possibilidade de enfrentamento da questão do trabalho, poderia ser como ocorreu nas ilhas das Antilhas inglesas, onde a abolição teve um caráter puramente formal: o escravo passou a receber um salário monetário, fixando ao nível mínimo de subsistência (FURTADO, 1970, p. 137-138).

Para explicar o processo de marginalização da mão de obra negra na nova dinâmica econômica, um dos fatores mais apontados tem sido o da falta de qualificação. Hasenbalg (1979), entretanto, sustenta que os imigrantes, salvo algumas exceções, tampouco dispunham de qualificação profissional especializada.

Outra interpretação mais recente destaca aspectos estruturais numa perspectiva histórica do desenvolvimento das forças produtivas. Naquele momento, de acordo com Cardoso de Mello, a continuidade do regime escravista representava um entrave à acumulação (MELLO, 1990).

Mais do que uma decisão racional do empresário capitalista, a passagem do trabalho escravo ao livre parece ser parte de um processo mais amplo de reestruturação econômica e social, mas também de um aprofundamento da inserção da economia brasileira no contexto mundial (SINGER, 1975). Contudo, outros fatores importantes influíram nesse processo: a concepção da palavra raça ganhou fundamentos biológicos e psicológicos que condicionaram e generalizaram a crença de que certos povos, por questão de raça, não têm capacidade para progredir como tantos outros.

Depreciava-se, dessa forma, o valor da força de trabalho do negro liberto e também daqueles que nunca haviam sido escravizados, por meio da difusão dessas teorias racistas que hierarquizavam os homens segundo sua cor ou seu fenótipo. Assim, a distinção pela origem étnica ou racial adquiriu, no Brasil, um conteúdo social. Um atributo socialmente elaborado e aceito como um critério eficaz entre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social.

Esse contexto histórico permite uma referência ao “Darwinismo Social” ao expressar que a pureza racial poderia ser atingida por meio da miscigenação com os

imigrantes europeus (o ideal do “branqueamento”) ao longo do contínuo de cor, de modo que sejam mais aceitos aqueles que mais se aproximam da “brancura”. Isto é, aos mestiços se oferece a ilusão de mobilidade e ascensão, enquanto aos “pretos” as possibilidades oferecidas são a exclusão e a negação da autoimagem. Essa mistura de raças apregoada, entretanto, não escondia a sociedade hierarquizada que foi imposta pelo colonizador às outras etnias.

Essa visão eurocêntrica impôs-se como norteadora de um projeto nacional e como pressuposto para o desenvolvimento, dominando o cenário político até os anos 1930, no qual o negro, não tinha, ou ocupava pouco espaço na existência.

Como política pública, por parte do Estado Imperial Brasileiro, houve o financiamento paulatino da imigração europeia, com subsídios para os imigrantes que se instalaram no Brasil. O Governo subvencionou quase 60% do total dos imigrantes que chegaram entre 1888 e 1915, chegando essa taxa a 80% (THEODORO, 2005, p. 91-126) – subsídios que só cessaram na década de 1930. A imigração europeia iniciou-se em 1820, após o decreto de abertura às nações amigas, promulgado por D. João VI. Mas foi na segunda metade do século XIX que ela se mostrou de fato uma política voltada para o processo de branqueamento da população brasileira, uma vez que trazia preferencialmente italianos e alemães refugiados das guerras de unificação (KOWARICK, 1994).

Não é difícil dizer que a promoção da imigração era claramente assentada na ideologia do branqueamento. Em 1884, a Lei nº 28, aprovada pelo Legislativo paulista, garantindo recursos para que o Governo estadual financiasse a imigração, afirmava que os beneficiários seriam trabalhadores europeus e suas famílias (AZEVEDO, 1987, p. 167). Ainda em 1890, o Governo republicano recém-instituído, publicou o Decreto nº 528, de 20 de junho, pelo qual se institui a livre entrada de imigrantes nos portos brasileiros, com a exceção dos africanos e dos indígenas da Ásia. Estes, somente com autorização do Congresso Nacional poderiam ser admitidos, de acordo com as condições estipuladas. Esse mesmo decreto garantiu incentivo a todos os fazendeiros que quisessem instalar imigrantes europeus em terras<sup>7</sup>.

Em 1884, foi aprovada, no estado de São Paulo, uma Lei que instituiu taxas sobre a posse de *escravos de ganho* ou de aluguel em atividades nas áreas urbanas.

---

<sup>7</sup> Citado por Skidmore (1976, p.155). Esse programa de imigração subsidiada durou até 1928.

Também visando a encarecer o custo do trabalho escravo, a mesma Lei determinava a elevação dos impostos fixados três anos antes para importação de africanos escravizados de outras províncias<sup>8</sup>. No mesmo ano, as Leis provinciais números. 25 e 26 direcionavam os impostos sobre importação de africanos escravizados para custear os gastos com imigração. Em 1921 os deputados federais Andrade Bezerra e Cincinato Braga apresentaram o Projeto de Lei nº 209, de 1921, que visava a proibir o ingresso de imigrantes negros no Brasil, independente de sua nacionalidade. Entretanto, tal projeto não foi acatado; se o fosse, o Brasil admitiria ser um país racista, o que não era desejável para o Estado (FONSECA, 2009). Institucionalmente, também se buscava apagar os negros da História e da sociedade. (SKIDMORE, 1976, p. 228)

Entre os fatores que impediram a emergência de um sistema econômico capaz de absorver a mão de obra dos africanos escravizados, está na promulgação da Lei nº 601/1850, intitulada Lei de Terras, promulgada no mesmo ano em que se determinou a proibição do tráfico de negreiro, marco da transição para o trabalho livre. Foi nesse contexto que a nova medida legal começou a vigorar, restringindo as possibilidades de acesso à terra na transição do regime escravista para o de trabalho livre. Ao definir a compra como única forma de aquisição, a Lei de Terras pôs fim ao reconhecimento da posse que havia sido realizado em 1822, pela resolução de 17 de julho<sup>9</sup>. Além de alterar e regular a forma de aceder à propriedade da terra, instituída nas duas décadas anteriores, a Lei de Terras procurou, ainda, definir os meios para operar a colonização, principalmente por incentivos à imigração de trabalhadores europeus pobres para trabalhar nas lavouras brasileiras (SILVA, 2006). Para os africanos escravizados, dedicados, em sua maioria, às atividades rurais, a passagem ao trabalho livre não significou sequer a sua inclusão em um regime assalariado.

Por outro lado, em ofício de 27 de junho de 1884, o Ministro da Agricultura, Antonio da Silva Prado solicitava aos proprietários rurais que propiciassem o acesso à terra aos imigrantes, inclusive cedendo parte de pequenos lotes ou subsidiando a venda para que eles pudessem trabalhar. Essa política pública adotada pelo Estado imperial era contraditória, uma vez que a Lei de Terras de 1850 dizia que a terra só poderia ser

---

<sup>8</sup> Martinho Prado, um dos mais importantes representantes dos proprietários paulistas, justificava a necessidade de encarecer o trabalho escravo, pois esse era “mais remunerador” que o trabalho livre. Tais impostos não apenas estimulariam a imigração pelo encarecimento do escravo, como a subsidiariam (AZEVEDO, 1987, p. 165).

<sup>9</sup> A legislação de 1822 buscava incentivar o acesso à propriedade da terra ao lavrador não-proprietário, combatendo o bloqueio exercido pelo latifúndio (FAORO, 1977, p. 407-408).

obtida mediante compra. No entanto, no ofício mencionado anteriormente, o Ministro Antônio da Silva Prado afirma ter solicitado ao Parlamento “a alteração da Lei de Terras, no sentido de tornar mais fácil a aquisição das mesmas por parte de colonos e imigrantes” (FONSECA, 2009, p. 58). Ao mesmo tempo, a população negra que adquiria paulatinamente a liberdade, mediante fuga ou pressões internas e externas, continuou sem a possibilidade de ter seu chão.

À época da abolição da escravidão, os livres e libertos representavam um contingente de cerca de dez milhões de indivíduos (quase 94% da população negra), enquanto se mantinham tão somente 720.000 indivíduos na condição de *escravizados*; estimativas apresentadas por Kowarick (1994, destaque nosso). Esse pequeno número de escravizados que a Lei Áurea libertou se justifica pelas leis Eusébio de Queiroz, (1850); do Ventre Livre (1871) e dos Sexagenários (1885). Acresce que a manutenção do sistema escravista já era econômica e politicamente insustentável nos âmbitos nacional e internacional. Havia tensões sociais constantes nas fazendas, nas senzalas, nos quilombos, nas ruas e nas vielas do Império. Assim, um dos objetivos da Lei Áurea era diminuir o impacto econômico e político da escravidão, bem como diminuir a violência social. A sociedade brasileira ficou aprisionada pela própria violência que criou e alimentou durante séculos.

### **O Racismo: Uma Realidade Temida, Mas Evidente**

Efetivamente, o racismo que nasceu no Brasil, associado à escravidão, consolidou-se após a abolição com base nas teses de inferioridade biológica<sup>10</sup> dos negros, havendo aumento considerável de imigrantes europeus. Foi então que os negros conheceram a outra face da escravidão: a marginalização e a discriminação como formas de naturalização de processos sociais que buscavam manter o negro na condição subalterna, particularmente no meio urbano.

---

<sup>10</sup> Uma das correntes do “movimento higienista”, chamada de Darwinismo social, que defendiam a superioridade da raça ariana, por meio da teoria evolucionista de Charles Darwin para comprovar a tese de raças superiores e inferiores. Tal “escola” teve grande impacto na intelectualidade brasileira entre o fim da escravidão e o início da I Guerra Mundial. Destacamos no Brasil, Raymundo Nina Rodrigues, que utilizava como referencial teórico o evolucionismo, especialmente na linha interpretativa de Arthur de Gobineau, autor de Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças (1853-1855). Nessa obra, Gobineau atribuiu as diferenças sociais entre negros e brancos à inferioridade biológica do africano. Dessa forma, Raymundo Nina Rodrigues a utilizou para justificar alegadas características físicas dos negros para a criminalidade.

Os africanos e seus descendentes, no Brasil eram sempre vistos como escravos, mesmo não o sendo. Contudo, no final do século XIX, a violência e o racismo que os acompanhavam desde o século XVI tornaram-se institucionais.

A ideia de que o progresso do País dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no País. Inspirada nas teorias “científicas” racialistas que emergiram na Europa, especialmente o da escola francesa, que utilizou teorias ligadas à categoria da aparência física para tentar determinar aspectos psicológicos e cognitivos dos seres humanos, estabelecendo como modelo o homem branco europeu.

A noção de desigualdades inatas ganhou chancela científica na Europa, quando a teoria darwinista da seleção natural foi transportada para o reino humano, passando a ser usada para explicar a História, a sociedade, e especialmente para justificar o domínio colonial. Apesar de cientificamente desmascarada, a crença de superioridade biológica

[...] pôde fazer parte de crenças construídas pelo senso comum nas sociedades nas quais a raça (cor) das pessoas assume relevância na distribuição e fruição de direitos. Desse modo, a impropriedade científica do uso da categoria “raça” para a classificação de seres humanos não impede que o fenótipo dos indivíduos seja socialmente tratado como atributo racial, derivando daí o emprego do critério racial como elemento diferencial de direitos e oportunidades (SILVA JR., 2002, p. 15)

O ideal do branqueamento consolidou-se nas décadas de 1920 e 1930, mesmo com o progressivo enfraquecimento das “teorias deterministas da raça” (IPEA, 2008). As elites nacionais entendiam a questão racial de forma complacente, uma vez que a população brasileira parecia branquear-se de maneira significativa, ao mesmo tempo em que aderiu à ideologia do branqueamento. Progressivamente, o conceito de raça, na interpretação da sociedade brasileira foi perdendo força e as desigualdades entre grupos raciais passaram a ser cada vez menos explicadas por sua dimensão biológica, sendo substituídas pela dimensão sociocultural.

Em decorrência desse processo foi-se criando o mito da “democracia racial” como expressão da experiência brasileira, ou seja, a crença de que o Brasil é uma terra sem impedimentos legais e institucionais para a igualdade racial, em que o preconceito e a discriminação raciais são reduzidos.

Logo, assentada em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem, o mito da democracia racial reinventou uma História de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil como promotor de igualdade de oportunidades, podendo os negros disputar, em iguais condições com os demais cidadãos, o acesso aos bens sociais e materiais existentes no país. A realidade, entretanto, revela um preconceito não assumido, velado, uma forma eficiente de discriminar pessoas. Nesse processo, o Estado se isenta de qualquer responsabilidade adicional pela situação da população negra, além de colocá-la diretamente nos ombros dos próprios afro-brasileiros.

Os dois fatores de produção discorridos neste texto — o estabelecimento de uma regulamentação conservadora da estrutura fundiária e a configuração do processo de transição da mão de obra escrava pelo trabalho livre — foram impregnados por princípios discriminatórios e raciais que contribuíram decisivamente para manter a lógica de manutenção do poder, herdada do período colonial brasileiro. Conformou o País no atual quadro socioeconômico desigual que naturaliza o fato de que a maioria negra exercia atividade de menor prestígio social, cultural, econômico e político por sua “incompetência” social ou produtiva.

Por conseguinte, a forma pela qual as forças produtivas<sup>11</sup> foram introduzidas e desenvolvidas no Brasil determinou uma configuração socioeconômica de produção e reprodução de estigmas e estereótipos nas relações sociais, que atua até os dias atuais como uma ciranda perversa, na qual a existência da pobreza surge como parte constitutiva e natural de nossa realidade, especialmente quando a cor da pele é negra.

Urge, portanto, a necessidade de efetivar políticas públicas para a população negra<sup>12</sup>. As políticas públicas afirmativas são destinadas a atender grupos sociais que se encontram em condições de desvantagens ou vulnerabilidade social, em decorrência de fatores sociais, históricos e econômicos, e visariam a garantir a igualdade de oportunidades individuais aos membros desses grupos.

O Estado brasileiro, mesmo reconhecendo as sequelas da escravidão, tem tido dificuldades em implementar as políticas afirmativas, não só pela magnitude, pela

---

<sup>11</sup> Representada aqui pela terra na sua transformação em propriedade privada, pelo trabalho na sua configuração ao assalariamento e pelo escravismo como relação de produção.

<sup>12</sup> O termo “negro” engloba as categorias preto e pardo, utilizadas pelo IBGE para classificar a população brasileira. Entretanto, usaremos também o conceito de afro-brasileiro, mencionado na Constituição de 1988 para designar a população negra brasileira.

natureza e pela organização do tráfico negreiro, mas especialmente pela negação da essência das vítimas. O artigo 208, inciso V, da Constituição Federal, deixa claro que as populações vulneráveis merecem proteção particularizada dos Estados, entendendo-se que a vulnerabilidade não deve ser confundida com inferioridade, mas com o alto grau de suscetibilidade das pessoas às violações dos direitos humanos; como, aliás, já pregava o eminente jurista Rui Barbosa: o princípio da igualdade consiste em tratar os iguais de forma igual e os desiguais desigualmente (Oração aos Moços), não violando, assim, o princípio constitucional da igualdade. Como discorre o Professor Hélio Silva Jr. (2002),

[...] Salvo engano, é certo que a Constituição de 1988, implícita e explicitamente, não apenas admitiu como prescreveu discriminações, a exemplo da proteção do mercado de trabalho da mulher (art.7º, XX) e da previsão de cotas para portadores de deficiência (art. 37, VIII), donde se conclui que a noção de igualdade circunscrita ao significado estrito de não-discriminação foi contrapesada com uma nova modalidade de discriminação, visto como, sob o ângulo material, substancial, o princípio da igualdade admite sim a discriminação, desde que o discrimen seja empregado com a finalidade de promover a igualização (SILVA, JR., 2002, p. 112).

### **Breve Digressão Histórica dos Ideais “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”**

Entre as Revoluções Burguesas, compreendidas como processos históricos que consolidaram o poder econômico da burguesia, bem como sua ascensão ao poder político ao longo dos séculos XVII e XVIII, a Revolução Francesa é considerada como o acontecimento que marcou a Idade Contemporânea, ao proclamar a Declaração dos Direitos em caráter constitucional, ditos fundamentais àquela época, alçados à categoria de verdadeiras pilastras do estado moderno (Liberdade, Igualdade e Fraternidade).

Com base no ideário iluminista, a Revolução Francesa substituiu o Absolutismo e o mercantilismo pelo liberalismo político e econômico e a aristocracia, pela burguesia no poder. Os ideais liberais ganharam expressão por meio dos escritos de John Locke, que propunha um sistema político-econômico baseado na defesa da liberdade individual, nos campos econômico, político, religioso e intelectual.

Sem qualquer ligação com a ideia da Democracia Aristotélica, os princípios democráticos no século XIX foram forjados por concepções liberais, ao limitarem a ação do Estado e assegurarem os direitos à propriedade e ao cumprimento dos contratos entre os particulares. Embora não seja um movimento exclusivo de uma classe social, por pertencer a uma categoria de construção histórica conflitual; os princípios

democráticos foram colocados a serviço do Capitalismo, de forma controlada, para legitimar a ordem burguesa e, ao mesmo tempo, referendar o *status quo* que ilude politicamente os trabalhadores e os tutelam economicamente, por meio de uma ideia de participação popular limitada, que é delegada a soberania popular aos poderes constitutivos (Legislativo, Judiciário e Executivo). Limitaram, dessa forma, a possibilidade de participação direta do sujeito e do controle social sobre a Administração Pública (LIMA, 2008).

Os Estados Unidos da América foram a primeira nação a criar um sistema democrático moderno. No caso dos novos países da América, em geral, caminharam juntas as ideias de democracia e de independência. Os “libertadores” buscaram, por fim, não só o domínio exercido pelas potências colonizadoras, como também os poderes absolutos que os soberanos dessas potências personificavam. Assim, o símbolo da “liberdade” ganha *status* sobre os demais princípios fundamentais nas Américas.

Com base nas origens da Revolução Francesa e na política econômica inglesa, que consolidou o capitalismo e trouxe consigo suas contradições internas, que provocaram greves, protestos dos trabalhadores e o surgimento de ideologias contrárias aos ideais de propriedade privada e ao individualismo, o socialismo real, chamado de Bloco Socialista, tendo a União Soviética em posição de liderança, foi inspirado e suscitado por uma ideologia que visava a uma sociedade mais igualitária. Recusavam o modo de produção capitalista, baseados na apropriação privada dos meios de produção, no lucro e na concorrência, em favor do modelo socialista, baseado na apropriação coletiva desses meios de produção, realizada pelo Estado em nome da sociedade. O controle do Estado era monopolizado e exercido por partido único, que substituiu o mercado na alocação de recursos. Entretanto, o desenvolvimento desse sistema possibilitou o surgimento de uma casta de dirigentes burocratas chamadas de *nomenklatura*, que gozavam de privilégios e vantagens inacessíveis ao restante da população da antiga União Soviética. Esse sistema foi caracterizado pela centralização e pela planificação da economia pelo Estado e, pela ausência de liberdade de expressão.

O termo “socialismo” é geralmente atribuído a Pierre Leroux, 1834, que chamou de socialismo

[...] a doutrina que não desistiria dos princípios de liberdade, Igualdade e Fraternidade da Revolução Francesa de 1789. Dos pilares ideológicos da Revolução Francesa, o

que mais imergiu nas sociedades de cunho socialista, foi os ideais de “igualdade” (LEROUX, 1834).

O fato é que a História nos mostra que tanto o capitalismo como o socialismo real, seja protagonizados pela burguesia seja pelo “proletariado”, necessitaram da tríade burguesa: liberdade, igualdade e fraternidade e utilizaram-na para dar suporte e legitimar junto à população os objetivos da classe dominante. Embora seja utilizada por interesses diversos, a liberdade é primordial para qualquer tipo de expressão, embora, na maioria das vezes seja relativizada e mesmo subjetivizada em seu contexto. A igualdade é algo que devemos almejar se quisermos uma sociedade mais justa, sem, contudo, negligenciarmos a diferença como condição de existência humana; e a fraternidade é uma ação que nos faz retornar à nossa existência humana, que devemos perseguir.

Historicamente, o Brasil, também em matéria legislativa, sempre se pautou por inspiração externa, aspecto bastante visível na época do Império, e que persistiu mesmo após o advento da República em 1889. Portanto, não é de se estranhar que, em determinado momento histórico, tenha sido possível aliar a visão escravista aos ideais liberais que defendiam a liberdade e a igualdade; ainda mais que já existia a ideia de uma Democracia. Porém, a elite econômica, preocupada com a acumulação de capital, criou ideias para justificação dessa contradição.

Assim, para que pudesse conciliar a evidente contradição entre os ideais de liberdade e a economia escravocrata, os Estados Unidos tiveram que negar a condição humana dos negros, pois em uma sociedade fundada nos princípios de que “todos os homens são iguais” a liberdade somente poderia ser negada aos não-humanos (CASTELLS, 2002, p. 74)

Desde a Constituição de 1824, que foi outorgada seis décadas antes da abolição formal da escravidão, as constituições brasileiras declaram a igualdade de todos perante a Lei. Convém destacar que a mencionada Constituição excluía a definição de cidadão à população negra escravizada, à qual não se reconheciam os mais elementares direitos civis: o escravo sendo acusado, era considerado pessoa; sendo vítima, era tido como coisa, ou na melhor das hipóteses, semovente. (MALHEIRO, 1944, PP.39-53)

Já a primeira constituição republicana, de 1891, ampliou os direitos civis e políticos, mas indiretamente impedia o acesso dos negros às urnas, ao impor a alfabetização como requisito para o direito ao sufrágio, num país recém-egresso do escravismo; além de excluir outros segmentos, a exemplo das mulheres.

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASI, DE 25 DE MARÇO DE 1824:

Art. 179...

XIII – A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891:

Art. 70...

§ 2º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais, ou para as dos Estados:

1º Os mendigos;

2º Os analfabetos;

Art. 72....

§ 2º Todos são iguais perante a Lei. A Republica não admite privilégio de nascimento, desconhece foros de nobreza, extingue as ordens honoríficas e existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselhos.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, DE 16 DE JULHO DE 1934:

Art. 113...

I. Todos são iguais perante a Lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas.

Art. 121....

§ 6º A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante...

Art. 138 – Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

b) estimular a Educação eugênica;

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937:

Art. 122...

2. Todos são iguais perante a Lei.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, DE 18 DE SETEMBRO DE 1946:

Art. 141, § Todos são iguais perante a Lei.

CONSTITUIÇÃO DO BRASIL, DE 24 DE JANEIRO DE 1967:

Art. 150...

§ 1º Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela Lei.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, DE 17 DE OUTUBRO DE 1969:

Art. 153...

§ 1º Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela Lei o preconceito de raça.

Interessante observar que a Constituição de 1934, consigna o repúdio à discriminação racial, ao mesmo tempo em que prescreve o ensino da eugenia<sup>13</sup> e fixa restrições étnicas na seleção dos imigrantes. Em conformidade a este último preceito, o Decreto-Lei 7.967/45 consignava em seu Art. 2º:

Atender-se-á, na admissão de imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia [...]

---

<sup>13</sup> Eugenia (higiene racial), ideologia formulada em 1908 pelo inglês Francisco Dalton, que preconizava a ideia de pureza racial como contraposição à alegada degeneração decorrente dos cruzamentos raciais.

Percebe-se também que as constituições outorgadas pelo regime militar assinalavam a existência de desigualdades de natureza racial na sociedade brasileira, repudiando-o.

Nessa ordem de ideias, a Constituição de 1988 representa um marco no tratamento político-jurídico da temática racial, redefinindo o fundamento jurídico do princípio da igualdade, tornando-o mais consentâneo com as mutações sociais e ideológicas atuais, inserindo um novo perfil de sujeito de direito considerado em suas especificidades e demandas grupais, sejam elas determinadas pela idade, pela deficiência, pela raça/etnia etc. Reflete, assim, o esforço feito pelos movimentos sociais, em particular os do negro, ao exigir do Estado a adoção de políticas e programas capazes de traduzir a igualdade formal em substantiva, sem anular a afirmação da diferença, da alteridade; por mais paradoxal que pareça ser.

Resgata-se, de fato, o princípio Aristotélico de justiça distributiva, segundo o qual, justiça implica necessariamente tratar desigualmente os desiguais, ressaltando que tratamento diferenciado não se presta a garantir privilégios, mas sim possibilitar a igualização na fruição de direitos em busca da dignidade da pessoa humana referida na Constituição Federal.

A Constituição de 1988 menciona o adjetivo pátrio afro-brasileiros, acentuando a origem dos membros da população negra brasileira, conferindo a ideia de cidadão um traço plural e diverso, contrapondo-se à referida vocação eugênica, de 1934, ao assegurar o reconhecimento público à pluralidade étnico/racial da sociedade brasileira.

Art. 215...

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.”

“Art. 242....

§ 1º O Ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

A Carta de 1988 sinaliza, graças a antigas reivindicações de movimentos sociais, a necessidade de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial brasileira.

Como pode ser observado, portanto, do racismo, fruto das relações humanas enraizadas ao longo da História, produz uma ideologia na qual derivam leis, políticas e práticas sociais denominadas pela Constituição de 1988 como prática do racismo (Art. 5º, XLII), independente inclusive do grau de engajamento teórico dos agentes, visto que a ideologia, como tal, cumpre o papel de moldar consciências e uniformizar o

pensamento, tornando naturais e corretas práticas apenas aparentemente naturais, mas que, em verdade, resultam de construções iníquas socialmente produzidas (SILVA, JR., 2002, p. 21). Desse modo, pensar a gestão na/da Educação escolar neste contexto significa analisar criticamente o conjunto histórico no qual os discursos e as propostas se materializam, identificando-os nas relações sociais processadas e problematizando-os no intercâmbio entre políticas educacionais, de acesso a terra, trabalho e nos contextos sociais, políticos e econômicos. Propõe-se a existência de um pensamento permanente crítico, surgido propriamente da experiência histórica dos povos negros, não se deixando conformar pelas ideologias nem se intimidar pelos grandes dogmas oriundos do Ocidente.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Lei, portanto, não está isenta de uma quota da responsabilidade a que a convivência entre os diferentes não seja apenas tolerável, mas vivenciada e usufruída em sua plenitude, a exemplo do princípio constitucional que orientam o ensino (Art. 206). Instrumento esse que pode e deve ser empregado para estancar a reprodução de estereótipos e para valorizar a diversidade.

Constatamos, com esta reflexão, que a História das políticas públicas brasileiras, assentadas em princípios democráticos de liberdade e igualdade; contraditoriamente, permeia lutas para diminuir as desigualdades sociais e combater o racismo. A mídia, a escola e o governo têm papel fundamental nesse desafio contra o racismo. Mas a ação consciente e sistemática dos movimentos sociais e de outras instâncias da sociedade civil é essencial para desnaturalizar a escravidão, a metamorfose racial e as desigualdades sociais. Necessário se faz, portanto, a construção de uma agenda nacional que vise a colocar a temática racial no patamar de Política Pública, com uma ampla ação governamental articulada e coordenada com os demais poderes, em conjunto com ações sistematizadas dos movimentos sociais para mobilizar as instituições e os agentes públicos na incorporação dessa perspectiva de igualdade racial, nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação.

A constituição dessas políticas é um desafio que começa a ser enfrentado pela sociedade brasileira e será efetivada na medida em que lograr uma mudança de

mentalidade referendando a igualdade como valor, o reconhecimento da diversidade na formação nacional e a condenação da discriminação racial. Isto poderá possibilitar a aplicação da legislação em sua plenitude e o êxito das políticas e das ações de promoção da igualdade racial.

Sabemos, porém que ainda há muito a ser trilhado para a efetivação das mesmas. Este, portanto, é o mérito deste trabalho, que pretende colaborar com reflexões sobre a temática, contribuindo com o seu entendimento.

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao MEC/SECAD/FNDE cujo financiamento se deu por meio do edital UNIAFRO-2009 ao realizar o curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em parceria com NEAB-UFU no período de 2009 a 2011. Ao programa de Formação Continuada PROEX-UFU e ao Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

AZEVEDO, Célia M. M. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CARDOSO DE MELO, J. M. **O capitalismo tardio: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e terra, 2002.

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FERNANDES, Florestan **A integração do negro na Sociedade de Classes** (Ensaio, 34), 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FONSECA, Dagoberto. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo: Summus, 2009

FURTADO, Celso . **A Formação econômica do Brasil**. 10 ed. São Paulo: Nacional. 1970. (Coleção Biblioteca Universitária, Série 2ª, Ciências Sociais, v. 23)

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. (Biblioteca de Ciências Sociais, Série Sociologia, v. 10) In: FAUSTO, Boris (Org). **O Brasil republicano**. Tomo III, VI. São Paulo: DIFEL, 1975.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LIMA, Antonio Bosco. Estado, democracia e Educação. In. Figueiredo, Ireni Marilene Zago (Org.); Zanardini, Isaura Monica Souza; Deitos, Roberto Antonio. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. – Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. **A Escravidão no Brasil** – Ensaio Histórico-Jurídico-Social. Tomo I. São Paulo: Cultura, 1944.

MILLER, Joseph C. A dimensão histórica da África no Atlântico: açúcar, escravos e plantações. In. Mourão, Fernando A.A. et. al. (Orgs). **A dimensão atlântica da África**. São Paulo: CEA-USP/SDG-Marinha/Capes, 1997. p 21-40

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SANTOS, Helio. **A busca de um caminho para o Brasil**. A Trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.

SILVA, Claudia Cristina. **Escravidão e Grande Lavoura**: o debate parlamentar sobre a Lei de Terra (1842-1854). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná, 2006.

SILVA, Jr. Hédio. **Direito de igualdade racial**: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência - São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

SINGER, Paul. **O Brasil no contexto do capitalismo internacional** – 1889-1930. In: **História Geral da Civilização Brasileira** – 8 – III – O Brasil Republicano – 1 Estrutura de Poder e Economia (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

THEODORO, Mário (Org.); JACCOUD, Luciana; OSORIO, Rafael; SOARES, Sergei, **As políticas Públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após abolição. Brasília; Ipea, 2008.

THEODORO, Mário. As características do mercado e as origens do informal no Brasil. In: JACCOUD, Luciana (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. p. 91-126.

WILLIAMS, E. **Capitalism and Slavery**. Nova Iorque, 1961.

## DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM SALA DE AULA

Ilze Arduini de Araújo<sup>1</sup>

Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
ilzearduini@yahoo.com.br

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vânia Aparecida Martins Bernardes<sup>2</sup>

Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
vaniab@pontal.ufu.br

### RESUMO

O artigo apresenta reflexões que permitam auxiliar o professor a perceber e combater a segregação e a discriminação dentro da sala de aula evitando comprometer negativamente na autoimagem e na autoestima que a criança negra faz de si mesma. A metodologia utilizada será o levantamento bibliográfico o qual reuni trabalhos de estudiosos que também tiveram como foco de estudo discutir sobre a discriminação racial que ocorre dentro da escola. Esse tema que a décadas foi silenciado e negligenciado por alguns professores talvez por acreditarem na utopia de que no Brasil exista a tal da “democracia racial” carece de reflexões que promova mudanças e que tenha como propósito romper com esse silêncio que impera sobre o tema *racismo escolar*. Cabe não somente ao professor como também a sociedade como um todo contribuir para que a criança negra tenha chance de receber uma formação saudável, que possibilite torná-lo um cidadão consciente, livre de traumas e preconceitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança negra; auto-estima; discriminação.

### ABSTRACT

This article presents reflections which permits to support the teacher to realize and struggle against segregation and discrimination inside classroom avoiding to compromise negatively in self-image and self-esteem that the black child has of himself. The methodology used will be a bibliographical setting-up which gathers scholars' works who also had as focus of their studies discussion about racial discrimination that occurs inside classroom. This issue that for decades has been silenced and neglected for some teachers, maybe because they believed in the utopia that, in Brazil, there is that they call of “racial democracy”, lacks of reflection. We expect that the reflections proposed in this work promote changes which could help to break the silence that reigns over the educational racism. It is not only the teacher but also the society as a whole to

---

<sup>1</sup> Aluna do I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. NEAB – UFU. Graduada em História pela UFU. Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Católica de Uberlândia.

<sup>2</sup> Professora/Orientadora da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – UFU.

contribute to the black child to have the chance to receive a good formation which enables them to become a conscious, trauma and prejudice free citizen.

**KEYWORDS:** Black child, self-esteem, discrimination

## INTRODUÇÃO

Toda criança tem o direito de ter uma educação de qualidade que promova o seu bem-estar com a finalidade de educá-las para a vida a fim de terem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades de forma integral, nos aspectos sociais, intelectuais e, emocionais.

Escolhemos trabalhar neste artigo sobre a “Discriminação racial em sala de aula” por ter a preocupação de que alguns educadores durante sua formação acadêmica, não foram contemplados com estudos e pesquisas que os preparassem para enfrentar e debater sobre a discriminação racial ao entrarem na sala de aula. E ainda, nos incomodava o descaso com que certos professores tratam o tema. Alguns por não dominarem o assunto, outros por desinteresse mesmo.

A utopia de que vivemos num país que aceita as diferenças, onde o racismo é pouco admitido e conseqüentemente, menos enfrentado, só encobre o problema dificultando também seu estudo. Mas nem por isso é motivo para deixarmos de debatê-lo nem desistir de banir esse mau, “a discriminação racial” da escola e da sociedade como um todo.

As crianças negras ao entrarem na idade escolar encontram um agravante que impede seu pleno desenvolvimento emocional e intelectual logo que chegam à sala de aula. Muitas são perseguidas, humilhadas, segregadas, excluídas e estigmatizadas por colegas de sala de aula e, às vezes, até mesmo por professores.

Dentre esses termos que trazem prejuízo à criança negra ao ingressar na escola a “Discriminação<sup>3</sup>” nos pareceu ser aquele que requer um cuidado maior de atenção por parte não só dos professores, mas, também de toda a sociedade.

---

<sup>3</sup> A discriminação é o ato de considerar que certas características que uma pessoa tem são motivos para que sejam vedados direitos que os outros têm. Numa palavra, é considerar que a diferença implica diferentes direitos. De acordo com Hédio Silva Jr, (2002), as manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é fazer uma pesquisa bibliográfica escolhendo alguns autores/pesquisadores que também estudaram o *racismo na escola* para juntos, refletirmos sobre o tema.

Uma das primeiras pesquisadoras que já na década de 1980 observou um índice maior de repetência e evasão escolar de crianças negras do que de crianças brancas em razão da ausência de propostas de interação entre a escola e a criança afro-descendente foi Fúlvia Rosemberg.

Segundo a autora as crianças negras tendem a repetir o ano com uma frequência maior do que as crianças brancas e são excluídas mais cedo do sistema escolar, além de apresentarem uma trajetória escolar mais conturbada e irregular do que as crianças brancas, sofrem um maior número de afastamentos e regresso para a escola, demonstrando uma maior dificuldade de interação e inclusão entre o sistema escolar e a criança negra. Mesmo assim, grande parte delas supera as vicissitudes que a sociedade lhe coloca ao se esforçar a permanecer na escola. (ROSEMBERG, 1996).

Já nos primeiros dias de aula a criança estigmatizada, assustada por se encontrar fora do acolhimento e da segurança familiar toma consciência, geralmente através de outras crianças, a conhecer seu estigma. Essa experiência, sem um motivo aparente, pode acontecer por meio de xingamentos, ofensas e exclusão da criança negra reduzindo significativamente suas chances de vida.

A discriminação étnica se evidencia quando, em condições sociais dadas, de suposta igualdade entre brancos e negros, se identifica um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional. Fato que expressa um processo institucional de exclusão social do grupo desconsiderando suas habilidades e conhecimentos.

A discriminação racial opera, na nossa sociedade, como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferentes etnias, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas parece ignorar essa questão. Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos. (CAVALLEIRO, 2006 p. 26).

---

mental, com conseqüências ainda não satisfatoriamente diagnosticadas, visto que incidem cotidianamente sobre o alunado negro, alcançando-o já em tenra idade.

Esse racismo nas escolas poderá vir algumas vezes de formas visíveis e outras invisíveis, camufladas. Conseguir clarear esses conflitos étnicos e trazê-los à tona para assim, tentar encontrar soluções concretas que combatam o racismo principalmente no âmbito escolar é algo que nós e muitos outros pesquisadores/educadores almejamos<sup>4</sup>.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância e estereótipos negativos sobre o negro. (CAVALLEIRO, 2006, p. 19).

O racismo<sup>5</sup> tenta negar a humanidade das pessoas negras quando as compara a animais, doenças ou ao acentuar suas características físicas igualando-as a objetos. “De tanto inferiorizar as pessoas negras com apelidos, ‘piadinhas’ e gracejos, todo o mundo passa a achar que isso é engraçado, louvável e quem se indigna é ‘neurótico’” (SILVA, 2001, p. 77). Essas comparações se tornaram tão corriqueiras e banais que estão naturalizadas na cultura brasileira. Já está mais do que na hora de começarmos a desconstruir essas comparações que só denigrem a imagem do negro e dar-lhes o devido respeito.

Os autores Hédio Silva Júnior, (2002); Márcia Maria de Jesus Pessanha, (2003); Iolanda de Oliveira, (2003); Nilma Lino Gomes, (2001); Eugenia da Luz Silva Foster (2004); Alex Avelino Bittencourt, (2009) dentre outros, também buscaram em seus trabalhos a luta contra as desigualdades e o respeito quanto às diferenças, neste caso específico, as diferenças encontradas na escola.

Sendo a escola representante de uma parcela da sociedade, nela também encontraremos os variados tipos de exclusão<sup>6</sup>, intolerância<sup>7</sup> e segregação<sup>8</sup> que nada mais são do que o reflexo da discriminação na sociedade em geral. “No âmbito escolar, a

---

<sup>4</sup> SILVA JR., Hédio, 2002; ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P.; NEGRÃO, Esmeralda V., 1986; CAVALLEIRO, Eliane, 2006; SOUZA, Sephora S.; LOPES, Tarcilia M.; SANTOS, Fabianne G. S, 2007.

<sup>5</sup> Segundo Munanga, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

<sup>6</sup> Ferraro (1999) constrói o conceito de exclusão da escola e de exclusão na escola para identificar fenômenos de não-acesso, evasão, reprovação e repetência de crianças das camadas populares. - In: RIBEIRO, 2006.

<sup>7</sup> De acordo com o dicionário Aurélio, Intolerância é: Repugnância, atitude odiosa, agressiva, a respeito daqueles de cuja opinião ou crença se diverge.

<sup>8</sup> Significa separar ou isolar determinados grupos étnicos por barreiras de comunicação social, como estabelecimentos de ensino separados ou outras medidas discriminativas.

discriminação pode envolver professores, funcionários, familiares e alunos, sendo qualquer um desses o agente discriminador” (BITTENCOURT, 2009, p. 237). Assim, através do tema: *Discriminação Racial em Sala de Aula*, a pesquisa pretende auxiliar o professor instigando-o a pensar em algumas questões:

- A educação atual permite trazer à tona o tema discriminação racial em sala de aula?
- Discutir esse tema nos ajuda na formação cidadã dos educandos?
- Há o cuidado de tratar nossos alunos de acordo com suas individualidades?
- De que forma podemos contribuir para que crianças negras possam ser educadas e conviver dentro de um ambiente tranquilo, sem violência e discriminação, onde sua cultura e suas origens sejam valorizadas, auxiliando-as a elevar sua autoestima? Esses são alguns desafios que queremos abordar ao longo desse artigo.

O artigo apresenta reflexões que permitam auxiliar o professor a perceber e combater a segregação e a discriminação dentro da sala de aula evitando comprometer negativamente na autoimagem e na autoestima que a criança negra faz de si mesma objetiva criar uma consciência nos profissionais de ensino para o combate ao preconceito e discriminação racial em sala de aula. A metodologia utilizada será o levantamento bibliográfico que reuni trabalhos de estudiosos que também tiveram como foco de estudo discutir sobre a discriminação racial que ocorre dentro da escola. Esse tema que há décadas foi silenciado até mesmo pelos próprios professores talvez por acreditarem na utopia de que no Brasil exista a tal da “democracia racial<sup>9</sup>” carece de reflexões que promova mudanças e que tenha como propósito romper com esse silêncio que impera sobre o tema *racismo escolar*.

Ou seja, pretendemos sensibilizar a classe docente pela busca e pelo interesse junto ao tema “Discriminação racial em sala de aula”. Para que efetivamente isso seja possível, torna-se de extrema importância parar por um momento e dedicarmos-nos à

---

<sup>9</sup> O termo *Democracia Racial* foi uma Corrente ideológica que pretendia negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (GOMES, 2005, p. 57). De acordo com Guimarães (2003), a idéia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, era já uma idéia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal idéia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mais ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Nabuco, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável, no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor.

reflexão sobre nossos próprios valores, crenças e comportamentos. Aí, sim, após essa reflexão, teremos a oportunidade de tratar o racismo que está tão inerente na sociedade brasileira, bem como seus efeitos em nossas vidas e na vida de nossos alunos negros.

Aparentemente no cotidiano escolar existe uma relação harmoniosa entre crianças brancas e negras, no entanto, dificilmente é visto nas paredes dos corredores e das salas de aula cartazes, fotografias e até mesmo nos livros e revistas, indícios que demonstre conviver naquele espaço crianças não-brancas. Ou seja, na maioria das vezes, o material não retrata a diversidade existente na escola.

Se é verdade que políticas de promoção da igualdade racial podem diminuir as taxas de desigualdades entre negros e brancos, atacando a discriminação, não podemos esquecer que é preciso atacar com a mesma intensidade a raiz do problema, isto é, o racismo e o preconceito. Neste campo, não será demais lembrar que apenas a educação pode mudar valores, contribuindo para a valorização da diversidade e a construção de um senso de respeito recíproco entre os grupos que conformam esta rica geografia de identidades culturais denominada Brasil. (WERTHEIN, 2002, p. 10).

## O SILÊNCIO DO PROFESSOR

A autora Eugênia Foster (2004) nos lembra que a escola silencia sobre o racismo até mesmo quando esta afirma estar falando sobre a questão racial. “Todos se dizem não-racistas mas apontam o racismo no colega” (FOSTER, 2004, p. 9). Segundo Foster, ultimamente até que tem existido debates sobre respeito à diversidade cultural e sobre a diferença, mas que ainda é pouco expressivo o número efetivo de escolas que trabalham com o tema racismo. E conclui que “o racismo embora negado no discurso, é confirmado cotidianamente, na prática de nossas escolas. É impressionante como, além da simples omissão, o recurso que mais se adota para a questão racial é o silêncio” (FOSTER, 2004 p. 9).

Para dialogar e nos auxiliar no embasamento teórico sobre o tema da discriminação racial em sala de aula, utilizamos também a obra da autora Eliane Cavalleiro<sup>10</sup>. Nela a autora pôde constatar após um período de observação em uma escola infantil<sup>11</sup> com crianças de 4 a 6 anos, que já nesta idade as crianças negras apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico de que fazem parte.

---

<sup>10</sup> **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

<sup>11</sup> A pesquisa foi realizada durante observação sistemática do cotidiano de uma escola de educação infantil (EMEI) pelo período de oito meses, em três salas de aula. Fica localizada na região central de São Paulo, que recebe diariamente cerca de quinhentas crianças entre quatro e seis anos.

Ainda através desta mesma experiência, Cavalleiro nota que em contra-partida, a criança branca demonstra um sentimento de superioridade e, conseqüentemente, se acha no direito de ter atitudes muitas vezes preconceituosas, xingando e/ou ofendendo seus colegas de sala negros, remetendo aí um caráter negativo à cor da pele.

No que diz respeito ao comportamento do professor em relação a esses conflitos, o dramático depoimento da menina Catarina (negra) é bastante elucidativo. Segundo ela, as crianças a xingam "... de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta eles falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada".(CAVALLEIRO, 2006, p. 52).

Uma das maiores preocupações demonstrada pela autora em relação à autoestima da criança negra é que essas situações de discriminação ocorrem em sua maioria, na presença dos próprios professores, que não se interferem, mantendo uma postura de silêncio e de não envolvimento tornando-os, assim, um dos responsáveis pela formação de uma autoimagem negativa, inferiorizada, desvalorizada que a criança negra faz de si.

Essa reação por parte dos professores acaba se tornando um agravante para a questão do preconceito<sup>12</sup> em sala de aula, tornando esse crime comum, banalizado. Para Cavalleiro (2006) o silêncio do professor acaba auxiliando novas ocorrências de ações preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar e, posteriormente, em outros espaços sociais.

A ausência do tema "o que significa ser uma criança negra e uma criança branca" no planejamento escolar pode dificultar a harmonia nas relações étnicas. O silêncio que envolve o tema racismo contribui para que se entenda erroneamente a diferença como algo desigual e os negros como algo inferior. Somente após uma discussão profunda dos problemas relacionados à discriminação que a escola conseguirá exercer seu papel de extrema importância na formação do indivíduo.

O racismo é algo que está arraigado no cotidiano escolar, deixando marcas profundas em crianças e adolescentes negros. Esse silêncio sobre o racismo muitas vezes é usado estrategicamente para se tentar evitar o conflito étnico, em sua grande

---

<sup>12</sup> O preconceito é a fôrma de pensamento na qual a pessoa chega a conclusões que entram em conflito com os fatos por tê-los prejudgado. Segundo Crochik, para se estudar e entender o preconceito é necessário se recorrer a mais do que uma área do saber. Embora ele seja um fenômeno psicológico, aquilo que leva o indivíduo a ser preconceituoso ou não, pode ser encontrado no seu processo de socialização, no qual se transforma e se forma enquanto indivíduo. (CROCHIK, 1997, p. 15).

maioria essa ação não surte muito efeito, pois, os problemas só irão se agravar ainda mais.

Segundo Cavalleiro (2006), ao viverem “numa sociedade com democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multétnica, as crianças aprendem as diferenças no espaço escolar de forma bastante preconceituosa.” A ausência de debates e estudos sobre a diversidade étnica dentro do âmbito escolar, tanto por parte dos professores como também da direção escolar e ainda, nas pautas das reuniões pedagógicas, demonstra o despreparo e a falta de cuidado da educação com o tema.

## **OS LIVROS DIDÁTICOS**

O livro didático também contribui para a manutenção da invisibilidade do negro ao trazer mensagens que enaltecem o branco como herói ou como vencedor e o negro, quase sempre, como vencidos e escravos.

Para perceber a discriminação encontrada nos livros didáticos é necessário um pouco mais de atenção, ou seja, “ler nas entrelinhas”. Grande parte dos docentes não percebe e não questionam a influência negativa que esses livros preconceituosos e excludentes trazem para a autoestima da criança negra. Pessanha (2003) ressalta que as mensagens, informações e ideologias que vêm vinculadas aos textos faz com que fiquemos atentos e com um cuidado todo especial ao incluirmos nos programas obras de autores que problematizam e apresentam instigantes questões de discriminação racial através de histórias, contos, crônicas e canções.

Os livros estão repletos de personagens que estereotipam e estigmatizam os negros. Para mudar esses paradigmas da literatura, basta selecionarmos livros cujo tema e personagem valorize as belezas do negro, suas qualidades e capacidades resgatando assim, a dignidade das diversas etnias africanas. Ou seja, falta à criança afro o modelo de “Belo Negro”.

As imagens das narrativas literárias, quando utilizadas adequadamente, longe de uma visão etnocêntrica, branqueadora, a qual é quebrada nessas obras, oferece ao leitor re(a)presentações positivas do negro, do descendente de africanos, possibilitando ao branco uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro, e a este elevação da auto-estima e resgate de sua cultura.(SOUSA, 2001, p. 211-212)

A escola, de acordo com a pesquisadora Valéria Algarve (2004), tem papel fundamental no auxílio à formação da identidade de crianças negras. Para isso é necessário que se trabalhe com os alunos a história, a cultura, as lutas por que passou e as vitórias que a população negra conquistou e deixou como herança para nós brasileiros<sup>13</sup>. “Também é importante que ela reconheça a diversidade da população brasileira, valorizando-a devidamente, contribuindo para a formação de cidadãos auto-confiantes que possam exercer sem medo sua cidadania”. (ALGARVE, 2004, p. 16). Ao falarmos na responsabilidade da escola para uma formação sadia da identidade e da intelectualidade da criança negra incluímos todos aqueles que fazem parte da rotina escolar: professores, direção, coordenação, supervisão e Colegiado este último incluindo os pais e alunos.

A partir do momento em que alunos, professores e funcionários consigam manter vínculos concretos de afetividade e respeito, a escola se torna um local agradável e convidativo para práticas educativas, políticas e culturais.

Mas, se por outro lado, essa afetividade não existe entre os sujeitos, a escola com certeza se tornará um lugar indesejado para se conviver, repleto de violência e conflitos que prejudicarão o desempenho intelectual e o equilíbrio emocional, não só dos alunos, mas de todos os que convivem na escola. “Investir na melhoria da relação professor-aluno é um alvo a ser destacado, dada a sua relevância na atuação sob a violência e no desenvolvimento de características individuais, como a auto-estima” (MARRIEL, 2006, p.46).

## **AFETIVIDADE JUNTO AO ALUNO BRANCO/NEGRO**

A partir das experiências e dos acontecimentos vivenciados dentro da escola, e por meio da escola, é que surge um importante significado para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança. O professor tem participação singular nesse processo. “Para muitos, o afeto do professor pode significar a continuação da permanência na escola”. (ALMEIDA, 1999, p. 13). Sendo assim, a escola não deve negligenciar, subestimar ou eliminar o espaço da emoção das crianças, sejam elas negras ou não-negras.

---

<sup>13</sup> Podemos citar como exemplo de luta dos negros a busca pelo direito à educação formal.

De acordo com Silva, (2001, pp. 65-66), durante a década de 1980 foi realizada uma pesquisa na sociedade e constataram a sedimentação de papéis sociais subalternos e a retificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Constatou-se que essas práticas afetivas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação e em sua autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural.

Dessa forma poderemos supor que essa imagem desvalorizada e inferiorizada dos negros, e por outro lado, a valorização e o enaltecer do branco possa ser internalizada durante a formação do sujeito, através dos processos socializadores.

Ao elogiarmos nossos alunos, devemos ter o cuidado, até mesmo nos pequenos gestos de carinho e afeto para não prejudicarmos a autoestima de quem não é provedor das características citadas no elogio. Tentar desconstruir o ideal de beleza que nos foi por tantos anos impostos, através da mídia e da sociedade em geral de que belo são somente aqueles que possuem características da “beleza europeia<sup>14</sup>”, e tudo o mais que foge a essas características não tem beleza nem valor. “A ideologia, ao promover o estereótipo, leva o estereotipado a internalizar sua imagem negativa, idealizada com o objetivo de inferiorizá-lo e oprimi-lo.” (CAVALLEIRO, 2006, p. 63). Situações que aparentam ser uma “simples algazarra de criança”, como por exemplo: dissimulações, piadinhas quanto à aparência do cabelo, o formato do nariz, a cor da pele e o “cheiro” da criança negra, muitas vezes encobrem o racismo oculto, abrindo as portas para manifestar ideias preconceituosas.

Durante o período de observações, Cavalleiro presencia diversas vezes, comentários de professores que, segundo ela, repercutiram negativamente na autoestima das crianças negras daquela escola, expondo-as a humilhações.

A seguir descreveremos um dos comentários presenciados: “Quem mandou soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito. Porque soltou? Ele é muito grande e muito armado! Precisa ficar preso – em seguida, energicamente, pega a maria-chiquinha do pulso a menina, prendendo-lhe os cabelos.” (CAVALLEIRO, 2006, pp.

---

<sup>14</sup> Entende-se por características de beleza europeia os seguintes traços: a pele branca, olhos claros, cabelos loiros e lisos, estatura alta, magro e nariz fino.

64,65). Ainda durante essas observações, a autora percebe que existe certa “diferenciação de afetividade” dos professores com relação à criança negra e a branca.

Quando a relação acontece entre professor/aluno branco, encontramos maior quantidade de contato físico direto, com beijinhos, abraços, toques e elogios, ou seja, “Na relação com aluno branco as professoras aceitam o contato físico por meio de abraço, beijo ou olhar, evidenciando um maior grau de afeto.” (p. 72). Por outro lado, “O contato físico é mais escasso na relação professor/aluno negro. Ao se aproximarem das crianças negras, as professoras mantêm, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que dispensa a elas.” (p. 73).

Cabe aqui uma reflexão para a classe docente: um alerta ao dispensar carinhos e elogios de maneira desigual, permitindo que a origem étnica da criança regule a quantidade e o modo de distribuir esses afetos, pois as crianças negras podem se sentir excluídas, menos capazes ou menos queridas pelos professores.

Esse tipo de ação impensada de alguns professores pode contribuir na concretização da forma de eleger características esteticamente “bem” aceitas e características “mal” aceitas, rejeitadas, fazendo dessa prática, algo severamente prejudicial para a autoestima e autoimagem de crianças negras. Essa, por conseguinte, poderá se tornar um adulto com problemas de identidade pessoal. Esse parece ser o germe de beleza ideal, nele o modelo de beleza branca passa a ser algo desejável para as crianças não-brancas que passam a admirar e desejar para si esta estética.

A omissão de informação sobre diversidade racial na escola pode representar para a criança branca a ilusão de pertencer a uma classe superior, pois o acesso que geralmente a criança possui para se informar e se espelhar vêm da mídia ou até mesmo da família, amigos e vizinhos e esses já estão contaminados pelo ideal da “superioridade branca” e trazem consigo um fardo enorme de preconceito e racismo contra a raça negra.

Já para a criança negra, essa ausência de informação sobre seu grupo étnico e o silêncio instaurado na escola quando se trata do tema de preconceito racial, poderá levá-la a entender, aceitar e internalizar a sua descendência como algo inferior.

Torna-se de grande importância apresentar aos alunos a maneira como a história dos negros no Brasil foi durante anos deixados de lado, mas que ainda dá tempo e necessita de ser passada a limpo. Mostrar o quanto o negro foi privado de sua

humanidade, lembrando que através do seu sacrifício possibilitou-se formar a base da cultura nacional.

Daí a necessidade de reverter o quadro segregador do negro e reconstruir seu espaço, visando derrubar o que era tido como negativo, impuro, inculto e desvalorizado. A literatura então que buscamos deve se nutrir de idéias de desconstrução de verdades, que negam o negro substituindo-as por outras e exaltar-lhe a condição humana. (PESSANHA, 2003, p. 162).

De acordo com Pessanha, (2003) devemos desde o início, receber a criança proporcionando-lhe meios para que elas amadureçam conscientes de sua identidade e consigam reivindicar seus direitos de cidadão, no qual todos são considerados “iguais” perante a lei independentemente da cor da pele. Daí a importância e a responsabilidade do nosso papel de educador na efetivação dessas questões dentro das práticas pedagógicas, como sujeito de um processo transformador dentro de nossos respectivos espaços de atividades docentes.

Estaremos nós professores e instituições de ensino possibilitando aos alunos negros a condição adequada à construção de uma imagem positiva de si mesmo, de sua aparência, do povo e da cultura negra em geral?

Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta. (GOMES, 2001, p. 93).

A sociedade brasileira “apenas” reproduz o modelo de beleza “ideal” branca que está estampada nas revistas, novelas, no cinema e em todos os meios predominantes de comunicação. Essa reprodução internaliza nas crianças uma “suposta superioridade” da raça branca. Num primeiro momento essa prática não aparenta perigo, mas, com o passar dos anos ela poderá prejudicar seriamente o processo de socialização desse jovem negro a ponto de muitos deles tentarem negar a sua própria raça.

É dever de todos nós, cuja profissão é educar, zelar e promover uma educação de fato igualitária a todas as crianças, desde os primeiros anos escolares, independente de seu tom de pele, classe social e origem, pois nessa faixa etária que abrange a educação infantil (0 a 6 anos), as crianças se tornam vítimas fáceis e frágeis dos estigmas e preconceitos vindos de seus alcos medidores sociais, dentre eles, aqueles que deveriam educar e proteger: o professor.

Devemos então promover uma educação onde ocorra o entendimento das diversidades étnicas, pois, somente a partir desse entendimento é que surgirão possibilidades para uma real formação de sujeitos menos preconceituosos.

A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias conseqüências para a vida adulta. (CAVALLEIRO, 2006, p. 38).

A escola, local que deveria se destinar ao acolhimento de toda criança, independente de sua origem étnica, não recebe a criança negra com esse acolhimento, com essa inclusão pelo fato de não trazer para sua rotina e seu cotidiano práticas que reconheçam positivamente a criança negra, sua aparência, sua cultura e costumes.

Uma prática pedagógica justa deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura e crenças existentes no cotidiano escolar além de pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. “A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça”. (GOMES, 2001, p. 87). Esse seria um dos motivos da evasão escolar em maior porcentagem de negros do que de brancos. Sendo a educação um direito de todos os cidadãos, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber crianças negras com o devido respeito e dedicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aos professores, ensinar a criança, principalmente negra, que é quem recebe a ação racista, aprender a confrontar e a reconstruir a História, sendo autor atuante de sua própria vida. “Pensar criticamente é uma das habilidades e um dos instrumentos a serem desenvolvidos pela educação escolar mais influente na busca de igualdade e justiça social. Isso significa aprender a questionar a realidade de uma forma pró-ativa”. (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 33)

Para que germine a ideia de uma verdadeira *democracia racial* no Brasil é necessário o reconhecimento da importância da raça negra no nosso país. Isso implica

trabalhar as políticas educacionais de valorização da diversidade, questionar dentro do tema das relações étnico-raciais os estereótipos e os estigmas depreciativos que são geralmente vinculados à comunidade negra, juntamente com as demonstrações de atitudes preconceituosas e discriminatórias, quase sempre acompanhadas de sentimentos de superioridade dos indivíduos de pele branca em relação aos de pele negra.

É necessário ainda, respeitar a cultura e a história dos negros entender e respeitar o que é importante em suas vidas, como sujeitos constituídos de saberes e conhecimentos. Devemos sensibilizar-nos e não nos silenciar quando esses recebem os apelidos depreciativos, quando são afetados por “brincadeiras” que na maioria das vezes os desqualificam e os ridicularizam pelas características físicas. Ou seja, é indispensável formar professores que sejam preparados para lidar com a diversidade cultural de seus alunos, não os tratando como iguais, mas sim, educando-os em suas especificidades.

A omissão de professores, pais e direção quanto à violência velada do racismo escolar também é agressão. Não se pode fazer de conta que esses fatos não acontecem em nossas escolas e deixar que o aluno sofra a agressão em silêncio e desamparado. Por isso, acredita-se na importância que cabe à escola refletir e discutir assuntos que afligem a humanidade em seu dia a dia, dentre eles, podemos destacar como um dos temas mais urgentes e carentes para se debater, a discriminação e o preconceito e suas múltiplas formas de prevenção além da grave influência que terá no desenvolvimento da criança e do adolescente negro.

Cabe à escola e aos professores fazerem com que a História seja contada a mais “vozes”, para que o futuro seja escrito a mais “mãos”. “É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos”. (SANTOS, 2001, p. 107). É verdade que a escola sozinha não conseguirá reverter anos de desvalorização que foi destinada à população negra e séculos de supervalorização da população branca, mas, se junto com a família, ela poderá e deverá se esforçar em realizar a re-construção de uma sociedade que cultua o respeito às diferenças.

A escola dá continuidade a uma aprendizagem que já foi iniciada na família e que irá refletir futuramente nas relações dessas crianças com a sociedade. A partir disso, temos a noção da imensa responsabilidade que cabe não somente à família, mas também

ao professor e à escola como um todo para a formação do cidadão saudável, consciente, livre de traumas e preconceitos.

A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. Como qualquer outro meio social, existe diferenças, conflitos e situações que provocam diferentes tipos de emoções, ao professor cabe administrá-las, coordená-las. É lhes imprescindível uma atitude racional para poder interagir com os alunos, buscando descobrir seus motivos e compreendê-lo. (ALMEIDA, 1999, p. 103)

Sabemos que a tarefa de educar sem discriminar não tem sido uma tarefa fácil, pois muitos preconceitos e estereótipos ainda estão muito enraizados dentro de nós mesmos devidos anos e anos de alienantes “estigmas” que nos foram impostos. Para aqueles e aquelas que se querem fazer “professor inesquecível”, basta procurarem fazer de suas experiências cotidianas o lugar de sua reflexão teórica, fazendo a junção entre o dizer e o fazer.

E é esse campo de ação que precisamos garantir a vez e a voz dos “marginalizados” da cultura dominante, aprendendo a compreender a diferença, a diversidade de usos, costumes e linguagens como fato de construtivo acréscimo. Se a escola se pretende democrática não deve homogeneizar os saberes e crenças e impor seu padrão sem tentar perceber nuances culturais e étnicas. (PESSANHA, 2003, p. 146-147).

Sendo assim, cabe aos professores, juntamente com a escola, buscar efetivamente conhecimentos sobre a questão étnico-racial que incluam de forma positiva a criança negra dentro do ambiente escolar e ainda formular projetos que promovam o respeito mútuo ao outro, ao diferente, possibilitar um diálogo consciente e tranquilo, sem preconceitos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me guiado com sabedoria. Agradeço ainda ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia, ao NEAB-UFU, à professora Vânia Aparecida Martins Bernardes e a todos os estagiários, professores e amigos que estiveram conosco neste I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. “**Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?**” Dissertação (Mestrado). 2004. Universidade Federal de São Carlos.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

BITTENCOURT, Alex Avelino et al. **Sentimento de discriminação em estudantes: prevalência e fatores associados**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 43, n. 2, abr. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003489102009000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489102009000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 03 maio. 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola**. 2004. 148 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. **Democracia Racial**. 2003. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>>. Acesso em 12 de Maio de 2011.

GOFFMAN, I. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Márcia B. M. L. Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro. Guanabara, 1963.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº.10.639/03** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

MARRIEL, Lucimar Câmara et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, Apr. 2006. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 Set. 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Disponível em<[http://wiki.mocambos.net/Arquivo:CONCEITO\\_DE\\_RA%C3%87A.\\_RACISMO\\_E\\_ETNICA.\\_MUNANGA.pdf](http://wiki.mocambos.net/Arquivo:CONCEITO_DE_RA%C3%87A._RACISMO_E_ETNICA._MUNANGA.pdf)>. Acesso em 15 Maio de 2011.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações Raciais e Educação: novos desafios.** Coleção Política da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações Raciais e Educação: novos desafios.** Coleção Política da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, Abril, 2006. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 Jul. 2011.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudo de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P.; NEGRÃO, Esmeralda V. **A situação educacional de negros (pretos e pardos).** São Paulo, 1986. (Relatório de Pesquisa. Departamento de Pesquisas Educacionais/ Fundação Carlos Chagas).

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais.** Brasília: UNESCO, 2002. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, S. S.; LOPES, T. M.; SANTOS, F. G. S. Infância negra: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Jornada Internacional de Políticas Públicas, 3**. São Luis: Ed. UFMA, 2007.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação, p. 10. In: SILVA JR., Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

## Parte VII

### Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus nasceu no interior de Minas Gerais, em Sacramento, no dia 14 de março de 1914. Vinda de uma família extremamente pobre, tinha mais sete irmãos e teve que trabalhar cedo para ajudar no sustento da casa. Por isso, estudou apenas até o segundo ano primário. Na década de 30, mudou-se para São Paulo e foi morar na favela do Canindé. Ganhava seu sustento e de seus três filhos catando papel. No meio do lixo, Carolina encontrou uma caderneta, onde passou a registrar seu cotidiano de favelada, em forma de diário.

Descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, repórter da Folha da Noite, Carolina teve suas anotações publicadas em 1960 no livro Quarto de Despejo, que vendeu mais de cem mil exemplares. A obra foi prefaciada pelo escritor italiano Alberto Moravia e traduzida para 29 idiomas. Em 1961, o livro foi adaptado como peça teatral por Edi Lima e encenado no Teatro Nídia Lícia, no mesmo ano. Sua obra também virou filme, produzido pela Televisão Alemã, que utilizou a própria Carolina de Jesus como protagonista do longa-metragem Despertar de um sonho.

Em 1977, durante entrevista concedida a jornalistas franceses, Carolina entregaria seus apontamentos biográficos, onde narrava sua infância e adolescência. Em 1982 o material foi publicado postumamente na França e na Espanha, sendo lançado no Brasil em 1986, com o título Diário de Bitita, pela editora Nova Fronteira.

Carolina foi uma das duas únicas brasileiras incluídas na Antologia de Escritoras Negras, publicada em 1980 pela Random House, em Nova York. Também está incluída no Dicionário Mundial de Mulheres Notáveis, publicado em Lisboa por Lello & Irmão. Carolina faleceu em São Paulo, em 13 de fevereiro de 1977.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ver mais em <http://www.acordacultura.org.br/herois/>

## **CAPOEIRA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE ARTE COMO PRÁTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03**

Flaviane dos Santos Malaquias  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
flavinhamalaquias@hotmail.com

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marileusa de Oliveira Reducino  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Escola de Educação Básica – ESEBA  
mreducino@yahoo.com.br

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo contribuir para o cumprimento da Lei Federal 10.639/03 através do ensino de artes visuais e suas práticas. Discute-se aqui a prática docente neste ensino e suas interlocuções para uma educação interdisciplinar focando a capoeira e seus benefícios enquanto prática cultural, para alunos do Ensino Médio. Como fio condutor do artigo, observa-se criticamente as obras e os olhares do fotógrafo Pierre Verger e do pintor Carybé ao representarem a capoeira nos anos de 1940 e 1950, sugerindo a partir da observação dessas obras apontamentos para a implementação dessa lei através da elaboração de uma proposta didática, tendo em vista que o educando se compreenda como sujeito transformador de sua história ao registrarem suas percepções em imagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Verger, Carybé e Capoeira.

### **ABSTRACT**

This article aims to contribute to the implementation of the Brazilian Federal Law 10.639/03 by teaching visual arts. The paper discusses the teaching practices in visual arts from an interdisciplinary educational perspective, focusing on capoeira and its benefits as a cultural practice for secondary school students. As a common thread, the art works of the French photographer Pierre Verger and the Argentinean painter Carybé are critically observed as to how they represent capoeira in the 1940s and 1950s. By looking carefully at their works this article discusses how this Federal Law can be implemented through art with the aim that students realize they can transform their reality by recording their perceptions as represented images.

**KEY-WORDS:** Verger, Carybé e Capoeira.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo promove uma proposta didática interdisciplinar configurada pelo estudo teórico-prático em arte-educação fundamentado pela necessidade da implementação da Lei Federal 10.639/03. Tal lei torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Desta forma torna-se importante o desenvolvimento de práticas educacionais voltadas para as manifestações da etnia negra no Brasil.

Segundo Ribeiro (BRASIL, 2004) a instituição dessa lei resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, e seu principal objetivo é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Refletindo sobre as propostas contemporâneas em arte-educação no Brasil<sup>1</sup>, é notório o leque de possibilidades que se abre para assuntos a serem trabalhados de forma interdisciplinar, propiciando um ensino de arte significativo para o educando de forma a perceber que sua produção e criação promovem autores transformadores sociais. A produção em arte nesse sentido se torna um agente ativo capaz de contribuir para a comunicação, divulgação, e promoção daquilo que compete à lei 10.639/03.

Foram aqui selecionadas as representações dos artistas Pierre Verger (França, Paris, 1902-1996) e Carybé (Argentina, Buenos Aires, 1911-1997) focando seus olhares para a capoeira, como eixo condutor da proposta didática sugerida para o trabalho com alunos do ensino médio. A escolha do tema capoeira dentre as ‘manifestações negras no Brasil’, procede devido sua abrangência, seja no campo da educação formal e/ou informal. Quanto aos artistas, elegemos Pierre Verger e Carybé por compreendermos

---

<sup>1</sup> Autoras como Ana Mae Barbosa, Anamélia Buoro Bueno, Analice Dutra Pillar, Mirian Celeste Martins e Ivone Mendes Richter, entre outros, buscaram novas propostas para o ensino de arte desde a metade do séc. XX até a atualidade, pautadas em tendências internacionais considerando as teorias de alguns dos principais teóricos da abordagem educativa em arte tais como John Dewey, Herbert Read, Viktor Lowenfeld e Elliot Eisner, que visassem um nível qualitativo na aprendizagem em arte, viabilizando o conhecimento de forma significativa. Em todas as tendências se têm como foco a interação do contexto na produção artística diferente da chamada livre expressão que perdurou até os anos 50, numa espontaneidade do fazer, desvinculado de contexto e significado. A síntese acima elaborada foi embasada por: OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino – uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2002. E: LELIS, Soraia Cristina Cardoso. *Tendências metodológicas no universo da arte: a arte e seu ensino*. In: Poéticas visuais em construção – o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar. Campinas: UNICAMP, 2004. Dissertação de Mestrado.

que suas obras trazem o tema da capoeira permitindo diálogos entre o passado e o presente desse patrimônio cultural imaterial brasileiro.

Esse artigo, portanto, pretende motivar não apenas arte-educadores, como também os professores de outras áreas a trabalharem a interdisciplinaridade através de práticas artísticas, de forma a valorizar a cultura afro-brasileira.

## **ARTE-EDUCAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03**

Os anos 80 foram marcados por mudanças no ensino de artes. Essas mudanças visavam um ensino que fosse eficaz por meio dessa disciplina. Ana Mae Barbosa, autora de grande importância no contexto da arte-educação brasileira, fez com que nosso país despertasse para uma nova maneira de ensinar arte. O ensino da arte através da proposta que a autora chamou de Triangular tem por base o fazer artístico (produção), a leitura de imagem e a contextualização da temática abordada. Seus fundamentos se basearam em estudos internacionais, os quais Ana Mae adaptou do DBAE (Disciplined-Based-Art Education)<sup>2</sup> ao contexto brasileiro da maneira que achou coerente segundo suas pesquisas. Essa proposta deu embasamento teórico para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

Partindo da obrigatoriedade da lei em questão, o ensino de arte tem muito a contribuir visto que os PCN têm como proposta em arte-educação:

[...] que o educando possa se compreender enquanto ser social e político, se posicionar de maneira crítica, conhecer características fundamentais do Brasil em meio a construir a noção de identidade nacional, conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, perceber-se enquanto agente transformador do ambiente, desenvolver o conhecimento, utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar idéias, e questionar a realidade formulando-se problemas para que se possa resolvê-los. (PCN, 1998, p. 6 - 7)

Tendo como foco o ensino médio, é relevante ressaltar a importância dos estímulos que o professor oferece para que os alunos se expressem e comuniquem idéias

---

<sup>2</sup> O DBEA (Disciplined-Based-Art Education) ou em português 'Arte-educação como disciplina', é um sistema americano dos anos 60 que organizou o currículo de artes em História da Arte, crítica, estética e produção artística. A partir desse sistema e de suas pesquisas no México, EUA e Inglaterra, Ana Mae sistematizou a chamada Proposta Triangular e adaptou ao contexto brasileiro. Sobre o DBAE ver: OSINSKI, Dulce. *Em busca do equilíbrio: Tendências contemporâneas*. In: Arte, história e ensino – uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2002. Ver em: TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. *Abordagens contemporâneas para o ensino de Artes*. In Avaliação em Artes: Saberes e Práticas Educativas de Professores de Ensino Fundamental. Uberlândia: UFU, 2010, p. 51. Dissertação de Mestrado.

através de suas produções artísticas. O incentivo por parte do professor, quando se trata de alunos dessa faixa etária, pode contribuir para grandes mudanças no processo de aprendizado, pois durante a criação o aluno adquire auto-estima, e assim se sente o sujeito da ação educativa sendo receptivo ao conteúdo.

Nas aulas de artes, o aluno do ensino médio é capaz de perceber que suas idéias e imaginação são importantes para o diálogo com a sociedade ao ser orientado pelo professor. Uma vez que o mesmo observa a temática proposta através de imagens e identifica o contexto social e histórico do tema discutido, ele internaliza o conteúdo mediante seu fazer, compreendendo a representação da imagem enquanto fato histórico e que seu trabalho artístico pode adquirir um valor enquanto produto cultural.

O PCN de artes materializa-se num referencial teórico elaborado em discussões de educadores de todo o país, pelo qual o professor se embasa. Esse material viabiliza as competências e os conteúdos necessários para que o educando tenha um aprendizado e conhecimento em arte abrangente. O mesmo dá base para um enfoque interdisciplinar ao propor o relacionamento da produção artística com diferentes áreas do conhecimento. Essa preocupação aparece desde que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu em 1996 a obrigatoriedade da Disciplina de Artes no currículo educacional.

Na caracterização da área, considerou-se a arte em suas dimensões de criação e comunicação, constituindo-se em um espaço de reflexão e diálogo, e possibilitando aos alunos entender e posicionar-se diante dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais incluindo as questões sociais presentes nos temas transversais. (PCN, 1998, p. 15)

O pressuposto da citação acima subsidia a proposta deste artigo na junção da arte-educação com as obrigações da lei 10.639/03, quando observamos que a área de artes tem por característica ser um espaço aberto para o diálogo de questões que podem ser interdisciplinares. Sendo assim é válido enfatizar uma das exigências dessa lei segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, e atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que as pessoas –

estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um. (2004, p. 21-22)

Ao refletir algumas experiências de práticas artísticas realizadas do ano de 2009 até o presente, com alunos do ensino médio da Escola Estadual Professor Inácio Castilho, situada em região periférica da cidade de Uberlândia-MG, se tornou perceptível que quando as propostas e discussões se referem à presença do negro no contexto brasileiro, os alunos em geral se abrem às falas, porém suas ideias aparecem geralmente carregadas de preconceitos e estereótipos.

A citação acima sobre as determinações da lei nos faz concluir que o tema deve ser abordado pelo professor com sabedoria, e nesse caso as estratégias elaboradas poderão ser bem sucedidas num processo de preparação do aluno ou por meio de uma pedagogia de projetos que possa ampliar paulatinamente o entendimento, e com isso gerar um novo olhar e nova postura frente ao racismo e a preservação da cultura afro-brasileira.

A pedagogia de projetos pode ser adotada nesse caso, devido à complexidade do tema, e do contexto em que tal temática será inserida, pois a possibilidade de rejeição do público em discuti-las não é nula devido a ignorância e falta de conhecimento sobre o assunto. Isso exige que o trabalho demande certo tempo, para que ao final os objetivos sejam alcançados. Lelis (2006, p. 98) afirma que a “metodologia/pedagogia de projetos contempla a aprendizagem e/ou a construção de conhecimento gerados a partir da interação sócio-cultural que os constitui e que é por ela constituído.” Dessa forma o professor em concordância com os alunos é capaz de organizar os objetivos que serão alcançados ao final do projeto, e as etapas serão alicerçadas em experiências teórico/práticas que os sensibilizarão sobre assunto em sua amplitude.

A igualdade de direitos também é um dos princípios que norteiam o PCN, um tópico de grande importância a ser discutido e esclarecido em sala de aula, pois dada a subjetividade da disciplina, a sala de aula é o espaço aberto para que o aluno exponha suas idéias e anseios.

O princípio da igualdade de direitos refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que

necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada. (PCN, 1998, p. 21)

A prática da capoeira e seus ensinamentos, que serão posteriormente mencionados nesse artigo, são uma maneira de combate as desigualdades, pois essa manifestação cultural favorece momentos propícios à educação do indivíduo permitindo o desenvolvimento de sua auto-estima, confiança e o respeito às diferenças. Numa roda os participantes não são tratados com distinção de raça, idade, cor ou condição social.

Pensando nas perspectivas atuais para o ensino de artes, Lelis (2006, p.16) coloca que “o conhecimento artístico constitui, hoje, uma via de conhecimento ou área de saber caracterizada pelo uso contínuo de estratégias-competências para a educação em arte, fundamentando-se na compreensão da cultura visual em um contexto histórico, social e cultural.” Sendo assim, as diversas áreas do conhecimento, podem se apropriar das imagens como meio de mediação. No caso da capoeira a imagem é intrínseca ao acontecimento dos movimentos. Os jogadores necessitam realizar uma leitura de gestos para saberem como reagir diante dos adversários, e através dessas leituras o jogo vai paulatinamente se constituindo em gestualidades espontâneas.

Segundo o parágrafo dois da seção IV da lei 122288 que se refere à Capoeira e ao Estatuto da Igualdade Racial: é facultado o ensino de capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos (BRASIL, 2010). Isso torna mais fácil o acesso à essa atividade de livre exercício.

Percebemos que a partir dos anos 90, o ensino de artes tem cada vez mais se fundamentado em teorias e práticas que priorizam abordagens e ações que reflitam e promovam a educação a partir dos diversos aspectos culturais, sociais, geográficos, históricos, antropológicos, e outros. Esses temas atualmente interligam-se com as discussões em artes, buscando perspectivas interculturais, no caso a lei 10.639/03.

Ações educativas interculturais oportunizam que os alunos sejam capazes de produzir conhecimentos numa amplitude de questões, despertar seu olhar crítico para o mundo e compreender seu próprio eu, e sua função na sociedade em defesa de seus direitos, reconhecendo que o racismo e o preconceito existem, e que a escola é um dos espaços adequados para que essas questões sejam discutidas e vencidas.

## A CAPOEIRA SOB A ÓTICA DE VERGER E CARYBÉ

Pierre Verger, nascido em Paris, aprendeu o ofício da fotografia em 1932 e a partir de então descobriu uma paixão: suas viagens. De 1932 a 1946 foram quase quatorze anos consecutivos de viagens ao redor do mundo, sobrevivendo exclusivamente da fotografia.

Sua vida e trabalho se definiriam ao desembarcar na Bahia em 1946. O artista se identificou com a tranquilidade de Salvador, enquanto a Europa vivia o pós-guerra. Encantado pela riqueza cultural e simplicidade, decidiu ficar na cidade. Buscava inspiração para seu trabalho na convivência com as pessoas locais. Além da simplicidade sua atenção em Salvador era voltada para os negros, os quais Verger fez questão de torná-los os sujeitos de seus estudos e o foco de suas fotografias.

Nessa convivência tentou desvendar a cultura negra com detalhes até que descobriu o candomblé, acreditando ter encontrado a fonte da vitalidade do povo baiano, esse impulso o fez tornar-se um estudioso do culto aos orixás. Em 1948, pôde concretizar em pesquisa seu interesse pela religiosidade de origem africana. Através de uma bolsa estudou alguns dos rituais religiosos praticados na África, traçando paralelos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos. Em sua obra registra e desvenda mensagens e informações entre os dois lugares<sup>3</sup>.

Transformando suas pesquisas em publicações, comprou uma casa em Salvador nos anos de 1960 e fez suas últimas viagens de pesquisa nos anos de 1970, tendo a preocupação de disponibilizar todo o material que por ele fora reunido. Criou em 1988 a Fundação Pierre Verger (FPV), da qual era doador, mantenedor e presidente, sua casa então se tornou num centro de pesquisa. Em fevereiro de 1996, Verger faleceu, deixando à FPV a tarefa de prosseguir com o seu trabalho. Na atualidade essa tarefa vem sendo cumprida juntamente com as leis de incentivo à cultura.

Carybé, nome artístico de Hector Julio Paride Bernabó, pintor figurativo brasileiro de origem argentina, estudou no Rio de Janeiro na Escola de Belas Artes, e seguiu para Salvador em 1938.

---

<sup>3</sup> Verger, Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Baía de Todos os Santos*. Salvador: Corrupio, 1987.

Recebeu o apelido de Carybé (nome de um peixe de água doce pelo qual é internacionalmente conhecido) na época em que era escoteiro, pois esse era o nome de sua barraca de acampamento.

Se considerando baiano e se fixando em Salvador em 1950, se naturalizou brasileiro. A chamada baianidade, conceito que se refere os baianos e suas especificidades, é refletida em sua obra em geral, tanto nas pinturas como nos desenhos, nas esculturas e nas talhas, representando o cotidiano do folclore e cenas populares.

Nessa época além de ter realizado várias exposições coletivas e individuais ganhou o prêmio de melhor desenhista nacional na III Bienal de São Paulo. Sua obra sempre foi inspirada pela cultura afro-brasileira. Nos anos de 1970 dedicou-se a fazer talhas que representavam rituais e orixás do candomblé, ilustrando a Festa de Nanã, Alá de Oxalá, Ajerê e Pilão de Oxalá. Algumas dessas talhas podem ser vistas no Museu Afro-brasileiro no Pelourinho em Salvador. Suas obras também encontram-se no Museu Municipal de Buenos Aires e nas galerias Nordiska, Amalta e Viau, na Argentina; na Galeria Oxumaré, em Salvador, e no Museu Afro Brasil em São Paulo.

Apesar de não acreditar na vida após a morte, era frequentador assíduo dos terreiros de candomblé baianos, assim como Pierre Verger. Faleceu, em 1997, no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, deixando a riqueza cultural afro-brasileira materializada em sua obra.

Esses dois artistas contribuíram grandemente com a história da cultura afro-brasileira, a partir das obras que registram olhares que valorizam e ressaltam as expressões negras e suas influências no Brasil.

Em 1946 Verger conheceu Carybé no Rio de Janeiro, a paixão pela cultura afro-brasileira foi o início de uma grande amizade. Foram confirmados<sup>4</sup> como irmãos baianos também por laços religiosos no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, o terreiro ketonagô de São Gonçalo do Retiro, reino de Xangô, acolhidos por Mãe Senhora, e depois por Mãe Stella de Oxóssi.

O lançamento do livro 'Entre Amigos, Carybé & Verger - Gente da Bahia' em 2008, que marcou a comemoração dos 20 anos da Fundação Pierre Verger, comemora a amizade dos dois artistas, mostrando que conviviam em ambientes comuns, nos mesmos contextos e, que escolheram o jeito de viver baiano como poética.

---

<sup>4</sup> Essa confirmação foi realizada em ritual religioso do candomblé, através do Jogo de Búzios.

De forma singular seus olhares e percepções se convergem numa prática artística amparada não pelo mero fazer arte, mas pelo processo participativo de apreciação e de experimentação de uma cultura que em muitos momentos deixou de ser registrada, por ser de tradição oral.

Ao focar, então, nesse artigo, a capoeira como o ponto convergente desses olhares, pensa-se no valor educativo que essa prática pode oferecer aos alunos do ensino médio, nas suas expressões poéticas, e o quanto os olhares desses artistas podem estimular a reflexão sobre o racismo.

Foi realizado aqui, um recorte de obras dos anos de 1940 e 1950 de ambos, priorizando representações da capoeira. As obras a seguir são passíveis de várias interpretações sem negar os paralelos que podem ser traçados entre elas, considerando sua importância para a preservação da memória da cultura afro-brasileira.

A capoeira considerada como uma manifestação cultural afro-brasileira que envolve as modalidades de dança, jogo, luta, esporte, música, é hoje reconhecida como patrimônio cultural imaterial brasileiro. Essa prática conserva um processo de transmissão de valores que se dá pela oralidade. Os artistas em questão a registraram de forma a permitir a análise e a observação do processo histórico de suas mudanças até a atualidade.

A prática da capoeira além de trazer à memória raízes africanas ocidentais, tem nome indígena e se constitui de movimentos complexos complementados à musicalidade e oralidade, que afirmam a resistência à escravatura. Essa expressão de luta e jogo, desenvolvida nos quilombos, foi no Brasil República, marginalizada com os negros, que foram proibidos de praticá-las, por seus atos tidos como violentos<sup>5</sup>.

Frigerio<sup>6</sup> define a capoeira tradicional (Angola) como:

Uma forma única da criação afro-brasileira que reflete fielmente as pautas do grupo étnico do qual surge. Como chega até nós, tem aspectos de dança, luta, jogo, música, ritual e mímica. A junção de todos esses elementos gera um produto que não pode ser classificado atendendo apenas a uma única dessas facetas, sob forma de perder sua originalidade como arte. (1989, p. 85)

---

<sup>5</sup> Essa síntese teve como referência: Barbosa, Maria José. Capoeira: *A gramática do corpo e a dança das palavras*. Wisconsin: Luso-Brasílian Review – Volume 42, Number 1, 2005, pp.78-98.

<sup>6</sup> Frigerio, Alejandro, é sociólogo e antropólogo argentino, Dr. em Antropologia pela Universidade da Califórnia em Los Angeles (1989), e licenciado em Sociologia pela Universidade Católica da Argentina (1980). Atualmente atua como investigador do Conselho Nacional de Investigações Científicas e técnicas, e Prof. do curso de Mestrado e Doutorado em Sociologia pela Universidade Católica da Argentina. Ver dados em: <<http://www.dios.com.ar/notas1/biografias/cientificos/frigerio/frigerio.htm>> Acesso em 15 de Jul. de 2011.

O que define a Capoeira Angola como arte, para Frigerio (1989), são oito elementos, a malícia, a complementação, o jogo baixo, a ausência de violência, os movimentos bonitos, a música lenta, a importância do ritual e a teatralidade. Através das considerações desse sociólogo, tais elementos, podem referendar as obras que serão aqui apontadas.

A capoeira angola apresenta uma estética particular muito fácil de ser identificada nas obras de Verger e Carybé. Cabe lembrar também nesse caso, a convivência dos artistas com o Mestre Pastinha (1889-1981), fundador do Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA) no Pelourinho em Salvador, guardião e maior mestre da capoeira tradicional.

Com o lançamento do livreto<sup>7</sup> ‘A Capoeira, em Salvador nas fotos de Pierre Verger’ tende-se a fazer uma leitura geral de sua obra enquanto registro histórico por meio do qual pode-se comparar e discutir as mudanças e reconfigurações que acontecem na capoeira desde os anos de 1940 até a atualidade.

Nesse mesmo ano essa prática se tornou legal, quando o Baiano Mestre Bimba a evidenciou partindo de uma nova abordagem em Salvador, mudou o nome dessa prática para Luta Regional Baiana, uma vez que o nome capoeira e sua prática era ilegal, segundo o código penal brasileiro. Mestre Bimba inseriu movimentos de artes marciais tornando a prática da capoeira mais eficiente ao combate.<sup>8</sup>

Observando a figura 1, a fotografia de Verger se constitui não apenas o registro de um momento, mas promove diálogos entre o passado e o futuro. Sua fotografia de modo geral não é apenas registrar a realidade de forma documental, mas realça os sentidos da imagem registrada, a partir da maneira poética em que traz as informações sob a espontaneidade de cada recorte compositivo e cada olhar.

Comparando a figura 1 com a figura 2 (o desenho de Carybé), pode-se traçar um paralelo, pois os dois artistas frequentaram a mesma roda de capoeira. A arte de ambos se difere quando observamos o cuidado com a captura fiel da realidade na fotografia de Verger, e a simplicidade dos traços de Carybé, apesar de que ambas as

---

<sup>7</sup> Esse livreto foi lançado como resultado de um projeto apoiado pelo Edital Capoeira Viva/ Ministério da Cultural entre 2008/2009. O produto cultural remonta fotos de capoeira do acervo da Fundação Pierre Verger e envolve o Grupo Angola do Espaço Cultural na pesquisa, que comentaram o livro através de desenhos e falas.

<sup>8</sup> Essa síntese teve como referência: Barbosa, Maria José. Capoeira: *A gramática do corpo e a dança das palavras*. Wisconsin: Luso-Brasílian Review – Volume 42, Number 1, 2005, pp.78-98.

imagens conseguem assegurar a compreensão de uma mesma idéia sugerida pelas representações figurativas.

Essas obras delineiam o diálogo que essa manifestação tem com a sociedade, visto os espaços públicos em que se realizam abertos à interação.



**Figura 1:** Vadição na Bahia. Verger c. 1940s  
**Foto:** Acervo da Fundação Pierre Verger.



**Figura 2:** Desenho de Carybé. c. 1955  
**Foto:** Publicada em: [http://byron-shelley.blogspot.com/2009\\_08\\_01\\_archive.html](http://byron-shelley.blogspot.com/2009_08_01_archive.html).



**Figura 3:** Desenho de Carybé. c. 1955.  
**Foto:** Publicada em: <http://www.capoeira->

Observando a narrativa da figura 3, podemos sub-dividi-la em sete partes. Cada uma revela um movimento que podem ser lidos formalmente através dos elementos citados anteriormente pelo sociólogo Frigerio (1989). Percebemos a malícia na figura

central, na forma de surpreender o adversário; a contemplação na figura inferior esquerda, pois um personagem é atento ao movimento do outro; o jogo baixo, elemento que pode ser reconhecido pelo apoio das mãos no chão, posições de guarda e pernada baixa; a ausência de violência pode ser notada também na figura central, pois os golpes não alcançam o adversário, definindo o caráter de jogo e de descontração, apesar de enfatizar a questão da resistência que é implícita no jogo. A maneira em que Carybé separou essa imagem definindo cada movimento também revela o ritmo em que a manifestação ocorre, pois cada possibilidade de ação é estudada, nesse caso a aprendizagem não está apenas no domínio do corpo, mas também da mente. A relevância espiritual do ritual pode ser percebida na figura superior esquerda, onde os personagens invocam proteção aos pés do berimbau.

A simplicidade dos traços de Carybé, algumas vezes inacabados, como aparece em um dos personagens do canto inferior direito, demonstram uma liberdade expressiva que na capoeira se dá em decorrência do elemento da teatralidade lida através das expressões faciais, e da gestualidade da capoeira Angola.

Tais aspectos lidos na obra de Carybé, definem a capoeira num complexo artístico onde a pluralidade de linguagens se mistura, envolvendo o campo corporal, o mental e o espiritual, sem deixar de ressaltar que essa prática, assim como as mais variadas manifestações, era e ainda é o cultivo dos modos de vida do negro, apesar de também expressar uma forma de luta e resistência por seus direitos.

“A Capoeira tradicional é como um *teatro mágico* como bem define Nestor, Capoeira: uma escola para a vida que, reproduzindo metaforicamente as situações que o jogador pode encontrar na realidade, prepará-lo para melhor encará-las”. (Frigerio, apud Capoeira, 1985, p.109)

A capoeira foi reconhecida e registrada como patrimônio cultural imaterial do Brasil pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) apenas no ano de 2008. Sendo o registro instrumento legal que assegura a preservação do patrimônio cultural imaterial do Brasil, pode-se concluir que o olhar e o registro de Verger e Carybé contribuíram para a valorização desse bem cultural, permitindo que brasileiros possam ter acesso a um grande acervo que registra e conserva a memória afro-brasileira, e estimula ações, projetos e políticas públicas que assegurem preservação e continuidade dessa manifestação cultural que vem sendo desenvolvida e implementada em mais de

150 países<sup>9</sup> no decorrer desses anos.

## CAPOEIRA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Refletindo a maneira em que os artistas mencionados representam a capoeira em suas poéticas, propõe-se aqui, uma sugestão teórico/didática para a realização de um projeto educativo interdisciplinar, visando a implementação da Lei Federal 10.639/03, fundamentada em práticas anteriormente experimentadas na Escola Estadual Professor Inácio Castilho, escola já apresentada previamente. Essa sugestão dá ênfase à importância da capoeira e os significados que essa prática cultural pode assumir no espaço educacional. Nessa perspectiva o trabalho pode acontecer de forma a entrecruzar as disciplinas de história, geografia, artes, língua portuguesa entre outras.

A proposta consiste na produção de registros gráficos a partir de desenhos de observação, e fotografias, permitindo que os alunos se reconheçam como agentes transformadores de sua própria história, produtores de sentidos vinculantes à sua maneira de viver, assim como Verger e Carybé foram agentes de seu tempo.

Para a realização, o projeto poderá ser dividido em quatro etapas, utilizando a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, como respaldo metodológico.

A primeira etapa refere-se à leitura de imagens evidenciando a produção fotográfica de Verger, em primeiro momento, na medida em que essa nos possibilita problematizar a prática da capoeira vinculada ao momento histórico em que foram produzidas, destacando seus objetivos, os atores sociais que associam tais práticas com resultante de seus modos de vida, sobretudo, enfatizando qual o sentido da capoeira naquela época. Como segundo momento, nessa mesma etapa, acontecem as leituras dos desenhos de Carybé, que possibilitarão aos alunos construir imagens relacionadas com a prática da capoeira a partir das rodas ou rituais referendadas em suas vivências no presente.

Pode-se criar um espaço na escola, onde os alunos arquivem suas produções, para que essas se constituam como documentos na medida em que o ato de registrar os

---

<sup>9</sup> Países como Austrália, Japão, China, Israel, e a maioria dos países da Europa tem implementado a capoeira através de programas educacionais de capoeiristas brasileiros por instituições como a UNICEF. Em relatos, Gilberto Gil, na condição de Ministro da cultura em 2004, faz um discurso sobre a importância da capoeira no contexto mundial em Genebra num encontro da ONU. Acessar em: <file:///D:/Especializa%C3%A7%C3%A3o/Monografia/capoeiraONU%20%20www.soma.pagina.de.htm>

rituais em fotografias ou desenhos permite que os historiadores realizem novas pesquisas.

Uma vez que somos rodeados de imagens em nosso cotidiano, temos também como arte-educadores o intuito de exercitar em nossos alunos o que Martins (1996) chama de sensível olhar-pensante, um olhar para a imagem de forma ativa, que reflete, pensa, interpreta e avalia.

O olhar-pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de compreender. Percebe as diferenças do que já conhece. E faz relações. Aprender a pensar, aprender o olhar-pensante não é somar conhecimentos já internalizados, apropriados, mas é estabelecer relações entre semelhanças e diferenças. E para isso uma 'fôrma' do pensar ou do olhar não tem serventia. (Martins, 1996, p. 21).

Sendo a imagem, carregada de seus conteúdos e significados, ela se torna o principal aliado para que esse olhar ativo se concretize. Podemos então considerar a leitura de imagens de grande importância quando pensamos na oportunidade que essa oferece ao sujeito de conhecer, compreender, perceber e refletir o mundo podendo, conseqüentemente, modificar sua percepção a partir da produção do seu conhecimento.

Considerando o professor facilitador das produções dos alunos, o professor de artes aparece como um mediador, que instiga novas percepções e novas leituras de mundo através de imagens e outros meios. A esse cabe levantar discussões que instigue aos alunos olhares curiosos, que posteriormente se vincularão à suas produções poéticas. Isso é o que Martins (1996) chama de "pedagogia do olhar."

A pedagogia do olhar, pautada na arte e no ser simbólico e social que a produz, se torna necessária hoje na formação de qualquer educador. É através dela que o educador poderá perceber os parâmetros e desvios de seu olhar, exercitá-lo na leitura de significantes com índices, para ler o que há por trás: os significados de fatos, comportamentos e ações pedagógicas, na construção de sua competência. (Martins, 1996, p. 35).

Em experiências cotidianas do arte-educador também depara com o desafio de mudar a concepção do aluno que diante de uma proposta de trabalho plástico afirma que "não sabe fazer". Essa é uma das frases que mais afirmam no ensino médio diante das propostas em arte, se intimidam diante do material sem nem mesmo tentarem. Sem que o professor forneça subsídios para que o conhecimento em arte aconteça, o aluno pode se deparar com grandes frustrações e se intimidar diante das propostas, portanto uma pedagogia que direcione o olhar do aluno se faz necessária, tal organização dará o suporte para que o mesmo intervenha no papel explorando suas idéias.

Como segunda etapa, será convidado pela escola um grupo de capoeira para apresentação, o qual será observado pelos alunos. A primeira etapa nesse caso já terá estabelecido um alicerce pautado nos exercícios de leitura de imagem das obras discutidas, e assim os alunos observarão com um olhar mais atento e crítico, o ‘sensível olhar-pensante’. Ao observar e interagir com o grupo de capoeiristas eles se sensibilizarão sobre o tema, e realizarão seus registros fotográficos, com câmeras pessoais, ou da escola.

Na terceira etapa, os alunos de posse das imagens fotográficas reveladas refletirão sobre o que conseguiram registrar na câmera, e farão, então, desenhos com lápis grafite sobre papel, registros gráficos do que absorveram sobre a capoeira durante o momento da apresentação.

O registro de suas percepções em papel no formato de cartões postais poderão ser enviados posteriormente às empresas das cidades escolhidas pelos alunos, como forma de chamar a atenção e participar do movimento contemporâneo de conscientização da sociedade sobre o tema discutido e aprendido. Dessa forma o aluno consegue perceber a abrangência social que seu trabalho pode ganhar, se sentindo importante como ser social capaz de contribuir com a sociedade ao mostrarem suas próprias idéias por meio de produções suas artísticas.

O fazer artístico dessa maneira deixa de ser uma prática de criação aleatória, e passa a ter sentido e significado para o aluno. Osinski, sobre essa ótica, coloca que:

As tendências contemporâneas que influenciam o ensino da arte têm como ponto em comum a preocupação com a interação do contexto na produção artística. Dessa forma buscava-se um ensino-aprendizagem em artes que não visasse apenas a experiência, mas que fosse significativo e que conscientizasse os alunos para questões diversas e abrangentes. (2002, p. 115).

Como última etapa, a avaliação, essa pode ser realizada em forma de exposição de fotografias do processo. Através da exposição o aluno consegue visualizar de onde partiram e até onde chegaram, percebendo se o projeto obteve os resultados propostos, ou se outros desdobramentos podem ser desencadeados. Desse modo será promovida uma discussão do aprendizado que ocorreu durante todo o processo, e assim o próprio aluno se auto-avalia. No decorrer do projeto sempre se descobrem as carências, e observá-las é a chave para a superação daquilo que possivelmente não tenham assimilado, e também para proporem futuras atividades. “Na arte-educação, o que

importa não é o produto final obtido, não é a produção de obras de arte. Antes a atenção recai sobre o processo de criação. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta.” (Duarte, 2001, p.37)

Os alunos do ensino médio se sentem importantes ao perceberem que sua produção artística não se limitou ao mero fazer arte, sem a compreensão do que foi feito. Quando percebem que sua arte é paralela aos vários campos do conhecimento, na elaboração de um projeto interdisciplinar, e a dimensão que esse pode assumir, percebem que seu fazer é um objeto de conhecimento. Nesse sentido é importante relembrar o 1º parágrafo do artigo II da resolução de 17 de Junho de 2004 que compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A educação das relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Brasil, 2004, p.31)

A prática didática aqui sugerida concretiza o que LOWENFELD (1972) diz em seu livro ‘Desenvolvimento da Capacidade Criadora’, na faixa etária de 14 à 17 anos. Ele afirma que os projetos artísticos podem ser significativos para os próprios alunos e também exercer um impacto em toda a sociedade. Nesse contexto pode-se dizer que a arte se resolve dentro do que compete a lei 10.639/03, pois a mesma se refere à Educação Artística como componente curricular necessário para sua implementação, e dessa maneira essa disciplina se assume enquanto fundamental para a educação.

## CONCLUSÃO

A implementação da lei federal 10.639/03 partiu do pressuposto da necessidade de reconhecer e valorizar a história e cultura do negro, visando reparar os problemas de desrespeito, preconceito e racismo, oriundos de um passado escravocrata. Seus princípios sustentam um tipo de educação e de políticas que promovam a produção do conhecimento através da formação de novas posturas, atitudes e valores, em que os cidadãos possam se sentir orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

Esse artigo dessa forma buscou construir uma proposta didática em que o aluno do ensino médio possa se perceber enquanto partícipe no processo de reeducação para as relações étnico-raciais, e que suas produções tomem dimensões significativas de forma a contribuir com a divulgação da lei, e conscientizar a sociedade através de suas produções artísticas.

As obras de Pierre Verger e Carybé que foram aqui exploradas, são nesse caso, peças fundamentais na montagem do quebra-cabeça de implementação da lei federal 10.639/03, pois antes mesmo da existência da mesma, e do reconhecimento da capoeira como patrimônio cultural brasileiro, esses artistas já compreendiam a arte como forma de divulgação e valorização da cultura negra.

A capoeira nesse sentido é uma estratégia impar para o aprendizado do adolescente, pois a prática dessa manifestação pode ser usada para efetivação da lei em questão, a partir de suas diversas linguagens, propiciando o aprendizado no sentido de auto-estima, responsabilidade, socialização, interação, confiança, respeito e igualdade.

A descrição de uma proposta didática através do ensino de artes possibilita contribuir para que professores de outras áreas se motivem, buscando o aprofundamento do tema, e reflitam que a escola é um dos espaços onde o racismo e o preconceito estão presentes no cotidiano das relações. Pesquisas educacionais desenvolvidas pela FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) através de projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar mostram que:

Os resultados obtidos indicam que, de maneira geral, o preconceito, é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país. É importante notar que entre os públicos pesquisados, funcionários, pais e mães e, principalmente, os alunos, são os que apresentam os maiores níveis de preconceito, expressos por meio de suas atitudes em relação às frases pesquisadas. (BRASIL, 2009, p. 69)

Para que soluções possam ser discutidas, se faz necessária uma pedagogia de projetos onde os professores e gestores da instituição reconheçam o problema e trabalhem em equipe, num processo de média ou longa duração. Nesse sentido cada etapa da proposta aqui sugerida é importante, pois elas são a base para que os resultados sejam obtidos.

Pensar ações educativas em contextos onde o conhecimento pode ser construído por meio da interdisciplinaridade é pensar que o aluno de ensino médio terá maior entendimento para certas questões, quando esse consegue observar a

possibilidade de aplicação de um mesmo conceito nas diversas áreas de conhecimento, e dessa forma se sentir ator transformador ao produzir o conhecimento.

No ato de objetivar um estudo que pudesse estabelecer interlocuções do ensino de arte e as necessidades de divulgação da Lei Federal 10.639/03, defende-se a responsabilidade social que esse ensino pode oferecer ao educando, quando a concretização de idéias em imagens representadas ganha o valor de produtos culturais, que podem promover a conscientização da sociedade sobre a cultura afro-brasileira e o reconhecimento de suas influências, além de mostrar que adolescentes de ensino médio têm potencial crítico, e postura político/social.

### **AGRADECIMENTOS**

À Deus em primeiro lugar, pois sem a fé seria impossível ter alcançado a conclusão desse curso.

Aos meus pais, Diva Malaquias e Aloísio Malaquias (In Memoriam), e irmão Flávio Malaquias, que sempre me motivaram e incentivaram em todas as etapas de minha vida.

À Professora Dra. Marileusa de Oliveira Reducino (ESEBA-UFU) pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão deste artigo.

Ao professor Guimes Filho por seu apoio e luta para que esse curso se realizasse.

À todos os amigos e colegas, em especial, Marcelo Ponchio, Jaqueline Talga, Eliete Antônia, Gláucia Domingues Silvério, Márcia David, Maria Luzia Santos, Cristiane Santos, e Tadeu Santos, os quais tornaram esses momentos proveitosos, e com grandes perspectivas para uma boa convivência.

Ao NEAB - UFU (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) e seus estagiários pelo apoio constante.

Aos órgãos: MEC – Ministério da Educação e Cultura.; SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.; FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional; UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra – 2008; Programa de Formação Continuada com Docentes da

Educação Básica ligado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis PROEX-UFU e IQ/UFU – Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia; sem os quais, sua organização e apoio, não teria sido oportunizado a gratuidade do curso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991, p.4.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem Triangular**. In: Tópicos utópicos. Belo Horizonte, C/Arte, p. 30-51.

BARBOSA, Maria José. **Capoeira: A gramática do corpo e a dança das palavras**. Wisconsin: Luso-Brazilian Review – Volume 42, Number 1, 2005, pp.78-98.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo: FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)> Acesso em 20 de Maio de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPOEIRA, Nestor. **O Pequeno Manual do Jogador de Capoeira**. São Paulo: Ground, 1985 p.109.

CARYBÉ. **Biografia**. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Caryb%C3%A9>> Acesso em 20 de Maio de 2011.

CARYBÉ; Verger, Pierre. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)> Acesso em 20 de Maio de 2011.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Arte, ensino e procedimentos de criação.** Revista Tuiuti Ciência e Cultura.n.23, Curitiba: UTP, 2001, p.27-41.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte e seu Ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGERIO, Alejandro. **Capoeira: de arte negra a esporte de branco.** Revista Brasileira de Ciências Sociais v.4, n.10, 1989, p. 85-98.

FUNDAÇÃO PIERRE VERGER (FPV). Disponível em: <<http://ibahia.com/impresao/noticia/fundacao-pierre-verger-lanca-livro-carybe-verger-caymmi-mar-da-bahia/>> Acesso em 10 de Janeiro de 2011.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Tendências metodológicas no universo da arte: a arte e seu ensino.** In: Poéticas visuais em construção – o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar. Campinas: UNICAMP, 2004. Dissertação de Mestrado.

LELIS, Soraia Cristina. **Ensino de Artes visuais: a avaliação que se acredita e que se busca no espaço escolar.** In: Revista Olhares e Trilhas. Uberlândia-MG: Edufu, Ano VII, n.7, p. 11-23, 2006.

LOWENFELD, Victor. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Pauo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Miriam Celeste. **O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar.** São Paulo: ARTE Unesp, 1993.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino – uma trajetória.** São Paulo: Cortez, 2002.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. **Abordagens contemporâneas para o ensino de Artes.** In: Avaliação em Artes: Saberes e Práticas Educativas de Professores de Ensino Fundamental. Uberlândia: UFU, 2010, p. 51. Dissertação de Mestrado.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Baía de Todos os Santos.** Salvador: Corrupio, 1987.

**UTILIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS EM SALA  
DE AULA: UMA FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NA APRENDIZAGEM  
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Marcelo Messias Ponchio<sup>1</sup>

Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
mmponchio@yahoo.com.br

Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib<sup>2</sup>

Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
cairo@pontal.ufu.br

**RESUMO**

O presente artigo baseia-se primeiramente nos dispostos da Lei 10.639/03 que visa à valorização da cultura africana e a redução do preconceito racial, criando possibilidades de interpretação da sociedade brasileira pela luz da cultura africana. A proposta do trabalho é abordar uma ressignificação de práticas pedagógicas em sala de aula, de forma interdisciplinar, de maneira a concebermos a multiplicidade social, aqui entendida como processo plural e diverso que envolve as muitas formas de construção da identidade dos grupos sociais brasileiros. Nessa conjuntura, é necessário repensar o ensino buscando alternativas que norteiem a construção do conhecimento através de metodologias diferenciadas, levando o aluno a usar sua criatividade e capacidade de senso crítico. Acreditamos que, nesse contexto, a utilização das histórias em quadrinhos como prática pedagógica é uma ferramenta auxiliar no ensino, e sendo assim, o presente trabalho objetiva principalmente despertar o interesse no aluno sobre as questões raciais envolvendo o negro e a cultura afro-brasileira, estimulando o interesse dos estudantes para a leitura, utilizando a linguagem visual, nesse caso dos quadrinhos, e promover uma nova dinâmica alternativa de ensino, com foco na interdisciplinaridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Histórias em quadrinhos, cultura Afro-Brasileira, interdisciplinaridade.

**ABSTRACT**

This article is mainly grounded on the content of law 10.639/03, which aims at the appreciation of African culture and decreasing of racial prejudice, bringing up possibilities of understanding the Brazilian society by its influence from African culture. The proposal of the work is approaching a reframing of pedagogical practices in

---

<sup>1</sup> Aluno do I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. NEAB – UFU Graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Uberlândia e Professor de Ensino de Arte da rede municipal e estadual da cidade de Uberlândia/MG.

<sup>2</sup> Professor/Orientador da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – UFU.

the classroom, in an interdisciplinary way, to conceive the social multiplicity as a plural and diverse process that involves the many ways of construction of the identity of Brazilian social groups. In this conjuncture, it is required a rethinking of the learning process seeking alternatives that guide the construction of knowledge through differentiated methodologies, leading the students into using their creativity and critical thinking. We believe that, on this context, the usage of comics as a pedagogical practice is a auxiliary tool in education, so we aim mainly at the awakening of the student's interest on racial issues involving black men and women and the Afro-Brazilian culture. By this means, we also aim at stimulating the interest on reading, using the visual language to promote a new alternative dynamic of education, focusing on interdisciplinarity.

**KEYWORDS:** Comics, Afro-Brazilian culture, interdisciplinarity.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a promulgação da Lei Federal 10.639/03, constitui-se uma reviravolta na maneira de concebermos a multiplicidade social, aqui entendida como processo plural e diverso que envolve as muitas formas de construção da identidade dos grupos sociais e, sobretudo, uma tentativa de rompermos com um projeto educacional que tenha como parâmetro as bases da sociedade européia. A Lei 10.639/03 visa à valorização da cultura africana e a redução do preconceito racial, criando possibilidades de interpretação da sociedade brasileira pela luz da cultura africana. Assim, de acordo com as pesquisas recentes sobre o processo aprendizagem, o ensino de novos conceitos e procedimentos didático-metodológicos ficam mais fáceis quando estabelecemos a ligação com o conhecimento prévio do aluno, ou seja, quando oportunizamos aos discentes partilharem seus saberes e do seu grupo na composição dos processos de ensino e de compreensão da realidade vivida. Por isso, fazer do espaço da escola, mais especificamente da sala de aula, local de aprendizagens significativas, valorizam as pertencas e as individualidades dos alunos, de forma prazerosa.

Nossa proposta de estudo vem ao encontro de um diálogo com a história em quadrinhos, a fim de referendar ações educativas exitosas na ressignificação do aprender a respeitar, do sentir-se diferente, mas respeitando as diferenças, fazendo com que o

conceito de alteridade se efetive dentro e fora do contexto escolar<sup>3</sup>. Ampliar a discussão e os projetos pedagógicos que privilegiem a igualdade racial é também ponto de reflexão nesse ensaio, pois compreendemos que o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira deve-se fazer presente na escola independente da sua obrigatoriedade, pois a valorização da cultura africana ou afro-brasileira é a valorização da cultura brasileira, firmados como fruto da miscelânea cultural que envolve as nossas negras raízes, além das indígenas e européias. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivos principais, despertar o interesse e o senso crítico no aluno sobre as questões raciais envolvendo o negro e a cultura afro-brasileira, estimular o interesse dos estudantes para a leitura, utilizando a linguagem visual, nesse caso dos quadrinhos, e promover uma nova dinâmica alternativa de ensino, com foco na interdisciplinaridade e nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) através dos temas transversais.

Dentro dessa lógica, as histórias em quadrinhos podem ser usadas em sala de aula para trabalhar diferentes temas transversais ou temáticos, uma vez que a arte é antiga forma de expressão e comunicação utilizada desde os tempos primitivos, sendo uma das primeiras formas de registro dos sujeitos sociais. Ela já existia desde pinturas ou desenhos realizados pelo homem pré-histórico, que representavam imagens de animais, caçadas ou representações cotidianas individuais ou coletivas constituintes de narrativas não verbais, mas capazes de registrar de forma dinâmica um dado momento histórico vivenciado. É nesse viés que inserimos a importância dos quadrinhos para a concretização de processos de aprendizagem prazerosos e ancorados as vivências dos educandos em formação.

Todavia, é necessário que os professores tenham acesso às possibilidades de diálogo com a temática educação étnico-racial, assim como com as histórias em quadrinhos, podendo assim contribuir para educação de seus estudantes quanto às questões raciais. Esse diálogo pode promover o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos. É nesse contexto que pretendemos projetar nosso olhar, tendo como norte as experiências construídas enquanto docente que se preocupa em desenvolver metodologias de ensino que evidenciem a ludicidade e o prazer pelo aprender.

---

<sup>3</sup> Sobre alteridade consultar: SADALA, M.L.A. A. alteridade:outro como critério. Rev. Esc. Enf. USP, v. 33, n. 4, p. 355-7, dez 1999.

Ao realizarmos um projeto interdisciplinar de intervenção no espaço escolar no qual atuamos, a Escola Estadual Bueno Brandão, em Uberlândia - MG, em comemoração a “Semana da Consciência Negra”, no quarto bimestre, contamos com o envolvimento dos professores das disciplinas de Arte, Filosofia, Sociologia, Geografia, História e Português, além dos alunos dos primeiros anos do ensino médio. Propomos nesse projeto uma metodologia de utilização de histórias em quadrinhos no ensino interdisciplinar tendo como foco a Diversidade Étnico-racial. Assim esse tema foi trabalhado utilizando a história em quadrinhos como suporte às temáticas realizadas a partir de personagens negros em destaque na nossa sociedade. Várias publicações nacionais, inclusive documentos oficiais como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e os PCNs para o ensino fundamental, publicados pelo Ministério da Educação, têm apontado diretrizes e sugestões para o trabalho com as histórias em quadrinhos na sala de aula assim vários autores teorizam acerca da arte em quadrinhos e da sua utilização no contexto escolar a exemplo de Eisner (2001), Vergueiro (2008) e Ramos (2009).

Trabalhamos com personalidades de diversas áreas de conhecimento a exemplo de esportistas, músicos, pesquisadores, pessoas de destaques da sociedade e políticos, a fim de mediar temas transversais com os alunos, pois esse instrumento constitui numa forma de comunicação visual e verbal muito rica, além de apresentar elementos sociais complementadores à compreensão, tornando este estudo bastante prazeroso, pois a leitura de uma história em quadrinhos causa no leitor um determinado fascínio devido à combinação de todos esses elementos.

### **AS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS TRABALHADAS A PARTIR DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL**

Ao longo do processo de formação histórico-cultural brasileiro, as tentativas de imposição de uma cultura universalizante que tende a criar parâmetros a partir das classes dominantes preconizaram a imagem de um Brasil homogêneo com fortes vínculos com a cultura do colonizador. Essa visão foi desenvolvida desde os idos de 1800 e, posteriormente, passou a ser uma preocupação nas relações sociais no Brasil. Essa preocupação foi a de construir uma identidade cultural brasileira, disseminadas

tendo na família Real Portuguesa seus protagonistas. A identidade brasileira foi construída não levando em consideração a dinamicidade cultural do Brasil, onde a imagem do país, que enaltescesse a sua riqueza natural, foi construída e dela excluído os negros, indígenas e os europeus das camadas populares que para cá vieram durante o processo de efetivação da ocupação das terras brasileiras.

De acordo com Goffman (1978):

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes sociais estabelecem as categorias em que as pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. (GOFFMAN, 1978, pp. 5)

Durante esse processo, a elite européia, representada pela Coroa Portuguesa criou meios e métodos justificadores da sociedade européia como parâmetro de civilização e, sobretudo, justificava a sua condição de superioridade em relação ao negro, indígena e camadas populares. Tais idéias foram paulatinamente difundidas na, inicialmente através dos colégios como o Pedro II, criado no Rio de Janeiro nos anos de 1832, com o estabelecimento dos manuais de ensino, fruto de uma densa coleta de dados que privilegiou os aspectos naturais, ou seja, pautada no determinismo geográfico, onde a ilustração dos aspectos naturais da paisagem tinham grande importância em detrimento dos sujeitos e as transformações culturais ocasionadas do encontro de negros, índios e brancos. Essa imagem foi difundida nas escolas com o intuito de reforçar valores culturais hegemônicos e discriminatórios e que chegaram ao século XXI por meio da imprensa escrita, televisiva e, sobretudo, através ainda, das escolas, principal veículo de difusão dessas teorias. Neste sentido, a Lei 10.639/03 visa à valorização da cultura africana e a redução do preconceito racial, criando possibilidades de interpretação da sociedade africana distanciadas de leituras elaboradas via Europa. Assim, de acordo com as pesquisas recentes sobre o processo de aprendizagem, o ensino de novos conceitos e procedimentos didáticos fica mais fácil quando estabelecemos a ligação com o conhecimento prévio do aluno.

Atualmente, há sinais concretos de mudanças para o futuro nas relações interraciais. Primeiro foram os PCNs, que orientam a promoção da igualdade em um dos temas transversais, Pluralidade Cultural. Mas um passo muito maior e mais significativo para o ensino foi dado com a Lei no 10.639/03, que em seu artigo 26-A, parágrafo 2º,

estabelece: “Os conteúdos referentes à História e a Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2003. p. 35).

Desta forma, o ensino cada vez mais aponta para a utilização de temas transversais a exemplo da ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade, em seus conteúdos de aprendizagem. Isso favorece um maior diálogo entre as disciplinas e sua função social, ou seja, contribui com a formação de indivíduos críticos e acima de tudo construtores de sua consciência social, e não apenas reprodutores de conceitos formulados e impostos impassíveis de discussão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais na Educação, destinam a essa discussão:

(...) Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (MEC, 2005. pp. 18)

O papel do professor enquanto mediador de aprendizagens significativas é acima de tudo, caminho para se buscar desenvolver no aluno a capacidade de interlocução a partir de uma postura investigativa e crítica. Essa postura possibilitará um melhor esclarecimento aos alunos de que ação tomar diante de uma situação-problema, a exemplo das relacionadas ao preconceito étnico-racial na escola, onde se evidencia a existência do racismo e a necessidade de valorização e respeito aos negros e à cultura africana.

Daí advém as dificuldades de parte dos professores em lidar com a temática do racismo, já que o processo de formação partindo dos ideais de grupos dominantes não permitiu muitas vezes a consolidação de uma educação esclarecedora e necessária para lidar com a situação, pois o currículo base da educação ainda privilegia uma estrutura vinculada a uma educação eurocêntrica, base de compreensão da sociedade brasileira. Sabe-se que muitos livros, dão ênfase ao negro escravizado, acentuando o grau de negatividade e de desvalorização da sua figura, e não salientam suas lutas, conquistas, personalidades que foram e são substanciais na história do Brasil e do mundo. Na

perspectiva de Freire (2002, p. 28) “o educador não pode negar que o seu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.” Assim, é papel do docente trabalhar as temáticas das relações étnico-raciais de modo a promover o processo de desconstrução de certas imagens negativas vigentes a respeito do negro na nossa sociedade.

Para alguns a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Existem também posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano. (CANDAU, 2001. pp. 1)

Portanto, pensar a escola é refletir sobre os muitos processos que envolvem o fazer-se educador e o sentir-se educando, posto que há um inacabamento na construção dessa profissionalização que deve ser crítica e reflexiva, como bem frisa Freire em seus muitos estudos.<sup>4</sup> É Freire que nos permite adentrar pelo universo humano e perceber nossos alunos como seres inconclusos, coletivos e singulares, seres históricos, que tem a sua identidade ressignificada e margeada pela relação ser e estar no mundo. Ao se inserirem num universo social, os alunos fazem escolhas, são induzidos a aceitações ou a questionamentos, que lhes propiciam um mergulhar interior de reflexão e transformação capazes de produzir as inconstâncias do sentir-se sujeito ou protagonista de seus sonhos e de suas trajetórias.

Pensar na escola enquanto espaço da transformação sócio-cultural é o que move nossas reflexões e nos faz perceber o quão importante é a valorização das individualidades, dos saberes e fazeres dos educandos nos seus grupos sociais e, também, a valorização de suas pertencas e da interlocução dessas práticas às ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Candau (2001, p. 4) concorda que para a manutenção e construção de aprendizagens significativas capazes de provocar a mudança na formação cidadã, é necessário a interculturalidade. “O multiculturalismo é um dado da realidade. (...) Pode haver várias maneiras de se lidar com esse dado, uma

---

<sup>4</sup> Consultar:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura)

das quais é a interculturalidade. Esta acentua a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais”.

Dessa forma, é importante incentivar experiências que façam a aprendizagem se aproximar mais dos alunos, ajudando-os a compreender as diversas realidades, favorecendo uma melhor leitura de mundo. Assim, a construção da história em quadrinhos usando como temática as questões étnico-sociais trouxe uma forma de contato com outras realidades, sendo feita uma leitura reflexiva em busca do saber sensível, que é tão importante no processo de aprendizagem.

### **EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO SUPORTE A APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Muitas instituições de ensino já estão empregando as histórias em quadrinhos<sup>5</sup> como material didático por professores de diversas áreas do conhecimento, pois as mesmas oferecem diversas possibilidades de uso, melhorando a metodologia além de modificar suas técnicas didáticas de forma a fomentar a interdisciplinaridade nas salas de aula. Sobre esta questão, Vergueiro (2004, p. 26) afirma que: “pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino”. Refletindo contextos e valores culturais, elas afetam, informalmente, a educação de seus leitores, transmitindo estereótipos e ampliando seus conhecimentos sobre o mundo social.

Mendes (1990) afirma que:

A história em quadrinhos (...) é um meio de comunicação de massas, cujas histórias são narradas através de imagens desenhadas e texto inter-relacionados. Sua unidade básica é o quadrinho (ou vinheta), que quando apresentam-se enlaçadas encadeadamente formam a estrutura seqüencial do relato. Pode ser publicada em almanaques, periódicos e revistas. Além de informar e entreter, tem junto a outros meios de comunicação de massa um papel na formação da criança. A história em quadrinhos é transmissora de ideologia e, portanto, afeta a educação de seu público leitor. (MENDES, 1990, pp. 25).

Percebe-se que os materiais didáticos que expressem e valorizem a importância do povo negro no Brasil ainda se apresentam em número escasso e muitas vezes de

---

<sup>5</sup> Sobre a história da História em Quadrinhos consultar: CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. História em quadrinhos na escola. São Paulo: Paulus, 2004.

forma resumida, pouco expressiva e cheias de contradições. Além dos estereótipos de raça, classe e sexo, ao lerem histórias em quadrinhos os alunos podem ser levadas a construir conhecimento sobre outros aspectos da vida social. Quando esses aparecem nos livros didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratada de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada. A respeito dessas contradições existentes nas mensagens das histórias em quadrinhos alguns especialistas que já falam em um momento de inflexão na produção, o que é interessante já que neste momento também começam a aparecer trabalhos analisando sua utilização nos ambientes escolares como uma ferramenta pedagógica.

Assim a utilização de histórias em quadrinhos dinamiza o papel educacional acerca desse tema, proporcionando de uma forma lúdica a aprendizagem e incentivando os alunos a produzir seus quadrinhos a partir do conhecimento adquirido. Este meio de comunicação artístico como uma forma de literatura de quadrinhos, e de toda e qualquer literatura infantil, ou mesmo destinada ao público adulto, é excelente exercício para aptidões e habilidades para o desenvolvimento cognitivo do leitor, podendo despertar neste, o interesse pelas Artes por exemplo.

A história em quadrinhos possui um caráter dinâmico de aprendizagem, atuando como uma ferramenta de caráter lúdico, podendo ser utilizada no trato de vários temas. E é aí que encontramos uma atividade que possui a capacidade de se trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar a exemplo das disciplinas História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Português, Arte, entre outras.

Alves (2001) *apud* Mendes (1990) destaca três possibilidades de utilização didática das histórias em quadrinhos: 1) A análise crítica das histórias feita em conjunto com a criança; 2) O incentivo à criação de histórias em quadrinhos pela própria criança expressando a sua visão de mundo particular, o que poderia ser feito pelos professores de língua, arte e história e 3) A utilização das histórias em quadrinhos como um meio de expressão e conscientização política. Para tanto, é necessário que os alunos tenham um suporte de materiais que favoreçam o entendimento da temática Étnico-Culturais e sua dinâmica, para isso foi proposto o filme “Heróis de Todo o Mundo”, produzido pela A Cor da Cultura, onde os alunos puderam conhecer as histórias de várias personalidades negras que iriam pesquisar.

Dessa forma, as abordagens críticas devem ser utilizadas enquanto suporte dos conteúdos em questão, assim foi levantada a questão de como a figura do negro é expressa nas histórias em quadrinhos e a relevância do nome como essas revistas foram conhecidas aqui no Brasil com o nome de Gibi (negrinho), e como os personagens negros são caracterizados em suas personalidades e aspectos físicos, que muitas vezes estereotipadas e passíveis de observação de muitos preconceitos incutidos.

Segundo Cordeiro (2006):

A imagem dos quadrinhos (linguagem não verbal) é um desenho manual, no qual consta a intenção do desenhista. Para Cagnin (In: Scarelli, 2002), o desenho é transformado numa mensagem icônica que carrega em si, as idéias, a arte, o estilo do emissor. Desta maneira, o desenho é uma marca das histórias em quadrinhos e muitas delas são feitas apenas de desenhos, pois eles já dizem tudo. (CORDEIRO, 2006. pp. 29)

Quanto à produção das histórias em quadrinhos Will Eisner (2001, p. 38) utiliza o termo arte sequencial para descrever as histórias em quadrinhos. Para ele a função fundamental da arte dos quadrinhos (tiras ou revistas) é: “comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço”. Sendo assim, o roteiro da história inerente a personalidade estudada foi essencial a um maior conhecimento da trajetória dos mesmos, para que os discentes pudessem desenvolver com maior propriedade a sua discussão e a elaboração da atividade proposto.

Para a realização desta proposta de trabalho inicialmente foram abordadas técnicas de como fazer histórias em quadrinhos, foram realizados exercícios em sala de aula e apresentadas algumas referências com a evolução e técnicas da arte dos quadrinhos a exemplo da perspectiva do desenho longe e perto, luz e sombra, linhas hachuradas, etc.

Os alunos também realizaram a consulta em livros, revistas, jornais e vídeos, a fim de buscar informações para a posterior elaboração das histórias em quadrinhos. Assim esse processo de criação visou unir fatos curiosos e importantes com a finalidade de se criar um roteiro simples e objetivo buscando desenvolver no aluno visão crítica com relação ao modelo cultural dominante, que por muitas vezes pormenorizam alguns sujeitos sociais em detrimentos de outros. De acordo com Acevedo (1996):

(...) O homem oprimido só poderá libertar-se a partir do desenvolvimento de sua consciência e à medida que esta lhe sirva para atuar em conjunto com outros homens,

transformando-se a si mesmo e transformando seu mundo até instâncias qualitativamente superiores. É preciso compartilhar o conhecimento para que exista uma relação de diálogo, verdadeiramente entre iguais, uma relação libertadora. (ACEVEDO *apud* GOTTIEB, 1996, pp. 180)

Faz-se necessário, então, quebrantar essas práticas muitas vezes difundidas e procura mostrar o negro enquanto sujeito atuante, fundamentando assim o estudo das diferenças étnico-raciais e elucidando sua importante participação na sociedade.

No que tange à forma, os quadrinhos são constituídos conforme Rama; Vergueiro (2008), “por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento” (RAMA; VERGUEIRO, 2008, p. 35).

A fim de proporcionar um maior conhecimento dos diversos aspectos históricos, culturais, políticos e sociais inerentes a temática, foram analisados junto aos professores e alunos várias personalidades negras a exemplo de: Nelson Mandela (ex-presidente da África do Sul), Zumbi dos Palmares (líder do movimento negro brasileiro), Rappin Hood (cantor), Garrincha (jogador de futebol), Pelé (jogador de futebol), Francisco Lisboa o “Aleijadinho” (escultor mineiro), Rubem Valentim (artista plástico), Zezé Motta (atriz), Milton Santos (geógrafo), Mãe Menininha do Gantois (Mãe de Santo do Candomblé), Martin Luther King (líder revolucionário), Barack Obama (presidente dos E.U.A.), Negra Li (cantora e atriz), Thais Araujo (atriz), Gilberto Gil (cantor e compositor), Tim Maia (cantor), Paulinho da Viola (Cantor e compositor), Chiquinha Gonzaga (compositora), Carolina Maria de Jesus (escritora), Martinho da Vila (cantor), João do Pulo (atleta Olímpico), Luiz Gama (advogado), Grande Otelo (ator), Antonieta de Barros (deputada), Benjamim de Oliveira (palhaço), Jackson do Pandeiro (Cantor), Lima Barreto (escritor), Kabenguele Munanga (antropólogo), André Rebouças (engenheiro), José do Patrocínio (Jornalista), Pixinguinha (músico), Tia Ciata (carnavalesca), Leci Brandão (cantora), Ademar Ferreira da Silva (atleta olímpico), Robson Caetano (atleta olímpico), Paulo da Portela (carnavalesco), Mário de Andrade (escritor), Teodoro Sampaio (historiador), Machado de Assis (escritor), João Cândido (marinheiro) e Manoel Henrique Pereira o “Besouro” (capoeirista). A ênfase foi dada a partir da sua importância social, cultural, possíveis problemas enfrentados por serem negros, etc.

Os alunos foram divididos em grupos de três ou quatro integrantes e foi sorteada para cada grupo uma personalidade negra. Para um melhor embasamento da trajetória da criação da história em quadrinho foi entregue aos grupos um material contendo as normas e o roteiro sobre como elaborar sua história.

A partir desse material os grupos procuraram levantar informações importantes sobre a trajetória profissional e social de cada um para em seguida utilizar as informações obtidas para construir sua Revista de História em quadrinhos. Pois, a configuração geral das histórias em quadrinhos apresenta uma “sobreposição de palavra e imagem”, as quais exigem que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais (regências da arte) e verbais (leitura) mutuamente, pois a leitura das HQs “é um ato de percepção estética e de esforço intelectual” (EISNER, 2001, pp. 08).

Neste momento foi realizada a socialização na entrega e na apresentação dos trabalhos. Após a avaliação dos professores, a equipe fez a apresentação da revistinha contando a história da sua personalidade e respondendo as dúvidas da turma em sala. Passado às apresentações as equipes puderam fazer troca das revistinhas com os colegas da sua turma. Nesta também puderam avaliar a produção dos colegas, levantando aspectos como a originalidade de cada grupo, a pesquisa histórica para a ambientação do enredo, criatividade dos desenhos, feitos com grande entusiasmo pelos alunos, pois a história em quadrinhos dinamiza as temáticas trabalhadas.

Como aponta o aluno Luís Flavio de Souza: *...Aprender sobre Consciência Negra, nem sempre é tão divertido, mas esse trabalho que os professores desenvolveram foi muito bom. Meu grupo sorteou Zumbi dos Palmares que é uma referência no dia da Consciência Negra, pois é no dia 20 de Novembro de 1695 que ele foi assassinado por lutar pela liberdade de seu povo e assim é lembrado na história do Brasil. Foi fácil contar sua história no gibi, pesquisamos sua vida o site “A Cor da Cultura” indicado pelo professor de Arte. Percebi ao fazer o trabalho com meus amigos a importância pelo respeito com todas as pessoas, rompendo com a ignorância e com o pré-conceito que existem dentro de nós. Hoje entendo que a capacidade das pessoas não está na cor da pele, mas no brilho dos seus olhos.*

E o aluno: Jônatas Eduardo Silva Couto: *...O trabalho em História em Quadrinhos foi uma ótima ideia, porque eu e meu grupo tivemos a liberdade de nos expressar e de pesquisar uma Personalidade até então nunca discutida na escola.*

*Nossa personalidade foi o cantor e ex-ministro da cultura Gilberto Gil. Achei ótimo fazer uma pesquisa sobre sua infância, carreira artística e política. Meu grupo apresentou para a sala o gibi que foi construído com imagens que retiramos de revista e foi xerocada para dar mais realidade para a história. Respondemos algumas dúvidas e os professores nos parabenizaram pelo trabalho.*

Por meio dessa atividade os alunos puderam ter contato com um pouco das histórias de grandes personalidades negras que pesquisaram ou foram expressas pelos colegas. A reação positiva dos alunos foi bastante expressiva, pois todos os grupos participaram com grande desempenho e em seus relatos demonstraram grande prazer em desenvolver em forma de quadrinhos a história das personalidades que para muitos eram desconhecidas. Como relata o Aluno: Jefferson Henrique Silva Couto ... *Percebi que quando os professores passaram o trabalho para comemorar o “Dia da Consciência Negra”, na sala todos ficaram entusiasmados. Cada grupo teve uma personalidade que foi sorteada para fazer a História em Quadrinhos. Meu grupo foi premiado com o grande líder da Apartheid e ex-presidente da África do Sul. Já tínhamos ouvido falar na teve sobre Nelson Mandela, mas a pesquisa que fizemos sobre a vida dele mostrou a simplicidade e o grande homem que se tornou um símbolo da luta pela igualdade dos negros. O grupo ficou feliz em ter tirado uma boa nota e todos da sala quiseram ver e conhecer a história de Nelson Mandela.*

No dia da entrega das histórias em quadrinhos e dos respectivos roteiros, cada grupo explicou para a turma sobre a pesquisa realizada, relatou algumas curiosidades da personalidade e em seguida apresentaram as histórias pesquisadas e criadas pelos grupos. Ficou evidente que a questão do racismo sempre era enfatizada pelos alunos, além da questão da importância das diversidades como podemos observar no relato da aluna Denise Zuleica Marques: *Esse trabalho foi uma diversão... Formamos um grupo de amigos que sorteou a escritora Carolina Maria de Jesus. No início ficamos sem saber ao certo como faríamos nossa pesquisa, pois nunca tínhamos ouvido falar sobre a personalidade... Assistimos ao vídeo “Heróis de Todo Mundo” onde passou um resumo sobre a vida de algumas personalidades negras do Brasil, inclusive a que pesquisamos. Ai as coisas foram ficando mais simples para o meu grupo... Pesquisamos a vida de Carolina em sites da internet, montamos o roteiro e fizemos o gibi bem colorido e alegre para contar a história dessa mulher que sofreu muito com o*

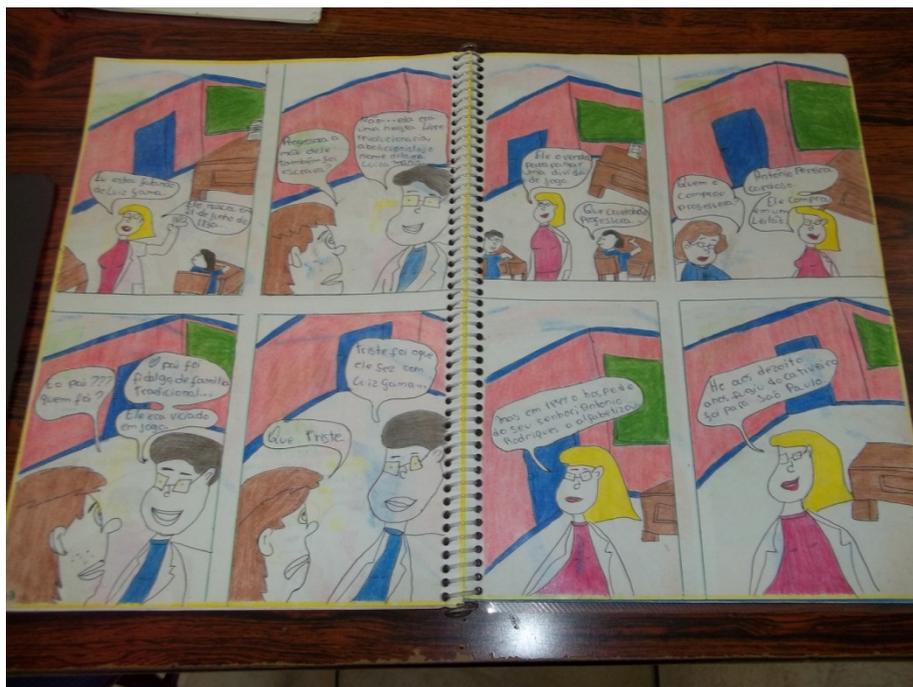
*preconceito por ser pobre e negra.... No dia da apresentação da história em quadrinhos para a sala, meu grupo fez questão de mostrar que Carolina Maria de Jesus foi uma pessoa simples como muito de nós e que se tornou uma escritora mundialmente conhecida.*

As atividades foram expostas na biblioteca da escola durante a semana da “Consciência Negra” (entre os dias 19 ao 26/11/2010) a fim de socializar as revistas em quadrinhos produzidas pelos alunos, bem como as informações contidas nelas. No momento da devolução das histórias em quadrinhos, os alunos num consenso optaram por trocar suas histórias com outros grupos, além de presentear alguns professores e profissionais da escola, denotando o ar de socialização da produção e de suas idéias.



**FIGURA 1:** História em quadrinho sobre o Nelson Mandela

**FOTO:** Marcelo Messias Ponchio.



sentido, esta atividade buscou demonstrar que através dela é possível ensinar, despertar interesse e aguçar o senso crítico do aluno de forma prazerosa e ainda contribuir como recursos cognitivos para enfrentar ou resolver situações-problema, indagações, dúvidas acerca dos temas trabalhados.

Essa atividade contribuiu para a dinamização do cotidiano da sala de aula diversificando a prática do ensino das disciplinas em questão, permitindo melhor compreensão por parte dos alunos da mensagem que os professores tinham desejo que eles recebessem. Portanto, a escolha que fizemos da proposta de uso de histórias em quadrinhos para o ensino, buscou romper com a metodologia centrada apenas no livro didático como fonte de informação e reflexão a respeito do processo ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais, da história e cultura afro-brasileira e africana, possibilitando que o trabalho em sala fosse mais prazeroso tanto para o aluno como para os professores.

Esses estudos deram suporte ainda ao discente de aprender a distinguir a fala dos personagens da fala do narrador, a construir uma história em quadrinhos a partir de parâmetros adquiridos nos estudos anteriores, a despertar o interesse pela leitura, ampliando o seu conhecimento através de informações atuais envolvendo o conteúdo de Artes e das demais disciplinas que foram de extrema importância nessa ação, proporcionando uma reflexão sobre o papel do ensino de Arte, Filosofia, Sociologia, Geografia, História e Português, enfatizado, o estudo das situações-problema referente à temática com a intenção aqui de sugerir parâmetros para auxiliar a consolidação das reflexões e ações em e para a *inclusão*, e propiciar aos professores um trabalho escolar que supere, à medida do possível, o preconceito e exclusão, pois a história em quadrinhos possui em seu âmbito um caráter interdisciplinar e a composição de cada página traz em seu âmbito a noção de vida, de animação, de cotidiano.

## **AGRADECIMENTOS**

À Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB/UFU e do “I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana”, na pessoa do Professor Doutor Guimes Rodrigues Filho, que não mediu esforços para que este curso ocorresse.

Ao orientador deste artigo, Professor Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, que dedicou seu tempo a contribuir com urdidura acadêmica para este trabalho.

A todos os Professores que, com a máxima dedicação, ministraram aulas durante quase todos os sábados, no período de 2009 a 2011, no curso em questão.

Ao MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Ao SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional.

Ao Programa de Ações Afirmativas para a População Negra – UNIAFRO – 2008.

Ao Programa de Formação Continuada com Docentes da Educação Básica ligado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis PROEX-UFU.

IQ/UFU – Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos alunos da Escola Estadual Bueno Brandão, sujeitos históricos ativos, que deram forma e conteúdo a este trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, A. **Pedagogia e quadrinhos**. In: MOYA, Álvaro de. Shazam. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977. (Coleção Debates)

ALVES, José Moisés. **Psicologia: ciência e profissão**. In: PEPSIC - Periódico Eletrônico em Psicologia. Brasília, set. 2001. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932001000300002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932001000300002&script=sci_arttext) Acesso em 27/08/2011.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Presidência da República; Secretaria de Comunicação Social; Ministério da Justiça, 1996.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e Direitos Humanos**. In: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.htm), 2001.

\_\_\_\_\_. (Org) **Educação Intercultural e Cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CORDEIRO, Lilyane Ramalho. **Limites e possibilidades das Histórias em Quadrinhos como mediadora de Educação Ambiental**: Monografia (Especialização) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, RJ, 2006.

DE CARVALHO, A. C.; DE OLIVEIRA, M. P. **Os Quadrinhos e uma Proposta de Ensino de Leitura**. In: IV ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM. 2003, Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - INTERCOM. Set. 2003.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GOTTIEB, L. **Mafalda Vai à Escola**. A comunicação dialógica de Buber e Moreno na Educação, nas tiras de Quino. São Paulo, Editora Iglu, 1996.

MENDES, M.R.S. (1990) **El Papel Educativo de los Comics Infantiles: (Análisis de los Estereotipos Sexuales)**. Tese de Doutorado, Facultad de Ciencias de la Información da Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

RAMA, A. e VERGUEIRO, W. (org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

SCARELI, G. **Histórias em Quadrinhos, Ambiente e Cidadania**. In: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Salvador: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - INTERCOM. Set. 2002.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

## MULHERES DE *NDEBELE*: INTERFACES ENTRE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO

Maria Cristina Andrade Florentino  
CECÒRE/ PMUSE/ NEAB-UFU  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
cristinaifa@hotmail.com

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristiane Coppe de Oliveira  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
cristianecoppe@facip.ufu.br

### RESUMO

O objetivo deste trabalho de conclusão do I Curso de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é identificar na arte *Ndebele* sua função social a partir das inquietações da pesquisadora em desenvolver a temática *África e Oralidade*. Buscando interfaces com a arte na história, religião e cultura africana a pesquisadora engendra nas diversidades culturais africanas e suas visões antológicas utilizadas em suas práticas sociais e objetos artísticos. Tendo essa arte e cultura em seu contexto a mitologia, a oralidade e a ritualística ancestral são relevantes para o estudo e divulgação da arte ainda desconhecidos. A Lei 10639/03 propicia no trabalho artístico da pesquisadora um direcionamento na construção de oficinas e mini-cursos educativos, tendo em vista as necessidades da cultura afro-brasileira de conhecer onde se inspira e como possui traços da diversidade cultural *Ndebele*. Consolidado pelas instituições do NEAB/UFU e o CECÒRE o projeto da oficina de confecção de “Bonecas Pretas”, trabalha em rodas de conversa na perspectiva freiriana abordando a função social das mulheres africanas com ênfase no trabalho das mulheres de *Ndebele* e na cultura Afro Brasileira. Assim visa contemplar a arte Africana e apontar interfaces entre arte, cultura e educação e como foi possível resgatar valores e práticas sociais dessas mulheres, por meio da oralidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres de *Ndebele*, educação, bonecas pretas.

### ABSTRACT

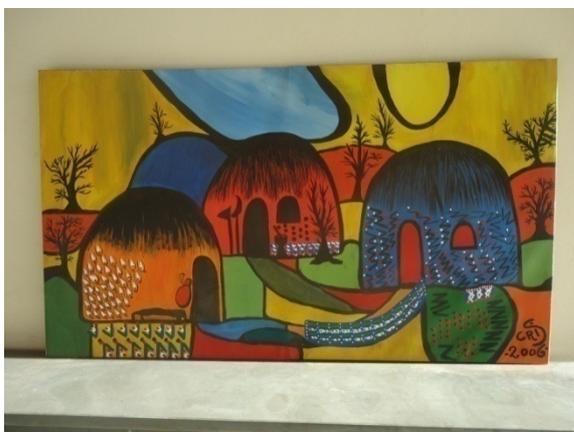
The goal of this work to completion of the I specialization course in history and African and Afro-Brazilian Culture is to identify in *Ndebele* art its social function from the anxieties of the researcher to develop the theme Africa and Orality. Seeking interfaces with art in history, religion and African culture researcher engenders in African cultural diversities and their visions anthology used in their social practices and artistic objects. Having this art and culture in their context the mythology, speaking and ritualistic ancestor are relevant to the study and dissemination of art still unknown. Law 10639/03 provides in the artwork of targeting a researcher in the construction of educational

workshops and mini-courses, in view of the needs of the Afro-Brazilian culture to know which inspires and has traces of the Ndebele cultural diversity. Consolidated by the institutions of the UFU and the NEAB/CECÒRE the project workshop production of "Black Dolls", works in wheels of conversation in perspective freiriana addressing the social role of African women with emphasis on women's work of Ndebele and Brazilian Afro culture. Thus aims to address the African art and point interfaces between art, culture and education and how it was possible to redeem values and social practices of these women, through speaking.

**KEY-WORDS:** Women's Ndebele, education, "Black Dolls".

### **O PRIMEIRO ENCONTRO COM AS MULHERES DE NDEBELES**

A partir de inquietações da aluna da Especialização em História e Cultura africana e afro-brasileira e pesquisadora em desenvolver a temática *África e Oralidade* em cinco telas na disciplina Pintura II em seu curso de graduação em Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia – UFU<sup>1</sup> em Minas Gerais no ano de 2006, fez-se necessário uma série de investigações sobre o continente africano e suas diversidades.



**Figura 1: Atelie, 2006 Sociedade Ndebele**  
*Cristina Florentino*

A opção da pesquisadora para a arte africana surgiu a partir das ideias iniciais sobre as mulheres de *Ndebele*, suas artes, a explicação da tela, não somente pelas

---

<sup>1</sup> A UFU em 2010 emitiu a Portaria R N 1132 que estabelece que até agosto de 2011 a lei 10.639/03 deve ser implementada nos seus cursos de graduação. A Portaria R N 1132 é resultado de parceria do NEAB com a SEPPIR, através da sua ouvidoria.

figuras geométricas com padrões de repetição de cores e de formas, mas pela intencionalidade da arte na construção simbólica cultural dessas mulheres.

Ao se compreender a necessidade de explorar nas artes a cultura africana, percebeu-se que durante a formação inicial em Artes o continente africano praticamente é omitido na grade curricular do curso. No caso da graduação em artes plásticas da UFU a temática foi mencionada apenas uma vez na disciplina Antropologia da Arte no ano de 2006.

A partir dessa constatação objetivou-se visibilizar no espaço acadêmico o olhar não-eurocêntrico para a arte africana, o que resultou na apresentação da terceira tela. Por desafiar a percepção corrente sobre a arte, a defesa da mesma não seria uma tarefa fácil para a pesquisadora.

Ao defender a tela “Mulheres de *Ndebele*” o professor elogiou as cores vibrantes e chapadas da série, acentuando que o resultado ali apresentado era – para ele – inesperado naquele momento. A partir desta afirmação, a pesquisadora teve a convicção de que assim como ela defendia com olhar e paixão a temática da tela, iria traçar como objetivo para seu processo de criação a sensibilidade cultural da arte africana em seu fazer artístico, ampliando seus horizontes estéticos, contribuindo para a construção de um novo olhar para a arte, à medida em que poderia articular experiência pessoal, formação acadêmica e toda a riqueza simbólica herdada de seus ancestrais.

As cores vivas e chapadas e as formas geométricas, cada vez mais presentes no trabalho da pesquisadora, evidenciavam sempre a arte das mulheres africanas de *Ndebele* o *litema sotho*<sup>2</sup>. Essa influência exigia mais fundamento e investigação para um aprofundar na compreensão sobre a estética ndebeliana. Buscando interfaces com a arte na história, religião e cultura africana a pesquisadora trata das diversidades culturais africanas e suas visões antológicas, utilizadas em suas práticas sociais e objetos artísticos.

Desse modo, o primeiro curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana oferecido pelo NEAB-UFU permitiu que a artista plástica e pesquisadora continuasse a investigação do trabalho artístico feminino das Mulheres de

---

<sup>2</sup> Diz (Gerdes, 2011) *litema Sotho* são as características dos padrões geométricos e a adição de linhas pintadas. Originalmente, as tintas eram cores naturais de fuligem, cinza e barro obtidas da terra, de cor branca, vermelha ou amarela. No início do século 20 viu-se a introdução duma cor nova, azul, proveniente do azul comercial para lavar roupa. Seguiram-se tintas em pó, e em anos mais recentes, têm-se usado tintas acrílicas com as suas cores vivas, muito apreciadas pelos Ndebele.

*Ndebele*, assumindo uma forma em defesa da arte feminina no continente africano. Essa forma estabeleceu elos na relação do fazer artístico (processo de criação) e da prática pedagógica da pesquisadora. Além disso, para a construção deste artigo, ressaltou-se como a arte africana, em especial das mulheres de *Ndebele*, têm interface com a história e cultura afro-brasileira e como esta correlação representa um instrumento transformador no ensino das artes e na implementação da lei 10.639/03 na rede de ensino.

### DA SOCIEDADE NDEBELE

Os únicos grupos étnicos e únicos da África do Sul são os *Zulus*, *Xhosas*, *Bapedis* e *Vendas*<sup>3</sup>. Os demais grupos estão distribuídos através das fronteiras com os países vizinhos da África do Sul: o grupo *Basotho* também é o principal grupo étnico no *Lesoto*. O grupo étnico *Tswana* constitui a maioria da população de *Botswana*. O grupo étnico *Swazi* é o principal da Suazilândia. O grupo étnico *Ndebele* também é encontrado em *Matabeleland* no Zimbabué, conhecidos também como *Matabele*. A tribo *Ndebele* descende de uma facção *Zulu* sendo o guerreiro Mzilikazi o mantenedor do grupo resistindo à perseguição de Shaka, migrando para o seu território atual. O grupo étnico *Tsonga* é encontrada no sul de Moçambique, onde eles são conhecidos como *Shangaan*. Duas tribos, os *Manala* e os *Ndzundza*, destacam-se dos demais pela sua produção cultural localizados na área de Pretória. O grupo tribal que pratica a arte de pintura decorativa e os beadwork são os *Ndzundza* em *Mpumalanga*.

Os *Ndebele* vivem ao nordeste de Johannesburgo na Província sul africana de Mpumalanga. Possuem um estilo tradicional de traços geométricos que são realizados com os dedos nas superfícies de suas paredes rebocadas com esterco de vaca e lodo, que é chamado por eles de *ikghuptu*.

Os pigmentos para suas pinturas são obtidos com tons terrosos em ocre, cinzas de fuligem, além do branco, vermelho e amarelo extraídos de argilas. Os murais dos

---

<sup>3</sup> De acordo (LALIOTI, 2002), "Os Ndebele sub-tribos, embora, não parentela de origem, língua ou cultura, são, sem dúvida, descendentes de uma tribo proto-nguni, como são os Xhosa e Zulu, e residiam no que hoje é KwaZulu-Natal, enquanto quatro séculos atrás. Eles surgiram como uma sequência tribal em 1823, quando Mzilikazi, um general sob o Rei Zulu Shaka, fugiu com seu clã Kumalo e renomeou como os Ndebele, "aqueles que carregam escudos longa" ao que é hoje a área de Mpumalanga e Gauteng. Depois que os britânicos suprimiu uma revolta de 1896, a guerra Ndebele abandonada, tornando-se pastores e agricultores.

*Ndenbeles* ganharam a cor azul no começo do século vinte XX e nas últimas décadas as tintas acrílicas comerciais, provenientes da França, cujas cores vibrantes são preferidas pelo olhar africano dos *Ndebele*. Os murais pintados com tintas acrílicas recebem o nome de *pewulani* indicando o momento contemporâneo de expressão artística, marcando a intervenção cultural do ocidente na civilização *Ndebele*<sup>4</sup>.

Os *Ndebele* traziam como argumento em 1989 um ensaio de formulação pós *Apartheid* buscando maneiras de pensar e perceber como desarticular as estruturas epistemológicas da opressão sul africana. Na luta contra o *Apartheid*, os *Ndebele* se expressavam de uma forma peculiar em sua arte mural associando-a à uma luta poderosa e silenciosa através das pinturas<sup>5</sup>. Estas pinturas murais são formas de resistência do grupo *Ndebele* de manter a cultura viva e o povo unido, tanto pelo contexto histórico dos grupos rivais existentes na África como também pelo *Apartheid*. Vítimas negras do regime político *Apartheid*, repressão esta que marcou a história da África do Sul como uma das maiores segregações raciais do continente africano e maculou de forma cruel a história da África. Nos ensaios de Vali Laloti publicados nos anos 80 pensou-se em ações com o objetivo de reparação para a humanidade.

Johan Geertsema informa que Hegel em suas lições introdutórias sobre estética aponta a arte *Ndebele* como caricaturas românticas e irônicas, ou seja, ele coloca-se contra o uso da arte como veículo emotivo ou político, nesta mesma visão entende que a arte ironizada é uma forma de negação de ação irresponsável “em outras palavras o resultado é tranquilidade e fraqueza – o que não gosta de agir (GEERTSEMA, 2004). Em tempos de *Apartheid* expressar-se pela arte mural constituía um veículo de comunicação viável para as emoções<sup>6</sup>, entende-se a emoção como conteúdo e os murais como matéria e assim utilizar a arte para materializar as emoções. Então neste conceito

---

<sup>4</sup> “destaca-se a produção de duas mulheres *Ndebele*, Esther Mahlangu e Ndmande Francina que foram pioneiras por possibilitarem ao mundo conhecer esta arte”.

<sup>5</sup> Comenta (Chapman 2004) que a “expressão da emergência” continua a lembrar-nos de que em tempos perigosos ao longo da história Sul-Africana, muitas pessoas que em outras circunstâncias teria sido menor do que os artistas tiveram para tornar-se mais do que artistas. Sem a proteção de ironia ambígua, ou mesmo o pacote caro do livro literário, eles tiveram de encontrar as palavras para falar corajosamente contra a injustiça.

<sup>6</sup> Diz (Gerds 2011) Mulheres *Ndebele* mudam os adornos em miçangas que usam quando uma menina progride para o seu estatuto de adulta e casada. Uma menina pequena usa um *ghabi*, um painel de miçangas com um motivo geométrico. Ao alcançar a puberdade ela terá um *pepetu*, feito pela mãe. Quando se casa, receberá um conjunto novo de roupa e adornos em miçangas. O *pepetu* é substituído pelo *jocolo*, um avental em miçangas de aproximadamente 44 cm de largura e 60 cm de comprimento. Uma cocar ou bandolete feito de miçangas e adornos numerosos para o pescoço, braço e perna acrescentar-se-ão. Depois dos primeiros meses da vida casada uma mulher terá direito a usar um avental novo de miçangas, chamado *mapoto*. (cf. Carey, p. 35-38)

eliminamos o preconceito de excluir qualquer expressão artística, quando o homem expressando-se está fazendo arte.

Este fato tornou a prática social e cultural das referidas famílias dos povos *Ndebele* enquanto um produto mercantil, atraindo olhares do mundo ocidental, não apenas na exploração turística como na inspiração dessa arte na indústria automobilística, têxtil e design entre outros, o que também influenciou diretamente nos objetivos da produção desta arte. Assim, entende-se que essas alterações representam uma diluição dos valores e práticas iniciais da cultura *Ndebele*.

Ainda não se sabe até que ponto isso afeta a criatividade das Mulheres de *Ndebele*, mas nota-se uma mudança de perfil de representatividade social, reafirmação cultural e transmissão de conhecimento, para uma postura de produção artística, que pela própria modernidade pode vir afetar o modo pelo qual as jovens iniciadas representem essa nova sociedade, agora modificada, em que vivem.

As mulheres da tribo *Ndebele* da África do Sul antes usavam anéis de cobre e bronze ("iindzila") ao redor de seus pescoços, atualmente esta prática estética vem se perdendo assim como outras tradições. Porém outras tribos africanas utilizam vários tipos de anéis e colares como adorno em redor de seus pescoços que aparentemente esticam o pescoço. Em muitas culturas africanas de acordo com a quantidade de contas há uma representação na força ritual, ou seja, uma construção simbólica e uma medida além da beleza, riqueza e status social. Observamos na cultura brasileira afrodescendente esta construção simbólica em colares e adereços de práticas religiosas.

## **A FUNÇÃO SOCIAL, A RITUALÍSTICA DO GÊNERO FEMININO E A ARTE *NDEBELE***

Tendo essa arte e cultura em seu contexto a mitologia, a oralidade e a ritualística ancestral são relevantes o estudo e divulgação da arte que ainda sobrevive, mesmo com a imposição do cristianismo e do capitalismo em detrimento dos costumes e da arte original do povo *Ndebele*.

A cultura africana assim como a brasileira é marcada por ritos de passagem. No grupo *Ndebele*, o rito de iniciação, simbolizando a passagem da infância à idade adulta, e desempenha um papel importante. O período de iniciação para meninos e

meninas é realizado a cada quatro anos, que ocorre de julho a agosto. Parentes e amigos se reúnem para participar das cerimônias e atividades associadas aos ritos de transição. Todos vestidos a caráter, com adornos de cores fortes, acessórios construídos em metal, miçangas, cerâmica e tecidos coloridos com motivos geométricos. Nas comemorações do ritual de saída as meninas usam aventais retangulares rígidos (chamado *amaphephetu*), com cercadura em padrões geométricos e muitas vezes tridimensional, já demonstrando características que serão reafirmadas em seus cotidianos daquele momento ao resto de suas vidas.

Os casamentos também seguem toda uma ritualística para as mulheres *Ndebele*, porque são novamente isoladas dos olhos, não somente da sociedade, mas principalmente dos homens para se preparar, construir adornos e vestimentas que serão usadas na cerimônia de consagração. Courtney-Clarke<sup>7</sup> retrata as mulheres casadas das famílias como responsáveis pela concepção de imagens para as portas exteriores, paredes frontais e laterais, e às vezes até mesmo para o interior de salas. Segundo o pesquisador, elas dão preferência a formas geométricas, mesmo quando estão representando o cotidiano realista. As mulheres de *Ndebele* (Figura 1) usam a arte como identidade em sua moradia, celebrando o ambiente doméstico com suas pinturas, marcando casamentos e a adolescência, vida e morte em cada família, pintando as paredes com motivos geométricos simétricos, diferenciando o lugar onde moram. Iniciam sua vida artística na puberdade quando ocorre um ritual de passagem, as mães ensinam as filhas e a arte passada pelos seus ancestrais.

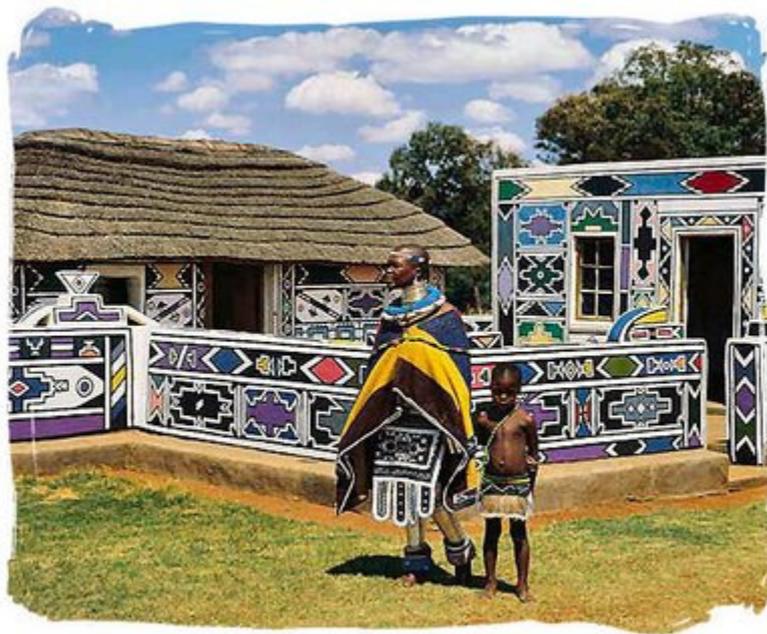
A iniciação das meninas é marcada pela estética dos adornos<sup>8</sup> que são utilizados, usam uma série de aros coloridos (*izigolwan*) em torno de suas pernas, braços, cintura e pescoço. As meninas são mantidas em isolamento quando são instruídas e treinadas para se tornarem donas de casa, matriarcas, aquelas que terão a responsabilidade de guardar os segredos e mistérios da cultura de sua família e transmiti-los as descendentes meninas, aprendem sobre as formas geométricas para a decoração de suas futuras casas e murais e os adornos em miçangas. Diz uma lenda

---

<sup>7</sup> (COURTNEY-CLARKE, 1986). “*Ndenbeles* tendem a abstrair essas imagens e recriá-las com simbolismo e ícones repetitivos”.

<sup>8</sup> Afirma (Gerds, 2011) “No seio dos *Ndebele*, *Xhosa* e *Zulu* na África do Sul adornos em miçangas têm desempenhado um papel importante em marcar mudanças na vida”.

africana que "o homem chegou na Terra escorregando pelo pescoço da girafa, vindo do céu" (Oralidade Africana).



Fonte: figura 2 <http://artesvisuaisnaescolaclasse4.blogspot.com/2009/05/arte-do-povo-artista-ndebele.html>

Ainda no que tange à função social das mulheres de Ndebele e a ritualística que envolve o marco dos períodos da vida da mulher, tais como a puberdade e o casamento, cabe ressaltar que a confecção de bonecas também é realizada com o ritual de passagem, e a mesma será levada pela menina e cuidada recebendo um nome, quando casar-se e tiver sua primeira filha esta receberá o nome do objeto de adorno confeccionado no ritual *Ndebele*. Desta forma, observa-se na arte *Ndebele* uma construção simbólica que organiza a sua cultura, suas praticas sociais e sua visão antológica.

### **A LEI 10639/03 E O ENSINO DE ARTES**

Entre os desafios das investigações realizadas na Universidade Federal de Uberlândia durante o curso de graduação em artes da referida pesquisadora, a mesma encontra-se com o NEAB – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, espaço que propiciou o amadurecimento nas pesquisas em história e cultura afro-brasileira e africana

principalmente ao conhecer a Lei Federal nº 10.639/03, que foi incorporada aos objetivos dos trabalhos realizados.

A lei citada acima acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos: 26-A e 79-B. Conhecendo o artigo 26-A, que torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileiras 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. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devam ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e histórias brasileiras. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro (SILVA, 2010).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais o ensino de artes possui uma grande importância, e deve ou pode ser tratado de forma interdisciplinar, já que desenvolve a percepção e sensibilidade, potencializando a criação e a compreensão de produções artísticas do homem, da natureza e da cultura. Os PCNs ainda reconhecem que o aluno deve compreender a arte de outras culturas, os valores agregados a ela, seu raciocínio e o seu modo de interagir com o mundo e capacitando a percepção em seu cotidiano da realidade do reconhecimento dos objetos e das formas a sua volta desenvolvendo a criticidade existente na sua cultura propiciando condições para uma vivência melhor (FERREIRA, 2007).

Apesar dos PCNs, no que diz respeito a arte, entender que é necessário a compreensão da arte em culturas diferentes e que a produção artística está ligada a este indivíduo enquanto produção do seu modo de pensar, agir e organizar sua visão diante da realidade, fez-se necessário uma lei que abordasse, explicitamente, a inclusão de uma cultura que está intrinsecamente enraizado na cultura brasileira: ao tornar obrigatório o ensino de história da África, cultura africana e afro-brasileira como instrumento indispensável para minimizar o eurocentrismo, o preconceito e o racismo que persistem dominantes nos espaços educacionais.

A Lei 10639/03 propicia no trabalho artístico da pesquisadora um direcionamento na construção de oficinas e mini-cursos educativos usando a arte *Ndebele*, tendo em vista as necessidades da cultura afro-brasileira de conhecer onde se inspira e como possui traços da diversidade cultural *Ndebele*. Nessa perspectiva se permite o resgate social desta cultura e contribui de forma afirmativa, a visibilidade

histórica e cultural afrodescendentes, entendendo que na arte *Ndebele* observa-se traços correlacionados de sua organização social, suas práticas rituais e a questão ancestral difundida pela oralidade. Traços quais se encontram correlacionados, tais quais os rituais de passagem e os colares (a iniciação e os colares iniciáticos representando o ser divinizado), o ritual da puberdade e a boneca, (o assentamento do orisá e a boneca sobre o *igbá* representação do *orísá* ou *vodun*), e as pinturas corporais e murais *Ndebele* e as pinturas iniciáticas no candomblé Afro Brasileiro).

## **AS BONECAS NAS SOCIEDADES AFRICANAS: PARA ALÉM DOS *NDEBELES***

As bonecas são importantes em muitas sociedades africanas, indo além dos *Ndenbele*, posto que é uma prática social e religiosa amplamente difundida no continente africano. Escavações no Egito comprovam a prática de sua confecção entre dois a três mil anos antes de Cristo (LEONEL, 1963). Nas culturas *Zulu*, *Xhosa* e *Swazi* da África do Sul, as bonecas representam espíritos curadores do universo feminino e masculino agregando o uso de ervas em uma construção simbólica com a ancestralidade, utilizam materiais reciclados como retalhos de tecidos e contas coloridas<sup>9</sup>.

Em parceria com o NEAB<sup>10</sup> e ao CECÒRE<sup>11</sup>, surge o projeto “Bonecas Pretas” em um trabalho de interfaces com a arte a educação e a Lei Federativa 10639/03.

---

<sup>9</sup> Ainda no que tange as bonecas enquanto elemento cultural, os índios Brasileiros Karajas, Bororos e os Kadiweus, apresentam em suas práticas culturais as bonecas, em estudos antropológicos realizado por Lévi-Strauss os traços das bonecas Karajas possuem formas semelhantes com estatuetas pré-históricas, correspondendo à época aurignaciana. Nos povos Bochimano e algumas sociedades do Sul da África estudou-se a estrutura osséa negróide em tumbas aurignacianas, faz-se acreditar nestes estudos de antropologia e arte que a origem desta cultura é africana. Além disso, em outras culturas pré-históricas pelo mundo ainda encontramos as estatuetas neolíticas, ainda a Vênus de Lepusgue (figura feminina aurignaciana há pelo menos 25 mil anos).

<sup>10</sup> O NEAB foi criado em 2006 tendo como foco o ensino, pesquisa e extensão em história e cultura afro-brasileira e africana, tendo como objetivo contribuir para a implementação da lei 10.639/03 e a realização de políticas públicas de ação afirmativa no Brasil.

<sup>11</sup> CECÒRE, Centro Cultural ÒRE- *Egbé Ilè Ifá* (Sociedade da Casa de *Ifá*) fundada em 2000 para a transmissão da Oralidade Africana com princípios de tradição herdada da Sociedade Africana da Família. O Centro Cultural ÒRE foi edificado com a finalidade de ser um espaço sacralizado, mas também afirmar-se como espaço para manter a transmissão da oralidade africana e o contexto de suas práticas sociais, permitindo assim a inclusão das modalidades artísticas e culturais como veículos de preservação, afirmação e difusão da cultura africana, afro-brasileira e sua correspondente cosmogonia.

A metodologia utilizada no encontro com as mulheres para a confecção das bonecas pretas seria as rodas de conversa na perspectiva freiriana, ou seja, desenvolver uma oficina orientada pela pesquisadora enfatizando os saberes culturais Africanos e Afro Brasileiros e compartilhar com todos participantes incorporando a experiência e as vivências que cada um poderia contribuir na perspectiva pedagógica para o desenvolvimento do projeto.

O diálogo como fazer e estar, que expressa o entendimento de cada participante, tendo como matriz o diálogo de uma ação cultural libertadora que caracteriza a metodologia de Paulo Freire. Em cada roda de conversa a prática de diálogos espontâneos e abertos para serem incorporados ao grupo e as práticas artesanais. Desse modo a pesquisadora organiza o grupo reinventando a partir da realidade de seus participantes e das realidades problematizadas a cada encontro. Semanalmente neste mesmo formato de abordagem seriam transmitidos os conhecimentos da função social das mulheres africanas com ênfase no trabalho das mulheres de *Ndebele* e também como trabalhar em grupo para alcançar os objetivos de compartilhar saberes africanos, valorização da auto-estima, tessituras e geração de renda.



**Figura 3 – Atelie, 2008 Cristina Florentino  
Boneca Preta- Iyaò**

O primeiro modelo de boneca preta (Figura3 – Iyaò) é confeccionado pela artista e pesquisadora para demonstrar a proposta dos personagens e os seres divinizados da nossa cultura afro-brasileira que teriam o enfoque. Foram discutidos também neste momento como as atividades aconteceriam:

- a) o objetivo do projeto e a Lei Federativa 10639/03;
- b) horário e dia que fosse adequado ao grupo;
- c) a disponibilidade de materiais para a execução das bonecas pretas;
- d) as contações narrativas da oralidade africana;
- e) o trabalho realizado na coletividade e as habilidades de cada artesã;
- f) a perspectiva para geração de renda e
- g) a 10ª. Feira Nacional de Economia Solidária de Santa Maria – R.S. como primeira experiência de venda e divulgação dos produtos produzidos pelo grupo.

A princípio o grupo enfrentou algumas dificuldades como a falta de materiais, mas ele se manteve firme no propósito que já estava sendo construído, e neste momento a oralidade das primeiras narrativas dos valores africanos já se fazia presente no grupo.

Como resultado<sup>12</sup> da utilização das pesquisas acerca das mulheres de *Ndebele* instrumento metodológico, ressalta-se que: primeiro, a realização das rodas de conversa, que no segundo semestre de 2010 ocorreram a oficina temática teórica, consistiu de oralmente transmitir a arte africana *Ndebele* sua função social e saberes africanos e afro brasileiros, em alguns momentos a transmissão surgiu com o relato de memórias resgatadas das artesãs, colocando-se na prática a eficácia da metodologia de Paulo Freire<sup>13</sup>.

Durante esses encontros e as rodas de conversa, foram trocados vários relatos individuais e experiências de preconceito e racismo vivenciado pelas participantes, dentre elas é relevante citar a experiência de Ana, uma das participantes do grupo de artesãs, que ao encontrar com um afrodescendente que encomendava uma boneca que tivesse suas características físicas descreve:

Juvecino – *Ana quero um boneco preto pra mim, mas tem que ter cabelo ruim como o meu!*

---

<sup>12</sup> O projeto Bonecas Pretas em seu primeiro ano foi promovido pelo NEAB-UFU, PROEX e CECÓRE. As oficinas ocorreram no CECÓRE, rua dos Jasmins, 123 – Cidade Jardim-Uberlândia-M.G. e no ateliê da Pesquisadora na rua João Balbino, 335 – Santa Mônica na mesma cidade. As atividades do projeto começaram em setembro de 2010 com previsão de duração para um (1) ano, após o término do projeto, as atividades do grupo solidificou-se e hoje as artesãs continuam o trabalho artesanal no CECÓRE, recebendo outras artesãs, multiplicando experiências. Os encontros acontecem semanalmente trabalhando na perspectiva de implementar a Lei Federativa 10639/03, valorização da auto estima e geração de renda.

<sup>13</sup> “(...) o espaço o educador é democrático que aprende a falar escutando é cortado pelo silêncio de quem, falando, cala para escutar o outro a quem, silencioso, e não silenciado, fala.” ( Paulo Freire, p. 132, Pedagogia da Autonomia)

Ana – *Olha Juvercino, posso fazer um boneco pretinho igual a você, mas vou te dizer uma coisa que aprendi que não existe cabelo ruim, existe cabelos diferentes. Aprendi isso com uma negra de pele branca e olhos azuis. Tem cabelo liso, anelado, fino, grosso, cabelo mal cuidado, cabelo sujo, cabelo penteado, cabelo bonito, feio, cabelo amado, mas cabelo ruim é somente mais uma fala da repetição do preconceito e racismo que esta em nosso cotidiano, como tudo que vem de negro não presta.*

Parado introspectivo Juvercino falou: - *Tem razão Ana, também sou do candomblé e conheço esta mulher, é a Iyá Cristina de Ifá.*

Nas oficinas de “Bonecas Pretas” trabalhando com as mulheres artesãs compreende-se a importância de resgatar a memória, de praticar a ludicidade, a circularidade das rodas de conversa e a tradição oral, que constrói valores, destitui preconceitos e compartilha conhecimentos, motivando a autonomia do gênero feminino no trabalho artesanal.

Em cada memória resgatada durante os encontros semanais das artesãs uma sensibilização que contagiava o coletivo do grupo. Em julho de 2011 três artesãs na 10ª. Feira Nacional de Economia Solidária em Santa Maria no R.S. em julho de 2011, vivenciando mais um momento que justifica o objetivo principal deste projeto.

Ao final da oficina de bonecas Abaiyomi que sugeria a cada participante homenagear uma mulher:

*Artesã do CECÒRE Edvânia: visivelmente emocionada – Quero agradecer a oportunidade de estar aqui, de viver este momento com Ana e a Cristina e minha homenagem vai para a minha filha Ana Carolina, minha filha negra e eu amo muito ela! Ressaltando que até então Ana Carolina era apenas moreninha.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação da arte africana *Ndebele* contribuiu com eficiência quando aplicada com interfaces na educação, entre o conhecimento popular e o acadêmico. O trabalho apresentado neste artigo sinaliza com êxito da prática da experimentação e das vivências construídas na coletividade, pois dessa forma, vivenciou-se um período que exigiu à reflexão crítica sobre a valorização do ensino da arte africana, da tessitura e a análise dos saberes e da oralidade africana.

Buscou-se, constantemente, desenvolver diálogos aplicando-se a Lei Federal 10639/03, movidos, permanentemente, pela inquietação da pesquisadora como sujeito participativa nos objetivos que direcionaram seu fazer artístico e este projeto.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU, NEAB-UFU, FAFICS-UFU, CECÒRE.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

AJAYI J. F. ADE. **História geral da África**. VI África do século XIX à década de 1880. Coleção História Geral da África da UNESCO, vl. VI, Brasília, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. 1996.

**COURTNEY-CLARKE, M.** Ndebele: The Art of an African Tribe. **New York: Rizzoli, 1986.**

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2ª ed, 2002.

DISSANAYAKE, E. **The Art After Darwin: Does art have an origin and adaptive function?** In ZILJMANS, K.; VAN DAMME W. World Art Studies Exploring Concepts and Approaches. Amsterdam: Valiz, p. 241-263, 2008.

FREIRE, Paulo (1971) «Papel da Educação na Humanização», Revista Paz e Terra, 9, 123-132.

\_\_\_\_\_ (1974) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1983) **Educação como prática da liberdade** (14ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1991) **A Educação na Cidade**, São Paulo: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_ (2001) **Pedagogia da Esperança** (8ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (2002) **Pedagogia da Autonomia** (24ª edição), São Paulo: Paz e Terra.

FERREIRA, C.M.S.; SILVA, N. Formação inicial de professores com base na Lei 10.639/03 na USP: demanda e resistência. **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 6, p. 13-21, 2007.

GEERTSEMA, J. Ndebele, fanon, agency and irony. **Jornal of southern african studies**, v. 30, n. 4, 2004.

GERDES, P. **Mulheres, cultura e geometria na África austral: sugestão para pesquisa**. Editora Lulu. Morrisville, 2011.

HEGEL, G.W.F. **Introductory Lectures on Aesthetics, translated by Bernard Bosanquet** (London, Penguin, 1993), p. 73. See C. Colebrook, Irony in the Work of Philosophy (Lincoln, University of Nebraska Press, 2002), p. 133–151, for a discussion of Hegel’ s ntipathy towards the infinite negativity of irony as ‘the attempt to free oneself from any founding value [which] would lead to self-contradiction and self-loss’. Colebrook, *Irony*, p. 141. *apud* GEERTSEMA, J. Ndebele, fanon, agency and irony. *Jornal of southern african studies*, v. 30, n. 4, 2004.

HAUSER, A. **Historia social da arte e da literatura**, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HOARD, Adrienne. The commodification of art: Ndebele women in the stream of chance. **Intellectual property rights: culture as commodify**, v. 24, n. 4, 2000. Disponível em: <http://www.culturalsurvival.org/ourpublications/csq/article/the-commodification-of-art-ndebele-women-stream-change> Acesso em 15 de junho 2011.

LANE, J. Virtual Drums: **Capturing the Third Dimension for non-intrusive Interaction** in Virtual Environments, South African Institute of Computer Scientists and Information Technologies, Annual Research Conference.

LEONEL, V. **Quem quer brincar de boneca?** In: \_\_ Grrrls – Garotas iradas. São Paulo: Summus, p. 124, 1963.

LEVINS’ OHN, R. Beadwork as Cultural Icon. **American Craft**. v. 45, n. 4, p. 24-31, 1985.

PEIXOTO, M.I.H. **Arte e grande publico a distância a ser extinta**. Campinas: Autores associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 84).

SAICSIT2000, South Africa, Cape Town, 1-3 November 2000. F. van den Bergh, **A Device-Free Locator Using Computer Vision** Techniques, MSc. Thesis, University of Pretoria, Computer Science Department, South Africa, 1999.

SILVA, C.R.V. **O acesso as artes visuais através da escola na perspectiva da contradição.** *Em anais:* 1º Encontro do grupo de pesquisa: Arte, Educação e Formação Continuada. Faculdade de Artes do Paraná, 2010.

SILVA, P.B.G. **A lei 10.639/03.** São Paulo: Companhia das Letras. 2010.

WOLFF, J. **A produção social da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

## SITES

CENTRO CULTURAL ÒRE. Disponível em: <http://centroculturalore.blogspot.com/>  
Acesso em 12 de julho de 2011.

LALIOTI, V. et al. **Ndebele Painting.** In VR, 2002. Disponível em:  
<http://www.makebelieve.gr/vl/bio/publications.html> Acesso em 16 de maio de 2011.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO BRASILEIROS NEAB-UFU. Disponível em:  
<http://www.neab.ufu.br/node/1> Acesso em 06 de agosto de 2011.

REBELLO, C. A Arte do Povo Artista. Disponível em:  
<http://artesvisuaisnaescolaclasse4.blogspot.com/2009/05/arte-do-povo-artista-ndebele.html> Acesso em 08 de junho de 2011.

## A LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Maria Isabel Pereira Silva<sup>1</sup>  
Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
mariaisabel.pereirasilva@gmail.com

Prof<sup>a</sup>. Ms. Neli Edite dos Santos<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Escola de Educação Básica – ESEBA  
neliedite@yahoo.com.br

### RESUMO

De acordo com a Lei 10.639/03, o ensino da história da África torna-se obrigatório nas escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio e se desenvolverá no cotidiano das escolas como conteúdo das disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhadas em sala de aula como forma de reparar danos reconhecidos em 1996 na LDB (Lei 9394/96) e é destinada a contribuir na construção de um modelo educacional capaz de eliminar os problemas que levam às exclusões existentes na educação. Esta lei, de acordo com o SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) busca o resgate histórico das contribuições dos negros na construção e formação do Brasil. Temas como o papel dos anciãos e dos *griots*<sup>3</sup> como guardiões da memória histórica, a ancestralidade e religiosidade africana, os grandes reinos africanos enquanto civilizações que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade serão trabalhadas em perspectiva positiva. Neste artigo, pretendemos analisar a importância da literatura como fonte primária no estudo da história e cultura africana e afro-brasileira.

**PALAVRAS-CHAVES:** História; literatura; lei 10.639/03.

### ABSTRACT

According to the Law 10.639/03, the teaching of African history is mandatory in public and private schools of primary and secondary schools and develop schools as in the daily content of the subjects, particularly Art Education, Literature and History, no subject to the other, in curricular activities or not, worked in the classroom as a way to repair damages awarded in 1996 in the LDB (Law 9394/96) and is intended to

---

<sup>1</sup> A autora é professora de História vinculada a Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho. Artigo produzido como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sob a orientação da Professora Mestra Neli Edite dos Santos (Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia).

<sup>2</sup> Professora Mestre em Educação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>3</sup> Griots – pessoas que têm o ofício de guardar e ensinar a memória cultural na comunidade. (caderno de Educação – África Ilê Aiyê, 2001)

contribute to building an educational model that can eliminate the problems that lead to existing exclusions in education. This law, according to SEPPPIR (Special Secretariat for Policies to Promote Racial Equality) seeks to recover the historical contributions of blacks in the construction and formation of Brazil. Issues such as the role of griots and elders as guardians of historical memory, religion and African ancestry, while the great African kingdoms civilizations that contributed to the development of humanity will be worked into a positive outlook. In this article, we intend to analyze the importance of literature as a primary source in the study of African history and culture, and african-Brazilian.

**KEY-WORDS:** History; literature; law 10.639/03.

## INTRODUÇÃO

A lei 10.639/03 alterou a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Em seguida, publicou-se a lei 11.645/08 valorizando-se a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Os relatores do parecer<sup>4</sup> da Lei 10639/03<sup>5</sup> afirmam que os dispositivos legais supracitados e “reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX apontam para a necessidade de diretrizes que orientam a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir”.

Necessário à regulamentação desta lei, o relatório destina-se a todos os setores da sociedade, em especial aos atores sociais comprometidos com a educação do país “para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros”.

Além da proposição de várias temáticas a serem abordadas, o relatório da Lei 10.639/03 reconhece a necessidade de pesquisas e registros relativos à história

---

<sup>4</sup> Texto disponível em: [http://www.mp.pe.gov.br/arquivo/gt\\_racismo/legislacao/leis\\_feder/pacerer2004.pdf](http://www.mp.pe.gov.br/arquivo/gt_racismo/legislacao/leis_feder/pacerer2004.pdf)

<sup>5</sup> Ibidem

silenciada dos negros brasileiros e de apoio sistemático aos professores na elaboração de projetos, seleção de conteúdos, divulgação de experiências pedagógicas. Tais afirmações evidenciam a importância da formação docente para a construção teórica de um currículo crítico que possibilite o resgate da cultura da qual o aluno é portador e que contemple as novas demandas de setores da sociedade brasileira, entre elas, aqueles voltados para a promoção da equidade social e a atenção para a diversidade.

A inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos da educação básica apresenta como primeiro grande desafio a análise de como as fronteiras raciais e étnicas vão sendo produzidas no interior dos currículos escolares e das práticas pedagógicas.

Uma vez implementada a lei, o que ensinar e como ensinar passaram a fazer parte das reflexões e discussões dos docentes, afinal, a História da África não consta no currículo de muitas graduações em História. Sobre isso, Munanga (2005) afirma que a formação de professores, os quais não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral, se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. As reformas educativas expressam consenso em considerar que a formação de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores, em última instância, o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão do nível de convencimento e transformação dos docentes.

Neste artigo, pretendemos analisar a importância da literatura como fonte primária no estudo da história e cultura africana e afro-brasileira. Inicialmente destacamos a abordagem da Nova História ou História Cultural que utiliza a literatura como fonte para a História a partir de uma mudança epistemológica que promoveu a ampliação de campos temáticos, objetos e fontes.

Esta Nova História ou História Cultural incorporou novas categorias e novos conceitos e fez a reformulação dos até então existentes. História e literatura, compreendidas como formas de representação de uma determinada realidade, em um determinado período de tempo, partilham o ideal de recriação desta realidade. Nesse sentido, ambas podem ser consideradas formas temporais de leitura do mundo, já que existem várias leituras possíveis do passado e, para reconstruí-lo, utilizamos elementos literários do presente. Através da literatura, o historiador mostra ao leitor que sua

narrativa não é neutra e explicita a necessidade de situar os fatos do passado em seu contexto.

Abordaremos também a apropriação pedagógica da literatura e a necessidade da formação docente na utilização dessas fontes.

## NOVA HISTÓRIA OU HISTÓRIA CULTURAL

(...) dificilmente encontraremos quem desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico. (NADAI 1993, p. 143)

Entre as décadas de 60 e 70 do século XX, no auge da Guerra Fria, ocorreram transformações sociais, econômicas e políticas que acabaram por provocar mudanças epistemológicas profundas no que tange aos modelos de análise documental até então compreendidos pela historiografia. Os historiadores construíram novos conceitos por meio da releitura dos trabalhos de alguns estudiosos de outras áreas das Ciências Humanas, como a Literatura, a Sociologia e a Filosofia.

Nesse período, Eric Hobsbawn publicou o livro *História social do jazz*, uma análise do estilo musical como uma ferramenta de protesto social e político. Outro destaque ficou por conta de Edward Thompson, com a obra *A formação da classe operária inglesa*, no qual o autor não se detém somente às mudanças econômicas e políticas e analisa o papel da cultura popular nesse processo.

As críticas por parte dos marxistas com relação à História Cultural justificavam-se por esta não possuir nenhum embasamento econômico ou social e também pelo fato de homogeneizar a cultura, ignorando, assim, os seus conflitos.

Para os historiadores culturais, a homogeneização da cultura pode ser evitada através do estudo de tradições estas aqui entendidas como conhecimentos ligados a uma geração, evitando-se assim trabalhar com o conceito de era, já que uma mesma época comporta as mais variadas tradições.

Na área de História, essas novas noções sobre o conceito de cultura atravessaram o contexto dos desenvolvimentos do movimento dos Annalles, corrente historiográfica francesa que, através do grupo da Nova História, elaborou estudos a partir das perspectivas da Antropologia Histórica, da História das Mentalidades e da Micro-História (BURKE, 1992). Destacaram-se, então, autores como Jacques Le Goff,

especialmente com sua coletânea sobre a Nova História e suas possibilidades de abordagens de temas históricos (LE GOFF, 1991); ou ainda Carlo Ginzburg, Natalie Z. Davis e Robert Darnton, com seus livros em que histórias de pessoas desconhecidas e das classes populares uniram-se às propostas de construção de micro-histórias que levassem à compreensão de um contexto maior de determinadas épocas e lugares históricos (GINZBURG, 1987, 1989; DAVIS, 1987; DARNTON, 1986).

De certa forma, essa é a proposta defendida pela História Cultural, segundo Pesavento:

Em termos gerais, pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo. Torna-se claro que este é um processo complexo, pois o historiador vai tentar a leitura dos códigos de outro tempo, que podem se mostrar, por vezes, incompreensíveis para ele, dados os filtros que o passado interpõe. Este seria, contudo, o grande desafio para a História Cultural, que implica chegar até um reduto de sensibilidades e de investimento de construção do real que não são os seus do presente. A rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele. (PESAVENTO, 2004, p. 42)

No século XX, priorizavam-se os documentos oficiais, o grande objeto de estudo era o Estado, correspondendo ao período de hegemonia da história política baseada em concepções positivistas.

O uso da literatura como fonte para a história não é algo exclusivo da História Cultural, pelo contrário, desde o século XVIII, discutiu-se sua importância como fonte. No início do século XX, com o advento da “Corrente dos Annalles” quando esta rompe com as concepções anteriores de documento (até então só era considerado documentos os “chamados oficiais”) é criada uma nova vertente chamada História das Mentalidades, e é a partir daí que a História “adota” uma melhor postura sobre o uso da literatura enquanto fonte.

No entender de Gay (1990), dentre os diversos tipos de estilo existentes, aquele que mais importa à história é o literário, mesmo porque a produção do historiador geralmente assume formas literárias. Assim, a maneira de lidar com o encadeamento de frases, com a retórica e com a divisão da narração é competência também do historiador. No entanto, alerta Gay, esses recursos estilísticos não são meros ornamentos do discurso historiográfico, mas elementos constitutivos do próprio conhecimento produzido pelo historiador, como foi ressaltado acima. Dessa forma, num sentido mais

amplo, a forma de narrar revela mais do que a cultura em que o historiador está inserido; ela evidencia a própria maneira como o historiador concebe a apreensão do real.

Segundo Peter Burke (1992), não obstante história e literatura convergirem em diversos aspectos no que se refere ao estatuto narrativo de ambas, a historiografia não avançará muito, caso se engaje no que o autor chama de “experiências literárias”. O proveito da história em buscar na literatura elementos narrativos não reside em uma simples aceitação de técnicas literárias, mas sim na criação de uma consciência de que as “velhas formas” de se construir o discurso histórico não dão conta das atuais buscas dos pesquisadores. Seguindo esse raciocínio, Burke destaca algumas contribuições da narrativa literária para o historiador: o método de narração regressivo, muito utilizado nos romances modernos, pode auxiliar o historiador a ressaltar para o leitor a pressão do passado sobre as sociedades, na medida em que a retomada de eventos e de estruturas sociais anteriores reforça os laços entre o presente e o passado.

## HISTÓRIA E LITERATURA

Nas discussões atuais sobre o ensino da História, é constante a preocupação em aproximar os alunos do fazer historiográfico através do trabalho com fontes históricas diversas e da inclusão de novas linguagens e tecnologias, ou seja, do uso pedagógico de obras literárias, músicas, desenhos, pinturas, fotografias, filmes e ambientes virtuais.

No livro *Cybercultura*, Pierre Lèvy (1999) discute Cibercultura e educação, relacionando virtual e real. Lèvy define e caracteriza a virtualidade, destacando as alterações na concepção de espaço/tempo. Esse autor ressalta que o uso da virtualização amplia as potencialidades humanas, criando um novo modo de aprender e de pensar, daí a necessidade da construção de novos modelos do espaço do conhecimento e reformas nos sistemas de educação e formação. Ainda alerta-nos para o fenômeno da mutação da relação com o saber e a velocidade do surgimento, socialização e da renovação desses saberes especialmente nas redes sociais.

Nesse contexto, o autor faz uma análise das tecnologias, dizendo que estas possibilitam alterações nas funções cognitivas da memória, percepção, raciocínio, incrementando o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos.

Na linha de pensamento construtivista/interativista, Philippe Perrenoud, em seu livro *Dez Novas Competências para Ensinar*, afirma que a escola deve preparar todos para a vida na sociedade moderna e define competência como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos”, e isto implica na mudança do papel do professor tornando-se este um “organizador de situações didáticas”. (PERRENOUD, 2000)

A conversão da literatura em fonte histórica efetivou-se dentro de uma mudança de enfoque do historiador interessado em compreender o universo mental de homens e mulheres. O estabelecimento deste diálogo foi uma tarefa que implicou em um amplo questionamento das concepções das correntes historiográficas.

Fato é que a literatura favorece uma melhor compreensão do cotidiano do passado, da mentalidade de uma época, dos valores civilizatórios de um determinado povo ao permitir que os alunos realizem sua própria leitura da história e percebam os reflexos das estruturas políticas e econômicas na sociedade.

A linguagem literária apresenta-se como uma das mais ricas pelo seu poder de representação simbólica da realidade. Como afirma Pesavento:

Nesta articulação a sociedade constrói a sua ordem simbólica, que, se por um lado não é o que se convencionou chamar real (mas sim uma representação), por outro lado é também outra forma de existência da realidade histórica. (PESAVENTO, 1995, p. 16)

Nesse tipo de documentação, é possível identificarmos dados dispersos ou silenciados por outras fontes, possibilitando a elucidação de aspectos da cultura e da sociedade. Pela sua força em instituir imaginários e agir na sociedade, a literatura tem o poder de reconstituir a vida cotidiana, desvendar contradições e revelar divergências nas relações sociais e nas suas representações. Alguns historiadores utilizam textos literários como documento para compreender determinados contextos:

Seja através das crônicas de viagens do Brasil-Colônia-Império; dos versos abolicionistas de Castro Alves; dos retratos da vida no Rio de Janeiro, narrado por Machado de Assis; das denúncias dos abusos na Revolta de Canudos, por Euclides da Cunha; na consolidação de um mito, por Cecília Meireles; das memórias de um preso político, em Graciliano Ramos; e da libertação deste preso por Silviano Santiago; e de outros tantos exemplos que poderíamos lançar mão, percebemos que por meio da literatura conseguimos montar um quadro panorâmico, que retro afirma a História do Brasil, desde a colonização. (AZEVEDO, 2004, p. 1)

O uso da literatura na escola pede que os professores tenham os conhecimentos necessários para trabalhar com os alunos. Estes precisam, em sua formação inicial e

continuada, tomar conhecimento não só das teorias literárias, mas de metodologias que demonstrem como usá-la pedagogicamente, como declara Zilberman:

(...) a introdução da literatura infantil alçada à condição de participante do currículo do ensino universitário. O professor deve estar repertoriado para poder desenvolver um bom trabalho com a literatura infantil e garantir que a função dela seja efetivada. (ZILBERMAN, 1985, p. 29)

Por alimentar o imaginário, um bom livro conduz o leitor, seja ele criança, jovem ou professores a questionamentos, desenvolvendo as capacidades de observação, reflexão e criticidade com senso de humor e liberdade criativa. Os alunos necessitam ler bons textos para compreenderem a literatura como um meio de pensar a realidade e não apenas vê-la como algo imutável, com regras a serem obedecidas.

Ponto de partida para a formação de leitores, suas potencialidades provocadoras do pensamento são inesgotáveis. Por meio dela, a ficção se integra com a realidade, pois sua matéria prima é a experiência, a observação e o sonho. Reunindo realidade e fantasia, o texto literário aborda diversos temas da vida, mobilizando o interesse das pessoas independentemente da idade. O professor tem em suas mãos a tarefa de propor ao aluno situações de aprendizagens para (re) construção do conhecimento.

Toda e qualquer fonte histórica representa a opinião do narrador, cabe ao historiador selecionar os fatos de interesse histórico, separando-os das narrativas poéticas oriundas de uma perspectiva particular de observação do mundo.

## **OS VALORES CIVILIZATÓRIOS NA OBRA A ÁFRICA MEU PEQUENO CHAKA...**

A História é uma atividade racional que busca o conhecimento através do passado, o historiador não inventa histórias em seus relatos, mas usa recursos literários para produzi-las aproximando-se ou distanciando-se da ficção.

Não raramente, os professores de História optam por trabalhar de forma interdisciplinar usando a narrativa literária como suporte metodológico. Cabe a esses educadores estabelecer critérios para seleção dos livros a serem trabalhados para não correr o risco de cair nas armadilhas do mercado editorial que vem se desdobrando para atender a demanda criada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, porém, nem sempre as

publicações atendem às exigências estéticas e temáticas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Devemos priorizar as produções que rompam com a tendência à estereotipia dos personagens; resgatem a identidade ancestral e os aspectos constituintes da religiosidade de matriz africana; entendam a cultura africana e seus enlaces com a cultura brasileira; abordem o conceito de oralidade empregado na análise histórica.

Cada povo elabora valores que lhes são próprios atribuindo sentido às suas relações sociais e definindo sua própria individualidade. Compartilhamos da conceituação de Oliveira sobre os valores civilizatórios africanos. Para ele, quando da diáspora africana as pessoas que para cá vieram trouxeram consigo aspectos civilizatórios característicos da cultura negra, reconstruída no contexto brasileiro, preservando sua matriz africana. (OLIVEIRA, 2003)

Vários elementos perpassam por esse aporte teórico, mas utilizaremos alguns como referencial dos valores civilizatórios, a saber: a importância da palavra e da oralidade, a força vital, a ancestralidade, a família, o lugar da mulher na sociedade, a imortalidade e o caráter sagrado da terra.

A história dos povos africanos está indelévelmente marcada na cultura brasileira, materializada de diversas formas como na oralidade expressa através dos contos, na música, na dança, na religiosidade, na medicina, entre outros. Em cada um desses aspectos, a palavra em África assume importância primordial enquanto energia vital. Como afirma Fábio Leite:

A palavra aparece como substância da vitalidade divina utilizada para criação do mundo, confundindo-se com o chamado sopro ou fluido vital, sendo que no homem conjunto força vital/palavra/respiração é elemento constitutivo da personalidade, emergindo plenamente quando o homem o estrutura de maneira a criar a linguagem e o exterioriza através da voz. (LEITE, 1996, p. 18)

A importância dada à palavra em África materializa-se também através dos *griots*, profissionais especializados na tradição oral e responsáveis pela memória cultural da comunidade que, através da louvação<sup>6</sup>, estabelecia a ligação das famílias com seus ancestrais. Recorremos a Amadou Hampaté Bâ, intelectual, filósofo e escritor

---

<sup>6</sup> A louvação em África, sobretudo na parte Ocidental é um importante gênero de discurso sob a forma de narrações orais e canções realizadas por especialistas no conhecimento da História.

africano, para exemplificar o papel dos *griots* por ocasião da circuncisão de seu irmão mais velho:

Beydari havia chamado cinco griots genalogistas-cantores: três homens e duas mulheres. Uma delas era a célebre griote Lenngui, uma das únicas a possuir voz delicada e possante tanto nos agudos quanto nos graves. Comparado ao dela, o canto dos outros griots parecia monótono. Como conheci muito bem a família da qual descendia meu pai Hampaté, ela era a mais indicada para cantar nossa genealogia e as proezas de nossos ancestrais. (BÂ, 2003, p. 193)

No entender de Fábio Leite, no universo da palavra, o homem torna-se a síntese de elementos vitais que se encontram em interações dinâmicas permanentes corpo/espírito/imortalidade. A morte apresenta-se como fator de desequilíbrio, pois promove a dissolução da união vital que volta a equilibrar-se através da ancestralidade – princípio vital da imortalidade já que passa a manifestar-se em outras condições existenciais. Esse autor explicita melhor a questão da ancestralidade ao dizer que:

Estes fatores explicam a notável importância conferida às cerimônias funerárias que, se em parte podem ser consideradas como ritos de passagem, de outro se constituem em ritos de permanência, pois delas nascem os ancestrais. (LEITE, 1996, p. 103)

A terra é sacralizada, tida como bem de valor incomensurável. A produção destina-se ao atendimento comunitário de necessidades vitais, a inapropriabilidade do solo remete ao seu caráter divino. A ocupação do solo, principal recurso natural das comunidades africanas, realiza-se através de pactos estabelecidos entre os ancestrais fundadores e a terra. Os instrumentos de trabalho são retirados da terra e a tecnologia visa atender às necessidades do grupo. O labor coletivo tem como princípio a reciprocidade, levando-se em consideração o cuidado e o respeito para com os idosos. Mais uma vez citamos o trabalho de Leite:

A terra é guardada por divindades de extremo poder, encarregadas de protegê-la e defendê-la (...). A ocupação inicial de uma área é necessariamente precedida de um pacto estabelecido entre o ancestral-fundador de um núcleo e essas divindades (...). (LEITE, 2008, p. 329)

A ligação entre o homem e a terra transcende a esfera material ao relacionar a existência atual à imortalidade e à ancestralidade:

A terra é um dos principais bens legados pelos ancestrais e seu corpo sagrado não pode ser ferido a não ser pelos instrumentos de trabalho por ela mesma oferecidos. (LEITE, 2008, p. 329)

A família típica em sociedades agrárias recebe a denominação de família extensa e é constituída por pessoas ligadas por laços de parentesco, em muitos casos com organização matrilinear estabelecida por laços uterinos de sangue. Neste caso, estas constituem o núcleo fundamental que define a família e em suas bases estão os ancestrais-mulheres que lhe deram origem. Como se configuram os direitos e deveres nesse tipo de sociedade? É Leite quem nos esclarece:

É devido a essa configuração do parentesco que os direitos e deveres são institucionalmente transmitidos de mãe a filha, de irmã a irmã, de tia a sobrinha e, quanto aos homens de irmão a irmão, e de tio a sobrinho. (LEITE, 1996, p. 19)

De acordo com Fábio Leite, a família extensa de organização matrilinear extrapola o espaço físico, abrangendo todos os indivíduos ligados pelo parentesco uterino a ancestrais mulheres comuns.

Em termos de sua estrutura física, a família extensa compreende a família do patriarca-chefe e as famílias conjugais a ela ligadas. A primeira é constituída pelo patriarca-chefe, sua esposa ou esposas e filhos, seus irmãos, mulheres e filhos daqueles, suas irmãs, tias e sobrinhas solteiras ou viúvas, assim como os filhos destas últimas. (LEITE, 1996, p. 106)

Interessante observarmos também o lugar da mulher nessas sociedades, sobre isso vale a pena resgatarmos a seguinte colocação de Bâ a respeito de sua mãe:

Se tivesse observado as regras da boa educação africana, teria falado em primeiro lugar malinês que diz: “Tudo o que somos e tudo que temos, devemos somente uma vez a nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe”. O homem, dizemos nada mais é que um semeador distraído, enquanto a mãe é considerada a oficina divina onde o criador trabalha diretamente, sem intermediários, para formar e levar à maturidade uma nova vida. É por isso que na África, a mãe é respeitada quase como uma divindade. (BÂ, 2003, p. 51)

Alguns autores têm produzido trabalhos de qualidade para o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira dentre eles, escolhemos o título **A África meu pequeno Chaka...**, de Marie Sellier com ilustrações de Marion Lesage para procedermos nossa análise. Essa obra resgata a cultura africana e através da narrativa histórica permite aos leitores conhecer os valores civilizatórios destes povos e estabelecer relações com a cultura afro-brasileira.

Os valores civilizatórios africanos que se percebe no livro **A África meu pequeno Chaka...** que ora destacamos são: a oralidade, o papel da mulher na sociedade africana, a espiritualidade, a memória preservada através da narração, a ancestralidade e

a tradição. Tais valores seguem o princípio da circularidade, durante a narrativa percebemos os ciclos da vida que se intercalam graciosamente. Não há marcas de temporalidade e espacialidade, mas identificamos elementos da cultura islâmica quando menciona a poligamia: Tão bela que, de todas as mulheres de Papai Samba, sempre foi a mais querida. (SELLIER, 2009, p.14) e a circuncisão,

Quando deixei de ser criança, meu pequeno Chaka? (...) Lawali, Mussa, eu e os outros, nos levaram para o bosque sagrado... Sete dias e sete noites! Eu me lembro da lama vermelha sobre nossos corpos, daquela bebida amarga que me dão para beber e que me deixa de cabeça tonta. Eu me lembro das árvores que de repente vacilam acima de mim e de uma grande dor... Depois houve o rufar os tam-tans, as danças, o festim... para nós! Pois, a partir dali, éramos homens. (SELLIER, 2009, p. 39)

Os saberes são compartilhados na interação entre as pessoas e destas com a natureza. Não existem limites que venham a estabelecer a ruptura entre trabalho e lazer, as crianças aprendem empiricamente diversos conhecimentos e desenvolvem suas habilidades em contato com a natureza, umas com as outras e com os adultos.

O que eu fazia meu pequeno Chaka?  
Eu fazia como os outros, como Lawali-travesso, Mussa ou Tuvanga: pegava minha flauta de três orifícios e levava os animais até o poço.  
Todo dia eu vigiava as cabras e os carneiros e, à noite, voltava para a aldeia com o rebanho.  
Para passar o tempo, fabricava com argila uns bonequinhos de terra.  
Era isso que eu fazia meu pequeno Chaka, mas às vezes também ia pescar no longo rio amarelo... (SELLIER, 2009, p. 22)

O texto está estruturado de forma a que se perceba a importância da oralidade na transmissão das informações culturais de um povo, característica marcante na cultura africana. Durante a leitura, percebemos que o texto literário é uma reconstrução do discurso oral, a compreensão de história trazida pela autora está presente nos relatos e desenvolvida sob a forma de pequenas histórias narradas por um avô, a partir da curiosidade de seu neto. Observamos já, de início, a transmissão de saberes de geração a geração através da oralidade, um exemplo dessa prática pode ser percebida no seguinte trecho:

Papai Samba, meu pequeno Chaka, era forte como o leão e falante como uma colônia de íbis tagarelas. É meu pequeno Chaka, não havia trava na língua que o impedisse de falar pelos cotovelos! De noite, no serão, sentava sob as estrelas com o seu corá e contava histórias até que nossos ouvidos não aguentassem mais ouvir. (SELLIER, 2009, p. 16)

As respostas dadas pelo avô deixam abertas portas para novas perguntas, sugerindo continuidade, como notamos nesta fala do menino Chaka: Conte vovô Dembo, me conte de Lawali-travesso. (SELLIER, 2009, p. 19)

O avô, nas palavras da autora, discorre sobre sua ancestralidade, suas relações familiares e de amizade, que se mesclam com a cultura, hábitos, magias e mitos de seu povo. A espiritualidade permeia todo o texto:

Os espíritos, meu pequeno Chaka, estão em toda parte (...). Eles vigiam, os espíritos da selva vigiam as aldeias e as plantações, as mães e os filhos, os velhos e os que ainda não são. Mas a noite, meu pequeno Chaka, à noite tudo se transfigura... (SELLIER, 2009, p. 32)

Detalhes do cotidiano como alimentação, vestuário, festividades, são revelados lentamente em uma narrativa suave e agradável.

O festim de rei, meu pequeno Chaka, outro dia de alegria! É mamãe Kadidja quem manda pois é negócio de mulheres!  
Ah!, o turbilhão dos bubus<sup>7</sup> de todas as cores, em volta da panela que ferve no fogo! E os inhames assados, meu pequeno Chaka, e o arroz tão branco, e as batatas-doces enfiadas no meio das cinzas, e a sopa de amendoim, e o peixe frito, e o molho verde, e o molho preto. ((SELLIER, 2009, p. 26)

A ancestralidade, as ligações do homem com a natureza e a imortalidade da alma estão presentes no texto, de forma simples, clara e objetiva como no trecho:

Conte vovô Dembo, me conte dos seus antepassados.  
Meus antepassados, meu pequeno Chaka, tinham o coração tão claro como o leite. Por isso é que o espírito deles continua a viver no meio de nós. Um dia, meu pequeno Chaka, também irei para o país onde o sol não se põe, o país dos ancestrais.  
Mas, se você prestar bem atenção, continuará a ouvir minha voz no zunido do vento, no sussurro das folhas, no range-range da areia sob os seus pés. (SELLIER, 2009, p. 42)

Por seu caráter de oralidade o texto remete à função do *griot* que representa a memória, reafirmando a tradição cultural africana. A oralidade é fonte de saberes que vinculam homens e mulheres, integrando-os no tempo e espaço de suas próprias tradições. A transmissão desta memória oral evidencia-se nessa afirmação de Vovô Dembo:

Mas amanhã ainda está longe e tenho diante de mim dias, meses e anos para lhe contar outras histórias que o farão guardar no coração a memória da África. E quem

---

<sup>7</sup> Bubu ou boubou é um dos nomes usados para um robe de mangas largas e esvoaçantes usado na maior parte da África Ocidental e parte da África do Norte. Para saber mais, acesse: <http://www.flogao.com.br/czeiger/125075919>, acesso em 17/08/11

sabe se mais tarde, quando tiver minha idade, meu pequeno Chaka, você por sua vez contará a seu neto as histórias de Vovô Dembo. Então, onde eu estiver rir de felicidade. (SELLIER, 2009, p. 43)

Três aspectos importantes podem ser apreendidos a respeito da tradição: o primeiro é a oralidade presente em trechos como:

Conte vovô Dembo, me conte da sua aldeia.  
Minha aldeia, meu pequeno Chaka: argila e palha!  
Uns vinte casebres, não mais, que formam uma roda em volta da árvore das palavras, o grande baobá, sob o qual se discutem todos os negócios importantes. (SELLIER, 2009, p. 21)

O segundo aspecto da tradição a ser destacado é a família, descrita como princípio de tudo:

O início, meu pequeno Chaka, ah! foi há muito tempo! Bem antes de mim. Havia Kadidja e depois havia Samba. Ela, pobre, mas bela como o céu de primavera depois da chuva. Ele, filho de rei e com o louco tam-tam do amor no coração. E eu, o primogênito deles. (SELLIER, 2009, p. 13)

O papel da mulher nessa sociedade, é o terceiro aspecto da tradição a ser destacado, veja este trecho: Nas costas de Mamãe Kadidja, descobri o mundo. (SELLIER, 2009, p. 13) e ainda:

Mas ela, mamãe Kadidja, nunca a ouvi levantar a voz. Era calma como o amendoim, e bela, sempre, com seus bubus tão coloridos como as flores da savana. (SELLIER, 2009, p. 14)

As mulheres também detinham o conhecimento da magia:

Mamãe Kadidja lançava ao fogo três pitadas de ervas selvagens e cantava com voz rouca uma estrofe misteriosa, com palavras que eu não entendia. Uma fórmula mágica para enxotar os espíritos maléficos. (SELLIER, 2009, p. 34)

Transmitindo-os oralmente: Por mais que Mamãe Kadidja me explique que esse feitiço aí é bom, que ele salva e que ele cura, é mais forte que eu. (SELLIER, 2009, p. 36)

Ao expressar as reminiscências do passado, os verbos são conjugados no tempo presente, a narrativa não é linear percorre o tempo e os espaços de diferentes formas a partir da memória do vovô Dembo.

As reticências empregadas no título do livro parecem sugerir a infinidade de relatos que podemos ter sobre a História do continente africano.

No texto, percebemos também a presença da criança em todos os momentos da vida familiar aprendendo os valores morais e éticos desta sociedade.

A pescaria no longo rio amarelo (...) só nós dois, Papai Samba e eu. (...) Quando voltávamos para a aldeia, nossos cestos transbordavam. Então era festim de rei para todos. (SELLIER, 2009, p. 24)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**A África meu pequeno Chaka...**, é uma edição em que a arte das palavras está perfeitamente conjugada com a arte visual, as ilustrações são de altíssima qualidade, em nuances de tom ocre, complementadas por máscaras e esculturas. A impressão em papel de tonalidade sépia contribui para uma identificação da cultura africana.

A abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira através do suporte literário representa importante estratégia didática tanto em termos de promoção da igualdade das relações étnico-raciais, quanto aos aspectos pedagógicos inerentes ao estudo da língua portuguesa. Ressaltamos mais uma vez, a importância fundamental da formação do professor que é o mediador entre o aluno e as práticas de comunicação oral, leitura e escrita.

A educação deve ser pensada sempre na perspectiva da construção de uma sociedade capaz de garantir direitos sociais, culturais, políticos e econômicos a todas as pessoas. Nossa sociedade é constituída por elementos étnicos<sup>8</sup> diferentes e o estigma de inferioridade a que negros e índios foram submetidos podem e devem ser reparados através da educação. Os educadores enquanto mediadores deste processo de transformação deverão atuar contra todo tipo de exclusão e em prol da igualdade. A literatura pela sua capacidade de projeção a universos outros tem importante papel no redimensionamento do nosso olhar. Que saibamos usá-la na construção da identidade negra e indígena, grande desafio na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

---

<sup>8</sup> Sobre o conceito de etnicidade, veja o artigo "A construção da identidade étnica e as representações sociais" de Caroline Mesquita, disponível em: <http://www.webartigos.com>

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste primeiro curso de Especialização em História e cultura Africana e Afro-brasileira, especialmente ao Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia, ao NEAB- UFU, ao Programa de Formação Continuada ROEX-UFU.

Também não poderíamos esquecer-nos de prestar nossos agradecimentos ao MEC/SECAD/UNIAFRO-2008. Reconhecemos a necessidade de investimentos na formação docente para repertoriar os educadores quanto às questões étnico-raciais, melhorando assim a qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Viviane Milward. “**Literatura e História: uma questão narrativa**”. Disponível em: [www.portfolium.com.br/artigo-viviane1.html](http://www.portfolium.com.br/artigo-viviane1.html). Acesso em 28/08/2011

BÂ, Amadou Hampâté. “**Amkoullel, o menino fula**”. São Paulo: Pallas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/ DF No. 3, de 2004 (Relatora Petroni Iha Beatriz Gonçalves e Silva)**. BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

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

BURKE, Peter. “**A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa**”. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GAY, Peter. **O estilo na história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. USP, S. Paulo, 18-19 (1). 103-118, 1995/1996.

\_\_\_\_\_. **A Questão Ancestral : África Negra**. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

LÈVY, Pierre. **Cybercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MUNANGA. K. **Lei 10639/03: depoimento**. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso: 13 ago. 2005.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista de História, no 25/26. São Paulo: ANPHU, 1993, p.143-162.

OLIVEIRA, David E. de. **Cosmovisão africana no Brasil – elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza :LCR, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SELLIER, Marie. **A África, meu pequeno Chaka...** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

## O CONGADO NA SALA DE AULA: HISTÓRIA E CULTURA

Miriam Silva Leite Tiago  
E. E. João Rezende  
E. M. Professor Ladário Teixeira  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
miriamsilvaleite@hotmail.com

Profª. Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de História – INHIS  
mc.angelotti@gmail.com

### RESUMO

Com a temática “Congado em sala de aula nas escolas de Ensino Fundamental”, este artigo faz uma proposta didática da utilização do Congado como um dos temas que abrangem as disciplinas curriculares de História, Língua Portuguesa e Literatura, de acordo com o que exige a Lei nº 10.639/03. Para isto, os educadores devem levar aos seus alunos projetos de pesquisas sobre os bens culturais imateriais, no caso a festa do Congado, que fomentem o espírito crítico (preservação deste legado) e ao reconhecimento do valor histórico e cultural, suas origens e o papel da religião neste evento que representa um pouco da identidade da cidade de Uberlândia (MG). Este artigo apresenta e dá algumas sugestões sobre as abordagens didáticas que podem ser usadas no decorrer das séries escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Congado, proposta didática, sala de aula.

### ABSTRACT

With the theme "Congado in the classroom in the schools of Elementary", this article is a didactic proposal of using the Congado as one of the themes that span the curriculum subjects of History, Portuguese Language and Literature according to which requires the Law nº. 10.639/03. For this, educators should take their students research projects on cultural imate, in the case of party's Congado, which promote critical thinking (preservation of this legacy) and the recognition of historical and cultural value, its origins and role of religion in this event that represents some of the identity of the city of Uberlândia (MG). This article presents and gives some suggestions on teaching approaches that can be used throughout the grades.

**KEYWORDS:** Congado, proposed teaching, classroom.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma proposta de trabalho a respeito da temática “Congado em sala de aula nas escolas de Ensino Fundamental tendo como base as experiências no ensino de História na rede pública estadual e municipal de Uberlândia. Para isto, é preciso analisar e discutir as normas apresentadas pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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". A Lei 10.639 apresenta o seguinte argumento,

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.<sup>1</sup>

O ensino de história e Cultura Afro-Brasileira aparece como uma preocupação voltada, especialmente, para a valorização da história afro-descendente no Brasil e que sempre esteve alijada na história oficial, assim como, esteve marcada pelo preconceito e racismo de nossa sociedade. Vale mencionar que, juntamente com a história da população afro-descendente tem-se a história dos povos indígenas, quase sempre relegados aos folclorismos e aos preconceitos. Tal dimensão pode ser interpretada inclusive com a revisão da Lei 10.639 que passou a contar com novo texto pela Lei 11.465 de 2008 que contempla, além do ensino de história e cultura afro-descendente o ensino de história e cultura indígenas.

A fundamentação para a escrita de um artigo sobre “Congado em sala de aula nas escolas de Ensino Fundamental e Médio” é justamente a minha experiência em ministrar aulas de história para alunos do Ensino Fundamental nas escolas municipais da cidade de Uberlândia, na qual o Congado é importante prática cultural e social e, na qual se percebe certa debilidade no tratamento da temática com os alunos em sala de

---

<sup>1</sup> BRASIL. Lei nº 10.639/03. **PLANALTO.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 11 de junho de 2011.

aula e a necessidade de informações e melhor tratamento das questões que envolvem a cultura popular da cidade.

Com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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" a temática do Congado aparece de forma muito pertinente uma vez que expressa, na cidade de Uberlândia e em outras da região<sup>2</sup>, parte dos valores e da cultura afrobrasileira, oferecendo, deste modo, grande oportunidade para se abordar esta temática no ensino de história de modo a efetivar o que regulamenta a legislação a partir da realidade que os alunos tem conhecimento e vêem pela cidade no período de realização da festa ainda que sem maiores esclarecimentos ou conhecimento profundo sobre este tipo de prática.

A partir do que foi estabelecido pela legislação pode-se entender que o Congado, abordado nas esferas educacionais, pode representar a aceitação de um histórico regional e cultural válido para o delineamento e a compreensão da própria identidade social de grupos populacionais que adotam esta prática. A comunidade de congadeiros vive e está integrada no cotidiano da sociedade não sendo possível pensá-los apenas na simplicidade de uma manifestação cultural, mas na complexidade de uma prática que revela e é revelada, nas formas de atuações de jovens, homens e mulheres, que são sujeitos sociais.

Desta forma, o objetivo deste texto é mostrar como pode ser realizada a proposta didática sobre o assunto “Congado”, nas salas de aula. O foco específico explicita quais disciplinas que deveriam abordar o tema e como realizar.

A metodologia utilizada é a da pesquisa bibliográfica sobre o tema de modo a permitir que se faça uma análise que possibilite, utilizando o material pesquisado, pensar em uma possibilidade de utilização da temática e da prática na sala de aula numa perspectiva interdisciplinar e não apenas no conteúdo de História.

Tem-se que as heranças sociais e políticas marcadas nas memórias dos africanos e descendentes são expressões de um projeto social que configuram o enredo do drama narrado pela festa do Congado. Essa festa de devoção (sagrada), segundo Lucas (2000), pode ser identificada como uma expressão da religiosidade negra que

---

<sup>2</sup> A prática do Congado e os grupos de congadeiros aparecem estabelecendo relações em cidades como Monte Alegre de Minas, Araguari, Catalão, Itumbiara, Uberaba, Prata, Campina Verde, Patrocínio, Frutal entre outras conforme revela os estudos de CARMO (2005).

sobreviveu ao processo de imposição cultural, presente no sistema escravista brasileiro, através da reinterpretação e reelaboração de valores alheios à concepção de mundo dos negros.

## **CONGADO: PRÁTICAS E SIMBOLISMOS**

Pode-se dizer que o Congado é uma das mais fortes e importantes manifestações da cultura afro-brasileira em Minas Gerais, mescla tradições africanas com elementos de bailados e representações populares luso-espanholas e indígenas. Como trata Queiroz (2002, p. 130):

Essa manifestação é caracterizada, na sua performance, por danças dramáticas ou folguedos acompanhados de expressões musicais, ricas em variações sonoras, ritmos e melodias, que apresentam particularidades de acordo com o grupo e a região.

O ritual congadeiro, em Minas Gerais, acontece durante os festejos de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Divino Espírito Santo. A época de realização do ritual varia de acordo com o calendário de cada região do Estado e, no caso da região de Uberlândia, se realiza, atualmente, no mês de outubro. De acordo com estudiosos como Mello e Souza (2002), os registros do Congado no Brasil datam do século XVII. Já segundo Arroyo (2000), essa prática “afro-católica” foi constatada no país a partir do século XVIII, sendo dessa mesma época sua origem em Minas Gerais.

Segundo Katrib (2008: 72),

Há vários sentidos assumidos pela festa na vida dos brasileiros porque esta é fruto da dinamicidade cultural do país que entrelaça, numa mesma dimensão, vida, fé e festa, proporcionando uma multiplicidade de práticas sociais e culturais que persistem e também resistem ao tempo, ou mesmo se transformam e se consolidam nos momentos de sociabilidades significativos.

Para melhor compreender esta prática cultural e social é preciso que se entenda os grupos que o compõem conforme apontam alguns estudos. O Congado possui, em geral, sete subdivisões, chamadas “guardas” ou “ternos” — termos que variam de acordo com a região onde acontece o festejo. São eles: o Candombe, Moçambicão, Congo, Marinheiro, Moçambique, Vilão, Penacho, Folia de Nossa Senhora, Catopés e Marujos (BRASILEIRO, 2001, p. 39-41).

**Moçambique** - esse termo surgiu com os pretos pés descalços, genuínos escravos africanos; de música e ritmo cadenciado, sua cantoria é profundamente religiosa e tem nos seus instrumentos básicos a zabumba, a patagoma, gunga, xique-xique, entre outros. O mastro só é erguido com a presença do Moçambique e em sua ausência, o terno de Catupé fica sendo o responsável.

**Catopés** - os atuais Catupés aparecem ao mesmo tempo em que são criados os Moçambiques e Congos; a formação dos Catupés acontece através de cantorias cujos dialetos lembram Angola e as danças de kalembe (críticas sociais) que surgem da influência do escravo angolano.

**Moçambicão** - representa a árvore genealógica de um grupo familiar, bisavós avós, netos, sobrinhos, e somente os comandantes usam os bastões. O Moçambique original, quando adentra em uma residência para realizar cantoria de novenário, evita passar alguns instrumentos e materiais percussivos em baixo de um varal que esteja estendido no quintal; os dançadores fazem que esses objetos passem acima dos arames e ao retomarem sempre em processo de recuo sem dar as costas para a residência em cuja sala fica as imagens de Nossa Senhora e São Benedito, os moçambiqueiros repetem o mesmo ritual até chegarem à rua.

**Congo** - tradicionalmente é considerado o mais antigo de todos nos festejos, juntamente com o Moçambique e os Catupés; seu canto pode ser alegre ou triste e o ritmo musical alterna momentos lentos e rápidos dependendo da dança a ser executada, os instrumentos mais importantes são: caixa, tamborim, reco-reco, pandeiro e acordeon.

**Marinheiro** - A farda impecavelmente preparada simboliza a organização coletiva e individual da comunidade. Suas características musicais são muito similares às dos Congos e possuem muitos dançadores que gostam de um batido forte, diferente dos demais. A potência dos instrumentos faz estremecer o ar por onde passam, é uma enormidade de maracanãs (caixas grandes), ripiliques (caixas menores), surdos e chocalhos. Os marinheiros homenageiam os mouros que utilizavam as marlotas vestuário idêntico a uma capa curta - para esconder as espadas e evoluírem como em formação de guerra, batendo fortemente os seus tambores; em Uberlândia recebeu o nome de Marinheirão. Além disso, eram reconhecidos pela expressão mar abaixo simbolizando a chegada ao Brasil, como escravos desembarcados entre as ondas que açoitavam as praias.

**Marujos** - Os cantadores de cheganças ao visitar os devotos. Seus primeiros cantadores narravam os dias de lutas das expedições navais cristãs, contra os mouros - islâmicos da Maurítânia. Os dançadores descendiam dos caboclos - filhos de brancos e índios - que através de gestualidades, representavam os combates travados em pleno mar.

**Penacho** - a maioria desses ternos, executam apenas passos de marcação e utilizam várias coreografias, que são executadas pelo grupo que evolui em filas duplas.

Vilão - possui cantoria emotiva e alegre de acordo com o momento: chegada agradecimento, saída, encontro com alguém que respeita o terno. Sua dança retrata o combate da Rainha Ginga de Angola contra os portugueses e a luta dos mouros que são vencidos pelos cristãos.

**Folia de Nossa Senhora** - venera em versos sucintos, o poder da Virgem Maria, usando vocal melódico característico das folias de reis. A indumentária é muito simples: chapéu enfeitado com fitas multicores; camisas amarelas; calça preta, azul ou branca e um alferes com a bandeira de Nossa Senhora do Rosário.

O primeiro capitão possui um tamborim e o segundo cantador se faz acompanhar de um violão e os demais componentes são: um sanfoneiro, quatro violeiros do lado direito e cinco pandeiristas do lado esquerdo, juntamente com um tocador de reco reco e outro de xique xique; algumas mulheres dançadoras complementam a coluna da direita.

**Camdombe** - formado com a reunião dos comandantes de outros ternos que realizava encontro de Congado fora dos tempos das festas e usando tambores eles faziam a Guarda de Camdombe com a missão de louvar em cantorias; os espíritos dos ancestrais escravos que morreram lutando pela liberdade de todos os negros africanos no Brasil.

É riquíssimo o ritual do congado e cada região desenvolveu estilos próprios de representações bem como nomear seus instrumentos com nomes desconhecidos em outros lugares. Se em Uberlândia há o tambor chamado Surdão, surdo e surdinho existe localidade em que os tambores são chamados de "Jeremias, Santana e Santaninha"; principalmente em cidades que possuem algumas Guardas de Camdombes. (BRASILEIRO, 2001, p. 47)

De acordo com Queiroz (2003, p. 131), dos diversos elementos que compõem o Congado, a música ocupa importante papel.

Ela é responsável por proporcionar movimento e forma ao ritual, promovendo o contato do mundo físico com o mundo sagrado. O simbolismo está intimamente relacionado a ela pelo fato de que a música tem um significado extra-mundano, que a desloca de um elemento trivial do mundo social, transformando-a em um símbolo que, no contexto do Congado, permite engendrar um momento especial e extraordinário, o contato com o mundo sagrado, com os santos que dão sentido e significado ao ritual.

Tem-se que letras, sons, ritmos e danças constituem o código musical congadeiro cujos objetivos são o de transmitir mensagens e significados. De acordo com Queiroz (2003, p. 131) um “estudo significativo de música, dança, ou teatro não pode ser isolado de seu contexto sócio-cultural e da escala de valores nele incluída”. Com efeito, para haver uma compreensão significativa da música no Congado, é necessário buscar um entendimento dos distintos, mas inter-relacionados processos que a constituem dentro do ritual, tendo, assim, uma visão holística desse fenômeno.

A partir desse envolvimento entre cultura e história, estudar e ministrar aulas sobre a manifestação do Congado é tão importante quanto qualquer outro assunto sobre o histórico da cidade de Uberlândia e não somente na disciplina de História, mas também, é alvo relevante de apreciação intelectual e de ensino por parte das matérias de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Literatura, pois, o Congado faz parte do patrimônio cultural imaterial do município, ou seja, é a cultura viva, pulsante e latente das expressões simbólicas e práticas culturais de um grupo social que ao longo dos anos foi recebendo apoio e respeito por parte da sociedade como um todo.



**Legenda 1: José Rafael do Congo Sainha, em 1940, Uberlândia (MG).<sup>3</sup>**

<sup>3</sup> Legenda 1: BRASILEIRO, Jeremias. Congado Uberlândia. FOTOS. Disponível em: <http://congadouerlandia.blogspot.com/>. Acesso em 28 de junho de 2011.

Partindo da proposta de entender o Congado e seus significados na sociedade e as formas de trabalhá-lo em sala de aula, há que se considerar um conceito caro em História, a noção de patrimônio cultural imaterial. A princípio, pode-se dizer que a festa do Congado, traduz e expressa aspectos históricos e culturais oriundos do continente africano (mais precisamente de Angola), que são transmitidos oral ou gestualmente, por meio da tradição, e recriados pela coletividade. Nesse aspecto, recorre-se ao conceito de patrimônio cultural imaterial para se pensar os significados do Congado aos grupos aos quais ele está integrado.

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) são entendidos como patrimônio imaterial:

As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.<sup>4</sup>

Ainda incipiente no Brasil esta discussão acerca da preservação e mesmo do reconhecimento do que possa ser chamado patrimônio cultural material ou imaterial teve seu local de destaque na Constituição Federal de 1988. Ainda que não significasse, de imediato, a elaboração de políticas ou programas de preservação estabeleceu:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Parágrafo 1. O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.<sup>5</sup>

Como se observa são destacados como patrimônio material e imaterial bens de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, além das formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver.

---

<sup>4</sup>BRASIL. Patrimônio imaterial. IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginalphan>. Acesso em: 28 de junho de 2011.

<sup>5</sup> Constituição Federal Brasileira, 1988.

Considerando-se estes apontamentos pode-se inferir que por meio das festas do Congado é possível observar um abrangente leque de representações históricas que expressam elementos de identidade, memória, tradição, cultura popular, além do diálogo com experiências de outros tempos e lugares tornando este evento como significativo e representativo para o grupo e para a sociedade.

Considerar o Congado parte do patrimônio imaterial não é isolá-lo em um grupo específico e congelá-lo como simples tradição, mas pensar todo o processo de recriação destas práticas ao longo do tempo, assim como, as formas de apropriação que os indivíduos tomaram. Nesse sentido, vale recuperar que, de acordo com a Unesco:

Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.<sup>6</sup>

Como trata-se de reconhecer e promover o respeito à diversidade cultural, tema surgido no século XX, importa associar a concepção de patrimônio à prática sócio-cultural que é o Congado na região.

Pode-se entender que a festa do Congado é uma festa repleta de valores, (re)apropriações, (re)criações e se constituem formas de expressão e também de modos de viver de um povo, logo pode ser considerada patrimônio cultural imaterial conforme estabelece o Artigo 216 da Constituição Federal.

Historicamente, as populações negras, tanto no passado como no presente, buscam manifestar suas práticas culturais religiosas, construindo e reconstruindo sua identidade, preservando aspectos da cultura do continente africano e tecendo a afro-brasileira. Com isso, estabelece-se um diálogo para fundamentar o entendimento entre diferentes tradições e suas afinidades tendo em vista uma sociedade que abrange diversas linguagens culturais e esclarecida a respeito da valorização de expressões e identidades que compõem um povo.

A proteção do patrimônio local, municipal, tem sido incentivada para possibilitar a conservação das raízes plurais dos povos, sua história e suas tradições. Além disso, como afirma Gonçalves (2005, p. 03), o patrimônio cultural imaterial é uma

---

<sup>6</sup> UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris, 17 outubro de 2003. Trad. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2011.

categoria extremamente importante para a compreensão da vida social e mental de qualquer coletividade humana.

A pesquisa, o estudo e conhecimento de práticas culturais das populações negras e de outros grupos étnicos que formaram e formam o povo brasileiro proporcionam o reconhecimento da valorização do patrimônio cultural imaterial e da variedade de grupos étnicos também a nível municipal.

## **O ENSINO DE HISTÓRIA E A CULTURA AFRICANA**

Com a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabeleceu que as instituições de ensino brasileiras devem contemplar, em seus currículos, o estudo da temática da “História e Cultura Afro-brasileira”, atendendo a uma reivindicação histórica do Movimento Negro no Brasil, a relação do ensino com a história e cultura africana tornaram-se uma necessidade premente, não apenas pela legislação, mas pelo momento histórico da população negra na sociedade brasileira que vem ocupando cada vez mais espaços antes destinados apenas à população branca e, com isso, tem se assumido enquanto negros e defensores de seus valores e práticas.

Historicamente, o negro era lembrado pela História e através do ensino da disciplina como aquele que foi submetido à escravidão, que estava submetido às práticas racistas e preconceituosas da sociedade; na Língua Portuguesa e cultura (Literatura, por exemplo) como personagens de contos ou histórias folclóricas quase sempre com um certo tom de exotismo.

As muitas contribuições desta população, seja no tocante a construção da nação, seja no que se refere à cultura brasileira, por exemplo, sempre foram deixadas à margem. Em história, diz-se que o discurso oficial, a história oficial (contada através dos livros didáticos) elege as memórias e a preservação/manutenção da história de determinados grupos sociais ou “personagens” históricos que excluía a muitos e, entre estes, negros e indígenas.

A implementação da legislação, assim como as lutas do movimento negro e outros, tem-se, hoje, a possibilidade de inserção de temas, antes relegados ao folclore ou à tradição, na pauta de discussão da história e da cultura brasileiras e, entre estes, o Congo, se destaca como tema pertinente às elaborações de materiais pedagógicos

assim como da produção de livros didáticos e paradidáticos no mercado que pretende atender às demandas curriculares.

O ensino deve considerar a necessidade de compreensão e de valorização de uma cultura e práticas sociais presentes na sociedade brasileira desde sua mais tenra história buscando-se, com isso, alcançar a formação plena das novas gerações, que não apenas aprendam a respeitar e conviver com a pluralidade de experiências, mas que sejam sujeitos de um novo capítulo na história da sociedade brasileira que se pretende igualitária e democrática.

Deste modo, tem-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais constituem em:

(...) orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 31)

Trata-se do indispensável resgate e valorização da memória étnica ligada aos temas da identidade racial e da diversidade cultural como sugere Kabengele Munanga (2004), para quem a educação multicultural representa, no plano prático, a busca pela história e, conseqüentemente, da plenitude histórico-social do negro:

(...) qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, a discussão sobre multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia anti-racista. (2004, p. 346)

A Lei nº 10.639/03 estabelece, assim, a adoção de uma política educacional voltada à valorização da história, cultura e identidade da população afrodescendente, reconhecendo seu importante legado para a sociedade do presente e do futuro.

Deste modo, busca-se uma proposta curricular que apoie o combate ao racismo e à discriminação e que a educação e o ensino sejam propulsores de conhecimentos, de formação e de atitudes que valorizem a história destes grupos que esteve alijado na história oficial de nossa sociedade e que, se transforme em possibilidades de real integração desta população à riqueza deste país.

Entende-se, portanto, que a instituição de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e práticas sociais contribuam para superação da

desigualdade étnico-racial, além de promover a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada pelas relações étnico-raciais.

## CONGADO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA



**Legenda 2: Festa do Congado nos dias atuais.<sup>7</sup>**

A partir da determinação da Lei nº 10.639/03, que estabeleceu que as instituições de ensino brasileiras devem contemplar, em seus currículos, o estudo da temática da “História e Cultura Afro-brasileira”, é importante destacar alguns caminhos para a abordagem desses conteúdos, dando visibilidade ao patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro.

No ensino de história, pela própria característica de seu conteúdo, há muitas possibilidades de se abordar o tema cultura afro-descendente em qualquer série do Ensino Fundamental. Dentro da proposta curricular do Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de Uberlândia têm-se temas que possibilitariam este diálogo e

---

<sup>7</sup> Legenda 2: BRASILEIRO, Jeremias. Congado Uberlândia. FOTOS. Disponível em: <http://congadouerlândia.blogspot.com/>. Acesso em 28 de junho de 2011.

inserção de discussão, mas sugiro aqui, a abordagem da temática no 6º Ano do Ensino Fundamental e, cujo conteúdo, pode ser abordado nos itens<sup>8</sup>:

- Patrimônio histórico-cultural (material e imaterial): local e regional.
- As primeiras sociedades de Estado

Na abordagem que compreende o conteúdo “Patrimônio histórico-cultural (material e imaterial): local e regional” um dos procedimentos mais adequados é que o profissional da Educação poderá levar seus alunos à curiosidade, à pesquisa e ao estudo sobre os bens culturais imateriais presentes na cidade. Em uma primeira aula o professor pode apresentar o tema e discutir com os alunos procurando saber o que conhecem sobre o tema e sobre a cultura material e imaterial da cidade apresentando algumas possibilidades. O professor pode auxiliar os alunos na compreensão das noções de patrimônio, preservação, tombamento, políticas e programas de preservação, assim como elucidar os significados de patrimônio imaterial esclarecendo por que é importante para a sociedade conhecer, conservar e preservar seus bens culturais.

O professor pode solicitar aos alunos que pesquisem as festas religiosas ou não, e outras práticas culturais presentes na cidade e região e, pedir que em uma próxima aula tragam o material que conseguirem pesquisar. Outra possibilidade, que pode ser trabalhada em conjunto com a primeira é levantar junto aos alunos os seguintes questionamentos: Quais festas nossas famílias têm o costume ou tradição de realizar ou participar? Quais festas seus avós costumavam celebrar? Quais os significados destas festas ou comemorações para as famílias? Por que estas festas eram importantes? Quem participava destas festas?

Após instigar os alunos a pensar sobre práticas cotidianas de suas famílias, amigos, vizinhos e as festas e comemorações consideradas importantes para seu grupo mais próximo iniciar a abordagem acerca do Congado na cidade.

Alguns dos questionamentos podem ser: O que vocês sabem ou já ouviram falar sobre a Congada de Uberlândia, a festa de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito? Alguém conhece as motivações para a realização desta festa? Quem participa desta festa? Quem eram Nossa Senhora do Rosário e São Benedito? Por que estes são os santos da festa? Alguém conhece pessoas que participam dos ternos? Alguém

---

<sup>8</sup> Os temas que compõem o currículo do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia podem ser encontrados no endereço: [www.clioblogdehistoria.blogspot.com](http://www.clioblogdehistoria.blogspot.com)

conhece os significados dos ternos, das roupas, das cores e dos instrumentos utilizados na festa? Como esta festa é entendida pela sociedade uberlandense? Há respeito pela festa? Há valorização desta prática por parte da sociedade? Por que a festa é realizada em outubro?

Levantar estes questionamentos possibilita trabalhar não apenas a festa mas todas as dimensões que a envolvem, como a compreensão da sociedade na qual a festa está inserida. É uma possibilidade ainda, de tentar entender quais os sentidos da festa que chegam às crianças e, tentar desconstruir os preconceitos e levá-los à valorização desta e de outras práticas como manifestação e atuação de grupos específicos da sociedade.

Após todos participarem do debate, é fundamental que sejam explicadas as origens do Congado, como é organizado e o que são os grupos congadeiros, destacando a festa como uma manifestação popular cultural religiosa que remonta aos tempos da escravidão no Brasil, onde os escravos foram obrigados a introduzir em sua conduta religiosa os cultos católicos europeus, tendo muitas vezes que negar sua própria religião.

Para introduzir o Congado como manifestação histórica e cultural pode-se recorrer à exposição de imagens, como vídeos e fotos realizadas sobre a festa na cidade procurando-se questionar os alunos sobre seus conhecimentos desta prática social. Entre outras fontes pode-se obter belas imagens em vários sites da internet, como por exemplo, o <http://congadouerlandia.blogspot.com> ou ainda utilizando-se do arquivo fotográfico do Centro de Documentação em História da Universidade Federal de Uberlândia, além de acervos da Secretaria de Cultura de Uberlândia e a Coordenadoria Municipal Afro-Racial (Coafro), podendo-se, ainda, recorrer a outras fontes de documentação e acervos particulares de pesquisadores do Congado na cidade e região.

Em um segundo passo, pode-se pedir aos alunos que, em duplas ou trios, conversem ou realizem entrevistas com congadeiros que, possivelmente possam conhecer. Esta conversa deve seguir a um roteiro construído juntamente com os alunos de modo que contemple itens que os alunos gostariam de saber e também questionamentos que o professor possa considerar importante em uma conversa sobre esta temática.

Como sugestão indico: Nome e idade do entrevistado; de qual terno participa; há quanto tempo; alguém mais na família participa dos ternos; qual a função no terno; o que a festa significa para o entrevistado; por que ele participa do terno; como se dá a preparação para a festa; o que se canta nos ternos e qual o significado das canções, entre outras.

Após a realização da entrevista os alunos devem levar o material coletado para sala de aula. Caberá ao professor realizar, durante uma ou duas aulas, as discussões com os alunos a partir do resultado das entrevistas sempre na perspectiva de perceber os preconceitos e valorizar as narrativas dos entrevistados apontando para a importância dos sujeitos participantes da festa como agentes que possibilitam a manutenção e continuidade desta prática.

A intenção é incentivar a pesquisa sobre as irmandades religiosas, as festas populares no Brasil, destacando a festa do Congado do município.

Vale mencionar que o trabalho pode ser interdisciplinar dialogando com disciplinas como Artes, Educação Física, Geografia, Literatura e outras. Nas Artes pode-se abordar a questão das vestimentas, das imagens, trabalhar a representação artística, o conhecimento apresentado pelos congadeiros. Pode-se ainda, construir com os alunos, alguns dos principais símbolos do Congado. A Educação Física poderia trabalhar os ritmos, danças e músicas buscando compreender as origens das danças, explorar a musicalidade e os ritmos associando-as ou não aos ritmos, sons e musicalidade que estão mais próximas do cotidiano dos alunos. Pode ser realizado um trabalho de pesquisa abordando esta questão. A Geografia poderia abordar a discussão da ocupação destes grupos no espaço urbano: onde se encontram os ternos; de onde eles partem em direção a Igreja de Nossa Senhora do Rosário; por que estes grupos ocupam determinados espaços na cidade; há que se realizar uma discussão acerca da política de ocupação também do espaço urbano, quais são os grupos privilegiados e quais são grupos marginalizados neste processo e por que. A literatura, assim como a Língua Portuguesa poderiam abordar a temática a partir das letras das músicas cantadas pelos ternos, assim como a partir da literatura africana através de seus contos, das narrativas de griots entre outras possibilidades.

Todas estas atividades poderiam ainda, ser abordadas a partir de um projeto interdisciplinar que tivesse como apoio a disciplina de História.

Para finalizar, além de trabalhar com música, dança, artesanato, painéis com textos e imagens, pode-se ainda, convidar um terno para realizar uma apresentação num dia especial no pátio da escola. Entre os convidados deveriam estar os próprios alunos que participam dos ternos anualmente.

Numa contextualização mais profunda em séries mais avançadas, é de extrema relevância discutir quais são as políticas públicas de preservação do Congado enquanto patrimônio cultural imaterial da cidade e identificar os agentes ativos na construção e preservação dessa manifestação histórico-cultural.

Outro ponto necessário a se trabalhar em sala de aula é desenvolver junto com os alunos uma pesquisa sobre as políticas de preservação do patrimônio cultural imaterial de Uberlândia. Organizando, com eles, em conjunto com o professor de Língua Portuguesa, um roteiro para entrevistarem o secretário e os servidores da Secretaria da Cultura com as seguintes questões: O nosso município tem uma política de preservação do seu patrimônio cultural? Como ela é colocada em prática? Como é decidido quais festas, prédios serão transformados em patrimônio cultural de nossa cidade? Quem participa desta decisão? O Congado é considerado um patrimônio cultural imaterial de nosso município? O que tem feito para a sua preservação? Quais outras manifestações culturais que podem ser consideradas patrimônio cultural em Uberlândia?

Para aprofundar as questões discutidas é importante mostrar vídeos em DVDs ou em sites relacionados ao tema para que através deste recurso o aluno perceba os diferentes momentos da festa do Congado, a participação de diversas pessoas e sua religiosidade. Após a exibição, é realizado um debate tendo como mediador o professor e os alunos como argumentadores. Logo após, os alunos, individualmente, elaboram uma redação com suas considerações a partir do que foi exposto.

Tal dinâmica possibilitaria ao professor inserir o Congado como possibilidade de discussão de História da África e dos Afro-descendentes considerando-se a mínima familiaridade dos alunos com o tema e, procurando trabalhar os valores e pré-conceitos existentes sobre esta prática. Com isto, o professor estaria ainda, construindo com os alunos o conceito de patrimônio cultural imaterial, mostrando o Congado enquanto uma manifestação histórica e cultural, suas origens e seus significados e valores.

Pode-se observar a riqueza de possibilidades de abordagem desta temática na sala de aula. Apontei aqui, apenas uma delas. Cabe ao professor, mediante a sua realidade e condições de trabalho avaliar a melhor estratégia e valorizar os conhecimentos prévios de seus alunos para iniciar uma discussão do tema.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo se pretende uma fonte de inspiração aos professores da área de História, Língua Portuguesa e Literatura, Artes, Geografia, Educação Física entre outros, pois apresenta uma possibilidade de trabalho acerca da temática “Congado em sala de aula nas escolas de Ensino Fundamental”.

A motivação maior está além da própria legislação, pois constitui-se uma preocupação a forma de abordar o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental para além da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão oficial do tema nos currículos escolares.

Vale mencionar que, embora a legislação represente uma conquista por parte do movimento que reivindica reconhecimento e valorização, estamos há quase uma década de sua sanção e caminhamos a passos lentos no sentido da implementação efetiva da lei tendo em vista, principalmente, as dificuldades que se referem à formação docente e também à formação continuada de professores. Os cursos de graduação nas universidades, mais recentemente, vem adaptando seus currículos para atender esta demanda.

A festa do Congado de Uberlândia é tão tradicional quanto a cidade, já que completa em 2011 os seus 101 anos de existência. O ritual congadeiro acontece no mês de outubro durante os festejos em homenagem a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. A importância de se fazer reconhecer o valor deste patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro nas salas de aula pelos alunos, é que agrega ao estudo de determinadas disciplinas curriculares a vivência do cotidiano social e das práticas culturais da comunidade regional.

A festa pode ser pensada ainda como memória, criada, recriada, reapropriada e passada de geração em geração à medida que os jovens a ela se juntam com seus próprios valores. Nesse sentido, a cada ano, é possível acompanhar durante os festejos,

a participação de jovens e crianças nos ternos onde se visualiza os tênis, óculos escuros, piercings, cabelos estilizados dividindo espaço com os tambores e outros instrumentos, as orações, as músicas, o comando dos capitães entre tantos outros elementos que tornam esta prática uma tradição. Tradição pode ser interpretada como um olhar, uma prática do passado que confere sentidos e significados ao presentes e, é o tempo todo reelaborado.

A cultura da festa do Congado representa para a cidade de Uberlândia a mostra de sua herança histórica, dos grupos diversos que a compõem, dos valores que cada grupo social apresenta como parte de sua história, povos diversos cujos simbolismos são apreciados senão por toda sua sociedade, por um grande grupo que se identifica com a festa e seus valores e acabou por se tornar parte importante do patrimônio cultural imaterial. Por isso, levar às salas de aula este importante fragmento da identidade social do município é trazer a tradição cotidianamente vivida para o processo de ensino-aprendizagem do Nível Fundamental das escolas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por todas as conquistas concedidas, a minha família por entender a minha ausência e aos amigos construídos nessa longa jornada, em especial a amiga Luisa que compartilhou comigo momentos de angústias e alegrias, e a minha orientadora Maria Andrea Angelotti Carmo (INHIS/UFU) por sonhar comigo abraçando as minhas idéias. Também meus agradecimentos vão para o MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, para o Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, ao Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARAÚJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil** (Série Diálogo na sala de aula). SP: Scipione, 2003.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Divino, O Santo e a Senhora**. Rio de Janeiro: Funarte, 1978.

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. **A festa de Santo Preto: As Congadas na Festa de N. Sr.<sup>a</sup> do Rosário em Catalão-Goiás**. Rio de Janeiro/Goiânia, Funarte/UFG, 1985.

BRASIL. A Congada: tradição cultural afro-brasileira e patrimônio cultural imaterial. **PORTAL DO PROFESSOR**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23575>. Acesso em: 29 de junho de 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03**. PLANALTO. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 11 de junho de 2011.

BRASIL. **Patrimônio imaterial**. IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphn>. Acesso em: 28 de junho de 2011.

BRASILEIRO, Jeremias. Congado Uberlândia. **FOTOS**. Disponível em: <http://congadouerlândia.blogspot.com/>. Acesso em: 28 de junho de 2011.

CARMO, Luiz Carlos. **Salve o Rosário, o Rosário Salve: Sentidos e modos de viver de populações negras no Brasil Central**. (Tese). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônio. In: **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, v. 11, n. 23, 2005.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. Rosário Compartilhado: narrativas de vida, de fé e de festa. In.: CARMO, Luiz Carlos e MENDONÇA, Marcelo Rodrigues (Org.). **As Congadas de Catalão: as relações, os sentidos e os valores de uma tradição centenária**. Catalão: UFG, 2008.

LUCAS, Glaura. Chor'ingoma! os instrumentos sagrados no Congado dos Arturos e do Jatobá. **Música hoje**: revista de pesquisa musical da UFMG. Belo Horizonte, n. 7. p. 10-38, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sons de Rosário: o Congado mineiro dos Arturos e Jatobá**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MELLO e SOUZA, Marina. **Rei negros no Brasil escravista – A história da festa de coroação de Reis Congo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ed. Ministério da Educação, 2004.

MOURA, Antônio Paiva. Turismo e festas folclóricas no Brasil. In: FUNARI, Pedro Paulo. PINSKY, Jaime (orgs.). **Turismo e patrimônio cultural.** SP: Contexto, 2003.

MUNANGA, K. Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. **Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 7, n. 3, p. 343-348, set./dez., 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, n.3, 2003, pp.. 421-461.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. In: **Revista Brasileira de História.** SP, v. 26, n. 51, p. 115-140, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. **A música no contexto congadeiro.** ICTUS: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Salvador, v. 4, p. 130-139, 2002.

SILVA, Mônica Martins da. **Histórias de festas e religiosidades populares: uma proposta para a pesquisa e o ensino através da coleção Histórias de Goiás.** CEPED. Disponível em: [www.cephed.ueg.com.br/anais/ledipe/Gt8/6-historias.htm](http://www.cephed.ueg.com.br/anais/ledipe/Gt8/6-historias.htm). Acesso em: 28 de junho de 2011.

SILVA, Ana Lucia. **A tradição popular, a religiosidade e a expressão da cultura afro-brasileira em uma das cidades históricas paranaenses: a congada na lapa.** Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st1/Silva,%20Ana%20Lucia%20da.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2011.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.** Paris, 17 outubro de 2003. Trad. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2011.

# O UNIVERSO LITERÁRIO AFRICANO E AFRO-BASILEIRO COMO INSTRUMENTO PARA A CONCRETIZAÇÃO DA LEI 10639/03

Márcia David<sup>1</sup>

Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
marciadavidd@hotmail.com

Prof<sup>a</sup>. Ms. Fabíola Alves Gomes<sup>2</sup>

Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Medicina – FAMED  
fabiola-gomes@uol.com.br

## RESUMO

O presente estudo aborda, inicialmente, questões referentes às aulas de literatura no Ensino Fundamental e Médio. A seguir, abordagens de livros, poemas e outros textos literários de escritores africanos e afro-brasileiros, como propostas de trabalho em sala de aula. Pretende-se, nessa perspectiva, desenvolver aulas mais dinâmicas e motivadoras, além de divulgar a literatura africana, tão pouco trabalhada na Educação Básica. Propondo assim uma postura pedagógica mais responsável, que privilegie o diálogo intercultural e que amenize preconceitos e estereótipos. Apresentando assim as contribuições das Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica como efetivação da lei 10639/03.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura africana, sala de aula, escritores negros.

## ABSTRACT

This study covers, initially, issues relating to classes of literature in elementary and high school. The following approaches to books, poems and other literary texts of African and Afro-Brazilian writers, such as proposals for work in the classroom. It is in this perspective, develop more dynamic and motivating classes, in addition to disseminate the African literature, so little worked in basic education. Thus proposing a pedagogical approach that favours more responsibly, intercultural dialogue and soften prejudices and stereotypes. Showing the contributions of African and Afro-Brazilians Literatures in pedagogical practice as fulfillment of the law 10639/03.

**KEYWORDS:** African literature, classroom, black writers

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras. Estudante concluinte do curso Pós Graduação Latu Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelo NEAB da Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Língua Portuguesa de ensino fundamental e médio da Rede Estadual de Uberlândia.

<sup>2</sup> Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Universidade Presidente Antônio Carlos.

## INTRODUÇÃO

Os diálogos literários podem ser utilizados como uma estratégia para roteiros que se pode percorrer na literatura entre o Brasil e a África possibilitando desse modo a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Sendo assim, as atividades com literatura ocupam um espaço privilegiado no atendimento dos objetivos da Lei, uma vez que cria oportunidades diversas para discutir aspectos culturais e históricos da África e do Brasil, provocar o pensamento crítico acerca de realidades diversas, bem como o nosso hibridismo genético e cultural.

O mundo cercado pela informação e pela informatização que a tecnologia oferece: televisão, computador, celular e outros meios de comunicação que preenchem o dia a dia da comunidade escolar. Com isso, na maioria das vezes, fica para trás a tradição de nossos antepassados de contar histórias, de criar e recriar escritos artísticos e literários. Mas é o gosto pelas histórias que dão asas ao mundo imaginário, de fantasias e ilusões, que recorrem ao sobrenatural e permanece entre diferentes gerações. O contato com a literatura de um povo permite conhecer e ou reconhecer o passado, o presente e, por meio dela, pode se apreciar e identificar a cultura de uma determinada região ou povo.

Nesta perspectiva faremos uma viagem pela literatura africana e afro-brasileira. Serão apresentados alguns textos da literatura africana e afro-brasileira para serem trabalhados em sala de aula para estudantes do ensino fundamental e médio.

O ensino de literatura está diretamente vinculado à leitura. Não é possível imaginar o ensino dessa disciplina sem que o ato de ler esteja presente. Deste modo, em meio a tantos problemas relacionados à prática de ensino, deparamo-nos com a dificuldade de proporcionar ao educando a motivação necessária para que este concretize.

É evidente que a formação do leitor deve iniciar antes de o aluno entrar para a escola; a motivação deve ocorrer já no âmbito familiar, pois é através do exemplo e da curiosidade que a criança desperta para o mundo da literatura. Mas, infelizmente, salvo casos raros, não encontramos família como exemplo para o desenvolvimento do processo de motivação pela leitura. Fato este que pode ocorrer devido à falta de tempo

da família na criação do educando, já que estamos introduzidos em um mundo onde o tempo é um produto escasso; além disso, a leitura restringe-se ao poder aquisitivo do brasileiro que esta cada vez menor e a dificuldade ao acesso à produção escrita aumentam. E também a ausência de estudos das famílias, muitos pais de alunos de escola pública não tiveram acesso aos estudos, outro motivo também é a falta de opções em bibliotecas de escolas públicas uma vez que estas não disponibilizam de quantidades adequadas de livros para trabalhar com a quantidade de alunos que há nas salas de aula, por estes e outros motivos encontramos tantas dificuldades em trabalhar literatura em sala de aula.

Para os professores, a falta de tempo é um dos principais problemas, sendo a excessiva carga-horária do educador versus a pequena carga-horária da disciplina faz com que o docente não planeje recursos mais aprimorados e com isso muitas vezes as aulas ficam a desejar, como ressalta Cavalcante;

Problema de difícil solução, sem dúvida, é a falta de tempo do professor. (...) A falta de tempo resulta em falta de preparo de aulas e de material didático apropriado. Nas escolas, muitas vezes, observam-se planos copiados de anos anteriores, objetivos traçados para outras turmas, por outros professores, critérios de avaliação aleatoriamente selecionados, que resultam em avaliações malfeitas e em aulas sem estímulo para os alunos. (CAVALCANTE, 2003, 155)

Ao introduzir o ensino de Literatura nas escolas, presenciamos uma triste realidade norteadas por dificuldades a serem vencidas – iniciando com a formação do profissional e a quebra de seus “(pré) conceitos”, considerando o perfil do aluno, suas vivências, seu contexto e suas (des) motivações.

Deste modo, o professor ao receber os alunos para a aula de literatura, deve, primeiramente, estabelecer uma interatividade dentro da sala de aula, de tal forma que possa despertar o interesse nesses jovens aprendizes o gosto pela leitura, uma vez que sabemos que vivemos em um mundo com vários outros atrativos, tais como a Internet, que devido ao fácil acesso conquistam cada vez mais o espaço dentre os afazeres diários da criança, do adolescente e até mesmo do adulto, tornando a leitura, cada vez mais ausente na vida do aluno.

Sendo assim é necessário aguçar a imaginação, provocando o estranhamento com elementos que lidam com o imaginário, com o que não tem explicação racional, com o transcendente presente na literatura fantástica, pois estas devem ser as estratégias mais vigorosas do professor para que o aluno possa sentir-se motivado.

Antes de o educador partir para a teoria e literatura propriamente dita é necessário fazer com que os alunos adquiram gosto pelas letras, descobrindo assim, o que elas podem lhes proporcionar, pois a sala de aula é o espaço onde professores e alunos trocam experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso o professor tem papel importantíssimo no processo de motivação do educando, auxiliando-o na descoberta do “novo”. Portanto, para alcançar os objetivos desejados é preciso que o professor domine aquilo que ensina, crie um clima harmonioso na sala de aula e também tenha um bom manejo de classe. E, além disso, é de fundamental importância que o professor tenha amor pelo que faz como diz CAVALCANTE:

Em primeiro lugar, é necessário que o professor tenha amor pelo que faz. Ou melhor: é preciso paixão. O entusiasmo com que se fala de um livro, a maneira como se dá uma aula, os procedimentos selecionados podem ser os melhores remédios para educar o aluno que não tem o hábito da leitura. Não se ensina a amar o livro se não se gosta de ler. (CAVALCANTE, 2003, 144)

A aula de Literatura deve proporcionar ao aluno um momento de reflexão, discussão e interação com professores e colegas; a comunicação deve ser fator predominante nessas aulas, como circunstanciado nos Parâmetros curriculares Nacionais:

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento de que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999, 138)

Cabe ressaltar que é dever da escola, criar condições para que o aluno possa apropriar de instrumentos que possibilite um exercício amplo de linguagem, potencializando a democratização da leitura, dessa forma o aluno necessita de liberdade para dizer e escrever, e ao mesmo tempo ter o direito de ser ouvido e de expor suas produções, no ambiente educacional, como ressalta os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido. A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999, 144)

Nesta perspectiva é importante que o professor estimule a criatividade e a comunicação, fazendo com que o educando seja mais participativo possível e não se

esquecendo de que o mais importante é a interação do aluno junto a seus colegas e também com o próprio professor. Cabe ressaltar a necessidade de o educador conhecer a turma em que está atuando e principalmente a individualidade de cada componente, para que a sua aula possa ter um desempenho satisfatório.

Entretanto, para a escolha da obra, o professor como o mediador deve planejar sua aula, procurando utilizar diferentes e modernos métodos para estimular ainda mais os alunos, para que estes estejam dispostos a procurar preencher através de pesquisa, as lacunas deixadas pela obra trabalhada e também que estes despertem o interesse por outras fontes.

O elemento da intertextualidade geralmente encontrado nos textos está ligado ao “conhecimento de mundo” que deve ser compartilhado com a realidade do educando. O diálogo pode ocorrer em diversas áreas do conhecimento, não se restringindo única e exclusivamente a textos literários. Podendo também usar os diferentes gêneros textuais e ainda, quando falamos em intertexto, necessita-se pensar, também, nos recursos sonoros e visuais. Assim sendo, aqui, os textos não se resumirão apenas à linguagem verbal, mas sim, imagem, vídeo, canção, desenho animado entre muitas outras possibilidades que deverão ser compreendidas como textos. De alguma maneira, relacionada preferencialmente ao cotidiano social da comunidade em que está inserida. Outro recurso pedagógico seria a oferta e contato diretos com peças teatrais que é uma alternativa bastante instigadora e de grande interesse dos discentes tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interessante e divertido.

Nesses aspectos, o método avaliativo adquire espaço para discussões, compreensão e preenchimento de vários campos do conhecimento de forma ampla e coerente e permitindo análise das informações prévias e as adquiridas após as aulas. Então, torna-se necessário que o educador faça protocolos e portfólios de cada aula, a fim de finalizar com um resultado justo e satisfatório.

## **A LITERATURA COMO INSTRUMENTO PARA EFETIVAÇÃO DA LEI**

**10.639/03**

De acordo com Iris Maria da Costa Amâncio, Nilma Lino Gomes e Miriam Lucia dos Santos Jorge (2008), a leitura de textos africanos corresponde a uma viagem

as diferenças: durante a trajetória, montam-se e desmontam-se cenas imaginárias em espaços poéticos e ficcionais ainda pouco navegados é o adentrar ao mundo desconhecido. Isso porque, em se tratando de referências africanas, os cenários comumente configurados para nós e por nós brasileiros, são principalmente os de miséria e analfabetismo, bem como o exotismo das roupas coloridas, do batuque e do rebolado, ou seja, um imaginário que, em seu caráter reducionista e preconceituoso, não prevê a elaboração intelectual e a produção de literatura. Para que este princípio seja desmistificado segue algumas sugestões de poemas, textos, músicas, e obras literárias para serem trabalhadas em sala de aula, a fim de que se tenha uma nova visão de África e o quanto ela é semelhante ao nosso país.

Alguns exemplos de textos da literatura afro-brasileira, que evidenciam as seguintes articulações: afirmação da identidade negro-africana (afro-brasileira), retomada da África- Mãe na reflexão crítica sobre afrodescendência, expressões de heranças africanas, o universo das tradições orais africanas e afro-brasileiras, articulações étnico-raciais, exclusão racial, vivências e discursos da população negra, luta anti-racista, estratégias políticas e mobilizações sociais.

Exemplo de textos e reflexões da literatura afro-brasileira como o poema de Adão Ventura Ferreira dos Reis, Advogado e poeta negro, nasceu em Santo Antônio do Itambé, antigo distrito do Serro MG. Em seu poema a “Cor da pele”, faz uma alusão à cor da pele, massacrada, tratado como mercadoria e ao mesmo tempo o fator ser humano ignorado na sociedade. No Poema “Flash Back” o autor exprime a realidade da colonização brasileira, onde o negro ficava subjugado ao branco europeu viajando em condições subumanas, marcas ainda presente no olhar do negro;

#### **A COR DA PELE (Adão Ventura)**

a cor da pele  
saqueada  
e vendida.

a cor da pele  
chicoteada  
e cuspidada.

a cor da pele  
camuflada  
e despida

a cor da pele  
vomitada  
e engolida [...]

José Carlos de Andrade, pseudônimo Jamu Minka, natural de Varginha - MG, Jornalista, conquistou uma consciência positiva de sua ancestralidade africana ao se interessar pelas ideias e mobilização que fortaleciam populações negras do mundo, como as guerras de libertação africanas e o Movimento Black Power. Entre vários poemas escreveu “Faxina interior” neste poema o autor faz uma análise de sua vida, e fala da dificuldade de encarar a sua identidade racial.

#### **FAXINA INTERIOR**

Fraturas  
cicatrizes  
escapei vivo e todo torto

Agora o balanço de tudo:  
delícias do ardor  
traumas do horror  
a vida do avesso  
volto ao começo  
[...]

Solano Trindade poeta pernambucano ativista político e homem do teatro. Criador da Frente Negra de Pernambuco e do Centro de Cultura Afro-Brasileira estruturou em Pelotas, RS, um grupo de arte popular já existente, transformando-o, em 1943, no Teatro Popular Brasileiro. No Rio de Janeiro, participou da fundação do TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO. Ao mesmo tempo, destacou-se como grande nome da poesia de temática e vivência negras no Brasil. Além disso, fundou em Embu, SP, um importante centro de arte popular, reconfigurou a história e a memória dos afro-brasileiros. Recuperando eventos e trajetórias que negam os estereótipos de passividade e submissão, esforçou-se em contribuir, com sua poesia, para a difusão de fatos históricos já esquecidos, ou mostrados através de outra perspectiva nos livros de História do Brasil. Um de seus poemas que mais se destaca é o poema “Sou Negro”, fala da trajetória de sua família vinda da África, de seus costumes e de sua criação.

#### **SOU NEGRO**

Sou Negro  
meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh'alma recebeu o batismo  
dos tambores atabaques,  
gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avós

Vieram de loanda  
como mercadoria de baixo  
preço plantaram cana pro  
senhor do engenho novo  
e fundaram o primeiro  
Maracatu.  
[...]

Apresentamos aqui sugestões de materiais pedagógicos a serem trabalhados na educação básica em aulas de literatura:

- A obra *DIÁRIA DE BITITA* de Carolina Maria de Jesus, negra catadora de papel e favelada, narra os dramas vividos durante sua infância e juventude na cidade de Sacramento onde nasceu, e mostra que os problemas sociais do início do século XX continuam os mesmos no século XXI. Podemos citar também uma das mais conhecidas obra desta escritora, *QUARTO DE DESPEJOS* que ressalta a vida sócio-cultural brasileira no início da modernização da cidade de São Paulo e o surgimento das favelas. Obra esta que deu origem a diversas versões artísticas como músicas, adaptações teatrais, filme realizado pela Televisão Alemã, *DESPERTAR DE UM SONHO*, e também a série *CASO VERDADE* da Rede Globo de Televisão em 1983.
- *DAMAS NEGRAS – SUCESSO, LUTAS, DISCRIMINAÇÃO*. A jornalista entrevista as maiores atrizes negras brasileiras (Zezé Motta, Ruth de Souza, Chica Xavier e Léa Garcia) e conta como alcançaram sucesso, apesar da discriminação. Livro de Sandra Almada, jornalista, professora universitária, escritora e pesquisadora.
- *ABC DO CONTINENTE AFRICANO*. A África tem muitas caras – exótica, misteriosa, perigosa e cruel, triste e explorada. Mas ela é muito mais do que isso – é o lugar de origem do homem, um lugar cheio de história e de cultura. Porque o Baobá é chamado de mãe? Porque o Nilo é conhecido como o rio da vida? As muitas religiões, as cidades populosas, os vilarejos, os grandes líderes, os mitos e as cores, são estas as outras Áfricas que este livro revela. Escrito por Rogério Andrade Barbosa, professor, ex-voluntário das Nações Unidas na Guiné-Bissau, África,

graduou-se em Letras pela UFF e fez pós-graduação em Literatura Infantil Brasileira na UFRJ.

- O SOL DA LIBERDADE. O livro conta a história de uma família negra no Brasil, retratando a saga de 1825 até nossos dias, ou seja, conta a emocionante saga de várias gerações da família de Ajahi, um príncipe africano que veio para o Brasil em um navio negreiro. Por meio do olhar da autora, vemos se desenrolar a História do Brasil desde 1825 até 1985, tendo como foco principal a inestimável contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira. Escrito por Giselda Laporta Nicolelis, formada em jornalismo, escreveu várias obras, entre livros infantis e juvenis, ficção, poesia e ensaio, publicados por dezenas de editoras, com centenas de edições, e milhões de exemplares vendidos. Muitas de suas obras abordam temas que ajudam a combater o preconceito contra os diferentes, excluídos, ou seja, a minoria.
- CLARA DOS ANJOS. Livro escrito por Lima Barreto jornalista e escritor, filho de escravos, esta obra tem como assunto principal o preconceito racial sofrido pelo próprio escritor.
- Podemos citar também os livros: POR QUE O OCIDENTE VENCEU, do escritor Victor Davis Hanson; O ROUBO DA HISTORIA: COMO OS EUROPEUS SE APROPRIARAM DAS IDEIAS E INVENÇÕES DO ORIENTE, Jack Goodoy;

Já para a educação infantil sugerimos:

- O CABELO DE LELÊ, Lelê é uma linda menina negra, que não gosta do seu cabelo cheio de cachinhos. Um dia, através de um fantástico livro, começa a entender melhor a origem de seu cabelo e, assim, passa a valorizar o seu tipo de beleza. Escrito por Valéria Belém, escritora infantil.
- Este livro pode ser usado tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais do ensino fundamental: VOVÓ NANÃ VAI À ESCOLA. Aisha e Yetundê são primas e moram juntas na casa da avó. Vovó Nanã nasceu na Nigéria, África, e conta muitas histórias interessantes sobre as origens

africanas. Por isso, foi convidada para ir à escola de suas netas na Semana Cultural, para contar por meio da tradição da oralidade na cultura dos povos africanos histórias de origens da África e do Brasil. Escrito por Dagoberto José Fonseca, professor e escritor.

Os mitos estão sempre presente no estudo de literatura. Entretanto, há muitos mitos de diferentes culturas, entre eles os de índios brasileiros, de povos africanos, de chineses, japoneses, gregos entre outros.

A seguir, disponibilizamos um mito africano que explica a origem do baobá, uma árvore gigantesca, comum na África e que pode viver mais de dois mil anos. **A árvore de cabeça para baixo** é um texto que menciona o início da humanização na África apresentando a beleza da árvore chamada Baobá, este texto é capaz de levar o leitor a imaginar como se deu a criação do mundo:

#### **A ÁRVORE DE CABEÇA PARA BAIXO** (uma história da Costa do Marfim)

Nos primórdios da vida, o Criador fez surgir tudo no mundo. Ele criou primeiro o baobá, e só depois continuou a fazer tudo existir.

Mas ao lado do baobá havia um charco. O criador havia plantado o primogênito bem perto de uma região alagadiça. Sem vento, a superfície daquelas águas ficava lisa como um espelho. O baobá se olhava, então, naquele espelho d'água. Ele se olhava, se olhava e dizia insatisfeito:

— Por que não sou como aquela outra árvore?

Ora achava que poderia ter os cabelos mais floridos, as folhas, talvez, um pouco maiores.

O baobá resolveu, então, se queixar ao Criador, que escutou por uma, duas horas suas reclamações. Entre uma queixa e outra, o Criador comentava:

— Você é uma árvore bonita. Eu gosto muito de você. Me deixe ir, pois preciso continuar o meu trabalho.

Mas o baobá mostrava outra planta e perguntava: Por que suas flores não eram assim tão cheirosas? E sua casca? Parecia mais a pele enrugada de uma tartaruga. E o Criador insistia:

— Me deixe ir, você para mim é perfeito. Foi o primeiro a ser criado e, por isso, tem o que há de melhor em toda a criação.

Mas o baobá implorava:

— Me melhore aqui, e um pouco mais ali...

O Criador, que precisava fazer os homens e os outros seres da África, saía andando. E o baobá o seguia onde quer que ele fosse. Andava para lá e para cá. (E é por isso que essa árvore existe por toda a África).

O baobá não deixava o Criador dormir. Continuava e continuava, e continuava sempre a implorar melhorias.

Justo a árvore que o criador achava maravilhosa, pois não era parecida com nenhuma outra, nunca ficava satisfeita! Até que, um dia, o Criador foi ficando irritado, mas muito irritado, pois não tinha mais tempo pra nada. Ficou irado mesmo. E aí então se virou para o baobá e disse:

— Não me amole mais! Não encha mais a minha paciência. Pare de dizer que na sua vida falta isso e aquilo. E cale-se agora.

Foi então que o Criador agarrou o baobá, arrancou-o do chão e o plantou novamente. Só que dessa vez... foi de ponta cabeça, para que ele ficasse de boca calada.

Isso explica sua aparência estranha; é como se as raízes ficassem em cima, na copa. Parece uma árvore virada de ponta cabeça!

Até hoje dizem que os galhos do baobá, voltados para o alto, parecem braços que continuam a se queixar e a implorar melhorias para o Criador. E o Criador, ao olhar para o baobá, enxerga a África. (LIMA, 2005. p. 14-17)<sup>3</sup>

Dentre estas existem várias obras de escritores africanos e afro-brasileiros ideais para serem utilizadas como instrumento para a efetivação da Lei 10.639/03 como, por exemplo: obras de escritores como: **Machado de Assis, Grande Otelo, Helder Proença, Mia Couto, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Abdias do Nascimento, Rogério Barbosa**, podemos utilizar também as seguintes obras: **Bruna e a Galinha d'Angola; As tranças de Bintou; Lendas Negras; Que mundo maravilhoso; A cor da vida; Tanto Tanto; Chica da Silva; Do outro lado tem segredo; Zumbi o Pequeno Guerreiro; A Calunga e o Maracatu; Era uma vez a África; Clara dos Anjos; Questão de Pele; Dante Negro no Brasil; Luana, A menina que viu o Brasil Neném; Tudo Bem ser Diferente; Crianças na escuridão; Enquanto houver vida, viverei; Felicidade não tem cor.**

Há também, diversos poemas que possibilitam a discussão e interpretação em sala de aula: **Serão sempre as terras do senhor?** (Esmeralda Ribeiro); **Vizinha** (Jamu Minka); **Ferindo chão** (Miriam Alves); **Paisagem de fogo** (Sônia Fátima da Conceição); **Batuque** (Edimilson Pereira); **Negritude** (Celinha).

Outros recursos motivadores são os filmes como: **Vista Minha Pele**, uma paródia da realidade brasileira: numa história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados; **Kiriku e a Feiticeira**, a história de um menino muito pequeno da África Ocidental que lutava para salvar sua aldeia, e tem como objetivo mostrar um pouco da história da cultura africana, passando esse conhecimento de forma clara e objetiva e de fácil linguagem, para que os alunos compreendam fatos comum da vida africana e relacionem com a nossa própria cultura; **A Princesa e o Sapo**, conta a história de uma princesa negra que vive uma linda história de amor; **A Origem do Homem**, um documentário em que os cientistas acreditam que os primeiros seres humanos surgiram na África Ocidental; **Adivinhe quem vem para jantar**, o filme conta a história de uma família americana de classe média e os pais vão conhecer o noivo da filha em um jantar, quando descobrem que ele

---

<sup>3</sup> Georges Gneka. In: Heloisa Pires Lima e outros. A semente que veio da África. São Paulo: Salamandra, 2005. p. 14-17.

é negro ficam chocados e procuram por algo que o desabone, mas encontram uma pessoa com muitas qualidades.

Não podemos deixar de lado a música, que é um recurso que pode ser também utilizado para a temática e é também de muito agrado dos estudantes, como exemplo temos:

- **Inclassificáveis** – Arnaldo Antunes; A música trata da formação do povo brasileiro.

A análise clássica sobre este tema é de que somos uma nação formada por índios (nativos), portugueses (colonizadores brancos, que invadiram esta terra em 1500) e africanos (negros que vieram como escravizados pelos portugueses, por volta de 1530).

que preto, que branco, que índio o quê?  
que branco, que índio, que preto o quê?  
que índio, que preto, que branco o quê?  
que preto branco índio o quê?  
branco índio preto o quê?  
índio preto branco o quê?  
aqui somos mestiços mulatos  
cafuzos pardos mamelucos sararás  
crilouros guaranisseis e judárabes [...]

- **Lavagem Cerebral e Racismo é Burrice** - Gabriel Pensador; esta música faz referencia ao racismo e preconceito que existe em nosso país.

Racismo preconceito e discriminação em geral  
É uma burrice coletiva sem explicação  
Afinal que justificativa você me dá para um povo que precisa de união  
Mas demonstra claramente  
Infelizmente  
Preconceitos mil  
De naturezas diferentes [...]

- **Navio Negroiro** – O Rappa; O compositor, na primeira parte da música, refere-se a uma situação do cotidiano que é reveladora de preconceito e discriminação em relação aos negros na sociedade brasileira.

Tudo começou quando a gente conversava  
Naquela esquina ali  
De frente àquela praça  
Veio os homens  
E nos pararam  
Documento por favor

Então a gente apresentou  
Mas eles não paravam  
Qual é negão? qual é negão?  
O que que tá pegando?  
Qual é negão? qual é negão? [...]

Podemos citar também : **Identidade** – Jorge Aragão; **Hino à Negritude** (Cântico à Africanidade Brasileira) – Professor Eduardo de Oliveira. Todos estes são apenas alguns exemplos que podem ser utilizados em sala de aula juntamente com a criatividade do professor para a análise e interpretação dos filmes, músicas e textos. Podemos buscar também um recurso muito prático e agradável para os estudantes que são as paródias.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, a literatura é fundamental para que tenhamos um ensino de qualidade, mas para que isso ocorra é necessário que todos os membros do processo ensino-aprendizagem estejam envolvidos em despertar no aluno o gosto pela leitura. Pois, é através da leitura que o aluno deparará com novas informações, novos conhecimentos e aperfeiçoamento dos pré requisitos já existentes e com a literatura afro-brasileira especificamente não é diferente, com ela nos deparamos com o retrato da atividade humana gerada pelas manifestações sócio-culturais da população em um determinado tempo e espaço social e a herança que temos da África, através da utilização da linguagem, da língua e da escrita para a transmissão e conservação do legado cultural africano.

A marca principal da literatura africana sempre foi sua postura de resistência à dominação estrangeira que infelizmente perdura até a atualidade, uma vez que para cá vieram milhões de africanos nas condições de escravos ao longo de vários séculos e até os dias atuais muitas pessoas ainda se encontram nessas condições, devido ao fato de serem descendentes desses indivíduos, assim como foi citado no poema “Sou Negro”, do pernambucano Solano Trindade. Mas com a reivindicação dos direitos humanos, e também com a denúncia da exploração, com as lutas de várias pessoas e movimentos de resistência esta situação está mudando e com isso a literatura afro-brasileira está aos poucos ganhando seu espaço justo e desejado que até pouco tempo atrás não se ouvia falar.

Atualmente observa-se um grande número de escritores negros que antes não eram mencionados participando efetivamente da literatura, isto é visível, aos poucos estão se introduzindo nos livros didáticos. Embora o processo de integração cultural seja lento, ele é constante e deve continuar, pois está proporcionando grandes riquezas e reconhecimento de nossa cultura que não deveria ter necessitado de uma lei para ser empregada.

O ensino da História e da Cultura Afro-brasileira representa um passo fundamental para um convívio social caracterizado pelo mútuo respeito entre todos os brasileiros, na medida em que todos aprenderem a valorizar a nossa herança cultural africana, pois a literatura tem um papel muito importante, já que ela é a responsável por nos contar grande parte desta história que até então era desconhecida por muitos, contribuindo assim para a efetivação da Lei 10.639/03 na prática pedagógica.

### **AGRADECIMENTOS**

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008 por propiciar o curso gratuito e com qualidade. Ao Programa de Formação Continuada PROEX-UFU que colocou em prática a temática. Ao Instituto de Química da UFU e ao NEAB-UFU que assumiram o curso de especialização com empenho e dedicação. E também a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste curso.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALMADA, Sandra. **Damas Negras - sucesso, lutas, discriminação**. Mauad. Rio de Janeiro, 1995.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Editora Autêntica, 2008.

ANTUNES, Arnaldo. Álbum: **O Silêncio**, 1997.

BARBOSA, Rogério Andrade. **ABC do Continente Africano**. Edições SM. São Paulo, 2007.

- BARRETO, LIMA. **CLARA DOS ANJOS**. Click Editora. Rio de Janeiro, 1995.
- BELÉM , Valéria. **O Cabelo de Lelê**. Companhia Editora Nacional, 2007
- CAVALCANTE, Moema. Com método e criatividade: aula de literatura. In **Ensino de Língua e Literatura: alternativas metodológicas**. SOUZA, Luana (org.). Canoas: Editora da Ulbra, 2003.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Colchar. **Português Linguagens** 7ºano. Atual Editora. São Paulo, 2009.
- EVARISTO, Conceição. “**Olhos d’água**”. In: *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*, volume 28, São Paulo: Quilombhoje, 2005.
- FONSECA, Dagoberto José. **Vovó Nanã Vai à escola**. FTD, São Paulo, 2008.
- GOODOY, Jack. **O Roubo da História: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do oriente**. Editora, Contexto, 2008.
- HANSON, Victor Davis. **Por que o ocidente venceu?** Editora : Ediouro. Rio de Janeiro, 2002.
- JESUS, Carolina Maria. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1986.
- LIMA, Heloisa Pires. **A semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra, 2005. p. 14-17
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília:1999
- NICOLELIS, Giselda Laporta. **O Sol da Liberdade**. Atual Editora. 1994.
- PENSADOR, Gabriel O. **Albúm: As melhores**. 1999.
- TUFANO, Douglas e SARMENTO, Leila Lauar. **Literatura gramática e produção de texto**. Editora Moderna, 2010.
- SOUZA, Florentina; LIMA, Maria de Nazaré. Org. **Literatura Afro-brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia e Fundação Cultural Palmares. Salvador, 2006.

## SITES

<http://www.palmares.gov.br/>

<http://www.flogao.com.br/czeiger/>

<http://www.africaeafrikanidades.com>

# CULTURA HIP HOP: POSSIBILIDADE PARA RESISTÊNCIA DE IDENTIFICADORES AFRO-BRASILEIROS

Maria Isabel Vieira e Silva<sup>1</sup>  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
bebelvieira62@hotmail.com

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cíntia Camargo Vianna<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Letras – ILEEL  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
cintiavianna@ileel.ufu.br

## RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de apresentar o Movimento *Hip Hop* como movimento juvenil negro, que procura buscar a valorização e o resgate dos valores da cultura negra com o objetivo de empreender a resistência e a consequente melhoria das condições de vida da população afro-brasileira, visando uma efetiva educação política para os membros de sua comunidade, no fortalecimento de uma identidade negra positiva. Apresentaremos a organização das práticas educativas dentro do Movimento *Hip Hop*, destacando a importância da ação pedagógica desenvolvida pelas posses no compromisso com a educação não-formal, objetivando um trabalho de conscientização política voltada à coletividade juvenil. Enfatizaremos a necessidade de um diálogo entre a Cultura *Hip Hop* e a escola formal de positivar a identidade negra e a cultura dos jovens negros da periferia. Nossa proposta é uma pesquisa de cunho bibliográfico, embasada em trabalhos efetuados nos últimos 10 anos que abordem temas relacionados aos movimentos sociais juvenis, à cultura *Hip Hop* e sua inserção na escola formal. Além desse lastro bibliográfico, lançaremos mão também de legislação de inclusão a fim de dirimir a discriminação de qualquer ordem.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Hip Hop*, movimento negro juvenil, educação

## ABSTRACT

This article aims to present the Hip Hop Movement as a black youth movement, which seeks to get the appreciation of values from black culture in order to undertake the resistance and the improvement of living conditions of African-Brazilian population, aiming at an effective political education for members of their community, strengthening a positive black identity. It will be presented the organization of

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura das Redes municipal e estadual de ensino. Licenciada em Português, Francês e respectivas literaturas pela UFU. Aluna do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Professora de Língua e Literatura de Língua Espanhola. Professora Adjunta do Ileel/UFU, Núcleo de Língua e Literatura Estrangeiras – NUCLLE. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Mestrado e Doutorado em Teoria da Literatura.

educational practices within the Hip Hop Movement, highlighting the importance of pedagogical action developed by the possessions in their commitment to non-formal education, an awareness campaign targeting policy aimed at community youth. It will be emphasized the necessity for a dialogue between the Hip Hop Culture and the school formal to positive the black identity and culture of black youth from the periphery. Our proposal is to conduct a bibliography research based on works that were made in the last 10 years to address issues related to youth movements, the Hip Hop culture and its insertion into the formal school. Beyond this ballast bibliographical, it wil take hold of legislation of inclusion whit the purpose of impeding the discrimination of any order.

**KEYWORDS:** Hip Hop, black youth movement, education

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a diversidade étnica, em seu processo sócio-histórico, fez com que as relações étnico-raciais não acontecessem de forma harmônica. Durante esse processo de “construção” parte da sociedade foi relegada a um estado de pobreza e exclusão. Dentre os componentes étnico-culturais a população negra foi desfavorecida.

Pela ausência do pensamento de uma sociedade pautada na justiça e na equidade, o Estado brasileiro omitiu-se ao longo dos últimos três séculos, possibilitando o aumento do desequilíbrio das relações étnicas, colocando o negro à margem dos avanços econômicos e sociais. (BEZERRA, 2011, p. 3)<sup>3</sup>. Neste contexto surgem os movimentos sociais, que se articulam com o propósito de reverter o quadro até então instaurado.

Destacamos, dentre as diferentes movimentações sociais, as organizações juvenis. Entendemos os coletivos juvenis a partir da formulação de Andrade (1996):

Na realidade, o movimento juvenil se insere na ordem dos movimentos sociais, por expressar um descontentamento com a ordem social vigente; por desenvolver formas de atuação nas relações sociais; por manifestar novos valores e concepções e; por articula-se em grupos específicos que definem espaços de intervenção, desenvolvendo uma subsociedade particular. (ANDRADE, 1996, p. 56)

Pensamos, então, o movimento social juvenil, como a articulação de um grupo de jovens interferindo na sociedade com um objetivo comum.

---

<sup>3</sup>Citação de artigo *Capoeira Angola: uma perspectiva educacional de valores morais e éticos*, apresentado no módulo de Cultura Afro-Brasileira: Capoeira Angola e pressupostos para a implementação da lei 10.639/03, por alunos do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Costa (2009), em seus estudos, afirma que o movimento social juvenil, a partir dos anos 60, passa a discutir a realidade e produzir novos referentes por meio das expressões artísticas. Já nos anos 1970, segundo nos afirmam Loid e Souza (2005, apud COSTA, 2009, p. 2), o surgimento de grupos de jovens, no Brasil, passa a ser um fato, incentivados, na maioria das vezes, pela presença de instituições religiosas, partidos políticos e organizações não-governamentais.

É neste contexto que passam a nascer os movimentos juvenis, em especial, nos bairros de periferia:

Geralmente vinculados ao lazer, a comportamentos e atitudes influenciados por novos estilos musicais que envolvem performances visuais, a exemplo do movimento punk nos anos 1980 que, como o movimento hip hop, surge principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos. (COSTA, 2009, p. 2)

É neste panorama, em que a juventude pobre da periferia reivindicava, e ainda reivindica, mudanças no sistema político e social do país e pensando a superação dos preconceitos e das discriminações protagonizadas pela população negra, em especial a juventude, que nos propomos a trabalhar neste artigo com uma das nuances do Movimento *Hip Hop*, seu caráter de reivindicação da manutenção de uma identidade afro-brasileira positiva. Temos como objetivo demonstrar como a Cultura *Hip Hop* pode contribuir na busca da valorização de valores da cultura negra com a finalidade de empreender a resistência e a consequente melhoria das condições de vida da população afro-brasileira de sua comunidade.

Nossa proposta é a realização de uma pesquisa, de cunho bibliográfico, assumindo como referencial teórico-metodológico trabalhos efetuados nos últimos 10 anos que abordassem temas relacionados aos movimentos sociais juvenis, a cultura hip hop e sua inserção na escola formal. Além desse lastro bibliográfico, lançaremos mão também de documentos oficiais como a Lei 10.639/03 que estabelece o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, dos PCN's e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

## O MOVIMENTO HIP HOP

O hip hop não foi inventado pela mídia. Nasceu naturalmente, nas ruas, forjado em sangue, suor e lágrimas. Qualquer garoto ou garota que se proponha a trilhar seus caminhos conhece muito bem sua história e a de seus personagens-referência.

Oswaldo Faustino<sup>4</sup>

É assim que o jornalista Oswaldo Faustino (2001) faz referência ao Movimento Juvenil *Hip Hop* no prefácio do livro *Hip Hop - A Periferia Grita*. O jornalista refere-se ao hip hop como uma cultura que nasceu da insatisfação e do inconformismo da juventude da periferia, que buscava, através dessa arte, resgatar sua identidade, elevar sua autoestima, entre outras formas de valorização, na busca do direito à cidadania.

O Movimento *Hip Hop* originou-se nos subúrbios da cidade de Nova Iork, no final da década de 60, início de 70, a partir da insatisfação dos jovens negros e latinos, que lutavam contra a discriminação, o racismo e violência aos quais eram submetidos. Tinham como objetivo a busca da paz.

A juventude do subúrbio deparava-se diariamente com todos os tipos de adversidades como, por exemplo, a violência, a pobreza, o tráfico de drogas, a discriminação, o desemprego, a falta do direito à moradia e à educação. O espaço das ruas era o único meio de diversão para esses jovens, que se refugiavam nas gangues, objetivando a apropriação e dominação de territórios por meio de confrontos diários.

Segundo Costa (2009), os estudos sobre o movimento *Hip Hop* relatam seu surgimento nos Estados Unidos, porém como “fruto da consonância de diversos povos (afro-americanos, hispânicos, latino-americanos) e situações (Guerra do Vietnã, pobreza, violência, segregação, discriminação social, entre outras)” (COSTA, 2009, p. 5). Afirma ainda tratar-se de um movimento que tem como uma de suas bases as experiências vividas nos grandes centros urbanos do país, em especial nas periferias, lugar onde seus moradores são normalmente estigmatizados, sem espaço para dedicação à cultura e lazer e tampouco perspectivas de um futuro próspero.

Foi na cultura *Hip Hop* apesar de todas as adversidades, que os jovens e adolescentes encontraram um espaço para a organização de resistência em relação às

---

<sup>4</sup> Oswaldo Faustino é jornalista, escritor e pesquisador. Foi um dos primeiros profissionais de comunicação a abrir espaço para o movimento hip hop. Deu oficinas culturais de criatividade e rima para MCs e grafiteiros em Diadema, Santo André e na Febem (unidade Tatuapé), em São Paulo. Dirigiu *Se liga mano*, um espetáculo teatral na linguagem do hip hop.

situações de descaso e discriminação vividas por esses jovens até então. Reconheceram-se capazes de, através da arte, mudar suas próprias vidas e as daqueles a quem amavam, em busca de uma ação transformadora que lhes garantisse dignidade e cidadania. A esse estado de pertencimento a “quebrada” que motiva a ação do movimento *Hip Hop* Faustino (2001, p. 11) denomina a “ideologia *Hip Hop*”.

A palavra *Hip Hop* cuja tradução literal é movimentar os quadris (*to hip*) e saltar (*to hop*) foi criada em 1968, pelo DJ Afrika Bambaataa, para denominar o encontro dos dançarinos de *break*, *DJs* (*disc-jóqueis*) e *MCs* (mestres de cerimônias) nas festas de rua no Bronx. Bambaataa percebendo que a dança era um instrumento eficaz e pacífico para expressar os sentimentos de revolta e uma forma de diminuir os conflitos do subúrbio nova-iorquino, propôs que as gangues, abandonassem a luta armada e resolvessem suas diferenças através da dança, surgindo, assim, as competições de *break*. (PAULA, 2008, p. 3)

Assim o movimento nascia constituído pela linguagem artística da música (*RAP-Rhythm and Poetry*), da dança (o *break*) e da arte plástica (o *graffiti*), tendo como elementos originais o *DJ* – homem que fornece as batidas para o *MC* rimar – o *MC* – o *rapper*; o *B Boy* – quem dança “*break dance*” ou faz “*b-boying*” e o grafite – arte gráfica feita com spray e tinta látex. Além dos elementos já citados a Zulu Nation <sup>5</sup>, criada por Afrika Bambaataaque, acrescentou um quinto elemento: *o conhecimento*, com a finalidade de trabalhar a consciência dos jovens em relação à realidade em busca sua transformação. Costa (2009) comenta:

O elemento do conhecimento possibilita articular o hip hop como um conjunto de expressões artísticas e ação política, estabelecendo seu caráter de movimento social. O conhecimento como quinto elemento entrelaça à arte a crítica a sociedade, sua ação no reconhecimento, denúncia e transformação das desigualdades sociais. (COSTA, 2009, p. 6-7)

O conhecimento incorporado aos demais elementos do movimento: grafite, *break*, *rap* e *DJ*, propiciou à cultura *Hip Hop* uma produção artística voltada às discussões e protestos na busca da valorização, da visibilidade e do reconhecimento dos grupos de jovens como cidadãos.

---

<sup>5</sup> Organização político- social fundada pelo DJ África Bambaataa que tem como princípios as bases do hip hop. Vem sendo responsável pela existência do verdadeiro espírito do movimento hip hop.

## O HIP HOP NO BRASIL

O *Hip Hop* surgiu, no Brasil, no início dos anos 80, na cidade de São Paulo, entre os jovens de maioria negra, nos bailes *blacks*. Esses bailes eram para o jovem negro mais que um simples local de sociabilidade e diversão, tratava-se de um espaço de afirmação da sua identidade, de estar com seres de sua etnia, que tem em seu cotidiano os mesmos problemas e as mesmas dificuldades sócio-econômicas (ANDRADE, 1999, p. 87-88).

O *break* a princípio, foi o primeiro elemento a ser conhecido pelos *hip hoppers*, que se apresentavam nos salões de baile. Foi Nelson Triunfo<sup>6</sup> que encarregou-se de levá-lo para as ruas da capital paulista com o objetivo de difundir e popularizar a cultura *break* para toda a cidade de São Paulo e para o Brasil. O *break* foi, para a juventude *hip hop* o responsável pela organização do movimento no país e por isso tornou-se o elemento de maior relevância para o movimento. (ANDRADE, 1996, p. 126).

Inicialmente, os jovens que se identificavam com o *break* tinham como propósito apenas a dança, desconhecendo tratar-se de um dos elementos do movimento *hip hop*. Com o passar do tempo e com o despertar da curiosidade desses jovens, a filosofia da cultura *Hip Hop* foi sendo difundida e socializada entre os membros do movimento, não apenas no Brasil ou Estados Unidos, mas em diferentes partes do mundo. Socialização essa que acabou por estreitar laços de amizade e cooperação entre a juventude do passado e a juventude dos dias atuais. (ANDRADE 1996).

## O MOVIMENTO HIP HOP E A CRIAÇÃO DAS POSSES

Na periferia todos se encontram na rua, nos bailes, e a posse surge daí, reunindo dois ou três grupos de Rap. É um jeito de trocar idéia sobre a música, arte e problemas da periferia, de estudar as nossas origens – a afrodescendência –, que a **escola não ensina**. Também é nossa união para lutar por espaço na sociedade, exigir locais para nossos ensaios e apresentações.<sup>7</sup> (MAGRO, 2002)

---

<sup>6</sup> Nelson Gonçalves Campos Filho (Nelson Triunfo), dançarino de breaking e ativista social brasileiro, é reconhecido como um dos precursores da cultura hip-hop no país. Foi um dos principais dançarinos de soul e breaking do Brasil.

<sup>7</sup> Entrevista dada por Marcelo Buraco, membro fundador da posse Associação Cultural Negroatividades de Santo André à jornalista Marina Amaral, citada no artigo “Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e hip hop” da psicóloga e doutora em Educação Viviane Melo de Mendonça Magro.

Magro (2002) em seu artigo relata um trecho de uma entrevista de Marcelinho, membro da posse Negroatividade, em que relata como acontece a formação de uma posse.

Na década de 90, na capital paulista, membros do movimento fundaram o MH2O – Movimento *Hip Hop* Organizado com a finalidade de aglutinar todos os grupos de *rap* de uma mesma região, formando as posses Assim formaram-se posses em diversas localidades: na Zona Norte, a Posse Força Ativa; em São Bernardo do Campo, a Posse Hausa e em Santo André a Posse Negroatividade. (ANDRADE 1999).

Na visão de Silva (1999), com a desestabilização de instituições como a família e do fracasso de programas de apoio aos jovens, as posses consolidam-se como uma espécie de “família forjada”, tornam-se um espaço de apoio mútuo, de discussão dos próprios problemas e de luta contra a violência e a discriminação SILVA (1999 p. 27).

Nas posses o grande desafio é não sucumbir aos problemas postos na periferia. Tornar-se “mais um sobrevivente” implica buscar o apoio dos próprios *manos* e denunciar as formas de opressão, tensões, e conflitos que marcam o cotidiano juvenil na metrópole. Portanto as posses apresentam-se como espaço característico de organização do movimento hip hop. (SILVA, 1999 p. 33)

Ainda neste contexto, como um espaço de organização artístico-político as posses começam a alcançar visibilidade no cenário político e social, vinculando-se a entidades do movimento negro, participando de eventos e atividades que visavam discutir a questão racial, a pobreza, o desemprego, as drogas e a violência no Brasil, oportunizando a juventude negra, pobre e excluída direito de voz no cenário político e cultural.

O trabalho desenvolvido pela posse, de acordo com Andrade (1996), tem um caráter mais político e organizativo, possuindo três objetivos definidos por Spósito (1994 appud ANDRADE 1996):

- a. *primeiramente o de caráter artístico*, visando o aperfeiçoamento das produções musicais do grupo, em busca de uma maior “visibilidade artística”;
- b. *o segundo objetivo é o de caráter comunitário*, os grupos da posse organizam shows beneficentes para arrecadar alimentos ou agasalhos e distribuí-los aos mais pobres. Além disso, procuram criar estímulos aos jovens drogados a fim de atraí-los à posse e fazê-los abandonar o vício;
- c. *por fim, o terceiro objetivo é o de caráter político*, que se define pela atuação da associação – posse – nas atividades desenvolvidas pelas entidades do movimento negro. Ou seja, cursos e debates que envolvem a questão racial. (ANDRADE, 1996 p. 137).

Sendo assim, em linhas gerais, os objetivos apresentados – aperfeiçoamento artístico, disseminação da Cultura *Hip Hop* e trabalho comunitário – são características de todas as posses. (ANDRADE 1996)

### **O CARÁTER EDUCATIVO DO MOVIMENTO HIP HOP**

Para Andrade (1999), o movimento *Hip Hop*, durante os anos 90, destacou-se dentre os demais movimentos como sendo de grande expressividade no campo social, oportunizando aos jovens da periferia uma efetiva educação política na luta pelo direito do exercício à cidadania. A autora destaca ainda, como outra importante vertente educativa, a ação pedagógica desenvolvida nas posses. Cita como exemplo de ação pedagógica seu trabalho de pesquisa desenvolvido na Posse Hausa entre 1994 a 1996, cujas atividades eram desempenhadas de forma extremamente organizada. A posse definia como ação pedagógica do movimento a reafirmação da identidade étnica e geracional do grupo. Ação essa representada pelas práticas artísticas da cultura *Hip Hop*.

A ação pedagógica é a didática de atuação da posse e junto com as práticas são o material didático manipulado pelos rappers no grupo. Esse material é o próprio instrumento de trabalho do grupo, que, por sua vez, pertence ao universo da cultura jovem: a música rap – de origem africana. O conteúdo desse instrumento é constituído ora pela realidade do universo da população negra, ora pela situação das classes subalternas e dos oprimidos. Mas é o instrumento de trabalho que verdadeiramente conta na prática do grupo; o conteúdo é uma consequência. (ANDRADE, 1999 p. 89-90)

Segundo a autora, os grupos têm o *rap* como instrumento de trabalho, em que cada *rapper*, auxiliado por um coordenador oferecido pela posse, procura aprimorar seu trabalho artístico através de ensaios, apontamentos e comentários, auxílio que, embora insuficiente, ajuda na produção artística dos grupos. A Posse Hausa assumindo-se como movimento negro juvenil tem como primeiro objetivo o combate ao desemprego, à falta de escolarização, às perseguições policiais e em segunda estância, autovalorização por meio da reafirmação da identidade do grupo.

Andrade observa que na ação pedagógica da Posse Hausa, o grupo tem como base para a superação da exclusão e da violência simbólica, o fortalecimento da identidade étnica e geracional. “Reafirmam, como jovens, sua capacidade de apresentar

ideias, compartilhar opiniões e sugerir mudanças sociais. Promovem, como negros, o cultivo à autoestima e à luta pelo direito à cidadania.”(Andrade, 1999, p.91).

Partindo do pressuposto de que as posses interagem entre si, procurando possuir uma postura única de combate à exclusão e a violência, acreditamos que os processos educativos desencadeados pelo movimento *Hip Hop* (pelas posses) podem ser identificados nessa manifestação cultural como sendo não-formal e também informal, apontada por Gohn (1997 appud MAGRO 2000).<sup>8</sup>

Desse modo percebemos as posses como organizações no compromisso com a educação não-formal, objetivando o trabalho de conscientização política voltada para o coletivo juvenil, que Magro (2000) aponta ser um movimento que reúne adolescentes da periferia para ações coletivas voltadas para a produção artística e cultural, para o direito à cidadania e para a aprendizagem de conteúdos como a questão racial e a origem do povo brasileiro que deixaram de ser discutidos com profundidade na escola formal.

Com a ampla divulgação do Movimento *Hip Hop*, e a exemplo da formação pioneira das posses na grande São Paulo e seu caráter educativo, diversos grupos juvenis uniram-se a essa “filosofia”, desde então, na tentativa de promover mudanças positivas através da arte. Um exemplo a ser citado é o trabalho desenvolvido por um grupo de jovens do Triângulo Mineiro, da cidade de Uberlândia, a Cia. De Dança Manos do *Hip Hop*.

Meus filhos saíram para rua para dançar e um dia pediram para ensaiar lá em casa. Foi um sossego, porque diminuiu minha preocupação e aumentou a autoestima deles.  
Ormezinda Santos<sup>9</sup>

Ormezinda, coordenadora da Cia. de Dança Manos do *Hip Hop* em entrevista ao blog da CUFA – Central Única das Favelas de Uberlândia/MG, relata que a iniciativa surgiu por parte de seus filhos e outros jovens da periferia da comunidade do bairro Seringueiras, Zona Sul da cidade. O grupo foi fundado em 2005, com o propósito de,

---

<sup>8</sup> A educação não-formal é definida por Gohn (1997) como um processo de quatro dimensões. A primeira dimensão envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos; a segunda, a capacitação dos indivíduos para o trabalho; a terceira é aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários; e a quarta é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal. A educação não-formal se caracteriza também por haver uma intencionalidade dos sujeitos para criar ou buscar certos objetivos por meio de ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais.

<sup>9</sup> Fala da professora Ormezinda Santos, coordenadora da “Cia. Manos do *Hip Hop*” em entrevista ao blog da CUFA – Central Única das Favelas de Uberlândia-MG em 22 de março de 2009. A professora Ormezinda é mãe de alguns dos jovens idealizadores dos “Manos”.

por meio da dança, promover o resgate sócio-cultural e a autoestima desses jovens da comunidade, tirando-os das ruas e conseqüentemente da ociosidade, em uma região que apresenta um alto índice de criminalidade.

Na entrevista, Ormezinda conta que seus filhos ficaram encarregados de compor as coreografias e que novas idéias foram fluindo até começarem a “mesclar a dança de rua com outras vertentes culturais, tais como Congada, Capoeira, Folia de Reis tudo na batida do *Hip-Hop*, entrando na miscelânea de outros ritmos.” A Cia. de Dança que começou com oito bailarinos, atualmente é composto por aproximadamente 100 integrantes entre crianças, adolescentes e jovens, tendo o objetivo de ampliar suas atividades para pessoas da melhor idade. O grupo ainda desenvolve um trabalho voluntário dando aulas de *Hip-Hop* para 102 jovens carentes.

O grupo tem realizado diversas apresentações na cidade uberlandense e localidades vizinhas, bem como participado de vários festivais de dança. Além das apresentações artísticas, o grupo tem a preocupação de promover momentos de estudo direcionados à história e trajetória do Movimento *Hip Hop*.

Apesar de todas as adversidades enfrentadas pelo grupo como falta de espaço para os ensaios – concentrados nas dependências da casa da professora Ormezinda – e ausência de incentivo financeiro o grupo manteve-se firme no propósito de mostrar sua arte e criatividade através da dança, ganhando a admiração e tornando-se referência positiva para várias crianças, adolescentes e jovens da comunidade, bem como visibilidade no cenário cultural da cidade e região.

Embasados nos estudos sobre o Movimento *Hip Hop* e a organização das posses, percebemos que o trabalho desenvolvido pelo grupo Cia. de Dança Manos do *Hip Hop* possui características mais próximas do Movimento *Hip Hop* da velha-escola.

Tanto o rap quanto o break possuem sua história dentro do movimento no país, bem como significação e ampliação pela juventude hip hop. Cada um desses elementos representam uma fase de evolução do movimento. O break está associado à velha-escola e o rap é sinônimo de nova-escola.<sup>10</sup> (ANDRADE, 1996, 134)

Na medida em que percebemos que o trabalho desenvolvido pelo grupo de Uberlândia aproxima-se da velha-escola no que se refere à utilização do *break* como

---

<sup>10</sup> Andrade define *velha-escola* como sendo “formada pelos primeiros jovens que iniciaram sua participação no Movimento *Hip Hop* desde sua introdução no país no início dos anos 80,... composta por jovens adultos de outras etnias.” Já a *nova-escola* “é formada pelos jovens que ingressaram na comunidade *Hip Hop* no final dos anos 80, mais precisamente a partir de 1988, composta, em sua grane maioria, por garotos negros”. (p. 133-134)

forma de expressão artística, indagamos se em algum momento de sua formação e estruturação, ocorreu ou ocorre uma aproximação de tentativa de posse, uma vez que o trabalho desenvolvido pela posse tem um caráter mais político e organizativo, em que “cada posse procura seguir os objetivos ou ideais dos grupos de rap” em que “o aperfeiçoamento artístico, a disseminação da Cultura *Hip Hop* e trabalho comunitário são metas que caracterizam todas as posses.” (ANDRADE, 1996, p.137). Percebemos que o grupo distancia-se da iniciativa de posse na medida em que não visualizamos na sua totalidade, as três metas básicas que caracterizam essa associação específica do movimento *Hip Hop*.

Sabemos ainda que as atividades desenvolvidas pelas posses contemplam não somente o *break*, mas também os demais elementos constitutivos do Movimento *Hip Hop*, como forma de expressão artística – *DJ*, *grafite* e *rap* –, sendo este último pertencente ao universo da cultura jovem e instrumento de trabalho dos grupos.

Fazemos essa indagação por desconhecermos atividades do grupo voltadas ao trabalho com os demais elementos, pilares da Cultura *Hip Hop*. Percebemos ainda que, mesmo o trabalho desenvolvido pelos “Manos do *Hip Hop*” possuir um caráter artístico e social e comprometido com uma educação não-formal de crianças, adolescentes e jovens, sentimos a ausência, no histórico aqui apresentado, embasado na entrevista feita pela CUFA, em seu blog, de ações pedagógicas voltadas para a reafirmação da identidade étnica e geracional do grupo, características do Movimento *Hip Hop*. Cabe-nos, como pesquisadores fazermos reflexões como essas, no sentido de uma melhor compreensão, e por que não, para posteriores explorações nesse campo de pesquisa.

## **A ESCOLA E A IDENTIDADE NEGRA**

Ainda pensando no desequilíbrio das relações étnico-raciais, percebemos a escola como um mero agente a serviço da manutenção da desigualdade e da exclusão social, valorizando uma elite branca em detrimento da subjugação de uma raça historicamente estigmatizada - os negros e mestiços.

Neste contexto, a escola, que por um lado, é um espaço de aquisição, produção e troca de conhecimentos; de escolha para a construção de identidades e de valores na busca da formação humana, por outro lado, reproduz toda e qualquer forma de

preconceito e discriminação. Assim, “a escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.” (GOMES, 2002).

Gomes (2002) discute no seu artigo Educação e identidade negra, como a identidade negra pode ser percebida e sua relação com a escola. Ancora-se, inicialmente em Jacques d’ADESKY, que define identidade como sendo um processo contínuo de construção na negociação com os outros por meio do diálogo. “Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em um diálogo aberto. Estas dependendo de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros” (GOMES, 2002, p. 39). Trata-se de um movimento pelo qual perpassa qualquer processo identitário que diz respeito, inclusive, à construção da identidade negra, que é entendida, segundo a autora como sendo:

[...] uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. (GOMES, 2002, 39)

O individuo só se percebe e se identifica a partir da relação que estabelece com o outro.

Nessa perspectiva a autora concebe a educação e a identidade negra como dois processos densos em que a escola é pensada como um espaço de formação que vai além dos currículos, dos conteúdos, das disciplinas escolares e regimentos; um dos espaços que interfere na construção da identidade negra, podendo positivá-la por meio da valorização da sua identidade e da sua cultura ou podendo negá-la por meio da discriminação e/ou por meio do silenciamento dessa identidade.

Gomes entende a construção da identidade negra como um processo contínuo, construído em diversos espaços. Atribui, também, sua construção na trajetória escolar, em que o estudante afrodescendente se vê diante de olhares diversos em relação à sua cultura e seu pertencimento. “Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude.” (GOMES, 2002, p. 40).

Neste contexto, o estudante negro, em especial, a criança, o jovem e o adolescente, passa, na maioria das vezes, por processos de exclusão no interior da

escola, acabando por não se (re)conhecerem nos conteúdos, nas disciplinas escolares e nos currículos, não tendo sua identidade respeitada.

Para participarmos de um mundo mais justo, com igualdade de direitos, faz-se necessário reconhecer a educação enquanto elemento essencial para a concretização dos direitos humanos, visando a formação de cidadãos conscientes de seu espaço e do respeito à diversidade e pluralidade cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já em 1998 destacava a importância do reconhecimento e valorização das diversidades e pluralidades e apontava a falta de acolhimento por parte da escola como um fator preponderante da evasão escolar:

A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação na demanda. O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar. (PCNs, 1998, p. 42)

Acrescentam ainda que o reconhecimento da diversidade e seu acolhimento na escola requerem disponibilidade, reflexões e discussões por parte da equipe escolar, mesmo que para isso necessitem de ajuda externa.

Os PCNs têm como objetivo ajudar os professores na ampliação dos horizontes do aluno, trazendo para as salas de aula novas temáticas, além daquelas presentes no currículo escolar tradicional, que em muitas situações encontra-se fora do contexto da vida do aluno.

Em janeiro de 2003 é sancionada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Ensino de Educação Básica, públicos e privados em todo o currículo escolar. A Lei surge com o propósito de desconstruir as práticas preconceituosas e discriminatórias que estão impregnadas nos vários setores sociais e também reconhecer e valorizar a diversidade e pluralidade cultural no Brasil e a contribuição da cultura africana e afro-brasileira na constituição da educação brasileira. Possui, como instrumento norteador, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.<sup>11</sup>

O documento constitui-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação para a implementação da Lei 10.639/03 e tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes em uma sociedade multicultural e pluriétnica. Essas diretrizes ainda buscam positivar as relações étnico-sociais, objetivando a construção de um país verdadeiramente democrático, apontando-nos diversas possibilidades para o desenvolvimento de atividades que contemplem a implementação referida da Lei nos diferentes níveis e modalidades de ensino e em todo o currículo escolar.

A Lei, em seu § 2º, dá mais ênfase nas disciplinas voltadas para as áreas das Ciências Humanas (História, Literatura e Artes). Acreditamos que, ao não especificar, de forma expressa, o envolvimento das demais áreas do conhecimento, deixa uma lacuna que possibilita muitos profissionais da educação negligenciar a Legislação, recusando-se a trabalhar com esta temática, alegando ou a não contemplação de sua disciplina, ou a falta de remuneração para a execução de mais uma atividade, eximindo-se assim do compromisso do cumprimento da Lei.

Todas essas explicações são tidas como formas de resistência para a não mudança do modelo educacional vigente, que deixa de contemplar setores sociais como o dos grupos étnico-raciais, marginalizados através de uma concepção ideológica construída pelo pensamento eurocêntrico e dinamizado pelo Estado brasileiro.

Concebemos que mesmo com a falta de clareza expressa pela lei, existem ricas possibilidades de trabalho em todas as áreas do conhecimento, possibilidades essas apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em seus princípios de combate ao racismo, preconceito e discriminação.

Refletindo sobre desequilíbrio das relações étnico-raciais e, na falta de perspectiva por parte dos alunos negros e pobres da periferia, que encontram na escolar um ambiente muitas vezes hostil, do qual eles não se reconhecem como parte integrante do processo educativo, acreditamos na união de forças entre a Escola e o Movimento *Hip Hop* no sentido de discutir temas como as questões raciais com o objetivo de

---

<sup>11</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um documento que tem por finalidade direcionar práticas pedagógicas para o ensino e aprendizado para as relações étnico-raciais, abrangendo diferentes áreas do conhecimento.

reduzir as desigualdades sociais e reafirmar a identidade étnica e geracional jovens e negros no Brasil. A inserção do Movimento *Hip Hop* nas escolas de acordo com Ferreira e Menezes (2010) possibilita a formação de um novo espaço, levando em conta as redes de sociabilidades das quais seus jovens se inserem e o que aprendem dentro dessas redes.

As escolas, assim como ocorre nas crews, para esses jovens participantes do movimento, precisam ser espaços de agregação de respeito à cidadania construída por eles e de desenvolvimento do ensino aprendizagem através da relação entre esses saberes (populares e científicos), elaborando, assim, novos posicionamentos que irão se constituindo nas identidades desses jovens. (FERREIRA; MENEZES, 2010, p. 24)

Nas posses ou crews – nome utilizado pelas autoras os – jovens têm a liberdade de apresentar ideias, compartilhar opiniões e sugerir mudanças sociais promovendo, como negros, o cultivo à autoestima e à luta pelo direito à cidadania. (ANDRADE, 1999, p.91). Essa mesma prática não ocorre nas instituições escolares, que

No processo ou ação educativa o agente é preparado para permanecer e integrar-se ao que já existe, justificando que a educação- letrada- prepara o homem para a sociedade [...] Contudo essa preparação é limitada e formada a partir de conceitos que são transcritos na prática como conteúdos curriculares. Estes conteúdos, por sua vez, não permitem o alunado possa transformar o ambiente educacional em campo de criação, superando as regras impostas por um objetivo definido. (ANDRADE, 1996, p. 253)

No ambiente escolar na maioria das vezes, se não sempre, a voz do jovem negro é silenciada, não sendo permitida nenhuma forma de posicionamento diante da realidade apresentada, a não ser aquela desejada pela instituição.

Acreditamos que se levarmos em conta as práticas político-culturais que os jovens desenvolvem fora do ambiente escolar, como as posses, os ternos de congada, e demais espaços sócio-culturais freqüentados por eles, resgatando-as como conhecimentos prévios necessários para a elaboração e desenvolvimento de aulas mais criativas e interessantes que pertençam ao universo dos alunos, certamente iremos despertar nesses jovens o interesse pelas atividades desenvolvidas no espaço escolar.

## **A CULTURA *HIP HOP* E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Inúmeros são os trabalhos científicos que vêm sendo produzidos acerca do Movimento *Hip Hop* no Brasil. Podemos encontrar diversas publicações que

contemplem variadas modalidades como os sites <http://www.centraldorap.com/>, <http://culturahiphop.uol.com.br/> e <http://realhiphop.com.br/blog/>, específicos do movimento; como também livros, jornais, revistas, ensaios, artigos; e produções da academia como dissertações, teses e monografias. Inúmeras também são as contribuições do Movimento *Hip Hop* apresentadas nessas publicações.

É neste contexto a nossa proposta de um diálogo entre o Movimento *Hip Hop* (educação não-formal) e a Escola (educação formal) no sentido de dirimir, mesmo que de forma lenta e gradativa, as desigualdades sociais, reafirmando a identidade étnica e geracional do jovem negro no Brasil. A cultura *Hip Hop*, aqui considerada educação informal pode contribuir para positivar as relações étnico-raciais, em todas as áreas do conhecimento, seja como tema transversal, contemplando os PCNs, ou como parte do currículo escolar, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Apresentaremos aqui algumas das várias propostas dessa contribuição por meio de depoimentos de autores, que desenvolveram pesquisas sobre trabalhos desenvolvidos por posses do Movimento *Hip Hop* em escolas públicas e de depoimentos de profissionais da educação (professores, pedagogos) responsáveis pelo desenvolvimento de projetos e/ou atividades que envolveram a Cultura *Hip Hop* no espaço escolar.

Silva (1999) em seu artigo *Arte e Educação: A experiência do Movimento Hip Hop paulistano*, enumera vários trabalhos desenvolvidos tanto por *rappers* integrantes da “cultura de rua” (grifo do autor) como pelas posses, ambos em parceria com as instituições de ensino da Zona Sul paulistana. O autor aponta que em diversos momentos a interação entre a “cultura de rua” e o universo formal da escola por diversas vezes foi estabelecida e explica que apesar das tensões entre ambas, ocorreram também realizações positivas como palestras, discussões, produções artísticas, etc., que contribuíram para o rompimento de tabus solidificados em relação ao conhecimento juvenil e as experiências elaboradas fora do espaço escolar. Cita também como experiência positiva o projeto *Rap... ensaiando a Educação*, que possibilitou nos anos 90 a interação entre o universo escolar e o universo da periferia via resgate da palavra dos próprios *rappers*. Silva acredita que experiências como essas “indicam os caminhos para a construção do saber fundamentados em conteúdos formais que agreguem momentos significativos da experiência juvenil são possíveis.” (SILVA, 1999, p. 34).

As posses, segundo o autor também desenvolveram seus projetos, dentre elas cita a Conceitos de Rua, pioneira no desenvolvimento de atividades objetivando a reinterpretação do espaço escolar do ponto de vista juvenil. A posse em parceria com a escola, realizava especialmente nos finais de semana, oficinas culturais envolvendo grupos de *break*, grafite e *rap*, com a finalidade de difundir os elementos centrais do Movimento *Hip Hop*, como também ações políticas de combate ao racismo e de denúncia da atuação de grupos de extermínio na região.

No artigo *A invasão do rap na escolarização da classe média*, Passarelli (1999) traz como experiência o trabalho com um dos elementos primordiais do movimento *Hip Hop*, o *rap*. Esse projeto foi desenvolvido em uma escola da classe média a partir da curiosidade da professora Passarelli e do interesse dos alunos em suas aulas de História. Ela procurava uma alternativa para tornar suas aulas mais dinâmicas e interessantes. Dessa necessidade, surgiu a idéia de trabalhar o *rap* em sala de aula. Primeiramente foi proposto um trabalho de pesquisa sobre a história do *rap* como manifestação das classes pobres da população e que era do agrado dos jovens da classe média, visto que os mesmos nunca viveram os problemas sociais apontados nas letras das músicas. A segunda etapa foi a análise de algumas letras de grupos de *rap* como, Racionais MC's e Pavilhão 9. A terceira foi a produção de letras críticas a partir dos temas históricos trabalhados em sala de aula, culminando com a apresentação dos *raps* pelos alunos.

Passarelli relata que as aulas foram dinâmicas e que seus alunos acharam que essa foi uma forma nova, interessante e criativa de apreender história. Acredita que o *rap* como recurso didático ainda caminha a passos lentos, mas que nas escolas em que esse elemento é componente do currículo anual, os alunos estão se empenhando mais e mostram compreender a história com maior facilidade. A professora, em seu artigo, preocupou-se em colocar algumas produções de seus alunos para que nelas possamos perceber seu caráter crítico e criativo.

A contribuição trazida por Silva (1999), professora de educação artística, em *O Hip Hop como registro do sentir e do desejar*, nos mostra a preocupação da professora em trazer atividades para a sala de aula que tivesse relação com o cotidiano dos estudantes de uma escola que agregava jovens de diversos bairros da periferia paulista de Carapicuíba, que não nutriam simpatia pela instituição escolar. Silva relata que o projeto de se trabalhar a música *rap* aliada às aulas de artes foi extremamente

enriquecedor para a sua prática pedagógica. Foram levados vários *raps* para a sala de aula e após cada audição o conteúdo das letras era estudado e discutido com o grupo, assim como informações sobre autores das letras. Num terceiro momento “os alunos eram convidados a uma produção visual individual que contemplasse o conteúdo de um *rap* escolhido por eles”. A atividade culminou na exposição e apresentação dos desenhos em sala de aula e tendo como sugestão, por parte dos alunos, a discussão de novos temas voltados à realidade dos jovens, bem como a pintura das paredes dos corredores da escola – sugestão que foi vetada pela equipe gestora da escola por considerar esse processo criativo como pichação. Silva deixa em seu relato que outro projeto está sendo amadurecido por ela e seus alunos para uma posterior oportunidade.

Outro trabalho merecedor de destaque é a atividade desenvolvida pela Cia de Dança Manos do *Hip Hop*. O grupo já conseguiu, através da arte do *break*, resgatar diversas crianças e jovens que hoje poderiam estar na criminalidade. Com o trabalho desenvolvido pelo grupo, a juventude do bairro Seringueiras conseguiu uma visibilidade efetiva no cenário cultural da cidade e conquistou a admiração da comunidade da periferia. Há jovens do bairro que são ex-integrantes do grupo e que fizeram uma saudável transposição para o corpo da Cia de dança Balé de Rua. Esses jovens encontraram nesse projeto do bairro Seringueiras o apoio e a força necessários para vislumbrar um mundo diferente do vivenciado na periferia, conseguindo o resgate de sua autoestima e valorização de sua identidade étnica e geracional. Tiveram a oportunidade a através de sua participação na Cia. de Dança Manos do *Hip Hop*, de levar o nome da cidade de Uberlândia e do Brasil em festivais nacionais e internacionais. São jovens que adquiriram o respeito e a admiração da comunidade do bairro Seringueiras. Quando convidados para participarem de algum evento nas escolas do bairro e entorno, todas as crianças, jovens e adolescentes vibram com o talento e criatividade dos jovens durante apresentações artísticas; e têm nos jovens negros e ainda moradores do bairro, um ponto de referencia positiva da negritude juvenil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Movimento *Hip Hop* surgiu da insatisfação dos jovens pobres, negros e latinos das periferias dos grandes centros urbanos, inclusive no Brasil. Lutavam contra a

discriminação, o racismo e a violência que sofriam cotidianamente. Caracterizado como movimento social juvenil, visto seu caráter transformador em uma sociedade opressora e desigual em relação à juventude negra, os jovens passam a discutir sua realidade e produzir novos referentes através da arte em busca de uma autoestima positiva e da valorização de sua identidade étnica.

O *Hip Hop* foi o movimento social de maior destaque no contexto social que promoveu junto aos jovens da periferia a efetivação de uma educação política na luta pelo pleno e livre exercício da cidadania. Percebemos também as posses como grupos organizados e solidários, que procuram assumir uma postura única de combate às formas de exclusão e de violência.

Citaremos a posse Hausa, apresentada por Andrade (1999) como referência de grupo que se preocupava em desenvolver ações pedagógicas voltadas para a reafirmação da identidade étnica e geracional, a fim de superar o processo de exclusão e de violência simbólica sofridos por seus integrantes. Tais ações desenvolvidas através das práticas artísticas do Movimento *Hip Hop*, têm o *rap* como instrumento de trabalho constituído pela realidade da população negra e/ou pela situação das classes menos favorecidas. Essa posse assumindo-se pertencente ao movimento negro juvenil objetivava combater o desemprego, as investidas policiais e a falta de escolarização da comunidade, tendo também o propósito da autovalorização identitária do grupo.

Levando em consideração os processos educativos desenvolvidos pelas posses, percebemos que as mesmas são organizações comprometidas com a educação não formal, trabalhando a conscientização política com os jovens da comunidade por meio de ações afirmativas e coletivas direcionadas para as produções artísticas e culturais em busca da cidadania e para a aprendizagem e discussões de conteúdos como a questão racial, a origem do povo brasileiro e a história da África numa visão não eurocêntrica, pois nesta, são discutidas na sua superficialidade na escola formal, quando as são.

Ressaltamos a importância da iniciativa dessas práticas educativas dentro do Movimento *Hip Hop* para o fortalecimento de uma identidade negra positiva, principalmente se pensarmos no contexto educacional brasileiro que demanda a existência de legislação de inclusão e consideração de diversidade, dado os altos níveis de discriminação de ordem vária.

## AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos à professora Dra. Cíntia Camargo Vianna pela orientação deste trabalho, ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, ao Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, ao Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU e aos docentes do Curso dessa Especialização, que contribuíram para nosso crescimento no que tange às relações étnico-raciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Eliane Nunes de. **Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo**. Tese (de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. Hip Hop: movimento negro juvenil. *In*: ANDRADE, Eliane Nunes de(org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999. p. 83-91.

COSTA, Mônica Rodrigues. **A linguagem da política na língua juvenil**. GT 26: Sociologia da Infância e Juventude. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Disponível em: [http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/15\\_6\\_2009\\_22\\_37\\_2.pdf](http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/15_6_2009_22_37_2.pdf). Acesso em: 21/07/2011.

**Cia. Manos do Hip-Hop** parceria CUFA-MG. Disponível em: <http://cufamgudia.blogspot.com/2009/03/cia.html>. Acesso em 23/08/2011.

FAUSTINO, Oswaldo. Das ruas ao coração. *In*: DOMENIC, M, CASSEANO, P e ROCHA, J. (org.). **Hip Hop a periferia grita**. São Paulo: Fundação Percecu Abramo, 2001. p. 09 - 12.

FERREIRA, Danielle F. T. **Entre a escola e o movimento hip hop: O campo das possibilidades educativas para a juventude do Recife**. Disponível em: [http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2009.1/entre%20a%20escol%20e%20o%20movimento%20hip%20hop%20o%20campo%20das%20possibilida.pdf](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/entre%20a%20escol%20e%20o%20movimento%20hip%20hop%20o%20campo%20das%20possibilida.pdf). Acesso em: 10/08/2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade**. Disponível em: <http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20lino.pdf>. Acesso em: 07/08/2011.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. **Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop**. Caderno Cedes, Campinas, v.22, nº 57, p.63-75,

Agosto, 2002. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622002000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200005).  
Acesso em 15/06/2011.

MOTA, Núbia. **Meninos e meninas no beat do hip-hop - Encontro de b-boys e b-girls neste fim de semana mostra um pouco mais dessa cultura em Uberlândia.** Jornal Correio de Uberlândia – folha online. Disponível em:  
[http://www2.correiodeuberlandia.com.br/texto/2009/08/08/39308/meninos\\_e\\_meninas\\_no\\_beat\\_do\\_hip-ho.html](http://www2.correiodeuberlandia.com.br/texto/2009/08/08/39308/meninos_e_meninas_no_beat_do_hip-ho.html). Acesso em: 23/08/2011.

PASSARELLI, Sandra. A invasão do Rap na escolarização da classe média. *In*: ANDRADE, Eliane Nunes de (org.). **Rap e educação, rap é educação.** São Paulo: Summus,1999. p. 125 – 135.

PAULA, Benjamin Xavier de. **Anais do IX Encontro Nacional de História Oral.** 22 a 25/04/2008 – UNISINOS”. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Zulu\\_Nation](http://pt.wikipedia.org/wiki/Zulu_Nation) - acessada em 24/07/2011. Acesso em: 28/07/ 2011.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAS - **Introdução aos PCNs.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso 28/07/2011.

SANTOS, Sandra. Alunos, estes desconhecidos. *In*: ANDRADE, Eliane Nunes de (org.) **Rap e educação, rap é educação.** São Paulo: Summus,1999. p. 113 – 124.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Lei 10.639/03, *In*. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília. Julho, 2009

SILVA, José Carlos Gomes. Arte e educação: experiência do movimento Hip Hop paulistano. *In*: ANDRADE, Eliane Nunes de (org.) **Rap e educação, rap é educação.** São Paulo: Summus,1999. p. 23– 38.

SILVA, Márcia. O Hip Hop como registro do sentir e do desejar. *In*: : ANDRADE, Eliane Nunes de(org.). **Rap e educação, rap é educação.** São Paulo: Summus,1999. p. 137 – 151.

**Biografia de Nelson Triunfo.** Disponível em:  
[http://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson\\_Triunfo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson_Triunfo). Acesso em 15/07/2011

## Parte VIII

### Solano Trindade

Francisco Solano Trindade nasceu em Recife, PE, em 24 de julho de 1908. Filho da quituteira Emerenciana e do sapateiro Manoel Abílio, viveu em um lar católico, apesar de seu pai incorporar entidades às escondidas. Estudou até o equivalente ao Segundo Grau, pois chegou a frequentar o curso de desenho no Liceu de Artes e Ofícios.

Participou do I Congresso Afro-Brasileiro em Recife, em 1934, e do II Congresso Afro-Brasileiro realizado em Salvador, em 1937. Ainda em Recife fundou, com o pintor primitivista Barros Mulato e o escritor Vicente Lima, a Frente Negra Pernambucana e o Centro Cultural Afro-Brasileiro para divulgação das obras dos intelectuais e artistas negros. No final da década de 30 deixa o Recife, e vai viver em Pelotas/RS, onde fundaria o Grupo de Arte Popular de Pelotas, embrião dos projetos de teatro popular que o mobilizariam por toda a vida.

Em 1942, o poeta fixou residência no Rio de Janeiro e passou a trabalhar no Serviço Nacional de Recenseamento do IBGE. Neste período, pegando o trem da Leopoldina para trabalhar no IBGE, no centro da cidade do Rio, ele escreve *Tem Gente Com Fome*, publicada no livro "Poema de Uma Vida Simples", de 1944.

Solano Trindade foi quem primeiro encenou, em 1956, a peça "Orfeu", de Vinícius de Moraes, depois transformada em filme pelo francês Marcel Camus, em 1959. Ainda como ator trabalhou nos seguintes filmes: "Agulha no Palheiro", "Mistérios da Ilha de Vênus" e "Santo Milagroso". Além de ser co-produtor do filme "Magia Verde", premiado em Cannes, e diretor do documentário "Brasil Dança", realizado em Praga. Solano Trindade faleceu de pneumonia em uma clínica em Santa Teresa, no Rio de Janeiro, em 19 de fevereiro de 1974.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ver mais em <http://www.acordacultura.org.br/herois/>

# REFLEXÕES SOBRE DISCRIMINAÇÃO ETNICORACIAL E PRÁTICA DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NA EJA

Iraídes Reinaldo da Silva<sup>1</sup>  
Professora da Rede Pública Municipal – PMU  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
iraidesrs@gmail.com

Prof. Dra. Cristiane Coppe de Oliveira<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
cristianecoppe@facip.ufu.br

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de pesquisa realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA de uma escola pública na cidade de Uberlândia - MG, buscando refletir e compreender como percebem a presença dos saberes africanos na matemática a partir das manifestações de tradições afro brasileiras, além de identificar quem são esses alunos contemplando a questão de raça, apelidos e a imagem que têm da matemática, da escola e das tradições afro-brasileiras, como possibilidade de seu aprendizado e formação, com vistas a desenvolver uma educação ancorada nos fundamentos da Etnomatemática, que busca valorizar a produção de saberes matemáticos de outros grupos sociais em prol de uma matemática crítica e inclusiva. A pesquisa também buscou contribuir para o desenvolvimento de ações educativas pautadas na Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas do país. Nesse sentido, o ensino de matemática levando devidamente em consideração também as culturas afro brasileiras tem muito a contribuir para a compreensão do mundo como possibilidade de desenvolver valores e de ampliar conceitos, saberes, experiências e interesses.

**PALAVRAS-CHAVE:** Etnomatemática; Relações Etnicorraciais

## ABSTRACT

This paper aims to present the results of research made with students of youth-adults education - EJA - of a public school in Uberlândia - MG, trying to reflect and understand how they perceive the presence of African knowledge in mathematics from the manifestations of afro-brazilian traditions, and identify who are those students contemplating the issue of race, surname and the image they have of mathematics, of

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP – UFU/ Campus do Pontal.

school and the afro-brazilian tradition, while possibility of their learning and formation in order to develop an education that is grounded in the foundations of Ethnomathematics, which seeks to valorize the production of mathematical knowledge of other social groups towards a critical and inclusive mathematics. The survey also sought to contribute to the development of educational activities guided by the Law 10.639/03, mandating the teaching of African and Afro-brazilian History and Culture in the country's schools. In this sense the mathematic teaching also considering the afro-brazilian cultures have much to contribute to the understanding of the world as a possibility to develop values and extend concepts, knowledge, experiences and interests.

**KEY-WORDS:** Ethnomathematics; Racial-ethnic relations

### CONSTRUINDO UM CAMINHO

Por isso é que agora vou assim ao meu caminho. Publicamente andando. Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais sozinho. (THIAGO DE MELO, 1975, p. 17)

Ao mergulhar em lembranças, as vivências mais distantes se entrelaçaram e foram tecendo a minha história num cenário de natureza e de mitos da floresta amazônica mesclada com cheiro de terra, de gente e de histórias.

Alguns fatos ocorridos em meu cotidiano provocaram momentos de reflexão e de indagações por não compreender as relações de poder existentes entre os diferentes grupos culturais e sociais que se interligavam a questões de raça, gênero, cultura e religião, constituindo-se em ampla teia nas experiências vividas. Em meio a esse quadro de desigualdades, percebia que determinados comportamentos estavam intimamente relacionados às situações sociais, políticas, religiosas e educacionais.

Em busca de compreender melhor o mundo mais próximo, em 1977 ingressei no curso de Matemática, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Nessa ocasião tive por um período, relacionamento afetivo com um jovem negro, momento em que foram vivenciadas situações denotando crenças, valores, comportamentos e atitudes de discriminação etnicorracial. A partir de então, passei a perceber com mais frequência no cotidiano, episódios com teor de preconceito, racismo e discriminação, lado a lado com outros que atingem diversos atores e segmentos sociais que por vezes são invisíveis ou negligenciados pela sociedade.

Novas situações de preconceito surgiram com o nascimento de minha primeira filha, gerando sentimentos de impotência e grande desconforto emocional.

Com as vivências, percebi que o racismo, preconceito e a discriminação se *fazem presentes em todos os setores da sociedade, desde os letrados pela academia até os que não frequentaram a escola.*

Na longa trajetória profissional tenho enfrentado desafios e dificuldades notadamente no cotidiano escolar, que tem rendido experiências e amadurecimentos em termos de percursos e trajetórias, possibilitando perceber que a maioria dos excluídos da escola são pessoas negras. Sensibilizada, busquei desenvolver ações pedagógicas com o intuito de fortalecer a identidade de negros e não negros em prol da educação inclusiva.

Assim, buscando traçar as “andanças”, acredito que somos frutos das oportunidades e das escolhas que fazemos durante a vida e que construímos sempre um caminho e um novo jeito de caminhar.

Partindo dessas reflexões iniciais, o objetivo do presente trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em uma Escola Municipal localizada num bairro da área urbana, no município de Uberlândia- MG, em duas turmas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, para compreender a percepção que os alunos e alunas da referida escola têm a respeito dos saberes africanos e de sua presença na matemática e em suas vidas.

## **EJA, RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E ETNOMATEMÁTICA: O TRIPÉ DE UMA HISTÓRIA.**

A história da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil teve início no período da Colônia, voltado à escolarização de indígenas e de negros. Os jesuítas quando aqui chegaram trouxeram a moral, os costumes, a religiosidade européia e seus métodos pedagógicos que buscaram, com a catequização, difundir junto à população de índios e de negros a cultura e as crenças de Portugal. Ao mesmo tempo tinham a intenção de combater as cerimônias religiosas dos indígenas e as praticadas pelos negros, que as trouxeram quando foram arrancados de sua terra natal na África para tornarem-se escravos no Brasil.

A partir da constituição de 1824 o Estado passou a garantir o direito à educação primária e gratuita para todos os seus cidadãos livres ou libertos. Contudo, este somente atendia aos filhos da elite dominante. Enquanto na Constituição de 1834 o ensino passava a ser obrigatório, com o Estado responsável por garantir a instrução primária e gratuita para todos os seus cidadãos. Mas a lei ainda não atendia aos interesses dos trabalhadores, uma vez que as escolas não funcionavam no período noturno. Isto aconteceu somente em 1854 quando surgiu a primeira escola pública noturna no país para atender os adultos trabalhadores e prepará-los para as novas formas de produção que exigiam mão de obra qualificada e escolarizada. No entanto, por algumas décadas os jovens e adultos permaneceram invisíveis para o Estado, mas em função da urbanização e do desenvolvimento da indústria, foi preciso qualificar os trabalhadores e escolarizá-los sendo exigidos então investimentos do Estado. Entretanto, a educação continuou estagnada durante anos e, como consequência, o número de analfabetos na população de jovens e adultos, aumentou drasticamente.

Cabe ressaltar que o país passou por uma série de mudanças, entre as quais se destacam o final do tráfico negreiro, abolição da escravatura, proclamação da república e a influência dos cafeicultores. Desta forma, ocorreram mudanças tanto no campo econômico, quanto social e político. No entanto, parcelas da população de baixo poder aquisitivo ainda continuavam fora da escola.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a 5.692/71 houve a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Na ocasião, esta passou a denominar-se de Ensino Supletivo com o objetivo de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e os adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria”. O retorno dos jovens e adultos à escola, apesar das dificuldades, demonstrou ser importante. Eles se caracterizaram pela dedicação, interesse, empenho, compromisso e desejo por aprender.

Deste modo na Constituição de 1988 definiu-se uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos ao estabelecer que o ensino fundamental fosse obrigatório e gratuito, passando a ser direito de todos independentes da idade. E ainda, ao atribuir que o Estado, a família e a sociedade têm o dever de erradicar o analfabetismo no país no período de 10 anos.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 apresentou um feito importante para a educação de jovens e adultos de conquistar seu direito universal ao ensino fundamental público e gratuito independente da idade, conforme consta no artigo 208 estabelecendo que,

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Apesar de garantir em Lei que a educação é um “direito de todos”, no entanto, na década de 90 ainda foram poucas as mudanças no campo educacional. Mas, com a pressão de setores populares da sociedade exigindo do Estado investimentos em escolas públicas apropriadas e de qualidade para os jovens e adultos concluírem seus estudos foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96 vindo alterar a denominação de “supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos”, representando uma grande conquista para a população em geral.

O Brasil participou em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocasião em que se evidenciou a necessidade de expansão e de melhoria na escolarização dos jovens e adultos de todo o mundo. Foi, portanto, acelerada a regulamentação de políticas públicas em cada país para se reduzir os índices de analfabetismo desse segmento da sociedade. Assim, aconteceu em 1997 em Hamburgo, Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, na qual se consolidou como um marco importante na educação, ao vincular a educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. Conforme consta no documento da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos da V Conferência Internacional de Adultos - CONFINTEA quando afirma que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde as pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o aspecto da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42)

Frente a esse panorama de discussões que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs foram implantados pelo Ministério da Educação e do Desporto -

MEC, no sentido de elaborar uma proposta para democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica de cada área do conhecimento conectada aos temas transversais como Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Cabe destacar como um dos objetivos dos PCNs que os alunos e alunas sejam capazes de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 2) e ainda,

Conhecer, características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país. (op. cit., 1998, p. 2)

É neste contexto que o Conselho Nacional de Educação aprovou Parecer em 2000, em que reconhecia a necessidade de investimentos pedagógicos nesta modalidade de ensino e elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos com o propósito de “[...] assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania.” (DECLARAÇÃO MARCO DE AÇÃO DE DACAR, UNESCO, 2000, p. 1)

Desse modo, em 2004 a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, assinalou uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação no país, com ações pedagógicas que visassem à valorização da diversidade da população brasileira, ao garantir a implementação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. A SECADI tem a competência de investir na implementação de políticas públicas que contemplem entre outras, a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial com o propósito de fortalecer a luta pela educação como direito de todos e todas. Foi criado na SECADI o Departamento de Jovens e Adultos que tem por finalidade traçar as diretrizes políticas e pedagógicas de garantir que jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos, o direito de continuar seus estudos em prol de sua promoção social, individual e coletiva.

O contexto regional mostra que em Uberlândia - MG a situação da educação de jovens e adultos também é caótica, mas que vislumbrou mudanças com a promulgação

da Lei Orgânica do Município de Uberlândia, em 1990, ao apontar como um de seus objetivos prioritários, promover o bem-estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação, assim como trata no Título V, Capítulo IV, especificamente sobre a Educação no Município, apontando como um de seus princípios básicos o respeito aos direitos humanos, entre os quais o direito da população, do acesso e permanência na educação e o combate às práticas discriminatórias. Conforme consta no artigo 154 o seguinte texto:

A educação, enquanto direito de todos, é dever do Estado e deve ser baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, visando constituir um instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração, reflexão crítica da realidade e preparação para a vida em uma sociedade democrática. (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA, 1990, p. 57 e 58)

A lei também traz no artigo 157 que o município deve ofertar a educação de jovens e adultos, em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, ao dizer que o ensino em Uberlândia deve pautar-se por alguns princípios e, entre eles, no inciso I, aponta que o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA, 1990, P.58). O cenário da educação que se apresentou no Município, depois de promulgada a Lei Orgânica demonstrou novos caminhos para o ensino em Uberlândia, ao considerar elevado o índice de analfabetos na população de jovens e adultos.

A partir da Lei Orgânica, a Secretaria Municipal de Educação – SME implementou ações pedagógicas relativas aos programas e projetos de inclusão, particularmente aos jovens e adultos, entre os quais a implantação do Projeto Ensino Compacto em escolas municipais que oferecem o ensino noturno.

O Ensino Compacto foi implantado em algumas escolas da rede municipal no ano de 1999, e teve como objetivo oportunizar o ingresso e permanência do aluno do Ensino Fundamental com defasagem idade/série, no período noturno dando oportunidade de reestruturar, com qualidade, sua aprendizagem através da aceleração de estudos (O MUNICÍPIO, 27/10/1998). Inicialmente, o projeto foi implantado em sete das dezesseis escolas que ofereciam o ensino noturno na rede municipal. Era composto por oito módulos semestrais, com 100 dias letivos, os quais tinham como referência os conteúdos básicos do Programa Oficial e da Secretaria Municipal de Educação ao

ofertar aos alunos e alunas da EJA de 5º ao 8º módulo as disciplinas de português, matemática, geografia, história e ciências correspondendo às respectivas séries do Ensino Fundamental devendo estar articuladas com as experiências de vida dos jovens e Adultos. Aspecto este reforçado no artigo 1º do decreto 8041, que versa sobre o Ensino Compacto ao informar que “no exercício de 2000 as escolas municipais que oferecem curso noturno, darão continuidade ao Projeto “Ensino Compacto”, com aceleração de estudos aos alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Regular fora da faixa etária. (O MUNICÍPIO, 06/12/1999)”

A redação do texto foi alterada com o decreto 8799/02 ao incluir na grade curricular da Educação de Jovens e Adultos, as disciplinas de Língua Estrangeira (Inglês) e Educação Artística, no ensino de 5º ao 8º módulos, no sentido de ofertar um ensino de qualidade e adequado às necessidades do aluno da EJA. Por outro lado, a Lei Orgânica do Município de Uberlândia destaca ainda no artigo 165 que:

Os Poderes Públicos Municipais adotarão todas as medidas necessárias para coibir a prática de racismo, crime imprescindível e inafiançável, sujeito a pena de reclusão, nos termos da Constituição da República, onde o combate às formas de discriminação racial compreenderá entre outros a revisão dos livros didáticos com vistas a eliminação de práticas racistas, o estudo da cultura afro-brasileira nos programas das escolas municipais e a liberdade de manifestar as religiões afro-brasileiras. (LEI ORGANICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA, 1990, p. 61)

Cabe ressaltar que as pessoas têm na Lei o aval para seu acesso, permanência à educação e ao conhecimento com qualidade, equidade, garantindo que a diversidade do povo brasileiro seja valorizada, em especial dos afro-descendentes, com o estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana enquanto um saber que deve ser de conhecimento de todos e todas. Basta observar que no país em que mais da metade de sua população é constituída de afro-descendentes as pessoas ainda desconhecem os grandes heróis e personalidades negras que se destacaram na História, como Grande Otelo, Luiz Gama, João Candido, Carolina Maria de Jesus, Tia Ciata, Luiza Mahin dentre tantos outros.

O Brasil é um país constituído por um povo que apresenta uma diversidade cultural no qual se reconhece que as pessoas não são iguais e que cada uma apresenta uma peculiaridade própria no que diz respeito à questão de gênero, raça/etnia, religião dentre outros aspectos que compõem a sua história de vida, conforme apresenta Nei Lopes (2008), ao ressaltar que:

[...] sabe-se que o Brasil é um país múltiplo. Onde descendentes de europeus, de africanos, ameríndios e asiáticos convivem, sim, mantendo, cada grupo, o seu jeito, o seu modo de ser, a sua identidade étnica e cultural. E onde cada um contribui com o que herdou de seus antepassados, para a formação do todo que é a nação brasileira. País onde convivem várias culturas, no Brasil, os africanos deixaram fortes traços de sua identidade na religião, na história, nas tradições, no modo de ver o mundo e de agir perante ele, nas formas de arte, nas técnicas de trabalho, fabricação e utilização de objetos, no modo de falar, na medicina popular e em muitos outros aspectos. Esses traços, recriados pelos afro-brasileiros de uma forma inconsciente ou não, são o que melhor define a identidade nacional. (LOPES, 2008, p. 159)

Sabemos que o Brasil tem uma dívida histórica a ser resgatada e reconhecida pela própria Constituição do Estado, cujo papel atualmente é de promover a inclusão. E como exemplo dessa ação de política anti-discriminatória e inclusiva podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e as Diretrizes Nacionais sobre a Diversidade, do Conselho Nacional de Educação que apontam a temática, a Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil, ou mesmo a Lei Orgânica do Município de Uberlândia, que em seu artigo 165, estabelece o combate à discriminação racial propondo revisão dos livros didáticos e práticas pedagógicas que visam eliminar estereótipos racistas, bem como assegura a valorização da participação do negro na formação histórica e cultural, liberdade de manifestações das religiões afro-brasileiras e divulgação de programas educativos que combatam a discriminação racial.

Estas ações vêm ao encontro dos resultados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA, 2008 ao informar que:

As diferenças raciais, contudo, são muito marcantes: os negros e as negras estão menos presentes nas escolas, apresentam médias de anos de estudo inferiores e taxas de analfabetismo bastante superiores. As desigualdades se ampliam quanto maior o nível de ensino. No ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida – que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino adequado à sua idade – para a população branca era de 95,7 em 2006; entre os negros, era de 94,2. Já no ensino médio, essas taxas eram respectivamente, 58,4 e 37,4. Isto é, o acesso ao ensino médio ainda é bastante restrito em nosso país, mas significativamente mais limitado para a população negra, que, por se encontrar nos estratos de menor renda, é mais cedo pressionada a abandonar os estudos e ingressar no mercado de trabalho. (IPEA, 2008, p. 05)

A estatística mostra que no país ainda é grande o número de brasileiros que não têm e não tiveram acesso à escola ou que a abandonaram antes de completar seus estudos. Os dados apresentados acima vêm ao encontro da realidade da escola, fazendo-se urgentes e necessárias ações que visem minimizar esta problemática. E para mudar

este cenário, a escola deve estabelecer como meta na sua proposta pedagógica, valorizar as diversas culturas que compõem o cenário nacional. Como destaca Silva ao dizer que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprio aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensino em que se efetive a participação no espaço público. (SILVA, 2007, p. 490)

Por outro lado, a realidade atual do ensino, em particular, da Matemática em muitas escolas, diz respeito à exclusão de um número significativo de pessoas, especialmente, de negros e de negras. Em função disso, há um número expressivo de discentes que são reprovados/as ou excluídos/as em consequência de seu baixo desempenho nesta disciplina. Estes alunos e alunas formam o grupo de pessoas que procuram cada vez mais o ensino da Educação de Jovens e Adultos para concluir seus estudos que na sua maioria são de negros e de negras.

Cabe ressaltar que uma das causas para a exclusão de muitos alunos e alunas da escola justifica-se por não se reconhecer e não se valorizar a sua maneira de pensar e de praticar Matemática em comunhão com seu contexto social. Além disso, a escola é vista como a única responsável pela transmissão e produção de saberes, excluindo e negando aqueles produzidos fora dela. Fonseca (2005) aponta que “a busca do sentido do ensinar-e-aprender Matemática será, pois, uma busca de acessar, reconstruir, tornar robustos, mas também flexíveis os significados da Matemática que é ensinada- e-aprendida.” (FONSECA, 2005, p. 75), no sentido de que,

A aprendizagem da Matemática deve justificar-se ainda como uma oportunidade de fazer emergir uma emoção que é presente, que comove os sujeitos, enquanto resgata (e atualiza) vivências, sentimentos, cultura[...] de perscrutar o mundo à nossa volta e tentar imprimir-lhe uma ordem que nos reforce a ilusão de que seja possível compreendê-lo. (FONSECA, 2005, p. 54)

Nessa perspectiva a Matemática vem incorporando em seus estudos questões sócios culturais, tendo como base a Etnomatemática, com a finalidade de resgatar práticas matemáticas vivenciadas pelos diferentes seguimentos sociais.

Destacamos aqui os saberes afro-brasileiros relacionados com a matemática, abordando as relações etnicorraciais presentes na sociedade e conseqüentemente na escola.

A realidade quanto à conexão de saberes matemáticos relacionados à cultura afro-brasileira e a matemática demonstra que a prática desta em quase nada considera os referidos conhecimentos.

No caso da Matemática, constata-se que os currículos oficiais de ensino, no que se refere aos conteúdos e metodologias desta disciplina, por vezes, há desconexão em relação à cultura afro descendente. Por outro lado, deveriam acontecer abordagens contemplando aspectos sociais, culturais e as relações de poder que permeiam o mundo no contexto da referida cultura. Deste modo, o conhecimento visto sob uma única ótica, pode passar a ser entendido e constituído enquanto produção sociocultural.

Por conseguinte, a Etnomatemática pode em muito contribuir para o equacionamento destas questões uma vez que tem o intuito de valorizar a produção de saberes constituídos pelos diversos grupos sociais, por considerar que eles são elaborados historicamente, como enfatiza Frankenstein (1997a p. 8).

Frente ao exposto, ouço com frequência relatos de alunos e de alunas ressaltando que a Matemática é uma disciplina difícil de ser aprendida e que não vêm nenhuma aplicação do seu aprendizado em situações de seu dia a dia, mas ao mesmo tempo, expressam um desejo de aprender. Como afirma Gerdes (2010) ao apresentar uma visão de educação matemática que se ancora no diálogo, na experimentação, na surpresa e na beleza da descoberta como ações que são cruciais para o aprendizado, quando propõe “uma educação matemática que valoriza cada estudante e cada cultura” assinalando que, “a educação matemática deve ser para o benefício dos povos.” (GERDES, 2010, p. 157).

Os conhecimentos matemáticos são integrantes de todas as culturas, e cada uma desenvolve sua própria maneira de contar, medir e de fazer cálculos conforme Gerdes destaca:

A cultura dos povos, a cultura dos (as) artistas, a cultura das artesãs e dos artesãos, a cultura [...] constitui uma fonte inesgotável também para a educação matemática. Matemáticos aprendem com a sabedoria das artesãs, dos pescadores, dos camponeses. Professores de Matemática de todos os níveis podem aprender também com seus alunos e alunas, com a cultura que os circunda. (GERDES, 2010, p.156).

De fato, a matemática está conectada em toda e qualquer cultura, em qualquer ação do homem a matemática é presença constante. Assim, concordo com Gerdes (2010, p. 157) quando ressalta que a educação matemática deve ser para o benefício dos

povos. Nesse sentido, considero que a Lei 10.639/03 vem colaborar para que a educação, especialmente a matemática, incorpore em seus conteúdos curriculares o estudo da cultura afro-brasileira, podendo contribuir no resgate e valorização da diversidade etnicorracial brasileira.

### **SALA DE AULA DA EJA: REVELANDO ACHADOS**

Minha atuação na educação de jovens e adultos me levou a fazer algumas indagações sobre o pensamento dos alunos e alunas quanto à temática em foco. Foram elas: Quem são os alunos e alunas da EJA no que tange aos aspectos de gênero, raça e idade? Que “apelidos” são atribuídos para os alunos e alunas afro-brasileiros? Como percebem a presença da matemática nas manifestações de tradições afro-brasileiras? Que compreensão eles e elas têm da matemática, da escola e das tradições afro-brasileiras? Com essas indagações é possível ter um retrato desses jovens e adultos freqüentadores da EJA na escola.

Foi utilizado um instrumento de coleta de informações buscando detectar estes questionamentos, com oito questões subjetivas e objetivas aplicado ao conjunto de duas turmas da EJA, sendo uma do sexto e outra do nono período. Atendendo as orientações quanto à ética na pesquisa, os nomes dos alunos e das alunas não são revelados atribuindo-se a cada instrumento de coleta de informações uma numeração que vai do número 1 (um) até o 45 (quarenta e cinco).

Na primeira parte do instrumento, foram solicitadas aos entrevistados algumas informações, como: sexo, idade, cor e apelido. Não era necessário o entrevistado e a entrevistada se identificar tendo em vista que se julgou prudente preservar a identidade de cada um.

Foram aplicados 45 (quarenta e cinco) instrumentos de coleta de informações, sendo que vinte e sete, isto é, 60% eram do sexo feminino e dezoito, ou seja, 40% correspondente ao sexo masculino.

Os resultados da tabulação revelaram que a maioria dos alunos e alunas da EJA são mulheres, o que vem confirmar os dados divulgados pelo IBGE relativos a 2007 apontando que as mulheres constituem a maioria das matrículas nas escolas de ensino fundamental no país. Assim como o panorama traçado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada) em 2009, divulgando que 22 milhões de famílias brasileiras são chefiadas por mulheres. E que no país há muitas famílias monoparentais, ou seja, chefiadas por mulheres com filho e isto, muitas vezes, abre espaço para outras trajetórias de vida, entre as quais a procura por emprego. Porém, por não terem qualificação são discriminadas no mercado de trabalho. Nesse sentido, sofrem maior pressão para elevar sua escolaridade. As mulheres têm a escola como uma possibilidade viável de investir na sua formação e qualificação em prol da sua inserção no mercado de trabalho e com melhor remuneração.

Com relação à idade dos entrevistados e das entrevistadas, teve-se o seguinte panorama (ver gráfico 01): quatorze pessoas, isto é, 31% estão na faixa etária de 15 a 20 anos; treze, ou seja, 29% na faixa etária de 21 a 35 anos; doze pessoas, ou 27% estão na faixa etária de 36 a 45 anos e seis pessoas, que corresponde a 13% estão acima de 46 anos.

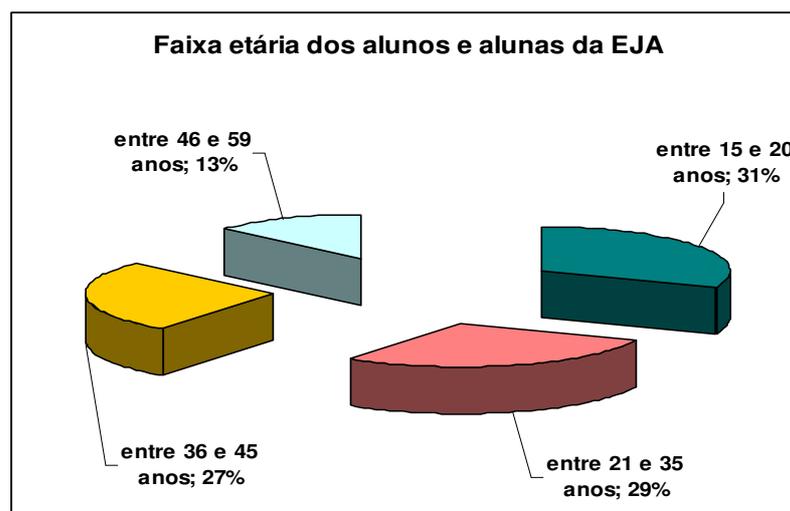


Gráfico 01

Fonte: Dados da pesquisa 2011

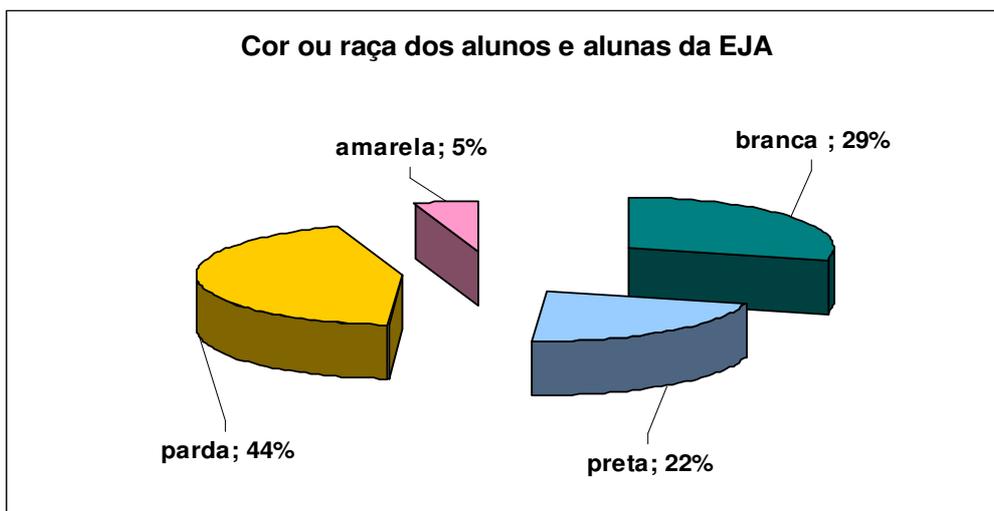
O gráfico 01 revela que a maioria dos alunos e alunas da EJA na escola é adolescente/jovem, tem menos de 20 anos, representa um percentual equivalente a 31% dos/as entrevistados/as, o que pode se perceber que os/as jovens que apresentam defasagem idade/ano de escolaridade estão ingressando na Educação de Jovens e Adultos por meio da aceleração de seus estudos e com qualidade para concluí-lo e, que por diversos motivos tiveram que abandonar a escola. Também é bastante significativo

o percentual dos/as alunos/as que estão na faixa etária de 21 a 35 anos que regressaram à escola. Muitos deles retornaram à escola para concluir o ensino fundamental, por exigência das empresas em que trabalham, outros, para auxiliar e acompanhar os filhos nos estudos ou mesmo para conseguir um emprego que ofereça melhor remuneração. Que segundo a UNESCO apresenta que:

A igualdade de oportunidades em todos os aspectos ligados a educação é indispensável para permitir às mulheres de todas as idades contribuírem plenamente com a sociedade e para a solução dos múltiplos problemas enfrentados pela humanidade. Quando isoladas socialmente e sem acesso ao conhecimento e à informação, as mulheres estão excluídas da tomada de decisão no seio da família, da comunidade e da sociedade em geral, e são donas apenas, muito parcialmente, de seu próprio corpo e destino. Para as mulheres pobres, a simples necessidade de sobreviver se torna um obstáculo à educação. Os sistemas educacionais deveriam, portanto, visando combater os obstáculos que as impede de ter acesso aos recursos intelectuais, fornecer-lhes os meios de participar plenamente nas transformações sociais. [...] Convém, por meio da educação, fazer com que as mulheres tomem consciência da necessidade de se organizarem, afim de que a situação seja modificada e elas possam desenvolver as suas capacidades para estarem em condições de ter acesso às estruturas oficiais do poder e a tomada de decisão, tanto na esfera privada quanto na pública. (UNESCO, 2005, p. 57)

Outra questão buscou saber qual a cor ou raça do/a entrevistado/a, apresentando o seguinte resultado: treze deles disseram ser branca; duas são amarela; dez são pretas e vinte são pardas. Alguns alunos/as tiveram dificuldades em identificar sua cor. Esta questão ocasionou um burburinho na turma em função do/a aluno/a ter a necessidade de ouvir primeiro a opinião do colega sobre que cor lhe atribuía. Percebe-se que as pessoas têm dificuldades e sentem-se inseguras em identificar sua cor, uma vez que não se reconhecem e não se identificam como da cor preta. Essa dificuldade, em geral, é fruto da imagem estereotipada/negativada que os meios de comunicação (internet, TV, livros, revistas, jornais etc.) veiculam com relação às pessoas negras e que a escola também a reforça.

Vale ressaltar que a escola como palco da prática inclusiva deve adequa-se para atender a todos e todas, ofertando educação de qualidade. No entanto, a pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da Síntese de Indicadores Sociais em 2010, mostra que um em cada dois jovens de 15 a 17 anos estava fora do nível de ensino adequado em 2009.



**Gráfico 02**

**Fonte: Dados da pesquisa 2011**

O gráfico 02 revela que a maioria dos alunos e alunas da EJA, 44% deles/as se reconhecem como de cor parda, num total de 20 alunos/as, em contrapartida se considerarmos a somatória referente à cor parda e preta totalizam 66% passando então, a ser maioria dos/as entrevistados/as, ou seja, 30. Este dado vem confirmar o estudo divulgado pelo IBGE de que a população brasileira é constituída de 91.051 milhões de pessoas brancas e 96.794 milhões são de pretas sendo que destes, 14.517 milhões são pretas e 82.277 milhões são pardas. (IBGE/PNAD, 2010).

A pesquisa do IBGE mostra que a partir dos 15 anos de idade, o brasileiro tinha, em média, 7,5 anos de estudo, o que significa que não conseguiu concluir o ensino fundamental obrigatório. A situação é pior entre os pardos e pretos com 15 anos ou mais de idade apresentando em média 6,7 anos de estudo contra 8,4 anos de estudo da população branca em 2009. Entre a população de 18 a 24 anos de idade economicamente ativas no país, apenas 15,2% tinham mais de 11 anos de estudos em 2009. Segundo o estudo, o acesso à escola das pessoas de 25 a 64 anos de idade corresponde a 5,7% desse grupo que busca melhorar o seu nível educacional. O país apresenta um quadro desolador de analfabetos em todo o seu território nacional sendo que 9,02% das pessoas com mais de 10 anos não sabem ler nem escrever, isso corresponde a um contingente de 14,6 milhões de pessoas analfabetas. A maioria dos que estão fora da escola em todas as faixas etárias são de pessoas pretas e pardas

representando o dobro de analfabetos observados em relação à população branca, ou seja, representam 13,3% de pretos e 13,4% de pardos contra 5,9% de brancos. Entre os analfabetos, 32,9% têm 60 anos ou mais, 10,2% são pretos e 58,8% são pardos, os dados comprovam que há lacunas importantes na educação que se deve eliminá-las, particularmente, na população de jovens e adultos, em consequência há no país uma enorme desigualdade social.

Também foi solicitado que o aluno e a aluna informassem que outros nomes ou apelidos são utilizados para caracterizar sua cor, dentre as respostas destaco os seguintes: *mulato, alemão, branco, morena, pretinha, nega preta, morenin, branquim, nega, preta, pretinha, preto, amarelo, moreno, moreninha, ruivinha, neguinha, moreno claro, pretinha, negro.*

A partir dessas respostas, se percebe como sendo uma prática comum entre os/as alunos/as atribuir apelidos por vezes carregados de conotação depreciativa e racista, o que provoca baixa auto-estima e baixo desempenho escolar dos/as discentes. Observou-se que, alguns alunos e alunas chamavam os colegas somente por apelido ocasionando geralmente situação de desconforto. Cabe destacar que os apelidos vêm reforçar estereótipos socialmente presentes no dia-a-dia e que por vezes deixam cicatrizes profundas. Essa constatação revela também o outro lado da história, que é aquele que denigre a identidade dos segmentos afro-brasileiros.

Em outra questão do instrumento buscou-se desvelar a compreensão que os alunos/as da EJA têm a respeito da presença da matemática nas manifestações de tradições afro-brasileiras na qual surgiram importantes argumentos que ajudam na compreensão da temática em questão. Dentre as respostas, as mais representativas estão transcritas abaixo:

Ela está presente na capoeira, na culinária, no congado, na dança, no gingado e na religião (aluna 34, feminino, 17 anos, parda);

Na capoeira o pessoal tem que ter noção de espaço, quantidade de componentes, quantidade de instrumentos e na congada saber calcular a quantidade de comida, quantidade de roupas e quantos componentes têm em cada terno (aluno 36, masculino, 42 anos, preta);

Na congada ao começar pelo vestuário, se você vai fazer uma roupa tem que saber a quantidade de tecido, linha, zíper, etc. O mesmo acontece com café da manhã, almoço, jantar principalmente se for para muita gente (aluna 26, feminino, 57 anos, preta);

Na congada, a matemática está presente na cozinha. As mulheres usam para pesar os alimentos, para medir a quantidade dos produtos e calcular o número de pessoas (aluna 7, feminino, 38 anos, preta);

Na congada porque toda manifestação gera um tipo de custo, por exemplo, com roupas, bandas, enfeite, chapéus, etc. (aluno 6, masculino, 32 anos, branca);

Na capoeira tem o custo do uniforme e no batizado tem que pagar uma corda que amarra na cintura (aluna 5, feminino, 45 anos, branca).

Os depoimentos revelam que a maioria dos/as alunos/as da EJA considera a matemática como fundamental ao seu aprendizado e que eles/as compreendem e percebem a presença da matemática em qualquer situação real de suas vidas, como a ilustrada em atividades nas manifestações africanas. Os relatos mostram uma preocupação em comum: as dificuldades que estes jovens e adultos enfrentam em busca de um aprendizado contextualizado da matemática.

Importante ressaltar o primeiro depoimento no qual cita que a matemática se encontra na culinária, na congada, na capoeira, na dança, no gingado e na religião, enfim, em todo canto, momento e lugar é possível aprender e aplicar conhecimentos da matemática, como descreve D`Ambrósio (2004) que os conhecimentos matemáticos são produzidos a partir da necessidade do homem e que podem acontecer em qualquer instante, situação ou lugar do mundo.

Os relatos evidenciam a necessidade de integrar e relacionar a matemática oriunda do saber popular ao saber acadêmico, tendo em vista que sua contextualização pode favorecer o aluno e aluna para compreender sua realidade para intervir de maneira a melhorá-la cada vez mais e dessa forma a matemática torna-se mais significativa e útil ao aprendizado de jovens e adultos como cidadãos e cidadãs, pois como diz Freire (1996, p.77) somos eternos aprendizes, sujeitos inacabados.

Outra questão do instrumento foi sobre qual a imagem que os/as alunos/as da EJA têm da escola. Entre as respostas dadas surgiram importantes argumentos que ajudam na compreensão da temática em questão.

A escola sem duvida é uma obra que entrou na minha vida por toda minha vida (aluno 17, masculino, 35 anos, branca);

A escola é a formação do futuro de todos nós, é a esperança de um mundo melhor (aluna 4, feminino, 17 anos, preta);

A escola realmente é muito maravilhosa principalmente agora que estou estudando (aluna 7, feminino, 38 anos, preta);

A escola representa um lugar pra você aprender (aluno 28, masculino, 17 anos, parda);

Na escola é preciso querer aprender e gostar de estudar, além disso, agente não é nada sem um diploma (aluno 9, masculino, 23 anos, parda);

A escola é muito importante e quem estuda tem uma formação e sabe respeitar melhor as pessoas, tem uma cabeça mais aberta, através do estudo a pessoa pode livrar-se de coisas ilícitas (aluna 26, feminino, 57 anos, preta).

Os depoimentos acima demonstram que diferentes elementos chamaram a atenção dos/as alunos/as: para alguns os aspectos do futuro melhor, para outros a realização pessoal; contudo, o mais importante foi verificar que em quase todos os relatos, que na maioria são de negros e de negras, apontam a escola como uma possibilidade real para realizar seus projetos de vida denominando-a como “escola da vida”. Sabe-se que a escola nunca foi lugar de iguais, mas de encontro das diferenças e que ela deve atender a todos e todas sem distinção de modo que o ato do pensar, refletir e entender sejam motivados, a fim de colaborar para a formação de pessoas que questionem e busquem compreender as relações existentes em seu contexto. As narrativas evidenciam que para o jovem e adulto, a escola é muito mais do que o lugar onde se aprendem conteúdos, percebem este espaço como propiciador de conhecimentos e de aprendizagens como mostra os dizeres de Rubem Alves, “as escolas existem: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.” (Alves, 2004, p. 58). O autor complementa ainda que “a tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje, e, desejando, aprenda.” (op.cit., 2004, p. 58).

Por fim, na ultima parte do questionário, destinou-se um espaço para que os/as entrevistados/as comentassem sobre a imagem que tem das tradições afro-brasileiras. Entre os que responderam, destacam-se as seguintes opiniões:

As tradições são importantes por mostrar a origem de nossos antepassados (aluno 14, masculino, 25 anos, branca);

A nossa tradição afro veio de nossos ancestrais como se fosse uma crença religiosa (aluno 16, masculino, 42 anos, parda);

Com a tradição do afro brasileiro estamos sempre aprendendo o novo (aluna 8, feminino, 48 anos, preta);

Nas tradições da cultura africana as pessoas têm orgulho de seu povo e da sua própria história. Isso é que e o melhor. (aluna 27, feminino, 16 anos, parda);

As tradições são muito importantes, é uma cultura que a gente passa para nossos filhos (aluna 10, feminino, 35 anos, branca);

As tradições afro brasileira são apresentadas nas escolas, faculdades e em todos os lugares públicos e também na TV e rádio, hoje, há um respeito. Depois de tanta luta, acredito que começa a mudar alguma coisa, mais sabemos que falta muito a ser feito, isso é apenas um pequeno começo (aluna 12, feminino, 40 anos, preta);

Eu vejo uma imagem bonita porque está mostrando a cultura do país, que já vem de longo tempo. Para as pessoas que querem um lugar na sociedade vai ficar muito bom a escola ensinar e aprender com a cultura dos afros, porque algumas pessoas associam afros a escravos negros e que apanhava nas senzalas e não é bem assim e, como os tempos mudaram todos tem os mesmos direitos independentes da cor ou religião da pessoa. A cultura afro-brasileira é uma escola que ajuda os nossos jovens a ter uma aprendizagem melhor na sua vida (aluno36, masculino, 42 anos, preta);

Dos afros brasileiros tenho deles uma imagem muito bonita, porque eles foram e são guerreiros e lutaram para conseguir a sua dignidade (aluna 34, feminino, 17 anos, parda).

A partir de tais afirmações, pode se perceber que os alunos e alunas, em sua maioria, apresentam um olhar de respeito e orgulho assim como manifestam a necessidade de preservar os saberes que foram transmitidos pelas gerações passadas no sentido de valorizar suas tradições e costumes. Os jovens e adultos mesmo não se conhecendo, isto “não impede que seus modos de apreciar o mundo, de apreender ou construir esses modos de conhecimento e apreciação, sejam compartilhados na experiência escolar vivenciada na idade adulta e tomados como lembranças e construções coletivas”. (FONSECA, 2005, p. 26). Tal como acontece na cultura africana em que o saber popular é reconhecido, valorizado e preservado sendo transmitido de geração a geração por meio da oralidade, como demonstrado nos dizeres de Hampâté (1997, p.5), “[...] quando um desses sábios anciãos desaparece, são todos os seus conhecimentos que são devorados com ele pela noite”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destaco que no decorrer do desenvolvimento das experiências aqui discutidas busquei considerar no ensino da Matemática os diferentes saberes aportados pelos alunos e alunas, levando se em conta os pressupostos da Etnomatemática, o que é apontado por D'Ambrósio (1993), como possibilidade do reconhecimento e da valorização da diversidade etnicorracial, ambos relacionados às populações afro-brasileiras. Assim podem ser possibilitados direitos de oportunidades quanto ao acesso e

apropriação de conhecimentos em prol da educação qualificadamente inclusiva na perspectiva dessas parcelas sociais.

Assim tomo as palavras de Fonseca ao afirmar que:

(...) busca-se, aqui, convocar as instituições educacionais e os educadores, em particular, os educadores matemáticos, que se comprometem com uma política de inclusão e de garantia do espaço de jovens e adultos na Escola, a tomá-los, então, como sujeitos socioculturais, que, como tal, apresentam perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação à Educação Escolar. (FONSECA, 2005, p. 32)

Por outro lado a Lei 10.6939/03 pode contribuir na aceleração da inclusão social e escolar dos afro-brasileiros, uma vez que estimula a formação reflexiva e crítica que contribua no processo educativo, tanto em termos de informação e formação, colaborando assim com o avanço da educação cidadã.

Registro também que na EJA se trabalha com jovens e adultos que em boa parte tem além de se sustentar, tem que ajudar ou arcar com o sustento de outros. No caso, estes alunos e alunas precisam do estudo para recuperar a escolaridade e qualificação básica para o mundo do trabalho e das relações sociais.

Na EJA também pode se constituir espaço privilegiado de diálogo entre educador e educando, possibilitando articulação e encontro entre teoria e prática educacionais, fundamentais no processo de construção de conhecimentos, destacando-se no caso, a importância da efetiva consideração quanto aos saberes oriundos das culturas afro brasileiras, relacionados com a matemática contemplando as relações etnicorraciais.

## **AGRADECIMENTOS**

Nossos agradecimentos à Professora Dra. Cristiane Coppe de Oliveira pela orientação deste trabalho, ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, ao Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, ao Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU e aos docentes do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que contribuíram para nosso crescimento no que tange às relações étnico-raciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÂ, Amadou Hampâté. **A educação tradicional na África**. REVISTA THOT n.64, 1997. Disponível em [http://www.casadasafricas.org.br/banco\\_de\\_textos/01&id\\_texto=6](http://www.casadasafricas.org.br/banco_de_textos/01&id_texto=6). Acesso em junho de 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Propostas Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 2002, v.3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 5.692/71. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE, Parecer 11/2000.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **O Marco de ação Dakar** – Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos, 2000.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **O programa Etnomatemática: história, metodologia e pedagogia**. 2004. Disponível em: <http://vello.sites.uol.com.br/program.htm>. Acesso em junho de 2011.

\_\_\_\_\_. **Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática**. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 1986.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1993.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de jovens e adultos: Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRANKESNTEIN, M. **Educação Matemática crítica: uma aplicação da Epistemologia de Paulo Freire**. In BICUDO, M. A. V. Educação Matemática, São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERDES, Paulus. **Da etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

INDICADORES SOCIAIS: **Relatório 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. (Síntese de indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira). Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinrireseindicsoais2010/SIS 2010](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinrireseindicsoais2010/SIS%2010). Acesso em junho de 2011.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

MELO, T. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RUBEM, Alves. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas. São Paulo: Versus, 2004.

Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 3 ed. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sotes/000/2/destaque/PesquisaRetratodasDesigualdades>. Acesso em junho de 2011.

SILVA, P.B.G. **Aprender, ensinar e relações étnico - raciais no Brasil**. In: Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63), p.489-506, set/dez. 2007. Disponível em: <http://revistaeletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/092>. Acesso em junho de 2011.

UBERLÂNDIA (MG). **Lei Orgânica do Município de Uberlândia**. Minas Gerais. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Jornal O Município**. Ano XI, nº 1952, 09/06/1998.

\_\_\_\_\_. **Jornal O Município**. Ano XI, nº 1092, 27/10/1998.

\_\_\_\_\_. **Jornal O Município**. Ano XII, nº 8041, 06/12/1999.

\_\_\_\_\_. **Jornal O Município**. Ano XV, nº 8799, 09/05/2002.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 186 de 28 de maio de 1998**.

UNESCO. **Educação de Jovens e Adultos: Uma memória contemporânea 1996-2004**. Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland (Org.) – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>. Acesso em junho de 2011.

## ÁFRICA DO SUL: DA SEGREGAÇÃO AOS DESAFIOS DA PAZ

Cristiane Santos Silva  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
crisgandhi@yahoo.com.br

Prof. Dr. Acácio Sidinei Almeida Santos  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
acacioalmeida@gmail.com

### RESUMO

O artigo destaca os desafios enfrentados pela África do Sul no seu processo de transição democrática, para deixar de ser um país segregacionista (regime do *apartheid*) e tornar-se uma democracia na qual todos os cidadãos pudessem ter voz, direitos e representatividade. Para tanto, destacamos a importância da Comissão de Verdade e Reconciliação como proposta / alternativa adotada de uma justiça transicional e o resgate dos conceitos tradicionais africanos que a inspirou. O artigo tenta discutir o que isso representou para a reconciliação e para o início da construção de uma cultura de paz.

**PALAVRAS-CHAVE:** África do Sul, Comissão de Verdade e Reconciliação, Paz.

### ABSTRACT

The article highlights the challenges face by South Africa in its process of democratic transition, to stop being a segregation country, the apartheid regime, and become a democracy wich citizens could have a voice, rights and representation. For this, highlights the importance of the Truth and Reconciliation Commission such as a proposal/ alternative adopted transitional justice and African traditional concepts of redemption that inspired it. The article attempsts to discuss what this meant for reconciliation and the start of construction of a culture of peace.

**KEY WORDS:** South Africa, Truth and Reconciliation Comission, Peace.

## INTRODUÇÃO

A negociação de um acordo de paz marca o final de um conflito, mas não significa, necessariamente, o estabelecimento concreto da paz, ideal a ser alcançado. A paz, em termos positivos, integra um processo social dinâmico de transformação das relações entre comunidades divididas, o que é conhecido por reconciliação. O presente

artigo aborda os desafios da construção da paz na África do Sul, através da reconciliação, no período *pós-apartheid*, iniciado na década de 1990.

A reconciliação depende da reconstrução de identidades baseada no reconhecimento da dignidade do outro, o que o conhecimento tradicional africano chama de Ubuntu<sup>1</sup>, que apresentaremos em seguida. Este processo se inicia em um contexto de transição política no qual alguns países fizeram a opção pela criação de uma Comissão de Verdade e Reconciliação (CVR ou em inglês TRC) com o objetivo de facilitar a reconciliação nacional. A CVR é um instrumento para se reconhecer um passado conflituoso marcado por violações de direitos humanos.

Ao contrário do que aconteceu em outros países como Ruanda<sup>2</sup> e Moçambique<sup>3</sup>, (que se focaram nos crimes de guerra, nas questões legais relativas à culpa, na responsabilização e prolação de sentenças), a CVR no caso sul-africano, que no início seria somente um ponto de partida para a resolução dos conflitos, acabou envolvendo também o debate sobre a integração das partes envolvidas (violadores e violentados). Por isso, no artigo, além de tratarmos do significado da CVR, também nos preocupamos com o Ubuntu, princípio filosófico que a inspirou.

O artigo faz uma reflexão sobre o desmantelamento do *apartheid* na África do Sul e tenta mostrar como é, e se é possível promover o pacto social por via de uma Comissão de Verdade.

## UM BREVE HISTÓRICO DA ÁFRICA DO SUL E O *APARTHEID*

Os primeiros estrangeiros a se instalarem em terras sul-africanas foram os holandeses, com a instalação da Companhia das Índias, na cidade do Cabo em 1652. O objetivo era estabelecer uma base de apoio para os navios com destino ao Oriente e de protegê-los do ataque dos nativos. Esses primeiros colonizadores, que viviam em pequenas fazendas e produziam sua subsistência, se autodenominavam *afrikaners*<sup>4</sup> para

---

<sup>1</sup> Visão de mundo africana baseada no coletivismo, na qual busca-se alcançar o bem-estar de todos.

<sup>2</sup> Em Ruanda houve uma Justiça sem reconciliação. O tribunal serviu para julgar os indivíduos envolvidos com o genocídio. Foi uma ação morosa e quase sem resultados. Por isso, pode ter criado um critério de desigualdade, ou seja, um fator de discriminação e uma desilusão na população.

<sup>3</sup> Em Moçambique houve uma reconciliação sem justiça. O esquecimento foi adotado como forma de perdão para atos individuais. O que em longo prazo pode gerar custos futuros como, por exemplo, uma cultura de impunidade.

<sup>4</sup> Foram os primeiros colonizadores bôeres. Eram grupos sociais europeus que vieram da Holanda e se estabeleceram no país nos séculos XVII e XVIII.

se diferenciarem dos outros holandeses que continuaram em seu país (LOPREATO, 2008, p. 203).

O modo afrikaner de vida, reconhecidamente individualista se chocava com o espírito de coletividade dos nativos que se dividiam em tribos como Zulu, Xhosa, Basotho, Bapedi, Venda, Tswana, Tsonga e Swazi, com o princípio Ubuntu. Aos poucos, os afrikaners foram conquistando o território e tomando a posse das terras. Assim começou o extermínio dos adultos dos grupos Khoikhoi<sup>5</sup> e a escravização destes povos.

Em 1795, os holandeses fecharam a Companhia das Índias e os ingleses tomaram o controle da região do Cabo e atacaram as comunidades do povo Xhosa que habitavam aquela região.

No século XX, depois da proclamação da União da África do Sul em 1910, os brancos começaram a se preocupar com o crescimento demográfico dos negros, pois eles passaram a ser maioria nas principais cidades. Diante do temor do confronto, foram estabelecidas diversas leis conhecidas como *Land Acts*, de 1913 e 1936 em que os negros foram proibidos de comprar terras e a maioria continuou vivendo nas aldeias. O apartheid nasce neste momento histórico como uma necessidade da elite afrikaner (que estava de volta) de manter a “ordem”. Influenciados pelo fascismo e pelo nazismo, separaram os grupos étnicos e dividiram a nação na tentativa de purificá-la.

Em 1948 o racismo é institucionalizado, o Partido Nacional (dos brancos) é eleito e o apartheid torna-se uma doutrina nacional. Ele representava um conjunto de leis opressivas que mantinha as populações negras da África do Sul numa posição inferior, através da prática da violência e repressão.

Em 1950 foi decretado o *Popular Registration Act* que fazia os registros de acordo com as classificações raciais. Os negros eram obrigados a carregar um passe permanente, o que impedia o acesso às cidades. Neste momento também foram criadas as *townships*, áreas que representavam verdadeiros bolsões de pobreza e segregação racial, longe dos habitantes brancos. O Partido Nacional manteve o regime por cerca de 30 anos, sob a falta de liberdade de expressão e censura.

---

<sup>5</sup> Eram pastores que habitavam a região da África do Sul há mais de 2.000 anos, em uma região que hoje é Botsuana. Acredita-se que sua habilidade pastoril se aprimorou através do contato com a migração Bantu, mais ao Norte do País.

A resistência contra o apartheid teve seu marco no discurso de Steve Bantu Biko<sup>6</sup>, líder do Movimento da consciência negra dos anos de 1960. Com a intenção de despertar o orgulho de ser negro nos estudantes, para quem discursava afirmava que “a pior prisão é aquela que fazem que você construa em volta de si mesmo” (LOPREATO, 2008, p.210). Foi preso em 1977 e morto no mesmo ano ainda na prisão, mas deixou sua contribuição para o início da conscientização no país. Biko acreditava que num país segregado a maioria sofria um forte poder psicológico que controlava as mentes da população negra. Defendia a ideia de que os brancos não eram invencíveis e convocava os negros a combaterem o darwinismo social. Dava incentivo à união das forças e à solidariedade, dando nova vida ao Ubuntu, pouco praticado pelos negros.

A morte de Biko repercutiu na comunidade internacional. Neste momento os países começaram a condenar o *apartheid*. Biko teve seu reconhecimento na luta por uma nação multirracial, plural, onde negros, brancos e mestiços pudessem conviver.

Desmond Tutu, arcebispo da Igreja anglicana, em 1978 passou a defender a desobediência civil às leis do apartheid por serem contra as leis de Deus que era amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo com a si mesmo. Para ele “quando o povo decide libertar-se nada, absolutamente nada, poderá detê-lo” (TUTU, 1996, p.171).

Em 1986 foram impostas à África do Sul sanções internacionais. Diante das pressões, em 1990, o então presidente Frederick W. de Klerk<sup>7</sup> discursou para o parlamento revogando leis que mantinham a segregação. Ele suspendeu o Estado de emergência, suspendeu a execução da pena capital, eliminou parte da censura e libertou presos políticos.

No mesmo ano foi libertado o mais importante preso político do regime do *apartheid* – Nelson Mandela, que foi mantido na prisão por quase 30 anos e tornou-se um ícone para a população negra, pois ele representava a esperança daqueles que queriam a África do Sul uma nação multiétnica e democrática. Ele então deveria promover o diálogo entre os oprimidos e opressores, o que seria uma difícil missão.

Naquela altura a minoria branca passou a reclamar da queda do seu padrão de vida, causada pelas sanções internacionais e pela instabilidade política, enquanto que a

---

<sup>6</sup> Foi um ativista famoso do movimento anti-apartheid na África do Sul nos anos 1960. Em 68 fundou a organização dos estudantes sul-africanos e em 1972 se tornou presidente honorário da convenção dos negros. (<http://movebr.wikidot.com/bio:bikosb>)

<sup>7</sup> Assumiu interinamente a presidência da África do Sul em Março de 1989 no lugar de P. Wilhelm Botha, que teve problemas de saúde e renunciou a presidência. De Klerk foi eleito com a promessa de abrir o país à democracia.

população negra já havia deixado de acreditar nas promessas de mudanças profundas defendidas pelo então presidente De Botha.

De 1978 a 1989, De Botha simplesmente reconfigurou o sistema de dominação e com isso incentivou a indignação, pois não fez melhorias significativas para a maioria da população.

Em 1984 as revoltas aumentaram e o governo reagiu declarando estado de emergência, incitando mais violência. Agora o problema não era somente a liberdade, mas era dar aos negros o verdadeiro poder democrático, de poder eleger seus representantes e decidir o futuro de seu país. O *apartheid* não combinava com reformas.

Ao libertar Nelson Mandela, em 1990, o então presidente De Klerk, deu início ao processo de abertura do país, inclusive iniciou a discussão para a promulgação de uma nova constituição para o país, que previsse direitos iguais para todos.

Para o arcebispo Desmond Tutu, Mandela seria a única pessoa capaz de unir os povos e instalar a democracia, devido a sua habilidade política. O arcebispo também representou um grande ícone na luta pela reconciliação, defendia a interdependência entre os homens, ou seja, o respeito à humanidade do “outro”, o Ubuntu, e mais tarde presidiria o que ficou conhecido como o “processo de verdade e reconciliação”.

O processo de negociação foi bastante traumático, com o aumento de ataques e violência, protestos e desentendimentos das partes envolvidas. Nas palavras de Tutu:

Este país é suficientemente grande para eles também. Precisamos lhes dizer que, na nova África do Sul, eles serão livres para continuar defendendo seus pontos de vista antediluvianos, desde que não infrinjam os direitos dos demais. Obviamente, esperamos que eles acabem enxergando que seus interesses serão melhor defendidos se adotarem o ideal democrático. (TUTU, 1996, p. 176)

F. W. De Klerk e Nelson Mandela, em novembro de 1993, firmaram um acordo que pôs fim ao *apartheid* e convocou as primeiras eleições abertas da África do Sul.

O dia da eleição foi retratado por Demond Tutu: “O ar estava elétrico de excitação, antecipação e ansiedade, com medo mesmo. Medo daqueles da Direita que haviam prometido interromper estes dias com planos nefastos (TUTU, 2000, p. 3).

Em Abril de 1994, Nelson Mandela foi eleito presidente da África do Sul. O tema principal do seu governo foi a reconciliação. Ele teria que enfrentar os

ressentimentos e os desejos de vingança. Para seu amigo Desmond Tutu, que foi seu braço direito nesta empreitada:

O passado não se apaga, ele precisa ser enfrentado, pois a nova nação a ser construída depende do enfrentamento das violações dos direitos humanos. Somente com o entendimento é possível evitar a vingança e por conseguinte, a violência; o ubuntu contra a vitimização (TUTU, 1996, p.179).

Em 1996, foi instaurada a comissão de Verdade e Reconciliação.

## **O CONHECIMENTO TRADICIONAL AFRICANO E A INSPIRAÇÃO UBUNTU**

O conhecimento africano é geral, especializado e concernente a todos os aspectos da vida, por isso são importantes e imprescindíveis para a compreensão do mundo e para a solução dos problemas nos países africanos. E é por este motivo que tais conhecimentos foram resgatados como embasamento teórico na construção da África do Sul, essencialmente no período da transição democrática no fim do apartheid.

De acordo com Desmond Tutu, Ubuntu é um conceito de difícil tradução para a língua ocidental. Está intimamente ligado à essência dos direitos humanos. Ubuntu é uma palavra de origem Nguni. *Ubu* se refere ao abstrato e *ntu* o ancestral que dá sentido humano à vida dos homens em sociedade pelo respeito, compaixão, cooperação e partilha das coisas. (TUTU, 2000, p. 31).

A máxima do conceito é: “Eu sou quem sou por aquilo que todos somos”. A pessoa que possui o ubuntu está aberta e disponível aos outros. Se fôssemos traduzi-la para uma língua ocidental seria como o conceito de humanidade.

Na cultura tradicional africana, sem negar as particularidades e as especificidades, existe uma grande busca pelo consenso e pela reconciliação. É a importância do acordo, pois numa comunidade todos devem ter direito à palavra, sempre respeitando uma hierarquia.

Tudo isso está intimamente ligado ao conceito de ancestralidade, quando nos referimos aos “outros” também fazemos referência aos ancestrais que são na verdade, a extensão da família. Morrer é uma volta ao lar definitiva, então não basta cuidar uns dos outros, os vivos e os mortos também dependem uns dos outros.

O desejo do acordo, no contexto do Ubuntu, pretende resguardar os direitos e as opiniões individuais e das minorias, é muitas vezes explorada para reforçar a solidariedade do grupo.

Ao contrário do que podemos imaginar, o coletivismo Ubuntu respeita a individualidade das pessoas, pois um conceito não se opõe ao outro de uma forma cartesiana, ao contrário, o Ubuntu é o próprio respeito à particularidade do outro. Ele define o individual nos termos do relacionamento de uma pessoa com a outra. De acordo com esta definição, indivíduos somente existem em suas relações com os outros, e como esses relacionamentos mudam, as características do indivíduo também mudam.

Para Macquarrie a individualidade: “Não é adicionada a um ser pré-existente e auto suficiente, mas sim, tanto este ser quanto os outros se encontram em um todo em que eles já estão relacionados” (Macquarrie, 1972, p.13).

## **ANCESTRAIS E ANCESTRALIDADE**

Nesta visão de mundo, a morte está dentro da vida. Os ancestrais negro-africanos constituem um princípio histórico, pois interferem na sociedade, na criação do mundo, na natureza do homem, no conhecimento, na formação das famílias e da comunidade, na educação, socialização e nas configurações do poder. Eles são os responsáveis pela criação das regras e na sua dinâmica dentro da sociedade.

É necessário esclarecermos que o ancestral (além daquele nascido do homem) inclui também as divindades e o preexistente, uma vez que todos estes entes participam da ordenação do universo e da explicação da realidade.

É por tais motivos históricos, que transcendem as esferas da espiritualidade e da religiosidade, que as relações estabelecidas pela sociedade entre as massas ancestrais e as massas de processos sociais dotados de dimensão ancestral, produzem uma síntese que, tomada em sua concretude e dinâmica, constitui a abstração a que denominamos ancestralidade. (LEITE, 2008)

## **A IMPORTÂNCIA DA PALAVRA**

Nas civilizações com tradição oral a palavra compromete o homem, a palavra é o homem. Por isso, de acordo com Hampâte Bâ, existe um respeito pelas narrativas do passado vinculadas a uma memória “prodigiosa” que é a característica fundamental

destes povos (Bâ, 1972, p. 3). Na cultura ocidental moderna, o papel, ou seja, a escrita substitui a palavra, o conhecimento não possui valor se não for registrado graficamente.

No texto organizado por Juana E. Santos, encontramos os ensinamentos de Fábio Leite: a palavra negro-africana configura-se em duas modalidades: a exotérica, que inclui os símbolos, gestos, oralidade humana e não-humana ligadas aos processos de socialização e a esotérica, daquelas pessoas com maior nível de conhecimento e abstração. (SANTOS, 1992, p. 40).

É uma substância da vitalidade divina usada para a criação do mundo, ela é um elemento desencadeador de ações. Ela interfere na existência das coisas, pois uma vez absorvida pode desencadear reações incontroláveis.

Em conexão com as práticas históricas a palavra se relaciona com a transmissão do conhecimento e se articula em todos os níveis da realidade social. É ainda um instrumento único das práticas políticas negro-africanas, uma vez que as decisões da família e da comunidade são tomadas em conjunto mediante a discussão das questões e exposição da jurisprudência ancestral. (LEITE, 2008)

Ainda de acordo com ele, a palavra é dotada de origem divina mas encontra-se intimamente relacionada com as atividades humanas e não deve ser considerada apenas como fonte de conhecimento, pois é ainda um instrumento do saber com poder criador e desvenda ainda interdependências.

A violência física, por exemplo, é a expressão concreta do que foi antes expresso pela palavra e articulado no pensamento e no sentimento. Uma pessoa pode ferir outra sem atingi-la fisicamente, uma vez que a palavra pode ser igualmente violenta quando humilha, ofende ou desqualifica alguém. Mas a recusa em dirigir a palavra a alguém também pode menosprezar, intimidar e envergonhar.

Podemos notar a importância da palavra nos discursos de Nelson Mandela. As palavras são articuladas de forma muito bem pensada, dotadas de valor e sentimento.

Nosso grande medo não é o de que sejamos incapazes. Nosso maior medo é que sejamos poderosos além da medida. É nossa luz, não nossa escuridão, que mais nos amedronta. Nos perguntamos: "Quem sou eu para ser brilhante, atraente, talentoso e incrível?" Na verdade, quem é você para não ser tudo isso?...Bancar o pequeno não ajuda o mundo. Não há nada de brilhante em encolher-se para que as outras pessoas não se sintam inseguras em torno de você. E à medida que deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo. (Discurso de posse em 1994)

A construção do período pós apartheid se valeu dos valores Ubuntu para promover a harmonia e a coesão da nação, que não existiam naquele país outrora

segregado. Na visão de mundo africana, o diálogo e o viver comunitário são imprescindíveis, pois buscam alcançar o bem de todos, envolvem laços de responsabilidade mútua, de obrigação mútua, de culto aos ancestrais e respeito aos mais velhos. Conceitos necessários à construção do “pacto” sul-africano.

## **A COMISSÃO DE VERDADE E RECONCILIAÇÃO**

Algumas instituições foram criadas pelo governo de Nelson Mandela com o intuito de pôr fim aos conflitos e para construir a confiança da população e dos partidos minoritários. Podemos citar diversos instrumentos criados na época como as Câmaras Parlamentares, o Tribunal Constitucional, o Tribunal de reclamações e a Comissão de Verdade e Reconciliação.

O artigo faz a opção de destacar somente o último por este ser uma instituição que gerou controvérsias e que não é de conhecimento geral.

A Comissão de Verdade e Reconciliação (CVR) da África do Sul (*True Reconciliation Commission* – TRC), instituída em 1995 pelo Presidente Nelson Mandela e presidida pelo Arcebispo anglicano da Cidade do Cabo, Desmond Tutu, (prêmio Nobel da Paz em 1984), foi um dos mecanismos institucionais criado pelo governo para a gestão dos conflitos. Foi também um acontecimento com justificativas políticas de ruptura com o antigo regime do *apartheid*, e que não tinha como objetivo a caça às bruxas. Funcionava nos moldes de um tribunal, em que as vítimas de violações dos direitos humanos eram convidadas a testemunhar a respeito do que sofreram. Os perpetradores de violência também podiam testemunhar e pedir anistia tanto dos processos civis quanto dos criminais.

A exemplo destacamos um trecho extraído do artigo de Jonathan Grossman, que relata o depoimento de Yazir Henry para a Comissão de Verdade e Reconciliação em 21 de Julho de 1996.

“Por volta das 3:30 da tarde, ouvi uma agitação na frente de casa. A porta foi aberta com violência e diversos homens, com uniformes da polícia de segurança, forçaram o caminho para entrar, segurando meu pai como um escudo humano com uma arma apontada para sua cabeça...

Eles me levaram para fora, onde havia mais policiais, proferindo pesados insultos contra mim. Estavam rindo, apertando as mãos, congratulando-se uns com os outros... Após várias horas de intenso interrogatório, o capitão Liebenberg me informou que meu pai também tinha sido preso e que iriam espancá-lo, já que tinha ajudado e se tornado cúmplice de um terrorista.

Nesse momento, o capitão Liebenberg me disse que, a não ser que eu cooperasse e os informasse sobre o paradeiro de Mohamed, eles matariam minha mãe e meu sobrinho que tinha, então, quatro anos de idade. Na hora, devido ao que estava acontecendo comigo, não considerei essas palavras como uma ameaça vazia. Acreditei que tinham detido meu pai, a brutalidade e a tenacidade com as quais me interrogaram e a minha compreensão do que tinham feito a outros e do que são capazes de fazer tornaram sua ameaça de matar minha família muito verdadeira. Eu não tinha escolha. Por um lado, sabia que a revelação do paradeiro de Mohamed conduziria à prisão dele e, por outro, se não lhes contasse, minha família seria assassinada.

Confrontado com aquela ameaça de matarem minha família, concordei em lhes contar onde Mohamed estava, mas somente com a condição de que meu pai fosse libertado e de que deixassem minha mãe e meu sobrinho em paz...

Pensei que iriam prender Mohamed. Pelo que sei, entraram no local sem avisar.

Logo escutei tiros de revólver. Podia perceber que eles (os policiais) estavam com medo. Estavam correndo para cima e para baixo e alguém gritava que um deles tinha sido atingido por um tiro. Começaram a berrar para Mohamed sair.

Seguiu-se uma feroz troca de tiros e ouvi granadas explodindo. E então soube que isto não significou a detenção de Mohamed. Alguém gritou que eles não podiam entrar e que ele tinha granadas. Ouvi uma explosão muito forte. Soou como se um foguete tivesse sido lançado. E aí fez-se o silêncio...

Um dia... me mostraram um álbum de fotografias e pedi para folheá-lo. Na quarta ou quinta página vi algo que até hoje me provoca pesadelos. A foto era de uma cabeça cortada de alguém que eu tinha pessoalmente treinado em Luanda. Seus rins estavam esgarçados ao longo do seu pescoço, seus olhos estavam abertos e havia sangue coagulado em seus lábios. O restante do álbum continha fotografias de partes do corpo espalhadas por uma rua...

Nas semanas que se seguiram à minha libertação... comecei a me desintegrar... Tornou-se impossível dormir. Eu era, e ainda sou, constantemente assombrado por pesadelos. Lembro de me olhar no espelho e ver alguém que eu não conhecia.” (Grossman, 2000)

De acordo com Rebecca Saunders (SAUNDERS, 2008, p. 2) a linguagem dos direitos humanos utilizada nas audiências, servia tanto para fins libertadores quanto tirânicos, e por vezes mais conveniente aos perpetradores do que para as vítimas. Para ela, a reabilitação das vítimas foi sacrificada pela reabilitação de toda a nação.

A TRC representou tanto o principal mecanismo para a promoção de uma nova identidade nacional, quanto um ponto de encontro extraordinário entre a experiência local concreta, de um lado, e os princípios universais e abstratos de direitos humanos; desta forma a TRC se tornou um âmbito mais voltado à tradução forçada de tais particularidades para o discurso dos direitos humanos, uma conversão compulsória de fatos particulares e do depoimento visceral diante dela apresentado em uma linguagem nacional de reconciliação e respeito pelos direitos humanos. (SAUNDERS, 2008, p. 2)

A CVR possuía ainda uma justificativa psicológica no momento em que fazia o reconhecimento público das vítimas. E este foi um momento oportuno para uma reflexão filosófica, pois era um exercício social do perdão.

Para Ricoeur, citado no artigo Horizontes do Perdão (MAGLIONI, 2007, p. 171) a CVR no momento em que apura os acontecimentos de um passado violento faz

um exercício público da reconciliação política. Segundo ele, o impacto da troca entre o perdão e a confissão nos faz refletir questões de justiça restaurativa.

Para Gobodo-Madikizela: “a Conversão da Memória traumática em memória narrativa constitui importante possibilidade de recuperação da identidade individual” (GOBODO-MADIZELA, 2008, p. 64).

Sobre a TRC Cristina Buarque de Holanda destaca a notável habilidade dos membros da comissão em mobilizar os conceitos não políticos como a reconciliação, o perdão e a cura. E isso teria sido eficaz por ter sido embasado em teoria da psicologia e em um discurso religioso. Segundo ela, os rituais tinham sua própria liturgia, faziam leitura da bíblia e o canto de hinos.

Estes eram modos de expressar o profundo respeito pelo sofrimento das vítimas e de criar um ambiente favorável à concessão genuína do perdão. A expectativa era a de que o ritual catártico dos testemunhos tivesse como corolário o abandono da demanda retributiva, em si desorganizadora da filosofia transicional da comissão. Os relatos individuais eram situados num universo mais amplo, de sofrimento compartilhado, de modo que as vítimas se sentissem parte de uma comunidade de dor e fugissem à solidão do trauma. Embora a dinâmica das sessões estivesse pautada em testemunhos de casos particulares, não era a noção de indivíduo o paradigma predominante. O empenho dos comissionários era justamente o de produzir uma identidade comum das vítimas e superar a marcação individual da dor. (HOLLANDA, 2010, p. 8).

A construção da unidade nacional dependia do bem-estar de todos os sul-africanos, pois a nova constituição garantia um novo lugar político e social para os brancos. Na perspectiva inclusiva, o olhar para o passado não poderia pautar-se numa lógica de reciprocidade. Assim o desafio maior da CVR era apaziguar os conflitos e dar novo sentido ao sofrimento.

Era necessário promover a verdade curativa, que fosse eficaz e suficiente para construir um consenso sobre o passado, ou seja, a justiça restaurativa, da nova unidade africana. Então, devia se estabelecer a verdade dos acontecimentos passados a respeito dos motivos e circunstâncias dos atentados aos Direitos Humanos e tirar conclusões para evitar que estes atos se repetissem no futuro.

O objetivo da CVR era coletar os testemunhos, consolar os ofendidos, indenizar as vítimas e anistiar os confessos de crimes políticos. Eram audiências públicas que consistiam em colocar frente a frente agressor e vítima, um momento muitas vezes até televisionado, com o intuito de promover a identificação das vítimas e fazer com que os opressores fizessem um reconhecimento público da culpa.

A comissão era composta por três comitês: O Comitê de Violações de Direitos Humanos, o de Reparação e o de Anistia.

O primeiro era o comitê das vítimas, que eram as narrativas públicas das verdades do passado. Nesta perspectiva, os africanos movidos pelo espírito africano de ubuntu estariam predispostos ao perdão, o que teria sido a garantia primordial da transição pacífica.

A função do Comitê de Reparação era selecionar as vítimas e fazer recomendações de reparações, tais como, homenagens públicas em parques, museus; renomear ruas e escolas.

O Comitê de Anistia era o relato dos agressores confessos que pleiteavam anistia civil e criminal.

A CVR foi de suma importância para a mudança do discurso. Ela foi bem sucedida na substituição do relato hegemônico do Apartheid por uma narrativa subversiva sobre as violações dos direitos humanos (SAUNDERS, 2008, p. 9). Ela contribuiu também para estabelecer um discurso de hegemonia de uma nova África do Sul, fundada na justiça restaurativa e de uma cidadania que prevê a inclusão.

Para a nova democracia não se trata de acertar as contas com o passado, mas de compreender, de fazer conhecer, de reconhecer, de reparar, de reumanizar. Era transformar o cidadão traumatizado em um componente da nação arco-íris. Deveria haver uma vontade coletiva de compreender e não de se vingar, de reparar e não fazer represálias, de dar auxílio fraterno.

Se quisermos superar o passado e construir uma unidade e reconciliação nacionais, devem assegurar que aqueles cujos direitos têm sido violados sejam reconhecidos por meio do acesso a formas de indenização e reabilitação. Embora tais medidas nunca poderão devolver a vida aos mortos, tampouco compensar adequadamente as vítimas por sua dor e sofrimento, estas medidas podem e devem representar uma melhora na qualidade de vida das vítimas de violações de direitos humanos, e seus dependentes. Sem ter acesso a medidas de indenização e recuperação adequadas, não há que se falar em reabilitação e reconciliação. (Relatório final CVR)

Sob esta perspectiva, o Ubuntu era o conceito que adequava a linguagem dos direitos humanos à realidade sul-africana e ao princípio de reconciliação. Está na constituição e significa que um indivíduo encontra sua expressão por meio de sua comunidade, e neste momento este conceito torna-se essencial, uma vez que esta visão de mundo tradicional facilitaria (em tese) a reconciliação no seio das sociedades

fragmentadas porque a comunidade teria o poder da cura quando seus membros reconhecessem suas diferenças.

Para Desmond Tutu, se eles se voltassem para o passado em uma tarefa fundadora, enunciando e compreendendo, eles seriam capazes de criar o primeiro ato fundador de uma nação, uma memória coletiva.

O CNA<sup>8</sup> preocupou-se em criar uma identidade nacional de um país unitário, não racista, multicultural e democrático e o arco-íris foi a marca e o símbolo deste novo Estado, pois era uma “metáfora da amálgama cultural e racial do país” (HOLLANDA, 2010, p. 10).

O arco-íris é o símbolo de aliança entre Deus e a Terra; o arco da confiança recíproca entre vítimas e criminosos, o símbolo da promessa e também do reconhecimento, do próprio Ubuntu. Para a política do governo, passaria a representar um futuro nacional compartilhado.

## **A CULTURA DA PAZ E A COESÃO**

Os estudos sistemáticos sobre a paz são relativamente recentes. Datam da segunda metade do século XX, em grande parte motivada por uma crescente sensibilidade que vamos adquirindo frente à violência em todas suas expressões.

A paz é um processo dinâmico e não finito em que os conflitos sociais não são de curto prazo, mas devem ser ato de transformação, melhorando a comunicação e a compreensão mútua entre os grupos, promovendo formas não-violentas de expressão das tensões sociais.

A reconciliação não resolve o conflito por si só, também deve ter sentido de segurança e identidade. E o que agrega valor às relações sociais são as instituições, pois dão legitimidade à ordem social e política.

A questão da construção da paz na África do Sul também seguiu uma abordagem institucional, na forma de um acordo Nacional de Paz (NPA), 1991 e uma nova força de defesa integrada. O acordo foi criado na gestão do presidente De klerk com a finalidade de prevenir a violência. Os partidos tiveram que condenar a violência

---

<sup>8</sup> O CNA – Congresso Nacional Africano é o partido político no poder na África do Sul desde as primeiras eleições multirraciais do país. A ANC (sigla em inglês) foi um dos movimentos que lutou contra o *apartheid*.

pública e política, promoveu princípios democráticos da boa governança e responsabilidade mútua e reconheceu publicamente os princípios de liberdades fundamentais de expressão, associação e crença.

De acordo com a Comissão sobre Governança Global – Agenda para a Paz, UNESCO; os aspectos relacionados com a educação e os esforços devem se centralizar no desenvolvimento de programas especiais de ensino com ênfase na educação para a paz, da tolerância e não-violência.

Assim deve haver o respeito pelos direitos humanos, a participação de todos no poder e a reorientação das políticas sociais e econômicas para uma igualdade de oportunidades.

O relatório também destaca que ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Ela deve preparar cada indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo.

Para entender os acontecimentos devemos conhecê-los para aprendermos a relativizar os fatos e assim criticá-los. O incentivo à educação é o fator de maior importância para se manter uma democracia e para promover a paz, pois assim adquirimos a capacidade de julgar.

A educação deve tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes e promover o respeito pelas outras culturas.

A paz deve ser uma utopia orientadora, deve encaminhar o mundo para uma compreensão mútua, deve promover nas pessoas um sentido maior de responsabilidade e de solidariedade na aceitação das diferenças espirituais e culturais.

O maior ícone e defensor da aprendizagem e da educação como meio para se chegar à paz foi o ex-presidente Mandela. Conforme algumas de suas expressões: “Uma boa cabeça e um bom coração são sempre uma combinação formidável” e: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

Devemos destacar ainda a importância da coesão que é o conjunto de atividades, projetos comuns, valores partilhados e a construção de aspectos da vontade de viver juntos. Com o passar do tempo os laços espirituais e sociais estreitam-se e tornam-se uma herança cultural no seu significado mais amplo, o que fortalece a solidariedade e aflora o sentimento de pertencer àquela comunidade.

A importância da educação é tão grande que ela é capaz de criar vínculos sociais de origem e referências comuns. O ser humano, na sua esfera social, desenvolve um espaço de socialização e o início da construção de um projeto comum.

Ela não deve limitar-se a unir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve também ser capaz de responder às questões de viver juntos com qual finalidade?

Deve dar a cada um, a capacidade de participar ativamente de um projeto de sociedade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo teve a preocupação de mostrar como foi o processo de transição na África do Sul e qual a contribuição da Comissão de Verdade e Reconciliação para a construção de uma cultura de paz naquele país. A construção do artigo se pautou na compreensão das noções dos conceitos civilizatórios e como eles foram imprescindíveis para uma aproximação entre os negros e brancos sul-africanos de acordo com as políticas de governo implementadas à partir de 1990.

Desta forma, compreendemos que a alteridade Ubuntu (que já fazia parte do cotidiano das pessoas, mas por vezes esquecido no dia-a-dia), foi resgatada de forma sábia pelos responsáveis pela transição, os quais podemos destacar: Nelson Mandela e Desmond Tutu.

O diferencial deles foi acreditar que abster-se de causar sofrimento ao outro é o princípio da humanidade do homem, cuja existência consiste em estar com os outros. A gestão de conflitos no processo de transição política usou processos de negociação para arquitetar a confiança na distribuição do poder. Além disso, priorizou questões morais como a verdade, o perdão, a justiça e a compensação que são indispensáveis para uma paz duradoura e consolidada.

A comissão de Verdade e Reconciliação foi importante porque deu voz aos cidadãos no momento em que debateu e denunciou os abusos praticados pela política do apartheid e proporcionou à sociedade a possibilidade de exorcizar os seus traumas. A CVR mostrou que naquela sociedade onde houve a reintegração dos perpetradores a resolução dos conflitos foi mais duradoura.

Sob a ótica individual cartesiana a CVR teria produzido um sentimento de impunidade, mas sob uma perspectiva coletiva a CVR proporcionou avanços na construção da cultura da paz e da coesão para os povos da África do Sul. O governo e o Congresso Nacional Sul Africano conseguiram a legitimidade necessária ao passo que as audiências públicas proporcionaram a releitura do passado.

A comissão de fato soube lidar com a escassez de informação sobre os crimes passados e suas investigações beneficiaram-se claramente do recurso da anistia. As vantagens e o alcance da comissão foram notáveis. O protagonismo legado aos negros marcou o rompimento com o regime político antecessor e instituiu fundamentos comuns para uma releitura da história do país que invalida todo intuito negacionista. (HOLLANDA, 2010 p. 12).

O artigo não se preocupou em discutir quais foram os reflexos das políticas implementadas para o povo sul-africano; este não foi um modelo fechado que deve ser seguido à risca, para isso deveríamos fazer uma análise mais aprofundada da realidade atual daquele país. É claro que muitos problemas não foram resolvidos e que muitas injustiças permanecem.

A grande contribuição da África do Sul para o mundo foi mostrar como é possível conter a violência com acordos de Paz nacionais, criar a confiança, consolidar a fé e incentivar a tolerância política, enfim, promover a reconciliação.

Este país ainda nos revelou que para que a paz seja duradoura, é necessário enfrentar os desafios da coesão e de um projeto educacional que incentive nas pessoas o sentimento de solidariedade e de Ubuntu, ou seja, criar uma cultura de paz. Desafios que foram enfrentados por todo o século XX e que continuarão ao longo do século XXI.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU).

Ao meu orientador Professor Acácio Sidinei Almeida Santos

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÂ, Amandou Hampâté. **A educação tradicional na África.** In: Aspects de la Civilization Africaine. Paris: Présence Africaine, 1972.

BLASSER, Thomas; BAGNOL, Brigitte; MATILINI, Zethu; SIMON, Anne; MANUEL, Sandra. **Raça, ressentimento e racismo: Transformação na África do Sul.** Cadernos Pagu (35), Julho-Dez, 2010.

FERREIRA, Patrícia Magalhães Ferreira. **Justiça e Reconciliação. Pós-conflito em África.** Lisboa: Inst. De Estudos Estratégicos e Internacionais, ISCTE, 2005.

GOBODO-MADIKIZELA, Pumla; MERWE, Chris van der. **Narrating our healing: Perspectives on Working through Trauma.** Cambridge Scholars Publishing, 2008.

GROSSMAN, Jonathan. **Violência e Silêncio: Reescrevendo o futuro:** Revista História Oral, Vol 3, 2000. In: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=19&path%5B%5D=14>

HOLLANDA, Cristina Buarque de. **Violência e trauma na transição política: O caso sul africano:** Revista OABRJ, vol 25, n 2, 2010. In: [http://www.fundamentalpsychopathology.org/8\\_cong\\_anais/MR\\_391a.pdf](http://www.fundamentalpsychopathology.org/8_cong_anais/MR_391a.pdf)

LEITE, Fábio. **A questão ancestral: África negra.** São Paulo: Casa das Áfricas, 2008.

LOPREATO, Christina Roquette. **O outro como semelhante. A alteridade Ubuntu e reconciliação Racial Sul-africana.** In. Figurações do outro. Indd 201, 2008.

LOWN, Dirk J. **Ubuntu: An African Assessment of the Religious Other.** Retrieve: University of the North, 2005.

MACQUARRIE, John. **Existentialism.** London: Penguin Books, 1972.

MIGLIONI, Maria Luci Buff. **Horizontes do Perdão. Reflexões a partir de Paul Ricouier e Jacques Derrida.** São Paulo: PUC-SP, 2007.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. **Existe Violência sem agressão moral?** RBCS, vol 23 n 67, Jun, 2008.

PINTO, Simone Martins Rodrigues Pinto. **Justiça Transicional na África do Sul: Restaurando o Passado, construindo o futuro.** Rio de Janeiro: Contexto Internacional, vol 29 n 2, Julho/Dez, 2007.

SANTOS, Juana E. (org). **Democracia e Diversidade Humana.** Salvador: SECNEB, 1992.

SAUDERS, Rebecca. **Sobre o intraduzível: Sofrimento Humano, a linguagem dos direitos humanos e a Comissão de Verdade e Reconciliação da África do Sul.** Revista Internacional de Direitos Humanos, 2008. In: [http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo9.php?artigo=9,port,artigo\\_saunders.htm](http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo9.php?artigo=9,port,artigo_saunders.htm)

SSEKANDI, Francis M; ROSE, Cecily. **A procura da Justiça transicional e os valores tradicionais africanos: um choque de civilizações, O caso de Uganda.** Revista Internacional de Direitos Humanos, 2007. In: [http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo7.php?artigo=7,port,artigo\\_rose.htm](http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo7.php?artigo=7,port,artigo_rose.htm)

TELES, Edson Luís de Almeida. **Brasil e África do Sul: Os paradoxos da democracia, “memória política em democracias com herança autoritária”.** São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 2007.

TUTU, Desmond. **No future without forgiveness.** USA: First Image Books Edition, 2000.

\_\_\_\_\_. **The rainbow people of God: making a peaceful revolution.** New York: Random House, 1996.

UNESCO. **La Cultue democratique: um dédi pour les ésceles.** Paris, 1995.

## **SITES**

<http://www.africadosul.org.br/>

[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/singleiew/news/vamos\\_ubuntar\\_um\\_convite\\_para\\_cultura\\_a\\_paz/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/singleiew/news/vamos_ubuntar_um_convite_para_cultura_a_paz/)

<http://movebr.wikidot.com/bio:bikosb%5D=19&path%5B%5D=14>

**A LEI 10.639 E AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL: REDISCUTINDO OS  
PARADIGMAS DA SUBMISSÃO DO NEGRO NA HISTÓRIA RECENTE  
BRASILEIRA.**

Daniel Antonio Coelho Silva  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
sociologo06@yahoo.com.br

Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Instituto de Química – IQ  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB  
guimes.rodriguesfilho@gmail.com

**RESUMO**

O objetivo geral deste artigo é o de analisar algumas produções acadêmicas produzidas a respeito dos afrodescendentes no Brasil, particularmente no que se refere às teses que defenderam que o negro não se “adaptou” ao capitalismo devido à permanência de valores culturais “rústicos” herdados de seu continente de origem. Bem como, será abordada a questão da ideologia da miscigenação enquanto sinônimo de igualdade racial na história recente brasileira. Essas teses foram defendidas por alguns autores célebres das Ciências Sociais durante o século XX, porém nos últimos anos estes temas foram rediscutidos pela academia e também pelo movimento negro e os outros movimentos sociais em defesa da igualdade racial, fatos que se materializaram na criação da Lei 10.639, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas do país.

**PALAVRAS – CHAVE:** Ciências sociais, Lei 10.639 e Submissão.

**ABSTRACT**

This article analyzes some academic productions produced about people of African descent in Brazil, particularly with regard to the theory that argued that the black is not "adapted" to capitalism due to the persistence of cultural values "rustic" inherited from their continent of origin. Will be addressed as well as the question of ideology miscegenation as a synonym for racial equality in recent Brazilian history. These theses were defended by some authors celebrated the social sciences during the twentieth century, but in recent years these issues have been revisited by academics and also by social movements in defense of racial equality, facts that have materialized in the creation of Law 10,639, which established the requirement for teaching history and culture African-Brazilian and African schools of the country.

**KEY - WORDS:** Social Science, Law 10.639, Submission

## INTRODUÇÃO

A produção historiográfica e sociológica sobre o papel do negro no período escravocrata nas últimas décadas de certa maneira foi uma produção muito expressiva e variada, principalmente no que se refere às conclusões teóricas produzidas sobre o assunto de vários intelectuais brasileiros.

Gilberto Freyre foi um dos principais teóricos do século XX que apontaram o caráter benevolente da escravidão brasileira, ou seja, a escravidão foi um processo basicamente harmonioso e quase ausente de conflitos entre senhores e escravos, porém este autor foi um dos primeiros intelectuais a reconhecer a influência dos valores africanos na cultura brasileira, particularmente na língua, no vestuário e na comida, mesmo que em termos culturais considerassem “os valores civilizatórios europeus” superiores estabelecendo assim uma espécie de hierarquia cultural.

A visão crítica em relação ao paternalismo freyriano construída por Florestan Fernandes irá predominar após a década de 50 na produção intelectual brasileira particularmente nos estudos sobre o período escravista. Nesse sentido Silvia Lara afirma que:

Ainda que autores da década de 40 tenham mencionado em suas obras a coisificação do negro associada à discriminação racial e crueldade dos senhores, foi somente no final dos anos 50 que os estudos sobre as relações entre negros e brancos deram início a revisão sistemática das teses sobre a democracia racial e a benevolência da escravidão brasileira. (LARA, 1988, p. 98-99).

De maneira sucinta, pode-se dizer no plano teórico-metodológico essas duas visões, sobre a escravidão representaram o confronto entre a escola culturalista da antropologia de Franz Boas na qual Gilberto Freyre se apoiava, e o método materialista-dialético de Marx defendido por Florestan Fernandes dentre outros.

Essas são teses de dois autores célebres das Ciências Sociais no século XX, e que apesar da qualidade dos estudos científicos encontram limites com relação a algumas de suas conclusões teóricas, particularmente nas conclusões que se referem à sub-valorização da cultura afro-brasileira e africana na história do Brasil. Nesse sentido, a sanção da Lei 10.639 que tornou obrigatória a inclusão nos currículos escolares do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira contribuiu para que

efetivamente se começasse a desconstruir uns tantos equívocos históricos e sociológicos produzidos pelas Ciências Sociais brasileiras.

A Lei 10.639 propõe uma revisão dos conteúdos relativos à história do negro no Brasil, assim como avança positivamente ao tornar obrigatório o estudo das culturas africanas que deram origem as manifestações afro-brasileiras. Assim entre os vários objetivos da Lei 10.639 foi possível identificar como um de seus propósitos fundamentais a construção de uma visão que seja capaz de reconhecer a importância da cultura afro-brasileira e da população negra para o país.

### **GILBERTO FREYRE E A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL.**

A antropologia freyriana se filiou intelectualmente à corrente teórica culturalista de Franz Boas<sup>1</sup> que buscou entender as sociedades humanas do ponto de vista da produção simbólica. Nesse sentido, a obra teórica de Freyre que melhor representou o pensamento deste autor foi *Casa Grande e Senzala* publicada originalmente em 1933. Essa corrente antropológica diferentemente do pensamento científico etnocêntrico considerava que todos os indivíduos são portadores e produtores de cultura e que as diversas sociedades podiam resolver seus problemas a partir de seus valores culturais.

Assim, a produção teórica de Freyre entrou em confronto com algumas idéias do racismo científico brasileiro do século XIX que tinha entre os seus representantes intelectuais de porte como Nina Rodrigues e Euclides da Cunha<sup>2</sup>. Confronto que se notabilizou por conferir um caráter extremamente positivo a mestiçagem brasileira, e nesse sentido Lehmann (2007) faz a seguinte avaliação de Freyre:

---

<sup>1</sup> Freyre, quando era jovem estudou nos Estados Unidos e foi aluno de Franz Boas. Essa influência ficou evidente em suas obras posteriores, como foi o caso de *Casa Grande e Senzala*. Para maiores informações ver Azevedo, Célia Maria Marinho de. **Abolicionismo nos Estados Unidos e Brasil, uma história comparada (século XIX)**. São Paulo: Annablume, 2003, p. 18.

<sup>2</sup> Raimundo Nina Rodrigues médico e intelectual radicado na Bahia realizou estudos sobre a cultura africana no Brasil no século XIX, porém sobre um viés etnocentrista. Euclides da Cunha escritor brasileiro nascido no século XIX escreveu a obra *Os Sertões*, mas assim como Nina Rodrigues, via a miscigenação como um problema a ser resolvido pelo Brasil. Para maiores informações ver LIMA, Maria Batista. **Identidade Étnica Racial no Brasil: Uma reflexão teórico-metodológica**. Disponível em: [www.posgrap.ufs.br/periodicos/.../DOSSIE\\_FORUM\\_Pg\\_33\\_46.pdf](http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/.../DOSSIE_FORUM_Pg_33_46.pdf). Acesso em 13/08/2011.

Quaisquer que fossem as disposições individuais em relação à população negra e aos pobres, o clima de debate público no Brasil, naquela época, partiu do pressuposto de que a pele negra e a ascendência africana de grande parte da população era um problema; Freyre ao contrário, afirmava que era uma solução (Lehmann, 2007, pp. 371).<sup>3</sup>

As teses de Gilberto Freyre contribuíram para a aceitação de uma identidade nacional que procurou exaltar o caráter mestiço do Brasil ainda que não alterasse na prática social o racismo e a discriminação exercida sobre os grupos considerados socialmente inferiores, como por exemplo, os negros e de seus descendentes. Além disso, segundo essa concepção, o paternalismo praticado pelos senhores de escravos seria uma herança deixada pelos portugueses, que antes de colonizarem o Brasil já estavam acostumados a terem uma relação de proximidade e de menos crueldade com os escravos das outras colônias. Esta herança de convivência social promoveu uma maior tendência para relações inter-raciais resultando, assim, numa forte miscigenação. Na visão de Freyre, isso inevitavelmente proporcionou o abrandamento das relações entre senhores e escravos, e, portanto, o que aconteceu nas outras colônias se reproduziu aqui. Contudo, essa forma de comportamento totalmente diferenciado dos portugueses em relação aos outros colonizadores europeus, segundo Freyre, também contribuiu para o desenvolvimento de uma maior harmonização social entre brancos e negros configurando uma plasticidade positivamente híbrida da sociedade brasileira.

A maneira a qual Gilberto Freyre expõe suas idéias lhe dá o status de ser uns dos primeiros intelectuais a reconhecer a influência positiva da cultura negra no Brasil, mesmo considerando em termos culturais os “valores civilizatórios europeus” como valores superiores. Nesse sentido Fernando Henrique Cardoso escreveu na apresentação da reedição da obra *Casa Grande e Senzala* em 2003 a seguinte afirmação:

É indiscutível, contudo, que a visão de mundo patriarcal de nosso autor assume a perspectiva do branco e do senhor. Por mais que ele valorize a cultura negra e mesmo o comportamento do negro como uma das bases da “brasilidade” e que proclame a mestiçagem como algo positivo, no conjunto fica a sensação de certa nostalgia do “tempo das nossas avós e bisavós”. Maus tempos, sem dúvida, para a maioria dos brasileiros. (Cardoso 2003, p. 22).<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Para maiores informações ver: LEHMANN, David. Gilberto Freyre: **A reavaliação prossegue**. Disponível em: [http://www.scielo.br/sielo.php?pid=S0104-71832008000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/sielo.php?pid=S0104-71832008000100015&script=sci_arttext).

<sup>4</sup> Em 2003 a editora Global em comemoração aos 70 anos de publicação da obra *Casa Grande e Senzala* reeditou o livro, cujo prefácio da reedição foi escrito pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso.

O que Cardoso, demonstra com esta análise é a permanência de valores etnocêntricos na produção teórica de Freyre, assim é possível identificar o reconhecimento da cultura negra brasileira pelo autor, mas a mesma não possui no pensamento freyriano status semelhante a da cultura branca européia.

Nesse sentido, Freyre (2003) reproduz uma lógica que ainda permanece presente no imaginário social do país: apesar do reconhecimento da influência da cultura negra brasileira, os valores africanos que deram origem a esta mesma cultura são considerados hierarquicamente inferiores. E nesse sentido em 2004 o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais reproduz a seguinte afirmação:

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população ser composta de negro (de acordo com o censo do IBGE) não tem sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (Brasil, 2004, p. 14)

Assim os brasileiros em geral pouco ou nada sabem sobre as culturas africanas e a suas contribuições para a humanidade, mas ao mesmo tempo emitem uma opinião pejorativa sobre os povos e as práticas culturais oriundas deste continente.

O “desconhecimento” dos valores civilizatórios africanos traz de maneira implícita um conhecimento distorcido e preconceituoso sobre manifestações culturais africanas, e afro-brasileiras, como, por exemplo, é o caso do preconceito da maioria dos brasileiros com relação às religiões de matriz africana. E este preconceito em relação aos afro-brasileiros influenciou durante muitos séculos boa parte dos pesquisadores do país e nesse sentido Gilberto Freyre reproduziu em grande parte a ideologia da elite dominante nacional, ainda que tenha rompido algumas das premissas fundamentais dos estudos acadêmicos de seu tempo.

O pensamento freyriano apesar de conferir a cultura negra um papel de fundamental importância para formação da identidade nacional, na verdade procurou exaltar a capacidade do homem branco português de dominar um amplo território no mundo (incluindo o Brasil) por meio de estratégias diferenciadas, como foi, por exemplo, a miscigenação no Brasil. Assim umas das teses que está presente de forma bastante clara em Casa Grande Senzala (Freyre, 2003) é a de que o hibridismo biológico

e cultural se constituiu em uma grande vantagem para o dominador a ponto de ser responsável pela formação de uma nação com características especiais com relação às demais nações.<sup>5</sup>

A construção teórica freyriana sobre o negro não contribuiu para desmistificar a idéia de passividade e/ou submissão as condições degradantes que lhe foram impostas, mas, acabou por relativizá-las ao ressaltar o caráter benevolente das relações entre brancos e negros, fato que segundo Freyre (2003) criou um país onde há um convívio harmonioso entre as raças, situação que não era verificada em nenhum outro lugar do mundo.

Abordagem de Freyre (2003) influenciou gerações de pesquisadores e o imaginário político e cultural do país, principalmente porque forneceu as bases teóricas para criação do racial brasileira.

A tese presente na obra *Casa Grande e Senzala* e por conseqüência em toda a obra de Gilberto Freyre relativa à identidade nacional é a de que o encontro de portugueses, indígenas e africanos foi responsável pela formação de uma nação com características culturais excepcionais em relação aos demais países do mundo. Essa excepcionalidade se fundamenta principalmente no caráter de plasticidade do conquistador português, já que este diferentemente dos outros conquistadores europeus tinha uma maior tendência de confraternizar-se culturalmente com os povos conquistados adquirindo assim uma maior tolerância nas suas relações com os dominados. Tolerância que para Freyre (2003) é à base da convivência ou do congraçamento entre as “raças” no Brasil. Este pensamento já era amplamente aceito pela sociedade brasileira nos séculos anteriores a publicação de *Casa Grande e Senzala*, a novidade trazida por Freyre (2003) era a de atribuir um caráter positivo à miscigenação, em contraposição as teorias racistas do século XIX.

A publicação de *Casa Grande e Senzala* no ano de 1933 durante a vigência do Estado Novo indiretamente acabou por legitimar uma política governamental de negação do racismo e da discriminação dos negros e de seus descendentes no país que somente viria a ser contestada de forma contundente a partir dos anos 40 e 50 do século

---

<sup>5</sup> Gilberto Freyre considerava que a miscigenação biológica e cultural ocorrida no Brasil não foi reproduzida de maneira tão eficiente como em outras nações e essa era uma vantagem adaptativa importante, ao contrário do que dizia o racismo científico do século XIX. Para maiores informações ver: FREYRE, Gilberto. **Casa grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 47. ed. São Paulo:Global,2003.

XX, por estudiosos da questão racial e pelo movimento negro brasileiro. Nesse sentido pode-se entender que havia uma grande contradição entre o discurso oficial que negava o racismo, e a realidade social dos afrodescendentes, isto é, os negros estavam relegados as piores condições de vida e de trabalho na chamada “democracia racial” brasileira.

O mito da democracia racial não foi totalmente desconstruído na sociedade brasileira e hoje ainda atua para desqualificar as políticas de ações afirmativas, (entre elas a lei 10.639), fornecendo argumentos ideológicos para que os grupos contrários a essas ações se mobilizem contra a efetiva aplicação de políticas públicas para a população afrodescendentes brasileira.

Entre os vários desafios dos defensores Lei 10.639/03 está o de superar a ideologia comum que diz que o racismo é uma prática isolada e que, portanto, não atinge o conjunto da sociedade, já que os brasileiros (brancos e negros) convivem a muitos séculos de forma harmoniosa. Nesse sentido, segundo essa visão, a criação de leis que favoreçam população negra se constitui em uma forma de racismo invertido, ou seja, são os negros que estão sendo racistas e não o contrário.

O mito da democracia racial oculta o caráter conflituoso e discriminatório das relações entre brancos e negros no país e apesar de Gilberto Freyre não ter desenvolvido o conceito de democracia racial, a sua obra acabou por reforçar uma idéia já corrente no pensamento social brasileiro: a ausência de racismo no país. Nesse sentido Gonçalves (2010) fez a seguinte afirmação:

Outra característica da exclusão da cultura pluriétnica é a crença de que a sociedade brasileira não é preconceituosa, estabelecida pelo Mito da Democracia Racial. A particularidade nacional brasileira vem do entrecruzamento entre raça e democracia que resulta na “Democracia Racial”, que é a expressão que diz respeito às relações raciais no Brasil representadas como convivência harmoniosa entre negros e brancos, sendo esse o modo de se articular o mito fundador da sociabilidade brasileira. (Gonçalves, 2010, p. 61)

Ora se não há discriminação racial como afirma essa visão, a pobreza e a condição marginalizada que a população afro-descendente se encontra seria então resultado de sua própria incapacidade. Assim essa ideologia contribuiu para dificultar o alcance do protesto negro, porém não impediu que a luta do movimento negro alcançasse êxitos, como foi, por exemplo, a promulgação da Lei 10.639 /03 e a adoção de ações afirmativas por parte do Estado brasileiro.

Enfim, é importante ressaltar que a ideologia etnocêntrica presente na obra de Freyre (2003) e fundamentada pelas Ciências Sociais de seu tempo são frutos de uma construção social, econômica e política que tem origens na Europa e que se ressignificou no Brasil. E, portanto, não é uma mera opção individual do pesquisador analisado, assim não cabe neste espaço um julgamento da pessoa de Gilberto Freyre, mas sim uma análise teórica do que a obra deste pensador representou para a abordagem da questão racial no país.

No próximo texto será abordado o trabalho do sociólogo Florestan Fernandes que foi um dos responsáveis pela desconstrução da ideologia da democracia racial que teve em Gilberto Freyre o seu principal formulador, porém assim como o referido autor Florestan (1978), não foi capaz de reconhecer o protagonismo do negro e de sua cultura na luta contra o racismo e a discriminação.

### **FLORESTAN FERNANDES E A “HERANÇA CULTURAL RÚSTICA NEGRA”: O NEGRO E O PROBLEMA DA SUA INTEGRAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES.**

A obra *A Integração do negro na sociedade de classes* de Florestan Fernandes cumpriu um papel fundamental ao desmistificar o caráter harmonioso da escravidão no Brasil. E ainda vai mais longe ao comprovar que mesmo após o fim do modo de produção escravista os negros continuaram marginalizados e sem condições objetivas de ascender socialmente na sociedade de classes que então se constituía no país.

Florestan (2003) conclui de forma muito clara e objetiva de que não existe democracia racial no Brasil e que isto não passa de uma ideologia que procura ocultar a face racista e da dominação de classes que é praticada pelas elites burguesas brasileiras. Nesse sentido é importante observar o que diz o próprio autor:

A falsa consciência oculta à realidade e simplifica as coisas. Todo um complexo de privilégios de comportamento e valores de uma ordem social arcaica podia manter-se intacto, em proveito dos estratos dominantes da nação. As elites e as classes privilegiadas não precisavam levar a revolução social à esfera das relações sociais, na qual a democracia germinaria espontaneamente... (Fernandes, 2003, pp. 01).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Este texto foi publicado originalmente no jornal Folha de S. Paulo dia 08 de junho de 1980 e republicado na Revista Espaço Acadêmico em julho de 2003 e está disponível em: [www.espaçoacademico.com//026/26hbrasil.htm](http://www.espaçoacademico.com//026/26hbrasil.htm). Acesso em 08/07/2011.

O mito da democracia racial então na ótica de Florestan teve um papel de manutenção do status quo e só começou a ser contestado a partir do momento em que os próprios negros alcançaram condições materiais e intelectuais de combaterem esta ideologia que não era apenas o pensamento das elites burguesas, mas também uma ideologia de Estado (Florestan, 2003).

É interessante observar que dentro do esquema teórico-conceitual de Florestan, as condições objetivas para que o protesto negro aconteça se dão com o pleno desenvolvimento das forças produtivas e com isso a mentalidade tradicional ao que o negro está submetido sofre um processo de superação e de adequação à ordem competitiva, nesse sentido o autor no diz que:

Penetramos, aqui, na área de incentivos e motivações sociais. Ao se reeducar para o sistema de trabalho livre, o “negro” repudia sua herança cultural rústica e o ônus que ela envolvia. Vence hábitos, avaliações e comprometimentos pré ou anticapitalistas. E descobre uma posição, que o nivela, material e socialmente, ao “branco”. (Fernandes, 1978, p. 154).

O negro sob esta ótica tinha um déficit cultural a ser superado, isto é, era preciso que o negro fosse capaz de deixar para trás todos os valores culturais herdados de África para que o mesmo pudesse vencer na ordem livre da sociedade capitalista. Ainda segundo esta visão o elemento branco, principalmente o imigrante europeu já estaria adaptado ao regime de produção capitalista. Assim dentro desse raciocínio de caráter marxista o processo de industrialização e o crescimento das atividades urbanas possibilitariam as condições para inclusão dos negros na sociedade “competitiva” e conseqüentemente a luta de classes no Brasil entraria em um novo estágio.

Célia Maria Azevedo, (1987) contesta esta visão de Florestan, ao afirmar que não é possível estabelecer uma linha evolutiva com relação à formação econômica e social do país, ou seja, que a sociedade brasileira passou de um estágio de “barbárie” (escravismo) para outro cuja racionalidade econômica havia prevalecido (capitalismo), ao dizer que:

Desse modo, movida por esta racionalidade inscrita no real, a história se resumiria a uma sucessão de estágios de desenvolvimento econômico-social, com suas respectivas superestruturas políticas, restando à luta de classe bem pouco espaço para mover-se em termos decisórios. Ao invés de possibilidades, a história seria algo fechado em determinações objetivas, cuja totalidade possuiria um sentido ou destinação, conduzindo a um “fim da história”, segundo a expressão de Cornelius Castoriadis. (Azevedo, 1987, p. 176-177).

A situação de marginalização do negro na visão de Florestan é um reflexo da permanência de características da ordem escravocrata pré-capitalista que ainda não foram eliminadas pela ordem capitalista competitiva brasileira, mas que devido ao processo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção os negros terão as condições objetivas para sua inclusão enquanto mão-de-obra no mercado de trabalho capitalista. E assim juntamente com os trabalhadores brancos os afrodescendentes lutariam para superação do capitalismo, e, portanto de todas as desigualdades sociais, entre ela o racismo.

Sob um prisma materialista dialético Florestan (1978) entendia que os negros enquanto sujeitos escravizados e sob um modo de produção pré-capitalista não tinham condições objetivas de engendrar uma luta que pudesse por em xeque a sociedade escravista de seu tempo. E somente com o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção capitalistas o seu protesto articulado com a consciência de classe teria condições de subverter a ordem capitalista vigente.

Dentro da perspectiva apontada acima o protesto do negro só teria força e legitimidade se articulado com a questão de classe, ou seja, do ponto de vista epistemológico não deveria se separar raça de classe na medida em que negros e brancos operários estariam sendo vítimas da dominação de classe capitalista.

A perspectiva teórica de Florestan Fernandes desmitificou a chamada democracia racial, porém a reduziu a possibilidade do negro de superar a sua condição de marginalizado a uma espécie de determinismo econômico, ou seja, o fim do racismo está condicionado à abolição das formas capitalistas de produção restando ao negro se incorporar à classe trabalhadora na luta contra o Capital.

O título da obra *A Integração do Negro na sociedade de classes* é ao mesmo tempo a principal tese que Florestan procura defender ao longo da obra, ou seja, para que o negro supere a sua condição de inferioridade é preciso que este se adapte às condições da sociedade competitiva superando sua antiga “herança cultural rústica” (Fernandes, 1978). Engrossando com isso a massa de proletários ou de sujeitos históricos da superação da exploração e da dominação de classes capitalista. E nesse sentido é importante observar esta fala do autor:

Acresce que, entre 1939 e 1945, as oportunidades de emprego das populações nacionais aumentaram rapidamente em conexão com os influxos da II grande guerra na intensificação e na diferenciação de nossa produção industrial. Pela primeira vez,

em nossa história econômica recente, o “negro” adquire possibilidades reais de fazer parte permanente do mercado trabalho livre. Nessas condições, abriram-se as vias que iriam inseri-lo na vida economicamente ativa da cidade. (Fernandes, 1978, p. 175-176).

Assim de acordo com o raciocínio exposto acima o pleno desenvolvimento da industrialização e do mercado de trabalho desencadearia um processo capaz de superar as barreiras que o mercado impunha aos negros e assim conseqüentemente integrando a lógica do trabalho da sociedade capitalista possibilitando assim o ingresso dos negros na classe operária. Porém essa visão é fortemente contestada por Domingues (2004):

(...) Parece não haver razões imperativas para que a industrialização e o desenvolvimento capitalista devam eliminar a raça ou torna-la irrelevante enquanto critério que estrutura as relações sociais dentro do sistema produtivo. De fato, a modificação do significado de raça como critério de alocações de posições na estrutura de classes e estratificação social parece depender mais de fatores tais como mudanças no clima ideológico internacional, nível de mobilização política dos grupos racialmente subordinados e divisões dentro do grupo dominante branco quanto à questão racial e á política racial do que alguma lógica inerente ao industrialismo. (Domingues apud Hasenbalg, 2004, p.111)

Dentro da visão teórica de Florestan (1978) o negro não tinha condições materiais e psíquicas de engendrar um protesto dentro dos moldes da ordem escravocrata que fosse capaz de oferecer uma luta que tivesse condições de solapar a dominação senhorial. Nesse sentido dentro do referencial teórico do autor não havia no Brasil escravocrata os princípios fundamentais para superação da dominação de classes, já que a persistência de padrões tradicionalistas de dominação impedia no plano prático o pleno desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção capitalistas.

Para Florestan (1978) a abolição da escravidão se deu muito mais por causa da incompatibilidade do modo de produção escravista com o desenvolvimento do mercado capitalista do que necessariamente pela luta dos escravizados contra a ordem econômica e social tradicional. E com isso este pensamento acaba por reforçar a visão de passividade e incapacidade do negro de organizar um protesto capaz de abalar a ordem senhorial, assim como também minimiza as fugas dos escravos, o assassinato de feitores e senhores e a formação de quilombos por quase todos os estados do Brasil.

A consideração de que o negro, só terá condições de superar seu estágio de marginalização integrando-se a sociedade capitalista como afirmou Florestan (1978) encontra alguns limites do ponto de vista teórico na medida em que o autor não conseguiu visualizar que os negros não estão à margem do sistema capitalista brasileiro,

mas integrados de forma desigual não somente no mercado de trabalho, mas também no plano das relações políticas e econômicas fato que denota que o racismo permeia de forma institucional e estrutural a sociedade brasileira.

E, portanto, o racismo não pode ser superado simplesmente pelo desenvolvimento econômico de uma sociedade, mas pode ocorrer justamente o seu contrário: o aprofundamento das desigualdades sociais e étnicas. Nesse sentido não se podem creditar o fim do racismo somente as determinações econômicas, mas é preciso levar em conta o processo cultural que faz com que os sujeitos resistam e ao mesmo tempo transformem seu ambiente social.

Os afrodescendentes brasileiros construíram um estoque cultural de grande relevância no Brasil, cujos valores civilizatórios africanos e europeus que foram ressignificados pela resistência física e cultural às determinações da sociedade e do país, portanto, a obra de Florestan Fernandes não conseguiu captar a dialética interna presente nas manifestações culturais afro-brasileiras, pois este autor apesar do posicionamento crítico com relação à discriminação atribuía ao baixo nível cultural do negro as causas da sua marginalização econômica. Este é com certeza um dos pensamentos que a Lei 10.639, que será abordada a seguir tem como objetivo desconstruir, já que este pensamento representa uma visão distorcida da cultura negra e da sua capacidade de luta que ainda se faz presente na ideologia das elites intelectuais e econômicas brasileiras.

### **A LEI 10.639 E A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO BRASIL.**

Em 2003, o governo brasileiro sancionou a lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país, porém é importante destacar que essa lei é fruto de lutas históricas dos movimentos negros, intelectuais brasileiros e estrangeiros comprometidos com luta pelo fim da discriminação. E nesse sentido Nogueira (2010) fez o seguinte apontamento:

A aprovação da Lei 10.639 representou para o Movimento Negro brasileiro, a concretização de mais um êxito na luta contra o racismo e a discriminação. Nesse contexto, a Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban-Africa do Sul, no ano de 2001, representam o marco dessa vitória. (Nogueira, 2010, p. 27)

A lei 10639/03 visa fazer um resgate histórico para que as pessoas negras afro-brasileiras e os próprios brasileiros conheçam as contribuições que as culturas africanas deram ao Brasil, bem como essa lei legitima todo um processo acadêmico e social que buscou desconstruir as teses que colocavam os afrodescendentes e sua cultura em posição de inferioridade. Teses que apesar do caráter científico reproduziram em grande parte uma visão eurocêntrica da cultura negra, e, portanto, etnocêntrica da história dos negros no Brasil e nesse sentido Domingues (2004) tece uma importante crítica à historiografia sobre a escravidão ao afirmar que:

[...] prevalece na historiografia da transição este quadro bem montado da marginalização inevitável do negro por força da própria herança da escravidão carregada por ele. Ao negro apático, despreparado em termos ideológicos para o trabalho livre, costuma-se contrapor o imigrante disciplinado e responsável, já suficientemente condicionado à ética do trabalho contratual, em que as capacidades de iniciativa e auto-sacrifícios combinam-se de forma maleável a fim de atender aos anseios de mobilidade social. (Domingues apud Azevedo, 2004, p. 104).

Assim se torna papel da escola, trabalhar o conhecimento da história e cultura da Afro-brasileira a partir do processo de escravidão, porém sob outro prisma, isto é, trabalhar a história dos afrodescendentes por meio de conceitos sócio-político-históricos que possam demonstrar que assim como outras culturas humanas os africanos e seus descendentes produziram conhecimentos em temáticas diversas, como, por exemplo, na filosofia, na medicina, na matemática e etc. Conhecimentos que são patrimônio da humanidade, mas que ainda não foram reconhecidos devidamente pela sociedade brasileira. E ainda segundo Nogueira (2010), o currículo escolar a partir da Lei 10.639 deve contemplar:

De acordo com a lei, o currículo deve conter o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra no país e suas contribuições para formação da sociedade brasileira nas áreas econômica, social e política. A lei afirma ainda que esse conteúdo deverá ser ministrado em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história. (Nogueira, 2010, p. 27)

Porém é importante salientar que não é somente função das instituições de educação combater o racismo econômico, social e político construído pela sociedade brasileira ao longo de sua história, assim faz-se necessário que outros sujeitos (governos, sindicatos, sociedade civil e movimentos sociais) trabalhem no mesmo

objetivo que é de proporcionar a todas as pessoas um país melhor para todos independentes de raça, etnia, ou religião.

Ao Estado brasileiro, cabe em termos institucionais elaborar e programar políticas públicas nas áreas de educação, saúde, e renda capazes de inverter a lógica racista e excludente construída ao longo dos anos no país, porém esse conjunto de políticas públicas devem ser contemplar a ampla participação do movimento negro e dos movimentos sociais que lutam pela igualdade, seja na sua formulação, seja na operacionalização e também na efetivação dessas políticas.

No que se referem aos movimentos negros, sindicatos, universidades, e movimentos sociais que estão engajados contra todas as formas de discriminação no Brasil, a missão é a de manter uma constante mobilização política e intelectual contra as forças políticas e institucionais que operam para a manutenção da situação discriminatória e excludente presente na sociedade brasileira. Assim um dos grandes desafios dos grupos acima citados é o de articular uma ação conjunta e organizada para a defesa dos interesses comuns, já que a Lei 10.639/03 apesar de representar uma grande conquista para superar o racismo no Brasil necessita de tempo e de mobilização dos sujeitos interessados para que efetivamente a sociedade a possa transformar a nossa realidade racial e social brasileira.

A Lei 10.639/03 pode funcionar também como um dos instrumentos pedagógicos de transformação das relações étnico-raciais, pois o preconceito somente pode começar a ser desconstruído com a facilitação do acesso ao conhecimento do “outro” e assim esse conhecimento pode propiciar uma maior identificação entre os sujeitos, demonstrando assim que os seres humanos são portadores e produtores de uma só cultura: a cultura humana. Assim o país começa a construir através da educação novas pedagogias de combate ao racismo como nos aponta Gonçalves (2010):

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico - raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão permitir que as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e de se relacionar com as outras pessoas, notadamente negras. (Gonçalves apud Brasil, 2010, p. 51).

Essa nova pedagogia das relações raciais envolve, sobretudo, a participação da Universidade e da escola para a sua efetivação, pois estas são instituições produtoras e reprodutoras de conhecimentos e também visões de mundo que são em alguma medida

absorvidas pela sociedade. Assim a construção de uma visão ampla e não preconceituosa da cultura afro-brasileira depende fundamentalmente do engajamento da Universidade e da Escola (das instituições de ensino superior público e privado e de toda educação básica) na luta contra a discriminação racial e com isso é importante observar que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias dos grupos e minorias. Assim a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para ampliação da cidadania de um povo. (Brasil 2004, p. 07)

Nesse sentido, luta pelo fim da discriminação dos afro-brasileiros ganha mais fôlego e credibilidade no Brasil, seja porque a luta dos movimentos negros a cada dia conquista mais adeptos (brancos e negros), seja porque o país, por meio de suas instituições (Estado, Universidade e Escola), assumiu o compromisso de desconstruir o racismo institucional e cultural desenvolvido pela sociedade brasileira ao longo de sua história.

A obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira nas instituições educacionais brasileiras constitui-se em mais um passo rumo à efetiva democratização do conhecimento sobre as matrizes culturais brasileiras, porém pretende ir mais além, já que objetiva também reforçar a auto-estima da população negra brasileira ao valorizar as contribuições culturais que África e os povos desse continente deixaram como legado a toda a humanidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo procurou discutir o papel que as Ciências Sociais exerceram para a construção social da imagem do negro no Brasil, particularmente a partir de autores que apesar da preocupação com a situação dos afrodescendentes reproduziam uma ideologia etnocêntrica com relação à cultura de origem africana, como por exemplo, foi o caso do antropólogo Gilberto Freyre, Freyre (2003) que procurou “reconhecer” a influência dos negros na cultura brasileira, mas acabou por ocultar o caráter violento das relações raciais no Brasil. Assim como também foi analisada a consideração de Florestan

Fernandes que atribuiu à “herança rústica” herdada pelos negros a responsabilidade pelo fracasso desse povo na nova ordem capitalista.

Gilberto Freyre, filiado a corrente teórica da antropologia cultural foi um dos primeiros intelectuais a reconhecerem de forma positiva a influencia da cultura negra para formação da identidade nacional, porém relativiza a violência física e psicológica empreendida pela sociedade escravista brasileira sobre a população escravizada. Indo além, Freyre acabou por produzir uma exaltação ao homem branco português ao elogiar a capacidade única de se “misturar” a outros povos e assim dominar de forma *sui-generis* os povos sob sua responsabilidade.

Estava criada, assim, no Brasil, a ideologia da mestiçagem, ou o que a Escola das relações raciais da USP<sup>7</sup>, denominou de mito da democracia racial, já que esse mito consolidou no pensamento comum da sociedade brasileira a idéia de que racismo no Brasil não existia, pois brancos e negros conviviam de forma harmônica.

A desconstrução do mito da democracia racial, como já foi abordada nesse artigo teve em Florestan Fernandes e outros intelectuais marxistas um apoio fundamental, ainda que seus estudos apontassem a incapacidade histórica dos negros de empreenderem uma luta organizada contra a situação de opressão pela qual estavam submetidos, porém Domingues (2004) demonstrou em seus estudos que os negros além de resistirem às condições impostas pela sociedade escravista contribuíram de forma decisiva para o solapamento do sistema, seja por meio de revoltas, seja pela organização de quilombos em praticamente todas as regiões do Brasil.

E onde entra então a Lei 10.639/03 dentro de percurso histórico e sociológico realizado até esse momento neste artigo? Ora, essa lei parte de um pressuposto teórico e social bastante interessante: é preciso que pesquisadores/as universitários, professores/as do ensino básico, universidades, escolas e outras organizações sociais passem a compreender a existência histórica dos negros e afrodescendentes no Brasil a partir do estudo da história da África e suas contribuições para a formação de nossa sociedade e não apenas a partir do período da escravidão comercial européia.

---

<sup>7</sup> A chamada Escola das relações raciais da Universidade de São Paulo na década de 50 teve um importante papel de denunciar a permanência em pleno século XX do caráter violento e excludente das relações entre brancos e negros no Brasil. Entre os intelectuais que foram representantes desta escola estão às seguintes personalidades: Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Emilia Viotti da Costa dentre outros. Para maiores informações ver: SILVIA, Lara Hunold. **Campos da Violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 98-99.

Essa revisão histórica é necessária, pois assim como não podemos entender a formação do Brasil sem compreender e estudar o processo de constituição das nações européias e suas relações com as ex-colônias, muito menos é possível academicamente e politicamente compreender o fenômeno histórico da nossa identidade nacional sem estudarmos as nossas ligações com a África e o suas diversas culturas formadoras. Porém o estudo da diversidade cultural africana não pode ser precedido de preconceitos e visões eurocêntricas como já aconteceu em períodos recentes da história brasileira. E nesse sentido Gonçalves (2010) afirmou que:

A Lei 10.639/03 traz a tona o debate sobre a Educação Étnico – racial. O grande ganho dessa lei está justamente na discussão que ela inicia. A Lei 10.639/03 escancara a nossa ignorância com relação ao continente africano. Ela nos esclarece o quanto à história brasileira foi decepada da participação africana, em detrimento da exaltação da colonização européia. Desconsiderar a contribuição africana à história da humanidade ( 7.000.000 a.C); seja pelos seus tipos de organização social, inclusive anteriores aos egípcios, seja pelos vários conhecimentos ( filosóficos, matemáticos, medicinais, arquitetônicos, agrícolas etc.), antecessores do pensamento grego, e trabalhar apenas o processo de escravidão; é suprimir detalhes importantes para entendermos como somos na atualidade. (Gonçalves, 2010, p. 50)

A promulgação da lei 10.639, representou uma importante conquista do movimento negro, dos movimentos sociais e também de parte de intelectuais brasileiros ligados a diversas universidades brasileiras que produziram pesquisas que possibilitaram a construção de novos paradigmas sobre a “questão” do negro no Brasil, porém é preciso deixar claro, que o objetivo a lei não é apenas estimular o conhecimento a cerca da história dos afrodescendentes, mas principalmente ajudar a eliminar o racismo ainda presente na sociedade brasileira.

Racismo que está presente de forma estrutural na esfera social, econômica e institucional do país, e, portanto, este é um desafio que a lei 10.639 começa efetivamente a superar, mas juntamente com a lei, outras ações devem ser realizadas ao médio e longo prazo para que ocorram mudanças efetivas nas relações raciais brasileiras.

A universidade brasileira tem um papel importante no sentido de aprofundar os estudos sobre a África e sobre a presença dos africanos e afrodescendentes no país, não somente por uma questão acadêmica (produção de conhecimento), mas porque também tem a função de formar professores/as que sejam capazes de praticar uma educação anti-racista. O Estado deve formular e prover recursos para políticas públicas para inclusão do afrodescendentes e também trabalhar para o fim da discriminação institucional

praticada pela sociedade brasileira. E por fim a sociedade precisa aprender a valorizar e a respeitar os valores civilizatórios que os africanos e seus descendentes deram ao Brasil, pois assim estará valorizando a sua própria cultura.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de conviver com professores e colegas especiais e companheiros durante a realização deste trabalho.

Em segundo lugar Agradeço ao meu orientador, o Professor Dr. Guimes Rodrigues Filho (NEAB/UFU/IQ/UFU) pela atenção dedicada durante a realização deste trabalho monográfico.

Gostaria de Agradecer também, ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFU), Instituto de Química (IQ/UFU), Programa de Formação Continuada de Professores (PROEX/UFU) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo apoio institucional oferecido durante a realização do curso.

E finalmente Agradeço as seguintes instituições: MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, o apoio financeiro e institucional, sem os quais não seria possível a realização do 1º Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco; o negro no imaginário das elites-século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL, CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 10/3/2004.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma historia não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 47. ed. São Paulo: Global, 2003.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

SILVA, Daniel Antonio Coelho, CARVALHO, Danilo Nunes. **Florestan Fernandes e a obra A Integração do Negro na Sociedade de Classes: Reflexões sobre uma temática contemporânea**. Disponível em: <http://www.ic-ufrj.org/anaisufu2008/PDF/SA08-20378.PDF>. Acesso em 20/06/2011.

SILVIA, Lara Hunold. **Campos da Violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LEPORACE, Camila. **Lei da cultura africana e afro-brasileira: combate à discriminação ou aumento da segregação?** Disponível em: <http://opiniaonoticia.com.br/interna.php>. Acesso em 26/11/2007.

LEHMANN, David. **Gilberto Freyre: a reavaliação prossegue**. Disponível em: [http://www.scielo.br/sielo.php?pid=S0104-71832008000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/sielo.php?pid=S0104-71832008000100015&script=sci_arttext).

HISTÓRICO DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: Módulo 2 - Cairo Mohamad Ibrahim Katrib e Vânia Aparecida Matins Bernardes [organizadores]; In: **Nogueira, Claudete Souza de. Da Declaração de Durban até a Lei 10.639/03**. Uberlândia: Ed. Lopes, 2010.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro brasileiro**. São Paulo, Ática, 1988.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA EM DEBATE: Módulo 3 - Cairo Mohamad Ibrahim Katrib e Vânia Aparecida Matins Bernardes [organizadores]; In: Gonçalves, Luciane Ribeiro Dias. **Lei 10.639/03: Um caminho aberto**. Uberlândia: Ed. Lopes, 2010

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis>. Acesso em 17/05/2010.

# (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA CRÍTICA

Sandra Vieira Xavier<sup>1</sup>  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
sandravieiraxavier@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marileusa de Oliveira Reducino<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Escola de Educação Básica – ESEBA  
mreducino@yahoo.com.br

## RESUMO

Para construir este artigo partimos da crença de que a educação é uma ação eficaz e ocupa um lugar funcional como processo de desenvolvimento humano. É um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura capaz de formar uma sociedade mais justa. Sendo um espaço múltiplo e cheio de contradições as reflexões acerca das práticas educativas passam pelo viés social, econômico e político agregando valores, leis assumindo riscos e se constituindo como um dos caminhos para o combate ao racismo e contribuindo-o reconstrução da identidade nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, política e identidade.

## ABSTRACT

To build this article one has started from the belief that education is an efficient action and occupies a functional place as the process of human development. It is a sociocultural and institutional space responsible for the pedagogical treatment of knowledge and of culture capable of forming a more just society. Being a multiple space and full of contradictions the reflections upon the educational practices go through the social, economical and political bias gathering values, laws taking the risk and becoming the way to the fight against racism and the rebuilding of national identity.

**KEY WORDS:** Education, politics and identity.

---

<sup>1</sup> Discente do I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelo Núcleo de Estudos Afro brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU) atua como professora de artes na rede Municipal de Ensino.

<sup>2</sup> Doutora em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia e Professora de Artes Visuais da Escola de Educação Básica/UFU

## INTRODUÇÃO

Quando iniciamos nossas primeiras experiências em sala de aula, como discente do curso de Pós graduação em História Africana e Afro-brasileira tínhamos a ilusão de que pouco sabíamos sobre o continente africano e suas heranças culturais no nosso cotidiano.

Até então, a palavra África refletia uma imagem única e equivocada. A visão era a de um continente berço da civilização humana, um grande espaço geográfico, porém, com uma significação traduzida num contexto tão singular que o meu interesse não penetrava no desejo de pertencimento a este lugar. Todavia, essa visão teve resquícios de uma educação capitalista e neoliberal, reprodutora de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, pois, esse continente longe de nós geograficamente está em nossas mentes, em nossos corações, por meio de nossas ações cotidianas, dentro de um conjunto de bens relacionados com a nossa identidade, nossa cultura, nosso passado coletivo, todavia com o reconhecimento ainda tímido, pelo merecimento, de Patrimônio Histórico.

Este continente desconhecido e próximo é uma das bases da nossa cultura nacional, da nossa língua, da nossa história. Conhecer um pouco da história da África e dos afrodescendentes brasileiros torna-se imprescindível para o aprendizado individual e coletivo de sujeitos co-autores da história nacional e da formação da identidade desse país.

Assim, nesse tempo, lancei um olhar para minha vivência como discente e me senti fazendo parte de um grupo de indivíduos inseridos no conflito da dúvida no campo profissional antes de se conhecerem e descobrirem seus lugares. Fiz um retorno cronológico sobre a educação na qual fui inserida e também na trajetória do ensino de Arte na minha experiência de discente e docente.

O fato de ter sido estudante até completar o segundo grau (na década de setenta e meados de oitenta) de um parâmetro de educação tradicional e militar regida por modelos e técnicas dentro de uma ideologia imobilizante e fatalista que o discurso neoliberal prega:

(...) o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo

ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, elaboradas e difundidas por seus expoentes intelectuais. (GENTILI, 1996, p. 11)

Desse modo, esse episódio, legitima a construção e difusão de um processo educacional hegemônico, deixando resquícios dessas experiências na minha vida profissional, proporcionando uma dualidade para esse fenômeno social que faz da educação conflitante.

De um lado temos uma ideologia imposta sutilmente conservadora de privilégios que refletem a exploração, e é difundida nos bancos escolares, de outro, o desejo de uma pedagogia que forneça ao educando um sentido de responsabilidade e cidadania, proporcionando um pensamento crítico, de preparo para uma vida política, social, individual e coletiva.

Esses paradoxos entre o “tradicional” e o “novo” reforçam a minha crença na educação como ação criadora e emancipatória, capaz de fazer dos homens conhecedores de si e da realidade e transformadores desta, operando mudanças não tomando-a como na posição humanista clássica que a considerava redentora da humanidade, mas, de ser um espaço de luta para superar as contradições da sociedade.

## **EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E RACISMO**

Na trajetória histórica do nosso país, o caráter explorador do Estado Monárquico Português determinou um cenário de políticas por meio da imposição da cultura lusa em detrimento de outras, privilegiando as raízes européias da cultura, ignorando ou pouco valorizando as indígenas, asiáticas e africanas aqui encontradas. A educação implantada foi a de submissão e domínio na tríade Jesuítas-Igreja-Governo Português num sentido elitista privilegiando a ascensão social de um pequeno grupo dominante:

O governo de um país como Portugal, que se exauria em tentativas coloniais desproporcionadas com seus recursos em homens e meios materiais, tendia forçosamente a concentrar todo o seu pensamento e todos os seus esforços na exploração e defesa das colônias: a educação não lhe interessava senão como meio de submissão e de domínio político, que mais facilmente se podiam alcançar pela propagação da fé, com autoridade da Igreja e os freios da religião. (SODRE, 1994, p. 516)

O nascimento da sociedade brasileira é comunhão de acordos de expansão geopolítica e de conquista territorial ultramar européia. O perfil social se regulamentou na concepção de uma matriz ocidental e ganhou contribuições “secundárias” das culturas africanas e indígenas:

A colonização enquanto processo de expansão territorial, de crescimento populacional e de exploração econômica é fenômeno do mundo moderno [...] desenvolveu-se com as grandes navegações perpetradas principalmente por Portugal. Para o sucesso da colonização enquanto exploração econômica foi empregada a escravatura (mão de obra forçada e barata), a partir da captura de povos nativos e indígenas, mas principalmente de negros africanos levados para as Américas. (NEVES, 2008. p. 09)

Nesse processo, segundo NEVES (2008, p. 10) destacam-se três segmentos caracterizadores nesta formação: “os senhores de escravos (fazendeiros), os escravos (negros africanos) e os caboclos (livres, mas miseráveis)”. Segundo Gilberto Freyre<sup>3</sup>, “a miséria foi um traço de decisiva influencia em nossa constituição genética”. Nessa lógica, a constituição dos grupos deu início ao espaço social e político ocupado pelos sujeitos históricos, onde o branco é o Senhor de Engenho e superior e os negros escravos inferiores e dominados. A raça, a cultura, o clima foram também componentes formadores do brasileiro.

O termo raça baseado na característica fundamental de cor da pele passou a ser critério de hierarquia e alimentar um racismo clássico. A racionalidade da construção de riquezas, gestada nos mares e solidificada com o acúmulo, por poucos, de bens, foi o pilar da construção do capitalismo. O tipo de inserção do Brasil nos diferentes modos de produção dominantes foi o elemento determinante da qualidade de vida que a sociedade nacional tem hoje. As principais atividades socioeconômicas do Brasil Colônia eram desenvolvidas como se sua geografia fosse apenas um apêndice de um território principal, ou seja, para a geração de riquezas do conquistador.

As Políticas sociais para o Brasil com intervenção do Estado desde o seu surgimento seguiram na lógica contrária ao seu crédito. Na Colônia se baseavam no assistencialismo da igreja católica, mais tarde as propostas continuaram no privilégio Eurocêntrico e se baseavam na ausência da redistribuição da riqueza, do atendimento deficitário à população pobre e da concentração de investimentos no setor privado consolidando um padrão cultural, pois:

---

<sup>3</sup> In; NEVES (2008, p. 10)

A exploração e o genocídio dos indígenas brasileiros, bem como o tráfico de africanos, fizeram parte de uma política pública instaurada pelo Estado português desde os seus primeiros dias das navegações lusas no século XV. Com o apoio de membros da sociedade civil e empresarial europeia, o país estruturou um conjunto de políticas públicas em prol de parte significativa do povo português, mas em detrimento das populações indígena e africana. (FONSECA, 2009. p. 32)

A educação no nosso país como política pública é entendida como processo de desenvolvimento humano. Tem seus fundamentos no poder do Estado para garantir a todos os indivíduos da nação condições de alcançarem seu papel de cidadãos. Nesse quadro, as políticas educacionais são projetadas e implantadas segundo as exigências da produção e do mercado, com o predomínio dos interesses daqueles que dominam a economia. O discurso remete para a qualidade na educação, portanto, os investimentos e benefícios são projetados e calculados da mesma forma como se procede em uma empresa- baixos investimentos, grandes lucros. Sendo assim, em certos momentos de suas ações práticas que se pretendem iguais para todos acabam sendo discriminatórias, pois a sua trajetória histórica faz parte do legado luso. Uma herança onde a presença do racismo e das suas nefastas conseqüências à mentalidade da população ocupa também o espaço escolar.

Vários estudos que estão voltados para discutir as questões de relações raciais dentro da escola perpassam pela literatura dos livros didáticos e paradidáticos utilizados neste recinto. Grande parte desses materiais ainda reflete o que foi construído historicamente sobre o negro no Brasil, sendo na maioria das vezes imagens singulares e diminutivas.

Segundo o relato de Rosemberg (2003) na sua pesquisa sobre o tratamento discriminatório nos livros didáticos esse assunto começou a ser discutido na década 1950 com “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros”, escrito por Dante Moreira Leite neste momento de análise científica constatou-se a existência da discriminação contra a população negra: “a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade [...]” (Negrão, 1988, apud Rosemberg, 2003) de acordo com a autora essas representações “defendem a inferioridade natural” dos negros fazendo da escola reprodutora das discriminações da sociedade nas relações étnico-raciais. Hoje, depois do programa do

governo para o livro didático (PNLD) vem acontecendo um tratamento diferenciado, pois, ficou proibido pela legislação que os livros didáticos expressem preconceitos. O contexto esta mudando mais ainda é necessária muita investigação e atenção procurando emitir um novo olhar para esses novos parâmetros.

Assim, faz-se necessário entender a escola como um espaço sócio-cultural onde predominam confrontos de interesses. Enquanto instituição ela busca delimitar e unificar a ação dos seus participantes através de normas e regras, organizando e hierarquizando os espaços, entretanto no seu dia a dia esta instituição vem criando uma trama de relações entre alunos, professores e funcionários onde todos aparecem envolvidos numa relação de construção de conflitos e negociações.

Hoje se torna essencial uma pedagogia que forneça ao educando, na visão dos problemas universais, um sentido de responsabilidade e cidadania, assegurando a - todos os seus- liberdade de expressão e opinião sobre as quais repousa a democracia. As constantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento de tecnologias e o aprimoramento de um modo de pensar menos autoritário e menos imposto, refletem na escola.

## **BUSCANDO UMA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA**

Os dias atuais apontam para perspectivas de mudanças na pratica de ensino no que diz respeito às estratégias e aos conteúdos a serem ministrados. As disciplinas do currículo escolar possuem uma linearidade, todas têm uma linguagem única no grau de importância no processo de ensino aprendizagem. A sensibilidade e a interação com o aluno devem ampliar o espaço para que este encontre o seu desenvolvimento pessoal e social por meio da vivencia e posse do conhecimento:

A educação escolar deve assumir o ensino do conhecimento acumulado e em produção pela humanidade, isto é, deve assumir a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, critica e participante. Isto implica que o trabalho pedagógico propicie uma critica ao social, no sentido de transformá-lo. (FERRAZ, 2010. p. 44)

Neste contexto, o professor possui uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem. Ele é um agente central da ação educativa que se realiza nos espaços

pedagógicos. Aproprio-me das palavras do educador Moacir Gadotti<sup>4</sup> quando diz: “o educador é um mediador do conhecimento diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos” significando a idéia que através da pratica pedagógica docente de um professor reflexivo/pesquisador este assume um papel fundamental enquanto sujeito político e comprometido com seu tempo:

O professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo. (Zeichner e Liston, apud Geraldi, Messias e Guerra, apud Miranda 2006, p. 134)

Diante da filosofia neoliberal que parece ocupar sempre mais espaço, as reformas educacionais trazem conseqüências significativas para a organização e gestão escolar reestruturando também o trabalho docente avaliando-o sob os parâmetros do mercado. Suas atribuições perpassam as atividades em sala de aula compreendendo a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. São tarefas de constantes buscas em função das crescentes exigências do nosso tempo para uma melhor atuação nesse cenário. Vejamos as propostas de Perrenout (2000) para pensar nas mudanças para o ensino/aprendizagem:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação continuada;

Esse educador trouxe contribuições muito importantes nas reflexões sobre educação, o intuito de trazer essa referencia é por acreditar que qualquer teoria acatada pela ordem neoliberal que é a tendência das nossas políticas educacionais trazem

---

<sup>4</sup> GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000. p. 9.

pluralidade e ambigüidade norteando os discursos em todas as relações inclusive nas falas destinadas a criar a imagem do professor enquanto profissional:

Alem de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e também que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, da educação sexual etc. (Lima, 2001, p. 69, apud, Paiva (org.), p. 69)

Esse aumento de exigências sobre o ser professor de acordo com (Lima, 2001) nem sempre se faz acompanhar de novos recursos na ordem de sua formação. A bagagem de conhecimento do educador deve ser articulada às mudanças gerais destacando a necessidade de se formar educadores engajados pela formulação-reflexão-ação baseada nas reflexões das teorias de Freire (1996) que tudo está em permanente transformação e interação. A aprendizagem do professor realiza-se através de um processo dinâmico que compreende a reelaboração do saber aprendido em contraste com as experiências do cotidiano: “as qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distancia entre o que dizemos e o que fazemos” essa frase do educador Freire reflete a dinâmica da coerência e consciência nesta imprescindível para que se articulem teoria-prática.

Nessa perspectiva DAYRELL (1996, p. 137) analisando a escola como um espaço sócio-cultural diz que: “o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo” permitindo ampliar a análise educacional na medida em que busca apreender os processos reais cotidianos que ocorrem dentro da escola ao mesmo tempo resgatando o papel ativo dos indivíduos na vida escolar e social.

Em presenças das variadas funções que lhe são acrescentadas, surge um descontentamento e um “mal-estar docente” o qual elenca uma serie de elementos propositivos à reflexão do professor a cerca do que pensa ser o seu papel. Contudo, penso que a sensação de insegurança e desamparo do ponto de vista profissional e emocional são questões adversas capazes de formar educadores mais reflexivos, que buscam modificar o ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor.

Sabendo da necessidade de um mundo mais igualitário e certos que a globalização e o multiculturalismo abrangem questões redimensionando o tempo e o espaço nas ações educativas contribuindo para a reformulação e composição de novos e

diferenciados cenários sociais, políticos e culturais, as questões de gênero e de raça, as novas formas de comunicação, as manifestações culturais e religiosas e as diversas formas de violência e exclusão social instauram uma nova estrutura de relações através do diálogo.

### **IMPLEMENTAÇÃO DA LEI NA PERSPECTIVA DA IDENTIDADE**

O processo uniformizador de identidades sob uma ordem hegemônica passa a ser discutido para o atendimento de demandas de problemas mais localizados. Hoje, com as “portas abertas para o mundo” torna-se necessário o reconhecimento do outro e da diversidade histórica e cultural como metas na formação dos indivíduos. Não só as desigualdades socioeconômicas excluem, mas também, as desigualdades socioculturais dadas pela educação. A não valorização da diversidade vivenciada no espaço escolar permite que cada um construa, a seu modo um entendimento muitas vezes estereotipada do outro que lhe é diferente.

É imprescindível o reconhecimento das diferenças sem receio ou preconceito. Para superar a nova demanda e reivindicações sociais e históricas o Governo promulga o projeto de lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003 que altera a lei 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":

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

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira

Art. “79-B”. “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003).

Na implementação da referida lei nos currículos oficiais da rede de ensino do nosso país, há grandes repercussões pedagógicas refletindo na formação de professores para fundamentar as determinações de caráter normativo das novas diretrizes para a educação.

Como está previsto no parágrafo dois do artigo vinte e seis da referida lei, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira, porém, deixa uma lacuna no seu entendimento, pois, o que se percebe no contexto escolar muitas referências às comemorações de datas e personalidades (Zulu, Quilombo dos Palmares, dentre outros) de forma superficial. A lei objetiva refletir a respeito da necessidade de superar a discriminação e o preconceito no cotidiano da escola.

Muitos ainda perguntam sobre a necessidade de uma lei tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” devido ao fato de o reconhecimento da existência do racismo na sociedade ser negado. De acordo com o sociólogo Florestan Fernandes “no Brasil, tem-se preconceito de se ter preconceito racial” esse pensamento está inserido na forma da ideologia racista aqui desenvolvida pelo segmento dominante da sociedade que justificou e legitimou a exploração, a extermínio e a exclusão.

## **DIREITOS DO NEGRO COMO CIDADÃO**

A lei 10.639/03 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva com o propósito de desconstruir a história contada e recontada nas escolas brasileiras e também nos livros didáticos em que a população negra aparece na maioria como sujeitos inferiores e menos importantes que a população branca na sociedade brasileira.

De acordo com Munanga:

Um projeto nacional de construção de uma verdadeira democracia não pode ignorar a diversidade e as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. O reconhecimento da pluralidade, o respeito das identidades e pelas diferenças não é uma questão romântica e meramente retórica; exige a representação dos outros, dos excluídos nas instituições públicas e nos diversos setores da vida nacional. (MUNANGA, 1996, p. 217-218)

Acompanhando os desafios na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, o movimento negro dentro da sociedade brasileira participa ativamente para a conquista de sua cidadania e luta pela equidade social, onde interesses coletivos conseguiram-se constituir em direitos. Os civis foram instituídos, mas isso não quer dizer que eles não

tiveram uma trajetória de sequência política e social sem reivindicações. Assim como também, o reconhecimento formal dos direitos pelo Estado não encerra a luta destes indivíduos pela cidadania.

Os Direitos são tomados como práticas, discursos e valores que afetam o modo como desigualdades e diferenças são figuradas no cenário público, como interesses se expressam e conseqüentemente conflitos se realizam. Na medida em que estes são reconhecidos, estabelecem uma forma de conduta social de percepção do outro como sujeito de interesses válidos operando como reguladores das práticas sociais constituindo vínculos civis entre indivíduos, grupos e classes sob forma de sociabilidade.

Perante a normatização das leis que regem o Estado Nacional, todos têm direitos iguais, porém há nas suas interpretações, uma flexibilidade muito grande. Não se trata de negar a importância da legalidade e da institucionalidade das mesmas, mas a construção de um pensamento consciente e crítico é capaz de possibilitar uma ação igualitária.

O documento oficial do Estado que contempla os direitos dos cidadãos; a Constituição da República Federativa do Brasil traz no quinto artigo: “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, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (CF/88) texto claro sobre a igualdade de direitos do povo brasileiro.

Um dos objetivos fundamentais da República “[...] é promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.(CF/88)<sup>5</sup> Um discurso coletivo pode tanto contemplar como desconsiderar as necessidades de quem o pratica se for interpretado de forma acrítica.

Construímos no passado uma história de governo padronizando, massificando os indivíduos e contribuindo para gerar justamente a perda de identidade usando as políticas públicas para legitimar a implantação de políticas neoliberais excludentes. Infelizmente o preconceito contra negros são oriundos de raízes profundas da sociedade brasileira, no nosso país, a valorização do padrão estético e cultural branco europeu prevaleceu à do padrão negro, embora este último grupo venha a representar mais de

---

<sup>5</sup> Idem

45% da população brasileira. Este padrão estético na valorização do branco europeu tomado enquanto “raça” superior está agregado aos parâmetros burgueses de conduta, e o padrão do negro enquanto “raça” inferior na desvalorização da pessoa humana sujeita a construir sua identidade social por força do viés econômico.

No período colonial os negros na sua condição de escravos tinham todos os direitos negados enquanto cidadãos, certos de que nem pertenciam a essa categoria. Nos tempos da República os espaços reservados foram às margens do território e da sociedade:

Nas primeiras décadas republicanas no Brasil houve a construção de novos lugares sociais, nos quais é visível exclusão da população economicamente mais pobre. Com a expulsão dos moradores pobres para os arredores da cidade, estes passam a viver na periferia, não só no que diz respeito ao espaço geográfico, mas também quanto a sua participação na política e na economia da sociedade brasileira. (Silveira, p. 133)

Os princípios democráticos de elevar todos os indivíduos o mesmo patamar de igualdade política se mostraram ineficientes: “o povo, não era colocado na mesma condição – de igualdade – política que os sujeitos das elites econômicas e políticas”. (Silveira, p.134) várias identidades foram se formando através da diversidade de perfis e relações cotidianas, esses sujeitos foram se identificando através das imagens de suas ações, traços fisionômicos, profissões que deixavam marcas descaracterizando-os da sociedade vigente:

A realidade das experiências vivenciadas pelos sujeitos mais pobres era pouco conhecida pela burguesia, pois esta fazia questão de enxergar somente flores onde existiam muitos espinhos. Indo contra essa realidade, o ideal democrático das elites pregava um discurso de unidade republicana no qual todos estavam contemplados. Contudo, baseando-nos no fato de que os sujeitos trazem em seu rosto as marcas da realidade em que vivem, as dificuldades e alegrias ficavam gravadas não apenas em suas recordações, mas também em seus traços, leveza ou aspereza de suas mãos, nos trajes usados no corpo, altivez e/ou humildade diante da realidade que os maltratava (Silveira, p. 132)

Alguns dos cidadãos marginalizados através da resistência conseguiam transpor algumas barreiras sociais mais isto não os impedia segundo a autora de “sentir estranho em sua própria terra” (SILVEIRA, p. 132). Dessa maneira, as relações contraditórias do dia a dia iam influenciando o comportamento social construindo as identidades dos sujeitos marcados pelas desigualdades que reverteram em prejuízos explícitos para os negros e mestiços. O não respeito à grande diversidade e a definição de territórios de identificação mascarados pela aparência e origem contribuiu para a

dissimulação e o chamado mito da democracia racial, como diz (Munanga, apud, Neves, 2008, p. 33) “a estratégia do racismo brasileiro, é de modo ambíguo, meloso e sem rigidez”.

Esse racismo silenciado ainda atua como poderoso estruturante das práticas e processos que se dão também na escola.

Quem procura conhecer as inúmeras experiências educacionais no Brasil observa suas debilidades, limitações, omissões e também mitos. Sob uma aparência de planejamentos pedagógicos renovadores, surgiram e se disseminaram propostas de uma educação que seria justa e que resolveria problemas de equidade social de grupos e comunidades marginalizadas nos seus processos sociais e econômicos.

A partir da sistematização de dados estatísticos oriundos da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) sobre distribuição de renda realizada também pelo critério cor: brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas, podemos comprovar desigualdades socioeconômicas. Os dados apresentam uma grande defasagem entre pretos e brancos. Quando a questão envolve gênero a defasagem é ainda mais gritante:

(...) observa-se a constante desigualdade salarial comparativa entre negros e brancos, homens e mulheres, ainda que a renda tenha evoluído para todos; a pobreza dos negros é constantemente maior que a dos brancos; negros com a mesma escolaridade recebem salários menores do que brancos; o analfabetismo em queda é mais lento para os negros, elevação da escolaridade do brasileiro é maior entre brancos; no Brasil a proporção de negros universitários comparada aos brancos é menor que noutros países também racistas. (Neves, 2008, p. 56-59)

No entanto, a educação é um fenômeno social cheio de confrontos, esta dividida em uma sociedade dominante conservadora de privilégios que refletem a exploração, ao lado dos que lutam contra. Segundo GADOTTI (1988, p. 160) “a educação é conflitante” com isso abarcamos a idéia que a educação é compreendida como momentos e aspectos contraditórios de um movimento mais amplo da sociedade, a qual possui desejos além dos que lhes são designados, como a superação da ideologia dominante.

A educação ocupa o espaço entre o saber e a ignorância e é a tensão e o conflito entre ambos que podem gerar mudanças e progressos. Essa concepção dialética envolvendo a educação se expressa pelo caminho da organização popular e contempla a

cultura - Conjunto de códigos e padrões que incluem conhecimento, crença, arte, leis, moral, que regulam a vida individual e coletiva.

No Brasil, como já foi dito, não existiu uma forma de discriminação racial aberta. Isto sempre tornou a luta dos afro-brasileiros pelo reconhecimento de direito mais difícil. O Estado sempre considerou legalmente uma igualdade se admitindo que todos os indivíduos possuísse adquiridos os reconhecimentos jurídicos. Mas, vemos que os negros brasileiros ainda não obtiveram este pleno reconhecimento e a plena efetivação desses direitos.

Há tempos as reivindicações, por parte do Movimento Social Negro Brasileiro buscam a implementações de políticas afirmativas:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada espontânea ou compulsoriamente com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Ministério da justiça 1996, GTI População Negra)

A adoção de ações afirmativas pelo governo para a promoção da igualdade é um desejo e uma conquista do movimento negro perante o Estado. A política publica faz parte da nossa trajetória histórica. É fato que nem sempre elas foram implantadas para eliminar desigualdades, e na maioria das vezes obtiveram um resultado contrario a este propósito, pois, eram criadas em forma de leis e decretos pela manutenção das ideologias dominantes, sem a participação do povo.

Atualmente com a participação ativa de órgãos internacionais e das lutas sucessivas do movimento negro junto à sociedade para a mobilização nacional houve um grande avanço, pois, conseguiu-se que o Governo tornasse parceiro. Este mostra-se cheio de metas para ampliar as fronteiras da cidadania começando com um grande passo; admitindo o racismo. Não podemos negar que esse é um resultado legítimo da luta que o negro vem realizando para ser reconhecido como sujeito de direito e assim, poder vivenciar a fundamental experiência do auto-respeito, porem, a luta não se encerra com a adoção dessas medidas, elas precisam sair do discurso teórico e ganharem o respaldo econômico das esferas legislativas.

Alguns passos foram alcançados, em nossa sociedade, para a superação do preconceito e da discriminação. O espaço escolar é um aliado da educação para o reconhecimento e valorização das diferentes culturas e etnias que compõem a nossa

nação e a importância na formação da identidade nacional. Possibilitando o reconhecimento da dívida que enquanto sociedade ainda possuímos para com a esta população negra proveniente de séculos de exclusão e abandono a que foram submetidos, mostrar a riqueza das civilizações africanas enquanto perspectiva de melhor compreensão das raízes da história do povo brasileiro com o objetivo de superar a violência que o racismo e a discriminação têm infligido às populações afro-descendentes.

A luta por uma sociedade mais justa e igualitária através das ações da educação precisa vencer as barreiras da consciência na busca pela identidade histórica do ser brasileiro. Ao longo da história a concepção da formação dos professores, suas funções desempenhadas, seu saber e fazer estavam ligados ao intrincado jogo de relações através da transmissão de conhecimentos para que pudessem atuar eficazmente na sala de aula. Atualmente considera-se o professor como profissional que adquire e desenvolve conhecimentos além da abordagem acadêmica, mais também do confronto com o seu envolvimento pessoal.

A partir do momento em que os profissionais da educação assumam um postura crítica reflexiva em relação a cultura Africana e dos afrobrasileiros. Reconhecendo a sua identidade como sujeito histórico e sua importância na construção da nossa história estaremos propiciando à crianças, jovens e adultos, que tentam buscar na educação uma vida melhor e um caminho mais seguro para o seu desenvolvimento uma formação cidadã, enquanto pessoas humanas que enfrentam no cotidiano as barreiras de uma ideologia de democracia racial.

Encerro com as palavras de Munanga (1996. p. 225):

A busca da identidade, no nosso caso o Brasil, apesar da importância, não é uma coisa fácil; é problemática. Essa identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro; passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira; na construção da economia do país com seu sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão do mundo, de sua religião[...] trata-se de um processo de consciência.

O grande movimento de transformação social em que nossa nação está envolvida transcorre num jogo de relações diversas. A busca de igualdade assume uma perspectiva coletiva. Os caminhos são adversos e dependem de muitas lutas. A educação e a cultura promovem a conscientização dos indivíduos para se reconhecerem

na percepção do outro, constituindo sua identidade de únicos num contingente de diferentes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a “Deus o nosso criador”, pois sem ele não conseguiríamos chegar onde estamos.

Ao meu filho Fernando que tanto amo e sem ele não teria sentido a minha vida.

A atenção e disponibilidade de minha orientadora Dra. Marileuza Reducino que me ajudou neste artigo, e sei que com o olhar dela o “céu ficou bem mais azul”.

Com enorme satisfação que agradeço aos laços de amizades que se formaram durante este curso, pois sei que assim conseguiremos diminuir as desigualdades raciais.

Agradeço a colaboração dos seguintes órgãos que possibilitaram o acontecimento do I Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelo Núcleo de Estudos Afro brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU): MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008; Programa de Formação Continuada PROEX-UFU; Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

DAYRELL, J. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 29, n. 1, Jun. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15177022003000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15177022003000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 de agosto de 2011.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T, FUSARI, M. F. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000. P. 9.

\_\_\_\_\_, Moacir. **“Concepção da educação: um estudo introdutório”**. São Paulo. Cortez; autores associados, 1988.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T da, Gentili, Pablo (Orgs). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE. 1996.

Gomes, Helena Carina Malaguez. **Reflexões sobre uma prática de ensino: Uma engenharia didática**. Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em matemática. Porto Alegre: s. n., 2008.

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 5 ed, 2006.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In SCHWARCZ, Lilia Moritz, QUEIROZ, Renato da Silva. (org.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP/ Estação Ciência, 1996.

NEVES, Gilberto (Org). **Educar para a Igualdade: combatendo o racismo na educação**. Projeto difusão Afro-cultural na educação Cenafro, Sincopel. Uberlândia, 2008.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de Setembro de 2001. Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm) Acesso em 24/08/2011.

PAIVA, Edil V. (Org). **Pesquisando a Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Perrenoud, Ph. (2000). **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora. Paris: ESF, 1999.

SILVEIRA, C. da. **Entre a história e a literatura: a identidade nacional em Lima Barreto**. Disponível em: [br/ojs2/index.php/historia/article/download/7936/5581](http://br/ojs2/index.php/historia/article/download/7936/5581). Acesso em: 29/08/2011.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da educação brasileira**. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

# CALENDÁRIO ÉTNICO RACIAL COMO PRESSUPOSTO PEDAGÓGICO DA LEI FEDERAL 10.639/2003

Vanesca Tomé Paulino<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Discente do Curso de Especialização/NEAB-UFU  
vanescatm@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup>. Ms. Aparecida Maria Fonseca<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Faculdade de Educação – FACED  
cidinhaufu@yahoo.com.br

## RESUMO

O presente artigo é resultado das pesquisas de um levantamento histórico e antropológico de vários acontecimentos históricos, culturais, políticos e religiosos de fatos que marcaram os principais momentos da trajetória de luta e resistência dos negros no Brasil, mediante a diáspora africana. Mediante este cenário de relutância e persistência dos afrodescendentes fez-se necessário a elaboração de um Calendário Étnico Racial abrangente que inclui diversas temáticas de cunho religioso, cultural, político e histórico que traçam fatos relevantes que podem ser inseridos no Plano Nacional de Implementação Das Diretrizes Curriculares do Plano Nacional de Educação Das Relações Étnico Raciais Para História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Nesse sentido o Calendário Étnico-Racial auxilia e colabora os educadores, militantes do movimento negro e pesquisadores na implementação da lei federal 10639/03, de modo a atender as necessidades desses agentes. Contribui também no sentido de enriquecer a consciência da comunidade escolar sobre a temática étnico-racial, bem como, faz prevalecer e propagar a resistência do povo negro na diáspora propiciando a construção da equidade no espaço escolar.

**Palavras - chave:** Lei Federal 10639 de 2003; Calendário Étnico Racial; Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

## ABSTRACT

This article is the result of research of a historical and anthropological survey of various historical events, cultural, political and religious events that marked the key moments of the path of struggle and resistance of blacks in Brazil by the African Diaspora. Under this scenario reluctance and persistence of African descent became necessary to elaborate a comprehensive Racial Ethnic Calendar includes several topics of a religious, cultural, political and historical facts that map that can be entered in the National

---

<sup>1</sup> Aluna Pós graduanda do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

<sup>2</sup> Professora Mestre da FACED - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

Curriculum Guidelines Implementation Of the National Education Plan of Ethnic Relations Race for History and Afro Brazilian and African. Accordingly Calendar Ethnic-Racial assists and assists educators, activists and researchers of the black movement in the implementation of federal law 10639/03, to meet the needs of these agents. It also contributes towards enriching the school community awareness about the ethnic-racial theme as well, does prevail and spread the resistance of black people in the Diaspora providing building equity in the school.

**Key Word:** Federal law 10.639 of 2003; Racial Ethnic Calendar; Education and culture of Afro-Brazilian and African.

## INTRODUÇÃO

A alteração da Lei Federal nº 9.394, de 20 de Novembro de 1996, que estabelece as diretrizes a bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial a Lei Federal 10.639 de janeiro de 2003, “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” na educação básica, nas instituições públicas e privadas, para que a população afro descendente se veja encontro sujeito da historia brasileira, e que a sociedade seja mais plural e capaz de superar o racismo e outras formas de discriminação, como denuncia há muito tempo o Movimento Negro Brasileiro.

O Calendário étnico racial dará uma visão abrangente dos africanos e afrodescendentes no Brasil e nas regiões onde o tráfico negreiro imperou por anos. Demonstrando de forma didática e transversal ao profissional de educação que não temos só os meses de Maio e Novembro para trabalhar com as temáticas afro-raciais, mas no decorrer do ano. O calendário poderá ser utilizado como parâmetro nas diversas disciplinas desde história, geografia, política, sociologia, arte e educação física e outras. O calendário aborda História da África, do Brasil e de países da Diáspora Negra como EUA, Haiti, Jamaica, África do Sul e outros países que demonstram suas lutas pela independência, como Guiné-Bissau, Cabo-verde, Angola.

Desta forma o Calendário Étnico racial foi criado como forma de contribuição para a abertura de um canal de interlocução entre educadores, estudantes e pesquisadores interessados nesses estudos. Espera-se com isso, incentivar discussões que levem ao aumento de pesquisas e a difusão de tais temas.

## HISTÓRIA DO CALENDÁRIO

Desde os primórdios a contagem do tempo sempre foi uma atividade importante, uma comunidade dependia de quando plantar ou colher e de quando era época de chuvas ou da seca para manter sua subsistência. A regularidade do tempo era programada de acordo com os movimentos celestes. Com decorrer do tempo, o calendário formou-se com diferentes características nas diversas civilizações, e, conforme as exigências de cada uma delas, foi sofrendo as transformações necessárias para mantê-lo de acordo com o que era exigido pelos astros.

A conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem. De um modo não tão geral, observa-se como numa sociedade a intervenção dos detentores do poder na medida do tempo é um elemento essencial do seu poder: o calendário é um dos grandes emblemas e instrumentos do poder; por outro lado, apenas os detentores carismáticos do poder são senhores do calendário: reis, padres, revolucionários (LE GOFF, 1924, p. 419, tradução nossa).

Nesse sentido para Le Goff essa conquista do tempo funciona como forma de controlar o universo e estabelece relações com os detentores do poder; refletindo sobre a perspectiva escolar esse tempo expresso ou delimitado no calendário pode também ser utilizado a favor de se construir uma linha histórica do tempo.

Agora tendo como norte ou fonte de poder a escola, considerada célula mater da educação, e que tem a função de ensinar os alunos sob a direção dos professores. Podemos então usar do poder da escola e de suas atribuições na sociedade para propor um calendário diferenciado.

No âmbito educacional, o calendário é uma ferramenta organizacional que tem sido utilizada como ferramenta (recurso) didático-pedagógica no sistema escolar, pois, ele visa organização do currículo. A inserção da temática étnico-racial nos PPPs propicia o envolvimento de toda comunidade escolar para a implementação da lei, pois assim a escola pode fomentar a criação de redes para trocas de experiências entre as famílias os professores da escola e de outras escolas.

## CONSTRUÇÃO DO CALENDÁRIO ÉTNICO-RACIAL

A constituição do calendário étnico-racial é resultado de uma ampla pesquisa sociológica, antropológica e histórica, pois os temas apresentados a cada dia perpassam a história do negro e suas diásporas, as datas apresentadas não ficam restritas aos negros das Américas, mas a todos os negros que souberam transformar a escravidão em arma de resistência.

A Lei Federal 10639/03, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira”, é ela que orienta os educadores de todas as disciplinas a trabalharem de forma transversal com a temática étnico racial. Muitos profissionais da educação têm em seu imaginário os meses de maio e novembro para trabalhar as questões étnicas raciais, no entanto, a pesquisa realizada para construção do calendário, demonstra que podemos trabalhar a temática durante todo ano letivo.

Inicialmente, a lei 10639/03 obrigava apenas os professores de português, artes, literatura e história a trabalhar com a temática étnico-racial, pois, acreditava-se que somente nestas disciplinas poderia desenvolver o estudo deste tema, pelo fato de se acreditar que as outras disciplinas não tivessem um embasamento que pudesse se correlacionar com a história do povo negro, suas armas de resistência e as situações econômica, social e política desta parcela da população brasileira. Porém, em 2008 o Ministério da Educação revisou a lei e estabeleceu que todas as disciplinas implementassem o conteúdo étnico-racial.

O educador ao se deparar com o calendário terá uma amplitude e diversidade de temas que abordarão desde questões que permeiam dados sociopolítico-econômico à cultura afrobrasileira. O calendário possui datas históricas do negro, tais como, o surgimento do Teatro Experimental do Negro, datas de nascimento e de sepultamento de heróis negros desconhecidos da população por não terem sido pesquisados, ou por estar ainda nos arquivos da anistia brasileira ou estrangeira, datas de surgimento de jornais exclusivos da população negra, datas de surgimento de quilombos, escolas de samba, de revoluções, de orixás, de independência de países, de encontros políticos negros, de campanha da fraternidade, de libertação e apreensão de escravos, de guerra e de tratados, de irmandades seja ela religiosa ou política, datas que relatam a superação

do negro versus o branco no esporte, a luta do movimento negro nacional e internacional, a vida do negro nos meios de comunicação, a musicalidade do negro do samba ao afoxé, a criação da SEPPIR-Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a promulgação da Lei Federal 10639/03.

## **O CALENDÁRIO COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NAS SEGUINTE ÁREAS**

### **RELIGIOSIDADE**

As religiões afro-brasileiras chegam ao Brasil com os africanos que vieram para as Américas em sua maioria na condição de escravos, suas práticas religiosas eram, em alguns casos assemelhadas e, em outros bastantes diferenciados. As religiões afro-brasileiras mais conhecidas no Brasil são o Candomblé e a Umbanda. Religiões que passam por discriminação pela forma como é praticada e discriminada também pela sua origem.

O candomblé e o culto aos Orixás, culto aos antepassados é procedido em cerimônia pública, em que há músicas e dança, são utilizados instrumentos de percussão, quase sempre três tambores e um gonguê. As entidades da religião dos orixás mais cultuadas são: Olorum, Orisalá, Orumilá (Ifá), Xangô, Ossain, Xapanã (Omolu/Obaluaê), Ogum, Oxossi, Oxum, Iemanjá, Iansã, Oxumaré, Iroco, Ibêji.

A Umbanda foi organizada nas primeiras décadas do século XX, no Rio de Janeiro, como uma proposta de aproximação entre o Xamanismo, o espiritismo kardecista e as práticas religiosas africanas. Em 1937 foi fundada a primeira associação, que tinha por objetivo a codificação da doutrina e do ritual (formulas que se observam na prática de algumas cerimônias) e a luta para sua identificação como uma religião, com os mesmos direitos das demais religiões no Brasil.

Hoje, os cultos denominados “Umbanda” apresentam grande diversidade em decorrência da predominância das religiões vinculada as etnias africanas e afro-indígenas, bem como da opção por cultos mais próximos ao espiritismo kardecista. As entidades da religião da Umbanda são os Orixás, os cablocos, pretos-velhos e outros.

As religiões de matriz africana pressupõem um grande desafio para se trabalhar no espaço escolar devido a intolerância religiosa que existe neste espaço laico e cristão ao mesmo tempo. Uma prática pedagógica interessante seria uma feira cultural com a presença de todas as religiões do Brasil, pois assim os alunos conheceriam as religiões e os povos que as trouxeram para o Brasil.



**Caminhada Contra a Intolerância Religiosa, Rio de Janeiro, 2010.**

## **CULTURA**

No aspecto cultural afrobrasileiro, podemos ressaltar diversas manifestações culturais que reafirma a identidade do negro, tais como, jazz, hip-hop, samba, reggae, capoeira, afoxé, maculelê, maracatu, jongo, kizomba, congadas, griotagem e outros.

Dentre as inúmeras manifestações apresentadas iremos nos ater à congada. As primeiras congadas foram organizadas pelos africanos do grupo banto, trazidos do Congo, de Angola, Cabinda e Benguela, entre outros lugares da África Ocidental. Os africanos e seus descendentes, escravos ou alforriados, encenavam, como numa peça de teatro, os acontecimentos mais gloriosos que ocorreram com o rei do Congo e sua corte de nobres. O monarca em que eles se inspiravam era o Mani Congo, Dom Afonso I, responsável por difundir a religião católica naquele reino.

A festa lembra o passado na África e os grandes feitos do povo congolês, colocando os negros numa posição de sujeitos principais da história, bem diferente da que tinham na sociedade brasileira. Por alguns dias, sua situação de escravos era amenizada. Em torno do rei do Congo era construída uma comunidade negra formada por africanos e seus descendentes.

Uma vez ao ano, ocorre a eleição do rei e da rainha Congo pelos membros da associação ou irmandade. No dia da festa a irmandade, realiza uma grande festa em homenagens aos santos de devoção "Santa Ifigênia, São Benedito e Nossa Senhora do Rosário" que é organizada pelos reis festeiros e devotos. Nesse mesmo dia, acontece a cerimônia de coroação do reis eleitos, que são conduzidos por um padre durante a missa seguida de uma grande procissão com os participantes.

Na congada, os participantes vestem roupas semelhantes a dos homens e mulheres que faziam parte da corte do rei Congo. Após a coroação do rei e da rainha, os membros da irmandade saem em cortejo pelas ruas tocando, dançando e encenando os feitos daqueles soberanos.



**Terno de Moçambique Quilombo dos Palmares, 2010.**

Existem vários grupos de terno de congada no Brasil, os mais conhecidos são: Moçambique, Catupés, Penachos, Vilão, Congo e Marinheiros.

Para se trabalhar com a temática da congada na sala de aula o professor pode sugerir aos alunos uma pesquisa sobre a vida de Chico Rei ou convidar um capitão de terno de congada para visitar a escola e contar a história da congada no Brasil.

[...] nos rituais do Congado, a religiosidade vinculada ao culto aos antepassados, bem como um conjunto de valores e saberes africanos que vêm sendo reelaborados ao longo do tempo, se manifestam na forma de devoção, nas estruturas rituais, nos elementos simbólicos, em atitudes e comportamentos, na música e na dança (...). Esse sentimento deixa transparecer no congado a importância que grupos bantos atribuem à participação e interferência dos habitantes do tempo passado nos acontecimentos do presente. (LUCAS, 2002, p. 58)

## **POLÍTICA**

Na perspectiva política podemos destacar a luta de independência dos países africanos, a luta pela liberdade dos negros na América, a luta pela equidade de gênero e raça no Brasil. Dentre os diversos movimentos de resistência negra destacamos o movimento negro no Brasil que surgiu a partir da década de 70 denunciando os inúmeros equívocos e distorções sobre a história da população negra.

O movimento negro da atualidade denuncia que o dia 13 de maio não deveria ser comemorado como uma data que enfatiza a suposta passividade do negro diante da ação libertadora do branco e sim como uma data que marca a luta do negro escravista e do movimento abolicionista. Durante a escravidão, os movimentos de luta e resistência negra foram muitos e variados e aconteceram em diversas regiões do país. Dessa forma, os movimentos negros atribuem, atualmente, um significado político ao dia 13 de maio, vendo-o como o Dia Nacional de Luta contra o Racismo.

Além disso, o movimento negro trouxe para a sociedade brasileira mais uma data importante a ser lembrada e comemorada. Trata-se do dia 20 de novembro, dia da morte do líder Zumbi, do Quilombo dos Palmares, considerado hoje um dos principais símbolos da luta contra todas as formas de opressão e exclusão que continuam a castigar os descendentes de africanos no Brasil.

Na atualidade o movimento negro que é um movimento político, luta pela implementação de políticas públicas para a população negra em todas as esferas sociais:

Saúde- Implementação no Plano Nacional de Saúde da População Negra; Educação- Implementação da Lei Federal 10.639/03 e as Cotas Raciais.



**Entrega do Prêmio Xavantinho, 2010**

## **A IMPORTÂNCIA DO CALENDÁRIO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA HISTÓRICA AFRODESCENDENTE**

O calendário como forma de resistência dos negros, é instrumento para possibilitar a divulgação da história dos afrodescendentes, pois, assim irá: facilitar o planejamento das atividades com a temática étnico racial, divulgar as datas desconhecida a comunidade interna e externa da escola, servir como base de dados para o PPP- Plano político pedagógico das escolas, ampliar as datas comemorativas afro- raciais no espaço escolar, utilizar como material de apoio pedagógico, preservar memória do povo afro descendente, auxiliar no censo escolar, ser utilizado como critério de avaliação escolar.

Segue abaixo o levantamento realizado durante toda a pesquisa histórica e antropológica:

### **Mês de Janeiro**

1-Dia da Paz.

1-Dia mundial da Paz da Confraternização entre os povos.

1-(1804) Independência do Haiti – 1º República Negra do Mundo

1-Dia de Oxalá.

5-Dia de Liberdade de culto.

5-(1966) Realização do primeiro festival de Arte e Cultura Negra – Dacar-Senegal – Africa.

9-(2003) Promulgação da Lei Federal 10639 de 2003, que torna obrigatória o ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino oficial de ensino.

15-(1976) “Abolida” a exigência de registro policial para terreiros de religiões afro-brasileiras na Bahia. Fato único entre todos os estados.

22-Festa de Cabloco.

25-(1835) Aconteceu a Revolta dos Malês, na Bahia.

### **Mês de Fevereiro**

1-(1935) Nasce Lélia Gonzáles, Antropóloga e Filósofa.

2-(1988) O plenário da constituinte aprova a emenda de autoria do Deputado federal Carlos Alberto de Oliveira – CAÓ, do PDT-RJ - Estabelecendo que o racismo passa a ser crime inafiançável e imprescritível.

10-(1983) Daiane Garcia dos Santos, sendo a primeira brasileira e do mundo a executar o salto “duplo twist carpado” considerado de alta dificuldade.

14-(1977) Morre Carolina Maria de Jesus autora do livro “Quarto de Despejo”.

15-(1796) Morre Francisca da Silva de Oliveira - Chica da Silva.

17-(1988) Abertura oficial da campanha da fraternidade com o tema “Ouvi o Clamor Desde Povo”, uma conquista dos negros católicos no Brasil.

26-(1885) Divisão do continente Africano, feita pelas potências européias, repartindo-o entre si. Entre elas o destaque para Berlin, Alemanha.

### **Mês de Março**

1-(1970) Acaba a Guerra do Paraguai, milhares de soldados negros brasileiros foram mortos.

2-(1935) Ocorre o primeiro carnaval com a presença de Escolas de Samba do Rio de janeiro.

7-(1963) Grande Marcha pelos direitos civis de Selma à Montgomery, liderada por Martin Luther King Jr.

14-(1914) Nasce “Abdias do Nascimento”, um dos maiores defensores da cultura e da igualdade para as populações afro-descendentes no Brasil, ex senador, criador do Teatro experimental do Negro.

21-(1997) Zumbi dos Palmares é incluído na galeria dos heróis nacionais.

21-(2003) Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cria a “Secretaria de Promoção de política de igualdade Racial-SEPPIR.

### **Mês de Abril**

1-(1967) Criação do Partido das Panteras Negras, EUA.

4-(1960) Independência do Senegal.

4-(1968) Morre assassinado Martin Luther King Jr, na cidade de Memphis, Tennessee, EUA, líder na luta pelos direitos civis dos negros no Estados Unidos.

5-(1842) Condenado á forca em Itapicuru-Mirim/Maranhão, o último líder da Balaiada, “Cosme Bento das Chagas”, 40 anos, que Caxias chama “O Infame Cosme”.

5-(1888) Nasce Vicente Ferreira Pastinha, “Mestre Pastinha”, o guardião da Capoeira Angola.

5-(1889) Nasce o compositor Joaquim Maria dos Santos, “Donga” autor de “Pelo telefone”, primeiro samba gravado.

12-(1990) O baiano Emanuel Araújo (1940) assume a curadoria e a direção do Museu Afro-Brasil, em São Paulo.

14-(1696) Concedido alvará de doação do terreno no Pelourinho, onde foi construída a igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos.

15-(1968) Nasce o negro Antônio Francisco Braga, compositor do Hino á Bandeira.

22-(1970) Nasce “Pedro Paulo Soares Pereira-Mano Brown-grupo de rapper Racionais MC’s.

23-(1898) Nasce Pinxiguinha, músico, autor de “Carinhoso”.

23-Dia de Ogum, Orixá do Ferro, da agricultura, da guerra e da caça.

25-(1979) Criado no Pelourinho, o Bloco Afro Cultural Olodum/BA.

28-(1938) Fundação da escola de samba, Estação Primeira de Mangueira.

### **Mês de Maio**

3-(1926) Nasce o geógrafo Milton Santos, que revolucionou a geografia, dando-lhe um enfoque humanista.

3-Dia Nacional do Combate ao Racismo na Educação

6-(1893) Mahatma Gandhi sofre pela primeira vez a violência do Apartheid na África do Sul.

9-(1942) Nasce no Rio de Janeiro o escritor, bacharel em Direito, poeta, compositor e sambista Nei Bras Lopes-Nei Lopes.

11-(1981) Morte do Rei do Reggae, Bob Marley, na Jamaica.

12-Dia atribuído á escrava Anastácia.

13-(1888) Assinada pela Princesa Isabel a Lei Áurea declarando extinta a escravidão no Brasil, Último país da América a libertar os escravos.

13-Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo.

13-Dia dos Pretos Velhos

18-(1987) O Arcebispo Sul-Africano Desmond Tutu, Prêmio Nobel da Paz em 1984, chega ao Brasil para uma visita de uma semana (1987).

19-(1925) Nasce Malcom X.

21-(1972) Dia Nacional da Libertação Africana

29-(1999) Morre em São Paulo João do Pulo.

## **Mês de Junho**

5-(1975) Independência de “Cabo Verde”

16-Dia da criança africana.

17-(2002) A Revista Raça Brasil, escolheu o Senador Paulo Paim (PT/RS) como um dos cinquenta negros de expressão internacional.

18-(1978) Criação do movimento negro unificado (MNU) Brasil.

18-(2002) Aprovação da política de cotas da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), estabelecendo destinação de 40% das vagas para negros oriundos de escolas públicas.

20-Dia do Refugiado Africano.

21-(1830) Nasce Luís Gama, jornalista, poeta e um dos gigantes da causa abolicionista, filho da africana nagô “Luiza Mahin.

21-Dia de luta por uma educação não sexista e sem discriminação.

25-(1975) Independência de Moçambique/África.

25-(2003) O advogado mineiro Joaquim Barbosa (1954) e nomeado pelo Presidente Luis Inácio da Silva, Ministro Supremo Tribunal Federal. Entrou para a história da Justiça Brasileira ao ser o primeiro negro nomeado ministro da mais importante corte do país.

25-Festa de Xango-Orixa da justiça.

25-(2009) Morre Michael Jackson, EUA, considerado o Rei do Pop.

### **Mês de Julho**

1-(1960) Independência da Ruanda.

3-(1951) Aprovação da Lei Afonso Arinos, colocando a discriminação racial, cor e religião, como contravenção penal.

7-Dia nacional de luta contra o racismo.

8-(1975) Fundação do Instituto de pesquisa da Cultura Negra (IPEN) no RJ.

12- Independência de São Tomé e Príncipe.

12-(1980) O jogador de futebol Edson Arantes do Nascimento, Pelé é eleito por indicação de jornalistas de 19 países, atleta do século.

14-(1919) Sai o primeiro número do jornal “A Liberdade” em São Paulo, SP.

17-(1942) Nasce em Sergipe, Aracaju, a historiadora Maria Beatriz Nascimento..

18-(1918) Nasce perto de Umtata, capital da reserva de Transkei, África do Sul, Nelson Mandela.

19-(1941) Nasce no Rio de Janeiro o historiador, escritor, Joel Rufino dos Santos.

25-Dia Internacional da Mulher Negra Americana e Caribenha.

26-Dia consagrado ao Orixá Nanã.

27-(1976) O atleta João Carlos de Oliveira-João do Pulo, conquista sua primeira medalha de bronze, em sua primeira olimpíada.

29-(1986) Iyalorixás da Bahia divulgam documento condenando o sincretismo religioso.

### **Mês de Agosto**

1-(1975) Independência do Benin, antigo Reino do Daomé.

2-(1962) Independência da Jamaica.

4-(1982) O terreiro “Casa Branca” ou Ilê Axé Lan Nosso-Oka, primeiro do Brasil, tombado pela prefeitura de Salvador.

10-Dia consagrado ao Orixá Tempo.

12-(1798) Revolta dos Búzios, também conhecida como Revolta do Alfaiates quando publicado o manifesto dos negros e exigindo, independência e liberdade.

- 15-(1960) Independência do Congo/África.
- 16-Dia consagrado ao Orixá Obaluaiê.
- 22-(1988) Criação da Fundação Palmares.
- 24-Dia consagrado ao Orixá Oxumarê..
- 28-(1963) Primeira Marcha de Negros sobre Washington, em favor dos direitos civis, EUA.
- 29-(1730) Nasce em Vila Rica, hoje Ouro Preto, o famoso escultor, Antônio Francisco Lisboa, “Aleijadinho”.
- 30-(1993) Ocorre no Rio de Janeiro a “Chacina de Vigário Geral”.
- 31-(2001) Conferencia de Durban, África do Sul.

### **Mês de Setembro**

- 3-(1996) Lançamento em São Paulo (SP) da Revista Raça Brasil.
- 7-(1822) Independência do Brasil.
- 7-Águas de Oxalá.
- 16-(1832) Fundação da sociedade protetora dos desvalidos entidade que funciona até hoje á Praça Anchieta nº17, Terreiro de Jesus. Fundada pelo africano livre Manoel Victor Serra. Inicialmente denominada Irmandade de Nossa Senhora da Saudade, Amparo dos Desvalidos tinha por finalidade precípua promover ao que se propunha a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.
- 18-(1933) Publicação do primeiro número do jornal “A Voz da Raça”, jornal da frente Negra.
- 22-(1960) Independência do Mali.
- 30-(1906) Morre no Rio de Janeiro o grande escritor, Machado de Assis.
- 30-Dia de Xangô - Orixá do Raio e do trovão.

### **Mês de Outubro**

- 2-(1984) Massacre do Carandiru.
- 5-(1988) Entrada em vigor da nossa constituição federal que criminaliza o racismo (Art.5º XLII) e determina a titulação das terras remanescente de quilombos (Art.68ADCT)
- 7-Dia de Nossa Senhora do Rosário padroeira dos afro-brasileiros.
- 11-(1890) O novo código penal da República transforma a capoeira em crime.

12-(1717) Começa a devoção a Nossa Senhora Aparecida, quilombola negra, padroeira do Brasil.

12-Dia da Raça.

13-(1944) Fundação do Teatro Experimental do Negro (RJ).

14-(1964) Martin Luther King Junior, recebe o prêmio Nobel da Paz.

16-(1984) Desmond Mpilo Tutu, arcebispo negro anglicano da África do Sul, recebe o Prêmio Nobel da Paz.

17-(1847) Nasce Chiquinha Gonzaga, percussora da música brasileira

18-(1915) Nasce em Uberlândia (MG), Sebastião Bernardes de Souza Prata “Grande Otelo”.

27-Dia de mobilização pró-saúde da população negra.

### **Mês de Novembro**

1-(1974) Surge, no Curuzu - Liberdade, bairro de maior população negra do país (600 mil habitantes) . O Ilê Aiyê, 1º bloco afro do carnaval de Salvador, Ba.

13-(1981) Morre Mestre Pastinha em Salvador, BA.

20-Dia Nacional da Conscientização do Povo Negro no Brasil.

20(1695) Morre Zumbi dos Palmares.

20-(1996) O Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei da autoria da Senadora Benedita da Silva, incluindo Zumbi dos Palmares na galeria dos heróis nacionais.

20-(1995) Dia da Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o Racismo, pela Cidadania em Vida em Brasília.

22-(1910) Início da Revolta da Chibata, liderada por marinheiro gaúcho, João Cândido Felisberto, o “Almirante Negro” a qual objetiva a abolição da chibata.

25-Independência de Moçambique.

25-Dia da Baiana do Acarajé.

25-(1978) Lançamento em São Paulo dos Cadernos Negros.

### **Mês de Dezembro**

4-Dia de Oiá-Iansã, orixá dos ventos, raios e tempestades.

6-(1961) Morre Frantz Fanon, célebre psiquiatra martinicano autor dos livros “Os Condenados da terra”, “Pele Negra Máscara Branca”.

8-Dia de Oxum, orixá das águas doces, da riqueza e da beleza.

8-(1933) Surge em São Paulo o periódico “A Voz da Raça Negra”.

14-(1890) O ministro da fazenda Rui Barbosa, ordena a queima de livros e documentos relativos á escravidão no Brasil, resultado em terrível prejuízo para o estudo histórico do período.

14-(1944) Abdias do Nascimento, funda o (TEM) teatro Experimental do Negro.

19-Dia consagrado a São Benedito.

26-(1910) João Cândido, o Almirante Negro, é o único sobrevivente dos 18 marinheiros da revolta da Chibata, presos na véspera, numa cela com cal virgem, na Ilha das Cobras, Rio de Janeiro.

29- Nascimento, no Senegal, do cientista e pesquisador Cheik Anta Diop.

## **CONCLUSÃO**

Neste sentido o calendário elaborado neste formado, envolvendo varias temática da cultura e historia Africana e afro-brasileira poderá ampliar e auxiliar o conhecimento dos professores, pesquisadores e estudantes que se interessam nessas questões, pois o calendário provocara em nós o quando de historia temos ainda para contar da população negra e também da história da constituição brasileira no cenário mundial desde a diáspora negra.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao movimento negro Movimento Negro Uberlandense Visão Aberta (MONUVA), pela minha formação étnico racial e política; aos professores e amigos do curso, que foi um grande desafio após tantas formações continuada, enfim o curso. As minha amigas inseparáveis Nite e Jack Talga, a minha cunhada kelinha. Aos Professor Benjamim Xavier e Vânia Bernardes pelo incentivo. E ao grande Amor da minha vida,minha filha Ana Clara Tomé e Família. Agradeço também ao MEC/SECAD/FNDE/UNIAFRO-2008, Programa de Formação Continuada PROEX-UFU, Instituto de Química da UFU e NEAB-UFU.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA DA CULTURA DA CULTURA NEGRA. **Almanaque Quilombola**. Belo Horizonte: Boa Impressão Artes Gráficas e Editora Ltda, 2006.  
SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE SÃO PAULO. ACERVO DA MEMÓRIA E DO VIVER AFROBRASILEIRO. **Calendário Afrobrasileiro**. São Paulo, 1994.

História e memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.(Coleção Repertórios)

LUCAS, Glaura. **Os Sons do Rosário: o congado mineiro dos Arturose Jatobá**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2004.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

## SITES

[http://www.seppir.gov.br/destaques/imagens/01\\_Janeiro.jpg](http://www.seppir.gov.br/destaques/imagens/01_Janeiro.jpg) Acesso em 06/07/2011.

<http://www.cedine.rj.gov.br> Acesso em 31/07/2010.

<http://www.quilombohoje.com.br/calendario/calendario.htm> Acesso em 31/07/2010

<http://www.calendario.cnt.br/Portal/portal.htm>

<http://pt.scribd.com/doc/8754345/HISTORIA-E-MEMORIA-Jacques-Le-Goff>

## **ANEXOS**



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**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.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

**PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA**

A Lei 10639, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afrobrasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades.

A Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade.

Segundo a última PNAD/IBGE, 49,4% da população brasileira se auto-declarou da cor ou raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de outra cor ou raça. A população negra é formada pelos que se reconhecem pretos e pardos. Esta multiplicidade de identidades nem sempre encontra, no âmbito da educação, sua proporcionalidade garantida nas salas de aula de todos os níveis e modalidades. O país precisa mobilizar sua imensa capacidade criativa e sua decidida vontade política para adotar procedimentos que, no tempo, alcancem a justiça pela qual lutamos. A educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem um importante papel a cumprir e a promulgação da Lei 10639, como posteriormente a 11645, apontam nesta direção.

A Lei 10639, o Parecer do Cne03/2004 e a resolução 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos desse documento.

O Plano que apresentamos resulta de mobilização e esforços de muitas instituições, como a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, de nossos Ministérios e também da contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Nesta oportunidade registramos nossos agradecimentos pelo empenho de todos, cientes de que a mobilização, o empenho e os esforços devem se manter ativos pois não há qualidade social da educação sem a efetiva participação das famílias e das comunidades.

Que este documento seja um passo decisivo para a construção de uma educação com qualidade social e de uma sociedade mais justa e equânime são nossos votos e nosso compromisso.

**Fernando Haddad**

**Edson Santos**

## ÍNDICE

Apresentação

I – Introdução

- O papel indutor do MEC
- Diálogo ampliado para implementação da Educação das Relações

Étnicorraciais

- Objetivos do Plano Nacional

II – Eixos fundamentais do Plano

III – Atribuições dos Sistemas de Ensino

- 3.1 – Ações dos sistemas de ensino da educação brasileira
- 3.2 – Ações do governo federal
- 3.3 – Ações do governo estadual
- 3.4 – Ações do governo municipal

IV – Atribuições dos Conselhos de Educação

V – Atribuições das Instituições de Ensino

- 5.1 – Da rede pública e particular de ensino
- 5.2 – Instituições de ensino superior
- 5.3 – Atribuições das coordenações pedagógicas

VI – Atribuições dos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudos

- 6.1 – Núcleos de estudos afrobrasileiros e grupos correlatos
- 6.2 – Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial

VII – Níveis de Ensino

- 7.1 – Educação Básica
- 7.1.1 – Educação Infantil

7.1.2 – Ensino Médio Fundamental

7.1.3 – Ensino Médio

7.2 – Educação Superior

VIII – Modalidades de Ensino

8.1 – Educação de Jovens e Adultos

8.2 – Educação Tecnológica e Formação Profissional

IX – Educação em áreas remanescentes de quilombos

## GLOSSÁRIO DE SIGLAS

- ABPN** Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
- ABRELIVROS** Associação Brasileira de Editoras de Livros
- ACNAP** Associação cultural de Negritude e Ação Popular
- ANPED** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CADARA** Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAO/UFBA** Centro de Estudos Afro Orientais – Universidade Federal da Bahia
- CEERT** Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades
- CEFET** Centro Federal de Educação Tecnológica
- CNBB** Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNPq** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONSED** Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCN** Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEDI** Diretoria de Educação para a Diversidade
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** Exame Nacional do Ensino Médio
- FIES** Programa de Financiamento Estudantil
- FIPIR** Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
- FNDE** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GTI** Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração do Plano Nacional de ampliação da Implementação da Lei 10639/03
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IEES** Instituição Estadual de Ensino Superior
- IES** Instituições de Ensino Superior
- IFES** Instituição Federal de Ensino Superior
- IFET** Instituições Federais de Educação Tecnológica

**INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**IPEA** Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas  
**LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996  
**MEC** Ministério da Educação  
**MEC** Ministério da Educação  
**NEAB** Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
**ONG** Organizações não Governamentais  
**OREALC** Oficina Regional para América Latina e Caribe, da UNESCO  
**PAR** Plano de Ações Articuladas  
**PDE** Plano de Desenvolvimento da Educação  
**PIC** Projetos Inovadores de Cursos  
**PNAD** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
**PNBE** Programa Nacional Biblioteca Da Escola  
**PNE** Plano Nacional de Educação  
**PNLD** Programa Nacional do Livro Didático  
**PNLEM** Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio  
**PPA** Plano Pluri-anual  
**PRODOCÊNCIA** Programa de Consolidação das Licenciaturas  
**PROGESTÃO** Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares  
**PROUNI** Programa Universidade para Todos  
**SAEB** Sistema de Avaliação da Educação Básica  
**SEB** Secretaria de Educação Básica  
**SECAD** Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade  
**SEDH** Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República  
**SEE** Secretarias Estaduais de Educação  
**SEED** Secretaria de Educação à Distância  
**SEMIRA** Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres e para Igualdade Racial  
**SEPPIR** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
**SPM** Secretaria de Políticas para as Mulheres  
**SESU** Secretaria de Educação Superior  
**SETEC** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
**SINAES** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**SISMMAC** Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

**SME** Secretarias Municipais de Educação

**UNCME** União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

**UNDIME** União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNESCO** Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

**UNIAFRO** Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições  
Federais e Estaduais de Educação Superior

**UNICEF** Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNIPLAC** Universidade do Planalto Catarinense

## APRESENTAÇÃO

São inegáveis os avanços que a educação brasileira vem conquistando nas décadas mais recentes. Considerando as dimensões do acesso, da qualidade e da equidade, no entanto, pode-se verificar que as conquistas ainda estão restritas ao primeiro aspecto e que as dimensões de qualidade e equidade constituem os maiores desafios a serem enfrentados neste início do século XXI.

A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afro-descendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira. O acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza, para negros e negras, nas séries finais da educação básica. Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país.

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento étnicorracial e sucesso escolar, indicando portanto que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar.

A Lei 10639, de X janeiro de 2003, é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, já em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministro da

Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, para que dediquem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade etnicorracial da sociedade brasileira nas práticas escolares, como propõe a Lei 10639.

Importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Nesse sentido, é na escola onde as diferentes presenças se encontram e é nas discussões sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas.

Na política educacional, a implementação da Lei 10639/2003, uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afrobrasileiros no processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população e da republicanização da escola brasileira, essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas.

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003.

A esse respeito, cabe ressaltar a qualidade do Parecer nº 03/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que, além de tratar com clareza o processo de implementação da Lei, abordou a questão com lucidez e sensibilidade, reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu

pertencimento etnicorracial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas. Posteriormente, a edição da Lei 11645/2008 veio corroborar este entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções.

Assim, os preceitos enunciados na nova legislação trouxeram para o Ministério da Educação o desafio de constituir em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e modalidades, uma *Educação para as Relações Etnicorraciais*, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. Por este motivo, a compreensão trazida pela Lei 11645/2008, sempre que possível, está expressa neste Plano Nacional.

O Ministério da Educação, seguindo a linha de construção do processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educativas para todas as pessoas, entende que a implementação ordenada e institucionalizada das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Diversidade Etnicorracial é também uma questão de equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência (UNESCO/OREALC, 2007). Portanto, com a regulamentação da alteração da LDB Lei n. 9.394/1996, trazida inicialmente pela Lei 10639/03, e posteriormente pela Lei 11645/08, buscou cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas.

*O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*, documento ora apresentado é resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciada pelo documento *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, do conjunto de ações que o MEC desenvolve,

principalmente a partir da fundação da SECAD em 2004, documentos e textos legais sobre o assunto. Cabe aqui registrar e agradecer à UNESCO, aos técnicos do MEC e da SEPPIR, aos movimentos sociais e ao movimento negro, ao CONSED e à UNDIME, além de intelectuais e militantes da causa antirracista pelo forte empenho com que se dedicaram à tarefa de avaliar e propor estratégias que garantam a mais ampla e efetiva implementação das diretrizes contidas nos documentos legais já citados.

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades.

O texto do *Plano Nacional* foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008. A introdução traça um breve histórico do caminho percorrido até aqui pela temática etnicorracial na educação e as ações executadas para atendimento da pauta; a primeira parte é constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis 10639/03 e 11645/08; a segunda parte é composta por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. A terceira parte foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos, pois entendemos que os negros brasileiros que aí residem são público específico e demandam ações diferenciadas para implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender.

À SECAD, como órgão responsável no MEC pelos temas da diversidade, coube uma decisão complexa: a Lei 10639, de 2003, contou com a lúcida contribuição do Conselho Nacional de Educação para sua regulamentação, expressa no Parecer e na Resolução já amplamente citados. O mesmo não ocorreu, todavia, com a Lei 11645 de 2008 que igualmente altera a LDB nos mesmos artigos. No entanto, o CNE, em sua manifestação, já antevia, com clareza, que o tema do preconceito, do racismo e da discriminação, se por um lado atinge mais forte e amplamente a população negra,

também se volta contra outras formas da diversidade e o Parecer, em diversas passagens, alerta para a necessidade de contemplar a temática indígena em particular, quando se tratar da educação para as relações etnicorraciais. Face a esta orientação do espírito do Parecer, a SECAD optou por incluir referências à Lei 11645, sempre que couber, de modo a fazer deste Plano uma ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, contempla um amplo conjunto de ações que, apoiado na visão sistêmica da educação, busca articular, da creche à pósgraduação, políticas voltadas para garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação brasileira, em todos os seus níveis e modalidades. O PDE, na medida em enxerga a educação como um todo, cria as condições necessárias para ampliar a qualidade social do ensino oferecido a nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Já foi dito, com razão, que as lutas de libertação libertam também os opressores. Já foi constatado que as manifestações do preconceito estão amparadas em visões equivocadas de superioridade entre diferentes, transformando diferenças em desigualdades. Por tudo isso, incluir a temática da Lei 11645 neste Plano faz justiça às lutas dos movimentos negros no Brasil que desde há muito alertam a sociedade brasileira para o que, infelizmente existe e não é reconhecido: há racismo em nossa sociedade e ele deve ser combatido firmemente, seja qual for o grupo que sofra a discriminação e o preconceito. A sociedade brasileira deve ao movimento negro um tributo por sua coragem em se empenhar, com determinação e persistência, pela construção de uma sociedade nova, onde a diferença seja vista como uma riqueza e não como um pretexto para justificar as desigualdades.

A expectativa da SEPPIR, da SECAD/MEC e de todos os parceiros envolvidos na construção deste Plano é que ele seja um instrumento para a construção de uma escola plural, democrática, de qualidade, que combata o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação, respeitando e valorizando as diferenças que fazem a riqueza de nossa cultura e de nossa sociedade.

**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**

**SECAD/MEC**

**Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas**

**SEPPIR**

## I – INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em especial a partir da Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observa-se um avanço das discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação racial vivenciadas pela população negra.

Em consequência, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) – que representa a materialização de uma histórica reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional - a questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do País. É uma demonstração do tratamento que a temática racial passaria a receber dos órgãos governamentais a partir daquele momento.

A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No planejamento governamental, à pauta da inclusão social foi incorporada a dimensão Etnicorracial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão.

### **O papel indutor do Ministério da Educação**

Em fevereiro de 2004, o Ministério da Educação, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa Secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade Etnicorracial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

A instituição da SEPPIR e da SECAD, e a profícua parceria entre estas duas Secretarias está dada em diversas ações e programas e traduzem uma ampla conjugação de esforços em todo o país para implementação de políticas públicas de combate à desigualdade.

Participam também de sua formulação e desenvolvimento, a SPM e a SEDH, e assim, face os diversos níveis de abordagens para o desenvolvimento da democracia participativa, com o fortalecimento dos importantes segmentos da sociedade organizada e de instituições outras que representam gestores educacionais, o Estado estabelece as bases para que políticas públicas de educação para a diversidade se tornem uma realidade no país e fomenta sua continuidade, construindo colaborativamente com os mais diversos setores as linhas de ação que antevêm sua maior abrangência e benefício dos cidadãos historicamente mais vulneráveis.

Sintonizada com este pressuposto, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22/6/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O Parecer CNE/CP nº 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação, expressa em seu texto que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros e negras e de todos os cidadãos brasileiros ao acesso em todos os níveis e modalidades de ensino, em ambiente escolar com infra-estrutura adequada, professores e profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira, e em especial capacitados para identificar e superar as manifestações de preconceitos, racismos e discriminações, produzindo na escola uma nova relação entre os diferentes grupos etnicorraciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que

eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Parecer CNE/CP nº 03/2004)

O MEC ampliou e criou ações afirmativas voltadas para promoção do acesso e permanência à educação superior como o PROUNI, dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos. Já atendeu, desde 2004, ano de sua criação, cerca de 500 mil alunos, sendo 70% deles com bolsa integral. O Programa Universidade para Todos, somado à expansão das Universidades Federais e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos. O Programa Conexões de Saberes realiza permanência com sucesso de alunos de origem popular, ligado as Pró-reitorias de Extensão das IFES, e atendeu, desde 2005, cerca de 5 mil estudantes.

O debate sobre as ações afirmativas ganhou corpo e instituiu uma agenda de políticas públicas e institucionais para a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira<sup>1</sup>. Em conjunto a SEPPIR, e com outros órgãos da Administração Federal, o MEC tem participado ativamente, com elaboração de pareceres, fornecimento de dados, presença em audiências públicas, entre outras ações para a aprovação do Projeto da Lei de Cotas, no Congresso Nacional. A política de reserva de vagas no ensino superior público brasileiro, que atinge 52 instituições no ano de 2009, revela a legitimidade e a legalidade das ações afirmativas. Todo esse contexto favorável impulsionou o trabalho da SECAD/MEC na promoção da educação das relações etnicorraciais.

---

<sup>1</sup> Em 2006, a Secad/Mec promoveu pesquisas sobre as diversas experiências de ações afirmativas, formais e informais, de estudantes negros(as) nas instituições públicas de ensino superior em quatro regiões do país, posteriormente publicados na Coleção Educação para Todos. Conferir Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga (orgs.). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília: Ministério da Educação:Secad:Unesco, 2007, vol. 30.

Na formulação de uma política educacional de implementação da Lei 10639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade Etnicorracial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB`s) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU), os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial, a implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros (CADARA), as publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos, a inserção da discussão *inclusão e diversidade* como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica, a criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/03, participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola, participação na Rede de Educação Quilombola, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008.

Em 2005, um milhão de exemplares da cartilha das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais foram publicados e distribuídos pelo MEC a todos os sistemas de ensino no território nacional. Seu texto foi disponibilizado em domínio público e inserido em outras publicações, como no livro *Orientações e Ações para Educação das Relações Etnicorraciais*, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, também com larga distribuição.

O Programa Diversidade na Universidade, uma cooperação internacional entre o MEC e o BID com gestão da UNESCO instituído pela Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, tinha como objetivo defender a inclusão social e o combate à exclusão social, étnica e racial. Isso significou melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afro-descendentes e povos indígenas. Os Projetos Inovadores de Curso (PICs) representaram cerca de 65% dos recursos financeiros do programa, no apoio aos cursos preparatórios para vestibulares populares e comunitários voltados para afro-brasileiros e indígenas, assim como programas de fortalecimento de negros e negras no Ensino Médio. Foram também garantidos auxílios

a estudantes universitários por meio de bolsas para permanência de alunos egressos dos PICS. No ano de 2007, 36 PICS foram financiados diretamente pela SECAD/MEC.

Outra ação desenvolvida pelo Programa, as oficinas de Cartografia sobre Geografia Afrobrasileira e Africana, beneficiou 4.000 educadores, em 7 estados da federação, 214 alunos de universidades estaduais e federais e 10.647 professores até 2006.

O Programa Cultura Afro, entre 2005 e 2006, teve como objetivo prestar assistência financeira para formação de professores e material didático na temática no âmbito da Educação Básica (Ensino Fundamental), com orçamento no valor de R\$ 3 milhões. Foram contemplados os municípios das capitais brasileiras, Distrito Federal e os municípios que possuíam Órgãos de Promoção de Igualdade Racial (FIPPIR), reconhecidos pela SEPPPIR. Em 2004/2005, foram realizados eventos regionais e estaduais com a proposta de manter um diálogo entre poder público e sociedade civil, com o objetivo de divulgar e discutir as DCN's para a Educação das Relações Etnicorraciais, resultando na criação de 16 (dezesesseis) Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Etnicorracial. Essa indução proporcionou a criação, no âmbito de secretarias de educação de estados e municípios, de Núcleos, Coordenações, Departamentos ou outros organismos destinados ao desenvolvimento de ações para educação e diversidade.

A formação continuada presencial de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa UNIAFRO, coordenado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; Em 2007 e 2008 o programa promoveu 1.245 Especializações; 1.470 Aperfeiçoamentos e Extensões. O Programa UNIAFRO de 2005 a 2008 recebeu investimento do MEC de mais de R\$ 5 milhões, e também desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas, cerca de 90 títulos, voltadas para a Lei 10639.

Nos anos de 2006 e 2007 a formação continuada de professores a distância foi realizada no curso Educação-Africanidades-Brasil, desenvolvido pela UNB, e História da Cultura Afrobrasileira e Africana, executado pela Ágere, beneficiando mais de 10.000 professores da rede pública. A partir do ano de 2008, a formação a distância para a temática está a cargo da Rede de Educação para a Diversidade, que funciona dentro da

rede Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), cujo oferecimento de vagas chegou próximo a 3000, na sua primeira edição.

Foram produzidos e distribuídos, entre os anos de 2005 e 2007, 29 títulos da Coleção Educação para Todos (SECAD/UNESCO), dos quais seis se referem diretamente à implementação da Lei 10639/2003, numa tiragem total de 223.900 exemplares. Em parceria com Fundação Roberto Marinho, houve a produção de 1000 kits do material *A Cor da Cultura* (2005), capacitando 3.000 educadores. Em 2009, 18750 kits serão reproduzidos e distribuídos a todas as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no Brasil.

Os livros *Orientações e Ações para a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais*, 54.000 exemplares, e “Superando o Racismo na Escola”, 10.000 exemplares, organizado pelo Professor Kabengele Munanga, foram distribuídos para as Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada para a Lei 10639, para os professores, público ao qual se dirigem as obras.

Em dezembro de 2007, a SECAD/MEC descentralizou recursos para a tradução e atualização dos 8 volumes da coleção História Geral da África, produzida pela UNESCO, e que possuía apenas 4 volumes traduzidos no Brasil, na década de 1980.

Em 2008, foram publicados pela SECAD/MEC dois materiais didáticos específicos para a utilização nas escolas brasileiras com objetivo de implementação da Lei 10639/2003: o livro *Estórias Quilombolas* e o jogo *Yoté*, distribuído inicialmente nas escolas quilombolas.

Também ao longo de 2008, no âmbito das discussões sobre a política nacional de formação de professores, a SECAD encaminhou proposições relativas às temáticas de educação para as relações etnicorraciais, o que foi plenamente acolhido pelo Comitê Técnico-científico de Educação Básica da CAPES e encontra-se consubstanciado no Decreto 6755/2009, de 29/01/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A *Pesquisa Práticas Pedagógicas de trabalho com relações etnicorraciais na escola na perspectiva da Lei 10639*, ainda em curso, financiada pela SECAD/MEC e desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – FAE, Programa Ações Afirmativas na UFMG, tem como objetivo mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de acordo com a Lei

10639/03, a fim de subsidiar e induzir políticas e práticas de implementação desta Lei em nível nacional em consonância com este Plano Nacional.

Essas ações e a realização desse Plano Nacional mostram todo o empenho do governo brasileiro, na área educacional, para a implementação da Educação para as Relações Etnicorraciais.

O Parecer CNE/CP 03/2004 preocupou-se também em fornecer definições conceituais importantes para aqueles que trabalham com a temática, sendo relações etnicorraciais um conceito basilar de toda a política proposta.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, [...] em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações Etnicorraciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações Etnicorraciais não se limitam à escola.

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão Etnicorracial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (Parecer CNE/CP nº 03/2004)

Em 2007, avaliações realizadas pela SECAD/MEC verificaram que a implementação das DCN's da Educação das Relações Etnicorraciais precisava ganhar mais amplitude e escala, tendo em vista o crescimento geométrico da demanda por formação de profissionais da educação e de material didático voltado para a temática. Para corroborar e socializar essas constatações iniciais, em novembro de 2007, o MEC, em parceria com a UNESCO, realizou oficina para avaliar a implementação da Lei 10639/03, resultando em documento entregue ao Ministro Fernando Haddad no dia 18 de dezembro de 2007. O resultado imediato foi a instituição, por meio da Portaria Interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPPIR de 20 de Maio de 2008, do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI – com o objetivo de elaborar o Documento Referência que

serviria de base para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais.

O Documento Referência foi submetido à consulta e contribuição popular em 06 (seis) agendas de trabalho conhecidas como Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, realizados nas 5 (cinco) Regiões do Brasil, sendo duas no Nordeste. As cidades que sediaram os Diálogos foram: Belém/PA; Cuiabá/MT; Vitória/ES; Curitiba/PR; São Luís/MA e Aracaju/SE. O resultado consubstanciou-se no documento *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*, entregue ao Ministro da Educação por representantes do GTI, em 20 de novembro de 2008. O documento das Contribuições é basilar na construção desse plano, pois norteou os eixos temáticos que orientaram todas as discussões dos Diálogos Regionais, e aqui estão também orientando ações e metas.

Os atores referidos neste documento, fundamentais parceiros no estabelecimento do processo contínuo de implementação da Lei 10639/03 são: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; CAPES; INEP; FNDE; SEPPIR; FIPPIR; Fundação Cultural Palmares; CADARA; Movimento negro brasileiro; Secretarias de Educação Estaduais e Municipais; Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; Ministérios Públicos Estaduais e Municipais; Fóruns de Educação e Diversidade; CONSED; UNDIME; UNCME; unidades escolares; Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

### **Diálogo ampliado para a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais**

As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da Federação brasileira também alcançaram a Lei 10639/03. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na implementação de políticas educacionais. Isso não foi diferente em relação à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, se considerarmos os papéis complementares dos diversos atores necessários à implementação da Lei. Deve ficar explícito que estamos

aqui falando de processo de implementação da Lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam orquestradas por esse Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras.

Com o propósito de ampliar o diálogo entre o MEC e os atores responsáveis pela implementação da Lei 10639/03, a partir do ano de 2007, a Coordenação-Geral de Diversidade/DEDI/SECAD/MEC desenvolveu ações de reestruturação e ampliação dos Fóruns de Educação e Diversidade, resultando atualmente em 26 Fóruns Estaduais e 05 Fóruns Municipais de Educação e Diversidade, com função estratégica de acompanhamento e monitoramento da implementação da Lei 10639/03. Os Fóruns são compostos por representações de todos os atores necessários à implementação da Lei. A colaboração, o espírito de diálogo e solidariedade no fortalecimento da temática deve nortear os Fóruns para que eles possam tecer parcerias, propor caminhos e políticas, acompanhar, auxiliar e congregar todos aqueles que são indispensáveis à implementação da temática das relações etnicorraciais.

A CADARA, Comissão Técnico-Científica de assessoramento do MEC para assuntos relacionados aos afrobrasileiros e a implementação da Lei 10639/2003, foi recentemente reconstituída, contemplando, além das Secretarias do MEC, a SEPPIR, CONSED, UNDIME, representantes da sociedade civil, movimento negro, NEABs, Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Etnicorracial, ABPN, especialistas da temática distribuídos pelos níveis e modalidades de ensino. A Comissão tem papel fundamental de ‘colaborar com o MEC na formulação de políticas para a temática etnicorracial, com a elaboração de propostas de ações afirmativas, de implementação da Lei e de acompanhamento das ações deste Plano Nacional.

A necessidade de ampliação do diálogo para implementação da Educação para as Relações Etnicorraciais foi dada também pela edição da Lei 11645/2008, que tornou

a modificar o mesmo dispositivo da LDB alterado pela Lei 10639/2003, estendendo a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Uma vez que a Lei 11645/08 ainda não recebeu a sistematização que foi objeto a Lei 10639/03, este Plano, sempre que couber, orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a Lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira.

### **Objetivos do Plano Nacional**

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. São objetivos específicos do Plano Nacional;

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;

- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade;

- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana;

- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

## **II – EIXOS FUNDAMENTAIS DO PLANO**

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03”, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais.

O Plano pretende transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC. Nesse sentido, o *Eixo 1 - Fortalecimento do Marco Legal* tem contribuição estruturante na institucionalização da temática. Isso significa, em termos gerais, que é urgente a regulamentação das Leis 10639/03 e 11645/06 no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE).

*Os eixos 2 - Política de formação inicial e continuada e 3 - Política de materiais didáticos e paradidáticos* constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e

continuidade no processo de implementação. Tal revisão deve assumir como um dos seus pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais (Parecer CNE/CP n. 03/2004).

Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afro-descendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações Etnicorraciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (Edital do PNLD, 2010).

*O eixo 4 – Gestão democrática e mecanismos de participação social* reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis 10639/03 e 11645/08. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado. A União, por meio do MEC, desempenha papel fundamental na coordenação do processo de desenvolvimento da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais (conforme o art. 8º da LDB). A mesma lei estabelece normas para a gestão democrática do ensino público,

assegurando dessa forma a participação da sociedade como fator primordial na garantia da qualidade e no controle social dos seus impactos.

*O eixo 5 – Avaliação e Monitoramento* aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pela União, estados, DF e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação. Nestes indicadores incluem-se aqueles monitoráveis por intermédio do acompanhamento da execução das ações contidas no Plano de Ações Articuladas (PAR) implementado pelo MEC.

*O eixo 6 - Condições Institucionais* indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada. Reafirma a necessidade da criação de setores específicos para a temática etnicorracial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação.

### **III – ATRIBUIÇÕES DOS SISTEMAS DE ENSINO**

As exigências legais conferidas aos sistemas de ensino pelas Leis 10639 e 11645, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 003/2004 compartilham e atribuem responsabilidades entre os diferentes atores da educação brasileira. Compõem essa segunda parte as atribuições, por ente federativo, sistemas educacionais e instituições envolvidas, necessárias à implementação de uma educação adequada às relações Etnicorraciais.

#### **3.1 – AÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Segundo o art. 8º da LDB, a educação formal brasileira é integrada por sistemas de ensino de responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e municípios e dotados de autonomia. A Resolução CNE/CP Nº 01/2004 compartilha responsabilidades e atribui ações específicas para a consecução das leis. No art 1º da Resolução, é atribuído aos sistemas de ensino a consecução de “condições materiais e financeiras” assim como prover as escolas, professores e alunos de materiais adequados à educação para as relações etnicorraciais. Deve ser dada especial atenção à necessidade de

articulação entre a formação de professores e a produção de material didático, ações que se encontram articuladas no planejamento estabelecido pelo Ministério da Educação, no Plano de Ações Articuladas. Nesse sentido, faz-se necessário:

a) Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino e das metas deste Plano na revisão do atual Plano Nacional de Educação (2001-2011), na construção do futuro PNE (2012-2022), como também na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação;

b) Criar Programas de Formação Continuada Presencial e à distância de Profissionais da Educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com as seguintes características:

I - A estrutura curricular dos referidos programas de formação deverá ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações etnicorraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004;

II – Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificações.

III - Os cursos de formação de professores devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos Projetos Político- Pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais.

c) Realizar levantamento, no âmbito de cada sistema, da presença de conteúdos de Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, como estabelece a Resolução CNE/CP n ° 01/2004;

d) Fomentar a produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e às especificidades regionais para a temática;

- e) Adequar as estratégias para distribuição dos novos materiais didáticos regionais de forma a contemplar ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino;
- f) Realizar Avaliação diagnóstica sobre a abrangência e a qualidade da implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 na educação básica;
- g) Elaborar agenda propositiva em conjuntos com os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial e sociedade civil para elaboração, acompanhamento e avaliação da implementação desse Plano e consequentemente das Leis 10639/2003 e 11645/2008;
- h) Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e de seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao preconceito, racismo e discriminação na sociedade, assim como a Lei 11645/2008;
- i) Divulgar experiências exemplares e as ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e Instituições de Ensino;
- j) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, na CAPES, CNPq e nas Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa e estimular a criação e a divulgação de editais de bolsas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação das Relações Etnicorraciais criados e dirigidos aos profissionais que atuam na educação básica, educação profissional e ensino superior das instituições públicas de ensino.

### **3.2 – AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL**

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana atende a Lei 9394/96, no que tange como tarefa da “União a coordenação da política nacional da educação”, articulando-se com os sistemas, conforme já ocorre com o PNE.

O Art. 9º da LDB incumbe à União missão, dentre outras, de “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”; estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que

nortearão os currículos“;“ baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”. A LDB, no Art. 16, compreende que o sistema federal de ensino é formado por: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação.

Este Plano deve ser compreendido como uma proposta estruturante para a implementação da temática, do ponto de vista do sistema federal, na sensibilização e informação dos ajustes e procedimentos necessários por parte das instituições de ensino superior públicas e particulares devidamente autorizadas a funcionar pelo Ministério da Educação ou, quando for o caso, pelo Conselho Nacional de Educação. Aos órgãos federais de educação, colégios de aplicação, rede federal profissional e tecnológica e demais entes dessa rede, o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação Etnicorracial deve ser objeto das discussões dos colegiados de cursos e coordenações de planejamentos para o cumprimento devido no que dizem respeito à sua esfera de competência e nos termos aqui levantados.

### **Principais ações para o Governo Federal**

a) Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008 nos programas de formação de funcionários, gestores e outros (programa de formação de conselheiros, de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores);

b) Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n. 01/2004 e a Lei 11645/08;

c) Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004;

d) Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações etnicorraciais e à

história da cultura afro-brasileira e africana, assim como a temática indígena, nas obras a serem avaliadas;

e) Apoiar e divulgar a Ouvidoria da SEPPIR para questões Etnicorraciais, na área de educação;

f) Encaminhar o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a Lei 11645/08 e este Plano aos conselhos universitários, sublinhando a necessidade do cumprimento dos preceitos e orientações neles contidos;

g) Incluir questões no Censo Escolar sobre a implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica;

h) Desagregar os dados relativos aos resultados das avaliações sistêmicas (Prova Brasil, ENEM, ENADE), assim como as informações do Censo Escolar sobre fluxo escolar (evasão, aprovação, distorção idade/série/ciclo e concluintes acima de 15 anos de idade) por escola, município e estado a partir de recortes por perfis socioeconômicos, etnicorraciais e de gênero;

i) Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade;

j) Promover ações de comunicação sobre as relações etnicorraciais com destaque para realização de campanhas e peças publicitárias de divulgação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 e de combate ao preconceito, racismo e discriminação nos meios de comunicação, em todas as dimensões;

k) Promover, de forma colaborativa, com estados, municípios, Instituições de Ensino Superior e Entidades sem fins lucrativos a Formação de Professores e produção de Material Didático para atendimento das Leis 10639/2003 e 11645/2008; l) Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2004;

m) Instituir e manter comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto nas Leis 10639/2003 e 11645/2008, visando a valorização e o respeito à

diversidade etnicorracial, bem como a promoção da igualdade etnicorracial no âmbito do MEC.

### **3.3 – AÇÕES DO GOVERNO ESTADUAL**

O Art. 10 da LDB incumbe os Estados de, entre outras atribuições: “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; elaborar e

executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”.

No Art. 17 da LDB diz que aos “sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal” pertencem: “I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.” sendo que “No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino”.

Para o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações etnicorraciais, os Estados, o Distrito Federal e seus sistemas de ensino têm como objetivo aplicar as formulações aqui explicitadas, assim como suas instituições privadas ou superiores públicas, como reza o conteúdo da Resolução CNE/CP 01/2004 e do presente Plano.

#### **Principais ações para o Sistema de Ensino Estadual**

a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;

b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;

c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;

d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;

e) Articular com CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da lei 11645/08;

f) Elaborar consulta às escolas sobre a implementação das Leis 10639/03 e 11645/2008, e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado;

g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;

h) Instituir nas secretarias estaduais de educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorraciais.

### **3.4 – AÇÕES DO GOVERNO MUNICIPAL**

O Art. 11 da LDB diz que os Municípios se incumbem, dentre outras coisas, de: “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e

supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.”

Podem ainda, compor um sistema único com o estado ou ser parte do sistema deste, caso opte. Possuindo sistema próprio, pertencem a esse sistema municipal, pelo Art. 18 da LDB: “I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação”. Portanto, o presente Plano, recomenda, no espírito da legislação vigente, que os municípios em seus sistemas cumpram e façam cumprir o disposto da Resolução CNE/CP 01/2004 inclusive observando à sua rede privada a necessidade de obediência a LDB , alterada pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008.

### **Principais ações para o Sistema de Ensino Municipal**

a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;

b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;

c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;

d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;

e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da Lei 11645/08;

f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, Étnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;

h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnicorracial.

#### **IV – ATRIBUIÇÕES DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO**

Os Conselhos de Educação têm papel fundamental na regulamentação e institucionalização das Leis 10639/2003 e 11645/2008. O trabalho realizado pelo Conselho Nacional de Educação na produção das DNCs da Educação para as Relações Étnicorraciais, e a preocupação em instituí-las através da Resolução nº. 01/ 2004, mostra a responsabilidade em adequar a Lei de Diretrizes e Bases às transformações que vem sendo estabelecidas em Lei nos últimos anos.

Sabemos que a importância da temática requer sensibilidade e ação colaborativa entre os Conselhos, os Sistemas Educacionais, os Fóruns de Educação, os pesquisadores da temática nas Instituições de Ensino Superior, assim como a larga experiência do movimento negro brasileiro, para a consolidação das ações que são traduzidas pelos marcos legais. Assim a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, ao definir a formação básica comum estabelecia:

a) o respeito aos valores culturais como princípio constitucional da educação, tanto quanto da dignidade da pessoa humana;

b) a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceitos;

c) a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo;

d) a vinculação da educação com a prática social;

Os Conselhos de Educação não só regulamentam a Lei, mas são órgãos que zelam, através de seus instrumentos próprios, pelo cumprimento das mesmas.

O § 3º do Artigo 2º da Resolução CNE/CP 01/2004, estabelece que “cabará aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas”.

### **Principais ações para os Conselhos de Educação**

a) Articular ações e instrumentos que permitam aos conselhos nacional, estaduais, municipais e distrital de educação o acompanhamento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana;

b) Articular com a UNCME e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação para ampliar a divulgação e orientação que permita o acompanhamento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pelos conselhos estaduais e municipais de educação;

c) Assegurar que em sua composição haja representação da diversidade etnicorracial brasileira comprometida com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como da Lei 11645/08, quando couber;

d) Orientar as escolas na reorganização de suas propostas curriculares e pedagógicas

fundamentando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecidas no Parecer CNE/CEB n º 03/2004;

e) Recomendar às instituições de ensino públicas e privadas a observância da Interdisciplinaridade tendo presente que:

I. os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura, História Brasileiras e de Geografia;

II. o ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar constituir nos alunos a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes e da diversidade na construção, no desenvolvimento e na economia da Nação Brasileira;

III. os conteúdos programáticos devem estar fundados em dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com vistas a combater o preconceito, o racismo e as discriminações que atingem a nossa sociedade.

IV. a pesquisa, a leitura, os estudos e a reflexão sobre este tema introduzido pelas Leis nºs 9.394/96, 10639/03 e 11645/2008, têm por meta adotar Políticas de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade.

## **V – ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

A LDB classifica as instituições de ensino dos diferentes níveis públicas e privadas. O Art. 12 da LDB diz que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas do seu sistema de ensino (Federal, Estadual, Municipal ou do Distrito Federal), terão a incumbência, entre outras, de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Segundo a Resolução CNE/CP 01/2004, caberá às escolas incluírem no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, quanto às contribuições de raiz africana e européia. É preciso ter clareza de que o Art. 26A, acrescentado à Lei nº. 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações Etnicorraciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas.

O Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, está dirigido formalmente para que, s sistemas e instituições de ensino cumpram o estabelecido nas leis 10639/03 e 11645/08. Assim, as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Projetos

Políticos Pedagógicos, quer nas Coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira.

Art. 3º A Educação das Relações Etnicorraciais e o estudo de História e Cultura Afro Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (Resolução CNE/CP nº 01/2004)

## **5.1 – DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINO**

Assim, as exigências legais contidas nas Leis 10639 e 11645, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004 recomendam às instituições:

a) Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura da afrobrasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11645/08;

b) Garantir no Planejamento de Curso dos professores a existência da temática das relações etnicorraciais, de acordo sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP 03/2004;

c) Responder em tempo hábil as pesquisas e levantamentos sobre a temática da Educação para as Relações etnicorraciais;

d) Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnicorraciais e história e cultura africana e afrobrasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática;

e) Encaminhar solicitação ao órgão de gestão educacional ao qual esteja vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática;

f) Encaminhar solicitação ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações etnicorraciais;

g) Detectar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo e preconceito e discriminação nas dependências escolares.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. (Resolução CNE/CP nº 01/2004)

## **5.2 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Como Instituições de Ensino Superior, compreende-se qualquer instituição que se incumba de formação em nível superior de caráter público ou privado. Essas instituições têm seu funcionamento ligado aos documentos legais que normatizam a Política Educacional Brasileira, quais sejam: Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; PNE – Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais que, a rigor, compreendem resoluções do Conselho Nacional de Educação e demais organizações da educação brasileira.

A Resolução CNE/CP 01/2004 em seu Artigo 1º dispõe que as Diretrizes tema deste Plano devem ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores”. No § 1º deste artigo, estabelece que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”.

## **Principais Ações das Instituições de Ensino Superior**

a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;

b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.

c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;

d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;

e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;

f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais;

g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.

### **5.3. ATRIBUIÇÕES DAS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS**

As coordenações pedagógicas no âmbito das instituições de ensino são as que maior interface possuem entre o trabalho docente, por meio do Planejamento de Curso/aula e do Projeto Político-Pedagógico. Ignorar essa importante função é não ter a garantia de que as tecnologias educacionais, as políticas de educação que visam

melhoria na qualidade de ensino e melhoria do desempenho educacional tenham êxito. As coordenações pedagógicas não só devem ser valorizadas como, também, devem fazer parte dos planejamentos de cursos de aprimoramento, aperfeiçoamento e de gestão educacionais.

A LDB, no Art. 13 diz que os docentes têm a incumbência de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

A Resolução CNE/CP 01/2004, no Artigo 3º, § 2º estabelece que “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”. Portanto, o presente Plano recomenda que os sistemas e as instituições de ensino orientem os coordenadores pedagógicos para aplicação desse Plano no âmbito escolar.

### **Principais Ações das Coordenações Pedagógicas**

a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11645/08 em todo o âmbito escolar;

b) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações étnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino;

c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;

d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos

educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro).

e) Encaminhar ao Gestor escolar e/ou aos responsáveis da Gestão Municipal ou Estadual de Ensino, situações de preconceito, racismo e discriminação identificados na escola.

## **VI – ATRIBUIÇÕES DOS GRUPOS COLEGIADOS E NÚCLEOS DE ESTUDO**

O exercício democrático pressupõe que a sociedade participe, de diferentes formas, dos processos que visam atender às demandas sociais. Assim, a política pública é entendida como uma construção coletiva onde a sociedade tem importante papel propositor e de monitoramento, considerando a capilaridade social e seu alcance.

Essa participação social organiza-se por si mesma ou por indução dos agentes públicos e instituições com diferentes naturezas, campos de atuação e interesses. No caso da educação para as relações etnicorraciais essa participação e controle social não são somente desejáveis, mas fundamentais.

É necessário que existam grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho deste plano para que sua atualização permaneça dinâmica e se autoajustem às necessidades do aluno, da escola e da sociedade brasileira.

Os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os NEAB's e os Grupos de Trabalho e Comitês possuem, normalmente, a capilaridade para inserção da temática em grupos diferenciados de interesses, por isso, a importância desses órgãos para a implementação do Plano Nacional.

### **6.1 – NÚCLEOS DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS E GRUPOS CORRELATOS**

Os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros - NEAB's e Grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior representam um importante braço de pesquisa e elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano.

O Art. 3º, § 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação diz que “Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira”.

### **Principais Ações Para os Núcleos de Estudos e Grupos correlatos**

a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber.

b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004.

c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;

d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;

e) Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todos as instancias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;

f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações etnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber;

## **6.2 – FÓRUNS DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ETNICORRACIAL**

Os Fóruns de Educação de Diversidade Etnicorracial, formados por representantes do poder público e da sociedade civil, organizados por meio de Regimento Interno, são grupos constituídos para acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de educação para diversidade Etnicorracial, propondo, discutindo, sugerindo, estimulando e auxiliando a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e, por consequência, também, este Plano.

Sua existência se respalda no princípio disposto no inciso II do Art. 14 da LDB “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, e no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 01/2004: “os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino”.

Sendo instrumentos estabelecidos pelos sistemas, é recomendável que existam estruturas semelhantes induzidas em nível estadual, municipal e federal.

### **Principais ações para os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial**

a) Manter permanente diálogo com instituições de ensino, gestores educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação das Leis 10639 e 11645;

b) Colaborar com a implementação das DCNs das Relações etnicorraciais na sua localidade, orientando gestores educacionais sobre a temática das relações raciais quando solicitados;

c) Colaborar com os sistemas de ensino na coleta de informações sobre a implementação da lei nas redes privada e pública de ensino, para atendimento ao Artigo 8º da Resolução CNE/CP nº. 01/2004;

d) Divulgar atividades de implementação da Lei 10639/03, assim como suas reuniões e ações para toda a sociedade local e regional;

e) Acompanhar e solicitar providências dos órgãos competentes onde se insira quando da constatação de ações discriminatórias ou do descumprimento da Lei 10639/03;

f) Verificar e acompanhar nos estados e municípios as ações de cumprimento do presente Plano, assim como a aplicação de recursos para implementação da Educação das Relações Etnicorraciais;

## **VII – NÍVEIS DE ENSINO**

A educação brasileira organiza-se por níveis e modalidades de ensino, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os níveis compreendem educação básica – composto por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior. Para qualquer nível de ensino, os dados revelam significativas diferenças de acesso e permanência quando analisados sob o aspecto das distinções entre brancos e negros.

No espírito da Lei 10639/2003, que pretendeu explicitar a preocupação com o acesso e o sucesso escolar da população negra, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 dispôs, em seu Art. 5º, que “os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação”.

### **7.1 EDUCAÇÃO BÁSICA**

A LDB, em seu Art. 22, determina que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Nessa fase o risco de evasão, os problemas sociais e familiares ficam evidentes na grande maioria dos educandos. No bojo desses conflitos estão as manifestações de

racismo, preconceitos religiosos, de gênero, entre outros despertados à medida que o aluno progride no conhecimento da sociedade multiétnica e pluricultural a que pertence.

As desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nos diferentes níveis de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativos muito distintos entre negros e brancos.

As Leis 10639/03 e 11645/09 alteram a LDB especificamente no que diz respeito aos conteúdos obrigatórios para este nível de ensino, pois determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena na perspectiva de construir uma positiva educação para as relações etnicorraciais.

### **7.1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em 2006, segundo os dados estatísticos, apenas 13,8% das crianças declaradas como negras estavam matriculadas em creches; entre as crianças brancas esse número é igual a 17,6%. Na pré-escola, a diferença é menor, mas da mesma forma desigual: na população infantil branca 65,3% estão matriculados na pré-escola, enquanto na população infantil negra esse número representa 60,6% do total da população infantil. Esses números revelam o tamanho dos desafios que se apresentam para a Política de Educação Infantil no que se refere à educação das relações Etnicorraciais.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo(...) Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais – Brasil; MEC)

Um destaque especial deve ser dado aos professores que atuam na educação infantil, pois devem desenvolver atividades que possibilitem e favoreçam as relações entre as crianças na sua diversidade.

### **Ações principais para a Educação Infantil**

a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afros-descendentes.

b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais.

c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino.

d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente as negra e indígena.

e) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticopedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características Etnicorraciais, de gênero e portadoras de deficiência.

f) Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afro-descendente na educação infantil.

g) Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil.

### **7.1.2 – ENSINO FUNDAMENTAL**

O Ensino fundamental obrigatório e gratuito, dever da família e do estado, direito público subjetivo, é definido pela LDB como a etapa educacional em que se dá a formação básica do cidadão, mediante, entre outros fatores, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Art 32).

A partir da análise dos indicadores educacionais recentes, ao efetuarmos um corte étnico/racial, a desigualdade educacional demonstra-se perversa. Segundo o censo escolar de 2007 a distorção idade-série de brancos é de 33,1% na 1ª série e 54,7% na 8ª, enquanto a distorção idade-série de negros é de 52,3% na 1ª série e 78,7% na 8ª. Entre os jovens brancos de 16 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental obrigatório, enquanto que dos negros, apenas 30%. Entre as crianças brancas de 8 e 9 anos na escola, encontramos uma taxa de analfabetismo da ordem de 8%, enquanto que dentre as negras essa taxa é de 16% (PNAD/IBGE 2007).

No Ensino Fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a educação das relações etnicorraciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político pedagógico das escolas.

Respeitando a autonomia dos sistemas e estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos e o currículo dos estados e municípios para o cumprimento das Leis 10639/03 e 11645/08, é imprescindível a colaboração das comunidades em que a escola está inserida e a comunicação com estudiosos e movimentos sociais para que subsidiem as discussões e construam novos saberes, atitudes, valores e posturas.

#### **Ações Principais para o Ensino Fundamental**

a) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais.

b) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações etnicorraciais.

c) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática Etnicorracial adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças.

d) Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político pedagógico e na discussão sobre a temática etnicorracial.

e) Abordar a temática etnicorracial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem.

f) Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática.

g) Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referências históricas, culturais, geográficas, lingüísticas e científicas nas temáticas da diversidade.

h) Apoiar a organização de um trabalho pedagógico que contribua para a formação e fortalecimento da auto-estima dos jovens, dos(as) docentes e demais profissionais da educação.

### **7.1.3 ENSINO MÉDIO**

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica. É nesta fase em que o indivíduo consolida as informações e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. É também essa a fase que antecede, para poucos jovens, o ingresso na Educação Superior e em que muitos jovens se preparam para o mercado de trabalho.

Contudo, esse é um dos níveis de ensino com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos. Em 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos freqüentavam a escola, enquanto que o percentual de negros era de apenas 31%. Se o recorte etário for 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%, já os negros apenas 33% (PNAD/IBGE 2007).

Acreditamos que a educação das relações etnicorraciais pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras no Ensino Médio e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade.

### **Ações principais para o Ensino Médio**

a) Ampliar a oferta e a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens afro-descendentes;

b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais;

c) Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual;

d) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações etnicorraciais.

e) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática Etnicorracial adequados à faixa etária e à região geográfica do jovem.

f) Distribuir e divulgar as DCN's sobre a Educação das relações etnicorraciais entre as escolas que possuem educação em nível médio, para que as mesmas incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre esta temática;

g) Incluir a temática de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena entre os conteúdos avaliados pelo ENEM;

h) Inserir a temática da Educação das Relações Etnicorraciais na pauta das reuniões do Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio, assim como manter grupo de discussão sobre a temática no Fórum Virtual dos Coordenadores do Ensino Médio;

i) Incluir, nas ações de revisão dos currículos, discussão da questão racial e da história e cultura africana, afrobrasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular.

#### **7.1.4. EDUCAÇÃO SUPERIOR**

De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004, as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Segundo o IPEA, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso superior. Dentre os negros a taxa é de 3,9%. Em 2007, os dados coletados pelo censo do ensino superior indicavam a frequência de 19,9% de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Já para os negros, o percentual é de apenas 7%.

As IES são as instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática Etnicorracial.

É importante que se opere a distribuição e divulgação sistematizada deste Plano entre as IES para que as mesmas, respeitando o princípio da autonomia universitária, incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre a educação das relações Etnicorraciais.

#### **Ações principais para a Educação Superior**

- a) Adotar a políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior;
- b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afro-descendentes, a este nível de ensino;
- c) Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações Etnicorraciais;

d) Implementar as orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura;

e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações ético-raciais para todos os cursos de graduação;

f) Incluir os conteúdos referentes à educação das relações Etnicorraciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES.

## **VIII – MODALIDADES DE ENSINO**

### **8.1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Analisando os dados das desigualdades raciais no país, identificamos que adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal e “expulsos” do sistema de ensino regular. Pesquisas recentes apontam, ainda, que jovens negros são maioria entre os desempregados, demandando maior atenção para a escolarização dessa população e uma formação mais adequada para sua inserção profissional.

Os resultados do Censo 2008 indicam a matrícula de 4,9 milhões na modalidade EJA, sendo 3,3 milhões no ensino fundamental e 1,6 milhões no médio. Esse número é muito inferior ao necessário para cumprimento do preceito constitucional que estabelece o ensino fundamental como obrigatório – temos 65 milhões de jovens e adultos sem os 8 anos de escolaridade.

Considerando que jovens e adultos negros representam a maioria entre aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola, é essencial observar o proposto nas Diretrizes Curriculares que regulamentam a Lei 10639/2003, como possibilidade de ampliar o acesso e permanência desta população no sistema educacional, promovendo o desenvolvimento social, cultural e econômico, individual e coletivo.

## **Ações principais para a Educação de Jovens e Adultos**

a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afro-descendente;

b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito a educação das relações etnicorraciais;

c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;

d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações etnicorraciais;

e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade Etnicorracial e o combate ao racismo.

f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores.

## **9.2 EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Segundo a LDB, alterada pela lei 11.741/2008, “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (art. 39).

O chamado “Sistema S” (SENAI, SENAC, SENAR, SEST/SENAT, SEBRAE, entre outros), que é o conjunto de organizações das entidades corporativas empresariais voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, têm raízes comuns e características organizacionais similares, e compõe a educação profissional e tecnológica atingindo uma parcela expressiva da população nas suas ações educacionais. Assim compreendemos que as organizações do Sistema S que atuam nessa modalidade educacional são parceiros importantes a serem incorporados nas ações de implementação das DCNs para Educação das Relações Etnicorraciais. Essa reflexão se aplica também a toda a rede privada que desenvolve a educação profissional e tecnológica.

Em 2008, a SETEC publicou o livro “Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica”, resultado de oficinas desenvolvidas com a SECAD, com uma série de artigos sobre a relação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Lei 10639/2003. Os artigos mostram o que tem sido pensado sobre a implementação da lei 10639/2003 no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na tentativa de facilitar os trabalhos dos gestores e professores que atuam nessa modalidade de ensino.

### **Principais ações para Educação Tecnológica e Formação Profissional**

a) Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afro descendentes, a esta modalidade de ensino.

b) Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Etnicorraciais e Políticas de Ação Afirmativa;

c) Manter diálogo permanente entre os Fóruns de Educação e Diversidade e as instituições das Redes de Educação Profissional e Tecnológica;

d) Inserir nos manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica as diretrizes e demais documentos norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas descritos nos documentos deste Plano, no que se refere as ações para Ensino Médio e Ensino Superior.

e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós graduação e de formação continuada em Educação das Relações Etnicorraciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência;

f) A SETEC, em parceria com a SECAD e os Institutos Federais, contribuirá com a sua rede e os demais sistemas de ensino pesquisando e publicando materiais de referência para professores e materiais didáticos para seus alunos na temática da educação das relações etnicorraciais.

## IX – EDUCAÇÃO EM ÁREAS REMANESCENTES DE QUILOMBOS

No Brasil estão identificadas, segundo dados da Fundação Cultural Palmares, 1.305 (mil trezentas e cinco) comunidades remanescentes de quilombos localizadas nas diferentes regiões brasileiras. Fato este que justificou a criação de um Grupo Interministerial, em 2003, com a função de discutir e redefinir o artigo 68 do ADCT, considerando tanto os questionamentos postos, (*“O que se pode entender por remanescente de quilombo? O que significa ocupando suas terras? Há necessidade do efetivo exercício da terra?”*), quanto os pensamentos expressos pelas comunidades quilombolas.

Como fruto do trabalho desse Grupo Interministerial foi instituído o Decreto nº 4.887, no dia 20 de novembro de 2003, que transfere a competência de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação das áreas remanescentes de quilombos, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Nas comunidades remanescentes de quilombos, o acesso à escola para as crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas vêem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos.

Somam-se a essas dificuldades o fato de que os(as) professores(as) não são capacitados adequadamente e o seu número é insuficiente. Poucas comunidades possuem unidades educacionais com o Ensino Fundamental completo.

Garantir a educação nestes territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais é pressuposto fundamental para uma educação anti-racista. Assim a implementação da Lei 10639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução.

## **Principais ações para Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos**

a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos;

b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar;

c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA;

d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;

e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;

f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;

g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas;

h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária;

i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Balanco da ação do MEC para a implementação da Lei 10639/03**, Brasília, 2008. Brasília: MEC/Secad, 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: MS, 2004.

Disponível em:  
<[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola\\_2004.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf)>. CARDOSO, M. L. de M. (Ed.). **Programa Diversidade na Universidade: avaliação final**. Brasília: MEC/Secad/Diretoria de Educação para a Diversidade/Coordenação-Geral de Diversidade, 18 mar. 2008.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES. **Terceiro Prêmio Educar para a Igualdade Racial: experiências de promoção da igualdade racial-étnica no ambiente escolar**, ago. 2008. São Paulo: CEERT, 2008.

CONFERÊNCIA REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E CARIBE PREPARATÓRIA PARA A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE REVISÃO DE DURBAN, Brasília, 2008. **Anexo ao documento de posição brasileira**. Brasília: MEC, 2008.

IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08\\_05\\_13\\_120 anos Abolição V coletiva.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120%20anos%20Abolição%20coletiva.pdf)>.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. E disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br/processo/legislativo/>>.

UNESCO. **Educação na América Latina: análise de perspectivas**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/educamericalatina>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Carta de Cuiabá**. Cuiabá: UFMT, 2007.

“Os artigos que compõe esta obra trilharam caminhos diversos: temos trabalhos que abordam os reflexos do racismo no cotidiano escolar; as representações dos sujeitos negros, bem como do continente africano, nos livros didáticos, literatura e meios midiáticos; apontamentos sobre a presença da mulher negra na política brasileira, bem como a inserção dessas no mercado de trabalho; a presença e relevância das tradições de matrizes africanas em nosso cotidiano, assim como os diálogos entre tradição e modernidade; reflexões acerca da implementação da Lei Federal de 10.639/2003 nas instituições escolares e propostas de novos métodos de aplicação da lei no sistema educacional.”

Realização:



Apoio:

