

José Luciano de Queiroz Aires
Marcus Bessa de Menezes
Fabiano Custódio de Oliveira
Maria Conceição Miranda Campêlo
Bruno Medeiros Roldão de Araújo
Quézia Vila Furtado Flor
Isaac Alexandre da Silva
organizadores

DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS & INTERDISCIPLINARIDADE



diálogos com as leis 10.639 e 11.645

MONITORES/BOLSISTAS PIBID

*Andréia Augusta de Moraes Ramos
Aurinete Melo de Araújo
Kelly Vanessa Maciel
Ana Jussara Aires de Oliveira
Maria José Barros da Silva
Auricélia de Melo Araújo
Gabrielly Ohana de Moura
Lucinalva Ferreira da Mota Rodrigues
Maria Raquel Batista da Silva
Edvirges Batista de Oliveira
Maria Aldilânia de Moura
Franciely Renali Maciel
Petrônio Franco de Sousa
Joana D'Arc Morais da Silva
Edivaldo Caetano do Nascimento
Lindinaldo Bezerra Cavalcante
Júlio Henrique Rodrigues de Queiroz
Ranieli Batista da Silva*



PIBID- EDUCAÇÃO DO CAMPO
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS

NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO POPULAR E
MOVIMENTOS SOCIAIS

NUDCE
NÚCLEO DE DIDÁTICA DO
CONTEÚDO ESPECÍFICO

ANPUH-PB

CDSA
CENTRO DE ESTUDOS
DE SOCIOLOGIA



DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS &
INTERDISCIPLINARIDADE:
diálogos com as leis 10.639 e 11.645

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFCG

D618 Diversidades étnico-raciais e interdisciplinaridade: diálogos com as leis 10.639 e 11.645 / José Luciano de Queiroz Aires ... [et al.], organizadores.– Campina Grande : EDUFCG, 2013. 406p. : il.

ISBN: 978-85-8001-098-5

1. Diversidades Étnico-raciais. 2. Cultura Afro-ameríndias. 3. Quilombolas e Indígenas. 4. Educação. 5. Leis 10.639 e 11.645. I. Aires, José Luciano de Queiroz.

CDU: 39(81)

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. José Edílson Amorim
Reitor

Prof. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Luis Kehrlé e Emerson Silva de Oliveira
Editoração / Capa

CONSELHO EDITORIAL

Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Carlos Alberto Vieira de Azevedo (CTRN)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
Prof. Joaquim Cavalcante Alencar (CCJS - Sousa)
José Helder Pinheiro (CH)
Onaldo Guedes Rodrigues (CSTR)



José Luciano de Queiroz Aires
Marcus Bessa de Menezes
Fabiano Custódio de Oliveira
Maria Conceição Miranda Campêlo
Bruno Medeiros Roldão de Araújo
Quézia Vila Furtado Flor
Isaac Alexandre da Silva
Organizadores

**DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS &
INTERDISCIPLINARIDADE:
diálogos com as leis 10.639 e 11.645**

João Pessoa
2013

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E INDÍGENA 9

Florita Cuhanga Antônio Telo

INTRODUÇÃO

O SILÊNCIO DAS LEIS NA REGIÃO DO CARIRI 15

Os organizadores

PARTE I

PRÁTICAS CULTURAIS E RELIGIOSAS AFRO-AMERÍNDIAS

A CRUZ, A ESPADA E OS ORIXÁS: baixando o santo na sala de aula.... 25

José Luciano de Queiroz Aires

**UMBANDA-CANDOMBLÉ, JUREMA-CATIMBÓ: AFINAL QUE
RELIGIOSIDADE É ESSA? 63**

Ofélia Maria de Barros

PARTE II

ESCRAVIDÃO, QUILOMBOLAS E INDÍGENAS

**POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (UMA INTRODUÇÃO):
identidade, relações interétnicas e territorialidade..... 83**

Júnia Marúcia Trigueiro de Lima

**PRÁTICAS CULTURAIS EM COMUNIDADES REMANESCENTES
QUILOMBOLAS: um diálogo entre a história e memória visibilizado
através das práticas de cura e da ciranda 103**

Maria Lindaci Gomes de Souza

**A BANALIZAÇÃO DO MAL NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA
ESCRavidÃO DOS NEGROS NO BRASIL 135**

Sônia Maria Lira Ferreira

**PARTE III
LINGUAGENS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-
BRASILEIRAS**

O SANTO BAIXA NO CINEMA BRASILEIRO..... 157

José Luciano de Queiroz Aires

QUE ÁFRICA ESTÁ EM NÓS? a África que se vê no mundo virtual 183

Waldeci Ferreira Chagas

**BATUQUES, MARACATUS, AFOXÉS E OUTRAS RODAS CULTURAIS
DA CULTURA AFROBRASILEIRA 205**

José Pereira de Sousa Júnior

**AS INFLUÊNCIAS AFRO NA MÚSICA BRASILEIRA:
um samba com Leci Brandão..... 229**

Uelba Alexandre do Nascimento

Kyara Maria de Almeida Vieira

**LEITURA DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E NEGRITUDE:
uma sugestão de abordagem didática..... 253**

Monaliza Rios Silva

**DA LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: diversidade
étnico-racial em Luandino Vieira (angolano) e Mia Couto (moçambicano) .. 273**

Gervácio Batista Aranha

PARTE IV
EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE
ÉTNICA

A LEI 10.639/03 NA PRIMEIRA DÉCADA: reflexões, avanços e perspectivas 299

Solange P. Rocha

RESISTÊNCIA, AGÊNCIA E AFROCENTRICIDADE: a busca por metodologias de ensino e da pesquisa da história e cultura afro-brasileira..... 343

Josemir Camilo de Melo

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: fundamentos para uma prática antirracista 367

Alcilene de Andrade Costa

Alba Cleide Calado Wanderley

DIREITOS HUMANOS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: a diferença como princípio democrático 387

José Marciano Monteiro

APRESENTAÇÃO

HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E INDÍGENA

Florita Cuhanga António Telo¹

Primeiramente agradecer o convite dos organizadores para fazer o prefácio deste livro, desde minha última estadia no Brasil (2008-2012), para dar continuidade aos meus estudos, até hoje, passei a dedicar atenção muito especial a questões ligadas a temática racial e indígena, muitos aspectos acabaram sendo novos para mim, mas a maior parte deles, eu já os conhecia, principalmente por meio de livros, ter estado dois anos em contacto com o povo nordestino, ajudou-me a crescer, cultural, espiritual e historicamente, bem como, a vivenciar outras realidades, um pouco diferente dos livros, fazendo-me sentir parte de uma realidade que até então parecia mais distante de mim. Agradeço uma vez mais aos organizadores pelo convite, e ao povo nordestino de um modo geral.

Agradecimentos a parte, é de louvar e encorajar o movimento dinâmico e permanente de pesquisas, debates, teorização e reconhecimento da temática ligada a cultura Afrobrasileira e Indígena que tem se registado nos últimos 30 anos, igualmente, a iniciativa dos organizadores da presente publicação.

1 Mestra em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba-CCJ/ UFPB. Licenciada em Direito. Consultora Independente para a área de direitos humanos das mulheres. Actualmente desenvolve projectos na área de educação profissionalizante/ensino não formal.

No âmbito dos direitos humanos, a concepção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de que somos seres iguais, em dignidade e em direitos, no sentido, não só teórico do termo, mas principalmente prático, manifesta dois aspectos fundamentais, que muitos pesquisadores têm ressaltado, o de que, situações idênticas precisam ser tratadas de modo idêntico e as diferentes, necessitam, de um tratamento diferenciado. Isto é, “o direito a ser tratado de modo diferente, quando a igualdade nos inferioriza, e de forma igual, quando a diferença nos descaracteriza”.

A história e cultura afro-brasileira e indígena, têm sido preteridas ao longo dos séculos, impulsionado, sobretudo, pelo fenómeno do tráfico de escravos e os chamados descobrimentos, trata-se de um ostracismo que negou ao ser humano negro e indígena o *direito de ser*.

Hábitos, costumes, tradições e rituais religiosos foram considerados legalmente demoníacos e publicamente proibidos, e nem a abolição da escravidão e demais legislação racista, o advento do Estado Democrático e de Direito, conseguiram restituir a justiça à estes povos, de tal modo que, até hoje, presenciamos acções de intolerância religiosa perpetrada contra religiões de matriz africana e contra o culto dos povos indígenas, só para citar um exemplo.

Entretanto, todas as tentativas de eliminar o ser histórico-cultural, negro e indígena, fizeram renascer no seio destas populações as resistências e, hoje mais do que nunca, a população negra e indígena reivindica o direito de ser reconhecido como um ser humano com história e identidade próprias.

As resistências espelhadas na luta dos diversos movimentos sociais, que paulatinamente, têm visto suas demandas reconhecidas e formalizadas em leis e convenções, têm resultado numa discussão mais democrática e abrangente da temática. A este título, vale realçar o envolvimento de organizações regionais e, da própria Organização das Nações Unidas, que no final da década de 1960 promulgou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial que foi ratificada pela maior parte dos Estados membros da ONU.

Na mesma linha, o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, com a aprovação da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas em 2007. Certamente, pequenas conquistas diante da grandiosidade dos problemas, daí, ainda haver um longo caminho a percorrer, rumo a efectivação dos direitos de todos os povos, especialmente daqueles que foram sendo historicamente excluídos.

Um longo percurso - de desconstrução de conceitos estereotipados - assim como foi sua construção, acarreta esforços hercúleos e uma mobilização que permita a vivência dos seus resultados, no mais curto espaço de tempo.

Uma sociedade que ao longo de séculos negou direitos a determinados grupos, precisa ser trabalhada, especialmente, por meio de uma educação mais crítica e democrática, permitindo assim, questionar os diferentes conceitos que foram sendo construídos em torno da temática negro-indígena. Fazer o caminho contrário no sentido de repor a justiça histórica, entendida como um passado cujos

reflexos são vivenciados hoje e, podem continuar sendo no futuro, razão pela qual, não podem ignorados.

A construção do ser humano, quer enquanto ser social, quer enquanto individuo, remete-nos sempre a ideia segundo a qual, dignidade inclui sempre o lado social, político, cultural e igualmente histórico, o ser enquanto humano carrega consigo estas diversas dimensões, que juntas formam nossa identidade.

A cultura como meio de transmissão de crenças, linguagens, sinais, gestos, artes, hábitos e costumes do ser humano enquanto membro de determinada comunidade, deve também ser vista de forma dinâmica, na medida em que, estamos inseridos num mundo diversificado com o qual interagimos, influenciando-o e sendo por ele influenciados. Ou seja, ela, a cultura, também se submete aos fluxos e refluxos da história e de novas perspectivas que o mundo oferece, nos mais variados campos, quer dizer, que ela é mutante, embora também hajam resistências, e, é bom que assim seja, sem conservadorismo e progressismos.

Dito isto, e sem receios de ser mal interpretada, concordo que “o ser humano sem a sua cultura é como uma árvore sem raiz”, o que, obviamente, leva a sua morte ou o seu crescimento defeituoso, afinal, é a partir da raiz que chegam os nutrientes necessários para a sua sobrevivência, mormente, o seu desenvolvimento integral e harmonioso.

Outrossim, é fundamental que as conquistas legais supra citadas, se reflectam igualmente no reconhecimento de facto, de que todos os povos têm suas histórias e suas vivências e que, de alguma

forma todos contribuem para a construção deste grande legado que é a História da Humanidade.

Por isso, reitero, ainda temos um longo caminho de lutas e resistências pela frente. Há um provérbio em língua nacional *Umbundu*, falada maioritariamente no Sul de Angola, que diz: Kupapã kilu (tradução literal; “longe é no céu”) - O sentido dado a este pensamento secular é de que *não se deve perder tempo a pensar em como algo é difícil fazer, tudo é possível*.

A publicação da presente coletânea é um convite irrecusável a navegar as águas do conhecimento pormenorizado das Práticas e culturas religiosas afro-ameríndias, um escalar da História de negros e indígenas paraibanos, passando pelas Comunidades Quilombolas e Indígenas e atracando sobre a Linguagem e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conhecendo, finalmente, as problemáticas da Educação e a diversidade.

Por estas e outras razões, estou certa de que intelectuais de um modo geral, estudantes de história e não só, pessoas interessadas em conhecer e compreender a História e Cultura Afrobrasileira e indígena no Brasil [passado e contemporâneo], vão encontrar reflexões sólidas e questionamentos instigantes que certamente irão auxiliar no entendimento de muitos fenómenos vivenciados actualmente, não somente no Brasil, mas em outras partes do Globo.

Estamos junt@s!

Luanda (África), a 01 de Maio de 2013.

INTRODUÇÃO

O SILÊNCIO DAS LEIS NA REGIÃO DO CARIRI

Entre as letras da lei e a sua materialidade, muitas vezes há um profundo vazio. E não tem sido muito diferente com as Leis 10.639 e 11.645 tendo em vista ainda sua pouca aplicabilidade nos currículos da Educação Básica nesse país. Nesse sentido, parece-nos que o currículo formal, resultado de muitas lutas por parte dos movimentos sociais, está em descompasso com o “currículo real”, este ainda ocidentalizante/europeizante e judaico/cristão. Romper com esse paradigma curricular é a proposta política desse livro, resultado do II Seminário de História e Educação Afro-Brasileira e Indígena, realizado no CDSA/UFCG, entre 12 e 15 de junho de 2013.

Inicialmente, vale ressaltar que a Universidade Federal de Campina Grande expandiu um *campus* para a cidade de Sumé no ano de 2010, o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA). O mesmo congrega duas Unidades Acadêmicas: a de Tecnologia, que objetiva desenvolver práticas de convivência com o clima semiárido e a de Educação do Campo, cuja ênfase é na formação docente para atender as demandas das escolas da região. Essa última congrega o Curso de Educação do Campo no qual os componentes curriculares de História fazem parte da área de conhecimento intitulada Ciências Humanas e Sociais, não obstante o componente *História e Cultura Afro-brasileira*, assim como *Etnologia Indígena*

serem obrigatórios para os alunos das três áreas¹ que estruturam a sua base curricular.

Talvez nesses três anos de UFCG no Cariri, esse tem sido um dos poucos momentos de reflexão sobre cultura e políticas afirmativas étnico-raciais. Momento que deve ter uma substantiva continuidade e uma ampliação do debate e da interação com a sociedade civil e a Educação Básica. E que deve ter igual ampliação em complexidade para o foco de outras lutas identitárias, a exemplo do que tange as questões de gênero e orientação sexual. Pois, conviver com Semiárido não deve se resumir a um discurso meramente climático, nem tampouco homogeneizar a região em uma identidade engessada apenas sobre esse aspecto. Sendo assim, não podemos falar de Semiárido no singular, e sim, na sua pluralidade cultural, na sua diversidade.

Importante afirmar isso, sobretudo, em função da naturalização que se fez/faz das identidades, assim como a normalização daquelas hegemônicas que se impõem perante aquelas rotuladas, negativamente, de “anormais”. Isso é visível, para o caso do Cariri Paraibano, quando observamos relatos e práticas cotidianas nas

1 O Curso tem uma base curricular comum, porém, a partir do 4º período @s alun@s fazem uma opção para se especializarem em uma área de conhecimento. São elas: Ciências Humanas e Sociais (que habilitam professores para trabalharem na Educação Básica nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências Exatas e da Natureza (que habilitam professores para trabalharem na Educação Básica nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia) e Linguagens e Códigos (que habilitam professores para trabalharem na Educação Básica nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Francês, Educação Física e Educação Artística).

escolas, no imaginário social e na própria Universidade. Relatos que demonstram uma grande carga de preconceitos, sendo os mais expressivos os de orientação sexual e de religiosidades de matriz africana e indígena. Afinal de contas, desde a colonização da espacialidade em estudo, vigorou e foi se consolidando/naturalizando o paradigma do patriarcado e a visão de mundo modelada pela retórica Católica e uma escola/currículo reprodutores das ideologias hegemônicas.

Posto nessa espessura temporal, é que podemos compreender o estranhamento por com relação a determinados signos da cultura africana e afro-brasileira e indígena, de que é exemplo maior a questão das religiosidades. Quando se fala de Umbanda ou Candomblé, ocorre uma reação bastante negativa, para não dizer eivada pelo imaginário do medo e pela representação prévia da diabolização em torno dessas religiosidades.

A temática da religiosidade é apenas um elemento no interior de uma representação desqualificadora para com as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Situação que tende a piorar quando vamos observar a questão na Educação Básica, nas quais o preconceito e a discriminação imperam enquanto as Leis 10.639 e 11.645 não passam de letra morta. Afinal, como explicar esse silêncio de políticas afirmativas na região do Cariri e o que fazer para romper com ele? Podemos aventar algumas possibilidades.

Em primeiro lugar, pensamos que o grande motor produtor de representações estereotipadas sobre as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras foi a Igreja Católica desde a interiorização da colonização portuguesa por volta do final do Século XVII, embora

não tenha tido a força suficiente para deteriorar, completamente, o patrimônio cultural das etnias marginalizadas. O catecismo do Vaticano foi soberano nesse processo, mas não absoluto.

Somado a isso, e em segundo lugar, aparece a questão do currículo, embora o processo de escolarização formal de massa venha a ocorrer, na região, apenas no decorrer do Século XX. Entretanto, pensando com o grande Antônio Gramsci, se trata de um poderoso *aparelho de hegemonia* a universalizar uma visão de mundo particularizada, tornando-a, portanto, hegemônica. Assim, escola e Igreja Católica dão as mãos na continuidade de um processo de educação calcado numa *cultura histórica* colonialista, branca, urbanocêntrica, heterossexual e cristã.

Esses dois elementos são pensados na *longa duração* da História e ajuda-nos a entender esse nosso presente ainda marcado por discriminações e pela ausência de políticas afirmativas de descolonização curricular. Contudo, outros fatores mais relacionados ao tempo presente, embora não necessariamente descolados de uma historicidade, precisam ser mencionados.

Em cursos de formação continuada e no desenvolver de projetos de extensão em algumas escolas municipais da região caririzeira, percebe-se alguns problemas que nos ajudam a compreender esse silêncio em torno da materialização da referida legislação e outras políticas afirmativas. Problemas também relacionados à ausência de tais políticas nas agendas dos gestores públicos, o que ficou bastante visível nas últimas eleições para prefeito e vereadores. São inexistentes nos planos administrativos das prefeituras como também desconhecidas no seu conteúdo

e significado político por parte dos governos e de muitos professores e gestores escolares. Aliás, as escolas e as prefeituras dão continuidade ao currículo branco, eurocêntrico, cristão. Festejam os santos católicos e comemoram a sagrada família o ano todo, ao passo que ao índio lhe cabe apenas o 19 de abril, assim mesmo para reiterar o discurso da selvageria, enquanto o 20 de novembro tem caído num esquecimento cabal. Isso sem falar que a escola entrou no Século XXI sem dá um passo sequer em favor da laicização.

Mesmo com a enxurrada de referenciais curriculares trazidos pelas políticas educacionais, desde o final dos anos 1990, bem como a renovação dos livros didáticos e a própria Lei 10.639 (reformulada na Lei 11.645), as aulas de História não tem sido objeto de grandes renovações teórica e metodológica. O que vemos são professores de História sem qualificação profissional na área e sem estabilidade de trabalho, o que tem dificultado em grande medida a construção sólida de trabalho de extensão Universidade-Escola Pública. Além disso, muitos professores também resistem em fazer discussões contra hegemônicas e outros tantos não recebem formação continuada e material didático para trabalhar a descolonização curricular pelo caminho da implementação da referida Lei.

Em suma: uma *cultura histórica* que perpassa a *longa duração*, hegemonizando e marginalizando, oferece uma solidez diante da ausência de políticas públicas municipais que promova a igualdade substantiva e proporcione uma desconstrução *contra hegemônica* calcada na valorização das alteridades.

O que fazer, então?

A rigor, não há um modelo. Pensamos apenas em algumas estratégias a serem debatidas.

Primeiro, achamos que é de fundamental importância e responsabilidade política das Universidades, no Cariri, encamparem esse debate. Portanto, é preciso que nossos pares voltem os olhos para fora dos muros acadêmicos a se preocuparem com a Educação Básica. Esse processo deve caminhar procurando alianças com o Movimento Negro Paraibano, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas existentes no estado e a Associação Nacional de Professores de História (ANPUH-PB). Essa aliança será importante tanto para pensar a implementação das leis nas escolas, mas, sobretudo, no fortalecimento político da luta em favor da sua materialização. Essa luta deve ocorrer, estrategicamente, em um duplo caminho: 1) na construção *contra hegemônica* do currículo, pelas vias do debate na mídia, universidades e escolas; e, 2) pelo enfrentamento junto ao Ministério Público, denunciando o descumprimento de um dispositivo legal e exigindo dos prefeitos municipais e do governo do estado a sua imediata realização.

Já estabelecemos um primeiro passo nessa direção quando da iniciativa de um abaixo assinado *online*² apontando nesse sentido. Contando com apoio institucional do Núcleo de Didática de Conteúdos Específicos (NUDCE/CDSA/UFCG)³, do Núcleo

2 http://www.activism.com/pt_BR/assinaturas/para-que-os-prefeitos-do-cariri-paraibano-e-o-governo-do-estado-cumpram-a-lei-11-645-2008/38317.

3 O grupo de Didática dos Conteúdos Específicos, cadastrado no CNPQ, visa a integração e as discussões didáticas das diversas áreas de conhecimento, como Geografia, História, Educação Física, Física, Química, Matemática entre outros, proporcionando um olhar para interior da sala de aula, buscando identificar e analisar os fenômenos didáticos que lá ocorrem, com a particularidade da região do semiárido. Pensa em estratégias didáticas para uma renovação no

de Educação Popular e Movimentos Sociais⁴ e com as entidades mencionadas anteriormente, o mesmo tem procurado mobilizar a sociedade civil, dentro e fora do Cariri, assim como fazer um enfrentamento jurídico no terreno do Ministério Público.

O uso das redes sociais e a apropriação dos recursos das mídias digitais vêm demonstrando uma força impressionante no apoio aos movimentos sociais e lutas políticas dos excluídos da História. Igualmente importante tem sido os usos do site *De Olho no Cariri*, no qual temos procurado divulgar a temática em tela, bem como o espaço que temos conseguido nas Rádios Serra Branca FM e Cidade de Sumé. Nas mesmas, temos concedido entrevistas alertando sobre a importância da aplicabilidade das Leis 10.639 e 11.645 e do combate aos preconceitos étnico-raciais.

Romper com esse silêncio é uma questão de política, de lutas e resistências às quais os historiadores e educadores de um modo geral não podem esquecer. São lutas de um passado oprimido e de projetos impedidos/marginalizados que clamam por realizações no presente histórico. É um dever ético dos vivos do presente para com os vivos de outras temporalidades.

Sumé, 20 de março de 2013.

Os organizadores.

ensino calcada na Educação Contextualizada. Integram o NUDCE os seguintes Professores: Marcus Bessa de Menezes (Matemática), José Luciano de Queiroz Aires (História), Fabiano Custódio de Oliveira (Geografia), Bruno Medeiros Roldão (Educação Física), Adriano Trindade de Barros (Física), Maria da Conceição Miranda Campêlo (Educação). <http://nudce.com.br/home/>.

4 O referido Núcleo é composto pelos professores Isaac Alexandre da Silva, Quésia Vila Furtado Flor e Alba Cleide Calado Wanderley.

PARTE I
PRÁTICAS CULTURAIS E RELIGIOSAS
AFRO-AMERÍNDIAS

A CRUZ, A ESPADA E OS ORIXÁS: baixando o santo na sala de aula...

José Luciano de Queiroz Aires¹

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida.

Marc Ferro

Nos bancos escolares, desde cedo, aprendemos e interiorizamos imagens de si e do Outro. E continuamos aprendendo quando participamos de espaços religiosos e da cultura da mídia. Cotidianamente, lemos, ouvimos, vemos e praticamos sobre esse jogo das identidades e alteridades, muitas vezes, movendo-se pelo lado do preconceito e da violência simbólica. Tem razão Marc Ferro (1983) quando afirma que, apesar de construirmos outras descobertas do mundo e do passado, as marcas do aprendizado da infância, das nossas primeiras manifestações de curiosidades, permanecem indelévels.

Desde cedo construímos representações sobre os africanos, afro-brasileiros e indígenas como “povos selvagens” em detrimento

¹ Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto do CDSA/UFCG, também atua junto ao Programa de Pós Graduação em História da UFCG e ocupa a presidência da ANPUH-PB. Joseluciano9@gmail.com.

do parâmetro positivado instituído a partir de um currículo branco, ocidentalizante/europeizante, judaico/cristão e heterossexual. E carregamos essas imagens para além do tempo da Educação Básica.

Graças às teorias críticas e pós-críticas, abriram-se as possibilidades de desconstrução do discurso positivista que permeava o campo do currículo. Com efeito, passa-se a questionar a objetividade e a neutralidade subjacente ao que pensavam os teóricos tradicionais. O currículo não é neutro, nem imparcial, é seletivo e interessado. Sendo assim, podemos pensá-lo como sendo um dispositivo ligado aos interesses ideológicos e às relações de poder, no qual fazemos operações de inclusões e exclusões de temáticas, de acordo com a macro ou a micro política em suas dimensões societárias. Assim, cabe ao profissional em educação mexer e remexer o currículo de acordo com as demandas que o presente histórico nos coloca, selecionando objetos de estudos que tragam significados relevantes para a vida dos estudantes. Sendo assim, é bastante significativo fundamentar nossas práticas pedagógicas a partir das teorias pós-coloniais, seguindo as trilhas abertas por Frantz Fanon e Edward Said, descolonizando o currículo e objetivando a fomentação de um ideário de cidadania centrado na diversidade cultural e no respeito às diferenças. Nesse artigo, procuro seguir essa linha teórica e política para sintetizar as religiosidades afro-brasileiras na sua historicidade.

1. Rezando e batendo tambor... É hora de chamar o santo...

Como sabemos, o projeto de colonização portuguesa no Brasil articulava-se com o contexto das reformas religiosas que ocorriam na Europa. Visto por esse prisma, o sentido da colonização não era ape-

nas econômico, mas também religioso, pois buscava-se conquistar fiéis para a Igreja Católica que perdia parte de seus rebanhos para as novas religiões cristãs. Dessa forma, pode-se afirmar que o discurso religioso, elaborado em torno da ideia de salvação foi o arcabouço ideológico utilizado para justificar a conquista e a colonização, legitimando a violência física e simbólica empreendida em nome da fé cristã.

Não é a toa que, sobretudo entre os eclesiásticos, acreditava-se que o descobrimento do Brasil resultara de ação divina, que Deus havia escolhido os portugueses como o povo eleito cuja missão, na colônia, consistia em produzir riquezas: materiais, explorando a natureza e espirituais, salvando almas “pagãs” para o reino celestial. (SOUZA, 1986, p. 35)

As caravelas desembarcavam trazendo padres, bispos e frades ligados às ordens religiosas a exemplo dos jesuítas, carmelitas, franciscanos e beneditinos. À Igreja, cabia a missão da evangelização de acordo com os preceitos do catolicismo oficial que repousava na manutenção dos dogmas medievais, na difusão dos evangelhos pelas terras descobertas e na reativação do tribunal da Inquisição. São as mesmas caravelas que traziam os colonos, administradores e militares a fim de assegurarem a ocupação e a rentabilidade econômica das terras brasileiras.

Eis que os indígenas se depararam com a espada do colono e o terço do missionário, signos culturais que os ventos da Europa sopraram sobre a América portuguesa. Para complexificar ainda mais a sociedade colonial, ventos diferentes foram soprados de outra direção, tangendo as velas que traziam negros africanos para serem escravizados no Brasil. Porém, essas caravelas não traziam apenas mão de obra, mas sujeitos de crenças, homens e mulheres portadores de uma rique-

za cultural que marcaria a história do Brasil. Juntando-se à cruz levantada por Frei Henrique na beira da praia e à religiosidade indígena comandada pelos pajés, chegavam da África a crença em *voduns* e *orixás*.

Calundu era o termo mais utilizado para as práticas diversificadas de religiosidades de origem africana no Brasil Colonial. De modo geral, era um conjunto complexo que envolvia danças embaladas pelo canto coletivo e pelo toque de instrumentos como os atabaques, além de práticas mágico-curativas, da possessão e de adivinhações. Para exemplificar o assunto, citemos o caso da calundureira Luzia Pinta, estudada pela historiadora Laura de Mello e Souza e pelo antropólogo Luiz Mott. Escrava angolana, Luzia foi presa pela ação inquisitorial no ano de 1742 por liderar um *calundu* na região das Minas Gérias, era ela bastante procurada pela população do arraial de Sabará. A cerimônia, descrita em documento do Santo Officio, havia sido realizada no espaço privado da sua casa com o objetivo de curar feitiçaria. Mandou construir um altar sobre o qual ficava com um ferro à mão fazendo-se acompanhar por pessoas que cantavam e tocavam timbales e atabaques até provocar a obsessão. Daí ela olhava para os doentes a fim de saber quais podiam se curar, aos quais eram passados alguns remédios. As pessoas tidas como doentes se deitavam ao chão, sobre as quais Luzia Pinta passava por cima esfregando ervas, como também “mandara fazer uma canoazinha pequena” com ervas para passar no corpo das pessoas. Caso alguém que tivesse mandinga se aproximasse dela, acreditava-se que aparecia a doença do calundu provocando dores físicas, até que o feitiço fosse inteiramente curado.

Luiz Mott nos oferece outro exemplo, a dança de *Acotundá*, no arraial de Paracatú, em 1747. A dança era realizada na casa da negra

forra Josefa Maria, no meio da qual colocava um boneco espetado em uma ponta de ferro ao redor do qual eram colocadas panelas com ervas cozidas ou cruas, além de terra com mau cheiro em uma outra. Ao redor desses símbolos, negros e negras dançavam, cantavam, proferiam ditos e adoravam o boneco como um santo. No interior da casa havia um altar e próximo a este, cabaças, frigideiras de barro com água, uma panela pintada de sangue e espinhos de peixes. Em outra casa ao lado, encontrara-se um pano branco e uma pintura dos mistérios de Cristo feita com sangue.

Alguns senhores consentiam a prática de *calundu*, enxergando-a como um “mal necessário”, diferentemente da Igreja Católica que a demonizava e julgava seus praticantes acusando-os de heresias. Dançar, bater atabaque, manipular objetos, sacrificar animais, invocar entidades espirituais, fazer adivinhações, curandeirismo, entrar em transe, tudo isso era visto pelos inquisidores como invocações demoníacas, assim, a Igreja e o saber erudito viam *sabbats* nos *calundus* coloniais, transportando para a América portuguesa o imaginário europeu da Idade Média aos Tempos Modernos. (SOUZA, 2000, p. 378) Contudo, segundo ressalta Ronaldo Vainfas (2010), os casos de bruxaria e feitiçaria foram menos perseguidos pela Inquisição do que os desvios sexuais e morais e os casos de judaísmo. A explicação para tal consiste no fato de que era bastante complicado manter o sistema colonial e a escravidão, ao mesmo tempo em que fizesse pesar consideravelmente a máquina da repressão, pois se assim o fosse, questiona Vainfas, “quantos escravos iriam acabar tragado pela máquina inquisitorial?”. Dessa forma, muitas vezes os senhores escondiam escravos acusados de práticas mágicas, uma vez que a estes não interessavam ter sua escravaria

envolvida com a Inquisição, mas com o mundo da produção de riquezas materiais.

O sincretismo² afro-católico dos escravos foi uma realidade no Brasil Colonial, “cultuava-se São Benedito, mas cultuava-se também Ogum, e batiam-se atabaques nos calundus da colônia”. (SOUZA, 1986, p. 94) As práticas religiosas trazidas da África, aqui, eram reelaboradas, pois a diáspora e a escravidão fizeram com que se criassem outros sentidos para elas, como no caso da seleção das divindades na qual foram valorizados santos guerreiros (*Ogum*), justiceiros (*xangô*) e vingativos (*exú*) em detrimento dos protetores da agricultura ou da fecundidade. O contexto da colonização baseado na agricultura de exportação, no latifúndio e no trabalho escravo não era favorável para que se intercedesse por boas colheitas, pois elas apenas favoreceriam uma elite branca que lucrava em cima do suor do negro escravizado. Assim, fazia mais sentido, na visão deste, pedir estiagem e epidemias que destruíssem as plantações e aliviassem a carga de trabalho.

Como já mencionado, o sincretismo era visto pela Igreja Católica como algo demoníaco, como uma das faces do inferno no Brasil, representada nas “tensões sociais, os envenenamentos de senhores, os atabaques batendo nas senzalas e nas vielas escuras das vilas coloniais, os quilombos que assombravam as matas, os caminhos, os descampados; os catimbós nordestinos que conclamavam espíritos ancestrais, as curas mágicas, as adivinhações”. (SOUZA, 2000, p. 149-150). Por outro lado, segundo estudos do antropólogo Luiz

2 Há um imenso debate a respeito do conceito de sincretismo, assim como diferentes leituras a respeito do sincretismo religioso do Brasil Colonial que extrapolam os limites desse artigo.

Mott, alguns padres da Colônia chegaram a abrigar feiticeiros em propriedades das ordens religiosas, assim como possuir escravos bastante afamados na arte do feitiço, quando não o próprio padre se envolvia com a bruxaria. É o caso do carmelita calçado Frei Luiz de Nazaré, descoberto por Mott nos *Cadernos do Promotor da Inquisição de Lisboa* que, para exorcizar uma enferma, mandou que matassem um porco do qual a banha serviu de ungento para passar na barriga da doente e os miúdos, depois de cozidos, foram despachados numa encruzilhada nas altas horas da noite. Além disso, o frade fez uso de erva-espíneira, erva-de-são-caetano, carvão e bolônio-armênio para lavagem da referida enferma. Nesse caso, percebe-se o quanto as crenças e rituais de origem africanas também foram apropriadas pelas diversas camadas sociais e grupos étnicos do Brasil Colonial, inclusive por membros ligados a Igreja Católica.

Assim, a religiosidade popular trazida do continente africano conviveu entre a repressão, a tolerância, a resistência e o sincretismo religioso.

2. O Candomblé... É tempo de baixar o santo no terreiro...

Até o século XIX, *calundu* era o termo utilizado para designar as manifestações religiosas de origem africanas. A partir de então, cria-se uma novidade no vocabulário linguístico para defini-las, inventa-se o conceito de *Candomblé*. Segundo pesquisas do historiador João José Reis (2005), o documento mais antigo em que aparece essa denominação data de 1807, consiste em uma descrição feita pelo capitão de milícias a respeito do escravo angola Antônio como “presidente do terreiro dos candomblés”, documento esse que evidencia uma prática

recorrente da repressão aos cultos afros na Bahia do Oitocentos³. Ou ainda, em um documento de 1826, no qual Pierre Verget encontrara o termo *Candomblé* utilizado para fazer referências às manifestações coletivas de religiosidades de matriz africana.

Já Renato da Silveira (2005) faz referência ao *Candomblé* do Bairro da Barroquinha, em Salvador, cujo culto foi instituído no local onde havia funcionado uma irmandade religiosa fundada por africanos, em um terreno arrendado para esse fim atrás de uma igreja. Os fundadores eram escravos provenientes das regiões *jeje-nagô*, frequentadores do *Calundu* da Tia Adetá e que desejavam construir um espaço apropriado para a realização dos cultos: um terreiro. O arrendamento do terreno e a construção do mesmo, ocorridos no início do século XIX, significava uma mudança histórica, uma vez que passava-se da realização dos cultos domésticos para os cultos no terreiro. Assim, a grande inovação ritualística foi o culto de todos os orixás em um mesmo templo e sob o comando da *iyalorixá*.

O *Candomblé* baiano, segundo Reis, foi se constituindo pela sua mistura étnica, cultural, racial e social; no início do XIX, essa mistura ocorreu entre os diversos grupos étnicos de origem africana, de modo que a religião cumpria uma função essencial no tocante à constituição de alianças interétnicas, sobretudo, entre os mesmos grupos linguísticos. Entretanto, se nas origens do *Candomblé* prevalecia o pertencimento étnico às nações africanas, cultuando-se os ancestrais das respectivas linhagens ou clã, no final do Século XIX, ocorrera o processo

3 Sobre a repressão aos terreiros de Candomblé, na Bahia, durante o Século XIX, importante observar o texto de João José dos Reis intitulado *Bahia de todas as Áfricas*, que consta na bibliografia desse artigo.

de “nacionalização das bases religiosas”. Algumas transformações foram ocorrendo a partir do ingresso, na religião, de crioulos (negros nascidos no Brasil), de mulatos e brancos que não tinham ligações de parentesco com o continente africano, de modo que a participação religiosa nos cultos afros passou a não se pautar apenas pela ancestralidade africana, mas de diversas pessoas, independente de sua cor ou origem étnica. Para citar novamente o historiador baiano, se o *Candomblé* do início do Oitocentos se identificava e era liderado por africanos “é também correto dizer que essa religião aos poucos deixaria de ser uma instituição ou uma forma de espiritualidade apenas africana, nem era uma religião exclusiva de escravos”. (REIS, 2005)

É preciso ressaltar que o Candomblé do século XIX não formava uma homogeneidade, pois havia uma diversidade ritualística e de crenças. Entre essas, o rito *jeje*, originário da região *gbe* (atual República do Benin) que foi trazido ao Brasil pelos escravos que falavam a língua *jeje*. Bastante influente na Bahia e no Maranhão, o mesmo se baseava no culto aos *voduns*. Entretanto, ao final do século XIX essa tradição religiosa já havia perdido espaço para o culto *nagô* (crença nos *orixás*), esse de origem linguística *ioruba*, proveniente da atual Nigéria, de onde viera 80 % da população escrava de Salvador por volta da década de 1860. Isso não significou, porém, a extinção da crença nos *voduns* que vai fincar raízes em terreiros como Casa das Minas (Maranhão), Bogum (Salvador) e Seja Hubdé (Cachoeira-BA). No caso do rito angola, a ênfase recai sobre a religião dos *bantos* e possui um número mais abrangente de entidades cultuadas, desde os *inquises* (deuses dos *bantos*) até os *orixás*, *voduns*, *vunjes* (espíritos infantis) e caboclos.

Em comum entre o Candomblé dos *iorubas* (*orixá*), dos *jejes* (*vodun*) e dos *bantos* (*inquire*) se encontra a crença em divindades

humanizadas, algumas das quais, acreditava-se, terem estado na terra antes de se tornarem espíritos, como também na possibilidade de incorporação nos adeptos para dançar e receber as homenagens. Em comum ainda, existia a crença num ser supremo, *Olumarê (iorubas)*, *Mavu e Lissa (jejes)* e *Zambi (bantos)*, criador da natureza e dos deuses intermediários que reinam acima dos homens.

As religiões afro-brasileiras também sofreram variações regionais nas suas denominações e significações. Por exemplo, se na Bahia *Ogum* recebe feijão preto como oferenda, no Rio Grande do Sul a comida do santo é o tradicional churrasco. Na Região Norte, do Maranhão ao Pará, a influência dos *jejes* marcou uma especificidade de culto chamado *tambor-de-mina* baseado na crença dos *voduns* e suas famílias mitológicas. No Espírito Santo, de herança cultural dos povos *bantos* foi instituída a *cabula*, culto chamado *mesa*, realizado em determinada casa ou nas florestas, à noite, durante o qual cantava-se aos espíritos acompanhado de vinho, incenso e incorporação de entidades protetoras. No Rio de Janeiro desenvolveram-se as *macumbas*, culto dedicado aos *orixás*, *inquices*, caboclos e santos católicos agrupados por falanges ou linha, procurando-se cultivar um número maior de entidades. Em Pernambuco, recebe o nome de xangô e por todo norte, da Amazônia ao Pernambuco, vai haver uma predominância de cultos denominados *catimbó*, *pajelança* e *cura*. Consistem em práticas de religiosidades mágico-curativas de influência da cultura indígena, baseadas na invocação dos poderes dos mestres. No caso da pajelança amazônica, além da crença na incorporação de espíritos humanizados, acredita-se também na descida de animais ao corpo do praticante. (DA SILVA, 2000)

Vejamos os principais *orixás* cultuados no Brasil:

- *EXÚ* ou *ELEGBARA*= mensageiro entre os orixás. Sua função é atender aos pedidos feitos aos orixás e punir as pessoas que não cumprem suas obrigações. As cores que o representam são o preto e o vermelho e o dia da semana é a segunda feira;
- *IANSÃ*= considerada uma guerreira. Possui o domínio dos ventos e tempestades, suas cores são o branco e o vermelho e o dia da semana é a quarta-feira;
- *IEMANJÁ*= mãe de todos os orixás. Representa as águas, sua cor é o azul e o dia da semana é o sábado;
- *OGUM*= orixá das guerras e do fogo. Tem o poder de abrir os caminhos com a sua espada. Conhece os segredos para fabricar instrumentos agrícolas e de guerra. Suas cores são o anil ou vermelho e o dia da semana é a quinta feira;
- *OXALÁ* ou *OBATALÁ*= o orixá criador da humanidade. Seu símbolo é o cajado, a cor é o branco e o dia da semana é a sexta feira;
- *OXÓSSI*= orixá da caça. Junto com Ogum, desbrava os caminhos e remove os obstáculos da vida. Sua cor é verde e o dia da semana é a quinta feira;
- *OXUM*= representa a beleza e o amor. Sua cor é o amarelo e o dia da semana é o sábado;
- *XANGÔ*= orixá do poder e da justiça. Domina os raios e os trovões. Seu símbolo é o machado, as cores são o branco e o vermelho e o dia da semana é a quarta feira.
- *OBALUAIÊ*= também conhecido como Omolu, é o temível orixá das epidemias, da varíola e das demais doenças contagiosas e de pele. Acredita-se que seus poderes podem curar ou espalhar a peste.

- OSSAIM= o deus das folhas, das ervas e dos medicamentos feitos a partir delas. (DE MATTOS, 2007)

3. Eis que se inventa a Umbanda...

Quando se fala do surgimento da Umbanda, geralmente prevalece como referência o *Centro Espírita Nossa Senhora da Piedade*, fundado por Zélio de Moraes, na década de 1920, em Niterói, como o marco pioneiro de uma nova religião afro-brasileira. Embora não se deva desconsiderar a importância desse centro de Umbanda, como um dos fundadores, Renato Ortiz adverte que outros foram criados, paralelamente, em diferentes estados do Brasil.

Estudando o caso do Centro de Niterói, Diana Brown assinala que se tratava de uma iniciativa de segmentos de classe média insatisfeitos com o kardecismo, que se lançaram sobre os terreiros de *macumba* e com eles se identificando em certo sentido. Passaram a preferir as entidades africanas e indígenas em vez dos “espíritos evoluídos” kardecistas nas curas e resoluções de problemas; se identificaram também com a ritualística dos terreiros, para eles muito mais dramáticas e muito menos estáticas do que no kardecismo. Porém, esboçaram resistências a alguns aspectos da *macumba*, notadamente, no que tange aos sacrifícios de animais, a presença de espíritos “diabólicos” (exus), a bebedeira, o “comportamento grosseiro” e a “exploração econômica dos clientes”. (*apud* DA SILVA, 2000, p. 111). Desse modo, os umbandistas daquele momento se apropriaram da *macumba* seletivamente, excluindo sacrifícios de animais, danças frenéticas e o uso da

bebida, do fumo e da pólvora⁴. Quando usavam, faziam mediante argumentos científicos⁵ inerentes ao kardecismo, ao qual manteve fidelidade aos princípios da “evolução espiritual” e da comunicação com os espíritos.

Assim, a Umbanda é uma religião afro-brasileira resultante de uma dissidência com o espiritismo kardecista que não aceitava a invocação de guias negros e caboclos, tidos como “espíritos inferiores”. Denominada, inicialmente, de espiritismo de Umbanda, reunia elementos do Candomblé baiano, do espiritismo kardecista advindo da França no final do XIX, do catolicismo trazido pelos portugueses nos tempos coloniais e dos rituais da cultura nativa.

Na Umbanda, além dos orixás (apropriação do Candomblé), também cultua-se espíritos ameríndios como caboclos, pretos-velhos, baianas e mestres, assim como os chamados “espíritos de luz” que baixam durante a “mesa branca” (apropriação do kardecismo) e os exus e pombas giras que sempre são homenageados na abertura das giras.

4 Não podemos generalizar a questão, pois muitos terreiros de Umbanda, ainda hoje, utilizam sacrifícios de animais, bebedeira, danças frenéticas, pólvora, fumo, etc.

5 Quando usavam bebida alcóolica, a justificativa era no sentido de que a mesma possuía uma “vibração anestésica e fluídica” que proporcionava descargas das “energias negativas”; quanto ao uso de fumo ou incenso, explicava-se que sendo um gás, poderia substituir um fluido “negativo” ou “nocivo” por outro favorável e positivo. A explosão da pólvora afastava espíritos perturbadores pela sua capacidade de deslocamento do ar. (DA SILVA, 2000, p. 112)

ALGUMAS DIFERENÇAS ENTRE O CANDOMBLÉ E A UMBANDA

CANDOMBLÉ	UMBANDA
Predomínio de um número menor de categorias de entidades, circunscritas aos deuses africanos (<i>orixás, voduns, inquices</i>), <i>erês</i> (espíritos infantis) e eventualmente <i>caboclos</i> (espíritos ameríndios)	Predomínio maior de entidades agrupadas por linhas ou falanges (<i>orixás, caboclos, erês, pretos velhos, exus, pomba giras, ciganos, marinheiros, Zé-pilintras, baianos, etc</i>)
A finalidade dos cultos consiste em incorporação para fortalecer os vínculos que une os deuses e adeptos, potencializando o axé (energia mágica) que protege e beneficia os membros do terreiro.	Desenvolvimento espiritual dos médiuns e das divindades (da escala mais baixa, representada pelos exus, à mais alta, representada pelos orixás), que, quando incorporadas, geralmente o fazem para trabalhar recebendo passes e atendendo o público.
Iniciação: condição básica para o ingresso no culto. Segregação do fiel por um longo período, raspagem total da cabeça, sacrifício de animais, oferendas.	Iniciação: existe, mas não é condição básica para o pertencimento ao culto. O fiel é segregado na camarinha por um período curto de tempo, raspagem parcial da cabeça (não obrigatória), sacrifício de animal (não obrigatório), oferendas. Predomínio do batismo, realizado na cachoeira, no mar ou através de entrega de oferendas nas matas.
Comunicação com os deuses: predomínio do jogo de búzios realizado somente pelo pai de santo (sem necessidade do transe), que recomenda os ebós ou despachos para a realização dos problemas.	Comunicação com os deuses: predomínio do diálogo direto entre os consulentes e as divindades que dão “passes” ou recebem trabalhos (embora também se utilize o jogo de búzios).
Hierarquia religiosa: estabelecida a partir do tempo de iniciação e da indicação dos adeptos para ocuparem os cargos religiosos. Fundamental na organização sócio religiosa do grupo.	Hierarquia religiosa: estabelecida a partir da capacidade de liderança religiosa dos médiuns e de seus guias. Importância da ordem burocrática.
Música: predomínio de cantigas contendo expressões de origem africana. Acompanhamento executado por três atabaques percutidos somente pelos alabês (iniciados do sexo masculino que não entram em transe).	Música: predomínio de pontos cantados em português, acompanhados por palmas ou pelos curingas (atabaques), sem número fixo, que podem ser percutidos por curimbeiros de ambos os sexos.

FONTE: DA SILVA, 2000, p. 126-127.

Vejamos os principais orixás cultuados na Umbanda:

- **OXALÁ-** é o único orixá na Umbanda que não é reverenciado com danças. Durante os cânticos, toda a assistência fica de pé, e no terreiro, os médiuns cantam os pontos dedicados ao orixá com profundo sentimento de veneração àquele que é o paradigma do amor e da sabedoria. Sincretismo: Jesus Cristo. Vela: branca. Símbolo: o sol radiante ou o cume de um monte. Data da comemoração: 25 de dezembro. Dia da semana: domingo. Flores: rosas, palmas e cravos brancos. Saudação: *Oxalá é meu pai!*; ou *Epa Babá!* - sendo uma exclamação de respeito, reverência e admiração pela honrosa presença.
- **ERÊ-** Vêm ao terreiro recordar a infância e fazem toda sorte de traquinagens. Descem nos terreiros simbolizando a pureza, a inocência e a singeleza. Seus trabalhos se resumem em brincadeiras e divertimentos. A eles pede-se ajuda para os filhos, resolução de problemas, fazer confidências, curas, mas nunca deve-se pedir o mal, pois eles não atendem a pedidos dessa natureza. Sincretismo: Cosme e Damião. Velas: azul clara, rosa e branca. Dia da semana: domingo. Saudação: *A mim Ibejada!*
- **OXÓSSI-** é o orixá masculino *iorubá* responsável pela fundamental atividade da caça. Por isso, na África é também cultuado como Odé, que significa caçador. É tradicionalmente associado à lua e, por conseguinte, à noite, melhor momento para a caça. Sincretismo: São Sebastião. Velas: verde, branca. Símbolo: arco e flecha. Data da comemoração: 20 de janeiro. Dia da Semana: quinta-feira. Saudação: *Oxossi é meu pai!*; ou

Okê Arô! - de OKÊ (monte) e AROU (título honroso dado aos caçadores). Significa: “Salve o Grande Caçador!”

- **XANGÔ**- é o orixá da justiça, do equilíbrio, da prudência, da sabedoria e demais sentimentos que devem imperar em nós, seres humanos. No plano físico, atua de maneira audível e visível através dos raios, relâmpagos e trovões. As cordilheiras, enfim, todos os maciços do planeta e demais elevações existentes no cosmo, são Xangô manifestado. Ele é o senhor de todas as energias secundárias (elétrica, magnética, nuclear, atômica, estelar, radiante, luminosa, etc.) já que Olorum é a energia primeira. De cima das mais altas formações de pedra, Xangô assiste e controla com presteza absoluta, todo o esplendor das tempestades, trovões e relâmpago. Sincretismo: Xangô Caô (São João Batista) - Xangô Agodô (São Jerônimo) - Xangô Agojô (São Pedro) Velas: marrom, marrom/amarelo, rosa ou roxa. Símbolo: machadinha dupla, raio. Data da comemoração: 24 de junho - Caô; 29 de junho - Agojô; 30 de setembro - Agodô. Dia da Semana: Quarta-feira. Saudação: *Caô Cabecile* - Que significa “Permita-nos olhar para Vossa Alteza Real”.
- **OGUM**- é o orixá das lutas, batalhas, combates e tudo mais que transpareça conflito, briga, guerra. Simboliza o vencedor de demandas, emitindo vibrações positivas para enfrentar e combater todos os tipos de malefícios que obscurecem o corpo e a mente dos homens. A sua espada é uma alegoria do corte do feitiço, atingindo a mais alta expressão no campo da magia. Sincretismo: São Jorge. Velas: vermelho, vermelho/branco,

vermelho/azul, vermelho/verde. Símbolo: espada, lança. Data da comemoração: 23 de abril. Dia da Semana: Terça-feira. Saudação: *Ogum iê, meu Pai!* (um brado que diz que Ogum sobrevive sempre forte e soberbo) *Patakori Ogum* - do *iorubá pàtàki* (importante, principal) + *ori* (cabeça): “Muita honra em ter o mais importante dignitário do Ser Supremo em minha cabeça”.

- *IANSÃ*- na África, é a deusa do Rio Níger, mitologicamente, uma divindade de nove cabeças, representando o delta daquele rio. No Brasil, é ligada principalmente aos ventos. No plano físico, comparece através dos raios, ventos, tempestades, furacões e tornados, modificando intempestivamente ao ambiente normal da natureza com propósito acima da compreensão humana. Sincretismo: Santa Bárbara. Saudação: *Eparrei Oyá!* - *Oyá* (nome pelo qual é conhecida Iansã); *Eparrei* (Saudação a um dos raios da Orixá da decisão).
- *IEMANJÁ*- traduz-se em criação. É a grande mãe. Manifesta-se no plano físico através dos oceanos e das águas doces; prepondera, contudo, nos elementos salinos dos mares. Iemanjá rege também todas as substâncias que se encontram no leito marinho, abrangendo a fauna, a flora e toda a população bacteriológica das profundezas do mar. As danças em seu louvor são executadas através da ondulação permanente dos corpos dos médiuns, braços estendidos como a navegarem em alto mar. Sincretismo: Nossa Senhora da Conceição. Saudação: *Odojá! Odojá! Odojá!* - *Odo* = Rio / *Yá* = Mãe - (Mãe do rio)- *Odofoyabá!* - *Odo* = Rio / *Fe* = Amada / *Iyaagba* = Senhora

- (Amada Senhora do Rio) *Adocea* - Quando saudamos; *Adoceyabá* - Quando está incorporada.
- *NANÃ*- senhora das chuvas. Sua principal atividade entre outras, é o eterno remanejamento, reposição e repuxo das águas doces e salgadas do planeta. Solidifica, transporta e dissolve (com ajuda de outros orixás) o elemento líquido em atendimento às necessidades planetárias. Sincretismo: Santa Ana.
- *OXUM*- é Orixá das águas doces, dos rios, regatos e igarapés. Mãe da água doce, rainha das cachoeiras, deusa da candura e da meiguice, dona do ouro. Sincretismo: Nossa Senhora do Carmo. Saudação: *Eri ieiê ô Eri ieiê ô* - “Salve Senhora da bondade e da benevolência”.

Fonte: file:///C:/Documents%20and%20Settings/PC/Meus%20documentos/xango_63.html.

4. Repressão e resistência aos “macumbeiros” em tempos de República...

A abolição da escravidão e a proclamação da República brasileira inauguraram novos capítulos na história das populações negras e mestiças. A começar pelas dificuldades enfrentadas para conseguir inserção no mercado de trabalho livre, num contexto em que a boa parte das elites agrárias e de segmentos industriais optava pela mão de obra assalariada de imigrantes europeus. Enxergavam nos imigrantes brancos não apenas força de trabalho, mas a possibilidade de um branqueamento da nação brasileira, ideia fundante da intelectualidade daquele momento.

A República nasce gritando por “ordem e progresso” e defendendo o discurso do moderno, que deveria se materializar, entre outras práticas, nas reformas urbanas, no sanitarismo e na sociedade de consumo. Era preciso modernizar o Brasil a qualquer jeito, mesmo que custasse um preço humano altíssimo como na destruição de Canudos, na Revolta da Vacina e no combate à cultura popular, tidos como “obstáculos” ao “progresso” do país.

Nesse contexto, as manifestações da cultura afro-brasileira também foram alvos desse discurso do moderno, como no caso do maxixe e da capoeira, desqualificados e vigiados pela polícia. O mesmo vai ocorrer com os terreiros de *Candomblé* e *Umbanda*, criminalizados e invadidos.

O primeiro Código Penal republicano, promulgado pelo Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, previa penas severas para quem “praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias curáveis e ou incuráveis, enfim para fascinar e subjugar a credulidade pública”. (Art. 157) O dispositivo legal garantia ao Estado o poder de polícia para vigiar e punir o povo do santo. A antropóloga Ivonne Maggie, estudou vinte e quatro processos contra pais e mães de santos do Rio de Janeiro, entre 1890 e 1940. Segundo a autora, a repressão ocorrera em vários estados do Brasil durante a primeira metade do século XX, levando à prisão, inúmeras pessoas acusadas de serem “macumbeiras”. Além da prisão, a polícia fazia apreensões e periciavam objetos tidos como sagrados pelos praticantes. Na perícia faziam classificações estereotipadas, como no caso do Rio de Janeiro no qual o discurso policial atribuía significados

desqualificadores ao usar expressões como objetos de “magia negra”, parte do “arsenal dos bruxos”, “objetos próprios para a exploração do falso espiritismo”, “objetos de bruxaria”, “coisas necessárias à mise-en-scène da macumba e candomblé”, “objetos próprios para fazer o mal, ebó (embó)”. Os objetos recolhidos foram expostos no Museu da Polícia Civil do Rio de Janeiro como prova da existência “maléfica” da bruxaria no Brasil, é tanto que a coleção, antes de ser tombada pelo IPHAN, em 1938, fazia parte da Seção de Tóxicos, Entorpecentes e Mistificação da Primeira Delegacia Auxiliar no “Museu de Magia Negra”. Desse modo, a delegacia, ao mesmo tempo em que reprimia as religiosidades afro-brasileiras assumia o papel de guardiã do que consideravam uma memória “maldita” do Brasil, de uma face brasileira que deveria desaparecer. Após o tombamento, em 1945, os objetos foram deslocados para compor o Museu da Criminologia⁶, ligado ao Departamento de Segurança Pública, *lugar de memória* no qual o Estado riscava o traço “criminal” da lembrança de presos políticos e “macumbeiros” como “inimigos” da Pátria. (MAGGIE. In: <http://raizafricana.wordpress.com>.)

A argumentação que embasava o controle sobre os terreiros variava de acordo com o lugar institucional dos agentes disciplinadores e as mudanças ocorridas na experiência histórica.

6 “(...) museu científico e de arte popular que faz parte do Conselho Internacional de Museus, registrado como Museu Científico do Departamento de Segurança Pública. O museu tem uma coleção de armas, bandeiras nazistas, pertencentes de presos políticos. A “coleção de magia negra” foi organizada pelo primeiro diretor da casa que, para tanto, utilizou-se de bibliografia sobre o tema das religiões afro-brasileiras sobretudo Artur Ramos, Roger Bastide e Edison Carneiro”. (MAGGIE. In: <http://raizafricana.wordpress.com/2009/12/16/arsenal-da-macumba-por-yvonne-maggie/>).

Durante a Primeira República (1889-1930), imperou o controle e as perseguições policiais realizadas sob a retórica da prática de feitiçaria, criminalizadas pelo Código Penal de 1890, conforme já mencionado. A justificativa para tal se encontra na separação histórica entre religião e magia, a primeira como “manifestação legítima do sagrado e a segunda, como manipulação ilegítima e profana”, classificação bastante excludente para com as crenças não hegemônicas que são significadas como práticas mágicas e supersticiosas. Assim, a justificativa para as perseguições era fundamentada no fato de não ser religião, mas pura magia. (DANTAS, 1984),

Mas tais perseguições policiais, realizadas em nome da lei, não tinha apenas conotação religiosa, atendia também, segundo interpreta Beatriz Góis Dantas (1984), às preocupações de uma elite branca em ter certo controle social sobre os negros no pós-abolição, de maneira a enxergar nos terreiros um lugar potencialmente “perigoso”, por isso necessário serem vigiados pelo aparelho estatal.

Nesse contexto também aparece, em contraposição ao discurso jurídico-policia, amparado no Código Penal de 1890, uma outra argumentação discursiva, esta centrada no saber da ciência moderna. Inaugurada pelo médico psiquiatra Nina Rodrigues, procura-se retirar os terreiros do controle policial para o controle científico, buscando-se passar da significação criminal para a patológica. A visão de mundo do médico baiano, baseada na perspectiva evolucionista das “raças”, classificava as populações de origem africanas em “estágios de desenvolvimento”, colocando os *nagôs* como “mais adiantados” em relação aos *bantos* e, portanto, seu *Candomblé* como a “verdadeira religião” diante do “fetichismo” do Outro (tido como “falso”). Assim,

Nina Rodrigues se contrapunha a perseguição policial ao *Candomblé nagô*, pois este, para o autor citado, era tido como religião, uma vez que o Código de 1890 criminalizava apenas as práticas mágicas, estas sim, o nível “mais baixo da estratificação psicológica das religiões no Brasil”. (DANTAS, 1984)

As preocupações fulcrais desse emergente discurso científico centravam-se na questão da possessão, tida como um estado patológico, evidenciando que o controle dos cultos não era caso de polícia, mas de médico. Concomitantemente, o Código Penal de 1932 continuava nas pegadas do de 1890, criminalizando o curandeirismo e as práticas mágicas, demonstrando a continuidade do discurso jurídico-policial no controle sobre os terreiros, embora outros cientistas tenham seguido as pegadas iniciais de Nina Rodrigues.

Artur Ramos concordava com Nina Rodrigues quanto à patologia do estado de possessão, mas reelaborava a teoria. Em Rodrigues, tratava-se de um fenômeno oriundo de uma determinação racial; em Ramos, era uma predisposição que poderia “evoluir” ou “involuir” de acordo com aspectos socioculturais. Partindo de uma chave teórica evolucionista que apontava a dualidade “povos civilizados” e “povos primitivos” e que a cultura “primitiva” era o empecilho à “civilização”, Artur Ramos vai interpretar as religiões de matriz africanas como “religiões inferiores” que podem “aperfeiçoarem-se a formas superiores”, desde que em contato com o catolicismo e numa demanda temporal bastante alargada. A educação era um dos caminhos para superar o “primitivismo”. Nesse sentido, pode-se compreender a atuação do Serviço de Higiene Mental, nas Escolas do Rio de Janeiro, um movimento de “crença positivista de

que a Ciência não apenas seria capaz de revelar os males do Brasil, mas de orientar a ação do Estado para solucioná-los”. (DANTAS, 1984)

Ainda seguindo as classificações de Nina Rodrigues a respeito da valorização dos cultos *jeje-nagô* em detrimento dos *bantos*, Artur Ramos daria continuidade ao discurso que separa religião de magia e afirma que, chegando ao Brasil, as funções de feiticeiro e agente religioso foram dissociadas, de modo que o *Candomblé* que cultuava os *orixás* e mantinham uma tradição africanizada era considerado religião, enquanto os outros, tidos como “menos africanizados”, eram expressões de “macumba”, “catimbó”, “magia”. Esse pensamento vai orientar as práticas de vários intelectuais da década de 1930.

Beatriz Góis Dantas (1984) narra os casos de Pernambuco e da Bahia. No primeiro, nos fala da ação de intelectuais liderados pelo médico-psiquiatra Ulysses Pernambucano de Melo, discípulo de Nina Rodrigues. Sob sua inspiração, foi instituído, em 1931, o Serviço de Higiene Mental a fim de estudar as variadas formas de cultos baseadas na possessão, “também um centro de estudos, onde os adeptos dos xangôs eram submetidos a ‘rigorosa observação’ e ‘exames mentais’, pretendendo-se por essa via estabelecer um ‘controle científico’ sobre os cultos, controle que deveria substituir a ação da polícia”. (DANTAS, 1984) Tais estudos clivavam o que consideravam “bons terreiros” (onde os chefes cumpriam obrigações de culto, festas, danças=direita) e os “maus terreiros” (seita exploradora dos bolsos alheios, “sem competência” =esquerda), reproduzindo a oposição entre religião e magia, o “bem” e o “mal”, o “legítimo” e o “ilegítimo”.

O *Candomblé* considerado religião pelos intelectuais que buscaram os terreiros era aquele que, para eles, invocava a “tradição

africana pura”. No caso baiano, Ruth Landes vai fazer essa distinção ao estudar os terreiros entre os anos de 1938-39, atribuindo aos chamados terreiros caboclos grandes feitos “maléficos”. O *Candomblé de caboclo*, segundo estudos de Edison Carneiro, também representava a desaffricanização, o “charlatanismo” e a exploração, ao contrário do *jeje-nagô*, africanizado e “legítimo” *Candomblé*. Segundo Beatriz Góis Dantas (1984)

Essa oposição básica entre religião e magia que orienta os trabalhos científicos sobre os cultos no Nordeste, desde fins do século passado, tentando legitimação do africano e do “puro” e desqualificando o caboclo e “misturado”, orienta também as formas de organização, através das quais intelectuais e pais-de-santo tentaram livrar os cultos do controle policial.

Em síntese, o discurso científico contribuiu para a construção de uma visão estigmatizada a respeito das religiosidades afro-brasileiras, pois, ao mesmo tempo em que buscava tirar os terreiros do controle policial, elaboraram teorias patológicas e classificações excludentes sobre eles.

Além do discurso científico, na década de 1930, o Estado Brasileiro tratou de construir significados identitários sobre as populações negras dos terreiros, estabelecendo a construção de uma identidade pautada na ligação feiticeiro-comunista. Isso ocorreu em função de que alguns intelectuais como Ulysses Pernambucano, Edson Carneiro e Ruth Landes, eram acusados de serem comunistas, inclusive com os dois primeiros chegando a serem presos pela polícia do Estado Novo. As ligações deles com os terreiros faziam com que

o Estado estendesse a estes a acusação de “redutos de propaganda comunista”.

Entretanto, as práticas que buscavam ordem e controle social não ocorreram sem resistências, conforme nos mostra a historiadora Zuleica Dantas Campos para o período do Estado Novo. A autora estudou as várias formas de resistências operacionalizadas pelos afro-umbandistas de Pernambuco nesse contexto, revelando a não passividade do povo do santo diante do aparato coercitivo estatal. Apelvavam para o sincretismo católico a fim de disfarçar suas práticas religiosas ou então por meio da inserção em blocos carnavalescos. A maioria dos *xangôs* de Pernambuco procurava burlar as autoridades também mediante disfarce afirmativo na identidade de centro espírita, contudo, as sociedades espíritas, temendo a repressão policial, passaram a delimitar a diferença entre o kardecismo e a *Umbanda*, fomentando uma dupla perseguição aos umbandistas: “do lado do espiritismo Kardecista, os orixás africanos representavam pouca elevação espiritual; do lado cristão católico, a religião afro é sacrílega e demoníaca”. (CAMPOS, 2002/03, p. 105). A violência e a perseguição do Estado Novo não impedia o funcionamento dos terreiros, pois os presos, após soltura, insistiam na realização dos seus cultos e burlavam as determinações proibitivas da Secretaria de Segurança. Os xangôzeiros passaram a funcionar em sedes diferentes e a altas horas da noite, sem o tradicional toque dos tambores, um “xangô rezado baixo”, em “orações sussurradas”, conforme descreve Zuleica Campos.

Vivaldo da Costa Lima (2004) fez um estudo de caso sobre dois sujeitos do *Candomblé* baiano da década de 1930: o *babalaô* Martiniano Eliseu do Bonfim e a *ialorixá* Eugênia Ana dos Santos,

a famosa Aninha, do *Centro Cruz Santa do Axé do Apo Afonjá*, lideranças importantes na realização do Segundo Congresso Afro-brasileiro⁷, realizado em Salvador, no ano de 1937. O Congresso da Bahia, segundo o historiador Jorge Siqueira⁸ (2005), favoreceu a criação de entidades em defesa dos valores religiosos afro-brasileiros contra as perseguições policiais ao mesmo tempo em que estimulou a continuidade de pesquisas acadêmicas sobre a temática.

Há que ressaltar que o povo do santo não tem sido apenas vítima da repressão e do controle disciplinar, não são sujeitos desprovidos de poder, mas atores sociais que também ocupam funções importantes na luta política. Sabem resistir e sabem negociar nas brechas do sistema e de acordo com horizontes de possibilidades concretos. Prova disso é a relação ambígua existente entre uma elite que cria mecanismos de controle social e segregação religiosa e, ao mesmo tempo, grande parte dela frequenta os terreiros, mesmo que na maioria das vezes de forma discreta e indizível. Assim é que a os pais e mães de santos têm exercido autoridade perante a maioria dos políticos brasileiros, esses homens e mulheres que acreditam nas

7 O primeiro Congresso Afro-Brasileiro (1934) foi realizado na cidade do Recife, organizado por Gilberto Freyre e Solano Trindade, militante que participou da fundação da Frente Negra Pernambucana, Centro de Cultura Afro-Brasileiro, Teatro Experimental do Negro.

8 Segundo Jorge Siqueira (2005) os dois primeiros Congressos, Recife (1934) e Salvador (1937) ainda estavam marcados pela ênfase da democracia racial. O I Congresso do Negro Brasileiro (1950) se contrapunha aos anteriores “Era preciso superar a tônica onde se destacava o lado mais vistoso e ornamental da vida negra, a exemplo da musicalidade, da capoeira, do candomblé”. Tratava-se também de propor, ao lado das análises, medidas práticas e objetivas que atendessem os diagnósticos mais prementes. (SIQUEIRA, 2005, p. 48)

entidades espirituais com uma espécie de cabos eleitorais do mundo sobrenatural.

Um exemplo bastante pertinente a respeito é o caso da *ialorixá* Aninha, estudada por Vivaldo da Costa Lima. Mãe de santo respeitada e procurada por pessoas das mais diferentes classes sociais, chegando a ir ao Rio de Janeiro fazer um trabalho em favor do restabelecimento da saúde de Getúlio Vargas, que havia sido vítima de acidente automobilístico. Mãe Aninha mantinha “relações íntimas com pessoas associadas ao Governo da República, diplomatas, Ministros, Chefes de Polícia”. (LIMA, 2004). Segundo relato de Mãe Estela, a *ialorixá* Aninha “foi a responsável pela liberação do culto afro-brasileiro, bastante perseguido, nos primórdios do século, pela polícia. Qba Biyi não hesitou: no Rio de Janeiro, onde residia na época, foi ter com Getúlio Vargas, obtendo a liberdade para a prática da religião dos Orixa, pelo Decreto n.1202. A Entrevista com o “Presidente” foi conseguida graças à ajuda de Oswaldo Aranha, então chefe da Casa Civil, amigo de mãe Aninha, e esforços do Ogan Jorge Manuel da Rocha.”. http://pt.wikipedia.org/wiki/Eug%C3%AAnia_Anna_Santos. A narradora se reporta ao Decreto-Lei 1.202, de 8 de abril de 1939, que dispõe sobre a administração dos Estados e dos Municípios e que estabelecia, no artigo 33, parágrafo 3, o seguinte teor “É vedado ao Estado e ao Município: Estabelecer, subvencionar ou embargar o exercício de cultos religiosos;”, em tese, garantindo a liberdade dos cultos afros no Brasil.

Nunca é demais afirmar que se trata de conquistas e não de benesses governamentais, resultando, pois, de lutas históricas, muitas delas banhadas de sangue derramado pelas gerações oprimidas. As

resistências dos escravos tiveram continuidade na luta das gerações pós-abolição: na busca pela inserção na classe e no movimento operário, na criação de associações, na construção de uma imprensa alternativa, na Frente Negra Brasileira (1931-37), no Teatro Experimental Negro (1944), enfim, numa cultura de resistência bastante importante para as conquistas étnicas do século XX.

Lutas por afirmação não faltaram. Em 1939 foi criada, no Rio de Janeiro, a União Espírita da Umbanda no Brasil (UEUB), federação que organizou o Primeiro Congresso Nacional de Umbanda (1941), e que em 1944, entregou ao presidente Getúlio Vargas um documento chamado *O culto da umbanda em face da lei*, no qual expunha os anseios da liberalização do culto umbandista.

A democratização brasileira, após o Estado Novo, se constituiu como um momento de conquistas de algumas medidas legais em favor da liberdade de cultos afros, como na Constituição de 1946 que, além de liberar a prática da *Umbanda*, possibilitou o crescimento de novos centros e federações por diversos estados do Brasil. Diferente do período do Estado Novo, no qual ocorreu a desafricanização da *Umbanda*⁹, os anos 1960 assinalariam a sua reafricanização, a busca pelas raízes africanas, em um contexto de intenso debate contracultural. Já com relação ao *Candomblé*, apenas em 1977, extinguiu-se a sua proibição de culto. (BORGES, 2006)

9 No contexto da repressão ao Candomblé, os umbandistas começam a se definirem espíritas, camuflando a parte negra da Umbanda. A desafricanização desta perpassa, ainda, pela necessidade de sua institucionalização a partir da criação das federações. Chega-se a buscar as raízes da Umbanda no oriente, negando, em grande medida, seu vínculo com a África. Consultar BORGES, 2006.

A prova do aumento na legitimidade e no reconhecimento do umbandismo pode ser buscada no II Congresso de *Umbanda*, realizado no Rio de Janeiro, em 1961, que lotou o estádio do Maracanãzinho com representações de dez estados da federação e presença de alguns políticos. (DA SILVA, 2000, p. 116) Um testemunho interessante a respeito da participação de políticos e autoridades nos terreiros é dado pelo Frei Boaventura Kloppenburg para o início dos anos 1950, senão vejamos:

Quando no ano passado Joãozinho da Goméia fez a festa de apresentação de suas novas “filhas de santo”, lá estavam presentes, entre outros: o General Ciro de Rezende, chefe de Polícia; o General Pinto Aleixo, senador da república, senhora e filha; o Coronel Santa Rosa, representando o Prefeito do Distrito Federal, o Almirante Iracindo Carvalho Pinheiro e senhora, o Deputado Assis Maron e senhora, o Deputado Oliveira Brito, o Sr. Raul Gravatá, representante do governo da Bahia, o Almirante W. Heat, chefe da Missão Naval Americana e senhora e mais outras personalidades ilustres, conforme registravam os jornais daquele dia. E isso significa mais do que tolerar: é aprovar e incentivar tão perniciosas como criminosas práticas que vitimam a gente simples e pobre do Rio de Janeiro. (KLOPPENBURG *apud* ISAIA, 2011).

Crescimento de legitimidade e visibilidade não significa o fim do preconceito e da marginalização religiosa. Na mesma década, marcada pela ideologia do “progresso” e do “desenvolvimentismo”, as religiões afro-brasileiras ainda eram representadas pelas elites políticas em conjugação com o discurso católico como sendo o “anti-Brasil”, “inculto”, “atrasado”, de populações “supersticiosas”, “desviantes” dos

caminhos sedutores do “progresso” e da “civilização”. Esse avesso do Brasil moderno precisava ceder lugar à conformação de um projeto nacionalista católico defendido pelas elites naquele momento, cuja identidade nacional era definida a partir do elogio a colonização portuguesa de bases católicas. O “progresso” e a “civilização” brasileira defendidos nos anos 1950 (assim como em outros momentos) buscava sua genealogia histórica na Primeira Missa rezada no Brasil e na obra missionária da catequese. Desse modo, a *Umbanda* era vista pelo saber médico e pelo discurso católico como uma prática que precisava ser extirpada, pois era um dos impedimentos do “progresso” brasileiro. A chave para resolver o problema era visualizada no campo da educação, conforme podemos ler no texto escrito em 1961 pelo Frei Boaventura Kloppenburg¹⁰, cujo trecho vale a pena transcrever:

(...) pura e simplesmente um problema de educação, uma questão de combate à ignorância, à credice, à superstição, ao atavismo. (...) Em vez de se tentar, ridiculamente, criminosamente, absurdamente, fechar, ao brasileiro de cor, determinadas portas, o que se deve e se pode fazer é integrar de forma definitiva esse mesmo brasileiro, pela educação, na muito mais numerosa sociedade branca, procurando-se destruir o que de africano persiste em sua alma e sua mentalidade, através do combate à ignorância e à superstição, esta última principalmente, que tem constituído, a nosso ver, um dos grandes entraves à ascensão mental dos nossos irmãos de cor.

10 Essa citação faz parte do texto Huxley Sobe o Morro e Desce ao Inferno: A Umbanda no Discurso Católico dos Anos 50, de autoria de Artur César Isaia, texto importante para entender o discurso da Igreja Católica sobre a Umbanda na referida década.

Se, por um lado, os intelectuais da *Umbanda* se esforçavam para definir sua identidade religiosa como sendo nacional (brasileira), demarcando uma significação simbólica diferenciada do *Candomblé* (herança africana, “baixo espiritismo”, predominância ágrafa, etc), por outro, aos olhos da Igreja Católica não havia nenhuma distinção, por isso, ambos deveriam ser combatidos.

Nesse contexto, os umbandistas passam a contar com o apoio de setores progressistas da Igreja Católica que, na esteira do Concílio Vaticano II¹¹ (1962), defendia o ecumenismo e a tolerância religiosa. É o que nos afirma Artur César Isaia (2011), ao demarcar uma diferença na forma como a Igreja Católica representava as religiões afro-brasileiras, antes e depois do referido Concílio. Segundo ele, na primeira metade do século XX predominou, na hierarquia Católica, um grande enfrentamento a tais religiões, legitimando-se na valorização do passado lusitano da colonização. Na década de 1950, por exemplo, o Frei Boaventura Kloppenburg, encarregado pela CNBB para comandar a Secretaria Nacional da Defesa da Fé, se incumbiu de coordenar a luta contra as religiões de matriz africana. Seguindo os passos do bispo haitiano Paul Robert, Frei Boaventura mantinha no Brasil o mesmo projeto que ele no Haiti:

Em muitas regiões do Brasil estamos marchando retilineamente para a situação que se criou na “católica” república do Haiti. Tivemos oportunidade de falar sobre estas questões com o Sr. Bispo de Gonaives, em Haiti, Dom Paulo Robert. Lá existe a mesma dificuldade e

11 O Concílio Vaticano II (1962-1965), convocado pelo Papa João XXIII, favoreceu ao ecumenismo e legitimou a participação da Igreja em questões políticas e sociais.

confusão... grande parte dos três milhões de haitienses é gente de cor [...] O que aqui chamam de umbanda (ou macumba, candomblé, batuque, xangô, nagô, etc.) lá tem o nome de vodu [...] Como aqui no Brasil, também lá em Haiti querem ao mesmo tempo ser católico e “voduístas”. A situação, pois, é perfeitamente paralela. (KLOPPENBURG apud ISAIA, 2011).

Após o Concílio do Vaticano II, alguns membros da hierarquia Católica vão defender a legitimidade das religiões afro-brasileiras, algumas vezes aproximando-as do catolicismo. Entretanto, não se tratava de uma visão homogênea na hierarquia eclesial Católica.

Já no III Congresso (1973), realizado no contexto da Ditadura Militar, a *Umbanda* se afirma, com considerável expressão, tanto no campo religioso como assistencialista, mantendo instituições como escolas, creches e ambulatórios. De acordo com Diana Brown, os umbandistas não foram perseguidos durante o Regime Militar, pelo contrário, conquistaram a sua institucionalização. O registro dos centros passou da jurisdição policial para os cartórios, a *Umbanda* foi considerada religião pelo censo do IBGE e seus feriados religiosos foram contemplados em calendários públicos. É o caso de apoio oficial a eventos como a Festa de Iemanjá (31 de dezembro), cujo feriado foi institucionalizado no Rio de Janeiro, em 1967; celebrada a 8 de dezembro, em São Paulo, fez com que a Prefeitura de Praia Grande construísse uma estátua à beira mar, em 1976; na Paraíba, por exemplo, Stênio Soares (2009) nos mostra que a liberdade de cultos e a institucionalização da federação data de 1966. Contudo, é preciso relativizar a questão, pois no Rio Grande do Sul, por exemplo, Elia Mara Pessine (2007) nos mostra o quanto a repressão ainda foi

forte durante o Regime Militar. Igualmente importante ressaltar que o processo de legitimação social das religiosidades afro-brasileiras é resultado de muitos anos de lutas e não presente de generais. Assim como, é necessário maiores investigações historiográficas a esse respeito.

É certo que viramos o século XX com algum saldo positivo em termos de conquistas realizadas a partir das lutas do Movimento Negro e do povo do santo. A criminalização do racismo, a lei 10.639, a instituição do 15 de novembro como *Dia da Umbanda*, o 20 de novembro como *Dia da Consciência Negra*, as políticas afirmativas, mas ainda muito distante de uma efetiva *cidadania cultural* em relações às religiões afro-brasileiras. A espada do colonizador é atualizada, vez por outra, nas perseguições aos terreiros; a cruz do missionário também se atualiza, constantemente, no discurso preconceituoso das igrejas cristãs; a caneta da lei, que tem criminalizado e proibido, ainda gasta alguma tinta na tentativa de deslegitimar religiosidades marginais. Que o livro da escola nos aponte para outras direções, que traga lições a *contrapelo*, correndo no sentido contrário ao bonde triunfante dos vencedores da História, conforme nos ensinara o grande Walter Benjamin.

Axé!!!!!!!!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, Mackely Ribeiro. **Gira de escravos: a música de Exús e Pombas Giras no Centro Umbandista Rei de Bizara.** Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 2006.

BROWN, Diana (Org.) **Umbanda & política.** Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1985.

CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. Os afro-umbandistas e a resistência na ditadura do Estado Novo. **Revista Saeculum**, nº 8/9, jan. dez. 2002-2003, p. 107-120.

DANTAS, Beatriz Góis. De Feiticeiro a comunista; Acusações sobre o Candomblé. **Separata de Dédalo. Revista do Museu de Arqueologia de Etnologia da Universidade de São Paulo**, nº 23, 1984, p. 97-115.

DA SILVA, Vagner Gonçalves. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira.** 1 ed. São Paulo: Ática, 2000.

DA SILVEIRA, Renato. Do Calundú ao Candomblé. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, nº 6, dez. 2005.

DE MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira.** São Paulo: Contexto, 2007.

FERRETI, Sérgio. Notas sobre o sincretismo religioso no Brasil: modelos, limitações, possibilidades. **Revista Tempo**, nº 11, p. 13-26.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação: a história dos dominados em todo o mundo.** 2 ed. Tradução Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983.

ISAIA, Artur Cesar. As religiões afro-brasileiras e a hierarquia católica na primeira década pós-conciliar. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ANPUH, ano IV, nº. 11, set. 2011.

_____ **Huxley Sobe o Morro e Desce ao Inferno: A Umbanda no Discurso Católico dos Anos 50.** In: http://www.imaginario.com.br/artigo/a0031_a0060/a0056.shtml. Acesso: 17 jan. 2013.

LIMA, Vivaldo da Costa. O candomblé da Bahia na década de 1930. **Revista de Estudos Avançados**, v. 18, nº 52, São Paulo Set. dez. 2004. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142004000300014&script=sci_arttext. Acesso: 6 jan. 2013.

PINHEIRO, Érica do Nascimento. **Candomblé nagô de Salvador: identidade e território no Oitocentos.** Anais do XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

MAGGIE, Yvonne. **O arsenal da macumba.** <http://raizafricana.wordpress.com/2009/12/16/o-arsenal-da-macumba-por-yvonne-maggie/>. Acesso: 6 jan. 2013.

MOTT, Luiz. Rosa Egipcíaca: uma santa africana no Brasil Colonial. **Revista Unisinos**, ano 3, nº 38, 2005.

_____ Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu. In: SOUZA, Laura de Mello e NOVAIS, Fernando (Org.) **História da vida privada na América Portuguesa.** v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 155-220.

_____ *Acotundá: raízes setecentistas do sincretismo religioso afro-brasileiro.* **Revista do Museu Paulista.** <http://coc.fiocruz.br/boletimbibliografico/images/2012/Janeiro/revista%20do%20museu%20paulista0005.pdf>. Acesso: 17 jan. 2013.

_____ Benditos pactos diabólicos: em vez de combater os rituais mágicos, padres da colônia abrigavam feiticeiros em propriedades de ordens religiosas. **Revista da Biblioteca Nacional**, ano 5, nº 56, maio. 2010, p. 24-25.

OLIVEIRA, José Henrique Motta de. **Entre a macumba e o espiritismo: uma análise comparativa das estratégias de legitimação da**

umbanda durante o Estado Novo. Dissertação (Mestrado em História Comparada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

PARÉS, Luís Nicolau. Antes dos Orixás. Dossiê África Reinventada. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 1, Nº. 6, dez. 2005.

PESSINE, Elia Mara. **As relações entre o estado e as religiões afro-brasileiras durante a Ditadura Militar (1964-1985)**. Monografia (Licenciatura em História), Faculdade Integrada de Jacarepaguá, 2007.

PRANDI, Reginaldo. Modernidade com feitiçaria: candomblé e umbanda no Brasil do século XX. **Revista Tempo Social**, USP, v. 1, 1990, p. 4974.

_____. As religiões afro-brasileiras nas ciências sociais: uma conferência, uma bibliografia. **Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais**. São Paulo, nº 63, 2007, p. 7-30.

RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo**: um estudo das perseguições aos terreiros de Alagoas em 1912. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

REIS, João José. Majia jeje na Bahia: a invenção do calundu do Pasto de Cachoeira, 1785. **Revista Brasileira de História**, v. 8, nº 16, mar. – ago. 1988, p. 57-81.

_____. Bahia de todas as Áfricas. Dossiê África Reinventada. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 1, nº. 6, dez. 2005

RIO, João do. **As Religiões do Rio**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SIQUEIRA, José Jorge. Os congressos afro-brasileiros de 1934 e 1937 face ao I Congresso do Negro Brasileiro de 1950: ruptura e impasses. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 10, nº. 21, jul./dez. 2005, p. 41-49.

SOARES, Stênio. “Anos da Chibata”: perseguição aos cultos afro-pessoenses e o surgimento das federações. **CAOS- Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, nº 14, set. 2009, p. 134 – 155.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a terra de santa cruz: feitiçaria e religiosidade colonial no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

_____**Revisitando o calundu**. <http://www.historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br>. Acesso: 3 jan. 2013.

VAINFAS, Ronaldo e SOUZA, Juliana Beatriz de. **Brasil de todos os santos**. 2 ed. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____**Pactos misteriosos**. Entrevista à **Revista da Biblioteca Nacional**, ano 5, nº 56, maio. 2010, p. 32-37.

VIANA, Maria Lúcia Cristan de Lomba e VIANA, José Carlos Veríssimo de Lomba. **Desporto, religiões, ritos e mitos afro-brasileiros**. Porto: Casa da Educação Física, 2011.

UMBANDA-CANDOMBLÉ, JUREMA-CATIMBÓ: AFINAL QUE RELIGIOSIDADE É ESSA?

Ofélia Maria de Barros¹

O presente artigo tem como finalidade divulgar a pesquisa que resultou na tese de doutorado – *Terreiros Campinenses: tradição e diversidade* - Nessa investigação, o objeto central norteador da análise centrou-se na discussão acerca dos fluxos culturais que caracterizam as correntes de tradições que compõem as práticas religiosas afro-ameríndias na Paraíba, mais especificamente na cidade de Campina Grande. Para tanto, levou-se em consideração as composições e os consequentes hibridismos que pontuam essas práticas, que são elas: o toré indígena, o kardecismo, o catolicismo popular, o Catimbó-Jurema, a Umbanda e o Candomblé nas mais diferentes reinterpretações. Com esse objetivo, pretendeu-se falar da multiplicidade e ao mesmo tempo da diversidade que marca esse modelo de religiosidade local.

Na inserção nesse universo de pesquisa observou-se um movimento que foi analisado a partir da distinção entre, cultos para as entidades, e cultos para os orixás. Embora, considerando os fluxos existentes evidenciou-se uma preponderância para a ocorrência dos cultos para as entidades.

1 Doutora em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Campina Grande – PB. Professora Adjunta do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba.

Em vista da dinâmica que caracteriza as diferentes correntes de tradições culturais, seus respectivos rituais e interpretações, optou-se por uma metodologia que de forma esquemática possibilitasse a divisão dos espaços nos quais ocorriam os cultos, obtendo-se assim uma melhor compreensão analítica dos mesmos.

Desse modo, os espaços de culto, suas correntes de tradições, seus terreiros e templos foram classificados a partir das divisões que se pronunciaram mais evidentes. Dentre estas, destacou-se os terreiros de Jurema, no quais cultuam apenas entidades, e foram denominados de *Juremas*; terreiros de Umbanda (ou umbandizados)² nos quais além do culto as entidades se cultuam os orixás (numa versão brasileira), nomeados *Umbanda-Jurema*; terreiros de Candomblé, que assim também como o anterior cultuam entidades e orixás (numa versão afro), nomeados de *Candomblé-Jurema*, e por fim, terreiros de Candomblé, que numa cultuação exclusiva dos orixás denominou-se de *Candomblé*³.

2 A denominação atribuída aos terreiros de Umbanda deu-se em virtude da auto identificação de seus líderes com a tradição; o termo "umbandizado" foi empregado pelos que se auto denominam candomblecistas, para opor esses aos terreiros de Umbanda "branca/pura", que seriam em suas definições aqueles que não fazem uso de bebida alcoólica, do fumo, da dança, dos tambores e do sacrifício de animais.

3 Nessa complexa distinção entre os rituais e correntes de tradições que se verifica nos terreiros campinenses, vale salientar, a tênue separação entre Candomblé e Umbanda. Uma vez que, mesmo auto denominando-se candomblecistas, nesses terreiros quando ocorrem rituais para as entidades, identifica-se um transito pelos rituais da Umbanda, na ocasião em que se cultua a Jurema. Nesta ocasião, percebe-se o emprego de signos e elementos da Umbanda, evidenciados a partir da incorporação das entidades ciganos(as), boiadeiros, pretos(as) velhos(as), marinheiros e especialmente de pombasgiras e exú. Vale salientar que como entidades características da Jurema local destacamos os mestres, mestras, caboclos, caboclas e encantados, além dos reis (Salomão, Heron e Malunguinho).

1. As práticas religiosas afro-ameríndias campinenses.

As correntes de tradições religiosas afro-ameríndias de Campina Grande caracterizam-se pelas suas formas prolíficas e diversas. Seu simbolismo remete a uma multiplicidade de tradições entre as quais se destacam as correntes africanas, indígenas, católicas, espíritas e a magia européia, sem desconsiderar o movimento dinâmico de absorção e adaptação e atualização de outras práticas.

Trata-se de uma religião com traços de antigas tradições rituais e mitológicas, mescladas de inúmeras variações, são estas: o catimbó-jurema, a umbanda-juremeira, o candomblé nagô, ketu, angola entre outros.

Sua filosofia distingui-se sobremaneira das doutrinas monoteístas dado o seu caráter a-ético, a-moral, não doutrinário, não dogmático, cuja aquisição de saberes se dá através da oralidade e da prática. Como uma religião voltada ao atendimento das necessidades cotidianas de seus integrantes, ela possui uma dimensão mágica e sacrificial. Por meio do transe e da "incorporação" se tem contato com um mundo místico através do qual se comunica com entidades ou deuses (orixás), que sinalizam no sentido do encontro de caminhos para a solução de problemas e questionamentos.

Como dirá Fry - "A umbanda se atém a uma cosmologia altamente eclética, com tantas variações quanto são seus praticantes, e se orienta para uma solução ritual a curto prazo dos problemas prementes" (1982: 23).

De acordo com alguns estudiosos as correntes do candomblé não fazem distinção entre o bem e o mal, no sentido judaico-cristão,

entendido que seu sistema de moralidade baseia-se estritamente na relação entre homem e orixá, relação essa de caráter propiciatório e sacrificial, e não entre os homens como uma comunidade em que o bem do indivíduo está inscrito no bem coletivo. Já a umbanda pela sua carga institucional e sua filiação ao cristianismo e ao kardecismo, conservou o bem e o mal como dois campos legítimos de atuação, mas tratou de separá-los em departamentos estanques, dividindo-os numa linha da direita, que trata com entidades "desenvolvidas"; e numa linha de "esquerda", que lida com entidades poucos desenvolvidas, denominada por alguns de quimbanda.

No caso específico de Campina Grande, mesmo os terreiros que se dizem praticantes de uma Umbanda "pura"⁴, entre os seus rituais não é possível uma classificação em termos dicotômicos entre o bem e o mal, ou seja, uma linha de esquerda e outra de direita, embora em alguns desses espaços eles tentem delimitá-los⁵. Ou seja, a noção maniqueísta de bem e mal não se enquadra na ritualística dessa religiosidade na atualidade em vista de seu entrelaçamento com a ritualista do Candomblé. O julgamento moral das ações ritualística realizadas pelos praticantes das religiões afro-ameríndias em função dos desejos aí investidos não são possíveis de julgamentos.

4 Trata-se da tradição que mantém vínculos mais estreitos com o Catolicismo e o Kardecismo, significando uma valorização da caridade e uma prática ritualística prioritariamente voltada para a cura e com isso, uma rejeição aos sacrifícios de animais. Na prática, segundo depoimentos não há, no entanto, em Campina Grande terreiro que cumpra de fato esse ideal.

5 Em um dos tradicionais terreiros da cidade, em conversa informal com seus integrantes um deles entusiasmado ao salientar as qualidades do Mestre da casa afirmou, "Ele é tão poderoso que é o único mestre que eu conheço que depois da meia noite vira Exu, e trabalha pra esquerda"

Como dizem os praticantes, todos possuem um lado "das" direitas e um lado "das" esquerda, isto é, como não se escolhe as entidades (eguns) que possam vir a se apossar da "matéria" de um médium, este precisará desenvolver sua entidade para que a mesma "evolua", é passe de um estágio na maioria das vezes pouco glorioso quando em vida⁶, para outro de benevolência; nesse sentido, é que todos os praticantes dessa religiosidade "tem" os dois, não necessariamente "bem" e/ou "mal", mas segundo os mesmos simplesmente de "esquerda" e de "direita", e por isso trabalham para ambos.

São as religiões afro-brasileiras e afro-ameríndias religiões iniciáticas, isto é, os adeptos passam por demorados e dispendiosos períodos de iniciação ao longo de toda a vida, através dos quais os vínculos com a religião são renovados, fortalecidos e o status do praticante ampliado na hierarquia ritual, tratando-se inclusive uma das prerrogativas centrais na competitividade entre os terreiros, as tradições e os sacerdotes. Embora os rituais de passagem e graduação dentro da hierarquia religiosas esteja vinculado propriamente as correntes do Candomblé, enquanto que na Jurema, uma vez "plantada" a semente torna-se um juremeiro aquele que a recebeu e está apto inclusive para abrir casa, considerando que até esse ritual de passagem o neófito tenha convivido dentro de uma casa de Jurema

6 No caso das entidades mestres, mestras e pombas giras, estes quando em vida foram desregrados moralmente, geralmente dados aos vícios da bebida, da prostituição e, sobretudo, dos amores clandestinos; tendo sido "passados" (mortos) normalmente por assassinatos em brigas e emboscadas, após a morte eles voltam como entidades para "trabalhar" utilizando-se da matéria de um médium para se desenvolver, ou seja, redimir-se desses atos quando em vida.

e que com o seu padrinho ou madrinha tenha adquirido "todos" os ensinamentos necessários. Na Umbanda por sua vez, embora seja necessário fazer/sentar o santo esse hierarquização e exigência ritualística não se faz tão presente nos terreiros observados em Campina Grande.

Dos inúmeros rituais iniciáticos observados, constatou-se que o montante de dinheiro investido para a realização destes⁷, varia em média entre dois e dez mil reais; variação que vai ocorrer de acordo com o tipo de "obrigação" a ser feita, da "nação" que o filho pertence e do pai ou mãe de santo que realizará os "trabalhos". O envolvimento seja de tempo, seja de dedicação, seja financeiro, constitui mais um fator que caracteriza e distingue essa religiosidade das demais crenças e religiões convencionais do ocidente.

Por ser uma religião fundada na experiência todas as tentativas de estabelecer uma teologia não têm surtido efeitos significativos, em termos gerais, uma vez que para Baigent (2001:163) a **teologia** consiste na explicação da experiência religiosa, envolvendo dogmas, proibições, sanções, ritos e rituais. Embora se trate de um culto organizado, as religiões afro-ameríndias fundam sua experiência na prática do sagrado, que se realiza através da prática ritual, do transe e/ou incorporação.

7 Segundo a literatura o ritual da Jurema em seu princípio era bastante simples, no entanto, atualmente o que se observa, e de acordo com o depoimento dos praticantes é que as festas tem ficado tão "dispendiosa" quanto as de Candomblé, embora na Jurema não seja necessário rituais de passagem para a elevação hierárquica do sacerdote na hierarquia ritual da casa. O alto investimento e a complexificação das festas de Jurema pode ser entendida como uma forma de atribuir status e destaque tanto ao praticante quanto a casa que o mesmo pertence, e com isso consequentemente atrair mais clientes e adeptos..

Pode-se se dizer que cada terreiro cada, barracão, cada roça possui suas particularidades em termos ritualísticos e interpretativos, por isso não dá para falar numa religião e sim em inúmeras práticas que formam um campo religioso.

As religiões afro-ameríndias bem como as religiões afro-brasileiras são também (sobretudo) religiões de festa, o que significa que são religiões de comida, de bebida, de dança, de tambores e acima de tudo, religiões de cores e exuberância: nas vestimentas, adereços e decoração dos espaços reservados as cerimônias.

Dentre todas essas especificidades merece destaque entre os rituais das religiões afro-ameríndias o sacrifício de animais. Especificidade que juntamente com o uso de bebidas alcoólicas, o tabaco, os tambores e as danças frenéticas formam um conjunto de elementos que caracteriza sua identificação com a dimensão profana, e conseqüentemente sua associação pelo cristianismo a dimensão do mal e, portanto, ao demônio. O emprego, entretanto, desses elementos constituem-se numa parte central da dogmática das religiões de matrizes indígenas e africanas.

Quem são, no entanto os agentes que formam as religiões afro-ameríndias em Campina Grande. Possui eles, um componente étnico e social distinto dos demais integrantes das religiões afro-brasileiras do restante do país? São pessoas oriundas das classes trabalhadoras, entre os quais se destaca um grande número de trabalhadores informais⁸, além de comerciantes, funcionários públicos, e aqueles que sobrevivem da própria religião (realizando trabalhos de "ajuda

8 Que não possuem registro no Ministério do Trabalho e/ ou que realizam trabalhos esporádicos.

espiritual”). Encontram-se assim, entre os extratos da população que possuem escolaridade mínima, o índice mais alto de analfabetismo concentra-se entre os idosos. Residem nos bairros periféricos da cidade, onde localizam-se os terreiros⁹. Representam parte da maior parcela da população brasileira, ou seja, as camadas baixas e médias. Portanto, em termos socioeconômicos não diferem dos demais integrantes das religiões afro-ameríndias do restante do país.

Essa caracterização mostra o perfil dos praticantes das religiões afro brasileiras na atualidade, todavia em seus primórdios essa diferia substancialmente, isto é, esses segmentos provinham das camadas excluídas, eram escravos, indígenas e seus descendentes; muitas vezes já misturados entre si e com os brancos, mistura da qual resultou toda a multiplicidade de tais cultos.

2. Religião e cultura popular

As raízes históricas das crenças e práticas religiosas afro-ameríndias situam-se no período da colonização do território brasileiro, são em suma, resultantes da aproximação como já se falou de índios, negros e brancos. Não se constituindo como parte dos setores hegemônicos da sociedade, seja do ponto de vista de classe, seja ideológico (religioso) esses segmento e suas práticas foram enquadrados no que se convencionou chamar de “cultura popular”.

9 Alguns terreiros localizam-se em áreas que são atualmente valorizadas no aspecto residencial, mas estão ali localizados desde épocas em que essas áreas não possuíam tanta valorização.

Na Paraíba, os primeiros registros específicos dessas práticas, mais propriamente da jurema-catimbó, foram realizados pela missão de pesquisas folclóricas, do departamento de cultura do município de São Paulo em 1938, liderada por Mário de Andrade. Com o objetivo de coletar materiais sobre a denominada cultura popular, a equipe da missão registrou inúmeros catimbós nas cidades de João Pessoa, Itabaiana e Alagoa Nova (CARLINI, 1993).

Muito tempo depois, Vandezande (1975) a partir de relatos orais, pôde constatar que as mesas de catimbó existentes no município de Alhandra, na ocasião da realização de sua pesquisa de campo, eram realizadas pelos remanescentes da jurema do "mestre Inácio". Que por sua vez, tratava-se segundo dados oficiais do último regente dos índios da região, que havia solicitado a restituição das terras indígenas e cujo pedido havia sido concedido no ano de 1864, por ordem do governo Imperial. Confirmando assim, a antiguidade da pratica na Paraíba.

Pensar as religiões afro-ameríndias como religiões de caráter popular, implica a sua associação a um lugar de desvio, de marginalidade e da anti-norma; tal prerrogativa deve-se a conotação historicamente atribuída ao "povo", ou melhor, às "camadas populares".

Refletir a cerca do conceito de cultura popular remete a sua composição resultante de duas outras categorias já polêmicas, "cultura" e "povo". Considerando o debate já adiantado da discussão, concentrar-se-á aqui na problematização do conceito em questão. Nestes termos, dirá Arantes (2006: 7):

"Cultura popular" está longe de ser um conceito bem definido pelas ciências humanas e especialmente pela Antropologia Social, disciplina que tem dedicado

particular atenção ao estudo da "cultura". São muitos os seus significados e bastante heterogêneos e variáveis os eventos que essa expressão recobre.

O autor supra citado ao enunciar o debate a cerca do conceito acima descrito, parte de dois pressupostos básicos sobre os quais tem se apoiado recorrentemente a discussão, que são eles: cultura popular versus cultura de elite; e cultura popular equivalente a tradição. Segundo Arantes, na primeira perspectiva parte-se do princípio no qual determinados extratos da sociedade, sobretudo aqueles ligados as universidades, tomam para si a prerrogativa de produzir normas e regras de comportamento que devem servir de modelo e ser seguido pelo restante da sociedade. Seria essa, uma norma culta, contra a qual se opõe o popular, ou seja, aqueles costumes que remetem a uma tradição. Desse ponto de vista, se teria uma perspectiva moderna e racional opondo-se e impondo-se a um passado cujas marcas devem ser apagadas.

Essa ambivalência em relação ao que é diferente e, especialmente, ao que é identificado com o "povo", por parte dos que tomam para si a tarefa de catequizar o restante da sociedade, não decorre do desconhecimento da beleza, eficácia e adequação insuspeitas do que lhes é culturalmente "alheio". Ela é antes resultante de acordo com o autor, do antagonismo entre "saber" e "fazer" que justifica e mantém os antagonismos de classes, no capitalismo (Arantes, 2006: 14).

Se por um lado acredita-se que os saberes e modos de vida do "povo" devem sucumbir diante de uma cultura superior, por outro, defende-se que esta seja "preservada", haja vista, seu

caráter tradicional e identitário. Ambas as concepções apresentam características valorativas e findam por desqualificar os chamados segmentos populares, cujos modos de vida são entendidos pelas "elites", como possíveis de manipulação, seja as eliminando, seja as recortando. Todavia, de acordo com Arantes, para se entender a cultura é preciso que se pense no plural e no presente.

E nesse sentido Certeau dirá:

O que importa já não é, nem pode ser mais a "cultura erudita", tesouro abandonado à vaidade dos seus proprietários. Nem tampouco a chamada "cultura popular", nome outorgado de fora por funcionários que inventariam ou embalsamam aquilo que um poder já eliminou pois para ele e para o poder "o embelezamento do morto" é tanto mais emocionante e celebrada quanto melhor encerrada no tumulto. Sendo assim, é necessário voltar-se para a "proliferação disseminada" de criações anônimas e "perceíveis" que irrompem com vivacidade e não se capitalizam" (2007: 13).

Não se tratava mais segundo Certeau, de pensar a cultura a partir de instancias separadas, antagônicas ou estanques; mas, entender que embora reconheça-se um poder que pretende se impor e se instituir como hegemônico nas sociedades isso não significa que não haja na relação com este uma outra produção, também cultural que o subverta. Um exemplo dessa subversão é o trabalho com sucata de que fala o autor. "Longe de ser uma regressão para unidades artesanais ou individuais de produção, o trabalho com sucata reintroduz no espaço industrial (ou seja, na ordem vigente) as táticas "populares" de outrora ou de outros espaços (2007: 88).

As religiões afro-ameríndias campinenses por ter as suas práticas ainda em grande medida associadas às camadas pobres da população¹⁰, historicamente vem sendo considerada a partir de pressupostos evolucionistas que pensam a cultura em termos dicotômicos elite/povo, dominados/dominantes e atribuem a essa última o caráter de superstição ou folclore. Dessa forma tais crenças têm ocupado na cidade de Campina Grande e mesmo no Estado da Paraíba um lugar insignificante, quando não, inexistente, no que se refere à história oficial, aos eventos turísticos, as comemorações festivas, as festas populares, e até mesmo ao tradicional folclore comemorado nas escolas de ensino fundamental.

Um exemplo característico desse entendimento, diz respeito aos eventos de cunho religiosos que ocorre na cidade de Campina Grande há vários anos¹¹, e que ao longo de sua história desdobrou-se em inúmeros outros, alguns de caráter ecumênico, outros dogmáticos; envolvendo diversas correntes religiosas, algumas inclusive com pouca representatividade na cidade, mas que tem aí representados seus

10 Vale a pena lembrar que uma das particularidades das religiões afro-ameríndias é que a mesma trata-se de uma religião diversa até mesmo quanto a inserção de seus integrantes (por integrantes entende-se todos aqueles que de alguma forma colaboram para a efetividade da prática religiosa em questão, ou seja, nesse caso são integrantes tanto adeptos como clientes). E uma vez que embora ainda grande parte de seus adeptos sejam provenientes das camadas de baixo poder aquisitivo, distinto dos clientes, que provem geralmente das camadas médias e altas, as religiões afro-ameríndias ainda continuam sendo associadas aos pobres e excluídos de forma semelhante ao que ocorria nos primórdios da mesma.

11 Atualmente os dois maiores eventos são: O Encontro para a Nova Consciência e O Encontro da Consciência Cristã, inseridos nestes e para além destes ocorrem inúmeros outros eventos na grande maioria de cunho religioso, embora haja também eventos culturais diversos.

interesses. Porém, nenhum deles possui as práticas religiosas afro-ameríndias como centrais.

Refletir acerca das especificidades da religiosidade afro-ameríndia em Campina Grande, implica uma série de questionamentos que se desdobram em diferentes posicionamentos com relação ao entendimento da questão.

Nesse sentido, poderia-se conjecturar que essa ausência estivesse associada ao preconceito e conseqüentemente à rejeição da sociedade a esse modelo de religiosidade; também como possibilidade, sugerir-se-ia que a não participação destes em tais eventos dever-se-ia a insignificância numérica de adeptos e praticantes, de modo a não se constituírem em um grupo representativo; ou ainda, entendê-la como resultante da não organização de seus integrantes, resultando numa ausência de articulação e de representatividade.

O entendimento, que aqui se apresenta segue um outro viés, ou seja, o de que as religiões afro-ameríndias campinenses não buscam uma visibilidade genérica e informativa com pretensões à aquisição de adeptos como ocorre com as demais religiões, envolvidas nesses eventos. Distintos destes, os eventos promovidos pelos praticantes dessa religiosidade são direcionados a um público específico, e fundamentalmente tem como objetivo debater questões que dizem respeito à organização e funcionamento interno das mesmas.

Embora muitos dos integrantes das religiões afro-ameríndias em Campina Grande façam referencia a "desunião" do grupo, ou seja, aos líderes dos terreiros e a comunidade no seu entorno, pela observação entendeu-se que na prática essa religião, através de seus líderes, não busca uma visibilidade externa, antes, toda a sua

movimentação volta-se para a realização interna dos "trabalhos". Isto é, como a ritualística das religiões afro-ameríndias é bastante complexa, e há uma exigência cotidiana de re-alimentação das forças (entidades/orixás), nos espaços de culto necessita-se de pessoas constantemente envolvidas nessas atividades, com isso resta pouco tempo para o envolvimento em questões que não digam diretamente respeito ao funcionamento interno das mesmas.

Com isso sugere-se que as religiões afro-ameríndias não se inserem na competitividade do "novo" mercado de bens e serviços religiosos da mesma forma e com a mesma intensidade que as religiões monoteístas. Antes, parece mesmo um atrativo caminhar pelas margens, o que necessariamente não implica a sua completa ausência nesse mercado¹², até porque antes mesmo das demais religiões se inserirem num mercado de bens e serviços as religiões afro-ameríndias tinha na venda de seus serviços uma das fontes financeiras centrais para a sua reprodutividade.

A constituição nas margens das religiões afro-ameríndias que resultou de um longo processo de discriminação e proibição passou a compor atualmente o seu lugar de reafirmação e até mesmo de legitimidade. Embora isso lhe custe um preço bastante alto, que é o estigma que a circunda.

No entanto nem só das margens nem só do centro as religiões afro-ameríndias sobrevivem (seja se submetendo, seja se insubordinando), antes, mais uma vez vale registrar a sua mobilidade. Todavia levando em consideração os pressupostos que tem marcado as

12 Sobre o assunto, consultar Guerra (2003).

análises da cultura popular como se falou anteriormente, finda-se por aloca-la de um lado ou de outro de uma cultura hegemônica. Porém, registrar-se-a aqui um outro entendimento da ação entre os grupos convencionalmente identificados como populares e sua relação com a "cultura dominante".

São as *micro-resistências* que fundam *micro-liberdades*, mobilizando *recursos insuspeitos*, deslocando verdadeiras fronteiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. Funcionando num outro registro, a ação desses "homens ordinários" ou sujeitos anônimos, a exemplo dos praticantes das religiões afro-ameríndias, parece conformar-se, submeter-se às expectativas dos dominantes, no entanto, essa ordem é metaforizada, e suas leis e representações passam a funcionar de acordo com os interesses desses últimos.

São as *liberdades gazeteiras das práticas* através das quais se percebe *microdiferenças* onde tantos outros só vêem obediência e uniformização. É de um outro pressuposto útil para a análise das performances dos grupos praticantes das religiões afro-ameríndias de que se fala aqui.

E pouco importa que esta ordem hoje diga respeito a produtos de consumo oferecidos por uma distribuição de massa que pretende conformar a multidão a modelos de consumo impostos, ao que ontem se trataria da ordem das verdades dogmáticas que se devem crer e de ritos obrigatórios de celebração. Os mecanismos de resistência são os mesmos, de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso, como outras tantas escapatórias e astúcias, vindas de imemoriais inteligências", enraizadas

no passado da espécie, nas “distancias remotas do vivente”, na história das plantas ou dos animais – tema aristotélico inesperado num homem que preferia ao lógico naturalista da Grécia Antiga a escrita poética da filosofia platônica (Certeau, 2007:19) (grifo nosso).

Similar ao movimento realizado pelas etnias indígenas diante dos colonizadores espanhóis, que submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o colonizador julgava obter por elas. Os grupos afro-indígenas e seus descendentes vêm subvertendo a ordem, particularmente no que diz respeito às práticas religiosas desde a colonização até os dias de hoje. Segundo Certeau (2007:40), a força desse movimento se dá em função dos procedimentos de “consumo”.

O que entra em cena é uma forma diferenciada de analisar a relação entre a *produção* de uma economia sócio-cultural e o *consumo*. Longe de pensar o consumo como uma recepção passiva e dócil por parte dos “dominados” o autor propõe entendê-la como uma *poética*, uma *arte*, uma *tática*, uma *astúcia* enfim uma *bricolagem*. Isto é, trata-se também de uma produção, só que qualificada de consumo: que é astuta, dispersa, mas ao mesmo tempo insinua-se em todo lugar, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos por uma ordem econômica dominante. A qual corresponde uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, barulhenta e espetacular, que são as *estratégias*. (Idem, 39).

São enfim, das inúmeras táticas, astúcias, bricolagens empreendidas por esses grupos que nasceram as religiões afro-

ameríndias e é deste movimento contínuo que ela permanece se alimentando e criando e recriando correntes numa alegoria própria aos rios, riachos, cachoeiras e praias domínio especial das entidades e divindades das religiões de matrizes afro-indígenas.

Geralmente localizados nas periferias das cidades, os espaços que abrigam os locais de cultos das religiões afro-ameríndias revelam parte da historicidade desses grupos anônimos. Na sua condição de sujeição construiu-se uma experiência a partir da qual se erigiu uma prática simbólica cujos elementos de sua constituição passaram a compor a sua identidade. Essa composição se dera assim como se localizam, se constrói e se organizam os espaços de culto, nos terrenos a margem das residências, nas laterais das moradias, num canto escondido, principalmente nos quintais. Mesmo legalizados a geografia desses espaços preservam na atualidade uma significativa "reserva".

Não é, no entanto destituída de significado a *reserva* ou mesmo o *segredo* de que tanto fala a literatura sobre as religiões afro-brasileiras, nem se pode creditar esses fatores a elementos universalizantes do fenômeno religioso, antes trata-se do resultado de uma prática cultural que se definiu em virtude de condições históricas específicas. No caso brasileiro pode-se assegurar que a perseguição, a exclusão e o preconceito foram ataques infringidos pelos setores dominantes as religiões afro-ameríndias, no entanto não se pode afirmar que em todos os lugares essas manifestações ocorreram da mesma forma, com a mesma intensidade e que foram percebidas pelos seus praticantes com os mesmos significados e que a reação se dera das mesmas formas. Ou seja, embora se reconheça a importância de uma

literatura engajada que dê ênfase a esses aspectos, que foram e que continuam sendo reais; também, é importante ressaltar outras formas mais criativas de burlar esses mecanismos.

Embora muito já se tenha escrito sobre o tema é necessário uma abordagem que trate das artes empreendidas pelos integrantes dessa religiosidade em Campina Grande, analisando-a a partir de uma dimensão plural, ou melhor, que se possibilite interpretações fugindo aos antagonismos dominantes /dominados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. (Coleção Primeiros Passos - 36), São Paulo: Brasiliense, 2006.

BAIGENT, Michael. LEIGH, Richard. **A Inquisição**, Tradução: Marcos Santarrita: Rio de Janeiro: Imago ED. 2001.

CARLINI, Álvaro. Cachimbo e Maracá; o Catimbó da Missão (1938), São Paulo: CCSP, 1993.

CERTEAU, Michel de, **A Invenção do Cotidiano: 1 Artes de fazer**. 13 ed., Petrópolis, RJ: 2007.

FRY, Peter. **Para Inglês Ver: identidade e política na cultura brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GUERRA. Lemuel Dourado. **Mercado Religioso no Brasil: Competição, demanda e a dinâmica da esfera da religião**. João Pessoa: Idéia, 2003.

VANDEZANDE, René. **Catimbo: Pesquisa Exploratória sobre a Forma Nordestina de Religião Mediúncia**, Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 1975.

PARTE II
ESCRAVIDÃO, QUILOMBOLAS E
INDÍGENAS

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (UMA INTRODUÇÃO): identidade, relações interétnicas e territorialidade

Júnia Marússia Trigueiro de Lima¹

Em uma de minhas primeiras experiências didáticas sobre etnologia indígena no ano de 2011, entreguei uma folha em branco a um grupo de alunos, e os pedi que desenhassem a imagem que tinham de índio. O resultado foi uma gama de bonequinhos nus, de cabelos lisos, olhos puxados, usando uma pena na cabeça e um arco e flecha, à frente de uma oca rodeada por árvores e plantas. O exercício me fez reparar o quanto a imagem do índio ainda é impregnada por visões ideais e irreais.

O presente artigo tem como propósito apresentar uma visão sobre povos indígenas no Brasil que destoa do que há tempos é ouvido pelo senso comum, disseminado na educação básica e publicado ou silenciado pela mídia. Apesar das conquistas do Movimento Indígena no que diz respeito ao alcance de alguns de seus direitos primordiais (terra, saúde, educação diferenciada, etc.), ainda percorre por todo o país uma série de visões pejorativas: além de condenarem a sua existência ao passado, não consideram verdadeiros os que hoje assumem essa identidade étnica. Quando consideram, acreditam que estão apenas na Amazônia, em lugares longínquos e de pouco contato.

1 Professora de Antropologia da UAEDUC/CDSA/UFCG.

Há também os que imaginam que os povos indígenas são interesseiros, ladrões, preguiçosos, alcoólatras e que roubam a terra do agricultor branco (Oliveira Filho, 1995). Por outro lado, também existe uma visão romântica que enquadra-os como os protetores da natureza, puros, ingênuos e sem malícia. Essa é apenas uma amostra do imaginário brasileiro sobre o índio que ainda é cultivado em diversas instâncias da sociedade.

Com o intuito de rebater tal imaginário, proponho aqui uma introdutória explicação de como os povos indígenas são vistos pela antropologia, ancorada por correntes teóricas clássicas no Brasil e dados recentes. Para tanto, tomei como base três dos temas de estudo mais importantes da Etnologia Indígena: identidade; relações interétnicas e território. Tais temas são intrinsecamente relacionados e ajudam no entendimento do que são e como vivem as etnias indígenas.

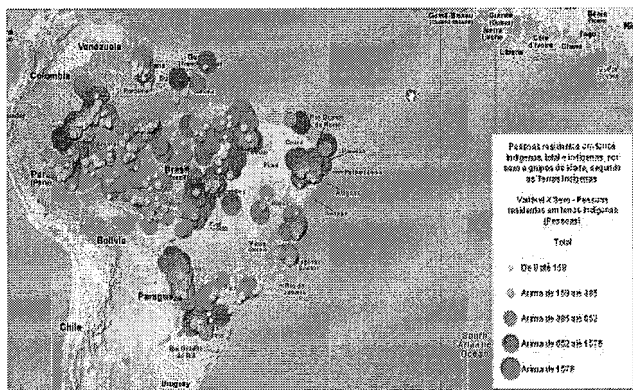
1. Identidade: quem são os povos indígenas no Brasil?

Em princípio, podemos retrucar a ideia de que povos indígenas não existem ou estão fadados ao extermínio apenas observando os dados do Censo de 2010. São contados mais de 800 mil indígenas no Brasil, aproximadamente 0,4% da população brasileira. Em comparação com dados de 2000, houve um crescimento de 11,4% (84 mil pessoas). Se remontarmos a índices anteriores, vemos que no período entre 1991 e 2000 houve um crescimento abrupto de 150% (440 mil pessoas). O motivo de tal crescimento se deve a uma série de fatores, a depender do contexto regional e da etnia. No entanto, segundo Luciano (2006) a garantia

povos indígenas no Brasil (uma introdução)

de alguns direitos e políticas públicas para indígenas contribuiu para a sua afirmação étnica.

Com relação à distribuição dos indígenas, o mapa abaixo permite a clara visualização de que povos indígenas estão por todo o país:



Terras Indígenas. Fonte: IBGE

Se vemos um grande contingente de pessoas que se identificam como indígenas de maneira crescente e tal contingente está distribuído por todo o território nacional, podemos afirmar sem sombra de dúvidas que é incorreta a ideia de que povos indígenas não mais existem no Brasil, ou estão fadados ao extermínio. Os mais de quinhentos anos de contato interétnico comprovam que por mais que ocorressem políticas de extermínio, “integração” ou aculturação, tais grupos não desapareceram. No entanto, também não podemos afirmar que os grupos indígenas mantiveram as mesmas características dos que viviam no Brasil no século XVI. Para entender tal processo, é necessário que façamos uma breve referência a questões básicas sobre como opera a cultura.

1.1 Cultura e o genérico “sociedades indígenas”

Primeiramente, vale refletirmos sobre o conceito de cultura. Sua primeira definição, elaborada no final do século XIX, tratava-a como “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (Tylor, 2009, p.69). Desde o princípio percebemos que a cultura permeia todas as relações humanas. Todo indivíduo nasce parte de um grupo e dentro deste são compartilhadas maneiras de ser, pensar e agir que correspondem ao que lhe foi ensinado e atualizado no seu cotidiano. Por outro lado, a cultura é mais que um conjunto de características concentradas em um determinado grupo de pessoas, ela transcende suas fronteiras espaciais e temporais.

O conceito de cultura, por ser um conjunto de elementos partilhados e transmitidos, está diretamente relacionado ao significado e ao símbolo. Geertz (2008, p.4) a trata como uma “teia de significados”. Tudo o que há no mundo das coisas e dos homens é propenso a significação. A cultura permeia uma estrutura de significados que os grupos compartilham e podem diferenciar de acordo com a sociedade. Por outro lado, Leslie White (2009) concebia o símbolo como a base da cultura. A maneira como classificamos as cores dos sinais de trânsito é um exemplo representativo dessa perspectiva.

Com as considerações anteriores sobre a cultura, seguimos da representação material a construções simbólicas. Tais construções não são fixas e têm uma alta propensão para a

dinamicidade. Para Laraia (2008), essa característica faz parte do seu *modus operandi*. Vemos as discrepâncias entre nossas concepções de mundo e as da geração de nossos avós: a respeito da sexualidade; das concepções de família; do uso de roupas e penteados. Além das variações temporais, também há espaciais. Os migrantes, por exemplo, carregam consigo uma estrutura de significados na qual foi socializado, mas ao chegar em novo território se obriga a entrar em outra dinâmica proporcionada pelas relações as quais é submetido no diferente local. Isso significa que não podemos transportar origens para onde vamos porque as refazemos e ressignificamos de acordo com o que vivemos. A cultura jamais pode ter uma origem única ou fronteiras definidas.

Portanto, não é difícil notar que os povos indígenas do Brasil não são idênticos àqueles que aqui viviam antes da chegada dos portugueses. Também não faz sentido exigir que as características dos povos da época sejam condicionantes para estabelecer uma identidade étnica atualmente. Índio não é necessariamente aquele tem olhos puxados, cabelo liso, pele vermelha, usa penas e faz a dança da chuva. Sendo assim, o que são as sociedades indígenas?

Compartilho da perspectiva de Tassinari (1995) quando afirma que “sociedades indígenas” é de fato uma categoria genérica. Como toda aquela gama de grupos étnicos distribuídos por todo o país e com base nas teorias sobre a dinamicidade da cultura mencionadas acima, percebemos que as sociedades indígenas não são grupos de pessoas com culturas idênticas. Segundo a autora, nem mesmo a “nossa sociedade” pode ser assim pensada, já que cada região ou grupo se diferencia de outras: nordeste de sudeste;

urbano de rural; ricos de pobres; surfistas de donas de casa; pescadores de camponeses; cariocas de paulistanos. O elemento que nos faz pensar em “sociedades indígenas” enquanto categoria é justamente a diferença ou contraposição com essa “nossa sociedade”. Ou seja, as sociedades consideradas indígenas possuem um grau de diferenciação maior conosco e menor entre si. Com isso chegamos a essa conceituação que, apesar de genérica, tem um grande poder identitário e político. Mas afinal, o que define a identidade indígena?

1.2 Identidade étnica

Antes de pensarmos na constituição de grupos étnicos, é preciso esclarecer algumas questões. Primeiro, que um grupo étnico não pode ser delimitado por fatores biológicos. Em termos biológicos, todos os grupos humanos sofreram tamanha mistura que se torna impossível identificar um quadro homogêneo de pessoas. Portanto, a afirmação de que o índio é definido pelo cabelo liso, olhos puxados e pele vermelha nunca esteve tão errônea. Segundo, que as etnias não são classificadas apenas pela língua. Se assim fosse, não seríamos uma sociedade diferente de Portugal e mesmo assim somos. Também somos diferentes em termos étnicos dos moçambicanos e dos timorenses, mas todos compartilhamos a mesma língua. A língua faz parte da cultura, assim como uma série de outros traços. No entanto, não é o que caracteriza um grupo étnico.

Assim chegamos à terceira questão: um grupo étnico não pode ser definido por seus traços culturais. Ainda que a cultura seja

o elemento que diferencie um grupo de outro, sua dinamicidade e volatilidade não permite que se amarre a um conjunto homogêneo de traços objetivos. Tais traços vão mudar com o tempo e conforme são dadas as relações sociais dentro e fora do grupo em questão. Na antropologia, uma das maiores referências acerca da constituição e fronteiras entre grupos étnicos é Fredrik Barth (2000), que afirma que a questão não é mais estudar a maneira pela qual os traços de uma cultura estão distribuídos, mas a forma como a diversidade étnica é socialmente articulada e mantida.

Barth soluciona o impasse da definição de grupos étnicos direcionando a pergunta de “o que define um grupo étnico?” para “quem define um grupo étnico?”. O autor argumenta, portanto, que a atribuição étnica se dá a partir da autoatribuição e a atribuição dos outros. O próprio indivíduo é, portanto, o agente decisivo na etnicidade. O que o leva a se atribuir a uma determinada etnia está a critério dele decidir. O estudo dos processos sociais passa a imperar no estudo de etnicidade. Os processos sociais de exclusão ou incorporação de elementos propiciadores de significados simbólicos passam a ter maior relevância nesse campo. Os aspectos culturais não deixam de ter importância na identificação étnica. Porém, as características levadas em consideração não são a soma das diferenças “objetivas”, mas somente aquelas que os atores sociais consideram significantes.

A etnicidade consegue, então, assegurar uma unidade grupal, pois possui caráter organizacional. A organização social, por sua vez, encontra-se ligada aos processos de identificação étnica que derivam da constituição de espaços de visibilidade e das formas de interação com o “mundo externo”. A análise de Barth, ajuda a pensar os

membros dos grupos étnicos não como meros estrategistas motivados unicamente pela realização de seus interesses, ou como atores criando e recriando ao sabor das situações de interação manipuláveis. Os valores culturais comuns ocupam um lugar importante em sua teoria, não porque definam substancialmente entidades étnicas, mas porque “coagem situacionalmente os papéis e as interações étnicas” (Barth, 2000, p.44).

O que define, portanto, um indígena no Brasil nada mais é do que a auto-atribuição dos indivíduos e a identificação do grupo ao qual pertence. Essa ferramenta é a mais utilizada na antropologia para definir e identificar um grupo étnico. Tal aceção dá margem a mudanças interétnicas que no caso brasileiro foram predominantes para a atual configuração dos grupos indígenas e as perspectivas analíticas que dali surgiram. Para entendermos como foi dado esse processo, voltemo-nos ao estudo de relações interétnicas.

2. Relações Interétnicas: do político ao teórico

O contato entre os povos indígenas e a sociedade nacional foi o foco dos principais estudos etnológicos no Brasil (em especial realizados por brasileiros). No entanto, precisamos antes esclarecer como se deu esse contato e como se deu a atuação do governo com relação às sociedades indígenas. De acordo com Ramos (1993), no período colonial, a ideologia de integração era transparente. Existia uma crescente tentativa de assimilar os povos indígenas por concepções religiosas (eram considerados hereges e só podiam

ter a salvação de Deus caso se convertessem) e jogos de interesses (com o objetivo de escravizá-los e ocupar suas terras). Entre os séculos XVII a XIX, o atraso da Sociedade Nacional era justificado pela diversidade étnica e cultural. Em decorrência disto, a tentativa de assimilar os indígenas era um impulso para tornar o Brasil uma nação homogênea.

A partir do século XX surge a figura do tutor. O papel assumido pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios), se fez necessária porque os índios eram considerados incapazes de exercer certos atos da vida civil. Ser índio era uma condição temporária e esperava-se que com o tempo fossem assimilados e pudessem viver como cidadãos. O órgão protetor dos índios foi fundado em 1910 com o objetivo de fazer a transição da condição de barbárie para a de civilizados. Segundo Ribeiro (1979), a sociedade brasileira foi incapaz de assimilar os grupos devido a alguns fatores como a resistência à mudança. O órgão, portanto, passou a adotar uma nova política indigenista, na qual prepararia os indígenas para atingirem igualdade de condições com relação aos outros brasileiros, evitando que fossem chacinados. Posteriormente, o SPI foi substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) cujas práticas assumiram um caráter controlador, de acordo com Ramos (1991).

O final da década de 70 e início de 80, foi marcado pela criação de um espaço público de reuniões interétnicas e reconhecimento mútuo da condição de excluídos. Este processo foi promovido pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário). Durante as assembleias indígenas, as lideranças trocavam experiências e se percebiam sujeitos aos mesmos tipos de repressões e abusos por parte da sociedade

nacional. Os povos indígenas de todo o país passaram a se conhecer e se reconhecer nesse contexto de opressão cultural e negação da diversidade étnica, o que favoreceu a organização de um movimento indígena de âmbito nacional. Tamanha era a intensidade da mobilização que proporcionou mudanças das metas assimilacionistas na Constituição de 1988, reconhecendo alguns direitos dos índios, como por exemplo, a posse da terra. Segundo Cardoso de Oliveira (2006), este processo resulta numa construção de uma cidadania diferenciada, associadas à identidade étnica.

2.1 Teorias das Relações Interétnicas

A ideologia da integração compactuava com uma corrente antropológica vigente na época: a teoria da aculturação. Segundo tal teoria, um contato interétnico realizado entre grupos de portes diferentes (tais como um grupo indígena e a sociedade nacional), resulta na completa perda do suporte cultural do grupo minoritário. A perda dos traços culturais decorrentes do contato também acarretaria no desaparecimento da estrutura social, econômica e política dos grupos dominados, o que implicaria em assimilação destes à sociedade dominante, resultando no seu desaparecimento. Seguindo essa perspectiva, a cultura seria concebida como um agregado de traços, e o grupo étnico seria formado por essa cultura. Tal conceituação concebe a diversidade ancorada numa área de isolamento, e a cultura como algo imutável.

Uma das formas de aplicação desse referencial teórico ao Brasil pode ser visto em Darcy Ribeiro (1979,p. 13) com o modelo de “transfigurações étnicas” que, segundo o autor, é:

o processo através do qual as populações tribais que se defrontam com sociedades nacionais preenchem os requisitos necessários à sua persistência como entidades étnicas mediante sucessivas alterações em seu substrato biológico, em sua cultura e em suas formas de relação com a sociedade envolvente.

O autor também classifica graus de integração, que vão desde indígenas isolados; em contato intermitente; contato permanente e integrados. Estes princípios descritivos e evolucionistas das teorias de aculturação excluem as singularidades dos modelos próprios de cada tipo de contato interétnico. Essa primeira corrente teórica compactuou com a ideologia em voga que pregava a assimilação e integração dos grupos indígenas. No entanto, a partir da década de 1960, alguns estudos apontavam para outros caminhos como resultado do contato interétnico.

Os estudos de Cardoso de Oliveira (1978; 1996) sobre os Terena e Tukuna mostram situações de contato nas quais a identidade étnica permanecia a mesma apesar das mudanças estruturais nos locais de moradia e em suas formas de ver o mundo. As inquietações provocadas por essa configuração que difere das previsões da teoria da aculturação iniciaram uma nova maneira de abordar as relações entre sociedades indígenas e a sociedade nacional. Daí surge o conceito de “Fricção Interétnica”, definido como:

o contato entre grupos tribais e segmentos da sociedade brasileira, caracterizados por seus aspectos competitivos e, no mais das vezes, conflituosos, assumindo esse contato muitas vezes proporções totais, isto é, envolvendo toda a conduta tribal e não-tribal que passa a ser moldada pela situação de fricção interétnica”. (1972, p.128)

Foi comprovado (pelos trabalhos com os Terena e com os Tukuna) que não necessariamente precisa haver assimilação diante de um contato interétnico. O contato provoca descaracterização da situação tribal anterior a ele, provoca mudanças nas estruturas sociais, culturais, econômicas e política nas sociedades indígenas, mas não implica que estes deixarão de ser índios. Assim como também mudam as estruturas da sociedade que entra em contato (no caso, a sociedade nacional), o resulta em uma situação de fricção na qual as sociedades imersas se realocam para se ajustarem àquela nova situação.

A teoria de Cardoso de Oliveira implica um enfoque nos interesses econômicos, sociais e políticos locais na explicação da situação e dos problemas dos indígenas perante a sociedade nacional. Delineia-se uma totalidade, na qual compreende uma sociedade a partir do seu caráter sistêmico delimitado na relação dominador/dominado. As populações são dialeticamente unificadas. Essas relações constituem um sistema próprio, explicado no seu todo. A história desses contatos possui um caráter dinâmico.

O autor enfatiza o caráter situacional da identidade. No caso dos grupos indígenas e a sociedade nacional, são as condições resultadas da fricção, e nisso incluem os interesses econômicos, que determinam a identidade. Se partimos para a nossa realidade, também vivenciamos a identidade de acordo com a situação. Eu me identifico como nordestina quando estou numa cidade como o Rio de Janeiro. Se estivesse no exterior, provavelmente me identificaria como brasileira. O índio será índio em oposição à categoria do branco. Os Tukuna assim se identificam em oposição a outras etnias indígenas e assim sucessivamente.

A teoria da Fricção Interétnica é acompanhada por uma mudança na antropologia nas formas de pensar a definição de grupos étnicos no Brasil. Também ajuda a explicar alguns contextos de “ressurgimento” étnico, como é o caso de grupos indígenas do Nordeste a partir da década de 80. Ou seja, povos indígenas que passam a reivindicar sua identificação étnica e o direito a seu território quando até mesmo órgãos oficiais como a FUNAI desacreditavam a sua existência como grupos étnicos. Tais grupos assumem uma característica peculiar no contexto brasileiro: poucos deles apresentam características biológicas associadas ao senso comum do que é um índio. Como consequência disso, também foram classificados como: “remanescentes” ou “índios misturados” (Oliveira Filho, 1999). Tais grupos tiveram sua história marcada pela resistência e luta política, principalmente quando se refere ao direito a terras, assistência, reconhecimento étnico e diferença cultural. Tal processo exigiu um novo olhar sobre estas etnias.

Como podemos ver tanto num contexto político quanto teórico, os povos indígenas não estão fadados ao desaparecimento. Pelo contrário, seu crescimento é empiricamente comprovado. Não apenas em termos demográficos, mas principalmente na sua auto-identificação e identificação grupal. Se adensarmos nossa análise para o contexto de cada etnia, percebemos que tipo de elementos são importantes para suas reivindicações. Dentre eles, acredito que o território é um dos elementos mais importantes de sua esfera política.

3. Territorialidade

Dentre as questões que causam o embate entre grupos indígenas e a sociedade nacional, o território remonta uma das

reivindicações mais importantes. Antes de tudo, precisamos quebrar algumas amarras que ainda hoje persistem nas concepções de senso comum. Primeiro, o fato de considerar que os indígenas enquanto minorias detêm muitas terras se calcularmos as proporções de sua população; segundo, que a outorga de território para os indígenas prejudicaria o agricultor branco que não tem terras.

Tais questões já foram elaboradas anteriormente no artigo de Oliveira Filho (1995), em resposta a um adolescente que considerava ter “muita terra pra pouco índio”. O autor enfatizou uma série de questões que cabem aqui um detalhamento. Devemos nos perguntar que tipo de território é o que está oficialmente nas mãos dos povos indígenas. Segundo o autor, boa parte dele foi tomado ou invadido por posseiros, grileiros, fazendeiros ou extratores. Além disso também existem programas governamentais de desenvolvimento econômico que realocam as terras e os grupos étnicos. Não é preciso remontar a época do artigo de Oliveira Filho para notarmos que tal processo ocorre nos dias atuais. Um dos claros exemplos é a Usina de Belo Monte, que está sendo construída no rio Xingu apesar de enfrentar forte oposição de ambientalistas, povos indígenas e seus apoiadores, bem como laudos de impacto sócio-cultural de grandes proporções.

Com relação ao território indígena ser foco de prejuízo para o agricultor sem terra, o autor nos leva a questionar sobre a distribuição fundiária no território nacional. O autor remonta 185 milhões de hectares como áreas aproveitáveis não exploradas devido a sua concentração na mão de poucos “brancos”. Ou seja, o problema fundiário no Brasil não é a falta de terras aproveitáveis para o plantio, mas sua imensa concentração e má-distribuição. Além disso, segundo

os dados do autor, 98,6% das terras indígenas estão localizadas na região amazônica e as maiores demandas em torno do território dizem respeito a apenas 0,3% das terras indígenas.

Outro aspecto relevante que vale mencionar é que o processo de outorga de território para grupos indígenas enfrenta várias fases que vão desde a sua identificação, passando pela declaração e homologação. Este processo é longo e muitas vezes permeado por conflitos de outras ordens que envolvem a atuação dos interessados nesses territórios (e que geralmente é violenta). O movimento indígena no Brasil representa uma história marcada por tais conflitos e assassinatos de seus membros. De acordo com a tabela disponibilizada pelo CIMI, das 361 terras indígenas registradas, apenas 44 foram homologadas enquanto que em 339 terras não há providência, conforme podemos ver abaixo:

Terras Indígenas no Brasil

Situação Geral das Terras Indígenas	Quantidade
Registradas	361
Homologadas	44
Declaradas	58
Identificadas	37
A identificar	154
Sem providência	339
Reservadas/Dominiais	40
Com Restrição	05
Total	1044

Fonte: CIMI 2012

Não podemos deixar de reconhecer que desde a época da publicação do artigo de Oliveira Filho, os povos indígenas conquistaram muito de seu território. No entanto, como vemos na tabela acima, ainda está aquém do que é reivindicado. Ao contrário do que o adolescente no artigo imagina, as formas de percepção do território para boa parte dos indígenas são diferentes das nossas dimensões de propriedade associada a produção econômica. Para o mesmo autor, em artigo posterior (1999), o território desponta como um emblema de pertencimento a lealdades primordiais que compõem a etnicidade. Sobre isso posso citar dois exemplos. O primeiro, da etnia Xucuru do Ororubá, localizada próxima ao município de Pesqueira, em Pernambuco.

No presente caso, a luta pelo território não está associada somente à obtenção de formas de subsistência, mas à conexão com os ancestrais, a posse do território sagrado onde antigamente eles realizavam os rituais mais importantes. Estas são as utopias que movem a organização social da etnia Xucuru. Segundo Trigueiro (2005, p.72), “As práticas organizativas geraram mobilizações pela reafirmação étnica não apenas na conquista de territórios, mas manifestas nas práticas societárias de reagrupamento cultural, expressas na reivindicação dos rituais e na conquista de espaços como o terreiro do Ouricuri e a região sagrada da Pedra do Rei”.

O segundo exemplo pode ser visto na carta da etnia Guarani- Kaiowá, localizada no sul do Mato Grosso do Sul. Esta carta foi uma reação à decisão da Justiça Federal de Naviraí (MS) de retirada dos cerca de cento e setenta indígenas do território

em que se localizavam no ano de 2012. Nessa carta, os Guarani-Kaiowá se diziam dispostos a permanecer ali ainda que sob risco de morte, situação essa considerada preferível à perda da dignidade, correspondente a sua retirada das proximidades do território tradicional Pyelito Kue/Mbarakay.

4. Conclusão

O presente artigo compõe mais uma das tentativas de mudança do imaginário de senso comum que é disseminado na população brasileira. Tentei introduzir questões teóricas que, associadas a dados empíricos colocam os povos indígenas em situações que destoam daquele imaginário: I) os povos indígenas existem e crescem em termos demográficos por todo o país, de acordo com os dados divulgados pelo CENSO de 2010; II) sua cultura é dinâmica e não há formas de adequá-la a uma imaginada originalidade dos povos que aqui viviam a partir do século XV; III) os grupos étnicos são diferenciados entre si, mas em contraposição com a “nossa sociedade” podem ser considerados “sociedades indígenas”; IV) sua identidade étnica é definida por nada mais que a auto-identificação e identificação do grupo. Portanto, cabe ao indivíduo selecionar os elementos que são importantes para a sua atribuição étnica; V) o processo histórico e as teorias antropológicas demonstram uma conjuntura de relações interétnicas que apontam que os povos indígenas não serão assimilados nem integrados, mas entram em novas dinâmicas e se transfiguram de acordo com o contexto do contato, sem que percam a sua identidade; VI) o território aparece como um elemento central

para a etnicidade e, apesar de constituir um lócus de resistência e violência, constitui para muitos mais do que uma relação de produção, mas um bem simbólico e ontológico.

Sendo assim, abordamos questionamentos básicos sobre os povos indígenas: quem são; como se definem e como se relacionam. Refletir tais questões nos distancia daquelas imagens que podem gerar concepções preconceituosas e pejorativas e nos aproxima de uma perspectiva que percebe os grupos indígenas como grupos humanos diferenciados pela identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras”. Em: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A Sociologia do Brasil Indígena**. Brasília: UnB; RJ: Tempo Brasileiro, 1978.

_____. **O Índio no Mundo dos Brancos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. “Identidade étnica e a moral do reconhecimento”. Em: **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

CIMI. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/>. Consultado em: 15 de abril de 2012.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, **Carta da comunidade Guarani-Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay-Iguatemi-MS para o Governo e Justiça do Brasil**. Disponível em: <http://www.cptnacional>.

org.br/index.php/noticias/13-geral/1293-carta-da-comunidade-guarani-kaiowa-de-pyelito-kue-mbarakay-iguatemi-ms-para-o-governo-e-justica-do-brasil Consultado em: 15 de abril de 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br> Consultado em: 15 de abril de 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LUCIANO, Gersem José dos Santos **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos**

indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. “Muita terra pra pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito” In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p.61-86, 1995.

_____. “Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais” Em: João Pacheco de Oliveira (org). **A Viagem da Volta. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1999.

RAMOS, Alcida Rita. “Os Direitos do Índio no Brasil na Encruzilhada da Cidadania”, **Série Antropológica** nº 116. Brasília: Departamento de Antropologia UnB, 1991.

_____. “Uma Nação dentro da Nação: Um Desencontro de Ideologias”, **Série Antropológica** nº 243. Brasília: Departamento de Antropologia UnB, 1993.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: A Integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno**. Petrópolis: Vozes, 1979, 3ª ed, 1979.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. “Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural”. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p.445- 473, 1995.

TRIGUEIRO, Annelina. **ESSA IMAGEM: É DO MEU POVO! O audiovisual e a reelaboração dos sentidos no processo cultural e de identificação étnica do Povo Indígena Xucuru do Ororubá PE** Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação do Departamento de Cinema, Televisão e Rádio da Escola de Comunicação e artes USP: São Paulo, 2005.

TYLOR, Edward Burnett. “A Ciência da Cultura”. In: CASTRO, Celso. (Org.) **Evolucionismo Cultural: Textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

WHITE, Leslie A. **O Conceito de Cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

PRÁTICAS CULTURAIS EM COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS: um diálogo entre a história e memória visibilizado através das práticas de cura e da ciranda

Maria Lindaci Gomes de Souza¹

Este texto visa dar visibilidade a uma pesquisa realizada em três comunidades quilombolas intitulada: “Práticas culturais, memória e a arte de inventar o cotidiano: (re) escrevendo as brincadeiras infantis, cantigas, festas e práticas de cura em três comunidades afro-descendentes paraibana que contou com o incentivo do Programa de Pós – Graduação e Pesquisa – PROPESQ, vinculado a pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Nossa pesquisa lançará olhos para a comunidade negra remanescente de quilombola do Grilo e Caiana dos Crioulos, analisando como os momentos de sociabilidade através da dança da ciranda ou das brincadeiras e das práticas de cura narradas pelas mulheres quilombolas, como momentos lúdicos e prazerosos que foram construídos e vivenciados pelos moradores destas comunidades.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Titular do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa História e Cultura Afro-Brasileira (NEAB-I). Assessora da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Estadual da Paraíba. Lindaci26@hotmail.com

A Comunidade “Remanescente de Quilombo”² do Grilo, pertencente à zona rural do município de Riachão do Bacamarte, localizado no Agreste do estado da Paraíba. Se configura espacialmente, no alto de um lajedo, que impõe algumas dificuldades, relativas à acessibilidade, aos que lá pretendem chegar. A referida dificuldade de acesso é uma característica que foi inerente aos antigos quilombos do período colonial, que permanece como uma constante nos quilombos rurais da atualidade. O relativo isolamento da comunidade em relação aos centros urbanos constitui-se como uma barreira (não um impedimento) ao acesso de serviços públicos.



Foto 1: Comunidade do Grilo em Riachão do Bacamarte – PB

Acervo do Projeto PROPESQ

2 A categoria “remanescentes de quilombo” foi criada pelo mesmo ato que a instituiu como sujeito de direitos (funditários e de forma mais geral “culturais” e nesse ato, o objeto da lei não é anterior a ela ou, de um outro ângulo, nele o direito cria o seu próprio sujeito. O “artigo 68” não apenas reconheceu o direito que as “comunidades remanescentes de quilombo” têm às terras que ocupam, como criou tal categoria política e sociológica por meio da reunião de dois termos aparentemente evidentes (ARRUTI, 2006, p. 67).

Por sua vez Caiana dos Crioulos é uma comunidade localizada na zona rural do município de Alagoa Grande, Brejo da Paraíba. Constituída principalmente por pessoas negras, em junho de 2005 “Caiana” foi certificada, pela Fundação Cultural Palmares (FCP), como uma comunidade remanescente dos antigos quilombos¹³ da época da escravidão.



Foto 2: Visão panorâmica da Comunidade Caiana dos Crioulos em Alagoa Grande-PB

Acervo do Projeto PROPESQ

3 De acordo com a FCP, órgão vinculado ao Ministério da Cultura, através do Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu artigo 2º, o conceito de remanescentes quilombolas faz referência aos: “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Vale ressaltar que os conceitos trabalhados neste texto se assentam nas discussões feitas por Arruti (2006) no seu livro “Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola” quando o mesmo nos traz toda uma trajetória histórica das comunidades rurais negras oferecendo uma interpretação vigorosa de um processo de renovação identitária para os afro-descendentes no Brasil desde o mocambo até os remanescentes quilombolas.

1. “Quilombo”, “Quilombismo”, remanescentes quilombola: uso, apropriações e ressignificações através da História

Com o fim da escravidão, por um lado o conceito de quilombo ficou adormecido nos livros de História e, por outro, os grupos descendentes dos antigos quilombolas e de parte dos antigos escravos continuaram a levar a vida em espaços separados. Até 1888 estes espaços eram caracterizados pelos “de fora” como terra de pretos, ou comunidades negras rurais, e pelos “de dentro” com os nomes específicos dos locais. Com a nova constituição, contudo, essas passaram a ser anexadas ou substituídas pelo conceito de remanescentes quilombolas.

Sem dúvida, a emergência de novos sujeitos políticos, que se reúnem e se reorganizam e passam a partir de agora a exigirem também os seus direitos perante o Estado acarreta um processo interno de reorganização simbólica nas comunidades.

Este processo instituído pelo “artigo 68” (Ato dos Dispositivos Constitucionais Transitórios/Constituição de 1988), que tem características políticas, sociais e culturais, faz com

que grupos que antes ficavam parcialmente isolados passem agora a atrair a atenção da sociedade para si, seja através de uma reivindicação de demarcação de terra e de entrega definitiva da certidão de posse dos terrenos onde estão localizados, seja através de manifestações artísticas, como no caso dos remanescentes de Caiana dos Matias.

Contudo, Arruti (2006) ressalta que a principal contribuição trazida pelo artigo acima citado, diz respeito não ao ato de “reconhecimento jurídico”, mas principalmente ao seu ato de “criação social”, uma vez que instituiu sujeitos portadores de direitos (funditários e, de forma mais geral, “culturais”).

2. Quilombo, quilombismo: conceito e ressignificação

O Brasil vem vivenciando nos últimos 20 (vinte) anos um processo de luta por parte dos descendentes de africanos, em todo território nacional, onde estes buscam junto às associações quilombolas o reconhecimento legal e o direito de permanecer nas terras ocupadas há vários anos por seus antepassados. “Em diversas situações índios e negros, por vezes aliados, lutam – desde o início da ocupação e exploração do continente – contra os vários procedimentos de expropriação de seus corpos, bens e direitos” (LEITE, 2000, p. 334).

Nesse contexto nota-se que, sobretudo após a abolição (1888), em diferentes partes do Brasil as comunidades negras tem sido desqualificadas e os espaços por elas ocupados ignorados pelo poder público ou questionados por grupos recém-chegados, com maior poder e legitimidade perante o Estado.

Já a primeira Lei de Terras, escrita e lavrada no Brasil, datada de 1850, exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada “libertos”. Desde então, atingidos por todos os tipos de racismos, arbitrariedades e violência que a cor da pele anuncia – e denuncia –, os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório. Decorre daí que, para eles, o simples ato de apropriação do espaço para viver passou a significar um ato de luta, de guerra (LEITE, 2000, p. 335).

Todo esse conflito acaba se ‘justificando” quando o quilombo é entendido como espaço conquistado e mantido através de gerações, como forma de organização e luta. Daí o “descaso” das autoridades negligenciando ações que contemplassem a esses sujeitos.

Historicamente a descrição jurídica de quilombo visou sempre evidenciar a ocupação ilegal das terras. Isso pode ser evidenciado na resposta do Rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino, em dois de dezembro de 1740, neste ocasião o quilombo ou mocambo foi conceituado como sendo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (LEITE, 2000, p.).

Contudo, foi a partir da constituição Federal promulgada em 1988 que a situação do negro, e aqui enfocamos especialmente os descendentes quilombolas, começou a tomar um novo rumo. A partir de então o debate passa a ganhar destaque nacional, deste modo é com base nesse artigo que se fundamenta uma nova etapa no processo de reconhecimento da identidade quilombola em diversas comunidades

negras do Brasil. Que iniciam a luta em prol do reconhecimento de seu passado na busca pela conquista de seus direitos.

Ao desenvolver uma pesquisa em comunidade remanescentes rurais negras que atualmente estão sendo identificadas como comunidades remanescentes quilombolas, faz-se necessário, tecer algumas considerações acerca dos conceitos de quilombo desde o período colonial e o processo e ressignificação do mesmo atualmente. De acordo com (*idem*, 2000) a partir de um levantamento de abordagens presentes na historiografia brasileira alguns autores chamam atenção para os dois extremos nos quais o quilombo é abordado, “a partir do ideário liberal, proveniente dos princípios de igualdade e liberdade da revolução francesa, em que é romanticamente idealizado; ou, sob viés marxista – lenista, no qual é associado à luta armada”.

É importante que se ressalte que entre esses extremos, quilombo é um termo que vem sendo utilizado desde o Brasil colônia. Desse modo, o mesmo indica uma variedade de conceitos ao longo do recorte temporal referido, adquirindo muitas variações tanto na tradição popular quando acadêmica brasileiras, entretanto:

a característica que torna singular o quilombo do período colonial e do atual para este autor [MOURA] decorre do fato de que todas as experiências já conhecidas revela uma certa capacidade organizativa dos grupos [...]. destruídos dezenas de vezes reaparecem em novos lugares como verdadeiros focos de defesa contra um inimigo sempre ao lado [...] esse caráter defensivo começa a mudar, em parte com a abolição, quando mudam-se os nomes e as táticas de expropriação, e a partir de então a situação dos grupos correspondentes

a outra dinâmica, a da territorialização étnica como modelo de convivência com os grupos da sociedade nacional. Mas por outro lado, inicia-se a longa etapa de construção de identidade desses grupos seja pela formalização da formação étnico-cultural no âmbito local, regional ou nacional, seja pela consolidação de um tipo específico de segregação social e residencial dos negros, chegando até os dias atuais. (*ibidem*, 2000, p. 338).

Os quilombos se configuram num espaço de discussão que vem despertando interesse de diferentes áreas do saber, como destaca Leite (2000) enfocando a discussão dos quilombos na atualidade sobre o prisma da luta dos afro-descendentes como atores políticos, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Arruti (2006) traz grandes contribuições ao nosso trabalho ao discutir o processo de formação dos quilombos, especialmente no Nordeste brasileiro, destacando que em tal processo a presença de miscigenação. Podemos destacar outra contribuição desse sociólogo quando o mesmo tece discussões sobre os estudos que debatem acerca do conceito de remanescentes de quilombo suscitados, a partir do art. 68 da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, nos traz importantes debates acerca do paradigma territorialidade e o paradigma da etnicidade, sendo, entre outros, o primeiro marcado pela idéia de uso comum e o segundo, estreitamente vinculado a este, uma vez que:

[...] ao lado do paradigma histórico e etnológico das terras de uso comum, o conceito de grupo étnico impõe uma definição de remanescentes de quilombos calcada em critérios subjetivos e contextuais, marcados pela idéia de contrastividades, por meio do qual um grupo se percebe e se define sempre pela oposição (no caso,

o conflito fundiário) a um outro. O conceito de grupo étnico surge, então, associado à idéia de uma afirmação de identidade (quilombola) que raidamente desliza semanticamente para a adoção de auto-atribuição [...]. (*idem*, 2006, p. 93).

A partir desta compreensão, o tema está em pauta desde de 1905 quando Nina Rodrigues pela primeira vez, caracterizou Palmares como a forma de persistência da África no Brasil. Mais tarde a ideia de persistência da cultura africana perde o tom pejorativo apropriando-se das correntes da etnologia se sustentar como afirma Roger Bastide na ideia de resistência cultural e posteriormente resistência política, isto é, dar legitimidade a identidade do negro através dos quilombos.

No que diz respeito ao termo “*quilombismo*” deve-se a Abdias do Nascimento a criação dessa categoria quando em seu livro *O quilombismo* buscou dar forma a experiência quilombola como um movimento social de resistência física e cultural da população negra que se estruturou não só na forma dos grupos fugidos para o interior das matas na época da escravidão, mas também na forma de todo e qualquer grupo tolerado pela ordem dominante em função de suas declaradas finalidades religiosas, recreativas, beneficentes, esportivas, etc.

Desta forma, de acordo com este mesmo autor quilombismo é compreendido como sendo:

um projeto de ‘um projeto de revolução não violenta’ dos negros brasileiros, que teria por objetivo a criação de uma sociedade (o ‘*Estado Nacional Quilombista*’) marcado pela recuperação do ‘comunitarismo de tradição africana’, ai incluída a articulação dos diversos

níveis de vida com vistas a assegurar a realização completa do ser humano e a propriedade coletiva de todos os meios de produção. (NASCIMENTO *apud* ARRUTI, 2006, p. 77).

Nessa linha de re-apropriação do termo quilombo deve-se Abdias Nascimento, singularidade na criação do de O *quilombismo* está no fato de apresentar uma proposta sócio-política para o Brasil, elaborada desde o ponto de vista da população afrodescendente. Num momento em que não se falava ainda em ações afirmativas ou compensatórias, nem se cogitava de políticas públicas voltadas à população negra.

O autor através de uma re-significação do termo quilombo em uma nova categoria simbólica, o quilombismo, busca um projeto de organização sócio-político, a partir de uma resposta teórica para os problemas étnico-raciais do país.

O *quilombismo* significa um valor dinâmico na estratégia e na tática de sobrevivência das comunidades de origem africana. E desta forma que ele deve ser entendido, enquanto uma consciência de luta político e social.

3. Comunidades remanescentes quilombola: aspectos históricos e conceituais

De acordo com Arruti (2006), a primeira ressemantização do termo quilombo se deu no campo da legislação colonial e imperial, nas quais para a colonial a existência de um quilombo era caracterizada pela reunião de cinco escravos, enquanto para a legislação imperial a reunião de três escravos já caracterizaria um quilombo.

Tentando entender melhor a origem do termo quilombo, recorreremos aos estudos de Munanga (1996, p. 58), que expõe:

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de língua bantu (Kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra.

Atualmente esta categoria, impressa no artigo 68 da Constituição Federal de 1988 como estratégia política de inclusão dos debates decorrentes dos cem anos de abolição, é motivo de disputa nos discursos jurídicos, políticos, midiáticos e acadêmicos (ARRUTI, 2006).

Assim, mediante todas as mudanças de ressemantização ocorridas no termo quilombo, Gloria Moura destaca que atualmente entendemos:

Quilombos Contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. (MOURA, 2007, p. 03).

A Associação Brasileira de Antropologia que às comunidades quilombolas são “grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar” (*idem*, p.10).

Fiabani (2008) ressalta que o termo quilombo ao longo da historiografia tem apresentado várias ressignificações. Sendo o mesmo

utilizado na década de 30 como exemplo de resistência negra; na década de 70 se tornou símbolo de luta pela redemocratização do país e no ano de 1978, o quilombo e a saga de Zumbi foi elegido pelo Movimento Negro como os símbolos da resistência da população afro-descendentes contra o racismo e a discriminação.

Segundo o filósofo Denis Lerrer Rosenfield “O objetivo da ressemantização consiste na criação de um objeto inexistente com vistas a enquadrá-lo em um artigo constitucional”. Deste modo, como expõe “a ressemantização obedece, então, a um projeto político” (ROSENFELD, 2010, p. 24).

Seguindo a linha de pensamento de Arruti (2006), o termo “remanescentes” introduz um diferencial importante com relação ao uso do termo quilombo presente na Constituição brasileira de 1988. O que está em jogo não são mais as “reminiscências” de antigos quilombos, mas comunidades isto é, organizações sociais, grupos de pessoas que estejam ocupando suas terras, portanto:

Mais do que isso, diz respeito, na prática, aos grupos que estejam se organizando politicamente para garantir esses direitos e, por isso, reivindicando tal nomeação por parte do Estado. Portanto, o que está em jogo em qualquer esforço coletivo pelo reconhecimento oficial como comunidade remanescente de quilombos são sempre (até o momento) os conflitos fundiários em que tais comunidades estão envolvidas e não qualquer desejo memorialístico de se afirmar como continuidade daquelas metáforas da resistência escrava e do “mundo africano entre nós”, que foram os quilombos históricos. (*idem*, p. 82).

Portanto, as comunidades ao se identificarem como remanescentes quilombolas passam a ser reconhecidas como símbolo

de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo de um modelo de luta e militância negra, implicando direta e indiretamente para que as mesmas o assumam, com a possibilidade de ocupar um novo lugar na relação com seus pares, na política local, nas políticas governamentais e no imaginário nacional.

4. Identidade “quilombola”: um termo em construção

Nós percebemos que a identidade quilombola para muito é uma construção imposta de cima para baixo, pois se trata também de um termo criada para denominar um povo que necessita de atenção do estado. Nessa mesma comunidade observamos outras senhoras que não sabiam do que se tratava esse termo que há pouco tempo chegou a sua comunidade. Sobre o efeito que o artigo 68 provocou em algumas comunidades negras rurais, José Maurício Arruti faz uma citação contundente:

então, é difícil encontrarmos uma comunidade que diga ‘ eu sou quilombola.’ Só quando há autoconhecimento, autodiscussão com o movimento negro, quando há um trabalho de base - aí você vai encontrar. Mas numa comunidade que nunca foi visitada, que seja pouco acessível ou pouco conhecida jamais vai dizer que lá é um quilombo [...] Eu digo que sou quilombola porque é resultado de um trabalho do movimento negro, com pesquisas e documentos, Conseguimos documentos desde 1792 e eles explicam para a gente que naquela época existiam quilombos naquelas localidades, vimos, então, que ali existiu um quilombo, porque eu não acredito que naquela época todos nós fôssemos do fazendeiro, alguém era revolucionário e a minha família era revolucionária porque eu sou revolucionário, então por isso eu sou um quilombola. (*idem*, 2005, p.83).

O que afirma a identidade das comunidades rurais negras como sendo remanescente de quilombola são alguns traços tradicionais que anteriormente caracterizavam os quilombos da época colonial e imperial, como por exemplo, o distanciamento dos centros urbanos na maioria das vezes, mas com relações de sociabilidades com tais centros urbanos racistas. Na comunidade remanescente quilombola do Grilo, alguns moradores mencionaram que não gostam de ir ao centro da cidade por serem tratados com racismo. Outras características como o uso de plantas medicinais, as brincadeiras de roda, a culinária entre outros aspectos mantidos pelas comunidades rurais que os fazem receber a denominação de remanescentes quilombolas.

Neste sentido, Assis e Canen (2004, p. 04), ressalta que: “Compreender a pluralidade cultural significa compreender a pluralidade de identidade, elas próprias construídas sobre marcadores identitários plurais. (...). Isso significa que identidade seria construída na hibridização”.

Segundo Menestrino e Santos (2010), o negro encontra dificuldades na sua construção identitária, devido à forma estereotipada como o mesmo é visto pela sociedade, por isso, que o projeto visa assessorar os indivíduos das comunidades a se enxergarem como sujeitos participativos e atuantes no processo de construção da sociedade. O objetivo de tais medidas é fazer com que;

O afro-brasileiro passe a desenvolver sua identidade voltada para a recuperação de valores da cultura e da história do negro para, mediante um processo de reconstrução, levá-lo a revisar os valores introjetados

durante o processo de socialização, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma identidade e uma autoestima (*ibidem*, 2010, p. 141).

Tendo em vista que as sociedades com um passado colonial, como afro-brasileira, tiveram de buscar novas justificativas para a sua existência histórica diante da civilização europeia, ou seja, tiveram “de reinventar a sua identidade”, no momento em que romperam com a colonização europeia (SODRÉ, 1999). Não nos causa estranheza as dificuldades, os desafios para a reivindicação de uma identidade ou de sua ausência diante de um extrato oligárquico dominante.

Desta forma, em se tratando dos negros enquanto grupos étnicos, dois conceitos tornam-se fundante para a discussão nesse texto, ou seja, o de etnicidade relacionado a identidade. No que diz respeito a identidade dos afro-brasileiros dos quais destacamos as comunidades quilombolas especificamente, “Caina dos Crioulos, Grilo e Matias”.

O primeiro conceito a ser tratado é o de identidade cultural na qual a cultura “é a ‘unidade’ não unidade de representações, mas uma forma de abordagem do real onde se entrecruzam discursos, valores, significações e padrões de conduta” (SODRÉ, 1999, p. 47), na qual se empatem uma variedade de repertórios, simbolizações e hábitos.

No entanto, falando-se em cultura e mesmo se tratando de formas interpretativas da diversidade humana através de narrativas, práticas e discursos, a mesma não ocorre tão naturalmente, o que implica em um grande desafio, a dificuldade de se inscrever em relação ao outro, quando a identidade firma-se primeiro como um processo de diferenciação interna e externa sobre identidade, isto é, de identificação do que é igual e do que é diferente.

O segundo conceito a ser trabalhado é o de etnicidade, sustentado na ideia de que os atores sociais identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações entre NÓS/ELES, estabelecidos através de traços culturais que se supõe derivados de uma origem comum e realçados nas interações sociais (POUTIGNAT, 1998).

Este autor destaca ainda que: “a etnicidade é uma forma de organização social baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem supostas, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores” (*ibidem*, p. 141).

A partir desse contexto podemos inserir a importância adquirida pela ciranda de Caiana dos Crioulos-PB, como uma prática cultural de resistência para a comunidade. Digo de resistência porque segundo a tradição do lugar, de depoimentos das cirandeiras mais idosas o lugar social ocupado pelas mesmas hoje adquiriu uma importância significativa quando se trata da questão cultural em comunidades quilombolas.

5. Práticas culturais e resistência: a música como forma de resistência cultural na comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos-PB

O registro feito por viajantes sobre as atividades relativas ao trabalho escravo nos serve como referencial para saber o tipo de estratégias usada pelos escravos na labuta diária para não deixar morrer a musicalidade tão cara aos mesmos (BARREIRO, 2002).

Estamos nos referindo aos serviços de ganho dos escravos na fabricação de calçados no início do século XIX. Nas gravuras e textos deixados por Debret nota-se que retratam esse tipo de trabalho praticado por trabalhadores negros e mulatos nas oficinas de sapateiros e boteiros alemães e franceses muitos dos quais tornaram-se muito mais tarde seus competidores segundo Barreiro (p. 152).

Para relações de trabalho muitas das vezes tensas, tendo a vigilância de um capataz encarregado de dinamizar o trabalho, os trabalhadores conseguiam mesmo com toda essa coerção não só no trabalho da lavoura, mas nos carregamentos e na construção civil e nas oficinas tornar comum a presença das canções tradicionais africanas, manifestações que eram descaracterizadas como valor cultural permanente de um povo.

Segundo Kidder *apud* Barreiro (1972, p. 47) de acordo com o que foi registrado por um viajante costumavam se referirem a música africana como “canção selvagem” tais manifestações eram “tão caras (aos africanos) quanto desagradáveis aos ouvidos dos outros”.

Com uma das mãos o negro equilibrava o saco e com a outra marcava o ritmo de alguma canção africana, vibrando instrumentos parecidos com chocalhos, mas como destaca o autor por “pertubar” o sossego público proibi-se em certa ocasião que os negros cantassem e tocassem durante o trabalho. A queda vertiginosa da produção determinam contudo, a revogação da proibição (*ibidem*).

Sendo assim, para a dinamização das atividades de serviço de ganho, além dos castigos corporais, usa-se também o utilitarismo sutil das sociedades modernas, para potencializar a produção toques e melodias africanas estavam presentes durante as atividades. Nogueira

(p. 153) nos diz que a esse propósito “a música, enfim, como elemento da tradição e da cultura, é submetida, no interior do processo de trabalho, a processo tipicamente moderno, capaz de transformá-lo em poderoso instrumento potencializador da produção”.

5.1 Ciranda coco de roda da comunidade Caiana dos Crioulos-PB

Nos últimos anos, surgiram naquele local dois grupos de ciranda e coco de roda que vêm se destacando no cenário cultural paraibano. Estes grupos, formados principalmente por mulheres, estão ressignificando práticas locais, tais como as danças da ciranda e do coco de roda, no intuito da preservação de elementos culturais tradicionais de sua comunidade, que estariam “morrendo” ao dar lugar a manifestações pouco relacionadas à identidade tradicional de Caiana dos Crioulos.

Durante uma pesquisa com as componentes de um destes grupos, o “Grupo de Ciranda e Coco de Roda de Caiana dos Crioulos”, composto por pouco mais de vinte pessoas, observamos que algumas tradições e práticas culturais, como a própria arte de dançar a ciranda e o coco, estão sendo sutilmente reinventadas naquela comunidade. Além disso, o próprio dia-a-dia e as vidas destas personagens também estão passando por modificações tênues, que talvez não pudessem ser observadas por uma visão apressada, mas que estão servindo de base para suas constituições enquanto pessoas e para a tessitura do atual momento histórico que vive a sua comunidade.

A ciranda e as diversas variações da dança do coco (entre elas o coco de roda) são manifestações culturais que no passado tiveram

muito destaque no cotidiano brasileiro, sobretudo nos espaços rurais do que hoje constitui a região Nordeste. Hoje em dia, entretanto, estas manifestações vêm perdendo destaque e caindo em desuso em muitos locais, principalmente por causa das influências culturais urbanas e da falta de interesse das gerações mais jovens em prosseguir com as práticas realizadas pelos seus antepassados.

Apesar desse quadro, ainda existem espaços onde é buscada a preservação da ciranda e dos cocos. São geralmente locais onde estas manifestações ainda fazem parte da rede simbólica que perpassa a identidade dos grupos, como no caso de Caiana dos Crioulos.



Foto 3: Grupo de Cirandeiras da Comunidade Caiana dos Crioulos

A ciranda e os “cocos”, que muitas vezes se confundem entre si, são muito mais do que danças e envolvem ritmo, ludicidade, poesia, representações dos sujeitos com relação ao mundo a sua volta e interação entre os dançantes e o coletivo. A ciranda é uma dança desenvolvida por mulheres, homens e crianças. Nesta forma de manifestação cultural os dançarinos formam uma grande roda e dão passos para fora e para dentro do círculo, ao som de uma música puxada pelo mestre-cirandeiro e respondida por todos os participantes. Um exemplo de ciranda é A lavandeira, cantada pelas “cirandeiras” de Caiana dos Crioulos:

A lavandeira que lavava minha roupa
Tá quase louca de me procurar
Ela lavava na palha da cana,
Da cana caiana do canaviá.

(CAIANA DOS CRIoulos, 2003).

Já o coco de roda é descrito como uma dança de roda ou de fileiras mistas onde há uma linha melódica cantada em solo pelo “tirador” ou “coquista”, com refrão respondido pelos dançadores (MENNA, 2008). Um exemplo de coco é Rosa Roseira, também cantado e dançado pelas “cirandeiras” de Caiana:

Ô rosa, roseira,
Ô rosa, resedá
Menina abra essa roda,
Que o coco vai começar

(CAIANA DOS CRIoulos, 2003).

Os estudiosos divergem com relação à origem dos cocos. Especula-se que o “coco” se originou de músicas de improviso entoadas durante a quebra dos “coco” pelos escravos. Alguns afirmam que os “cocos” são de origem negra e têm as raízes fincadas em manifestações tradicionais praticadas no continente africano, enquanto que outros argumentam que os “cocos” têm origem na mistura de manifestações culturais trazidas pelos africanos com manifestações dos nativos locais. Além disso, existe ainda a versão mítica que atribuí a origem do “coco” ao quilombo dos Palmares. Seja qual for a hipótese correta, é sabido que os “cocos” tem fortes raízes na chamada cultura afro-brasileira e se proliferaram em regiões litorâneas e ligadas aos engenhos de cana-de-açúcar (locais onde se encontravam grande quantidades de escravos), como ocorre com a região de Caiana.

No passado, segundo as integrantes do grupo de ciranda, o momento de brincar ciranda e o coco de roda representava um dos poucos instantes de diversão dos moradores de Caiana dos Crioulos, numa época em que o “pessoal só se divertia, só de coco de roda”, segundo as palavras de Edite José da Silva, de 65 anos, coordenadora do grupo. Naquele contexto, os habitantes da comunidade de modo geral não tinham contato com meios de entretenimento como, por exemplo, a televisão e o rádio, tendo eles mesmos que criar formas de diversão, ou melhor, tendo eles mesmos que intensificar e manter formas de diversão de tempos ainda mais longínquos, como a brincadeira da ciranda e do coco de roda.

A partir da década de 1990 a ciranda e o coco de roda de Caiana dos Crioulos começaram a ser apresentados fora da comunidade, criando-se um grupo com vestimentas próprias e que passou a

receber pequenos cachês para se apresentar⁵. No entanto, esse reconhecimento externo de manifestações típicas da cultura de Caiana dos Crioulos veio à tona, paradoxalmente, no mesmo período em que estas mesmas manifestações começavam a perder cada vez mais espaço no dia-a-dia da comunidade, passando a ser cada vez menos um elo de união entre as pessoas mais jovens.

A fala de Maria Nazaré Pereira dos Santos mostra um pouco da diferença entre a ciranda do passado e a ciranda da atualidade de Caiana dos Crioulos:

É, mai, mais pra trás, a ciranda, que nem diz a história, quandi, na época quando eu era mai jovem, a ciranda era muita gente, muita gente dançava, todo mundo dançava, era rapai, as vez menina, moçinha, as mulé, tudo gostava de dançar; e hoje em dia a ciranda o povo dança, mai num dança que nem dançava antigamente. Essas moças de hoje, os jovens de hoje num é chegado que nem na minha época pra traz não! Lá em João Maria, que a gente ia po, po, pelo lá pelo São João, Ave Maria, agente dançava a noite todinha, quando manhecia o dia, quando o dia ia clareando nói ia pro barreiro tomar o banho, né? [...]. (SANTOS, 2009).

Como pode ser percebido neste relato, a maior “liberdade” que os jovens têm hoje para namorar e a preferência de boa parte destes jovens por ritmos musicais que são símbolos da atual juventude paraibana, a exemplo do forró e do axé, fazem com que a ciranda e o coco de roda passem a ser praticados muito mais pelos adultos, haja vista que estas manifestações não cumprem hoje os mesmos papéis simbólicos e práticos que cumpriam no passado. Soma-se a isso o fato

de boa parte dos praticantes mais velhos não ter mais interesse pela participação em rodas de ciranda e coco de roda, o que “Dona” Edite nos relatou em um de seus depoimentos:

antigamente, dançava muié, dançava menino, dançava rapaz, todo mundo brincava, e já hoje, é mai somente as pessoa adulto, faquentado⁴, essas moças de hoje num quere saber mais de cultura, só faquentado, chega nos canto, moça e rapaz tudo só quere é tiver de namorado, pruí pruí pruculá, aí é onde eu acho que a cultura tá morrendo, e até proprimente muito as muié mesmo hoje num quere mais brincar que nem a gente brincava antigamente [...]. (SILVA, 2009).

Assim, as mulheres adultas é que continuam com o costume de brincar ciranda e coco, pois o passado ainda vive em suas mentes e serve como referência para suas aspirações para o futuro, existindo em suas memórias permanências de épocas que não existem mais, mas que deixaram marcas profundas nas suas existências e por isso, são rememoradas nas atuais “brincadeiras”.

O grupo apresenta uma forte característica política e educacional, no sentido de que é utilizado pelas suas integrantes para se contrapor a gradativa desvalorização pela qual vem passando a dança da ciranda e do coco em Caiana; e para ressaltar a importância do “resgate” destas manifestações, para que elas possam ser apreciadas e vivenciadas pelas gerações mais jovens. Por isso, o grupo não é só composto pelas senhoras mais velhas, mas também por meninas e meninos, e por jovens da comunidade.

4 Faquentado – contração da expressão “faz que nem o ditado”.

Mas outras dimensões também influenciam nos objetivos do grupo, visto que ele representa para suas participantes um espaço de mudança nos seus cotidianos. Esta mudança ocorre em dois momentos: durante as brincadeiras na própria comunidade (dias de festa, datas religiosas e dias de novena); durante os dias de viagem, seja para cidades próximas, seja para outros estados.

Assim, as “cirandeiras” de Caiana dos Crioulos passaram a ter destaque perante a sociedade em geral em uma nova fase da sua comunidade. Fase esta não só de ressignificação Identitária, após o contato com o conceito de remanescentes quilombolas, mas de busca por direitos e reconhecimento. Estas mulheres se reapropriam da ciranda e do coco de roda (costumes tradicionais da sua comunidade) e os reinventam, reinventando também a si mesmas, aos seus cotidianos e ao lugar aonde habitam. Deste modo, a própria memória, o passado, os costumes e as práticas tradicionais de sua comunidade de origem passam a ser reapropriados e utilizados como elementos favoráveis, formas de conseguir destaque interna e externamente e, mais do que isso, de fortalecer certos laços de união frente aos problemas da vida.

5.2 Saberes e práticas de saúde das mulheres na comunidade Caiana dos Crioulos e do Grilo-PB: tradição, pertencimento e respeito

Na medida em que trabalhamos as práticas culturais das mulheres das comunidades quilombolas como sendo pouco visibilizadas, isso não significa dizer que elas não estejam sendo reconhecidas, mas que esse reconhecimento ainda se dá de forma

muito limitada, ocorrendo espacialmente no quilombo entre os moradores ou como mero objeto de pesquisa na qual em alguns casos são vistas como um instrumento facilitador na identificação de certos tipos de ervas, ou seja, como mero mecanismo de pesquisa.

Entretanto, essas mulheres devem ser reconhecidas como conhecedoras de um saber extraordinário, sustentado pela tradição familiar e local, haja vista que o mesmo fez e faz parte do cotidiano no que diz respeito as práticas de cura de geração em geração até chegar aos dias atuais. Dessa forma, para que se possa compreendê-los torna-se necessário ter um olhar de alteridade, isto é, nos colocarmos em relação as práticas desenvolvidas no lugar do outro (mulheres conhecedoras de um saber espontâneo), e desenvolver mais que uma visão de pesquisador é preciso possuir sensibilidade para ouvir, sentir e ver.

Em relação a essas práticas é preciso ter em mente que em momento algum devem ser definidas ou conceituadas como sendo “velhas” ou “antigas”, pois, as mesmas têm tido suas tradições renovadas ou ressignificadas ao longo dos anos, mas mantendo a essência de origem.

Mas não se pode esquecer que uma das maiores qualidades dessas práticas é justamente o seu caráter tradicional, que tem sido preservado até nossos dias mesmo diante de inúmeros avanços tecnológicos e um exemplo bastante evidente é a forma de transmissão, ou seja, a perpetuação exclusivamente pela via oral e gestual dos membros familiares detentores do saber. A exemplo, disso temos o depoimento de Dona Maria de Lourdes que afirma:

[aprendi] com a minha vó, com a minha vó – era rezadeira também!- é, com a minha mãe, o meu pai também e daí, depois eu... eu... eu andei muito assim

mais Dom José Maria Pires, mai Dom Marcelo, mai Dom Manuel (obscuro 9:17) de Campina, a gente fumo muitos encontro em João pessoa, em muitos canto memo, a gente fumo em Baia da Traição em muitos canto, já andemo... eu achom bom... também eu tenho muito prazer de ensinar também os outro né? Eu tenho uma sobrinha minha ali, já ta com 20 ano de idade, ela já ta começando ela é monitora de batismo, ela já é catequista, ela já é... ela já ta... ela já vai ser ministra da eucaristia (silêncio) (Comunidade do Grilo, 17.10.09).

Ancoradas em suas práticas culturais, percebemos nas entrevistas realizadas que existe um forte sentimento de pertencimento, em especial das idosas com a comunidade. Entretanto, o fato de se sentir pertencente do lugar não construiu uma identidade, esta foi conquistada mediante as escolhas e aos relacionamentos sociais, haja vista que a construção Identitária é permanente.

Nesse sentido, as mulheres agentes de cura, são quem mais se envolveram com a comunidade, dado seu relacionamento, conhecimento e sua participação cotidiana na vida de cada morador.

As mulheres que atuam como rezadeiras ou benzedoras além de fazer ligação entre os campos material e espiritual são tidas também como figura de forte liderança, sendo lhes devotado um respeito por toda a população local. Sobre os valores destas mulheres, Andréia (2011, p.04), faz a seguinte ressalva:

A presença das rezadeiras com seu papel de liderança e respeitabilidade é portadora de uma historicidade que deve ocupar espaços na historiografia local e regional. Os recortes da memória coletiva (quando se afirma que “antigamente” rezava mais) e das relações cotidianas entre os sujeitos dessa comunidade formam uma trama

de saberes mágicos construídos a partir da reelaboração de discursos e de práticas. Ora modificados, ora preservados, esses discursos e práticas são essência de uma memória coletiva, que é reavivada, sempre que as rezas são utilizadas na atualidade.

Estas mulheres que se destacam em suas comunidades através das artes de fazer cotidianas, mediante o belíssimo trabalho que desenvolvem no cotidiano social, seja na função de líderes comunitárias ou na função de benzedeiras/rezadeiras, de forma consciente e também inconsciente promovem a preservação do patrimônio imaterial da sua cultura, ou seja, aquele onde estão contidas as rezas, festas, os valores tradicionais, a medicina popular, enfim as crenças, os mitos e as lendas. E para que haja essa preservação essas líderes contam não só com sua força de vontade, mas com todo um suporte das memórias coletivas da comunidade.

Portanto, o trabalho dessas mulheres vão além das rezas voltadas ao combate dos males do corpo como também para a cura da alma – o mal espiritual, segunda narrativas das mesmas. Neste sentido, Dona Lourdes destaca que alguns indivíduos da comunidade:

- vem quando ta cum... (obscuro) dô nos peito né? Assim, ta quebrado do côipo, diz que é òiado e leva um corte assim (obscuro 11:00) a gente toma aquele sussego e para enquanto vai procurá um hospital né?

[as mesmas também utilizam-se das plantas para tratar doenças:]

-tem, tem chá, fai chá da erva, as vêis que tem inflamação faz garrafada – banhos...- banhos, aqueles

banho, cozinha erva cidreira, loro, aocalip, toma baim, ai pega que as pessoas aqui é tratada assim memo, porque o hospital aqui pra ir é muito longe né, ai ta com febre a gente poe um bocado de folhage no fogo, cozinha dá um baim, dá algo assim pra beber que Jesus cura. (riso) (Dona Maria de Lourdes, Comunidade do Grilo, 17.10.09).

Sendo que para as rezas são utilizadas segundo Dona Maria de Lourdes qualquer “folha sendo verde”, mas tendo as preferidas como: “pinhão roxo, bassorinha bem miudinha e folha de romã” (Comunidade do Grilo, 17.10.09). por suas vez, estas plantas adquirem uma característica diferenciadora quando são usadas para afastar o mal olhado, inveja, olho grande, apropriadas para a cura espiritual.

6. Considerações Finais

As mudanças que ocorrem neste século em torno o mundo, na qual grupos rurais e urbanos reafirmam particularismos locais e identidades étnicos como as comunidades quilombolas, passam a afirmar o conteúdo positivo de suas práticas culturais que por longos anos na história do Brasil foi narrada através de discursos negativizados pela cultura elitista dominante.

Tendo em vista as dificuldades sociais e políticas que passa as comunidades quilombolas para serem respeitados e reconhecidos, uma vez que sofriam de um forte estigma negativizado em relação a sua cor, estética e cultura, aspectos inerentes às sociedades hierárquicas, tornam-se significativo das sustentabilidades ao processo de reconhecimento da identidade quilombola assim como

justificar a importância de reconhecimento das diferentes práticas culturais, a exemplo da ciranda e das práticas de cura em comunidades quilombolas.

A profundidade das transformações ocorridas nos últimos anos, principalmente a partir da história dos africanos e seus descendentes, que até a década de 70 mal constava na história oficial, impõe o repensar das práticas sociais e culturais, entre elas às relativas ao campo da memória, uma vez que, mas que via de apropriação do passado, é uma forma de constituição de significados e valores. Significados que foram incorporados pela interação entre as diferentes instâncias de saberes e fazeres que integram os meios de sobrevivência dessas comunidades, exigindo uma nova postura dos historiadores.

Trata-se de evidenciar as maneiras como as mulheres das comunidades remanescentes de quilombos, enquanto sujeitos sociais reinventam suas práticas culturais, práticas de cura, de sobrevivência no cotidiano cultural.

Considerando a tradição oral como importante instrumento neste processo, estaremos pensando a tradição oral enquanto forma de transmissão de valores culturais e principalmente como elemento constitutivo do patrimônio cultural dessas comunidades.

Sendo assim, estas reapropriações não devem ser entendidas como atitudes meramente “aproveitadoras”, mas como verdadeiras reinvenções culturais, como respostas de pessoas que sabem do valor das suas culturas e não querem vê-las desaparecer, ser deixadas para trás legadas ao esquecimento como tantas outras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **Mocambo**: Antropologia e História do processo de formação quilombola. Bauru: EDUSC, 2006, p. 370.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. **Identidade Negra e Espaço Educacional**: Vozes, Histórias e Contribuições do Multiculturalismo. In: Cadernos de Pesquisa. V.34. Nº 123. (UFBA), 2004. (p. 709-724).

CAIANA DOS CRIoulos. **Ciranda coco de roda e outros cantos**. Manaus: Indústria da Amazônia Ltda, 2003. 1 CD.

D'ADESQUES, Jacques. **Pluralismo étnico e Multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FIABANI, Adelmir. **Os novos quilombos**: luta pelas terras e afirmação étnica no Brasil (1988-2008). Tese de Doutorado. 2008.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os Quilombos no Brasil**: questões conceituais e normativas. Artigo, 2002.

MENNA, V. **De onde vem o coco?** Nominuto.com, Pernambuco, 17 set. 2007. Disponível em: <<http://www.nominuto.com/vida/cultura/>>. Acesso: 28 fev. 2008.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: Resistência ao escravismo. São Paulo: Ática. 1987.

MOURA, Gloria. **Terra, cultura, história, geografia**: Quilombo: conceito. IN: **Educação quilombola**. Boletim, Salto para o futuro: 2010. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154903Educacaoquilombola.pdf>>. Acessado em: 04/ 03/2013.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Artigo. 1996. p.56-63.

POUTIGNAR, Philippe. **Teoria da etnicidade**. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ROSENFELD, Denis Lerrer. **Questões quilombolas, indígenas e o MST**. Revista Digesto econômico, 2010. Disponível em: <http://www.dcomercio.com.br/especiais/outros/digesto/digesto_22_especial/02_questoes_quilombolas_indigenas_e_o_mst.pdf>. Acessado em: 04/03/2013.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FONTES ORAIS:

LOURDES, M. **Maria de Lourdes**. 17outubro 2009. Entrevistador: Marcelo Macel, et al. Entrevista concedida ao projeto: “(re)escrevendo as brincadeiras infantis, cantigas, festas e práticas de cura em três comunidades afro-descendentes paraibanas”.

OLIVEIRA, M. do N. **Maria do Nascimento Oliveira (Luzia)**: depoimento [jul. 2009].

Entrevistador: Janailson Macêdo Luiz. Campina Grande: UEPB, 2009. 1 CD.

SANTOS, M. N. P. dos. **Maria Nazaré Pereira dos Santos**: depoimento [jul. 2009].

Entrevistador: Janailson Macêdo Luiz. Campina Grande: UEPB, 2009. 1 CD.

SILVA, E. J. da. Edite José da Silva: 1º depoimento [jul. 2009]. Entrevistador: Janailson Macêdo Luiz. Campina Grande: UEPB, 2009. 1 CD.

A BANALIZAÇÃO DO MAL NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO DOS NEGROS NO BRASIL

Sônia Maria Lira Ferreira¹

1. Introdução

Tratar da banalização do mal no contexto histórico da implantação da escravidão dos negros no Brasil Colonial requer, inicialmente, entender o seu significado. O termo banalização do mal servirá como base teórica para discussão e aprofundamento do tema proposto no decorrer de todo texto. Este termo foi constituído pela filosofia judia e alemã Hannah Arendt no período pós-guerra, especificamente, depois da Segunda Guerra Mundial e, de forma *suis generis*. Após o processo da análise crítica da banalidade do mal, será demonstrada como já estava instalada, mesmo mediante suas expressões primeiras e marcantes, no período histórico colonial do Brasil, através da implantação da escravidão dos negros da África. Esse

¹ Possui Graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (1992), Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (1993), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Campina Grande. Atua nos grupos de pesquisas: Filosofia da percepção; Existencialismo, Fenomenologia e Hermenêutica e Currículo e Conhecimento Escolar. Tem experiência na área de Filosofia: Filosofia da Educação, Ética; Filosofia Política e Direitos Humanos; Fenomenologia, Existencialismo e Metodologia Filosófica.

E-mail: sonialira@ufcg.edu.br. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8440115552221893>

processo foi muito violento, pois os negros africanos perderam toda sua dimensão humana na medida em que foram arrancados de forma coercitiva e desumana tanto do seu espaço público quanto privado por aqueles que por interesses sórdidos e mesquinhos, ou seja, de natureza estritamente econômica e ideológica, os condicionaram a situação de escravos. Segundo Chiavenato (2012), esse processo de escravidão estava intrinsecamente relacionado ao fato de que toda a economia brasileira no período colonial estava alicerçada na escravidão. Para corroborar essa afirmação é relevante observar as afirmações do autor:

O Brasil não existiria sem os negros. Sem esse dado não se entende o País. Para tentar entendê-lo é preciso ir além da realidade aparente e trabalhar com dados econômicos, teóricos e práticos, que parecem fugir ao motivo central deste livro. Mas são fatos que determinam as relações últimas influenciando organicamente na sociedade (CHIAVENATO, 2012, p.11).

O olhar mais atento aos conceitos da filosofia política e moral da filósofa Hannah Arendt permite perceber claramente como no decorrer do processo de desumanização do negro africano no período da escravidão no Brasil colonial, a banalidade do mal era vivenciada por todos que, direta ou indiretamente, se encontravam envolvidos nela. A filosofia política de Hannah Arendt oferece as condições conceituais necessárias que possibilitam investigar e mostrar como a *banalidade do mal* já se encontrava instalada no âmago da escravidão no Brasil, pois assim como ocorreu o massacre de milhões de judeus pelo sistema totalitarista, também, foram escravizados, massacrados e animalizados milhões de negros africanos como se fossem coisas.

Os negros eram pesados e medidos. Eram ‘peças da África’, chamados de ‘sopros de vida’ e ‘fôlegos vivos’. A forma de comercializá-los denuncia o processo desumanizador: não se vendia um, dois, cinquenta negros – vendiam-se ‘peças’. Uma peça não significa um escravo, como uma tonelada não representava mil quilos de negros (CHIAVENATO, 2012, p.102).

Essa visão deturpada e ideológica de seres humanos vistos como “peças” pelos homens ditos nobres que os escravizavam, levando em consideração estritamente seus interesses econômicos, é, certamente, a expressão contundente da banalidade do mal. Os negros africanos foram trazidos de forma coercitiva e desumana. Foram arrancados brutalmente e sem nenhuma piedade dos seus lares e, conseqüentemente, do seio de suas famílias. E esse processo desumanizador de tratá-los associado à postura ideológica daqueles que defendiam todo esse processo, é, certamente, como se irá tratar no corpo do texto, decorrente da postura indiferente ao sofrimento alheio e sem nenhuma responsabilidade de homens e mulheres considerados normais, acomodados diante de tantas atrocidades cometidas contra os negros africanos com o aval do governo e da igreja que justificavam ideologicamente tal situação. Para compreender toda essa violência atroz praticada contra o do negro africano, através do conceito de banalidade do mal de Hannah Arendt, se torna necessário uma investigação sobre o seu significado.

2. Conceito da banalidade do mal no pensamento de Hannah Arendt

O significado do termo *banalidade do mal*, como já foi salientado anteriormente, foi fomentado pela filósofa Hannah a partir

das suas investigações sobre o totalitarismo e se tornou o tema central das suas inquietações filosóficas e políticas. A eleição destacada desse fenômeno político por Arendt é justificada segundo Karin A. Fry (2010, p. 31) pelo fato da filósofa compreendê-lo como “um novo tipo de formação política que não tem precedentes e que difere dos outros tipos de tiranias políticas”. Para a filósofa, o totalitarismo não tem como compará-lo com as outras formações políticas porque destruiu todos os conceitos tradicionais da política ocidental e de governo, criando a necessidade de problematizá-lo por um novo véis.

A filósofa escreveu obras relevantes sobre o tema do totalitarismo. Entretanto, se dará destaque, nesta parte do texto, às duas obras que foram escritas em momentos diferenciados: *As origens do totalitarismo* (1951) e *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1963). Arendt descreve, no interior dessas duas obras, perspectivas diferentes de como o totalitarismo funciona e obtém poder. Em *As origens do totalitarismo*, fez uma descrição da noção de “mal radical” que se efetiva justamente no interior dos campos de concentração, pois foi desenvolvida a crença na superfluidade de certos humanos. Na segunda obra, elaborou uma nova descrição do totalitarismo tendo como referência o julgamento de Adolf Eichmann². Esse julgamento impeliu Hannah Arendt, como

2 Adolf Eichmann foi um dos responsáveis pelo processo de execução de milhares de judeus nos campos de concentração durante toda vigência do regime Nazista na primeira metade do século XX, ao fazer-se hábil pelo transporte destes. Foi capturado e preso no fim de 1960 no subúrbio de Buenos Aires por uma equipe de agentes secretos israelitas, foi julgado em 1961 por um tribunal especialmente constituído em Israel, no qual estava presente a filósofa Hannah Arendt que foi incumbida de fazer toda a cobertura do julgamento pela revista “The New Yorker”, elaborou um relato de diversos fatores que nos impeliam

afirma Catherine Vallée (1999), no decorrer dos anos sessenta, a descrever o totalitarismo enquanto regime político a partir de um novo ângulo. Passou a compreendê-lo da seguinte maneira: a sua natureza é o terror, o princípio que o fundamenta é a ideologia e sua experiência essencial é a total desolação. Essa nova perspectiva de Hannah Arendt tratar o totalitarismo é a prova cabal que a filósofa está considerando, em suas reflexões críticas, não mais estritamente a dimensão política desse regime totalitário, mas, também, a sua dimensão moral. A análise desse capítulo se deterá na segunda obra, porque é na dimensão da filosofia moral que se pretende, posteriormente, discutir a banalidade do mal no contexto da escravidão no Brasil colonial.

Catherine Vallée (1999) afirma que Arendt chama a atenção para o fato de que o problema moral não foi considerado no período pós-guerra, justamente porque o horror dos fatos criados pelo regime nazista envergonhou os homens e os levou a ficarem totalmente calados, logo, sem argumentos e sem reflexão diante de tantas atrocidades cometidas a certos homens.

Hannah Arendt (2007) optou enveredar pelo véis da filosofia moral depois de ter presenciado o julgamento do oficial nazista Adolf Karl Eichmann, pois percebeu criticamente que o que motivou esse cidadão a agir de forma tão insensível ao sofrimento alheio não foi um motivo qualquer, como por exemplo, o de ter prazer com o sofrimento alheio ou por ser um fanático anti-semita, mas foi precisamente o

a questionamentos sobre a completa idoneidade do considerado genocida. A partir desses relatos de Hannah Arendt se poder questionar: Eichmann foi realmente um criminoso convicto ou um simples homem de massa impulsionado pela ideologia totalitarista?

seu desejo de obedecer, sem nenhuma falha, sem nenhum deslize, às leis impostas pelo regime nazista. Na realidade, a filósofa constata, a partir da fala de Eichmann, que o motivo de sua perturbação não era, certamente, o resultado eficaz e eficiente de seu trabalho, a saber, a morte de todos os judeus que eram mandados para os campos de concentração, mas era o fato da sua consciência não ficar tranquila enquanto não cumprisse todas as ordens dadas, independentemente do que fossem. Essa postura de Eichmann, segundo a filósofa, não entrava em conflito com a atestação de normalidade dada pelas autoridades médicas e religiosas. Ao contrário, foi considerado um homem que, dentro dos padrões estipulados socialmente, cumpria todos os critérios considerados normais da socialização no contexto político e cultural em que se encontrava. Afirma Hannah Arendt sobre a personalidade de Eichmann:

[...] O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais. Do ponto de vista de nossas instituições e de nossos padrões morais de julgamento, essa normalidade era muito mais apavorante do que todas as atrocidades juntas, pois implicavam que – como foi dito insistentemente em Nuremberg pelos acusados e seus advogados – esse era um novo tipo de criminoso, efetivamente *hostis generis humani*, que comete seus crimes em circunstâncias que tornam praticamente impossível para ele saber ou sentir que está agindo de modo errado (ARENDDT, 2007, p. 299).

A escuta da fala de Eichmann fez com que a filósofa se sentisse inquietada em saber como cidadãos considerados

idôneos e comuns se transformaram em carrascos cruéis e insensíveis às crueldades praticadas com outros seres humanos idênticos a eles, mesmos sem nenhuma consciência crítica de seus atos, os cidadãos idôneos eram delineados e determinados pelo sistema nazista. Arendt esclarece que o totalitarismo não cria monstros, mas cria pessoas sem nenhum poder crítico de si e de toda a realidade que o rodeia, ou seja, se instala a total ausência do pensar autônomo em todos os indivíduos envolvidos em tal sistema justamente por não terem se preocupado com sua formação crítica e contínua.

As investigações da filósofa, assim, desembocam na procura das razões que levaram tantas pessoas a tolerar a imoralidade das ações desumanas e violentas requisitadas pelo regime nazista sem questioná-las em nenhum momento. A concepção de banalidade do mal de Hannah Arendt consiste nessa ausência do pensar que resulta numa total falta de empatia com as condições de desumanidade que os outros podem ser acometidos. Hannah Arendt afirma que a incapacidade do pensar consiste numa total impossibilidade de ter uma personalidade e, ao mesmo tempo, em incorporar a superficialidade enquanto postura existencial. Vallée faz o seguinte comentário sobre o significado do termo:

A banalidade do mal designa pois a incapacidade de ser afetado pelo que se faz, a recusa de julgar, de tomar um partido com os seus riscos, os seus custos. É enfim, uma cruel falta de imaginação. A imaginação não só é só a faculdade pela qual se representam as coisas ausentes, mas a aptidão do coração para se pôr no lugar dos outros. Ora é isso o que Eichmann nunca fez (VALLÉE, 1999, p. 100).

A descrição do totalitarismo a partir do julgamento de Eichamann impele a Arendt compreender como esse sistema político levava a todos que estivessem inseridos no seu âmbito a se tornarem incapazes de pensar de forma autônoma. Também os levava a um estado em que predominava a total falta de percepção, ou seja, a total inabilidade de raciocinar criticamente sobre a imoralidade de suas próprias ações, pois todas as ações eram justificadas pelo cumprimento exclusivo das leis do governo, isentando as suas próprias consciências a uma introspecção crítica do alcance perverso e desumano dos seus atos, a falta dessa introspecção permitiu, certamente, a todos envolvidos compactuar com todas as atrocidades impostas pelo governo sem nenhum remorso. A obediência ao regime nazista era absolutamente cega e irrestrita, pois havia toda uma manipulação ideológica mediada pelos meios de comunicação que levavam a todo funcionário e também a todo cidadão alemão a incorporar todo ato violento como necessários para punir aqueles que não queriam ou não se enquadravam nas suas leis.

Dessa forma, segundo Karin A. Fry (2010, p. 45) Hannah Arendt percebe, mediante o relato de Eichamann, que o mal “pode acontecer sem intenção diabólica e, a miúdo, é o resultado de colossal falha no pensamento”. Na análise da filósofa, o totalitarismo, na realidade, destrói o modo de pensar de todas as pessoas que se encontram no seu interior e envolvidas nos seus serviços governamentais, porque a exemplo de Eichamann, se encontram totalmente iludidas do significado mais profundo de suas ações. Pois é no campo ideológico que esse sistema se apresenta e permanece inabalável. Arendt deduz então que para Eichamann era muito

mais importante a perpetuação da ideologia do sistema totalitário do que propriamente tudo o que estava acontecendo ao seu redor. Na realidade, a postura deste assassino foi proveniente, segundo as análises de Arendt, do total abandono do seu pensar outorgando a ideologia nazista o poder de tomar decisões por ele em todas as situações em que os seus serviços prestados resultassem na aplicação da violência em seu estado mais latente, sobre todos aqueles que o Estado considerou uma ameaça a sua segurança e a sua permanência. Arendt fez a seguinte afirmação sobre a descrição psicológica de Eichmann relatada a partir do seu julgamento:

Ao longo de todo o julgamento, Eichmann tentou esclarecer, quase sempre sem nenhum sucesso, aquele segundo ponto: 'inocente no sentido da acusação'. A acusação deixava implícito que ele não só agira consciente, coisa que ele não negava, como também agira por motivos baixos e plenamente consciente da natureza criminoso de seus feitos. Quanto aos motivos baixos, ele tinha certeza absoluta de que, no fundo de seu coração, não era aquilo que chamava de *inner Schweinehund*, um bastardo imundo; e quanto a sua consciência, ele lembrava perfeitamente de que só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam – embarcar milhões de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais meticuloso cuidado. Isso era menos difícil de engolir (ARENDR, 1999, p. 36-37).

Nessa citação, fica evidenciada a posição teórica de Arendt em relação à noção da banalização do mal. Esta consiste, na realidade, na prática de ações políticas que não são efetivadas necessariamente por pessoas monstruosas, mas são realizadas por pessoas que agem com total insensibilidade por outras pessoas e, que ainda por

cima, por aquelas pessoas que no começo não são necessariamente más, contudo não se comprometem com o ato de pensar e, assim, abrem as possibilidades para a eclosão do sistema totalitário. Nessa citação a obediência cega e, por isso, totalmente, isenta de reflexões. Possibilita a todos os que são guiados pelas leis, isentos de quaisquer responsabilidades por seus atos individuais a formar dentro de si a isenção da sua consciência moral no que tange a compreensão do significado mais profundo de suas ações. A banalidade do mal pode certamente eclodir a qualquer momento no seio da humanidade. Na próxima seção, se irá defender a idéia de que a banalidade do mal já se encontrava totalmente instalada no processo de implantação da escravidão do negro africano no Brasil.

3. Experiência da banalidade do mal no contexto da Escravidão do negro africano no Brasil Colonial

A leitura dos textos críticos que retratam a implantação da escravidão no Brasil a apresenta como um processo coercitivo, cruel e de tamanha insensibilidade em relações aos negros africanos que foram considerados ‘peças’ e não seres humanos e, que, portanto, poderiam ser vendidos, trocados, mortos ao bel prazer dos senhores que detinham o poder econômico e queriam, por isso, mantê-lo a todo custo com o trabalho escravo. Para isso, foi necessário fortalecer tanto o poder político, quanto o religioso através da criação de uma ideologia que justificasse a naturalização da escravidão. Pode-se constatar como o poder ideológico, assim como no totalitarismo, também foi terreno fértil para eclipsar o pensar, o julgar e o ato de

tomar partido e assumir os riscos pela maioria daqueles que faziam parte da sociedade brasileira na época da implantação da escravidão do negro no Brasil.

A banalização do mal, significando essa inabilidade do pensar sobre as ações efetivadas com os outros no contexto histórico do período colonial no Brasil, pode, certamente, ser vista em todo esse processo violento de escravidão dos negros no Brasil. A expressão da banalização do mal diz respeito à violência empregada de forma pujante contra os negros e sua respectiva acomodação e tolerância, fundamentada na visão ideológica de que a escravidão era natural e que os negros sendo tão somente “peças”, poderiam ser escravizados, vendidos, torturados e mortos por todas as pessoas que assim necessitassem dos seus serviços. Essa postura criminoso foi assumida e vivenciada por parte dos segmentos políticos, econômicos e religiosos do Brasil no período colonial, e absorvida por todos que faziam parte da sociedade brasileira, sem nenhuma problematização moral acerca dela. Segundo Chiavenato:

Os negros foram torturados, massacrados, mortos, usados como animais de carga, desprezados como seres humanos, reduzidos a objetos descartáveis, isso foi possível pela força de uma repressão que antes de se exercer materialmente, criou razões ideológicas que justificavam e aprovavam a violência (CHIAVENATO, 2012, p.130).

A escravidão do negro no Brasil foi alicerçada, como esclarece o autor acima, por meio de justificativas ideológicas que disseminaram a idéia da naturalização da escravidão mediante a fomentação de preconceitos que defendiam os seguintes preceitos: “Diziam que o

negro nasceu ‘naturalmente escravo’ e coisas afins” (CHIAVENATO, 2012, p.99). Essa postura foi assumida pelos padres da igreja católica que contou com inúmeros defensores da escravidão que tinham como único objetivo os lucros bem avantajados nas transações comerciais dos negros.

[...] No geral os padres justificaram ideologicamente a escravidão negra. Mesmo que alguns não percebessem que favoreciam a opressão – e alguns foram verdadeiramente piedosos -, a maioria ficou insensível ao sofrimento do escravo. Além de fornecer argumentos ideológicos, a igreja adotou medidas práticas que facilitaram o tráfico – abonando leis ou recebendo privilégios, tornando-se ela própria traficante (CHIAVENATO, 2012, p. 99).

A privação de consciência moral dos seus atos favoreceu aos padres da igreja, juntamente com todos que faziam parte da Coroa, que era outra beneficiada diretamente com o negócio da escravidão e favorecia o enriquecimento da Igreja, a exercer o “imponente poder” do ensino primário e secundário que, dentre outros que lhe foram atribuídos pela constituição de 1824, foi usado a favor do sistema econômico e político no período colonial. Nesse ensino, privilégio apenas dos filhos dos nobres, os jovens eram ensinados a se tornarem indiferentes aos sofrimentos dos negros que o rodeavam. Essas crianças, também no seio de suas famílias, eram bastante estimuladas à violência bruta e injustificável em relação aos negros, tornando-se cômoda e tolerante todas as ações daqueles pequenos seres humanos que se consideravam superiores, e assim, normalmente, se tornavam insensíveis às torturas e aos castigos praticados:

O sinhozinho, ao nascer, geralmente ganhava um negro da mesma idade. Cresciam juntos e brincavam juntos, mantendo desde o berço a relação de escravo e senhor. Quando começava a engatinhar o sinhozinho já tinha o seu objeto de tortura: o pequeno escravo servia para ser amassado, batido, xingado – sob os olhares complacentes e divertidos dos senhores. Era o ‘mané-gostoso’, o ‘leva-pancadas’. Os sinhozinhos divertiam-se puxados pelos ‘negros de estimação’ nos seus carros. Ou cavalgavam-nos, esporando-os, fazendo-os corcovear. Tudo muito divertido para a família senhorial; quanto mais violentas as brincadeiras, mais alegre o jogo inocente do sinhozinho, exercitando-se no sadismo que exerceria depois nas negrinhas, que poderia emprenhar, deflorar e sifilizar (CHIAVENATO, 2012, p. 121).

Nessa citação fica claro que o campo ideológico, sustentado por toda uma estrutura religiosa, educacional, econômica e política, formava e transformava cidadãos comuns em cidadãos que certamente participariam ativamente do assassinato em massa de pessoas, no caso dos negros escravizados, e que, ao invés de serem massacrados, independentemente da sua cor, cultura, deveriam ser vistos como seres humanos e não como ‘peças’. Esses cidadãos, ou seja, os senhores de escravos, não mediam as consequências morais do alcance desumano de suas ações contra os negros escravizados. A educação promovida no seio da sociedade, também como no totalitarismo, formava cidadãos idôneos na medida em que estes participavam ativamente do âmbito econômico, porque tinham as condições favoráveis para pagar, comprar, ou seja, contribuir para o desenvolvimento econômico do país, também formavam famílias, iam às igrejas e nelas faziam as suas confissões e, assim, eram absorvidos de seus pecados, dito de outra

forma, das suas ações violentas, porém aceitáveis socialmente contra os negros nas suas mais perversas versões.

O que o sistema escravista engendrou, assim como o totalitarismo, foram pessoas incapazes de pensar por si mesma, já que estavam condicionadas por um processo ideológico que alicerçava a sua formação educacional, religiosa e política, e que ainda por cima, engendrava também pessoas incapazes de entender a imoralidade de suas ações, haja vista que as leis sancionadas e apoiadas pelo regime político e espiritual vigentes no Período Colonial no Brasil permitiam que as suas consciências ficassem isentas de qualquer tipo de responsabilidade por suas ações cruéis e violentas em relação aos escravos.

Com o intuito de corroborar essas afirmações se tornou necessário chamar um interlocutor: Luiz Mott, antropólogo e professor da UFBA, que ao escrever o seu livro *Bahia: inquisição e sociedade*, especificamente, no capítulo 4, intitulado *Torturas de escravos e heresias na Casa da Torre*, tem como propósito divulgar, em termos de denúncia, determinadas crueldades denominadas pelo autor de “extremadas e inauditas praticadas contra os escravos pelo homem mais rico da Bahia na segunda metade do século XVIII, o Mestre de Campo Garcia d’Ávila Pereira de Aragão” (MOTT, p. 65, 2010).

Garcia d’Ávila Pereira de Aragão personifica a condição da banalidade do mal, assim como Eichmann, porque na sua mente era natural fazer todo tipo de crueldades contra os negros, pois todas suas as ações por mais vis e cruéis que fossem, certamente, não seriam contrapostas pela ideologia da igreja nem tampouco pelo poder

político vigente por serem ideologicamente estimuladas e absorvidas através da ideia de que os negros não eram seres humanos, mas, simplesmente, “peças”. Essa visão dos negros demarca a defesa da suposta superioridade do branco em relação ao negro vivenciada no sistema escravista e, assim, se assemelhando a ideia absorvida pelo regime nazista da superioridade da raça ariana em relação os demais povos.

Salienta Luiz Mott (2010) que esse ilustre fazendeiro baiano, que detinha uma riqueza incalculável, considerado nobre pelos quatro costados e pelas conquistas e títulos honoríficos de seus antepassados, ou seja, um cidadão considerado normal pelos padrões sociais vigentes e, dessa forma, aceito pela sociedade, fora educado pela ideologia da época e transformado num cruel torturador dos negros escravizados. Fomentou requintadas e inimagináveis torturas e castigos contra os seus escravos sem a menor justificativa plausível. Todas as suas ações cruéis foram acobertadas pela Igreja e pelo poder vigente. Por que como afirma o autor, ocorreu uma “criminosa e cínica conivência da igreja Católica com a escravidão colonial” (MOTT, p. 68, 2010). Também essa conivência foi estendida a Coroa. Ocorreram denúncias dessas torturas, porém como salienta o autor:

[...] os inquisidores não deram a menor atenção nem seu beneplácito, posto que tanto esta denúncia das heresias de Garcia d'Ávila Pereira de Aragão contra os seus escravos, como a denúncia contra um outro cruel torturador carioca, Antônio Vieira, foram simplesmente arquivadas pelo Santo Ofício. Isto é, não redundaram no julgamento e castigo dos culpados, apesar de ambas denúncias serem razoavelmente fidedignas (MOTT, 2010, p. 68-70).

Essas atitudes ratificam a ideia defendida de que a expressão contundente da banalidade do mal já podia ser vislumbrada no período da escravidão do negro do Brasil colonial, pois eram aclamadas enquanto ações normais e aceitáveis as que se alicerçavam na violência cruel e vil por serem praticadas mediante total descaso de empatia com o sofrimento do outro e, conseqüentemente, com sua total isenção de critérios morais contra os negros escravizados. O que existia em termos de práticas era a institucionalização do genocídio dos negros que se efetiva através das torturas e castigos praticados pelos padres e senhores de escravos com um requinte de crueldade que não espelhava nenhum resquício de consciência moral a exemplo de Garcia d'Ávila Pereira de Aragão. É interessante citar trechos do livro de Luiz Mott no qual foi analisado criticamente um documento de denúncia das torturas realizadas por Garcia d'Ávila. Esse documento é interessante para se ter a noção exata da incapacidade de pensar deste senhor de escravos e de sua total isenção de consciência moral no tocante ao alcance e ao teor de suas ações genocidas:

Item 15. Que costuma açoitar seus escravos maiormente no dia de Sexta Feira da Paixão, estando toda a semana muitas vezes sem açoitar. E no dia de Sexta Feira, anda em casa como endemoniado, ora dizendo pela casa passeando entre as suas escravas: A quem açoitarei eu hoje? ora dizendo: Ando com vontade de ver sangue de gente açoitado. E assim andam todos de casa assustados, vendo que é padecente. E naquela lida em que anda das nove horas por diante, manda pegar naquela ou naquela que lhe parece, e os manda açoitar por dois escravos, tudo a um tempo, até cansarem. E cansados estes, manda continuar por outros dois, ora postos em escadas crucificados, ora em camas de vento no ar, ora como lhe

parece, sempre com martírios e heresias, deixando no chão poças de sangue, regalando-se de ver os cachorros comerem e beberem o sangue destas miseráveis criaturas (MOTT, 2010, p. 80).

Essas torturas e castigo, dentre outros, são exemplificados no texto e, dessa forma, personificam o total descaso moral desse senhor de escravos e dos demais que assim procediam. Na realidade, o que alimentou toda a fundamentação da total isenção da consciência moral desses sádicos cruéis que praticaram as ações mais violentas possíveis foi a fomentação de uma estrutura ideológica em que o ato de torturar os escravos das formas mais horrendas possíveis foi aclamado como correto e justo por todos que participavam efetivamente da sua criação quanto da sua execução condicionada a total falta de reflexão crítica acerca dos mesmos. Toda sociedade brasileira, na época colonial, absorveu de forma contundente os preconceitos disseminados pela ideologia vigente de que: a escravidão era natural e que toda forma de castigo e tortura poderiam ser concebidos, passíveis de serem realizados sem prejuízo moral para os mandantes e, também, para seus executores, pois cumpriam as ordens dos senhores de escravos e que não deveriam se contrapor às suas ordens. Assim como os senhores de escravos e também as demais pessoas que formavam o contexto social da época, não poderiam ir de encontro às leis que fundamentavam e justificavam todas as suas ações violentas.

Para ratificar essa absorção da ideologia vigente no âmbito do contexto social, serve como exemplo também as ações sádicas das sinhás que, segundo Chiavenato (2012), quando acometidas pelo ciúme doentio praticavam sem nenhum pudor moral atos violentos

e cruéis que desafiavam a imaginação de qualquer ser humano e que traziam prejuízos irreparáveis para muitas escravas. Tais práticas eram aceitas normalmente. As senhoras chegavam a servir pedaços cozidos das negras para os maridos ao descobrirem que elas eram suas amantes. Segundo o autor, há muitos registros de relatos das atitudes insanas de senhoras que mandavam quebrar os dentes das negras a martelo ou os arrancavam com alicates, caso provocassem ciúmes nas mesmas com a sua beleza. O relato das torturas e castigos praticados por senhoras, sinhás, crianças que eram concebidas como pessoas idôneas, normais traduz fielmente o retrato de que essas atrocidades praticadas contra os escravos e escravas estavam todas resguardadas pelas leis e, estas, eram efetivadas sem nenhum questionamento sobre a sua natureza. Foram praticadas por todos aqueles que socialmente eram considerados normais e sociáveis, pois os escravos foram considerados como um animal passivo da brutalização, uma besta de carga que só poderia reagir em resposta ao açoite. Logo, os castigos e torturas faziam parte das ações legal e legitimamente corretas no período da escravidão negra no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico em que se encontra a experiência de todo processo da escravidão do negro africano no Brasil é demarcado por uma desmobilização do pensar reflexivo e moral por parte de todos aqueles que vivenciaram as etapas desse processo de implantação e de manutenção do sistema escravista no Brasil Colonial. Nesse contexto, foi construído um arcabouço de ideais que alicerçaram,

durante séculos, a banalidade do mal. O significado da banalidade do mal consiste numa situação em que ocorre a formação no seio da sociedade de seres humanos considerados normais e não monstros, mas que se tornam incapazes de pensar por si mesmos, sobre o que fazem e falam e, além disso, se tornam incapazes também de perceber a imoralidade de suas ações, isentando-se, dessa forma, de qualquer responsabilidade. Esta concepção da banalidade do mal foi criada por Hannah Arendt mediante as ações e falas durante o julgamento do oficial nazista Adolf Karl Eichmann que dizimou com seu eficaz e eficiente trabalho burocrático uma quantidade expressiva das vidas dos judeus que dependiam da sua assinatura para irem parar nos campos de concentração no período da vigência do sistema político nazista. Ações cruéis e vis foram praticadas por esse oficial considerado uma pessoa normal e se encontrava dentro dos padrões que eram aceitos por todos e sem nenhuma expressão de responsabilidade, porque na sua visão o que era realmente importante era cumprir as ordens estabelecidas pelo sistema nazista independente de sua natureza e alcance. Ora, assim como Eichmann, todos os que promoveram ações genocidas contra os escravos estavam também respaldados e, portanto, condizentes com as leis vigentes do Brasil Colonial e que se alicerçavam numa ideologia que via na escravidão algo natural e que os negros indolentes teriam que ser açoitados para serem domesticados e, dessa forma, se adequarem aos serviços a que estavam destinados a executar.

Sem sombras de dúvidas, os relatos sobre as torturas e castigos praticados por aqueles que nunca questionaram a ideologia vigente no Brasil Colonial no sistema escravista, condizem, necessariamente, com o significado da banalidade do mal constituído pelas reflexões de Hannah

Arendt, porque os senhores de escravos como a cúpula da igreja católica e toda sociedade brasileira praticavam torturas requintadas e inimagináveis contra os seus escravos sem justificativa plausível. Essas torturas eram consideradas normais e condizentes com a natureza dos escravos, porque eram considerados “peças da África” e sendo peças poderiam ser manipuladas ao bel prazer daqueles que as detinham. O sistema escravista assim como o sistema nazista também formou homens que se tornaram incapazes de pensar de forma autônoma e homens incapazes de avaliar criticamente a imoralidade de suas ações, logo, dessa forma, no interior do sistema escravista pode, certamente, ser vislumbrada concretamente a vivência da banalidade do mal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução por André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Eichmnam em Jerusalém**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FRY, Karin A. **Compreender Hannah Arendt**. Tradução por Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Compreender)

MOTT, L. **Bahia: inquisição e sociedade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yn>>. Acesso em 26 abr 2013.

VALLÉE. Chaterine. **Hannah Arendt: Sócrates e a Questão do Totalitarismo**. Tradução por Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Pensamento e Filosofia)

PARTE III
LINGUAGENS E CULTURAS AFRICANAS
E AFRO-BRASILEIRAS

O SANTO BAIXA NO CINEMA BRASILEIRO

José Luciano de Queiroz Aires¹

O Candomblé se encontrou com o cinema brasileiro pelas mãos de um italiano. Chamava-se Adolfo Celi, o diretor responsável por esse pioneirismo ao dirigir o filme *Caiçara*, em 1950. A película traz a personagem Felicidade, representada como uma feiticeira espetando agulhas em um boneco, sugerindo uma visão negativa da religiosidade de matriz africana, carregada pelo discurso da demonização sobre ela construída desde o Brasil Colonial. Os críticos, à época, receberam o filme com certa resistência, por dá visibilidade cinematográfica a um ritual de “macumba”, considerado, à época, símbolo de um “Brasil atrasado” ainda realizado por populações “incultas” e “supersticiosas”, que procuram realizar seus objetivos por meio de derramamento de sangue, ritual, significado, negativamente, como prática de “magia negra”. (SANTIAGO JR, 2009, p. 67)

Entretanto, a questão ganhara força cinematográfica na emblemática década de 1960. Nesse momento, o Candomblé começou a ser representado pela cultura cinematográfica nacional, até então, marcadamente conformadora de um projeto de identidade nacional

1 Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto do CDSA/UFCG, também atua junto ao Programa de Pós Graduação em História da UFCG e ocupa a presidência da ANPUH-PB. Joseluciano9@gmail.com.

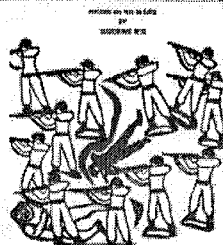
unívoca e harmoniosa², assentado na cultura histórica da democracia racial. A ruptura étnica e estética vai ganhando forma e buscando outros ângulos a partir de uma tríade fílmica realizada em um mesmo contexto político: *Bahia de Todos os Santos* (1960), *Barravento* (1962) e *O Pagador de promessas* (1962). Partindo dessa constatação, podemos formular alguns questionamentos norteadores para a escrita desse texto: Quais as condições

2 A produção cinematográfica nacional brasileira se restringia, basicamente, a focar assuntos locais, tais como carnaval, futebol, melhoria de rodovias, quermesse, vantagens de alguma fábrica ou fazenda e acontecimentos políticos. Os cinejornais e documentários nacionais sobreviviam, basicamente, do apoio dado por uma “elite mundana, financeira, política, militar, eclesiástica, de que os cineastas são dependentes”. Por esse motivo, seus registros imagéticos se constituíam numa espécie de “ritual do poder”, para usar uma expressão de Paulo Emilio Sales. Os filmes de ficção também ignoraram as contradições sociais e buscaram âncora na literatura e na historiografia, como nos exemplos de *Inocência* (1915), *O guarani* (1916) e *O Grito do Ipiranga* (1917). A partir do governo Vargas o cinema nacional passou a receber políticas de incentivos: em 1932, foi implementada a lei que obrigava a exibição de filmes nacionais; em 1937, criou-se o Instituto Nacional de Cinema Educativo, dirigido, naquele momento, por Roquette Pinto com participação de Humberto Mauro; e, em 1939, assinou-se um decreto fixando cotas para exibição de filmes nacionais. O cinema era considerado um eficiente meio de “educar o povo”, abordando temas relacionados a geografia, história e documentários científicos. Por meio das imagens em movimento, o INCE funcionava a serviço da propaganda nacionalista e da busca da integração nacional em torno do projeto do governo Vargas. As imagens a serem exibidas, eram previamente censuradas, de maneira que os temas bem vistos, aos olhos do Estado, deviam reforçar o mito da democracia racial, a cordialidade e a valorização edênica da natureza e da arte brasileiras, assim como documentar as obras e comemorações realizadas pelo governo. Nesse contexto, foram produzidos os filmes *O Descobrimento do Brasil* (1940) e *Os Bandeirantes* (1940). O primeiro mostrava, em tom épico e amistoso, a chegada das sementes da “civilização” nas terras dos “selvagens”. É um texto de fundação e de “salvação”, que oculta o lado mais doloroso, da cruz e da espada, na conquista. No segundo, entretanto, os personagens são bandeirantes que “se sacrificaram” ao adentrar pelos sertões, continuando a obra que os portugueses iniciaram na beira da praia.

de possibilidades históricas para a emergência dessa temática no cinema nacional brasileiro? Por que os cineastas começaram a despertar interesses pelo tema da religiosidade afro-brasileira? Quais as relações existentes entre o cinema nacional e as questões políticas/ideológicas daquele contexto? Quais os significados atribuídos pela cinematografia ao Candomblé nos filmes acima mencionados? Vamos aos enredos.



BAHIA
DE TODOS OS SANTOS



JURANDIR PIMENTEL
em
ARABY DE GENEVA
e
AGEA ORAM
BRUNO ZANZI, SÃO PAULO, 1960

<http://www.meucinemabrasileiro.com>.

Bahia de Todos os Santos é um filme dirigido por Trigueirinho Neto³, com estreia ocorrida em Salvador, a 19 de setembro de 1960. Narra a história de um grupo de amigos que vive entre a pescaria e pequenos roubos na Salvador dos anos 1940, com destaque para

3 Trigueirinho Neto iniciou sua carreira de cineasta na Companhia Vera Cruz. Entre 1953-1958, viveu em Roma, onde estudou cinema. Voltando ao Brasil, realizou seu primeiro e único filme, *Bahia de Todos os Santos*. Abandonou o cinema e passou a atuar como líder espiritual e filósofo espiritualista.

Tonho, um jovem abandonado pelo pai e filho de uma mãe com problemas de saúde, que acaba se envolvendo com uma estrangeira que o sustenta, financeiramente. Em plena vigência do Estado Novo, o grupo de amigos participa de um movimento grevista dos estivadores do porto, no qual, em conflito com a polícia, um deles acaba sendo morto, juntamente com um soldado da força policial. A amante de Tonho, a estrangeira *Miss Collins*, quer afastá-lo da convivência dos amigos, mas em solidariedade, ele termina por roubar dela cinco contos de réis para ajudar os perseguidos no momento da fuga. Após ser abandonada por Tonho, *Miss Collins* o denuncia a polícia, sendo ele preso em plena diversão num baile de gafeira. Como era menor de idade, foi entregue à tutela de sua avó Sabina, mãe de santo do Candomblé do Patrocínio.



Barravento é o primeiro filme longa metragem de Glauber Rocha⁴. O início das filmagens ocorreu em 1959 na aldeia de Buraquinho, uma comunidade negra de pescadores, sendo montado no Rio de Janeiro em 1962. O enredo fílmico enfatiza a desigualdade social e a religiosidade popular numa trama que envolve a questão do trabalho articulada com as crenças sobrenaturais, pois pescaria, canto e culto se misturam como parte entrelaçada de um mesmo universo cultural. É assim que o filme tem início, uma puxada coletiva de rede ao mar ao som dos pontos de Candomblé. A aldeia é chefiada pelo mestre Vicente, a voz do comando e do tradicionalismo e Aruã, o símbolo da mediação entre os homens e os *orixás*. Acredita-se que Aruã é filho de Iemanjá, que tem o corpo fechado contra feitiços e não pode ter relações sexuais com as mulheres, uma vez que “Iemanjá tem ciúmes dos homens bonitos”. Ocorre que Firmino, representado como um “malandro” que já pertenceu à aldeia, mas que foi viver na cidade e quer alertar contra o “misticismo” e a “alienação” do trabalho, se esforça para desconstruir a crença nos poderes de Aruã. E assim, corta a rede de pescar, obrigando os pescadores a adentrarem ao mar nas perigosas jangadas, além de fazer com que uma mulher consiga seduzir e transar com Aruã, resultando em tragédia. Morrem afogados Chico e o Mestre Vicente, vítimas do barravento em alto mar, o que no imaginário da maioria da aldeia, é lido como resultado de um castigo de Iemanjá pela desobediência de Aruã. Firmino

4 Glauber Rocha iniciou sua carreira de cineasta em 1959, época em que ingressou na Faculdade de Direito de Salvador, curso que abandonou para fazer jornalismo. Um dos grandes nomes do Cinema Novo propunha um cinema engajado, por isso, em 1971, foi exilado. *Barravento* foi premiado em 1963, no Festival Internacional de Cinema de Karlovy, na antiga Tchecoslováquia.

consegue desmistificar Aruã que perde os poderes espirituais perante a comunidade e acaba indo parar na cidade.



O Pagador de promessas é um filme dirigido por Anselmo Duarte⁵ e lançado ao público em 1962. Baseado na peça homônima de autoria de Dias Gomes, escrita em 1959, o filme narra a história de Zé do Burro, um simples camponês que realizou uma promessa no terreiro de Iansã, mas que pretendia pagar na Igreja de Santa Bárbara. A promessa consistia em carregar, nos ombros, uma cruz de madeira até o altar da Igreja de Santa Bárbara, além da doação da metade do seu sítio aos pobres em sinal de agradecimento pelo restabelecimento de Nicolau, seu burro de estimação que havia sido ferido por um raio durante uma tempestade. Acontece

5 Anselmo Duarte começou sua carreira no cinema em 1949, no filme *Carnaval no Fogo*, produzido pela Atlântida. Em 1951, foi contratado pela Companhia Vera Cruz e, em 1957, estreou carreira de cineasta ao dirigir o filme *Absolutamente Certo*. Com *O Pagador de Promessas*, ganhou o prêmio a Palma de Ouro no Festival de Cannes.

que a cruz que Zé conduziu por 42 km, acabaria servindo a ele mesmo, impedido pelo Padre Olavo de adentrar a igreja e cumprir a promessa terminou morrendo e nela sendo pregado como um Cristo popular.

Voltando aos questionamentos iniciais desse artigo, como explicar o aparecimento do Candomblé como temática no cinema nacional brasileiro no início dos anos 1960? Responder a pergunta requer jogar com as escalas micro e macroscópica, indo e voltando, o tempo todo, do texto fílmico ao contexto histórico. Por isso, vamos olhar pelo telescópio o Brasil do tempo da fabricação dos documentos cinematográficos aqui sintetizados, procurando articular religiosidade afro-brasileira, cinema nacional, Igreja Católica e ideologia nacional-popular.

1960-1962- Que Brasil era aquele? Eleição, vitória e renúncia do udenista Jânio Quadros seguida de crise política, campanha da legalidade e posse do vice-presidente trabalhista João Goulart. A esquerda brasileira dividia-se em uma diversidade de projetos conflitantes entre eles, desde o velho PCB prestista até as mais recentes organizações como o PCdoB⁶, a Polop⁷, a Ação Popular⁸, o Partido

6 Fundado em 1962 a partir de uma dissidência no interior do PCB. Não concordava com a aliança com a burguesia nacional e as críticas ao stalinismo. Defendiam a instalação de um governo revolucionário popular na linha da Revolução Chinesa. Líderes: João Amazonas, Carlos Marighella, Haroldo Lima, etc.

7 Fundado em Jundiá, em 1961. Resultou da fusão de pequenos grupos de intelectuais e estudantes que não aceitavam a aliança com a burguesia nacional, defendida pelo PCB. Um dos ideólogos foi Theotônio dos Santos. Inspirada na Revolução Cubana, defendia uma frente de esquerda revolucionária composta por trabalhadores do campo e da cidade, a fim de destruir a dominação burguesa e latifundiária para chegar ao socialismo. Sua penetração era muito mais entre a UNE e setores intelectualizados.

8 Fundada em 1962. Também enfrentava a linha ideológica do PCB e, assim, como a Polop, defendia uma dupla luta: contra o Capitalismo (burguesia) e o

Operário Revolucionário⁹ (trotskista) e as Ligas Camponesas¹⁰. Tempos de um crescimento da politização da sociedade, de intensa mobilização das classes trabalhadoras no campo e na cidade e da disseminação de projetos revolucionários da esquerda brasileira. Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir visitam o Brasil em agosto de 1960, oportunidade em que o filósofo francês profere conferências defendendo a Revolução Cubana e a Independência da Argélia.

Naquele agitado cenário atuavam camponeses, operários, estudantes, intelectuais, artistas, todos afinando o discurso do “conscientizar para mudar”. É o tempo da descoberta do “povo” como sujeito de um “novo” Brasil, é o tempo da politização da arte, a exemplo do que fazia o Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes que objetivava “levar a cultura às ruas, morros e aos cafundós nordestinos”. (MORAES, 2011, p. 21) A ideologia do nacional-popular forjou um novo significado conceitual para a cultura popular, não mais vinculado ao folclore e à tradição, e sim, ao presente de possibilidades de superação da condição de país colonial e subdesenvolvido. Carreado pelo ISEB e o grupo uspiano comandado por Florestan Fernandes, o novo significado para o

Feudalismo (latifúndio) para a concretização do socialismo. Tinha base no movimento estudantil (muitos advindos da Juventude Estudantil Católica e da Juventude Universitária Católica) e alguns setores do campo.

- 9 Fundado em 1953 na linha da Quarta Internacional, se opunham a linha do PCB e o stalinismo. Atuava, sobretudo, no setor do campesinato da Região Nordeste. Defendia a criação de milícias camponesas, julgamento de patrões por tribunais populares e a realização de um congresso composto por operários, camponeses e soldados.
- 10 Fundadas em 1959 no Engenho Galileia, em Pernambuco, sob a liderança, dentre outros, de Francisco Julião. Também opunha-se ao reformismo. (MORAES, 2011).

conceito de cultura popular propiciou a elaboração de várias pesquisas preocupadas com a transformação do Brasil em uma moderna sociedade de classes e na explicação das desigualdades sociais a partir do eixo dos aspectos econômicos. Discutir cultura popular significava falar da cultura das “classes subalternas”, notadamente no que tange as preocupações em compreender os aspectos da sua “alienação”, da “não consciência de classe”, consolidando uma leitura associada à “cultura fragmentada”, “conservadora”, “presa às tradições”, “conformista” e “supersticiosa”. (ABREU, 2003)

Nesse quadro é que se inserem as preocupações políticas de alguns nomes do cinema nacional brasileiro com a ideologia do nacional-popular, em sintonia com o CPC e os diversos campos culturais como a música, o teatro e as artes plásticas, intelectuais que buscavam definir a identidade nacional e projetos de nação a partir de atores excluídos de poder político e acesso ao Estado. Influenciado pelo *neorrealismo* italiano e pela *nouvelle vague* francesa e nas trilhas abertas pelo filme *Rio 40 Graus*, surgia o Cinema Novo, uma outra forma estética e política de fazer cinema no Brasil. Com a “câmera na mão e uma ideia na cabeça”, esse novo fazer cinematográfico abandonava o tripé, os estúdios e os grandes atores para levar às telas um produto fabricado em cenários “reais”, com a participação de atores amadores e com uma proposta política nitidamente revolucionária. Na sua primeira fase (1962/64), para usar uma delimitação temporal estabelecida por Sidney Ferreira Leite (2005, p. 98), a ênfase foi a temática do nacional-popular, conforme já apontado em momento anterior do texto, preferencialmente focando no ambiente rural, para os cinemanovistas, “arcaico”, “místico” e “alienado”.

Com relação à Igreja Católica, vale salientar o engajamento de alguns religiosos que buscavam uma aproximação e desenvolviam uma militância em favor das classes populares. É nesse contexto que surgiram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Teologia da Libertação e o Concílio Vaticano II (1962-1965). Convocado pelo Papa João XXIII, o referido Concílio favoreceu ao ecumenismo e legitimou a participação da Igreja em questões políticas e sociais. No Brasil, antes mesmo da realização do Vaticano II, já havia uma mobilização por parte de alguns membros do clero brasileiro, sintonizados com a ideologia de esquerda e a proposta política de “conscientização de classe” para um projeto revolucionário. A título de exemplo, em documento da CNBB, datado de 1963, alguns bispos colocavam em pauta a necessidade da reforma agrária brasileira.

Jogemos a escala de volta ao microscópio do texto fílmico. É momento de relacionar a construção das intrigas tecidas nos três filmes com a singularidade do cinema brasileiro do início da década de 1960, a ideologia do nacional-popular e o contexto histórico mais abrangente. Em outras palavras, o que nos interessa compreender é a relação da religiosidade de matriz africana abordada nos filmes e o debate sobre essa concepção do nacional e do popular explicitada anteriormente e como será abordada pelo cinema brasileiro do início dos anos 1960.

Em *Bahia de todos os Santos* (1960) o Candomblé é representado a partir da violência da polícia do Estado Novo. Na cena inicial, soldados a cavalo invadem a aldeia e incendeiam o *peji*¹¹ no interior do qual

11 Lugar sagrado onde ficam as imagens dos orixás.

estava objetos sagrados, igualmente destruídos. Um dos policiais adverte Mãe Sabina quanto à proibição dos despachos, pede-lhe um documento de identificação e faz uma alerta: “Não é preciso saber ler para cumprir o decreto do presidente”, diz ele à mãe-de-santo que se diz não possuir referida documentação. Em outro momento, o filme volta a enfatizar o Candomblé, dessa vez, trazendo à tela cenas de um toque e alguns de seus rituais, o pai de santo comandando a gira, os *ogãs* batendo os atabaques e as filhas de santo vestidas de branco, com *torço* na cabeça e portando as guias dos orixás. Porém a cena do toque, mais do que a própria religiosidade negra, coloca em primeiro plano a questão de classe social. O pai de santo escondia os estivadores do porto envolvidos na greve e procurados pela polícia do Estado Novo, é ele quem organiza a fuga, quem os orienta “saltar do trem antes de Monte Azul”, quem leva cachaça para os rapazes escondidos nas imediações do terreiro tomar um gole antes da partida. Ao voltar ao salão, recolhe-se a um quarto a jogar búzios, que o faz por duas vezes, procurando tirar confirmação da primeira jogada que não pareceu positiva. Ao que parece, a leitura do jogo comunica o insucesso do plano que de fato se confirma em cena posterior quando a polícia consegue prender os estivadores.

Entretanto, se Trigueirinho Neto já enunciava a questão da religiosidade afro-brasileira em *Bahia de todos os Santos*, Glauber Rocha fará com mais ênfase no filme *Barravento*. Antes mesmo de adentrar na trama propriamente dita, a questão é anunciada no letreiro inicial do filme:

No litoral da Bahia vivem os negros puxadores de xaréu, cujos antepassados vieram escravos da África. Permanecem até hoje os cultos aos deuses africanos e

todo esse povo é dominado por um misticismo trágico e fatalista. Aceitam a miséria, o analfabetismo e a exploração com a passividade característica daqueles que esperam o reino divino. Iemanjá é a rainha das águas, a velha mãe de Irecê, senhora do mar que ama, guarda e castiga os pescadores. Barravento é o momento de violência, quando as coisas da terra e mar se transformam, quando no amor, na vida e no meio social ocorrem súbitas mudanças. Todos os personagens apresentados no filme não têm relação com pessoas vivas ou mortas e isto será apenas mera coincidência. Os fatos, contudo existem. Barravento foi realizado numa aldeia de pescadores na praia de Buraquinho, alguns quilômetros depois de Itapuã, Bahia.

O letreiro que abre a película já evidencia a relação do enredo ficcional com a ideologia nacional-popular da primeira fase do Cinema Novo. Os negros puxadores de xaréus são representados na sua completa “alienação” e “passividade”, são explorados e “conformados” e apenas crentes no reino divino de Iemanjá. A religiosidade de origem africana aparece como uma espécie de “ópio do povo”, pois “o folclore e a beleza contagiante dos ritos negros são formas de alienação, são impedimentos trágicos a uma tomada de consciência para a liberdade de uma ‘raça’ importante no nosso século, como a ‘raça’ negra”, escrevia Glauber Rocha apresentando o filme a Walter Lima Jr. (SANTIAGO JR, 2009, p. 53)

O cinema nacional do início dos anos 1960 e os escritos dos críticos começaram a usar expressões como “religião negra”, “ritos negros”, “ritos de origem africana” ao se reportarem ao Candomblé, demarcando uma identidade de origem escravo-africano para o negro brasileiro do Século XX. Segundo Santiago Jr (2009, p. 53), “começam

a ser ensaiadas as primeiras manifestações de uma compreensão étnica do Candomblé na crítica cultural na medida em que há menções constantes à ‘cultura negra’ herdada de escravos vindos da África”. Entretanto, a chave racial e a origem africana presentes nesses discursos aparecem para denunciar o quanto o negro é vítima da exploração econômica que imperava no Brasil, o negro como parte do “povo” brasileiro explorado, “alienado” e “carente de consciência de classe”. Por esse prisma ideológico, a questão étnica é secundarizada diante do projeto maior da revolução brasileira e da questão de classe social.

O personagem Firmino de *Barravento* é a representação do “esclarecido”, a alteridade da aldeia de pescadores cuja identidade é definida pelo misticismo “alienante”. Seu reencontro com a comunidade é montado em um quadro que o faz aparecer a partir de um farol, como um “iluminado” que vem trazendo uma mensagem racional portadora de elementos de resistência. Ele viria “perturbar a ordem de Buraquinho”, conforme observou Ismail Xavier. Firmino já não sentia pertencimento ao modo de vida da aldeia, seu retorno é para alertar sobre a “expropriação do trabalho” e a “alienação religiosa”, como no fragmento a seguir:

Trabalha cambada de besta, trabalha. Preto veio pra essa terra foi pra sofrer, trabalha muito e não come nada, menos eu que sou independente, já larguei esse negócio de religião, Candomblé não resolve nada, nada não. Precisamos é lutar, resistir, nossa hora tá chegando irmão.

Em sete blocos da película Firmino vai arquitetando o plano de “desmistificação” de Aruã e da própria comunidade. Vai ao terreiro de

Candomblé e pede a mãe de santo para fazer um feitiço objetivando destruir a rede de pescar a fim de acabar com Aruã, contudo, a mesma se recusa a realizar o trabalho contra um filho protegido de Iemanjá, indo em seguida encomendar o feitiço no terreiro de Pai Tião. O despacho é feito e a confusão se espalha. Inicialmente, imagina-se que Aruã morreu afogado, mas ele escapa ileso, acentuando a crença no seu “corpo fechado” contra feitiços. Descontente, Firmino diz não mais apelar para feitiçaria, mas “levantar o Barravento a ponta de faca”. À noite ele aproveita para cortar a rede de pescar o que faz com que os representantes do patrão recolham a rede inutilizada, em meio ao silêncio do mestre e de Aruã, mas do discurso de resistência de Firmino. Sem a rede, Aruã assume sua posição de protetor da pesca e da comunidade indo, sozinho, ao mar buscar o peixe em uma jangada. O retorno é um sucesso, o que faz os demais pescadores adentrarem ao mar acreditando na proteção de Aruã. Contudo, Firmino continua tramando contra essa “mistificação” e convence Cota seduzir Aruã. O filho de Iemanjá viola os preceitos da crença no seu poder sobrenatural, descobrindo sua sexualidade, consuma a profanação e com ela a tempestade. O Mestre Vicente e Chico morrem afogados em alto mar, Cota também se afoga e perde a vida, tudo isso em meio a um Aruã “inoperante” e agora descrente. Firmino e Aruã se envolvem em um duelo no qual o primeiro sai vencedor, embora este apele à comunidade que siga Aruã como novo líder, “nova consciência”, diferente do velho mestre. Eis que Firmino, personagem da desordem, sai de cena, desaparece do filme. Aruã passa a seguir os ensinamentos de Firmino, se despede de Naína, a mais nova filha de Iemanjá da aldeia, e vai trabalhar na cidade, mas prometendo voltar e “consertar

nossa vida e a de todo mundo”. E assim ele sai da aldeia, passando pelo mesmo farol por onde entrara Firmino, como um novo “iluminado”, um sujeito “esclarecido”. (XAVIER, p. 56-59)

Bahia de Todos os Santos e Barravento se diferenciam quanto à abordagem. O primeiro, ao misturar religiosidade afro-brasileira e classe social, o faz focando na resistência (greve), ao passo que o filme de Glauber Rocha enfatiza a “alienação” e o “conformismo”. Contudo, ambos procuram fazer a denúncia da exploração do negro/pobre brasileiro vítima do sistema capitalista, questão que se sobrepõe à temática da religiosidade popular afro-brasileira o que se torna compreensível dado o contexto do pré-1964, no qual diversos projetos político-ideológicos da revolução brasileira estavam na ordem do dia.

O Pagador de Promessas também se diferencia pela forma como vai abordar o Candomblé. A ênfase é mostrar o sincretismo religioso e os conflitos existentes entre a religiosidade popular e o catolicismo oficial, temática estudada pela historiadora Laura de Mello e Souza na temporalidade do Brasil Colonial. Na sua interpretação, coexistiu, na colônia, o catolicismo oficial difundido pelas ordens religiosas, centrado no discurso da salvação e o catolicismo popular sincrético realizado com objetivos ligados a possíveis conquistas no cotidiano terreno da população. Esse tipo de religiosidade ligado às práticas mágicas, resultantes da mistura de elementos simbólicos das culturas nativas, africanas e portuguesas, foi observado de perto, investigado e condenado pela Igreja Católica oficial por meio do Tribunal da Inquisição. O filme representa esse conflito. Vamos aos diálogos.

Primeiro - entre Zé do Burro e Padre Olavo. Zé vai falar ao padre sobre Nicolau, seu burro de estimação atingido por um galho

de árvore que caíra em sua cabeça por conta de uma tempestade. Argumenta Zé que as rezas do Preto Zeferino, que surtiram efeito para curar sua dor de cabeça, não serviram para curar Nicolau, por isso, aconselhado pela Comadre Miúda, procurou o Candomblé de Maria de Iansã:

ZÉ – Seu vigário me desculpe, mas eu tentei de tudo. Preto Zeferino é rezador afamado na minha zona: sarna de cachorro, bicheira de animal, peste de gado, tudo isso ele cura com duas rezas e três rabiscos no chão.

PADRE- Mas esse homem é um feiticeiro!

ZÉ- Um feiticeiro se a reza é pra curar?

PADRE- Não é pra curar é pra tentar e você caiu em tentação.

ZÉ- É, só sei que com Nicolau não houve reza que fizesse levantar. Já tava começando perder a esperança. Foi então que Comadre Miúda me lembrou: por que não vai ao candomblé de Maria de Iansã?

PADRE- Candomblé!? Espere um pouco. Candomblé!?

ZÉ – É um candomblé que tem a duas léguas adiante da minha roça. Eu sei que seu Vigário vai ralhar comigo.

PADRE- Claro, Candomblé é feitiçaria, macumba.

PADRE- O pobre Nicolau estava morrendo. Não custava tentar. Se não fizessem bem, mal não fazia. E eu fui. Conteí pra Mãe-de-Santo o meu caso. Ela disse que era mesmo com Iansã, dona dos raios e das trovoadas. Iansã tinha ferido Nicolau, pra ela eu devia fazer uma obrigação, quer dizer: uma promessa. Mas tinha que ser uma promessa bem grande, porque Iansã, que tinha ferido Nicolau com um raio, não ia voltar atrás por causa de qualquer bobagem. Foi então que eu me lembrei que Iansã é Santa Bárbara e prometi que se Nicolau ficasse bom eu carregava uma cruz de madeira da minha roça até a Igreja dela, no dia de sua festa, uma cruz tão pesada como a de Cristo.

PADRE – Tão pesada como a de Cristo? O senhor prometeu isso a...

ZÉ – A Santa Bárbara.

PADRE – A Iansã!

ZÉ – É a mesma coisa...

PADRE – Não, não, não é mesma coisa não senhor. Essa confusão vem do tempo da escravidão. Os escravos africanos burlavam assim senhores brancos, fingiam cultuar santos católicos quando na verdade estavam adorando seus próprios deuses. Não só Santa Barbara, muitos santos foram vítimas dessa farsa.

O discurso do Padre Olavo representa a visão de mundo de uma Igreja Católica que vem desde os tempos do Concílio de Trento e da colonização brasileira, discurso e práticas que reafirmam seus dogmas e rebatem o sincretismo e a religiosidade popular. De uma Igreja que elaborou o discurso da demonização do não cristão, ainda bastante atual no imaginário social do Século XX, conforme aparece no filme de Anselmo Duarte. As ordens religiosas coloniais e os cronistas que visitavam o outro lado do Atlântico, transportaram para as terras descobertas grande carga do imaginário europeu do início dos Tempos Modernos, atualizando de acordo com o que iam encontrando. E assim, edenizaram a colônia pela sua natureza e a infernalizaram pela sua humanidade. Primeiro, com os nativos e em seguida com escravos africanos e demais colonos, foram eles sendo comparados ao demônio pelos seus hábitos cotidianos ligados às práticas mágicas e a feitiçaria: adivinhações, curandeiros, benzeduras, bolsas de mandingas, sortilégios, calundus. (SOUZA, 1986)

A fala do padre a respeito do sincretismo religioso vem colocar, no filme, uma abordagem bastante defendida por alguns historiadores

brasileiros que estudam a escravidão. O sincretismo afro-católico visto como uma forma de burla por parte dos escravos a fim de manter práticas culturais de matriz africana em meio a um Brasil, hegemonicamente, Católico.

Zé do Burro seria considerado herege pela Inquisição, caso tivesse proferido esse discurso nos tempos da colônia:

ZÉ- E eu mesmo, uma vez estava com uma dor de cabeça danada, que não havia meio de passar. Chamei Preto Zeferino, ele disse que eu estava com o sol dentro da cabeça. Botou uma toalha molhada na minha testa, e derramou uma garrafa d'água, rezou uma oração, o sol saiu e eu fiquei bom.

Sua promessa tinha esse embasamento na religiosidade popular. Aos olhos da Igreja oficial, ela estaria comprometida pela relação com o terreiro de Candomblé, tido como espaço do “mal”, conforme podemos ler no diálogo seguinte:

PADRE – Não se pode servir a dois senhores, a Deus e ao Diabo!

ZÉ – Padre...

PADRE – Um ritual pagão, que começou num terreiro de candomblé, não pode terminar na nave de uma igreja!

ZÉ – Mas Padre, a igreja...

PADRE – A igreja é a casa de Deus. Candomblé é o culto do Diabo!

Apesar do sincretismo religioso, Zé do Burro assume a identidade de Católico, não expressando crença integral no Candomblé. Na cena que abre o filme, Zé não aparece no plano que

enquadra a gira da casa, ele é posto separado dos que dançam e cantam em louvor aos *orixás*. Seu diálogo é com a imagem de Santa Bárbara-Iansã, com ela conversa e agradece, faz um sinal da cruz e acredita estar fazendo uma promessa Católica.

ZÉ – Padre, eu sou católico. Não entendo muita coisa do que dizem, mas queria que o senhor entendesse que eu sou católico. Pode ser que eu tenha errado, mas sou católico.

Diante dessa tensão entre visões de mundo distintas e da irredutibilidade de Padre Olavo, entra em cena a hierarquia maior da Igreja com a intervenção do monsenhor:

MONSENHOR – Pois bem. Vamos lhe dar uma oportunidade. Se é católico, renegue todos os atos que praticou por inspiração do Diabo e volte ao seio da Santa Madre Igreja.

ZÉ – Como, Padre?

MONSENHOR – Abjure a promessa que fez, reconheça que foi feita ao Demônio, atire fora essa cruz e venha, sozinho, pedir perdão a Deus.

ZÉ – O senhor acha mesmo que eu devia fazer isso?!

MONSENHOR – É a sua única maneira de salvar-se. A Igreja Católica concede a nós, sacerdotes, o direito de trocar uma promessa por outra.

ROSA – Zé... talvez fosse melhor...

ZÉ – Mas Rosa... se eu faço isso, estou faltando à minha promessa. Seja Iansã, seja Santa Bárbara, estou faltando...

MONSENHOR – Com a autoridade de que estou investido, eu liberto dessa promessa, já disse. Venha fazer outra.

PADRE – Monsenhor está dando uma prova de tolerância cristã. Resta você escolher entre a tolerância da igreja e a sua própria intransigência.

ZÉ – O senhor me liberta... mas não foi ao senhor que fiz a promessa, foi a Santa Bárbara. E quem me garante que

como castigo, quando eu voltar pra minha roça não vou encontrar meu burro morto.

O aparecimento do monsenhor no filme, aos olhos da Igreja, simbolizava sua tolerância. Investido de grande autoridade, o monsenhor propunha uma permuta de promessas a Zé do Burro, assumindo, assim, o papel de intermediário com o mundo sobrenatural, num diálogo que garantia a “liberdade” da obrigação da promessa sincrética. Visto pelo ângulo ideológico do texto fílmico, há uma grande crítica à hierarquia Católica, pois o que o Padre Olavo chamava de “prova de tolerância cristã”, nada mais era do que um reforço aos dogmas da Igreja, afinal de contas, a resolução da questão estava condicionada a uma mudança de atitude por parte de Zé do Burro e não da Igreja Católica.

O filme mostra o sincretismo religioso e seus estranhamentos. Na frente da igreja o “povo” faz a festa, do alto da torre, Padre Olavo observa a “desordem”, em vez da ave-maria ele houve o som do berimbau e do pandeiro, em vez da ordeira e pacata procissão, o que se ver é o gingado e a sensualidade das rodas de samba e da capoeira. Na escadaria se desenrola a tensão entre o Catolicismo oficial e os ritos do Candomblé, expressa na sonoridade do “sino *versus* o berimbau e o pandeiro”. (XAVIER, 1983).

A festa de Santa Bárbara-Iansã é comemorada de forma distinta pelos vários atores sociais. Os católicos cantam a ave-maria e seguem, em procissão, o andor com a imagem de Santa Bárbara em direção ao interior da igreja. O povo do santo é impedido de adentrar, assim como Zé do Burro, um católico sincrético. Fechada a porta da igreja, é o povo do Candomblé quem vem se solidarizar a Zé:

MINHA TIA: Meu filho, eu sou “ekédi” no Candomblé da Menininha. Mais logo o terreiro está em festa. Você fez obrigação pra Iansã, Iansã está lá pra receber! É eu levo você lá, você leva a cruz e a santa recebe. Manda esse padre lá pra o inferno, você leva a cruz e eu vou com você.

ZÉ- Não, num é a mesma coisa.

A cultura de matriz africana festeja Iansã na escadaria da igreja. Uma festa com música e dança em homenagem ao *orixá*: capoeiristas, o caruru, o berimbau, a lavagem da escada, o cordelista. A cultura popular marca a festividade, uma cultura estranha ao olhar das instituições oficiais, mas que lutava por ser aceita e integrada à cultura nacional ecumênica. *O pagador de promessas*, segundo Durval Muniz de Albuquerque Jr (2011, p. 302), é um filme que “expressa bem a ilusão populista da conquista paulatina pelo povo de espaços institucionais, pela institucionalização de suas demandas como uma conquista do poder”. Na interpretação do historiador, a questão central na representação fílmica é o fim da diferença cultural como caminho para libertação popular “não sendo mais necessário matar os Zés do Burro por não entendê-los, por não ser capaz de articular um discurso nacionalizador de toda a cultura, por não ser capaz de apagar qualquer zona de sombra, de dotar o saber erudito da capacidade de entender a cultura popular”.

No filme dirigido por Anselmo Duarte¹², Zé do Burro representa o “povo brasileiro” ao passo que o Padre Olavo, o bispo e o

12 Diferentemente de Glauber Rocha, Anselmo Duarte não era Comunista por convicção política. Chegou a ser preso, mas porque seu nome constava nas fichas de filiação do partido, embora tenha sido apenas pelo fato do convite

delegado representam a autoridade constituída que impede o “povo” de realizar seus objetivos. Mas esse “povo” acaba triunfando após a morte de seu Cristo, é a multidão quem adentra a igreja de Santa Bárbara e realiza o desejo de Zé. Entretanto, conforme analisou Jean Claude Bernardet (2007), essa vitória popular deve ser entendida como a expressão de uma luta que reconhece a legitimidade da Igreja e a autoridade dos seus dirigentes, desde que ela integre o “povo”. Nesse sentido, o filme caminha paralelo à ideologia que reconhecia a legitimidade do governo brasileiro, mas que defendiam uma maior participação popular na vida política do país. (BERNARDET, 2007, p. 67-68) Na leitura crítica de Ismail Xavier (1983), o movimento em torno de Zé do Burro não propõe um rito alternativo à Igreja Católica, mas pede-se integração e tolerância ecumênica em um contexto marcado pelo Concílio do Vaticano II e pelas lutas por liberdade de culto e reconhecimento oficial por parte das religiosidades afro-brasileiras.

O vai e vem de Zé na porta da igreja vai transcorrendo a partir da ampliação do movimento popular. A chegada ocorre de forma isolada e em cena doméstica, mas a entrada heroica pregado na cruz é momento coletivo de significação social e política. A cada tentativa de romper a porta do templo vai aumentando o apoio popular a Zé do Burro, “havendo um desenvolvimento orgânico nessa progressão que começa com todos fora e termina com todos dentro da igreja”. (XAVIER, 1983, p. 71)

realizado por seu amigo, Alinor Azevedo, quando da realização de um abaixo-assinado para legalizar a referida instituição partidária.

A representação negativa do Candomblé no cinema brasileiro teve continuidade no início da década de 1960, mas houve um certo deslocamento de significados. Não se trata mais de retratá-lo pelo prisma “maléfico” e negativo da bruxaria, como em *Caiçara* (1950), mas pelo ângulo vitimizado da repressão estatal (*Bahia de Todos os Santos*) ou da “alienação” popular (*Barravento*). Já em *O Pagador de Promessas*, o Candomblé é representado como uma manifestação religiosa legítima, ressaltando-se o sincretismo e a intolerância do catolicismo oficial.

O espaço do terreiro é bastante sugestivo para compreendermos a diversidade de representações cinematográficas. Em *Bahia de Todos os Santos* é o espaço perseguido e violentado e não mais o espaço “maldito” do feitiço como nos filmes *Caiçara* e *Meu destino é pecar* (1952) ou o espaço de contato com os mortos como em *Orfeu no Carnaval* (1959). Já em *Barravento* o terreiro é negativado politicamente, é o espaço da “alienação” popular enquanto em *O Pagador de Promessas* é o espaço sagrado do sincretismo no qual os orixás são representados como santos. Nele, o cineasta Anselmo Duarte não se identifica com o discurso de Padre Olavo, que demoniza o Candomblé, é a imagem positiva e legítima da religiosidade popular que é apresentada na narrativa fílmica. (SANTIAGO JR, 2009, p. 264-265)

Dos três filmes do início dos anos 1960 aqui analisados, *O Pagador de Promessas* deu início a uma abordagem que seria triunfante na década de 1970, as religiosidades afro-brasileiras como manifestação legítima da cultura popular, visão que terá continuidade em filmes como *Amuleto de Ogum* (1974) e *Tenda dos Milagres* (1977).

Mas essas histórias ficarão para as nossas próximas sessões de cinema, pois já é hora de subir o santo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. Cultura Popular. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Orgs.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Pólvora, 2003.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHAR, Regina Maria Rodrigues. Cinema em G. Lukács e W. Benjamin: uma análise comparativa. **Revista Saeculum**, João Pessoa, jan./dez./1998/1999, n. 4/5, p. 117-135.

_____. **Caçadores de imagens: cinema e memória em Pernambuco**. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema Brasileiro: proposta para uma História**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Brasil em tempos de cinema: ensaio sobre o cinema brasileiro de 1958 a 1966**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAVA, Ralph Della. A Igreja e a abertura, 1974-1985. In: STEPAN, Alfred (org.) **Democratizando o Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 231-273.

DA SILVA, Juliana Ozaí. Preconceito e intolerância religiosa em O Pagador de promessas. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 73, jun. 2007. <http://www.espacoacademico.com.br/073/73ozai.htm>. Acesso: 31 dez. 2012.

FERRO, Marc. O Filme. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs). **História: Novas Abordagens**. Rio de Janeiro, F.Alves, 1988.

ISAIA, Artur Cesar As religiões afro-brasileiras e a hierarquia católica na primeira década pós-conciliar. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ANPUH, ano IV, nº. 11, set. 2011.

LEAL, Willis. **O Nordeste no cinema**. 2ª Ed. João pessoa: Editora Universitária UFPB, 1982.

KORNIS, Mônica. **Cinema, Televisão e História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MAGNO, Maria Ignês Carlos. Crítica, cinema e história: planos de um diálogo na crítica de Jean-Claude Bernardet nos anos 60. **Revista Rumores**, ed. 4, jan.-abr. 2009. file:///C:/Documents%20and%20Settings/PC/Meus%20documentos/o%20pagador%20de%20compromissos.htm. Acesso 31 jan. 2012.

MORAES, Dênis de. **A esquerda e o golpe de 64**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MORETTIN, Eduardo; CAPELATO, Maria Helena (Orgs.) **História e Cinema**. São Paulo: Alameda, 2007.

PINHEIRO, Roberta Vanessa Crispim. Análise comparativa entre a peça O Pagador de Promessas e sua adaptação cinematográfica. **Revista Eletrônica Temática**. www.insite.pro.br. Acesso: 19 dez. 2012.

RODRIGUES, José Carlos. **O negro brasileiro e o cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas. **Imagens do Candomblé e da Umbanda: etnicidade e religião no cinema brasileiro nos anos 1970**. Tese de Doutorado em História (Universidade Federal Fluminense), 2009.

_____. Orixás na telona. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 5, nº 51, dez. 2009.

SIMOARD, Pedro. **Origens do Cinema Novo**: a cultura política dos anos 50 até 1954. http://www.achegas.net/numero/nove/pedro_simonard_09.htm. Acesso: 31 dez. 2012.

SOUZA, Laura de Mello e. O diabo e a terra de santa cruz:

XAVIER, Ismail. **Cinema Brasileiro Moderno**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Barravento**: Glauber Rocha, 1962, *alienação* versus *identidade*. http://www.fflch.usp.br/df/site/publicacoes/discursos/pdf/D13_Barravento.pdf. Acesso: 27 dez. 2012.

_____. Sertão, mar: **Glauber Rocha** e a estética da fome. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SITES PARA BAIXAR FILMES

<http://filmow.com/antonio-pitanga-a42339/>.

<http://pensarcinema.blogspot.com.br/2007/05/bahia-de-todos-os-santos.html>.

QUE ÁFRICA ESTÁ EM NÓS? a África que se vê no mundo virtual

Waldeci Ferreira Chagas¹

Pelo que é passado na televisão, sites e redes sociais, a África é um lugar onde não há felicidade, onde as pessoas vivem quase que isoladas do mundo. As fotos que vimos o que sentimos é uma grande tristeza. Como tantas pessoas vivem preocupadas com a roupa que vai vestir, em comprar o celular do momento enquanto crianças morrem de fome a todo o momento na África? (Estudante A, 2011.2/Tarde).

A sociedade contemporânea é por excelência caracterizada pelo uso da tecnologia na difusão das ideias e do conhecimento construído. Essa nova realidade tem possibilitado a que os diferentes sujeitos sociais num curto espaço de tempo se apropriem dos conhecimentos elaborados, e, sobretudo, construa-os.

Em função da velocidade com que as informações circulam, as relações sociais e os eventos gerados são considerados efêmeros e líquidos. Nesse interim a imagem se destaca e é utilizada nos diversos setores sociais, para informar, denunciar, assim como sensibilizar, chamar atenção do leitor para as mais diversas questões e imprimir ou construir outros conceitos e novas condições de compreensão da realidade em diferentes tempos e espaços. Imersa nesse universo

¹ Professor do Departamento de História da UEPB, Campus de Guarabira e membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEAB-Í).

cultural, onde a tecnologia e a imagem predominam a escola e os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem não passaram imunes, tomaram conhecimento e se apropriaram ou não dos instrumentos ofertados pelo mercado e que estão em evidencia na ordem do dia.

Não demorou e o (a) professor (a) deixou de ser o único interlocutor no processo-ensino aprendizagem. Na transição do século XX para o XXI os instrumentos técnicos passaram a compor o espaço da escola mais efetivamente, e foram inseridos como auxiliares ou complementares na aprendizagem dos conteúdos e na construção do saber escolar nas diferentes áreas do conhecimento.

Num curto espaço de tempo a sociedade que frequentara o cinema, passou a assistir aos filmes em casa através da TV, do vídeo cassete, e DVD. Tudo isto foi substituído pelo computador, que trouxe consigo a internet. Essa ferramenta revolucionou a sociedade, visto que ampliou o acesso à informação, e tem possibilitado que todos os dias milhões de pessoas em diferentes partes do mundo acessem as mesmas e diferentes informações, e, sobretudo, compartilhem-nas e se comuniquem.

A internet propagou a imagem, o conhecimento, quebrou fronteiras, aproximou mundos, gerações, e tem possibilitado que diferentes sujeitos sociais não só acessem os conhecimentos produzidos e disponibilizados nessa rede mundial, mais também os produzam, emitam opiniões e críticas.

Neste trabalho fazemos algumas incursões acerca de duas questões pertinentes à sociedade contemporânea e que estão na ordem do dia, principalmente nos debates acerca da educação e suas práticas

pedagógicas, ou seja, a imagem, a internet e seu uso em sala de aula. Assim pensamos sobre o uso desses dois recursos no processo ensino-aprendizagem, sobretudo dos conteúdos de história.

Recorremos à internet e a imagem como fontes de pesquisa, porque ambas fazem parte do universo cultural dos estudantes e é comum eles as utilizarem para se comunicarem através das redes sociais, a exemplo de face book, MSN, Orkut e nelas divulgarem ou capturarem imagens sobre as mais diversas questões e com os mais diferentes conteúdos e objetivos. Desta feita, aproveitamos à acessibilidade dos estudantes a internet e o uso da imagem para levá-los a pensarem sobre a África a partir dos conteúdos divulgados no mundo virtual.

Logo, o nosso propósito neste texto é discutir sobre a África a partir do imaginário dos estudantes do 1º ano do Curso de História da UEPB-Campus Guarabira, precisamente da turma 2011.2 dos turnos da tarde e noite, num total de 53 estudantes. Para ter acesso às imagens solicitamos que os estudantes escrevessem o que sabiam sobre África. A partir das narrativas, revelaram imagens e a partir delas discutimos: que África povoa o imaginário dos estudantes? Quais abordagens são recorrentes nos conteúdos sobre esse continente?

1. A África que se vê na TV e na internet, pouco se ensina na escola

Como no programa do Componente Curricular História da África, o primeiro tópico que costumeiramente definimos para estudo é “o racionalismo no século XVI e o imaginário europeu sobre África”. Antes de iniciarmos qualquer discussão sobre esse continente,

solicitamos durante as duas primeiras aulas que os estudantes revisitassem suas memórias nos narrassem as aulas de História, e, escrevessem especificamente os conteúdos de África estudados na escola do ensino fundamental ou médio.

Recorremos à memória dos estudantes pelos seguintes fatos: desde janeiro de 2003 a lei 10.639 obriga as escolas da educação básica a incluir no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. Outra questão relevante é o fato de 51 estudantes terem concluído o ensino médio em 2010 e em 2011 ingressaram no curso de História na UEPB-Campus Guarabira. A partir dessas duas questões formulamos a hipótese de que tais estudantes estudaram algum conteúdo sobre África, visto terem cursado o ensino médio entre 2003 e 2009, período em que a lei 10.639/003 já estava em vigor.

Dos 53 estudantes apenas 02 concluíram o ensino médio antes de 2003 e só ingressaram na universidade em 2011, portanto, supomos que apenas esses dois não tenham estudado algum conteúdo sobre África.

No entanto, as respostas revelaram uma questão surpreendente: dos 53 estudantes participantes da pesquisa, cerca de 90% disseram que no ensino fundamental e médio nunca estudaram nenhum conteúdo sobre o continente africano. Só 10% dos estudantes informaram ter estudado sobre África nas aulas de História, especificamente a escravidão e a relação com o Brasil, sobretudo, o fato de da África ter vindo homens e mulheres que no Brasil foram submetidos à escravidão. Afora a escravidão estudaram sobre o apartheid na África do Sul e a luta de Nelson Mandela para por fim a esse sistema político de segregação racial. Esses conteúdos, segundo os

estudantes foram estudados de modo pontual e sem aprofundamento, visto que não houve continuidade nos anos seguintes. Pois disseram nunca ter estudado a África antes do contato com os europeus, e o porquê de os africanos terem sido trazidos para o Brasil?

Depois de ouvir os 53 estudantes, percebemos que mesmo os que afirmaram não ter estudado algum conteúdo de África expressavam algum tipo de conhecimento sobre esse continente, segundo eles (as) vistos através da TV e da internet. Por isso, independente de eles terem estudado ou não conteúdos de história da África no ensino fundamental ou médio, antes de iniciarmos o estudo dos conteúdos definidos no programa do Componente Curricular História da África solicitamos que escrevessem o que sabiam sobre África.

Como os estudantes foram colocados frente ao exercício de escrita das suas memórias, ao narrarem certamente filtraram, selecionaram e interpretaram os conteúdos apropriados na TV, internet ou na sala de aula. Portanto, as narrativas apresentadas neste texto não são uma cópia fiel do que os 10% de estudantes estudaram no ensino fundamental ou médio e nem refletem fielmente o modo como seus (suas) professores (as) abordaram a África em sala de aula. Mas de certo modo, revelam o modo como a TV e a internet representam a África, os africanos e suas culturas.

Como à memória dos estudantes sobre África está muito associada ao que a TV e a internet mostraram, e pouco ao que fora estudado na sala de aula, eles acabaram narrando sobre os conteúdos evidenciados na mídia, o que fez com que muitos conteúdos tenham sido repetidos em várias narrativas. Por isso, elegemos trechos de

algumas narrativas, sobretudo, porque elas apontam questões que são comuns nas narrações e por ser relevante a discussão que fazemos neste texto.

As narrativas dos estudantes evidenciam a complexidade no modo como eles compreenderam ou como os conteúdos sobre história da África foram trabalhados em sala de aula ou exibidos na TV e na internet, isso possibilitou que construíssem várias imagens desqualificantes sobre a África, as quais nem sempre responde e corresponde a história desse continente.

Portanto, há uma África que transita entre o inferno, e o paraíso, outra é rica, e pobre, diversa, mais também um continente ou um país homogêneo. As imagens da África recorrentes no imaginário dos estudantes se coadunam com o que os europeus disseram desse continente; questões que são discutidas por (SERRANO & WALDMAN, 2007, p. 21). Segundo esses historiadores.

O imaginário europeu devotou para as terras africanas e para os seus habitantes um amplo leque de injunções desqualificantes, muitas vezes respaldadas pelos expoentes da chamada "grande intelectualidade europeia". A África, condenada ao papel de espaço periférico da humanidade, além de considerada desprovida de interesse para a civilização, seria igualmente alheia a ela.

A primeira imagem a se destacar nas narrativas dos estudantes é a representação da África como continente pobre, cuja população vive imersa a miséria social, e fome. Conforme indicam os trechos abaixo:

Que África está em nós?

De imediato me vem à mente, **um povo vítima** de pobreza, que vive em situações precárias, inaceitáveis ao ser humano. Porém, sei que preciso de mais conhecimento sobre esse assunto, África (Estudante B, 2011.2/Tarde).

De certa forma quando falamos ou pensamos em África, logo, surge à ideia de forma de vida, economia e etnia e principalmente o preconceito racial, muito diferente entre aquele povo. **Entretanto, muitos conheciam ou conhecem a África com um lugar de extrema pobreza**, muitos escravos e um número muito grande de negros (Estudante C, 2011.2/Tarde).

Basicamente acredito saber muito pouco sobre a história da África, pois quando se fala em África a primeira **coisa que vem a minha mente é pobreza, fome, desigualdade social, desumanidade, pessoas morrendo sem direitos nem condições a nada**. É justamente isso que a mídia passa para nós (Estudante D, 2011.2/Noite).

Essa imagem é preocupante em função do caráter cristalizante, visto que não contextualiza e nem historiciza a condição social da África e dos africanos, mas naturaliza-a, como se a fome e a pobreza fossem inerentes aos 53 países africanos e tais problemas são decorrentes dos fatores naturais, como a seca, portanto, não tem solução.

Logo, conclui-se que a África é um continente inviável, visto que nele estarem os países mais pobres do mundo. Esta imagem evidenciada na narrativa de um estudante foi capturada por ele de um *site* da internet, cujo texto afirma: “entre os 47 países da África Subsaariana, 22 são considerados os mais pobres do mundo. Serra Leoa é o último colocado” (Conforme o site www.peacecorps.org, consultado pelo Estudante E, 2011.2/Tarde).

Tais imagens exibidas na internet colocam a fome e a pobreza de 22 países da África Subsaariana como decorrentes da incapacidade técnica do povo africano de construir mecanismos e técnicas de convivência com a seca, e que resulte na produção de alimentos e bens materiais que auxiliem na melhoria da qualidade de vida das suas populações.

Um aspecto relevante nessa imagem é o fato de a África Subsaariana sempre ser apontada como sendo a África negra, portanto, pobre. Esse tipo de definição “tem ampla animosidade em muitos setores da antropologia, o mesmo ocorre com o termo África Subsaariana para os geógrafos” (SERRANO & WALDMAN, 2007, p. 108).

Não negamos a existência da seca na chamada África Subsaariana, mas não podemos atribuir a condição social e econômica dessa região unicamente a um fator natural. Fazer isso é negar o processo de exploração a que desde o século XVI a África foi submetida pelas metrópoles europeias. Contudo, é preciso questionar:

Por que justamente a parte do continente habitada pelas estigmatizadas populações negras é honorabilizada com esse “sub”? Ora, se norte e sul são direções convencionais – dado que nada justifica, a priori, a convenção que estabelece o Norte como “posição superior” -, então por que o tal “sub” não poderia ser reservado ao que tradicionalmente se considera como África Setentrional? Pela mesma lógica, qual seria o problema em “inverter” a posição do mapa-múndi? Em tempo: será que os povos do Machrek gostariam dessa inversão? (SERRANO & WALDMAN, 2007, p. 108).

A segunda imagem recorrente nas narrativas dos estudantes é a da representação da África como homogênea, ora um continente ora um país, representado no vocábulo “África”. Assim os estudantes se referem à África enquanto espaço geográfico, como se nele houvesse uma única cultura, o mesmo idioma, a mesma condição econômica e um único sistema político. Embora seja comum utilizarmos o termo África para se referir à extensão dos 53 países, a África é caracterizada pela diversidade em vários aspectos. Nesse sentido, professores (as) devem atentar para o vocábulo África em sala de aula, visto que:

A terminologia África refere-se a um conjunto de valores, posturas e concepções que especificam uma forma determinada de ser e de pensar, não se confundindo com o continente na sua explicação propriamente geográfica (MUNANGA, 1984, p. 30).

Acreditamos que a homogeneização da África se deve ao fato de a história desse continente quando estudada, principalmente no ensino médio ter sido limitada aos seguintes conteúdos: apartheid e a história de Nelson Mandela, conforme as narrativas dos estudantes; conteúdos específicos da história do país África do Sul.

Contudo, os estudantes conceberam África como sendo apenas a África do Sul, e escreveram como se a realidade desse país explicasse a totalidade da diversidade que compõe o continente.

{...} Muitas pessoas têm esse continente **como um país** e, não sabem que ele é o berço da civilização e de saberes como: filosofia, matemática, engenharia e outras tantas riquezas sem as quais seria complicadíssimo viver. O Egito e suas pirâmides são prova disso: como conseguir erguer tais estruturas sem um guindaste?

Sabedoria é a resposta mais óbvia. O tempo todo, a mídia tenta disfarçar e assim branquear os egípcios em suas produções, a fim de inferiorizar uma cultura que é à base de todas as outras culturas posteriores (Estudante F, 2011.2/Tarde).

A África é um **país** que não consegue dar a volta por cima há muitos anos, e que teve grande marcos como o Apartheid em sua história, mas que nos mostra o seu determinismo em mudar esta imagem assustadora na última copa do mundo (Estudante G, 2011.2/Noite).

{...} Geralmente aprendemos onde está localizada, suas extensões e suas misérias, doenças. É **um país totalmente diferente**, e o que vemos na escola? As escolas deveriam aprofundar mais sobre a África, incentivar o aluno a buscar, conhecer mais, sua origem, de onde veio qual sua cultura? E mostrar uma **verdadeira África**, sem tanto equívoco no que se refere ao seu povo, deixando mais de lado tanto preconceito (Estudante H, 2011.2/Tarde).

A África não é um bloco monolítico e homogêneo, mas diverso, heterogêneo e caracterizado por complexas relações de poder que deram origem as várias culturas, e modalidades de organizações políticas e sociais, tais como: famílias, impérios, reinos e estados, historicamente forjadas por diferentes etnias, cada qual com suas peculiaridades. Nesse sentido,

Nada mais africano do que a pluralidade étnica e cultural. Se, por um lado, aos olhos de muitos essa heterogeneidade é observada positivamente, por outro, também tem sido interpretada como um dos indícios da

“inviabilidade” do continente, em especial quando o que está em discussão são conflitos que opõem diferentes grupos entre si. Importa assinalar que, na mídia os choques interétnicos têm sido justificados a partir de um “sentimento tribal”, entendido como matriz dos conflitos que dilaceram a África. Nesse entendimento, o termo “tribo”, dispensando o significado que usufruiu no meio antropológico, foi amplamente adjetivado (SERRANO & WALDMAN, 2007, p. 119).

A terceira imagem recorrente é a representação da África como terra de escravo. Mesmo que alguns aspectos históricos da África tenham sido ressaltados no ensino médio, a exemplo do sistema político na África do Sul, a escravidão prevaleceu como conhecimento sobre essa civilização. Esse tipo de representação é construído desde o ensino fundamental quando os estudantes afirmaram ter aprendido que da “África vieram os negros” que no Brasil foram escravizados.

Sobre a África não conheço muito além de que **tivera seu povo escravizado**, levados para outros continentes, foram **submetidos a trabalhos forçados**, depois foram excluídos da sociedade que se formara... (Estudante I, 2011.2/Tarde).

O que conheço da África no Brasil é que veio muito de seu povo de varias regiões para povoar o Brasil (no tempo de sua descoberta) para **trabalhar como escravos para os senhores** (Estudante J, 2011.2/Tarde).

Não entendo muito sobre a história da África, porque os meus estudos não foram suficientes, mas o pouco que estudei foi sobre a **escravidão**. Quando penso em **escravidão**, lembro-me de Zumbi dos Palmares, que foi um grande líder quilombola, suas lutas por liberdade, chamava muito a minha atenção na hora que o meu

professor começava a explicar a sua trajetória (Estudante L, 2011.2/Tarde).

África um dos menores índices de desenvolvimento humano, grande **exportador de mão-de-obra escrava** no passado, grande fato histórico o apartheid, também uma das civilizações mais antigas do mundo, também a mais explorada de todos os tempos (Estudante M, 2011.2/Noite).

A compreensão da África como território natural de escravos é comum no imaginário dos estudantes, o que se deve ao fato de esse episódio ser considerado como o responsável pela relação do Brasil com a África, pois como narraram os estudantes, desse continente “vieram os negros ou escravos que construíram as riquezas desse país”.

Não negamos que a relação Brasil e África se fez via a escravidão, mas da África não vieram escravos, mas homens e mulheres que no Brasil foram escravizados. Essa perspectiva de compreensão do africano como sujeito escravizado no Brasil está evidenciada na letra da música “Heranças Bantos”. Essa música composta por Paulo Vaz & Cissa, faz ao longo dos versos referência ao tráfico de africanos para o Brasil, os quais foram submetidos ao trabalho forçado: “Eu vim de lá. Aqui cheguei. Trabalho forçado, todo tempo acuado, sem ter a minha vez”. A expressão “trabalho forçado” é um denotativo de que os africanos não estavam acostumados a esse tipo de relação, portanto, não eram escravos, mas foram submetidos à condição de escravizados no Brasil.

No entanto, quando se discute sobre África e africanos o imaginário comum é o da escravidão. Esse tipo de compreensão está

associado ao período do mercantilismo no século XVI quando o Brasil manteve contato com a África, via tráfico negreiro.

Logo, coube aos mercantilistas da época submeter os africanos à escravidão para que os objetivos econômicos desse sistema fossem assegurados, visto que:

{...} entre as diversas funções estabelecidas pelo mercantilismo para o continente africano, nenhuma assumiu proporções tão drásticas como a escravidão, tanto pela importância em azeitar continuamente com vida humanas o sistema de plantation no solo americano, quanto pelos inumeráveis impactos para as sociedades do continente e para os seus descendentes. Para se falar exclusivamente em termos demográficos, calcula-se que o tráfico tenha subtraído a população africana, conforme colocamos aproximadamente 15 milhões de habitantes (SERRANO & WALDMAN, 2007, p. 195).

Para manter a exploração sobre a África o sistema mercantilista elaborou um conjunto de ideologia que subalternizou esse continente estigmatizando-o de o continente da escravidão. Segundo, (SERRANO & WALDMAN, 2007, p. 195):

Essa iconografia, cuja legitimidade é, de certa forma, consagrada por estudos que parecem não observar no continente nada mais do que longas colunas de escravos conduzidos passivamente para os navios negreiros, merece da nossa parte alguns reparos. Nessa senda, um senso comum equivocado, pelo qual africano torna-se sinônimo de escravo e vice-versa, conquista foro de declinação indiscutível, tamanha a força junto à consciência social (SERRANO & WALDMAN, 2007, p. 195).

Quando na sala de aula, na TV e na internet o assunto é a África, o estigma de o “continente da escravidão” ainda se mantém, visto que foi revelado nas narrativas dos estudantes. Todavia, é preciso discutir que a escravidão não foi uma prática exclusiva do continente africano, sobretudo, porque na história da humanidade vários povos foram escravizados.

No entanto, a permanência do estigma da escravidão como uma prática inerente à África se deve ao aspecto ideológico que o sistema mercantilista e os subsequentes construíram em torno dos africanos, cuja principal característica foi à subalternização e a inferiorização de suas práticas culturais.

A quarta imagem é a representação da África como terra detentora de riqueza natural e diversidade cultural, tendo a cultura africana se espalhado pelo mundo e formado outras culturas, a exemplo da cultura afro-brasileira, no entanto, o continente africano vive imerso a pobreza.

A África é um país que tem muitos aspectos a destacar, por um lado podemos ver um país cheio de pobreza miséria, conflitos. Por outro lado podemos **ver a sua cultura** se espalhar por outros lugares, como por exemplo, suas danças que hoje em dia está no auge (Estudante N, 2011.2/Noite).

Notoriamente **a cultura africana mostra-se diversificada e rica** em muitos aspectos. Mas em si a África não só tem o seu lado negativo, **ela tem seus costumes e cultura que leva esse povo a ser muito acolhedor e afetivo**. A África é um país pobre, porém territorialmente rico isto em relação ao solo (Estudante O, 2011.2/Noite).

Não podemos negar que as várias Áfricas reveladas pelos estudantes não existam. No entanto, é preciso problematizá-las, sobretudo, no que diz respeito às condições sociais e econômicas. Elas não são unicamente resultados dos fatores naturais que atingem esse continente e nem dos conflitos internos historicamente travados entre as diversas etnias, conforme costumam afirmar alguns africanistas e a grande imprensa?

Nesse sentido não podemos negar o papel da exploração colonialista europeia iniciada na África no século XVI para a configuração da atual condição desse continente. Qual o papel da África na manutenção do capital internacional? Estudar a história da África sem relacioná-la com o contexto de cada época e procurar desvendar o papel desse continente em cada etapa do capital é adjetivar os africanos de incapacitados tecnicamente e de não saber forjar seu próprio futuro.

2. Considerações Finais

Como 90% dos estudantes afirmaram nunca ter estudado história da África na educação básica, a imagem sobre esse continente não poderia ser diferente do que fora revelado, visto terem sido construídas a partir do que a TV e a internet exibem e pouco do que fora discutido em sala de aula.

A partir de então formulamos outras questões: Que leituras os estudantes fizeram das imagens da África exibidas na TV? Todos os estudantes afirmaram que as imagens, assim como as compreensões recorrentes sobre África foram adquiridas através da mídia, sobretudo

na televisão: “sei poucas coisas sobre a história da África. Sei mais as coisas que se vê na TV” (Estudante P, 2011.2/Tarde).

Acerca da imagem da África na TV outro estudante disse: “Nossa sociedade sabe muito pouco ou quase nada sobre a África, mesmo porque os meios de comunicação de massa a TV não mostra as origens e o que realmente é a África” (Estudante Q, 2011.2/Tarde). Ainda nessa linha de raciocínio outro estudante disse: “a imagem que tenho a respeito da história da África é um pouco limitada à negatividade mostrada pelos meios de comunicação” (Estudante R, 2011.2/Noite).

Passamos a nos interessar pelas afirmações dos estudantes, sobretudo, porque trazem a televisão e a internet; veículos de comunicação e informação relevantes na formação da imagem sobre África. Devido à lida com a linguagem visual, esses veículos de comunicação, de modo mais rápido que a escola, diz algo sobre diversos fatos num espaço de tempo menor que numa aula de História. As afirmações dos estudantes demonstraram isso, uma vez que a maioria sabia alguma informação sobre África, no entanto, nunca estudaram no ensino fundamental e médio.

Em contrapartida as narrativas dos estudantes denunciam um problema: o silêncio da escola acerca da história da África. O silêncio da escola contribuiu para que permanecesse no imaginário dos estudantes a versão midiática de África?

No momento que revelaram suas imagens de África, uns poucos estudantes criticaram os conteúdos vistos na mídia, a ausência deles na escola, e apontaram para a ideia de que existem outras imagens para além do que é exibido na TV: “as escolas e os professores

não deveriam mostrar apenas o lado negativo da história da África, e sim os dois lados” (Estudante S, 2011.2/Tarde).

As imagens narradas pelos estudantes demonstram que não tiveram acesso a outro tipo de informação que lhes possibilitassem construir outra imagem do continente africano.

Nesse caso, questionamos: a efetivação dos conteúdos da história da África está sendo realizada na educação básica? A primeira vista a televisão está sendo mais efetiva que a escola? Talvez efetiva, porque está exibindo, falando algo, mas eficiente não, haja vista os conteúdos televisivos apontarem a condição social e econômica dos países africanos como fato natural, portanto destituídos da discussão histórica.

Assim nas imagens televisivas, a fome, a miséria social, a falta de água tratada, de moradia, de acesso à saúde e educação, são naturalizados como fruto da incapacidade tecnológica dos africanos. Do contrário são as catástrofes naturais, sobretudo, a seca a grande responsável pela pobreza social da maioria dos países africanos.

As reportagens e documentários televisivos sobre a África são importantes, porém desprovidos de análises que possibilitem aos estudantes, sujeitos telespectadores compreenderem o processo que configurou o quadro exibido acerca desse continente.

Geralmente as reportagens são desprovidas de fundamentação histórica, o que faz com que o tempo presente seja tomado por si, e explique a história da mais antiga civilização humana. No entanto, as imagens aguçam no telespectador uma série de questionamentos, conforme evidenciamos nas narrativas de alguns estudantes. A África é só pobreza?

Todavia, o tipo de conhecimento que os estudantes manifestaram aponta para o pouco caso que seus professores (as) de História na educação básica fizeram do que a TV e a internet exibiram e eles levaram para a sala de aula. Não quero com isso afirmar que professores (as) de História devem pautar suas práticas pedagógicas a partir do que é transmitido no mundo virtual. No entanto, não podem fazer vistas grossas ao que é cotidianamente transmitido nesse universo, sobretudo, as questões sociais, políticas, culturais e econômicas, visto serem postas de modo fechados, o que tendem a naturalizar os fatos como se fossem verdades únicas. As imagens exibidas na TV e na internet, sobretudo, as abordagens que fazem dos fatos podem ser problematizadas e ponto de partida para se iniciar uma aula sobre história da África.

Assim como toda produção cultural, as imagens seja as exibidas na TV ou na internet são carregadas de ideologia, e produzidas num determinado lugar social e político, por isso, quando direcionadas ao telespectador, tem um fim. No entanto, nem sempre o estudante tem maturidade intelectual e senso crítico suficiente, para analisar o que está por traz. Na falta da crítica incorpora a imagem televisiva como verdade e passa a reproduzi-la, até o momento que se depara com outras compreensões.

Nesse caso, a relação dos (as) professores (as) com as imagens transmitidas pela TV e internet deve ser a de possibilitar aos estudantes a leitura crítica, questioná-las na perspectiva de que busquem desvendar a intenção do produtor. Ou seja, problematizar as imagens e junto com os estudantes fazer as seguintes perguntas: para quem a imagem foi produzida e o que se quer alcançar? Tais

questionamentos são relevantes porque nenhuma produção midiática é inocente. Mesmo que a função da TV e internet seja entreter e informar o grande público, há uma intenção política ideológica implícita, só desvendada quando a imagem é vista com olhos de enxergar.

As narrativas dos estudantes evidenciaram uma questão relevante: a África, os africanos e suas práticas culturais, desde outrora estão nas emissoras de TVs e na internet, mas não estiveram no currículo das escolas que eles (as) frequentaram. Embora eles tenham levado para a sala de aula as Áfricas que viram na TV e na internet, elas não foram valorizadas pela escola, passaram despercebidas aos olhos, ouvidos e atenção dos (as) professores (as). Por que isso ocorreu? Falta de formação dos docentes para lidar com esse conteúdo? Falta de interesse? Afinal a África possui história, visto ser o berço da civilização.

Todavia, a inserção dos conteúdos referentes à história desse continente no currículo escolar passa pela discussão do currículo que a escola possui o que gera outras discussões: o que professores (as) de História devem ensinar na escola da educação básica e o que eles ensinam? Que currículo a escola possui? O Projeto Político Pedagógico da escola contempla a história da África? Que conteúdos professores (as) de História definem como importantes e que devem ser aprendidos pelos estudantes?

Segundo a narrativa dos estudantes sobre a África, eles revelaram ser esse continente o berço da civilização e de ter relação direta com a formação do Brasil nos diversos aspectos. Mesmo assim a África não foi compreendida pela escola da educação básica como um

conteúdo relevante, e necessário a ser ensinado e aprendido em sala de aula, visto está no currículo oculto. Logo, o currículo que orienta as práticas pedagógicas dos (as) professores ainda está fundamentado na compreensão eurocêntrica de história, ciência e cultura.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. (Org.) **África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos**. Belo Horizonte: PUC - Minas; Nandyala, 2008.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **Os filhos da terra do sol: a formação do Estado-nação em Cabo Verde**. São Paulo: Sumus, 2002.

_____. **A África na sala de aula: uma visita à história contemporânea**. São Paulo: Sumus, 2005.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOVEJOY, Paul. E. **A escravidão na África uma história de suas transformações**. Tradução de Regina A. R. Bhering e Luiz Guilherme B. Chaves. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LOPES, Ana Mônica e ARNAUT, Luiz. **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNANGA, Kabenguele. **Povos e civilizações africanas**. Introdução aos estudos sobre a África Contemporânea. São Paulo/Brasília: Centro de Estudos Africanos da USP e Ministério das Relações Exteriores, 1984.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

PRIORE, Mary Del e VENANCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica**. RJ: Campus, 2004.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **O lugar da África: a dimensão atlântica da política externa brasileira (de 1946 a nossos dias)**. Brasília: Editora da UNB, 1996.

_____. **A formação da África contemporânea**. São Paulo: Atual, 1987.

SILVA, Dilma de Melo & CALAÇA, Maria Cecília Félix. **Arte africana e Afro-brasileira**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. Tradução de Marisa Rocha Mota. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

VIDROVICTH, Catherine Coquery (org.). **A descoberta de África**. Lisboa: Edições 70, 1965.

SERRANO, Carlos & WALDMAN, Mauricio. **Memória d'África: a temática africana na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

BATUQUES, MARACATUS, AFOXÉS E OUTRAS RODAS CULTURAIS DA CULTURA AFROBRASILEIRA

José Pereira de Sousa Júnior¹

O Brasil é uma mistura de culturas e etnias que se fundem na história e no folclore de seu povo. Entre elas está a influência da África trazida pelos escravos em navios negreiros e espalhada por todo o território nacional. Falar de cultura brasileira é um misto de raiz, tradição e espiritualidade aliada a uma rica diversidade cultural existente, pois sua composição permeia por diversas matrizes européia, indígena, africana. Está última em especial vem carregada por diferenças em elementos simbólicos sendo nos rituais de dança, musicalidade, ritmo, cantos que compõe parte da resistência cultural negra que é refletida no âmbito social brasileiro. Neste artigo, vamos apresentar somente algumas destas manifestações culturais, apresentado-as de forma didática e de fácil entendimento ao leitor.

1. Batuques: Festa e Repressão.

“Batuque” era o termo que aparecia nos códigos de postura e nos jornais. Nestes, o termo vinha geralmente acompanhado de reclamações sobre os transtornos que essas práticas causavam ao cotidiano e à ordem pública da cidade. No Rio de Janeiro, Martha Abreu (1999) observou que os batuques se intensificaram nas

1 (Doutorando em História pela UFPE)

proximidades da Igreja de Santana no dia de sua santa, na segunda metade do século XIX. A autora argumentou que, sob o olhar vigilante de vizinhos e autoridades, os africanos e seus descendentes negociaram seu divertimento e também a possibilidade de recriar determinadas tradições religiosas através dos batuques no dia da santa.

Mary Karasch afirma que a palavra “batuque” é originária do termo batuco, uma dança de Angola. Segundo esta autora, a palavra batuque era o termo mais comum na designação de danças africanas no Rio de Janeiro antes de 1850. Ela sugere que o batuco dançado pelos povos de Ambriz, Congo e, também, pelos de língua bunda em torno de Luanda, pode ter sido uma das danças que deu origem ao samba carioca. A autora nos oferece uma descrição do batuco, nela Karasch identifica os ingredientes clássicos do samba do Rio de Janeiro:

[...] Forma-se um círculo dos dançarinos e espectadores; tângem-se marimbas e batem-se vigorosamente tambores, e todos reunidos batem palmas acompanhando a batida dos tambores, e gritam uma espécie de coro. Os dançarinos, tanto homens como mulheres, saltam com um grito dentro do círculo e começam a dançar. Isso consiste quase exclusivamente em balançar o corpo com um pequeno movimento dos pés, cabeça e braços, mas ao mesmo tempo os músculos dos ombros, costas e nádegas são violentamente contraídos e convulsionados. (KARASCH, 2000, P. 330).

Os ajuntamentos festivos dos negros e seus batuques eram notados com preocupação entre setores dominantes da sociedade pela possibilidade quase sempre manifesta de desordens que os acompanhava. Na primeira metade do século XIX a Bahia foi palco

de muitas rebeliões escravas que foram alimentadas, em parte, pelo aumento do tráfico de africanos. Estima-se que nesse período 350.000 escravizados tenham chegado a Bahia trazidos da África. Aproximadamente 7.000 por ano, trazidos da Baía do Benin, Império do Daomé, terras Iorubá, terras Hauças e vizinhança.

O Recôncavo baiano particularmente, experimentou um notável crescimento econômico a partir das últimas décadas do século XVIII. A ampliação do contingente escravizado contou ainda com a produção de fumo em Cachoeira, produto que foi utilizado em larga escala na troca por negros na costa ocidental da África.² João José Reis (1992) constatou que após a revolta dos africanos malês em 1835, ficou mais difícil para o povo negro festejar ao seu modo. A iminência de rebeliões escravas fazia tremer senhoras e senhores, em última instância, preocupados com a segurança de suas vidas. Setores da imprensa baiana, por sua vez, cuidaram de refletir e até aumentar esse temor. A relação entre batuque e rebelião foi sempre enfatizada, explorando preocupações com o “olhar estrangeiro”, com a imagem da cidade entregue aos “bárbaros” africanos, mas, sobretudo, com a desordem.

Através da correspondência policial, Karasch (2000) constatou que as danças africanas foram insistentemente perseguidas pela polícia carioca na primeira metade do século XIX. Nesses episódios, segundo a autora, ficava evidente a incapacidade do corpo policial em acabar com tais danças, muitas vezes defendidas violentamente pelos dançarinos que, para isso, não se furtavam a usar, literalmente,

2 REIS, João José. “Recôncavo rebelde: revoltas escravas nos engenhos baianos”, *AfroÁsia*, 15, 1992, pp.100-101.

todas as armas que dispusessem. No entanto, eram as manifestações noturnas, como as de caráter religioso, que mais preocupavam a polícia, principalmente se envolvessem grande número de escravos. Festas onde os negros dançavam sem parar durante toda a noite, geralmente aos sábados e nas noites anteriores aos dias santos.

Os termos “samba” e “batuque” apareciam nas folhas quase como sinônimos. Notam-se apenas sutis diferenças em uma ou outra das tímidas descrições locais. Por exemplo, o uso do pandeiro e das umbigadas no samba enquanto nos batuques são freqüentes as referências ao “tabaque” que predominava tocado “valentemente”. O termo “valente”, por sua vez, esteve por muito tempo associado às práticas culturais afro-brasileiras, notadamente, a capoeira. Muitos capoeiristas ostentavam a alcunha de “valentão”, símbolo de comportamento destemido e garantia de respeito no mundo das ruas.

Edson Carneiro (1991) registra um tipo de batuque que ultrapassava o sentido de puro divertimento e alcançava as esferas da luta corporal. Aliás, como na capoeira, seu jogo podia ser encarado tanto como uma brincadeira quanto como confronto. Assim, Edson Carneiro narra um batuque que, segundo afirmou, derivava de uma “luta africana”. Os golpes descritos, “várias pernadas” e a “raspa” (rasteira), e os instrumentos, “pandeiro, ganzá e berimbau”, fez o autor concluir que este batuque era “uma variação da capoeira”.³ Porém, “samba” e “batuque” eram representados como grosseiro divertimento pelas autoridades, isso tanto em Salvador, Rio de Janeiro, Paraíba, Pernambuco, ou melhor, vistos como um ajuntamento de negros que

3 CARNEIRO, Edson. *Religiões Negras / Negros Bantos*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 3.^a edição, 1991. pp.221-224.

deprime os bons costumes, redundando em continuados atentados a moral.

Mesmo assim, nos dias seguintes a Abolição da escravidão⁴, os batuques em comemoração a custosa liberdade para os escravos foram vistos pelos fazendeiros e por muitas autoridades como intermináveis, prenúncio da vagabundagem e audácia dos negros, bem como, eram notados como produto de seus espíritos bárbaros e inferiores. O que era considerado pelos setores dominantes como “a solução radical da questão servil”, foi recebido em muitas províncias com festas, conflitos e mesmo perturbação da já frágil ordem social. As preocupações das autoridades provinciais giravam em torno das possíveis migrações, saques e revoltas que os libertos viessem a promover.

No início da República, nota-se que a população afro-brasileira vinha sendo “convidada” a esquecer suas memórias, consideradas selvagens, a fim de não macular a construção de outra comunidade imaginada: o Brasil civilizado, modelado a partir de padrões europeus. A imprensa assumiu, notadamente, as trincheiras da civilização. Por outro lado, as práticas culturais e religiosas afro-brasileiras preservavam e reconfiguravam saberes de matriz africana, ao tempo que ajudava seus participantes na elaboração de balizas de outras identidades, que reinterpretavam heranças africanas na diáspora, insubordinando-se muitas vezes contra discriminações de classe, raça e de caráter religioso.

4 FILHO, Walter Fraga. Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006, p.124

No terreno do sincretismo afro-católico historiadores sugerem, por exemplo, que os batuques que acompanhavam a coroação de Reis Congo no Brasil apontam para um processo de cristianização mais longo, iniciado na África do século XV, quando o primeiro soberano congolês converteu-se ao catolicismo. Esse processo de cristianização que levou ao “aportuguesamento” das instituições do Congo, por sua vez, não exterminou as tradições bakongo, servindo mais a interesses econômicos e de governo do que a interesses propriamente religiosos.⁵

2. Maracatus: encenações e enredos.

É uma legítima tradição pernambucana, onde o motivo principal aparente consiste num desfile processional, uma embaixada em homenagem a reis africanos, tradição das antigas festas de coroação de reis Congo, e sobreviventes na época do carnaval, associados a outros elementos de características totêmicas. O folclorista Leonardo Dantas Silva publicou um artigo sobre o Maracatu de Recife, mostrando como seu caráter religioso vai dando lugar a uma forma profana carnavalizada. Para Dantas, o Maracatu tem sua origem nos préstitos de coroação dos reis e rainhas negros patrocinados pelas irmandades de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito, que por sua vez existiam desde o século XVI no Brasil,

5 VAINFAS, Ronaldo & SOUZA, Marina de Mello e. “Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII”. Revista Tempo, 6, 1998, pp.95-118; ver também: SILVA, Alberto da Costa e. A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. Especialmente o capítulo 10: “No reino do Congo”, pp. 359-405.

promovidas pela própria administração colonial portuguesa. Essa prática já existia na Espanha e França desde o século XV.

Os maracatus mais antigos de Pernambuco é o Leão Coroado (1863), são chamados de nação ou baque virado e possuem vínculos com a tradição de coroação do rei do Congo, presente também nas irmandades católicas negras, como por exemplo, a de Nossa Senhora do Rosário, que representam uma corte com rei, rainha, damas, princesas, príncipes, dama de honra e embaixadores. Tem ainda, a dama do paço que leva e rodopia com a calunga, uma boneca ricamente enfeitada. O uso do termo “nação” assinala FRAGA & ALBUQUERQUE (2009) demonstra a existência de uma comunidade que se reúne para reafirmar tradições que lhes garantem identidade cultural. Não por acaso, a maioria dos grupos de maracatu-nação foi formada na zona norte de Recife, agregando parentes e vizinhos que compartilham valores e condições de vida.

A partir de década de 1940, ganha visibilidade outro tipo de maracatus, o de “orquestra ou baque-solto”, também chamado de maracatu rural. Segundo FRAGA & ALBUQUERQUE (2009) este se diferencia do de “nação” por ter um conjunto musical com instrumentos de sopro e apresentar como destaque o caboclo de lança. Nas suas encenações, as pessoas se divertem tentando escapar das investidas do caboclo que tenta atingir os espectadores com sua lança de madeira. Entendemos, porém, que estes grupos e suas manifestações culturais preservam práticas afro-brasileiras e buscam através da cultura reafirmar os laços entre Brasil e África, mesmo construído através da violência do tráfico, trouxe importantes contribuições culturais que

permanecem presentes até os dias de hoje formando um rico mosaico cultural.

A prática da coroação é conhecida, através dos documentos, em “Sevilha quando a 11 de novembro de 1475 os Reis Católicos deram o titulo de ‘Mayoral’ de todos os negros cativos ou forros a Juan de Valladolid em Lisboa, desde 1563, e na França, a partir de 1498. No Recife esse costume é datado desde 1674, segundo assentamento dos livros da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, no bairro de Santo Antônio, que tratam das coroações dos reis e rainhas de Angola. A mais importante dessas coroações era a do Congo, cuja organização se baseava numa verdadeira hierarquia de poder, com reis, vice-reis, duques, governadores, mestres-de-campo, coronéis, capitães-mandantes, provedores, juizes-de-fora e conselheiros-mor. Essas cerimônias eram estruturadas na coroação dos reis de Congo, representando danças dramáticas entre uma rainha Ginga e o rei de Congo, teatralizando a luta entre Mouros e Cristãos, ou figurando o encontro entre grupos de Congos e Congados/Congadas.

De acordo com Marina Mello e Souza (2002), pouco antes do ano 1500, os portugueses faziam seus primeiros contatos com os congolezes. Esses encontros, marcados também por guerras expansionistas teriam feito das populações derrotadas escravas em seus próprios territórios, preservando as linhagens locais que se aglutinavam em torno dos vencedores. Estes contatos entre europeus e o reino Congo, é marcado também pela conversão congoleza ao catolicismo cristão, caracterizado por ritos e símbolos.

Por sua vez, os Congos e Congados são encenados nas datas fixadas pelos calendários religiosos de cada comunidade ou em festas

oficias e particulares, reverenciando santos padroeiros ou cultuados em seus próprios espaços. Geralmente seguem uma estruturação que dependendo do grupo, podem ser catalogados em cinco grandes motivos condutores, a saber, conforme o antropólogo Alfredo João Rabaçal (1976, p. 65).

I – Desfiles por vias e logradouros públicos, em direção a cenários religiosos ou cortejos, cujos participantes acompanhados por grupos instrumentais entoam versos desempenhando rápidos e simples passos coreográficos.

II – A representação de lutas entre mouros e cristãos, com base em alguns casos e episódios de Carlos magno e dos Doze Pares da França.

III – A teatralização de lutas entre um rei do Congo e uma rainha Ginga.

IV – A encenação de embaixadas com encontros guerreiros.

V – O desenvolvimento de embaixadas diplomáticas entre realzas distantes.

3. Afoxés: tradição e resistência.

O surgimento de afoxés no contexto baiano desenvolve-se por volta de 1895, num período de fortes proibições a elementos que reverenciem o candomblé e a cultura negra, tendo em vista que buscava-se um “embranquecimento” da sociedade. Os negros eram vistos como inferiores e imorais. A criação dos afoxés aparece então como uma forma de resistência cultural, evidenciado nas ruas das cidades, em especial, Salvador, e demarcando um espaço territorial, período que é denominado de “africanização” da Bahia. Os afoxés na Bahia surgem em meio a um cenário de fortes proibições a elementos ligados ao candomblé e advindos da “cultura negra”. Eles

apareceram como clubes negros organizados, os quais ganharam visibilidade apresentando-se utilizando elementos comuns aos clubes brancos. Apesar de possuírem esses elementos, eles também possuíam elementos comuns à religião Africana e utilizavam os mesmos princípios dos rituais utilizados pelos afoxés simples da época.

O afoxé Filhos de Gandhi, fundado por estivadores portuários da cidade de Salvador no dia 18 de fevereiro de 1949, tornou-se o maior e dito o mais belo Afoxé do Carnaval da Bahia, em Salvador. Constituído exclusivamente por homens e inspirado nos princípios de não violência e paz de Mahatma Gandhi, o bloco traz a tradição da religião africana ritmada pelo agogô nos seus cânticos de ijexá na língua Iorubá. Utilizaram lençóis e toalhas brancos como fantasia, para simbolizar as vestes indianas. Tornou-se o mais famoso e o maior dos Afoxés da Bahia, que conta com aproximadamente 10.000 integrantes. (FRAGA & ALBUQUERQUE, 2009, P. 109)

Tradicionalmente a ‘fantasia’ contém, além do turbante e das vestimentas, um perfume de alfazema e colares azul e branco. Os colares já são conhecidos tradicionalmente por “colar dos filhos de Ghandy”, que são oferecidos para os admiradores como forma de desejar-lhes paz durante o carnaval e ao longo do ano. As cores dos colares são um referencial de paz e o afoxé enfoca Oxalá, que é o Orixá maior. O branco e o azul intercalados é o fio-de-contas do Oxalá menino, o Oxaguiam, que correspondem: o branco a Oxalufon seu pai e o azul a Ogum de quem é inseparável; as contas são amuletos da sorte. Aqui, podemos perceber uma nítida relação entre os Afoxés e a religião, o Candomblé. E cada um usa de acordo com a indumentária,

da maneira que se achar elegante, não existe quantidade fixa de contas para cada colar, nem quantos colares se deve usar.

Na década de 80 possuindo já um forte respaldo cultural ele já tinha cerca de 4 mil associados e entre eles um vasto número de pais de santos, os quais davam legitimidade à divulgação do culto nagô como afirmação étnica. Neste período, em meio ao surgimento do carnaval de rua que aparece o afoxé moderno, que tem a possibilidade de sair às ruas, de ser integrado como fonte de manutenção da cultura. O afoxé Filhos de Gandhi aparece com o discurso de um afoxé que prega a paz e a “Integração Social”, sendo assim, esse bloco aceita a participação de pessoas etnicamente diferentes, já que preza pela integração dos povos. Este Afoxé não evidencia posições políticas, mas fica nítido que ao aparecer num cenário Pós Segunda Guerra Mundial e influenciado pelas ideologias do líder político e religioso indiano Mahatma Gandhi, o afoxé trazia implicitamente a sua luta contra a opressão aos negros e consolidou-se como uma referência de organização negra e resistência cultural.

4. Jogo⁶ : dança e criatividade.

Batuque, tambor, tambu ou caxambu são as denominações utilizadas para uma forma de expressão cultural complexa, originada no século XIX, no Sudeste brasileiro, entre africanos de língua banto,

6 Martha Abreu e Hebe Mattos, “Jongo, registros de uma história”, in Silvia Hunold Lara e Gustavo Pacheco (orgs.), *Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein (Vassouras, 1949)*, (Rio de Janeiro: Folha Seca, 2007, p. 73.)

levados como escravos para essa região. O jongo envolve canto, dança coletiva ao som de tambores, prática de magia verbo-musical, culto aos ancestrais e foi entoado durante o trabalho nas roças e dançado e cantado nos terreiros das fazendas e em locais isolados, nos arrabaldes das cidades brasileiras oitocentistas.

“Jongo” e “dança de negros” foram expressões que apareceram antes mesmo de 1886 nos anúncios das récitas publicadas nos jornais pelas companhias teatrais. No entanto, estas publicações não foram suficientes para resguardar o jongo de críticas negativas. Ao contrário, foi fato corrente que os “jongos e rebolados de ancas” fossem reputados prejudiciais ao “sentimento estético do público fluminense”, que muito dificilmente poderia ser modificado, diante de influência tão “nefasta”.

Não foi excepcional também sua condenação pelos supostos despudor, lascívia e indecência da dança, tida como “sem elevação” e imprópria para ser admirada por uma plateia “bem nascida” e “bem educada”, o que significa dizer que eles também foram julgados moralmente prejudiciais. As críticas em relação a eles só foram menos contundentes quando os jongos apareceram nos palcos com muita “moderação, mostrando-se uma só vez em cena coristas e comparsas de cara suja e com movimentos obrigados de quadris”; ou, dito com outras palavras, para certos críticos, quanto menos eles aparecessem, melhor.

Segundo a historiadora Martha Abreu, o jongo podia ser dançado, após a permissão dos senhores, nas áreas rurais, nos terreiros principais das fazendas, em dias de festas dos senhores ou aos sábados e domingos à noite. Em tais ocasiões, o jongo aparecia como

espetáculo, isto é, como espetáculo para ser admirado por visitantes; como espetáculo do “bom” senhor, que permitia a seus escravos gozar de momentos de divertimento e lazer, e como espetáculo da “própria escravidão, que se justificava pela domesticação daquela aparente barbárie”.

Além dos tambores, considerados intermediários com o sagrado e fundamentais em muitas outras ocasiões de festas e danças de influência africana, os pontos de demanda, no jongo, também estão revestidos de um sentido mágico religioso. Dessa maneira, o jogador seria mais respeitado quando demonstrasse possuir sabedoria na execução da arte da demanda com outros jogadores, uma vez que a palavra, nos pontos, teria força encantatória, desempenhando a função de lidar com o plano espiritual.

5. Lundu: Dança e Sensualidade.

Lundu, também chamado de Lundum caracteriza-se por um gênero musical e dança folclórica de origem afro-brasileira criada a partir dos Batuques dos escravos. No período da escravidão, os negros realizavam suas tradições religiosas, cantavam e dançavam para manifestação de sua cultura. No final do século XVIII, o Lundu já se torna presente tanto no Brasil quanto em Portugal, tendo influência cultural de tais países. O ritmo e a dança foram sofrendo modificações no decorrer do tempo, porém a evidência maior é a sensualidade. Apresenta rebolados e “quebras” de quadris, característicos dos movimentos africanos e herdou da cultura européia, a melodia e harmonia para a composição musical.

O lundu, segundo Edison Carneiro era uma dança de origem africana, da mesma linha do Batuque, vinda de Angola para o Brasil acompanhado pelo bandolim. Era dançado e cantado nas áreas rurais e urbanas, ou em festas populares, mas, também estava presente nos salões das cidades e sofreu nas primeiras décadas do século XX forte perseguição e preconceito devido a sensualidade com que era apresentado. Os movimentos são ondulares de grande volúpia, lascivos e lúbricos, apresentam rebolados e maneios dos quadris evidenciando a sensualidade da dança.

De acordo com José Ramos Tinhorão (2008), em 1816 passava pela Bahia o comerciante de algodão, o francês L. F. de Tollenare e ficou impressionado com o Lundu que viu dançar e fez uma interessante descrição do que presenciou, vejamos;

(...) O mais interessante a que assisti foi o de um velho taverneiro avarento e apaixonado por uma jovem vendilhona. A rapariga emprega todos os recursos da faceirice para conservá-lo preso nos seus laços. O mais eficaz consiste em dançar diante dele o lundu. Esta dança mais cínica que se possa imaginar, não é nada mais nem menos do que a representação do ato de amor carnal. A dançarina excita o seu cavalheiro com movimentos, mais ou menos equívocos, este lhe responde da mesma maneira, a bela se entrega a paixão, o demônio da volúpia dela se apodera, os tremores precipitados das suas cadeiras indicam o ardor do fogo que a abrasa; seu delírio torna-se convulsivo, a crise do amor parece operar-se, e ela cai desfalecida nos braços de seu par, fingindo ocultar com um lenço o rubor da vergonha e do prazer, enquanto a viola suspira e os assistentes, entusiasmados batem as palmas.” (TINHORÃO, 2008, P. 69/70)

Um indicativo dessa aceitação do lundu em espaços mais “nobres” é a inclusão de inúmeros deles nos variados cancionários publicados na segunda metade do século XIX, assim como nas coleções de partituras musicais de editoras especializadas nesse nicho do mercado. Ao mesmo tempo, não se pode esquecer que o lundu apresentava nítidos elementos de origem africana. Muitas das críticas que a inserção do lundu no teatro recebeu por parte de literatos, críticos musicais e censores teatrais residiram justamente nesses elementos que supostamente o transformavam numa dança de um sensualismo exagerado, convertendo o palco num “templo de devassidão”, como à época se dizia, além de comprometer o gosto das platéias.

A historiadora Martha Abreu observou que, na conjuntura do abolicionismo, o lundu foi um gênero musical marcante que, com suas críticas, ironias maliciosas e letras de duplo sentido, assumiram significados diferentes para e sobre brancos e negros. Como exemplo dessas possibilidades de interpretações, a autora analisou diferentes versões do lundu *Pai João*,⁷ mostrando que elas tanto faziam alusões ao mundo dos escravos, num tom de comicidade e sátira, como, num outro diapasão, podiam revestir-se de significados antiescravistas, dependendo de quem o ouvisse ou cantasse.

Durante o século XIX, o Lundu foi considerado um ritmo dominante e aceito pelos brancos. Entretanto, no início do século XX,

7 Martha Abreu, “Outras histórias de Pai João: conflitos raciais, protesto escravo e irreverência sexual na poesia popular, 1880-1950”, *Afro Ásia*, 31 (2004), p. 272. O lundu *Pai João* constou de vários cancionários e coleções de partituras musicais publicados na segunda metade do século XIX.

deixa de ser símbolo de identidade e proibido por ser considerada uma dança que imitava o ato sexual, um atento ao pudor. Contudo, alguns escravos continuavam as escondidas a cultivá-la. Tempos depois, o decreto caiu no esquecimento e o Lundu passou a ser aceito e praticado, mantendo sua principal vertente que é a sensualidade e tornando-se manifestação folclórica. Atualmente, essa dança é praticada em alguns estados do Brasil, principalmente na Região Norte e mais especificamente na Ilha de Marajó, no Pará.

6. Festas das Irmandades Religiosas.

As festas das irmandades religiosas se tornaram acontecimentos ímpares no Brasil, como por exemplo, a de Nossa Senhora do Rosário dos homens pretos. Por um lado, as festas eram representações diretas da sociedade da qual faziam parte, ao mesmo tempo, eram válvulas de escape das tensões que estas mesmas sociedades engendravam e, em muitos de seus aspectos, eram manifestações inversas do quadro social onde estavam inseridas. Neste jogo de oposições, as festas eram, acima de tudo, mecanismos de reforço dos laços sociais, pois cumpriam um duplo papel, tinham um aspecto pedagógico, ensinando aos indivíduos o papel que eles ocupavam e também relaxavam das contradições existentes na sociedade.

As festas revelam a essência fundante de respeito à fé e à fraternidade comunal, que alimentam as manifestações religiosas e perpetuam as tradições que constituem um verdadeiro patrimônio cultural. Assim se configuram as festas brasileiras desde os primeiros séculos de colonização. O espaço de sociabilidade, para a maior parte

da população, se realizava fora do âmbito domiciliar, uma vez que os grandes momentos de interação social eram as festas religiosas. As práticas católicas eram marcadas por efusivas manifestações de fé visíveis nas missas com corais, nas procissões e repletas de alegorias com músicas, danças, comidas, bebidas e fogos de artifício. A estas características, Mary Del Priori (2002) acrescentou outras: um local de luta, de violência, controle e manutenção de privilégios e hierarquias, sem esquecer as contribuições culturais dos negros e dos ameríndios, num leque de expressões religiosas híbridas.

José Ramos Tinhorão (2000) avalia que, somando-se, naquela ocasião, os dias santificados, domingos e os dias dos santos padroeiros da cidade, da vila ou da freguesia, o resultado era que as festividades promovidas pela Igreja Católica totalizavam um terço do ano (TINHORÃO, 2000, p. 8-9). Nessas ocasiões, era comum a participação não apenas dos moradores locais, como também dos arredores que, compondo as diversas irmandades, organizavam os eventos, sobretudo para celebrar os seus santos protetores. As festas organizadas pelas irmandades mesclavam as missas, os sermões, às novenas e procissões com danças, coretos, fogos de artifício e bebidas. Ao clero cabia a celebração dos sacramentos.

Mary Del Priori (2002)⁸ ressalta que o caráter oficial destes eventos transpareciam no luxo destas figuras, pois a festa era sempre concessão do Estado e estava sempre ligada ao calendário real ou religioso. Esta presença do Estado, se por um lado, na suntuosidade dos trajés estava apenas sugerida, em outras vezes ficava evidente. Essa

8 DEL PRIORE, Mary Lucy. Festas e utopias no Brasil colonial; São Paulo: Brasiliense, 2002.

constatação de Del Priore, mesmo sendo referente ao período colonial, nos revela que esta herança religiosa chegou também com toda força e tradição nos séculos seguintes como bem observou Martha Abreu quando afirma que;

O século XIX recebeu de herança o que ficou conhecido por “religiosidade colonial” ou “catolicismo barroco”. As práticas católicas eram marcadas pelas espetaculares manifestações externas da fé, presentes nas pomposas missas, “celebradas por dezenas de padres e acompanhadas por corais e orquestra”; nos “funerais grandiosos, nas procissões cheias de alegorias” e nas festas, onde centenas de pessoas das mais variadas condições se “alegravam com a música, dança, mascaradas e fogos de artifício” (ABREU, 1999, p. 33).

E continua;

As festas, organizadas pelas irmandades em homenagem aos santos padroeiros, ou outros de devoção, eram o momento máximo da vida dessas associações. Para desagrado de muitas autoridades civis e religiosas, preocupadas com a continuidade da ordem e com o não cumprimento das normas litúrgicas, tais festas costumavam confundir as práticas sagradas com as profanas, tanto nas comemorações externas como nas que eram realizadas dentro das igrejas. Além das missas com músicas mundanas, sermões, te-déuns, novenas e procissões, eram partes importantes as danças, coretos, fogos de artifício e barracas de comidas e bebidas. Ma maioria delas a população escrava e/ou negra não perdia a oportunidade para mostrar suas músicas, danças e batuques. (ABREU, 1999, p. 34).

Entre intolerâncias e muitas vezes intransigências, as festas ocorriam e eram vistas como um momento importante para

as irmandades, pois ali era depositados sentimentos, vaidades, esperanças, alegrias, demonstração de poder e porque não dizer vaidades. As festas na verdade, transitaram entre o controle e a tolerância, pois muitas atitudes dos agentes da ordem dependiam da possibilidade e da necessidade da vigilância sobre estas práticas culturais que eram dirigidas por negros e negras, seja cativo ou liberto, mesmo tendo a participação de brancos, o controle existia.

O destaque dado às festas devocionais é um exemplo de vivência religiosa, característica da cultura barroca, marcada pelo prazer em contemplar a exuberância das imagens, das músicas, das missas e das procissões com badaladas de sinos e queima de fogos. No caso das irmandades negras, além disso, tal destaque está relacionado à própria existência de seus associados, pois os festejos dedicados às suas devoções lhes permitiam uma liberdade temporária, fragmentada que se contrapunha à realidade a eles imposta pela escravidão, o que ajuda a explicar o seu empenho em organizar e participar da festas.

7. Considerações Finais.

Os esforços para controlar melhor a população escrava ficaram registrados nas leis provinciais e, sobretudo, nas posturas municipais, entre as quais não faltaram as que proibiam os batuques, terminantemente, “em qualquer hora do dia”, refletindo os temores com a rebeldia escrava e com a disseminação de costumes africanos entre a população. Um temor que, todavia, não era de todo infundado, se levarmos em conta também que, na medida em que o século

avançava, esses folguedos passaram a reunir não apenas africanos, mas pessoas de outros segmentos sociais e culturais.

A mistura por eles propiciada era vista como inconveniente para os que pregavam um projeto de civilização a partir de modelos europeus, no qual não havia lugar para quaisquer manifestações que remetesse a tradições culturais africanas. Os africanos escravizados não cantavam somente nas horas de folga, mas, também nos momentos de trabalho gerando os cantos de trabalho. Desta forma as metrópoles brasileiras tinham um grande número de cantores, percussionistas e dançarinos exibindo-se cotidianamente. Alguns escravos forros e outros livres formavam pequenas bandas musicais, e logo, esta se tornaria mais uma fonte de renda: tocar em festas e eventos cívicos ou religiosos.

A atividade musical dos negros escravizados foi tão importante e intensa, que nos anúncios de vendas de escravos dos jornais da época, constavam entre seus atributos positivos ser este um músico habilidoso e exímio instrumentista. E é neste cenário da cultura afro-brasileira que danças, batuques e festas foram construindo um grande mosaico de sons e formas, fortalecendo a cultura e reafirmando as identidades do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. O império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fapesp, 1999.

BACELAR, Jeferson. A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BRASILEIRO, Jeremias. Cultura Afro-Brasileira na escola: O congado em sala de aula. São Paulo, Ed. Ícone, 2010.

CARNEIRO, Edison. Religiões Negras / Negros Bantos. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 3.^a edição, 1991.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. Ecos da folia: uma história social do Carnaval carioca entre 1880 e 1920. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Carnavais e outras f(r)estas: Ensaios de historia social da cultural. Campinas. Ed. Unicamp, 2002.

DEL PRIORE, Mary Lucy. Festas e utopias no Brasil colonial; São Paulo: Brasiliense, 2002.

FIGUEIREDO, Luciano. (Org.). Festas e Batuques do Brasil. Rio de Janeiro; Sabin, 2009. (Coleção Revista de Historia no Bolso, Vol. 2)

FILHO, Walter Fraga. Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

_____. & ALBUQUERQUE, Wlamyra. Uma Historia da Cultura Afro-Brasileira. São Paulo: Moderna, 2009.

FILHO, Melo Morais. Festas e tradições Populares do Brasil. Brasília ; Ediouro, sd.

István Jancsó e Íris Kantor (orgs.), *Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa* (São Paulo: Edusp/Fapesp, 2001, vol. II).

LOPES, Nei. Dicionário escolar afro-brasileiro. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

_____. O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical: partido alto, calango chula e outras cantorias. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

KARASCH, Mary C. A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850). Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

RABAÇAL, Alfredo João. As congadas no Brasil. São Paulo, Secretaria de Cultura, 1976. (Coleção Folclore, 5)

REGINALDO. Lucilene. “Festas dos confrades pretos: devoções, irmandades e reinados negros na Bahia setecentista”. In: BELLINI, Lígia, SOUZA, Evergton e REIS, João José. Tambores e temores. A festa negra na Bahia na primeira metade do século XIX. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.). Carnavais e outras frestas – ensaios de história social da cultura. Campinas-SP: Editora da Unicamp, Cecult, 2002.

REIS, João José. Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAMPAIO, Gabriela dos Reis. Formas de crer: ensaios de história religiosa do mundo luso-afro-brasileiro, séculos XIV-XXI. Salvador: Editora Corrupio, EDUFBA, 2006.

SALIBA, Elias Thomé & MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música no Brasil. São Paulo, Alameda, 2010.

SILVA, Leonardo Dantas. “Presença da África no carnaval do Recife”, in *Leitura*, São Paulo, 12 de fevereiro 1994.

SOUZA, Marina de Melo. Reis negros no Brasil Escravista. História da festa de Coroação de rei Congo. Belo Horizonte: editora UFMG, 2002.

SOUSA JUNIOR, José Pereira de. Irmandades Religiosas na Parahyba do Norte: Espaços de Lutas, devoção e festa. (1840 / 1880). Campina Grande, PPGH – UFCG, 2009. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Jocélio Teles dos. O poder da cultura e a cultura no poder: A disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. “Divertimentos estrondosos: batuques e sambas no século XIX”. In: SANSONE, Lívio & SANTOS, Jocélio Teles dos (orgs.). Ritmos em trânsito: sócioantropologia da música baiana. São Paulo: Dynamis Editorial; Salvador, BA: Programa A Cor da Bahia e Projeto S.A.M.BA, 1997. pp.17-38.

_____. “Candomblés e espaço urbano na Bahia do século XIX”. In: Estudos Afro-Asiáticos, ano 27, n.º 1/2/3, jan-dez, 2005. pp. 205-226.

TINHORÃO, Jose Ramos. As festas no Brasil colonial. São Paulo, Editora 34, 2000.

_____. Os Sons Negros no Brasil: Cantos, Danças, Folgedos. Origens. São Paulo, Editora 34, 2008.

VAINFAS, Ronaldo & SOUZA, Marina de Mello e. “Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XVIII”. Revista Tempo, 6, 1998, pp.95-118;

AS INFLUÊNCIAS AFRO NA MÚSICA BRASILEIRA: um samba com Leci Brandão

Uelba Alexandre do Nascimento¹

Kyara Maria de Almeida Vieira²

1. Samba ou *semba*?

Hoje ele é um sedutor. Arrasta multidões por onde passa, é aplaudido e acarinhado. No passado foi um proscrito. Perseguido pelas leis, preso, confiscado e excomungado, considerado coisa de ralé, “coisa de negro”. Esta tão afamada pessoa era o samba.

Saído das senzalas, na forma de batuques, o samba na verdade é uma síntese de múltiplas influências musicais que chegaram aqui no Brasil ainda no século XVI com os negros de Angola e do Congo.

Segundo o pesquisador e compositor Nei Lopes (2004), já nos primeiros anos da colonização, as ruas das principais cidades brasileiras assistiam às festas de coroação dos “reis do Congo”, personagens que projetavam simbolicamente no Brasil a autoridade dos reis africanos congolezes, com quem os exploradores portugueses mantiveram contato na África subsaariana. Segundo Nei Lopes:

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da UFPE. E-mail: uelba_ufcg@yahoo.com.br

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da UFPE, professora do DHC/ UFRN, membro do Grupo de Pesquisa de Gênero Flor e Flor (UEPB-DSS-CNPq). E-mail: kykalua@ig.com.br

Esses festejos, realçados por muita música e dança, seriam não só uma recriação das celebrações que marcavam a entronização dos reis na África como uma sobrevivência do costume dos potentados bantos de animarem suas excursões e visitas diplomáticas com danças e cânticos festivos, em séquito aparatoso. E os nomes dos personagens, bem como os textos das cantigas entoadas nos autos dramáticos em que esses cortejos culminavam, eram permeados de termos e expressões originadas de termos e expressões nos idiomas quicongo e quimbundo. (LOPES, Nei. "A Presença Africana na Música Popular Brasileira." Revista ArtCultura: Uberlândia, n. 9, jul-dez de 2004, p. 47-48)

Sabemos que o termo "samba" tem origem africana. O próprio pesquisador Nei Lopes (1997) diz que a palavra samba, entre os quicocos de Angola, é um verbo que significa "cabriolar, brincar, divertir-se como um cabrito. Entre os bacongos angolanos e congueses o termo designa "uma espécie de dança em que um dançarino bate contra o peito de outro". Desta forma, essas duas raízes originaram a mesma raiz banta que deu origem ao quimbundo "di-semba", ou seja, umbigada, que era o elemento coreográfico muito presente nas rodas de samba primitivo.

Dentro desta perspectiva, José Ramos Tinhorão (1991) concorda que todos os batuques dos negros vieram das umbigadas africanas. Assim, a umbigada está ligada a cerimônia do LEMBAMENTO ou LEMBA.

Lembamento é a cerimônia de casamento no qual se "*dançava cenas da vida dos casados*", ou seja, a dança fazia referência explícita aos jogos amorosos e atos sexuais dos cônjuges. Dança ousada, na visão dos europeus que muitas vezes presenciaram-na em suas viagens no século XIX por estes países, ela caracteriza-se como parte da cultura

congo-angolana, referindo-se as festividades que precediam aos casamentos, ou seja, como a cultura do dote era bastante forte nessas comunidades, era bastante comum a família da noiva negociar o preço do seu M'LEMBA, da sua virgindade. Segundo um cronista europeu:



(...) A dança consiste em formar uma roda, dentre a qual saem uns pares que bailam no largo, dois a dois, tomando ares invocadores e posições indecorosas, em que a voluptuosidade discute com a insolência as honras da primazia. Os que entram na dança cantam em côro a que os dois pares respondem em canções alusivas a todos os efeitos conhecidos da vida privada dos presentes e dos ausentes. (Ladislau Batalha, em *Costumes Congolese*)

A dança ritual congoleza do lembamento, segundo Tinhorão, diferia um pouco da dança angolana de Luanda, cuja descrição vem do cronista Alfredo de Sarmiento:

Como já disse, os cantares que acompanham estas danças lascivas, são sempre imorais e até mesmo obscenos, historia

de amores descritas com a mais repelente e impudica nudez. Em Loanda e em vários presídios e distritos, o batuque difere deste que acabamos de descrever, que é peculiar do Congo e dos sertões situados ao norte do Ambriz. Nesses distritos e presídios, o batuque consiste também num círculo formado pelos dançadores, indo para o meio um preto ou preta que depois de executar vários passos, vai dar uma *embigada*, a que chamam *semba*, na pessoa que escolhe, a qual vai para o meio do círculo, substituí-lo. (Alfredo de Sarmiento, Os Sertões d'África)

Pela descrição do cronista Alfredo de Sarmiento podemos perceber essa diferenciação na dança do lembamento que era praticada no Congo e a que era praticada em Angola. A presença da “*embigada*” como diz o cronista, era referência nas danças que caracterizavam o lembamento de Angola, especificamente na capital Luanda, a que os angolanos chamavam de “*semba*”.

Segundo José Ramos Tinhorão, a primeira citação da palavra “*samba*” aparece no ano de 1838, através de um artigo intitulado “**Os gostos extravagantes**” do Pe. Lopes Gama, no jornal **O Carapuzeiro**. Comparando os “gostos populares” com os “gostos das elites”, diz o padre: “ (...) tão agradável he um samba d'almocreves, como a Semiramis, a Gaza-ladra, o Tancredi, e &c. de Rossini.”

O padre fazia esta comparação porque queria mostrar que enquanto as elites primavam por um gosto elevado (óperas de Rossini), a baixa ralé (brancos e mestiços) gostava de um samba d'almocreves³, música e dança tipicamente de negros e que era considerado de extremo mau gosto.

3 Almocreves= pessoas que lidavam com as mulas.

Desta forma, a palavra “samba” aparece pela primeira vez, identificando todas as danças de matriz afro-brasileira com as umbigadas: lundu, jongo, caxambu, os diversos tipos de coco (de cordão, de parelha, de roda, virado, bambelô) e estilos de samba (de roda, lenço, rural, maculelê, bate-bau, partido-alto e tambor de crioula).

Nas últimas três décadas do século XIX a população negra e mestiça no Rio de Janeiro teve um aumento considerável e isso se deveu a vários fatores, tais como: o declínio das lavouras de café no Vale do Paraíba⁴, o término da Guerra do Paraguai (1870) e de Canudos (1897), a grande seca que assolou os sertões nordestinos entre 1877 e 1879 e especialmente a abolição da escravidão em 1888.

Todos esses fatores contribuíram imensamente para o aumento populacional do Rio de Janeiro, que recebeu um contingente migratório de negros libertos que foram se deslocando do interior para a capital da recente República, em busca de novas oportunidades de trabalho.

Segundo dados da Fundação IBGE, citados pelo historiador Jairo Severiano (2009, p. 69), a população da capital era, em 1872, de 274.972 habitantes; em 1890, subiu para 522.651; e no início do século XX já era de 691.564 habitantes. Esses dados ainda revelam que em 1890 a população negra e mestiça no Rio de Janeiro era de

4 Os negros que vieram ao Vale do Paraíba atraídos pelo apogeu do café acabaram sendo jogados como mão de obra ociosa na cidade do Rio de Janeiro, quando a lavoura cafeeira do Vale entra em declínio, por volta de 1860. O grande fluxo de negros expulsos das lavouras, principalmente após o fim da escravidão, que chega em busca de trabalho começa a se juntar a outros que, no Rio de Janeiro, já residiam na zona portuária e central da cidade.

aproximadamente 180 mil indivíduos o que corresponde a 34% da população.

Toda essa gente foi ocupando os espaços desordenadamente, procurando sempre as áreas das zonas centrais e portuárias, ocupando uma vasta área que ia da atual Praça Mauá ao bairro da Cidade Nova, abrangendo os morros da Providencia e da Conceição.

Foi nesta área, denominada de Pequena África, que o samba primitivo surgiu como canção urbana e que foi estudado tão vigorosamente por diversos pesquisadores da área⁵.

As influências africanas e afro-brasileiras se fazem sentir nesta musicalidade urbana que brotava no Rio de Janeiro do início do século XX. Se observarmos o panorama musical das primeiras décadas do século veremos que os principais cantores e compositores deste momento eram negros e mulatos, como por exemplo o grande compositor e músico Anacleto de Medeiros, responsável por criar diversas bandas; Catulo da Paixão Cearense como um grande letrista; ou o cantor Bahiano, responsável por gravar o primeiro disco no Brasil (Zon-O-Phone 10001 – Isto é Bom) e um dos mais populares cantores do início do século.

Muitos cantores e compositores famosos nas primeiras décadas do século XX saíram das casas festivas das chamadas “tias” baianas.

Estudos sobre o samba do início do século XX costumam fazer inúmeras referências às Tias Baianas, especialmente mulheres como Tia Ciata, Tia Carmem, Tia Amélia, Tia Perciliana. Essas baianas estão

5 Um estudo que trabalha a Pequena África é o estudo de MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 2ª Ed. Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

entre personalidades consideradas mais importantes das camadas populares na virada do século XX na cidade do Rio de Janeiro, frequentemente proclamadas como ‘matriarcas do samba’, tidas como influentes e poderosas. Não só neste contexto, mas também em muitas outras regiões do país, as mulheres negras ganharam respeito e assumiram a liderança nas tradições afro-brasileiras. Sua condição privilegiada lhes concedeu posição central nas práticas religiosas, de modo que nos terreiros ou são mães-de-santo (principal chefe espiritual) ou ocupam os principais cargos subsequentes.

As tias baianas eram o elo de união entre os negros que aportavam o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. Este elo se firmava especialmente por dois motivos: o primeiro era devido à discriminação sofrida pela comunidade negra e mulata, que devido ao preconceito de cor ainda eram vítimas de exclusão social, o que fazia com que os laços de solidariedade entre a comunidade se fortalecesse ainda mais; e o segundo motivo era devido à própria religiosidade, também alvo de preconceito, em que filhos e filhas de santo formavam uma verdadeira família espiritual e fraterna em torno das mães de santo.

Estudando os vários tipos de parentesco na sociedade brasileira, Kátia de Queirós (1988) chama a atenção para a “filiação étnica”. Segundo a autora, esse tipo de parentesco é fundamental entre os africanos, baianos e seus descendentes. Mais importante do que o parentesco biológico, esses laços são fator de redefinição dos valores africanos. Foram também os vínculos étnicos que levaram os escravos a se reorganizarem nas “Juntas de Alforria”. Lá eles procuraram recriar um pouco de sua África. Assim, a procedência étnica foi na Bahia elemento essencial à redefinição da linhagem e das normas regentes

das relações sociais e foi essa organização que os negros trouxeram para o Rio de Janeiro e outras localidades do país.

A “grande família” se realiza via candomblé, que é um dos herdeiros do sistema de filiação étnica. Seus membros pertencem à mesma família: a família de santo. Esta seria a substituta da linhagem africana para sempre desaparecida (Queiroz, 1988).

No Rio, no início do século, os valores de origem étnica constituem a base da sociabilidade e solidariedade entre as comunidades negras e mestiças. Segundo a historiadora Monica Veloso a consciência de família via etnia era bastante clara:

A casa das tias aparece como espaço de reunião num tempo e numa cidade onde não havia lugar para “os da raça”. Só através da “festa familiar” é que se cria esse espaço, onde é possível comer, sambar, se divertir, casar ou amigar. Tudo em família... As moradias populares normalmente não são vistas como espaço da privacidade — conforme o modelo burguês — mas sim da reunião, do convívio social e da luta cotidiana. (VELOSO, 1990).

Era nas casas das tias baianas que se propiciava não só as festas religiosas do candomblé como também os sambas. Eram elas as responsáveis por gerar a estrutura propícia para o rito, protegendo, abrigando, mantendo a comida e a bebida, enquanto que o fazer musical é assumido pelos homens. Quando a roda se forma, as mulheres são dançavam, cantavam e davam o ritmo do samba, como tia Ciata que era reconhecidamente uma tiradeira de partido alto⁶. Segundo o depoimento de Tia Carmem, conhecida como Carmem do Ximbuca, tia Ciata:

6 Partido alto era o samba feito de improvisação, geralmente apenas o refrão era que se repetia.

[...] levava meia hora fazendo miudinho na roda. Partideira, cantava com autoridade, respondendo os refrões nas festas que se desdobravam por dias, alguns participantes saindo para o trabalho e voltando, Ciata cuidando para que as panelas fossem sempre requentadas, para que o samba nunca morresse. (CARMEM apud MOURA, 1995, p. 100).

Da casa de Tia Ciata revelaram-se inúmeras personalidades do samba, como Donga, Sinhô, João da Baiana, Pixinguinha, Hilário Jovino, Heitor dos Prazeres, Caninha e Baiano. Foram das reuniões festivas na casa de tia Ciata, que chegavam a demorar uma semana, que o samba urbano foi ganhando feições e adquirindo novos hábitos.

A introdução de vários instrumentos de origem africana no samba vem deste período, embora eles já fossem utilizados pelos negros em suas festas religiosas, como afirma Nei Lopes:

(...) a cuíca ou puíta, o berimbau, o ganzá e o reco-reco, bem como toda criação da maior parte dos folguedos de rua até hoje brincados nas Américas e no Caribe, foram certamente africanos do grande grupo etnolinguístico banto que legaram à música brasileira as bases do samba e a grande variedade de manifestações que lhe são afins. (LOPES, Nei; 1990, p. 48).

Além destes instrumentos, o pandeiro também foi introduzido no samba ainda no século XIX por uma tia baiana, a tia Perciliana de Santo Amaro, a mãe de João da Baiana. Bastante habilidosa no pandeiro, foi ela a responsável por introduzi-lo nas rodas de samba desde 1889 e ensinar ao filho a forma única de se bater no instrumento. Foi ela também a responsável por introduzir nas rodas informais de samba a faca raspando no prato, que comumente se

atribui ao seu filho João da Baiana, mas que foi Perciliana a primeira a ser vista fazendo este movimento, como atesta a pesquisadora Nilcemar Nogueira:

Perciliana [...] ensinou ao filho a batida do pandeiro que tanto o diferenciava de outros músicos. Perciliana foi a grande responsável pela introdução do instrumento no samba, em 1889. Todos os seus filhos se envolveram com a música. O movimento das mãos de Perciliana transmitido a João da Baiana era único. Não é à toa que, aos 15 anos, o jovem sambista era atração nas festas pela sua habilidade como pandeirista. Perciliana foi também a primeira a ser vista raspando a faca no prato, um instrumento de ritmo inusitado. (NOGUEIRA, 2007, p. 18).

O samba, as formas de cantar e de dançar, as composições rítmicas e letradas foram uma imensa contribuição cultural dos negros e mulatos para o Brasil. Embora de autoria controversa, não podemos esquecer que foi ainda no longínquo 1916, saído do quintal da casa de tia Ciata, que se gravou o primeiro samba de sucesso no país: “Pelo Telefone”. Foi numa das rodas de samba integradas por Donga, Germano Lopes, Hilário Jovino, Sinhô, João da Mata e tia Ciata que se improvisaram várias versões de uma composição chamada inicialmente de “O Roceiro”, que Donga registrou com o título de “Pelo Telefone” como sendo de sua autoria e de Mauro de Almeida, o que causou um imenso mal-estar entre ele e tia Ciata, o que fez com que nunca mais se falassem.

Podemos perceber que as primeiras décadas do século XX o predomínio de cantores e compositores era de origem negra ou mulata que se destacaram no meio artístico e cultural da cidade. Claro que o preconceito ainda existia, mas os talentos desses artistas muitas vezes

superaram a discriminação racial e musical também, pois o samba não foi bem aceito logo de imediato pelas camadas médias cariocas, só muito mais a frente, a partir da década de 1930 é que ele vai entrar nas casas e cair no gosto popular através do rádio.

Entre 1917 e 1928, segundo o historiador Jairo Severiano (2009), surge a primeira geração de sambistas de origem negra, tais como: Donga, Pixinguinha, Caninha e Sinhô, o mais importante compositor da década de 1920 e responsável por sistematizar o samba e levá-lo aos salões das elites cariocas. Todos eles saídos das rodas de samba e partidos alto da casa de tia Ciata.

A influência do maxixe nos sambas das primeiras décadas é inegável. Influência benéfica, segundo Jairo Severiano (2009), pois ele contribuiu para apressar o processo de aceitação pelo público, "(...) que agora já podia dispor de um novo tipo de música cantante e dançante, também sensual e sacudida, porém sem a pecha de imoral do maxixe".

Quanto ao ritmo e a dança maxixe, também tem suas origens nas umbigadas africanas. O maxixe é o primeiro tipo de dança urbana criada no Brasil. Como todas as criações desse nosso misturadíssimo povo, o maxixe se formou musical e coreograficamente pela fusão e adaptação de elementos originados em várias partes como a polca europeia, que lhe forneceu o movimento, a habanera⁷ cubana, que

⁷ **Habanera**, ou *havaneira* em algumas traduções para o português, é um estilo musical criado em Havana-Cuba. A habanera, cujo nome deriva da cidade de onde é oriunda (*La Habana*, em espanhol), foi a primeira música genuinamente afro-latino-americana, que foi levada de Cuba para salões europeus por volta do século XVII.

lhe deu o ritmo, a música popular afro-brasileira como o lundu e o batuque africano.

Da mesma fonte nasceu a sua coreografia: a vivacidade da polca, os requebros da habanera e do lundu, e é claro, das umbigadas africanas. O resultado foi uma dança sensual e muito desenvolvida que acabou sendo proibida.

O maxixe nasceu primeiro como dança. Dançava-se à moda maxixe as polcas da época, as habaneras, etc. Só mais tarde nasceu a música maxixe ou o ritmo maxixe e as composições passaram a trazer impresso em suas partituras o nome de maxixe como gênero.

A época do seu aparecimento - 1870-1880 - coincide com a popularização da *schottisch*⁸ e da polca. Teria o maxixe nascido exatamente da descida da polca, dos pianos dos salões para a música dos choros, à base de flauta, violão e ofclide⁹. Transformada a polca em maxixe, via lundu dançado e cantado (que por sua vez também vem dos batuques africanos), por meio de uma estilização musical realizada pelos músicos dos conjuntos de choro, a descoberta do novo gênero de dança chegou ao conhecimento das outras classes sociais do Rio de Janeiro quase ao mesmo tempo em que a sua criação. Os veículos de divulgação da nova dança foram os bailes das sociedades carnavalescas e o teatro de revista, além do que o maxixe também era dançado nos mais afamados cabarés (prostíbulos) da cidade.

8 **Schottisch** ou **schottische**, em alemão (**Chotiça** em português), é uma espécie de polca lenta de ritmo binário ou quaternário, de origem da Europa central.

9 **Ofclide**, também conhecido popularmente como **figle** é um instrumento musical de sopro da família dos metais. O instrumento apresenta uma forma semelhante à de uma cobra com chaves ao longo do corpo.

A música denominada maxixe só se firmou como tal depois da dança se haver caracterizado plenamente. Dançava-se maxixe, ou à moda maxixe, as polcas, as habaneras, a polca-lundu e posteriormente até o tango brasileiro, chamado de tanguinho. As primeiras partituras a apresentarem o nome maxixe como gênero de música, só apareceram por volta de 1902/1903, quando o maxixe se populariza enquanto gênero e o samba inicia seus primeiros toques.

2. Um samba com Leci Brandão

Ampliando o reconto temporal e pensando no quanto a participação das mulheres foi e é importante para a existência do samba e sua divulgação, pensamos em trazer à baila a trajetória de uma mulher negra, sambista e engajada com as causas sociais em toda sua trajetória. Uma mulher que teve suas músicas na ponta da língua das rodas de samba, mas que também conseguiu afetar os corações fora dos espaços consagrados do samba. Uma mulher que em todos os seus discos sempre fez questão de gravar canções de sua autoria ou de outros/as compositores/as com o recorte da afirmação das influências da matriz afrodescendente. Aqui falamos de **Leci Brandão**.

Essa mulher, negra, cantora/ compositora que em sua postura política tornou visível sua concepção do quanto os artefatos culturais midiáticos (ou não) podem ser utilizados não apenas na representação de como seu/sua autor/a lê o mundo, mas também como “os artefatos são sistemas de significação que produzem identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder”. (SILVA, 1999, p.134).

Antes de nos determos especificamente sobre a trajetória de Leci Brandão é preciso destacar, que

(...) a limitação (e a invisibilização) da presença das mulheres negras como sujeitos de ações e criações nos relatos da vida nacional, seja cultural ou política, é produzida ativamente em decorrência da hegemonia das ideologias racistas e sexistas já apontadas aqui. Daí não ser surpreendente verificarmos lacunas tão grandes no saber acadêmico relativo à participação das mulheres negras na sociedade, o que inclui os estudos da música e das artes em geral. (WERNECK, 2007, p. 64)

Nessa perspectiva, o trabalho de Leci Brandão, e de tantas outras mulheres negras nem sempre teve a atenção dos meios de divulgação midiática, ou a valorização conivente com a qualidade e intensidade de suas obras. Em relação a isto não podemos esquecer que os critérios de nossa cultura hierárquica e falocêntrica são motivadores para essa exclusão e negação da produção desses artefatos culturais que tem autoria feminina e, mais ainda, quando se entrecruzam com a matriz afrodescendente. Como também não podemos esquecer que mesmo com as posturas de exclusão e negatização, as mulheres, sejam negras ou não, continuaram a produzir, a repartir, a divulgar seus trabalhos, sua arte.

Como representação dessas experiências, Werneck (2007, p. 65), ao apontar os resultados de sua pesquisa feita pessoas negras, homens e mulheres (em sua maioria), assinala alguns nomes que foram citados por serem importantes para a 'cultura negra brasileira', e estes não são poucos. Aa sua preocupação em destaca-los pode nos dar um pouco a dimensão do quanto as mulheres negras foram/

são fundamentais na afirmação da matriz afrodescendente para sua produção cultural, e como essas produções são fundamentais para as experiências de afirmação de uma cultura que historicamente foi relegada ao menor, ao 'baixo', ao pobre, ao desqualificado, nos piores sentidos. A autora cita, em ordem alfabética, nomes de mulheres que viveram/ produziram desde o século XIX ao XXI:

Adyel, Alaide Costa, Alcione, Ângela Maria, Ângela Regina, Aparecida, Araci de Almeida, Araci Cortes, Áurea Martins, Carmem Costa, Carmem Queiroz, Carmem Silva, Clara Nunes, Claudete Macedo, Clementina de Jesus, Dalva de Oliveira, D. Ivone Lara, D. Selma do Coco, Daúde, Dolores Duran, Eliane Faria, Elizeth Cardoso, Elza Soares, Evinha, Geovana, Helena de Lima, Jovelina Pérola Negra, Lady Zu, Leci Brandão, Leila Maria, Leny Andrade, Lia de Itamaracá, Luciana Melo, Margareth Menezes, Mariuza, Mart'nália, Nêga Gisa, Nilze Carvalho, Negra Li, Paula Lima. Pepê e Nenen, Sandra de Sá, Tia Surica, Tati Quebra Barraco, Tereza Cristina, Vanessa Jackson, Virgínia Rodrigues, Zezé Motta, Zilda do Zé (da dupla Zé e Zilda). Grupos musicais como As Gatas, Trio Ternura e Trio Esperança (ambos formados por 2 mulheres e 1 homem), Fat Family (grupo de 4 mulheres e 2 homens), Damas do Rap, além de Chiquinha Gonzaga, Tia Ciata.

Nesse rol de mulheres negras artistas, se encontra Leci Brandão, nascida em Madureira aos 12 de setembro de 1944 no Rio de Janeiro, então capital federal, filha de Lecy de Assunção Brandão e de Antônio Francisco da Silva, ganhou de seu pai o mesmo nome de sua mãe como uma forma de homenagem, mesmo tendo errado na hora de registrá-la, posto que não colocou o Y. Passou a infância no centro antigo do Rio, vivendo numa casa de cômodos localizada à Rua Senador Pompeu,

rua esta que ficava nas imediações do Morro da Conceição e do Livramento. Seu pai integrava a equipe administrativa na área da saúde e a mãe, na educação. A ocupação de seus pais conferia, no âmbito da população negra, certa diferenciação, pois se tratava de empregos estáveis e que, ao permitirem a certeza de rendimentos ao final de cada mês, podiam oferecer à filha única uma boa condição, apesar de serem pobres. Atestando as dificuldades financeiras de sua família, mas dando destaque a trajetória das mulheres no Brasil, retomando uma memória desde sua avó, Leci afirma:

Nasci no Rio de Janeiro, na Estrada do Portela, em Madureira, mas fui criada em Vila Isabel. Minha avó foi empregada em casa de família. Minha mãe era servente de uma escola. Vivemos durante muitos anos em escolas públicas porque assim não precisávamos pagar aluguel. Ajudava minha mãe a varrer as salas de aula e preparar a comida dos professores. Eu estudava à noite para poder ajudar a mamãe. Essa é a realidade das mulheres negras no Brasil. (BRANDÃO, 2000, p.228 apud OLIVEIRA, 2012, p. 8).

A necessidade de ajudar no orçamento familiar, desde muito nova trabalhava de dia e estudava a noite. Apesar dos obstáculos, conseguiu empregos na DATAMEC, TELERJ e por fim faculdade Gama Filho, chegando a cargo de chefia. Sua trajetória foi marcada pela forte presença musical, e influências não só do Rock'n'Roll, da música negra dos EUA, mas também das músicas de matriz africanas devido a relação de sua mãe com o candomblé. Como afirma em depoimento de 2006, sobre a fartura e alegria dos domingos em sua casa, com muita música, dança, comida e festa:

Pagode era a gente dia de domingo fazer galinha com macarrão, botava disco na vitrola e todo mundo dançava dentro de casa, as pessoas, os parentes, os amigos. Iam lá pra casa da gente comer uma galinha com macarrão, que era comida de pobre dia de domingo e sempre tinha música. Lá sempre eu ouvi música, sempre eu ouvi. (...) E na casa da gente, (...) época de Natal, (...) todo mundo ia lá pra casa, os parentes todos, cada um ficava numa sala, levava o seu cobertor, levava suas coisas, forrava no chão, botava aquela mesa no meio do pátio, de comida. Então era uma delícia. Era eu, meu pai e minha mãe. Mas nós tínhamos os parentes, os amigos, os que não eram necessariamente parentes consanguíneos, eram conhecidos (...). Meu pai gostava muito de fartura, meu pai gostava muito de feijoada, fazer comida, juntar o pessoal lá. Era uma delícia. Comprava aquela tina, tinha aquela tina de madeira de botar cerveja, botava ali, comprava gelo. Meu pai sempre gostou muito de festa. (WERNECK, 2007, p. 172).

Este cotidiano povoado de festa reproduzia o ambiente semelhante ao vivido pelas demais famílias negras no Rio de Janeiro e fora dele, de diferentes gerações, de comida, de música, de reunião de grupos de pessoas formados não necessariamente por laços consanguíneos, como citado acima.

Em 1973 o crítico musical e jornalista Sérgio Cabral, descobriu Leci e a convidou para gravar um disco. Naquela época ela cantava no Teatro Opinião, na noitada de samba sobre o comando de Jorge Coutinho. No ano seguinte Sérgio Cabral levou Leci para a Discos Marcus Pereira, onde gravou seu primeiro compacto simples. Em 1975 ela gravaria o primeiro LP e recebeu inúmeros prêmios de crítica.

De lá até aqui foram mais de 20 discos¹⁰ e várias compilações nesses quase quarenta anos de carreira. Durante cinco anos Leci ficou sem gravar por absoluta questão política, após rescindir seu contrato com a Polygram em 1981, por motivos ideológicos. Não aceitaram suas composições de temas sociais, e Leci decidiu seguir sua carreira sem ter discos.

As gravadoras não aceitavam suas canções marcadas pelas letras sociais, já que sempre cantou a defesa das minorias (todas elas), o que a levou a ser convocada para cantar em todos os eventos afinados com sindicalistas, estudantes, índios, prostitutas, gays, partidos de esquerda, movimentos de mulheres e principalmente o Movimento Negro.

Nos últimos quinze anos todos os discos de Leci contêm, no mínimo, uma faixa falando do assunto de forma direta. Desde 1985, quando voltou a gravar, a cada disco, a última faixa é dedicada a cada um dos Orixás do candomblé. Presença que se verifica também no show registrado em seu DVD, que abre com Leci Brandão cantando

10 A obra de Leci Brandão é composta por: Antes que eu volte a ser nada (1975-Marcus Pereira MPL), Questão de gosto (1976-Polydor), Coisas do meu pessoal (1977-Polydor), Metades (1978-Polydor), Essa tal criatura (1980-Polydor), Leci Brandão (1985-Copacabana COLP), Dignidade (1987-Copacabana), Um beijo no seu coração (1988-Copacabana), As coisas que mamãe me ensinou (1989-Copacabana), Cidadã brasileira (1990-Copacabana), Comprometida (1992-Copacabana), Um ombro amigo (1993), Atitudes (1993-RGE), Anjos da guarda (1995-RGE), Somos da mesma tribo (1996-Movieplay BS), Auto-estima (1999-Trama), Eu sou assim (2000-Trama), Leci Brandão e convidados (2001-Trama), A filha de Dona Leci (2002-Indie Recordes), Leci Brandão: a cara do povo (2003-Indie Recordes), Canções Afirmativas-DVD ao vivo (2007-Indie Recordes), Eu e o samba (2008-Indie Recordes). Cf. http://www.lecibranda.com.br/cd_lp/cd_lp.php

a “Saudação ao Rei das Ervas”. Além disso, Leci carrega, sempre que está em espaços públicos, sinais de sua filiação religiosa como o fio de contas (colar ritual) que identificam sua ligação com o orixá Ogum, entre outros sinais e gestuais capazes de serem reconhecidos pelos praticantes das religiões de matriz africana e por todos os demais que conhecem suas tradições.

Leci foi vencedora do Programa do Chacrinha, do programa “A grande chance” de Flávio Cavalcanti (TV Tupy), foi a primeira mulher a fazer parte da ala de compositores da Mangueira junto com Verinha e Dona Ivone Lara, e a primeira mulher a fazer uma produção musical para Rede Globo, na série Brava Gente/Histórias De Carnaval. Foi comentarista, pela TV Globo, do desfile do Grupo Especial das Escolas de Samba do Rio Janeiro entre 1984-1993, e desde 2002 é comentarista do desfile das maiores escolas de samba de São Paulo.

Para além dos discos e dos shows, Leci Brandão construiu uma imagem de cantora politizada, tendo participado de eventos e movimentos ao longo de sua trajetória, a exemplo do movimento das Diretas Já e do I Seminário Nacional de Mulheres Negras “Lélia Gonzáles”, organizado em 1996 pela Fundação Cultural Palmares no estado do Maranhão, dirigido a mulheres negras ativistas de todo o país. Além disso, sua atuação como deputada estadual pelo PCdoB de São Paulo desde 2011, tem dado ênfase à população negra, à igualdade racial, ao combate ao racismo e à inclusão do samba na política cultural do Estado de São Paulo.

Mas que, por sua temática vinculada aos interesses da população negra, não foi incluída no grupo classificado por setores dedicados à análise musical dos cantores/as de protesto. Essa

classificação em geral se direciona à geração de compositores e cantores, principalmente homens jovens e brancos, popularizados pelos festivais dos canais de televisão e que ao longo da ditadura militar brasileira, ganharam destaque pela qualidade de seu trabalho, por seus embates com a censura e pelo exílio a que foram forçados.

Além das canções que compõe e canta, e de sua atuação fora dos palcos, a partir próprios títulos dos seus discos, é possível perceber como Leci Brandão reafirma sua identificação e sua prática política:

Entre os nomes mais característicos estão: “Dignidade” (1987), “Cidadã Brasileira” (1990), “Atitude” (1993), “A Cara do Povo” (2003), além da tomada de posição explícita no título de seu DVD lançado em 2006, “Canções Afirmativas”, em meio ao debate nacional sobre a adoção de ações afirmativas em favor da população negra. Este DVD inclusive traz depoimentos de ativistas do movimento negro e do movimento de mulheres negras do Rio de Janeiro e de São Paulo, que desenvolvem pequenas análises sobre a importância da obra de Leci Brandão a partir da perspectiva do ativismo político. (WERNECK, 2007, p. 181).

Suas posições políticas explicitamente assumidas a identificam diretamente com a população negra, especialmente com os mais pobres e os moradores das favelas. Identificação transmitida a partir da denúncia das condições injustas em que vivem, bem como pela reafirmação de sua capacidade de luta deste segmento social. De sua trajetória de uma mulher, negra, de família pobre, professando uma religiosidade que tem Ogum como seu protetor, Leci Brandão denuncia não apenas o grande número de pessoas que cotidianamente ainda tem que conviver com restrições e exclusões pautadas no

argumento da ‘inferioridade’ cravada na cor de suas peles. Mas, com sua trajetória, Leci Brandão sugere como os artefatos culturais, aqui a música e o samba mais especificamente, podem possibilitar que essas pessoas afrodescendentes tenham caminhos diferentes aos que lhes são quase naturalmente associados: das favelas, dos presídios, das atividades profissionais tidas como “menores”.

Essa mistura que deu “samba” foi muito importante para a popularização e a divulgação do samba urbano nas primeiras décadas do século XX, mostrando que não só em ritmos e danças os negros e as negras contribuíram para enriquecer nossa cultura, mas também como cantores/as, compositores/as e musicistas, que estão escritos/as no hall das grandes estrelas da Música Popular Brasileira, e no hall daqueles/as que não se intimidam diante do preconceito e da violência a que são submetidos/as historicamente. Como canta a própria Leci Brandão na música “*Identidade*” do DVD “Canções afirmativas” (2007):

Elevador é quase um tempo/ Exemplo pra minar teu sono/
Sai desse compromisso/ Não vai no de serviço/
Se o social tem dono não vai/ Quem cede a vez não quer vitória/Somos herança da memória/ Temos a cor da noite/ Filhos de todo açoite/ Fato real da nossa história(...)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. **Tias Baianas que Lavam, Cozinham, Dançam, Cantam, Tocam e Compõem: Um Exame das Relações de Gênero no Samba da Pequena África do Rio de Janeiro na Primeira Metade do Século XX.** <http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-RodrigoSavelli.pdf>

LOPES, Nei. A Presença Africana na Música Popular Brasileira. In. **Revista ArtCultura**. Uberlândia, n. 9, jul-dez de 2004, p. 46-55.

MATTOSO, Kátia de Queirós. 1988. **Família e sociedade na Bahia do século XIX**. São Paulo: Corrupio, s/d.

MELLO, Zuza Homem de; SEVERIANO, Jairo. **A Canção no Tempo: 85 Anos de Músicas Brasileiras**. vol 1: 1901-1957. São Paulo: Ed. 34, 1998.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 2ª Ed., Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

NOGUEIRA, Nilcemar et al. **A força feminina do samba**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Cartola, 2007.

OLIVEIRA, Diony. **A autoria de Leci Brandão em Canções Afirmativas: perspectivas sobre relações étnicas e a educação**. 2012. In. <http://www2.unimep.br/endipe/2308p.pdf>

PAPINI, Giovana. **Samba: Origens, transformações e indústria cultural (1916 - 1940)**. Site: <http://www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/artigos/artigo-219.htm>

PARANHOS, Adalberto. A invenção do Brasil como terra do samba: os sambistas e sua afirmação social. In. **Revista História**, vol. 22, n. 1, 2003.

SANDRONI, Carlos. **Transformações do Samba Carioca no Século XX**. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co_obra=88468

SEVERIANO, Jairo. **Uma História da Música Popular Brasileira: Das Origens à Modernidade**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena História da Música Popular: da Modinha à Lambada**. São Paulo: Art, 1991.

_____. **Música Popular: do Gramofone ao Rádio e TV**. São Paulo: Atica, 1981.

VELOSO, Mônica Pimenta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, 1990, p.207-228.

WERNECK, Jurema. **O Samba Segundo as Ialodês: mulheres negras e cultura midiática**. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2007.

LEITURA DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E NEGRITUDE: uma sugestão de abordagem didática

Monaliza Rios Silva¹

Muitas são as investidas de professores de língua portuguesa para alcançar o objetivo de formar o gosto do seu alunado pela leitura. Além do que se estabelece nos PCNs sobre o ensino de leitura, a preocupação do docente deve prestigiar o que regimenta as Leis de Diretrizes e Bases Nacionais que regem o currículo de determinado componente acadêmico. Ademais, o parecer CNE/CP N° 003/2004, DE 10/3/2004, homologado em 19 de maio de 2004, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Este Parecer é pertinente às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e visa a regulamentar a alteração ocasionada à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Sendo assim, essas diretrizes asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

1 Professora da (UEPB). riosmonaliza@gmail.com

Baseados nesta premissa, este artigo objetiva sugerir uma sequência didática do ensino de leitura de literatura em aula de 9º Ano do Ensino Fundamental II, tendo como temática a ressignificação da representação do negro no gênero HQ. A escolha do gênero HQ visa a atingir a motivação e o interesse do alunado, sob a faixa etária pertinente ao nível de escolaridade escolhido aqui para aplicação do método de leitura por fruição (GERALDI, 2001). Ademais, esse esforço se justifica, uma vez que, segundo Freire (1986), a importância do ato da leitura é a contribuição do educador para as futuras práticas de cidadania do aprendiz. Sendo assim, inserindo temáticas transversais ao ensino como a abordada aqui, o professor de língua materna está em consonância com o que reza a pedagogia para a libertação do oprimido (FREIRE, 1992).

Entendendo o ensino da Língua Portuguesa, nota-se que este tem priorizado o enfoque na gramática e nas suas regras, o que traz dificuldades aos alunos na leitura de textos dentro e fora do ambiente escolar, em especial, a sala de aula. Entretanto, a tendência atual, como consta nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) de Língua Portuguesa do ensino fundamental, é orientar o ensino de língua e viabilizar o acesso do aluno ao mundo do texto, incluindo a literatura, e sua prática de leitura.

Sabe-se que o objetivo do professor de língua portuguesa é formar o aluno para ser um leitor crítico e proficiente nas várias habilidades da língua (KLEIMAN, 1998). Sabendo assim, a formação do leitor de literatura é o principal cerne deste estudo. Evidencia-se que a fruição na leitura forma-se atrelada aos aspectos emocionais (cognitivos do leitor); desta maneira atividades pedagógicas devem ser

abordadas aos alunos em sala de aula. Com o intuito de incentivar a percepção estética para a leitura de textos literários, o estudo propõe atividades que podem ser praticadas pelo professor de Língua Portuguesa em sala de aula.

Desta forma, espera-se encontrar uma perpendicular em que se promova o encontro entre ensino de língua portuguesa, ensino de leitura da literatura e a abordagem sociointeracionista de leitura, no tocante ao tema negritude em uma aula de 9º Ano do Ensino Fundamental II.

1. Leitura de Literatura: formação do leitor

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas não são os literários os que o fazem de modo mais abrangente. O texto literário “se vale da imitação genérica constituída pelos símbolos linguísticos e atinge, sem duvida, um plano de significação igualmente universal” (MELQUIOR, 1972, pp. 7-8 *apud* BORDINI; AGUIAR, 1993).

Assim sendo, a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real.

Papel da Escola na Formação Literária

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. É neste interim que o professor deve incluir as temáticas concernentes a culturas e histórias afro-brasileira e africana, além de outras pertinentes a diferentes etnias, haja vista a diversidade étnico-cultural existente em nosso país.

Mesmo diante de qualquer texto que a escola lhe proponha como meio de acesso a conhecimento que ele não possui no seu ambiente cultural, há a necessidade de que as informações textuais possam ser referidas a um *background*, cujas raízes estejam nesse ambiente. Portanto, a preparação para o ato de ler ao é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem. Esta lacuna deve ser preenchida com a exposição de variados tipos e gêneros textuais, associado ao trabalho discursivo da abordagem de cada gênero e/ou tipologia na abordagem da leitura sociointeracionista.

A apreciação da competência discursiva do alunado favorece uma formação leitora mais consolidada, entendendo que a educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e/ou meramente formal. Como os sentidos são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos.

O uso da abordagem sociointerativa da leitura resulta na prática de ensino diferente daquela que simplesmente informa o aluno sobre

técnicas ou períodos literários. Esta última prática não resulta no alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas deles (aumento do horizonte de expectativa do leitor – COSTA, 2002). Antes de formalizar o estudo dos textos por essas vias, é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais.

Portanto, o ensino fundamental deve dar ênfase à constituição de um acervo de leituras, mais vasto possível, explorados em sua significação cultural, sobretudo a formação do leitor de literatura, o que será consolidado no ensino meio com sistematização teórica do conhecimento literário.

Leitura com Fruição

Com intuito de sugerir uma metodologia de ensino de leitura, Geraldi (2001) propõe uma prática da leitura sem objetivos, pelo menos, aparentemente. O ler por ler, gratuitamente, infelizmente, não é uma atividade corrente nas escolas. Para a implementação da prática deve-se despertar a leitura frutiva em sala de aula. Geraldi (2001) propõe que “A função estética, que tem a ver como a forma como o texto literário é constituído, é, sobretudo, destacada na sua relação com a veiculação dos temas e com a marcação de pontos de vista e intencionalidade” (*op.cit.*, p.7).

Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer e o prazer de ler sem ter que apresentar à função “professor/escola” o produto desse prazer – exige o que se repense a avaliação, não como controle de produtos, mas como revisão de processo.

A liberdade com que o aluno tem abordado os livros que lê decorre do não privilégio a um único sentido do texto, mas àqueles sentidos que a experiência do mundo, de cada leitor, atribui ao livro que lê na produção de sua leitura.

Vale salientar que a compreensão de um texto não é o único objetivo que se deve perseguir, particularmente em relação às obras poéticas, dramáticas e narrativas. Sem esperar dos alunos a realização de exercícios de explicação e análise literária, pode-se, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, incentivar o partilhamento das emoções estéticas que traz a consciência de que a escrita é um procedimento suscetível de produzir efeitos interessantes e poderosos, de criar universos de referência imaginários, de dar vida às ficções, de dar sentido às palavras despidas de qualquer urgência e utilidade funcional.

Logo, não se espera a avaliação rígida, tal com ela tem sido praticada na escola, mas sim uma avaliação dura e que, nessa atividade, não se considere a palavra do aluno de que leu o livro o suficiente para a “distribuição” de pontos, na forma que professores e alunos combinaram. Por isso, para formarmos leitores, devemos ter paixão pela leitura, antes de avaliá-los.

Leitura sob a Abordagem Sociointeracionista

Muito longe de concebermos um texto como produto acabado, entendemos aqui um dialogismo constante entre autor-leitor-texto num processo cíclico e recursivo, considerando o sujeito que lê como parte integrante da leitura. De acordo com Solé (1998), atribuir o papel do

leitor como parte de um processo de interação é ter como consequência a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Em outras palavras, o processo de leitura não deve ser interpretado de maneira unilateral e excludente.

Tomando as pesquisas mais recentes, podemos explicar que os processos de leitura agrupam-se em torno dos modelos hierárquicos ascendentes – *bottom-up* – e descendentes – *top-down*. Baseados na ideia do primeiro modelo, temos que o leitor, ao se deparar com o texto, primeiro tenta perceber seus componentes imediatos – palavras, frases etc – em processo ascendente, sequencial e hierárquico para poder compreendê-lo. Sob esta perspectiva, percebe-se que a importância dada à decodificação é grande, uma vez que estabelece que o leitor compreende o texto porque é capaz de decodificá-lo completamente. Por outro lado, o modelo descendente estabelece que o leitor não procede letra por letra, mas usa seus conhecimentos prévios e suas habilidades cognitivas para prever o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificação de suas asserções.

De acordo com o acima exposto, percebe-se que o processo de leitura se dá através da expectativa que o leitor faz do texto, sob vários níveis – letras, palavras, frases etc –, funcionando como um movimento ascendente – *bottom-up* – para outros níveis de compreensão. Visto que as expectativas do leitor ultrapassam os conhecimentos apenas lexicais, sintáticos e grafo-fônicos, este mesmo passa para o nível semântico num movimento descendente, com o auxílio de elementos co-textuais (conhecimento prévio, suas emoções) sucessivamente.

Segundo Kriegl (2002), ao ler um texto qualquer a mente seleciona o que lhe interessa. Faz-se, assim, uma seleção das

informações sem as quais o texto se tornaria impossível para a compreensão. Tais seleções são compostas por hipóteses que o leitor levanta diante do texto proposto. No decorrer da leitura, alguns aspectos se mostram comprovando as hipóteses previamente levantadas ou refutando-as, causando um estranhamento na depreensão do texto. Caso isso ocorra, o leitor deve voltar ao texto e analisar o que foi lido.

2. Leitura do gênero textual “HQ”

Em síntese, temos que os gêneros do discurso, gêneros de texto e/ou formas estáveis de enunciado de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais no nível da frase (BRONCKART, 1999). Já em se tratando de tipo textual, Adam (1990 *apud* BRONCKART, 1999) postula que os tipos de texto são formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional.

Já em se tratando do gênero HQ, segundo Camargo (1996), a elaboração de um texto que mescla texto linguístico e icônico utiliza a imagem como instrumento de linguagem. Há o uso de um projeto gráfico que envolve vários elementos, a saber: formato, número de

páginas, tipo de papel, tipo de letra, tamanho das letras, o espaço ocupado pelo texto, a mancha (em linguagem editorial), a distribuição de texto e imagem, a diagramação, a encadernação, capa dura, brochura, o tipo de impressão, *off-set*, tipografia, número de cores de impressão, entre outros.

Camargo (1996) ainda estabelece uma abordagem da ilustração em diálogo com o texto - a imagem dialoga com o texto em vários níveis, tais como:

1. nível plástico - “através da linha, do grafismo, da cor, do espaço, entre outros. A ilustração apresenta um clima *afim* ao texto” (*op. cit.*, p. 105);
2. nível narrativo - “a ilustração apresenta personagens, cenas, situações, histórias, entre outros, que não estão no texto” (*op. cit.*, p. 105);
3. nível interpretativo - “a imagem concretiza uma ideia ou interpreta visualmente uma sugestão verbal” (*op. cit.*, p. 105).

Nesse momento, cabe a pergunta: por que não utilizar todos esses aspectos que compõem o gênero HQ ao trabalhar com ele em sala de aula? A abordagem comunicativa, sob a perspectiva sociointeracionista, privilegia esses elementos, assim como articula a influência desses na compreensão geral do texto.

O gênero HQ, além de ser de bastante interesse do público infanto-juvenil, oferece uma riqueza de aspectos para a análise. Primeiro, porque associa imagem e texto. Segundo, porque atinge mais facilmente a cognição humana, uma vez que a imagem (e suas

nuances de cores, profundida, iluminação etc) apresenta impacto imediato no cérebro (MAFFESOLI, 1996). Desta feita, ao utilizar os elementos gráficos para a sala de aula, o professor tem a oportunidade de desconstruir o discurso hegemônico da representação da pessoa negra, por exemplo.

Sendo assim, Azevedo argumenta:

é impossível negar que todo o texto ilustrado vai, necessariamente, receber interferência de suas ilustrações. A energia, a leitura (ilustrar é interpretar), o imaginário, a linguagem, as cores, o clima, a técnica, as referências icônicas, tudo o que o ilustrador fizer, vai alterar e interferir na leitura (e no significado) do texto (1997, p. 1).

Já Anória Oliveira (2003) apresenta uma proposta de análise de personagens negras em textos literários infanto-juvenis. Ao retratar a realidade que o professor enfrenta diante do ensino de literatura infanto-juvenil que contemple a questão do negro, percebeu que há “carência de informação teórica que subsidiasse a seleção de livros literários infanto-juvenis que apresentassem personagens negros em uma perspectiva inovadora” (p. 3).

Em visando a minimizar esta lacuna que apresentamos uma sugestão de abordagem desse tema em sala de aula de leitura de literatura infanto-juvenil. Por considerar importante o impacto da imagem na inferência textual, um dos processos cognitivos da apreensão da leitura, utilizamo-nos do presente gênero como instrumento de leitura.

Ainda nos calcando nos estudos de Anória Oliveira, encontramos uma saída para a já citada intenção de traçar uma

perpendicular entre o ensino de leitura e o uso da temática que contemplasse a Lei 10.639. Ao se utilizar de estudos Nelly Coelho (1993), Oliveira assevera que

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 estimulado pela escola (OLIVEIRA, 2009, p. 158).

Tal citação corrobora nossos esforços em contribuir para uma pedagogia da libertação de que tanto falava Paulo Freire. Somada a esta postura de educador, Anória Oliveira (2009, p. 163) ainda estabelece alguns critérios de análise de obras literárias infanto-juvenis no tratamento a personagens negros de forma a contribuir para uma prática de afirmação da identidade do negro. Sendo assim, observa-se:

1. papel desempenhado (se protagonista ou antagonista);
2. relação social (com demais personagens);
3. traços descritivos/pertencimento étnico-racial;
4. desfecho da narrativa.

De acordo com a tipologia de análise de Oliveira (2009). Apresentamos a proposta do livro a ser analisado - **ABOUEY, Marguerite; OUBRERIE, Clément. AYA de Yopougon, 2009:**

- ❖ Revisitar os conceitos estereotipados sobre África a partir de uma discussão sobre problemas enfrentados por adolescentes em relação ao processo de amadurecimento.

Segue uma sucinta análise do livro supracitado em relação às categorias de análise estabelecidas por Oliveira (2009, p. 163):

1. Personagens: todos os personagens, na maioria adolescentes, têm papel social bem característico a pessoas de sua idade, estudantes em idade de namorar e escolher seu futuro profissional;
2. As relações sociais estabelecidas entre os personagens da obra, todos negros em África, se apresentam harmoniosas, mesmo quando há relacionamento em ricos e pobres (o que se percebe é uma relação de distanciamento estes últimos por questões sociais, não raciais);
3. Traços descritivos do pertencimento étnico-racial são positivados e ressaltam a beleza do negro, bem como suas peculiaridades;
4. Desfecho cômico e revelador de uma ironia forte em relação à hipocrisia de personagens que caracterizam os ricos em detrimento da sua relação com pessoas pertencentes às camadas mais baixas da sociedade.

3. Sequência didática para leitura em sala de aula

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de leitura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, so-

bretudo, uma integração democrática e simétrica entre aluno e professor. Se isso não ocorrer, valem as palavras de Silva:

os objetivos da leitura, principalmente o livro, passam por um processo de 'obscurecimento intencional'. Mais especificamente, as circunstâncias que deveriam promover o livro (ou um tipo de livro, o revelador) tornam-se cada vez mais drásticas, fazendo com que acesso fique cada vez mais difícil. Aumentar o estímulo (livro) do mundo vivido pelas pessoas significa retirar possibilidades delas executarem uma resposta (ler o livro), isto é, movimentarem a consciência para o objeto (2001, p. 63).

Fazendo uma apresentação mais significativa do livro para o grupo-classe permitirá ao professor uma melhor aproximação do aluno ao objeto livro, proporcionando o que Barthes (1994) chama de "o prazer do texto". Este, segundo acredita-se, é o primeiro passo para a formação do leitor e para o trabalho discursivo em sala de aula. Sendo assim, segue uma proposta de sequência didática de uma aula de leitura.

1. Caracterização do grupo-classe: 9º Ano – Ensino Fundamental II

2. Estimativa de aulas: 04 h/a (02 semanas)

3. Objetivo Geral:

- ✓ Analisar a representação do personagem negro em narrativas da Literatura Infanto-Juvenil

4. Objetivos Específicos:

- ✓ Caracterizar o gênero textual HQ em Literatura Infanto-Juvenil;
- ✓ Traçar uma interface entre texto e imagem como aspectos constituintes do gênero literário tratado;
- ✓ Estabelecer diálogos no tocante às questões da Negritude e à caracterização dos personagens negros na obra **Aya de Yopougon**, a partir da proposta de análise de Oliveira (2003, 2009).

5. Metodologia:

- ✓ Abordagem Sociointeracionista da Leitura

6. Materiais Didáticos:

- ✓ Livro: ABOUET, Marguerite; OUBRERIE, Clément. **AYA de Yopougon**. Marguerite Aboutet [texto]; Clément Oubrerie [ilustração]; Júlia da Rosa Simões [tradução] HQ. Porto Alegre, RS: L & PM, 2009;
- ✓ Texto de Apoio: fotocópias de uma entrevista com a autora Conceição Evaristo;
- ✓ Fichas contendo perguntas para debate;
- ✓ Quadro Branco e Piloto.

7. Cronograma de Atividades:

Aula 01:

- ✓ Suscitar uma discussão sobre os conceitos prévios acerca de África;

- ✓ Levantar uma discussão sobre o imaginário estereotipado a respeito da temática;
- ✓ Propor a leitura de uma entrevista com a escritora Conceição Evaristo;
- ✓ Sugerir um debate, fazendo um contraponto entre os conceitos prévios e as assertivas que a escritora apresenta em seu posicionamento acerca de África

Aula 02:

- ✓ Caracterizar o Gênero Literatura Infantil no suporte de quadrinhos;
- ✓ Propor uma análise do livro através do uso da imagem e das tipografias de diagramação;
- ✓ Fazer uso dos elementos de ilustração que o livro apresenta, dialogando com a construção de sentido.
- ✓ Sugerir a leitura do livro **Aya de Yopougon**, Marguerite Obouet; Clément Oubrerie para casa.

Aula 03:

- ✓ Dividir um grupo-classe em 05 subgrupos; cada grupo é responsável pela análise de um personagem da estória (as três adolescentes meninas e os dois adolescentes meninos);
- ✓ Propor a análise considerando os critérios estabelecidos por Oliveira (2009, p. 163);
- ✓ Sugerir a apresentação da caracterização destes personagens, dialogando com o texto e com a ilustração do livro.

Aula 04:

- ✓ Levantar uma discussão sobre negritude, considerando a ideologia que o livro em questão apresenta em relação à representação do negro e à imagem de África com o texto da entrevista de Evaristo discutido anteriormente.

8. Avaliação:

- ✓ *Critérios:* Perceber a pertinência do discurso dos alunos com os assuntos tratados em aula sobre negritude e as caracterizações dos personagens estabelecidos a partir da proposta de Análise de Maria Anória Oliveira (2003, 2009);
- ✓ *Instrumentos:* Argumentos dos alunos a respeito das discussões levantadas em debate.

O processo acima descrito apresentou uma abordagem interacionista sócio-discursiva e pode ser entendido da seguinte forma:

1. Inferências: são os complementos que o leitor fornece ao texto a partir de seus conhecimentos prévios. Devido à frequência do uso destas estratégias, é comum que o leitor nem se aperceba dela (nesta fase é imprescindível a interferência do professor no processo de desconstrução de possíveis discursos preconceituosos por parte do alunado).

2. Autorregulação: é a ponte que o leitor faz entre o que supõe (seleção, antecipação, inferência) e as respostas que vai obtendo através do texto. Trata-se de avaliar as antecipações e as inferências,

confirmando-as e refutando-as, com a finalidade de garantir a compreensão (consolidação das discussões suscitadas em sala de aula).

3. Autocorreção: acontece quando as expectativas levantadas pela estratégia de antecipação não são confirmadas, havendo um momento de dúvida. O leitor, então, repensa a hipótese anteriormente levantada, constrói outras e retoma as partes anteriores do texto para fazer as devidas correções. É o caso do leitor, por exemplo, que volta para corrigir a palavra que leu erradamente.

É mister salientar que todo processo de leitura busca satisfazer alguns objetivos que o leitor estabelece antes de iniciá-lo. Devido à pluralidade de objetivos e finalidades de leitura, detivemo-nos aqui aos objetivos propostos por Geraldini (2001), nas práticas do professor de língua portuguesa em sala de aula.

4. Considerações Finais

Foi a nossa prática pedagógica ligada ao ensino-aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental e Médio que nos levou a observar que os discursos preconceituosos presentes na sociedade e reproduzidos em sala de aula, assim como em outros meios sociais, que impulsionou a ideia para este artigo.

Baseados na prática do professor reflexivo e crítico, entendemos que nossa contribuição para a prática de ensino de leitura de literatura de forma a ressignificar as práticas discursivas ao sugerir a percepção do alunado de que os discursos são construídos a partir de perspectivas ideológicas e que demonstram uma postura agressiva e excludente. Os estudos apontam que, a partir do uso da abordagem

interacionista sócio-discursiva da leitura, o aprendiz passa a perceber o texto com todas as suas instâncias de texto, comunicação e discurso. Sendo assim, a tarefa de envolver a aula de língua para na promoção da cidadania e da formação do leitor crítico-reflexivo e independente, faz-se mais eficiente e eficaz.

Diante disso, levantamos vários questionamentos em relação à escolha do livro a ser adotado em sala de aula. Cabe refletirmos, como professores: o livro utilizado propõe discursos que conduzem o aluno-leitor à produção de sentidos, a partir de uma discussão consolidada? Como devo utilizar os elementos diagramáticos e o texto verbal no desenvolvimento da criatividade, da capacidade de compreensão/inferência do meu aluno-leitor?

Tais questionamentos enriquecem a sala de aula, pois inovam nas tecnologias de abordagem da leitura, tornando-as mais agradáveis e suscetíveis às práticas comunicativo-discursivas que contribuirão para uma mudança na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOUEY, Marguerite; OUBRERIE, Clément. **AYA de Yopougon**. Marguerite Abouet [texto]; Clément Oubrerie [ilustração]; Júlia da Rosa Simões [tradução] HQ. Porto Alegre, RS: L & PM, 2009.

AZEVEDO, Ricardo. **Texto e Imagem: diálogos e linguagens dentro do livro**. In: Palestra para o 11º Congresso de Leitura do Brasil (COLE)/UNICAMP, 1997.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Alegro, 1988.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discurso:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMARGO, Luís. Projeto Gráfico e Ilustração para Crianças. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

DORIGATTI, Bruno; EVARISTO, Conceição. Visíveis, porém estereotipados. Rio de Janeiro/RJ, 29/11/2008. In: <<http://portalliteral.terra.com.br/artigos/visiveis-porem-estereotipados>> Acessado em 12/Abr/2010, às 01h30 min.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O Texto na Sala de Aula**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. 6ª Ed. Campinas/SP: Pontes, 1998.

KRIEGL, Maria de Lurdes de Souza. 2002. Leitura – um desafio sempre atual. In.: **Rev. PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, pp. 1-12, jul. 2001 – jul. 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.

LOUZADA, M. S. O. A Interação Língua e Literatura na Perspectiva dos Currículos. In. GREGOLIN, M. R.; LETNEL, M. C. (orgs.). **O que quer, o que pode esta língua?** Ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Brasil/Portugal. Araraquara: FCL/UNESP, 1997.

MAFFESOLI, Miguel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. 27ª Ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NOBILE, Ana Paula Franco. Crise da Leitura: estratégias do ensino da literatura. In: **Acta Scientiarum**: human and social sciences. Maringá, v. 25, n. 1, 2003, pp. 027-031.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Relações Étnico-Raciais na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira In___: **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979 – 1989**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.

_____. Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil: há muito fazer-dizer, há muito de palavra-ação. In: SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etiene Mendes (Orgs.). **Caminhos da Leitura Literária**: propostas e perspectivas de encontro. Campina Grande: Bagagem, 2009, pp. 156-176.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**DA LITERATURA AFRICANA DE
LÍNGUA PORTUGUESA:
diversidade étnico-racial em
Luandino Vieira (angolano) e Mia Couto (moçambicano)**

Gervácio Batista Aranha¹

É sabido que os diálogos entre história e literatura são um componente importante da reflexão que os historiadores têm levado a efeito sobre o enriquecimento da prática historiográfica com base na recorrência a novas linguagens. Aliás, poder-se-ia aventar, desde já, que dificilmente a prática historiográfica teria a dimensão inovadora que tem hoje não fosse a aproximação com essas novas linguagens. Novas linguagens que, diga-se de passagem, tanto podem ser uma alternativa para o caso de o historiador não poder contar com as “flores habituais” (leia-se fontes escritas primárias) a que se refere Lucien Febvre em belíssima metáfora, quanto podem completar a pesquisa que privilegia essas “flores habituais”. Isto para não falar que, dependendo da natureza do tema, ao que vem se somar a liberdade de escolha hoje em voga, talvez o historiador se dê por satisfeito em recorrer tão somente a essas novas linguagens, a exemplo da literatura como uma poderosa forma de expressão do mundo moderno, ao mesmo tempo estética e documental.

Trata-se de refletir sobre os usos literatura na pesquisa histórica, usos que sugerem uma série de inquietações. Algumas interrogações

1 O autor é doutor em história pela UNICAMP e professor da UFCG.

podem se revelar esclarecedoras: textos literários são documentos como qualquer outro? Uma pergunta como essa é passível de inúmeras respostas, tudo dependendo de quem seja interrogado a respeito. Um seguidor da escola formalista em literatura, por exemplo, a consideraria desprovida de sentido; um seguidor do estruturalismo linguístico da escola de Ferdinand de Saussure, por sua vez, não a estranharia menos; o mesmo aconteceria com todos os que consideram a literatura ou outros campos estéticos como arte tão-somente, sem quaisquer pretensões miméticas ou cognitivas quanto à apreensão do mundo real. Na literatura, por exemplo, um Samuel Beckett poderia ser mencionado como exemplo radical de um autor que pretendia tornar a arte a que se dedicava liberta de todo e qualquer vínculo com o mundo empírico.¹⁸ Mas se essa pergunta fosse dirigida a historiadores sociais ou culturais que trabalham atualmente na interface da história com a literatura tudo mudaria (LIMA, 2000: 286-287).

Um historiador social como Nicolau Sevcenko, por exemplo, não nega o caráter poético da literatura. Para ele, a literatura é, “antes de mais nada, um produto artístico, destinado a agradar e a comover”. Todavia, assim como é impensável uma “árvore sem raízes”, assim também é impensável uma literatura desenraizada, fora do mundo que lhe deu origem. Até porque, “todo escritor possui uma espécie de liberdade condicional de criação, uma vez que os seus temas, motivos, valores, normas ou revoltas são fornecidos ou sugeridos pela sociedade e seu tempo - e é destes que eles falam” (SEVCENKO, 1989: 20). Ora, preocupado com as tensões sociais e com a problemática das mudanças culturais na Primeira República no Brasil, tema de um de seus trabalhos, o historiador em questão parece sugerir que o tema

difícilmente seria focalizado a contento caso não tivesse se valido de dois literatos do período, Euclides da Cunha e Lima Barreto, autores para quem a literatura encerrava uma missão, a de se inserir criticamente em relação aos processos históricos dos quais faziam parte. Afinal, suas obras “se revestem de uma dupla perspectiva documental: como registro judicioso de uma época e como projetos sociais alternativos para sua transformação” (SEVCENKO, 1989: 237).

Em que pese o caráter ficcional da obra literária, isto não diminui sua importância como fonte para o estudo da história. Não obstante o romancista crie livremente a trama que compõe sua obra e, com ela, situações e personagens fictícios, isto não o torna menos sintonizado com o mundo em que vive sua experiência existencial, seja profissional, afetiva etc. Assim, sua obra tende a vir impregnada dos valores adquiridos no universo cultural em que está mergulhado. O fato é que pessoas ligadas ao mundo das letras, poeta, romancista ou crítico literário, dificilmente tomariam obras ficcionais como simples documentos históricos. Contudo, não são poucos os autores de contos, romances ou crônicas, aos quais vêm se somar inúmeros críticos literários, que admitem que o universo da ficção tem muito a dizer sobre o mundo social e histórico. Críticos literários, por exemplo, como Antoine Compagnon, que ao explorar a relação entre literatura e mimesis, sugere o que chama de “regime do mais ou menos, da ponderação, do aproximadamente: o fato de a literatura falar da literatura não impede que ela também fale do mundo”. E complementa: “Afinal de contas, se o ser humano desenvolveu suas faculdades de linguagem, é para tratar de coisas que não são da ordem da linguagem” (COMPAGNON, 2003: 126-127).

Trata-se, por assim dizer, de tomar a literatura em dois planos: 1) como um ramo da arte de tal forma imbricado com o mundo da vida que é impossível imaginar essa ou aquela sociedade humana sem literatura. Dentre outras coisas, porque a literatura pode ajudar as pessoas a preencherem o vazio de um cotidiano asfíxiante; porque pode torná-las mais humanas e melhores, haja vista inúmeros personagens que lutaram por ideais edificantes e moralmente válidos em prol de um mundo melhor; porque pode contribuir para despertar o espírito crítico e a desenvolver formas de dissidência contra qualquer experiência coletiva política e moralmente opressora, conforme lições extraídas das chamadas literaturas engajadas; 2) como fonte de pesquisa histórica, em especial no tocante à fixação de paisagens e/ou ambientes, na captação dos ritmos da vida cotidiana, na apreensão das hierarquias e/ou contrastes sociais, na caracterização dos modos de sentir e pensar dos atores sociais enfocados, na captação do sentimento de revolta ante uma realidade sufocante etc. Enfim, a literatura como fonte por meio da qual o profissional de história pode iluminar os contextos sobre os quais endereça seus olhares.

Os propósitos em questão se aplicam perfeitamente ao que temos em mente no presente estudo: explorar a arte literária africana, mais precisamente a literatura africana de língua portuguesa, com vista ao enfoque da diversidade étnico-racial em Angola e/ou Moçambique, antes, durante e após os respectivos processos de luta pela Independência. Trata-se de analisar, com base no que podemos chamar de leituras cruzadas, todo um diálogo entre história e literatura a partir de um recorte étnico-racial, buscando problematizar cenários, tramas e personagens de extração negra em algumas amostras

recortados de algumas produções artístico-literárias angolanas e/ou moçambicanas.

Sendo absolutamente impossível focalizar o tema em toda a produção artística em questão no espaço designado para este capítulo, operamos por meio da escolha de autores representativos das letras africanas referidas: Luandino Vieira no tocante a Angola, Mia Couto no tocante a Moçambique. E mais: operação extremamente reduzida, haja vista a escolha ter recaído sobre um conto de Luandino Vieira, *Na fronteira do asfalto*, e um romance de Mia Couto, *Terra sonâmbula*.

1. Letras em África 1: questões étnico-raciais em Luandino Vieira.

1.1 Traços biográficos/influências/experimento linguístico.

Nascido em Portugal, foi para Angola ainda criança (1935), vivendo em bairros populares de Luanda, os chamados musseques. Se envolveu na luta pela Independência de Angola, tendo militado na MPLA, o que lhe rendeu 11 anos de prisão (de 1961 a 1972), acusado que foi de “atividades anticolonialistas”. Maior parte da obra foi escrita na prisão, obra engajada com a causa de libertação nacional e em sintonia com um projeto de nacionalização da literatura angolana (VIMA, 2006: 211-212).

Trata-se de literatura marcadamente engajada, a qual, refletindo toda uma tensão entre vida particular e vida social, contem pretensões políticas bem claras: contribuir para a libertação angolana. Os manuscritos de Luuanda, por exemplo, foram salvos por Linda,

mulher do escritor, que os escondia em um saco de fundo duplo, quando de sua visita ao marido para levar-lhe refeições². Trata-se de obra premiada pela Sociedade Portuguesa de Escritores, centro de resistência ao fascismo, isto em 1965 (VIMA, 2006: 212-213).

Consciência obtida desde a infância nos musseques, conforme relata em entrevista concedida a Michel Laban em 1977, para o qual declara que foi com base nessa experiência, até os dez ou doze anos de idade, que absorveu valores culturais africanos e/ou valores populares angolanos, os quais, em permanente elaboração pela margem africana da capital angolana, foram o germe de sua futura consciência política. Trata-se de valores que, ressignificados na idade adulta, passaram a ser relatados em seus contos/estórias (APUD VIMA, 2006:216).

A literatura de Luandino cria linguagem inovadora, a qual junta aspectos do português padrão com formas espontâneas da oralidade praticada pelas populações marginalizadas, a exemplo da obra *Luuanda*, onde realiza experimento linguístico-literário levado às últimas consequências. Na verdade, uma experiência de natureza híbrida, fruto da junção do português normativo com as seguintes línguas nativas: quimbundo, umbundo e quicongo. Enfim, um romance polifônico, em que a narrativa de tipo onisciente

2 Lembrar que se trata de visitas em prisões angolanas. Quando recambiado para Tarrafal, famosa prisão mantida pelo governo português na Ilha de Cabo Verde, isto em meados dos anos 1960, Linda foi visitá-lo uma única vez, conforme confessa em entrevista à repórter Alexandra Lucas Coelho em maio de 2009. E em Tarrafal não foi Linda, sua mulher, que salvou seus escritos, e sim uma senhora que vendia bananas à porta da prisão. Todos os escritos de Tarrafal, segundo confessa, foram salvos por essa senhora. Quando saiu da prisão, em 1972, todos os manuscritos estavam devidamente guardados na casa dela (COELHO, 2009, 17).

praticamente desaparece. O propósito é claro: levar o leitor a se familiarizar com uma espécie de “cartilha do musseque” (VIMA, 2006: 217-219).

Isto é confirmado pelo próprio Luandino Vieira, em entrevista concedida a Joelma G. dos Santos, no Rio de Janeiro, em novembro de 2007. Interrogado acerca do caminho por ele percorrido na concepção de um trabalho estético-literário que reunisse a língua portuguesa com os dialetos africanos, ele responde:

(...) Foi quando eu percebi que a língua popular falada em Luanda era também personagem. Então, eu tive que a ter como personagem e aí veio o problema de como conciliar essa personagem — língua popular, linguagem popular - com a outra personagem que estava ali desde o início que era o português no texto. Eu vi que eu não estava a fazer, a introduzir a linguagem popular também no texto e não só na fala das personagens. E depois, com o Guimarães Rosa³ percebi que isso era um risco, mas que era um caminho, que era construir uma linguagem literária ou mola da linguagem popular que servisse aos meus fins estéticos, literários, sem deixar de servir aos outros fins que eu queria (SANTOS, 2008, 287).

Reforçando este ponto de vista, Manuel Ferreira, autor do prefácio ao livro de contos *A cidade e a infância*, escrito em 1977, opina que o impacto provocado pelo livro se explica pela

3 Luandino Vieira sempre faz questão de anunciar esse parentesco para com Guimarães Rosa, cuja obra é ambientada no sertão de Minas Gerais?. É que leu Sagarana em 1963 e confessa que ficou impressionado com a recriação da linguagem operada pelo escritor mineiro. Claro, com a ressalva de que “Estória do ladrão e do papagaio”, um importante conto de sua autoria, onde já é visível a aludida renovação no plano da linguagem, foi escrita antes de seu contato com a obra de Rosa (VIMA, 2006: 220-221).

ruptura da linguagem, cujo corolário é a desestruturação da língua portuguesa padronizada e a emergência de uma nova língua, nascida da confluência do português com várias línguas locais. Trata-se da língua que se fala nos musseques, onde o autor passou sua infância, reinventada com maestria na obra de Luandino Vieira. Enfim, um trabalho marcado por todo um investimento linguístico, preparado com esmero literário, não se configurando, por assim dizer, em mera transposição da língua oral para o texto literário (FERREIRA, 2007: 126-128).

1.2. Diversidade étnico-racial no conto A fronteira e o asfalto.

O conto “A fronteira de asfalto”, do livro *A cidade e a infância*, é um texto rico em imagens acerca da temática sugerida. A trama gira em torno da amizade entre os jovens Marina e Ricardo, amizade que remonta à infância na escola. Ela, uma jovem de tranças loiras, de uma família abastada de Luanda; ele, um jovem negro de família paupérrima. Moravam relativamente próximos um do outro, embora se interpusesse entre eles a “fronteira de asfalto”, fronteira a separar a gente rica de pele branca, a habitar o lado asfaltado, da gente pobre de pele negra, a habitar do outro lado do asfalto. De um lado, um bairro com ruas pavimentadas e casas confortáveis; de outro, um musseque, com ruas empoeiradas e casebres com coberturas de zinco. Enfim, uma fronteira a indicar que se tratava de uma amizade que podia ser quebrada a qualquer momento.

Já no início da trama, quando os dois jovens estão a passear um ao lado do outro, surge, em meio a uma conversa entre eles, a

primeira rusga, uma discussão em torno da cor da pele. No passeio, no momento em que pisavam nas flores violetas que caíam das árvores, Ricardo comenta: “neve cor de violeta”. E ela: “mas tu nunca viste neve...” E ele: “pois não, mas creio que cai assim...” Ela: “é branca, muito branca...” Ele: “como tu!”. Pronto, foi o suficiente para ele entristecer-se. Percebendo seu sorriso triste, ela tenta apaziguar: “Ricardo! Também há neve cinzenta... cinzenta-escura”. Ele: “lembra-te da nossa combinação, não mais...” Ela: “sim, não mais falar da tua cor. Mas quem falou primeiro foste tu” (VIEIRA, 2007: 39).

Quer dizer, a barreira para a concretização dessa amizade se revelava nas coisas mais simples, até um comentário inocente e desprezioso como o que o jovem negro faz sobre a cor da neve, logo associado, no diálogo, à pele branca de sua interlocutora, parece ter sido suficiente para destilar a eterna dúvida: ela, jovem branca e rica, residente naquela artéria pavimentada da cidade, continuaria a ser amiga de um rapaz negro, residente no musseque que ficava do outro lado do asfalto? Aliás, musseque que estava bem ali ao alcance de sua vista, como um eterno lembrete sobre sua condição social visivelmente à margem.

Virou os olhos para o seu mundo. Dou outro lado da rua asfaltada não havia passeio. Nem árvores de flores violeta. A terra era vermelha. Piteiras. Casas de pau-a-pique à sombra de mulembas [árvore nativa]. As ruas de areia eram sinuosas. Uma nuvem de poeira que o vento levantava cobria tudo (VIEIRA, 2007, p. 40).

Assim, ele parecia não acreditar que continuassem a se relacionar por muito tempo, advindo daí o sorriso triste. Bem

diferente lhe parecia agora, quando comparado aos bons tempos das brincadeiras de infância no bairro. É que, quando criança, com certo acesso à casa da menina de tranças loiras, o que era permitido pelo fato de que sua mãe era lavadeira da casa, para não falar que estudavam na mesma escola, na mesma classe, brincaram muitas vezes juntos. O fato de que eram crianças e colegas de escola, e de que era filho da lavadeira da casa, podem ter contado para a tolerância da mãe de Marina para com essa amizade. Mas Ricardo sentia que agora era tudo diferente, eles haviam crescido, sendo bastante provável que a família tivesse planos relativos ao futuro de Marina, sendo aquela amizade um empecilho para tal. Afinal, embora ainda não existisse a “fronteira de asfalto”, Ricardo recorda muito bem o tratamento que lhe era dispensado pela mãe de Marina, para quem ele era “um pretinho muito limpo e educado”. De resto, ele sentia que sua presença na casa da amiga não era como antes. Agora, dificilmente passava do quintal (VIEIRA, 2007: 40-41).

Após ter extravasado o que sentia, ela ressentida sob a alegação de que nunca o abandonara, despediram-se em clima de animosidade. Tendo ela fugido para casa, ele ficou ali com as “flores violetas caindo-lhe na carapinha negra”. Na sequência, atravessando a rua com passos decididos, “pisando com raiva a areia vermelha” (...), “sumiu-se no emaranhado do seu mundo. Para trás ficava a ilusão”. E como eram de mundos diferentes. “Num quarto como o dela dormiam os quatro irmãos de Ricardo” (VIEIRA, 2007: 41-42).

Bem que Ricardo desconfiava. Logo que Marina recolheu-se aos seus aposentos, a mãe, para lá se dirigindo e indo direto ao assunto, disse-lhe que aquela amizade não devia ter continuidade,

que esse tipo de relação é muito bonito entre duas crianças, mas não agora. Até porque, “um preto é um preto”. Se fora negligente ao educá-la, conforme comentário das amigas tratava-se agora de dar um basta na situação. E peremptória: “deixas de ir com ele para o liceu, de vires com ele do liceu, de estudares com ele...” Até que, pressionada, Marina acata essas determinações, não sem antes dirigir um último olhar pela janela em direção à “mancha escura das casas de zinco e das mulenbas”, caindo no choro em seguida (VIEIRA, 2007: 42).

Do lado do asfalto casas burguesas; do lado empoeirado casebres cobertos de zinco. Ricardo por muitos anos acreditou que podia transitar livremente de um lado para o outro. Mas estava enganado. Angustiado por ter se despedido em clima pouco amistoso com sua amiga, querendo falar-lhe a todo custo, saber o que estava acontecendo, “deu por si a atravessar a fronteira”. Assim, atravessou o asfalto, pulou o muro da casa de Marina e postou-se ante sua janela. A partir deste ponto, tudo ocorre muito rápido até o fim trágico de Ricardo. Ele insistindo para falar com ela. Ela clamando para que ele fosse embora, que falaria com ele no outro dia. Ele voltando a insistir. Ela desligando a luz do quarto, dando a conversa por encerrada. Ele tentando sair dali e sendo surpreendido pelo facho da lanterna do polícia de roupa caqui. O polícia interrogando-o sobre o que estava a fazer. Ele com medo, “o medo do negro pela polícia”. Ele tentando correr aos gritos de “alto aí seu negro. Pára. Pára negro!” Ele correndo para o muro, saltando-o, escorregando ao tentar atravessar a rua e batendo com a cabeça na “aresta do passeio”. Um corpo estendido, luzes em todas as janelas e um grito na noite, o da menina de tranças (VIEIRA, 2007: 43-44).

E de tudo isto uma certeza: aquela “fronteira de asfalto” dificilmente seria vencida por um jovem negro do musseque ao lado. Vencê-la era enfrentar barreiras que estavam além de suas forças, e que podem ser resumidas numa palavra: preconceito contra a cor da pele, algo enraizado na cultura, no imaginário social, difícil, por assim dizer, de ser extirpado.

2. Letras em África II: questões étnico-raciais em Mia Couto.

2. 1. Traços biográficos/influências/experimento linguístico.

Mia Couto nasceu na cidade de Beira (localizada num pântano, marcada pela lama e o mosquito, sendo de difícil ocupação pelo colonizador) em 1955. Aí viveu com “pretos” e “mestiços”, sendo um fator importante em sua formação. Engajado com o movimento estudantil de Lourenço Marques, onde estudava medicina, se envolveu com a FRELIMO, isto em 1971/1972, até a Independência em 1975 (RIBEIRO, 2006: 268).

O escritor moçambicano ficou encantado com proposta linguística de Luandino Vieira, por meio do qual também se aproximou de Guimarães Rosa, cujas influências o levaram a romper igualmente com o português padrão. Com isto, produz uma obra em que a língua oficial é radicalmente fraturada, passando a absorver saberes, sabores e ritmos das línguas nativas de seu país (RIBEIRO, 2006: 269 e 281).

Assim, a literatura de Mia Couto retrata o quanto Moçambique, essa espécie de babel africana, com tantos idiomas nas várias regiões do país, é marcada por toda uma diversidade cultural e linguística. Uma estudiosa do assunto esclarece:

Ao dialogar com os vários substratos lingüísticos e culturais de seu país, o autor transforma Moçambique em algo único, fazendo do país um cenário emblemático, onde se encena um grande embate entre as diferenças culturais, abrindo-se a possibilidade para um hibridismo que acolha a diferença sem uma hierarquia imposta. A língua portuguesa africaniza-se com incorporação de elementos locais, um fenômeno de miscigenação e de simbiótica cultural. Seu texto torna-se, por isso, específico, como é específico o novo mundo por ele representado (CAMPOS, 2008, p. 8).

Não esquecer, porem, que esses saberes e ritmos das línguas nativas há muito tempo estavam presentes na vida do autor, os quais remontam ao tempo de infância em Beira. Em entrevista concedida no ano de 2009, para a Série Nova África, em São Paulo, falando de imagens de sua infância em Beira, confessa que temeu, no pós-Independência, seu reencontro com o lugar, o qual, profundamente marcado pela guerra, poderia destruir o encanto com lembrava de sua infância ali. Mas o reencontro foi fácil e “isso aconteceu por causa da língua, eu falava Cisena uma das línguas da Beira, de repente ouvir aquela música e tudo me regressou de uma maneira muito casada”. Ademais, em Beira, ao contrário de Maputo e outras cidades moçambicanas, a hierarquização do espaço colonial não foi tão severa, não jogava os africanos, como ocorria naquelas cidades, para além dos subúrbios. Em Beira “havia sempre a África do outro lado da rua”. Ora, sendo branco, filho de portugueses, Mia Couto registra o quanto foi importante ter a África do outro lado da rua, tendo crescido nessa dualidade. Foi dessa convivência, segundo confessa, “que recebia histórias, imaginário”. E arremata: “essa linha de fronteira para mim

foi vital, eu hoje sou o que sou porque, porque vivi, não num lugar, mas em uma espécie de diálogos entre lugares” COUTO, 2010, 4).

2.2. *Diversidade étnico-racial no romance Terra sonâmbula.*

No tocante ao romance *Terra sonâmbula*, publicada originalmente em 1992, há que destacar: 1) focalização do Moçambique do pós-guerra, envolto em ruínas e destroços; 2) recuperação da sabedoria africana representada pelos anciãos, tanto por meio dos ensinamentos de ancião Tuhair ao jovem Muidinga quanto de seu correlato nos cadernos de Kindzu (entre o jovem que produziu os cadernos e o pai fantasma); 3) busca do lúdico por meio de incursões em antigas tradições, marcadas pelo fantástico, por crenças antepassadas que se enraízam no inconsciente coletivo; 4) Muidinga e Kindzu como duplos um do outro, isto é, jovens moçambicanos em busca de sua própria identidade, perdidas num país destruído; 5) crítica à segregação racial promovida pelo colonizador, que não via com bons olhos a mistura étnica em Moçambique.

Cabe lembrar inicialmente que o romance em questão não será focalizado atentando para todos esses aspectos. Trata-se, antes, de focalizar a última variável, com a ressalva de que esses outros aspectos, porquanto imbricados entre si, fatalmente aparecerão algumas vezes.

A trama de *Terra sonâmbula* remete a Moçambique no imediato pós-independência, um país envolto em sangrenta guerra civil. As imagens a este respeito parecem falar de uma terra de ninguém, uma terra sem lei, onde a vida transcorre na base do salve-se quem puder. Este parece ser o sentimento do velho Tuahir e do miúdo

que o acompanha, o menino de nome Muidinga. Andando a ermo, na terra devastada, “vão para lá de nenhuma parte, dando o vindo por não ido, à espera do adiante. Fogem da guerra, dessa guerra que contaminara toda a sua terra” (COUTO, 2007: 9).

Avançando descalços, cujas “vestes têm a mesma cor do caminho”, sentindo-se profundamente marcados pelo cansaço, fome e doença, encontram finalmente um possível refúgio, um velho ônibus (machimbombo) à margem da estrada, totalmente queimado com inúmeros corpos carbonizados no seu interior. Enfrentando o cortejo macabro da guerra civil, isto é, aquele recinto “contaminado pela morte”, os protagonistas limpam como podem o contaminado ambiente e ali se instalam, dando uma trégua em suas andanças. Foi Muidinga que pediu para ficar: “lhe peço, tio Tauhir. É que estou farto de viver entre os mortos”. Parecia referir-se ao fato de que, por onde quer que ele e seu protetor, fugindo da guerra, perambulassem estradas afora, a morte estava em todos os cantos (COUTO, 2007: 9-11).

Guerra, enfim, que matara o sonho da Independência? É o que parece. Se o dia vinte e cinco de junho (de 1975), data da Independência de Moçambique do jugo português, fora a tal ponto importante que o pai de Kindzu - tal como relatado pelo filho numa das muitas estórias dos Cadernos por ele redigidos, extraviados durante a guerra civil e encontrados por Muidinga, que as lê para Tauhir no velho ônibus que lhes serve de abrigo - decidira colocar, num filho que estava para nascer, o nome de “Vintecincos de Junho” - embora tenha colocado apenas Junho, por reconhecer que “Vintecincos era nome demasiado” -, a guerra civil matara o entusiasmo de então.

Afinal, “a guerra é uma cobra que usa os nossos próprios dentes para nos morder”. Uma vez estourada a guerra, “de dia já não saíamos, de noite não sonhávamos. O sonho é o olho da vida. Nós estávamos cegos” (COUTO, 2007: 16-17).

Tendo um efeito devastador país afora, a guerra dismantela a vida aldeã e, com ela, as relações afetivas que aí haviam se edificado ao longo do tempo, mesmo em tempos coloniais. Tanto o personagem Muidinga quanto o personagem Kindzu, em suas vidas errantes em razão da guerra, presenciaram a violência que se alastrou país afora. Muidinga e o velho Tahir, por exemplo, deixando a estrada onde estavam no velho ônibus queimado, certo dia resolveram explorar os matos da vizinhança. Não demoram a encontrar uma das muitas aldeias destroçadas pela guerra. Ali residindo, apenas um ancião de nome Siqueleto, que, desconfiado com a presença de estranhos, não é nada hospitaleiro com os dois protagonistas. Interrogado por Muidinga, por meio da tradução de Tahir, sobre o motivo de não praticar as “velhas leis hospitaleiras”, Siqueleto responde que “não é assim a maneira da nossa raça. Antigamente quem chegava era em bondade de intenção. Agora quem vem traz a morte na ponta dos dedos”. E a aldeia, completamente em ruínas, parecia falar por si. Ali, só ele a resistir, ele que não pretendia felicidade nenhuma, nem mesmo evocar doces lembranças, mas sobreviver tão-somente. É que, para ele, “só havia uma maneira de ganhar aquela guerra: era ficar vivo, teimando no mesmo lugar”. É certo que os bandos chegaram ali destruindo tudo, assaltando, matando, queimando, provocando medo. Mesmo assim, ele amaldiçoa os que partiram. E todos partiram, um a um foram abandonando a aldeia (COUTO, 2007: 63-67).

Caso se tratasse do jovem Kindzu e não de Muidinga, é provável que o primeiro tivesse discordado na mesma hora do velho Siqueleto. Ocorre que Kindzu, que viu sua aldeia igualmente destroçada, juntamente com a vila, sede do Distrito, não foi embora dali por temor da ação dos bandos que chegavam saqueando, matando, queimando. O que estava em jogo não era a convivência com a adversidade, com um mundo marcado por tanta intolerância, tanta violência, era conviver com isso e não fazer nada. Daí o sonho de encontrar os guerreiros naparamas e tornar-se um deles, um sonho alimentado desde o primeiro momento em que ouviu falar nesses guerreiros da paz, “guerreiros tradicionais, abençoados pelos feiticeiros, que lutavam contra os fazedores de guerra”. Em sua vida errante, mesmo com as muitas tentações para desviar-se do seu sonho maior, encontrar os naparamas, perseguiu esse sonho até o fim, mesmo que nunca tenha se tornado realidade. Não se tratava de evitar o que devia ser vivido, a exemplo de seu amor pela jovem Farida, que, tendo um filho desaparecido, colocou esse amor à prova ao pedir que ele saísse à procura do jovem, o que podia matar seu sonho de integrar-se às fileiras dos “guerreiros das justiças”. Conforme Kindzu confessa num dos cadernos que escreveu, lido em voz alta pelo jovem Muidinga para o seu protetor, eis do que se tratava: “eu precisava acreditar que existia uma causa nobre, uma razão pela qual valia a pena me entregar” (COUTO, 2007: 26, 29 e 93).

Tornar-se um naparama para combater tantas injustiças praticadas país afora, a começar pelo distrito onde ficava sua aldeia. Com a guerra, a maior parte de seus habitantes fora embora. A própria vila, sede do distrito, era uma desolação só, com as casas de

cimento abandonadas, as paredes cheias de balas, ali apodrecendo “como a carcaça que se tira a um animal”. Na vila, só um comerciante permanecera, o indiano Surendra Valá, por quem o jovem Kindzu nutria profunda amizade, em cuja loja passava horas quando saía da escola. Conforme confessa, gostava de visitar o indiano, para fins de partilhar de suas conversas, dos cheiros e da saborosa comida da casa. Mas tratava-se de amizade pouco recomendada entre os moçambicanos do distrito, a começar por sua própria família, para quem um “mondé [indiano] não conhece amigo preto”. E o próprio ajudante da loja, de nome Antonino, um jovem negro “agordalhado”, torcendo o nariz para essa amizade, lhe “olhava com os maus figados”. De resto, questões relativas à cor da pele estavam aí implicadas, como se essa rejeição não passasse de rejeição à cor mulata de Surenda Valá, como se se quisesse afirmar que negro é negro, mulato é mulato (COUTO, 2007: 23-25).

Ora, Kindzu, em suas longas conversa com Surenda Valá, concordava com o indiano no tocante à ideia de que “nós, os da costa [referência a áreas litorâneas de Moçambique e Índia estreitadas pelo mesmo oceano], éramos habitantes não de um continente mas de um oceano. Eu e Surenda partilhávamos a mesma pátria: o Índico”. Assim, moçambicanos e indianos da costa seriam misturados a tal ponto que deveriam esquecer qualquer noção de pátria. Daí a fala de Surenda: “somos de igual raça, Kindzu: somos índicos”. E, no entanto, sentia-se como um estrangeiro ali, “sem laços com vizinhas gentes, sem raiz na terra”. Afora kindzu, ninguém fora dele se despedir quando caiu em desgraça ao ter sua loja queimada, fruto da intolerância e violência racial pelos fazedores da guerra. Surenda Valá, estando de

malas prontas para ir embora daquele lugar, lamenta, ao despedir-se do amigo, que aquela terra não pudesse lhe abrigar como se fosse sua, como pensara inicialmente. Estava indo embora com uma convicção, que gosta dos homens que não têm raça, como, por exemplo, ele, Kinnzu. É que não gosta de gente que se afirma como raça, a exemplo de negros, brancos ou indianos (COUTO, 2007: 25-28).

Alem de Surenda Valá, Kindzu também mantinha estreita amizade com o pastor Afonso, seu antigo professor na aldeia. Kindzu considerava-o um mestre e amigo, cujas “lições continuavam mesmo depois da escola”. Professor que sendo branco, português, não era visto com bons olhos pela sua própria família. “Com ele”, narra Kindzu, “aprendia outros saberes, feitiçarias dos brancos, como chamava meu pai”. Também foi com ele, segundo o jovem Kindzu, que, pensando num futuro melhor, tomou gosto pelas letras, com vistas a “falar bem, escrever muito bem e, sobretudo, contar ainda melhor” (COUTO, 2007: 24-25).

Triste com a partida de Surenda Valá foi procurar o professor Afonso. O que viu foi desesperador. Não bastasse a escola ter sido queimada, o pastor Afonso fora brutalmente assassinado, mais uma vítima da intolerância e violência racial. Tendo ido à casa do professor, “que morava em madeira-e-zinco”, foi chegando “na ordem dos respeitos”, mas o que encontrou “foi luto”. Assassinado na noite anterior, “cortaram-lhe as mãos e deixaram-lhe amarrado na grande árvore onde teimava continuar suas lições” (COUTO, 2007: 29).

Tudo leva a crer que a violência racial, na guerra brutal na Moçambique pós-Independência, não distinguia as pessoas de pele branca consideradas do bem, prestativas e completamente absorvidas

pela vida local, de pessoas brancas que encarnavam o poder e consequentes padecimentos da gente africana. Os que praticavam a violência racial só viam a cor da pele. Branco era para ser eliminado e ponto final. Parece ter sido esse tipo de generalização desmedida que vitimou o professor Afonso.

O fato é que nessa Moçambique destroçada pela guerra pouco se refletia sobre o caráter híbrido de muitas relações herdadas do período colonial, tudo levando a crer que prevalecia a tendência a ignorar a natureza das relações construídas em cada aldeia, vila ou cidade. Por exemplo, a diferença visível entre Romão Pinto e a sua esposa, a Sra. Virgínia, ambos portugueses, nas relações que mantinham com a gente negra na vila de Matimati e arredores. Ele, homem rico, dono de imenso cabedal, acostumado à obediência, a começar pela própria esposa, proibida de ler, ouvir rádio ou cantar, fica extremamente irritado quando Farida - jovem negra que fora adotada e educada naquela casa, sob os cuidados de Dona Virgínia, com um profundo laço de amizade entre ambas, como se fossem mãe e filha -, tenta reagir, no quarto onde dormia, à tentativa de violentá-la sexualmente. Com isto, “o português trancou a voz nos dentes, soprando ameaças”. É como se antigas memórias da raça tivessem avisado: “melhor seria ela se deixar, sem menção nem intenção”. Com Dona Virgínia ausente, pois fora até a vila deixar um doente, ela nada pôde fazer: “o português se homenzarrou, abusando dela toda inteira” (COUTO, 2007: 74-78).

Chama a atenção no episódio em questão, que a violência afinal consumada, conforme narrado por Kindzu em toda sua crueza, a quem a jovem Farida contara toda sua vida, talvez se explique menos pelos atrativos do corpo da jovem negra a despertar a concupiscência

do branco português e mais pela negativa da jovem, um desaforo aos de sua raça acostumado ao mando em terras africanas. Enfim, é como se esse não representasse um desaforo à sua condição de legítimo representante do domínio colonial, ainda que duramente combatido pelos filhos da terra àquele momento.

Mas esses casos extremos talvez não devessem ser tomados como parâmetros para explicar o que era a sociedade africana em questão no tocante às relações étnico-raciais. Afinal, há a considerar que os africanos dali foram marcados pelas missões religiosas ou por figuras como o pastor Afonso, Surenda Valá, Dona Virgínia. Por isso mesmo, ainda que Kindzu e Farida fossem filhos da vida aldeã, cujas antigas convivências eram recorrentes na memória de ambos, uma coisa parecia certa: esse mundo era um mundo culturalmente marcado pela presença estrangeira. Até porque, se é um fato que essas memórias surgiam em suas línguas indígenas, também é um fato que já não sabiam sonhar senão em português. Ademais, marcadas por tantas influências, “já não havia aldeias no desenho do nosso futuro” (COUTO, 2007: 92).

Para concluir, o propósito do romance parece não deixar lugar à dúvida: denunciar o caos que se instalou na Moçambique marcada pela guerra civil com o processo de Independência. O sonho de Kindzu, de tornar-se um guerreiro naparama - guerreiro abençoado pelos feiticeiros para combater as injustiças sociais - também parece conter uma mensagem simbólica clara: ainda que esses guerreiros não passassem de uma espécie de miragem, em que ninguém sabia ao certo quem efetivamente eram, o sonho de tornar-se um deles parece conter toda uma dimensão utópica, a de ver o país apaziguado, em paz, onde não haja lugar para figuras como Pinto e tudo o que representava em termos do poder

português em Moçambique, embora pudesse conviver pacificamente com os Surense Valá, professor Afonso, Dona Virgínia. Por acaso não é um fato que esta última era admirada por toda a criançada de cor negra e respectivos pais nas proximidades de sua casa? Afinal, era “branca de nacionalidade, não de raça”. Se o português era a língua materna, era em makwa, língua que os meninos negros entendiam, com os quais se comunicava, contando-lhes muitas estórias (COUTO, 2007: 158-161)

Mas o que dizer de figuras como Estêvão Jonas? Ele é o administrador da vila de Matimati, representando o novo poder negro com a Independência. Ora, ele está de combinação com Romão Pinto, que mesmo já falecido, volta em espírito para continuar tirando proveito em terras moçambicanas, desta feita mancomunado com a nova administração, que parece já nascer corrompida, pretendendo obter vantagens particulares em detrimento da coisa pública (Couto, 2007: 165-169).

Moral da trama: há que combater ali muitas injustiças: a violência gratuita dos bandos que saíam assassinando, destruindo, roubando; a violência, também gratuita, contra a corda pele; figuras como Romão Pinto e tudo aquilo que ele representa em termos de herança colonial; também figuras como Estêvão Jonas e os desmandos ali instalados com a conquista da Independência. Quanta luta para um guerreiro naparama!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CAMPOS, Josilene Silva. “Murmúrios e sonambulismo em terras moçambicanas”. In Revista África e Africanidades, ano I, n. 2. Belford Roxo – RJ, 2008.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

COUTO, Mia. *Terra sonâmbula* (romance). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. Entrevista concedida a Revista Benfazeja. In <http://Benfazeja.com/2010/08/entrevista-com-mia-couto.html>. Acessado em 22/04/2013.

SANTOS, Joelma G. dos. “A literatura se alimenta de literatura. Ninguém pode chegar a escritor se não foi um grande leitor” (entrevista com Luandino Vieira). In *Revista Investições: Teoria da Literatura*, n.1, vol. 1. Recife: UFPE, 2008.

SECCO, Carmem Lucia Tindó Ribeiro. “Mia Couto: E a incurável doença de sonhar” In. CAMPOS, Maria do Carmo Sepúlveda e Salgado, Maria Tereza (org.). *África & Brasil: letras em laços*. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão, tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 3a ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LIMA, Luiz Costa. *Mímesis: desafio ao pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

VIEIRA, José Luandino. *A cidade e a infância* (contos). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____ Entrevista concedida a Alexandra Lucas Coelho em 01/05/2009. In <http://www.publico.pt/politica/noticias>. Acessado em 22/04/2013.

VIMA, Lia Martin. “Luandino Vieira: engajamento e utopia” In CAMPOS, Maria do Carmo Sepúlveda e Salgado, Maria Tereza (org.). *África & Brasil: letras em laços*. Op. Cit..

PARTE IV
EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E
DIVERSIDADE ÉTNICA

A LEI 10.639/03 NA PRIMEIRA DÉCADA: reflexões, avanços e perspectivas

Solange P. Rocha¹

Inicialmente, agradeço o convite feito por Luciano Queiroz, professor da UFCG-Sumé e presidente da ANPUH-PB, para participar da abertura do *II Seminário História e Educação Afro-brasileira e Indígena: diálogos com as leis 10.639/03 e 11.645/08*, para abordar o tema do *Ensino de História e Cultura Afro-brasileira*, em especial os impactos da Lei 10.639/03 (História da África e da Cultura Afro-brasileira), na Paraíba, após dez anos da sua promulgação, em 09 de janeiro de 2003, nos primeiros dias do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Ao refletir sobre a Lei 10.639/03, tive oportunidade de rememorar a luta em defesa de uma legislação educacional que procura contemplar a história e a cultura da população negra na África e na Diáspora Africana. Neste sentido, destaco que sou uma “observadora privilegiada”, uma vez que tenho um duplo envolvimento com o tema em foco, pois, sou o que denomino de pesquisadora-ativista. Portanto, minha atuação tem sido marcada tanto pela produção de conhecimento que valorize a experiência histórica da população negra no Brasil (ROCHA, 2009, 2010, 2012), quanto pela minha inserção na luta antirracista no país, a exemplo da defesa e efetivação da implementação da Lei 10.639/03. Contudo, nunca é demais enfatizar, que meu olhar tem

1 Professora do DH-PPGH e do NEABI/UFPB.

limites e, certamente, tende a desvelar somente parte das experiências educacionais-políticas com foco na Lei 10.639, desenvolvidas na Paraíba.

As ações políticas mais recentes têm se dado com minha inserção na Bamidelê: Organização de Mulheres Negras na Paraíba (2001), da qual sou uma das fundadoras, e também no espaço acadêmico, com as atividades desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB), criado em 2011. Mas, destaco que faço parte da geração de ativistas que, desde os anos finais da década de 1980, têm reivindicado mudanças no currículo escolar, assim como a institucionalização dessa demanda política, para atingir toda a população, com vistas a mudar o imaginário e as práticas sociais no que se refere às pessoas negras, cujo processo se iniciou antes de 2003, como veremos adiante (SANTOS, 2005).

De modo que faço algumas reflexões acerca da Lei 10.639/03. Primeiro, apresento um breve histórico das lutas dos movimentos sociais negros em defesa de mudanças nos conteúdos ensinados na sala de aula, seguido de algumas informações acerca dos trâmites, aprovação e desdobramentos legais da Lei 10.639/03. Por fim, discutirei como tem se realizado a implementação da mencionada Lei, seus impactos e desafios colocados para a sociedade brasileira, especialmente, para educadores, ativistas e gestores públicos da Paraíba.

1. Ações políticas das organizações negras brasileiras: em defesa de uma educação sem racismo, entre os anos de 1980 e 2003

No que se refere à luta dos movimentos sociais negros contemporâneos (a partir da década de 1980), entre suas defesas,

estava (e está) uma educação que contemplasse (contempla) a “história do negro”. Neste sentido, destaco alguns discursos presentes nas experiências políticas de organizações negras brasileiras referentes às décadas de 1980 e 1990.

A primeira a ocorreu em Campina Grande, no estado da Paraíba, no decorrer da organização das comemorações do Centenário da Abolição, em 1988. Como é sabido, tivemos, em todas as regiões do Brasil, a realização de eventos acadêmicos e políticos, abordando a temática das relações raciais brasileiras. Na Paraíba, doze organizações e instituições negras e não negras de Campina Grande² se organizaram e criaram a *Comissão Campinense do Centenário da Abolição* para “repensar a negritude campinense”, a partir da “ideologia da negritude, a fim de recuperar a cultura e a dignidade do cidadão negro, bem como fornecer condições para sua organização na luta por seus direitos” (1988, p. 4).

No documento sistematizado pela *Comissão do Centenário da Abolição*, observo também a questão da defesa de mudanças no currículo escolar, conforme expresso no item *objetivos* da mencionada no texto da Comissão, a saber: “pesquisar a contribuição do negro NEGRO no

2 As doze “entidades” que compunham a Comissão Campinense do Centenário da Abolição eram: Movimento Negro de Campina Grande (MNCG), Grupo Afro-brasileiro Campinense, Memorial Zumbi, Grupo de Cultura Folclórica Acauã da Serra, Grupo de Capoeira Abadauê dos Palmares, Grupo de Capoeira São Braz – Consciência Negra dos Palmares, Associação Campinense de Poetas e Escritores, Associação de Teatro Amador de Campina Grande, Diocese de Campina Grande, Secretaria de Educação e Cultura de Campina Grande, Centro Acadêmico de História/UFPB-Campus II e Sociedade de Amigos de Bairros de São José, conforme documento publicado pela Comissão Campinense do Centenário da Abolição, em 1988.

processo histórico brasileiro e, em particular, em Campina Grande” e “resgatar na memória da comunidade os heróis negros marginalizados na ideologia dominante” (1988, p. 05, destaque no original).

No próprio documento da Comissão, foram destacadas como exemplos da participação da população negra na história, as lutas de resistência nos movimentos políticos ocorridos na Paraíba como Ronco da Abelha (1851/52), Levante dos Escravos (1873), Quebra-quilos (1874), das ações quilombolas no Quilombo do Cumbe (século XVIII) e Quilombo Cruz do espírito Santo (século XIX). Observa-se ainda menção honrosa a “Zumbi: o capitão dos Palmares” e questões envolvendo a história da “mulher negra durante a escravidão” e “após a Abolição”.

Outra organização, o *Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará/ CEDENPA*, localizada em Belém, cuja fundação data de 1980, portanto, atualmente, com trinta e três anos de atuação, entre suas propostas políticas, coloca o objetivo de contribuir “no processo de superação do racismo, preconceito e discriminação, que produzem as desigualdades sociorraciais, de gênero, orientação sexual, entre outras”.³ Como podemos perceber, essa organização do movimento negro, na sua denominação, faz uma referência a *estudos* sobre os *negros*, explícita menção acerca da importância de se construir um

3 As informações sobre o CEDENPA estão disponíveis no portal: <http://www.cedenpa.org.br>_Acesso em: 17 jan. 2013. Cabe registrar que o CEDENPA, na década de 1980, já havia elaborado um primeiro material didático para abordar a temática racial na educação, a “Cartilha do CEDENPA: Raça Negra: a luta pela liberdade”, destacada pela professora Zélia Amador de Deus, em relato de experiência das ações do CEDENPA, publicado na *Revista Cadernos de Pesquisa Raça Negra e Educação*, da Fundação Carlos Chagas, datada de 1987, Segundo Amador de Deus (1987, p. 109), “começamos, então, a trabalhar na elaboração de textos alternativos, utilizando-nos de uma bibliografia que organizamos”.

novo paradigma para pensar as relações raciais brasileiras, entre as quais estão novas representações históricas de pessoas negras.

Uma primeira informação sobre material paradidático produzido pelo CEDENPA foi disponibilizada por uma de suas fundadoras, a professora Zélia Amador de Deus, no ano de 1987 ao relatar as experiências das ações educativas do Centro, ela mencionou que já tinham publicado a “cartilha do CEDENPA: Raça Negra: a luta pela liberdade”, para divulgar nas escolas e para um público mais amplo. No ano de 1996, com o intuito de manter a contribuição da elaboração e da divulgação de novas visões sobre população negra, o CEDENPA publicou outro material didático, indicado para ser adotada na Educação Básica. Trata-se da cartilha *Escola e racismo: aspectos da questão do negro em Belém*. Ao que parece, houve uma boa recepção do público, pois no ano seguinte, em 1997, saiu a segunda edição. Na publicação *Escola e racismo* (1996, p. 38), observo algumas das demandas político-educacionais presentes nos discursos dos movimentos sociais negros, a saber:

Incluir na disciplina História Geral, uma unidade ampliada sobre História da África e outra sobre a América, inclusive com destaque à chamada época Pré-colombiana, no caso da América e Pré-colonial europeia, no caso da África; Incluir e/ou dar relevo, no conteúdo e no ensino de História do Brasil, à participação do negro nas lutas gerais do Brasil (Cabanagem, Balaiada, Guerra do Paraguai...) e especificamente anti-escravistas e anti-colonialistas, inclusive as lideradas por negros (Revolta dos Malês, Quilombos, etc.).⁴

4 Informações disponíveis na cartilha *Escola e racismo: aspectos da questão do negro em Belém*. 2. Ed. Belém: CEDENPA, 1997, p. 36.

Como podemos observar, após leitura da cartilha do CEDENPA, em 1997, defendia-se uma história da África e da população negra e os ativistas sociais agiam no sentido de “transformar” a educação, propondo material didático a ser utilizado tanto pela comunidade escolar quanto e a ser incorporados no sistema de ensino, quanto pela população negra brasileira na formação de sua “conscientização e construção da sua identidade racial”. Como destacou Silva; Barbosa (1997, p. 9), procurava-se “influir nos conteúdos e processos pedagógicos escolares” e os projetos alternativos procuravam responder “como o Movimento Negro interpreta o processo educativo do seu povo.”(SILVA; BARBOSA, 1997, p. 11).

O agir político do CEDENPA/PA e da *Comissão do Centenário da Abolição/PB* nos mostram, brevemente, a atuação das organizações negras nas décadas de 1980 e 1990, quando as mobilizações antirracistas se baseavam no Movimento Negro Unificado, criado em 1978, na cidade de São Paulo, cuja discussão se propagou por todo o país (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000; PEREIRA; SILVA, 2009; FONSECA, 2010) e incidiu numa ação política eficiente na divulgação de um projeto político de combate ao racismo brasileiro.⁵

Uma sistematização das ideias, propostas e ações pedagógicas do Movimento Negro, nos anos de 1980, está desenvolvida na Revista

5 Acerca das propostas citadas, ver texto de autoria de Ana Célia da Silva, do MNU/BA, que, em 1988, publicou o texto “Introdução aos estudos africanos: primeiros passos”, disponíveis no *Jornal Nêgo*, periódico do Movimento Negro Unificado (MNU). Agradeço aos professores e companheiros de luta antirracista Alessandro Amorim e Elio Flores que me forneceram vários números do *Jornal Nêgo* do MNU.

Cadernos de Pesquisa: Raça Negra e Educação (n. 63), divulgada em 1987. O periódico publicou resultados do *Seminário O Negro e a Educação*, realizado em dezembro do ano anterior, como resultado da parceria do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e da Fundação Carlos Chagas, que contou com a participação de estudiosos, gestores e “militantes” do Movimento Negro brasileiro. Essa publicação pode ser considerada como uma das primeiras a sistematizar as reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, a respeito das propostas de mudanças na Educação⁶, assim como apresentou as iniciativas pedagógicas com recorte racial desenvolvidas em várias partes do Brasil. Dessa forma, a mencionada revista está dividida em cinco partes, que abordam os seguintes assuntos: *Diagnósticos: análise de dados e do sistema escolar* (cinco artigos e sistematização do debate); *Processo de socialização da criança e formação da identidade* (cinco artigos e sistematização do debate); *Currículo: propostas e experiências de implantação* (seis artigos e sistematização do debate); *Livro Didático: análises e propostas* (seis artigos e sistematização do debate) e *Relato e avaliação de experiências educacionais* (dezesesseis narrativas de práticas educacionais em várias regiões do Brasil).⁷

De fato, observamos que as organizações negras sempre estiveram a elaborar e publicar materiais didáticos e paradidáticos

6 Para uma análise mais detalhada sobre os *Cadernos de Pesquisa, dossiê Raça Negra e Educação* (n. 63, 1987), consultar o artigo de Souza (2001).

7 O livro organizado por Silva; Barbosa (1997) destacou também várias experiências pedagógicas pelo Brasil, na década de 1990, tendo como protagonistas professoras e professores, em geral negras(os), comprometidos com a mudança na educação básica.

alternativos para viabilizar a educação antirracista. Nesse sentido, destaco dois exemplos do Nordeste: primeiro, a *Cartilha Viva a igualdade e a diferença*, publicada pelo Movimento Negro da Paraíba (João Filho-Balula e Tania M. da Silva) e dos Agentes Pastoral Negros da Paraíba (Antonio Heliton de Santana e Fátima S. Cavalcante), em 2001, em parceria com órgãos públicos estaduais e federais, com a intenção de divulgar a legislação antirracista (alterações da Lei nº 7.716, de 05/01/1989/Lei Caó) e o *I Programa Nacional dos Direitos Humanos* (1996). Neste último, constava como medida de “médio prazo” o estímulo para que os “livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações” (2001, p. 14).

O segundo material didático trata do *Caderno de Educação do Ilê Aiyê*, com expressivo tema “África ventre fértil do mundo”, (2001), publicado pela Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê, em 2001, no qual procura se reafirmar “as tradições do processo civilizatório negro africano” e a “re-significação da nossa cultura, estabelecendo um olhar mais plural na construção da auto-estima de afro-brasileiros” (Prefácio de Carlos Alves Moura, 2001, p. 1). Os organizadores salientam o compromisso com a educação antirracista, ao sugerir que fosse aproveitado “ao máximo, o potencial pedagógico deste novo Caderno de Educação do Ilê Aiyê” (2001, p. 10).

Além de propostas e ações pedagógicas executadas de forma isolada pelo Brasil, sobretudo, por professoras(es) vinculadas ao ativismo negro e professoras(es) não negras(os), mas comprometidas(os) com a necessidade da revisão do currículo escolar e a inclusão da história da África e da população negra brasileira, o

próprio Movimento Negro brasileiro, com certa coesão e com caráter muito ativo, na década de 1980, realizou vários encontros, a exemplo dos realizados no Norte e Nordeste.

Os Encontros do Norte e Nordeste eram realizados anualmente. Até 1988, foram oito, nos seguintes anos e cidades, respectivamente: 1981, em João Pessoa/PB; 1982, em Recife/PE; 1983, em São Luís/MA; 1984, em Salvador/BA; 1985, em Maceió/AL; 1986, em Aracaju/SE; 1987, em Belém/PA; e 1988, em Recife (DEUS, 1987, 108). Este último, realizado no ano do Centenário da Abolição da Escravatura, abordou o tema *O Negro e a Educação*, contando com a participação de cerca de 330 “militantes” e simpatizantes, sendo onze representantes do Movimento Negro da Paraíba. Como resultado do debate, foi publicado o “relatório”, com objetivo de “registrar as discussões e conclusões dos trabalhos desenvolvidos [no referido Encontro]”, acrescentando “para que as decisões então tomadas sejam encaminhadas e postas em prática pelos diversos segmentos que compõem o Movimento Negro” (1988, p. 5).⁸

Como podemos observar pelas experiências políticas das “entidades” do Movimento Negro do Brasil, o tema da educação sempre foi considerado crucial no enfrentamento do racismo. Não por acaso, ao se iniciar a elaboração de marcos regulatórios da educação nacional, as propostas de inclusão das relações raciais no

8 Pinto (1993, p. 35-36) indica outros encontros realizados pelo Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, nos quais se abordaram, de “modo central”, a “educação dos negros”, a “recuperação das raízes históricas e culturais do negro”, a necessidade de “incluir a História da África e História do Negro no Brasil nos currículos de 1º e 2º graus”, entre outros.

currículo escolar são retomadas, a partir dos debates propostos pelos mencionados sujeitos políticos.

Na década de 1980, quando ocorreu a redemocratização do país, após o fim dos governos de militares, os debates desenvolvidos no interior dos movimentos sociais negros foram levados para a esfera do poder político. Assim, na fase de debate para elaboração da Constituição de 1988, se organizou a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, que resultou em contribuições para o texto da Constituição Brasileira, promulgada em 1988. Durante a Assembleia Constituinte (1987-88) formou-se a *Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias*. Das propostas encaminhadas sobre educação após as modificações e muito debate no Plenário Legislativo Federal. Com definições legais mais gerais, foi aprovado o *Capítulo III; Da Educação, da Cultura e do Desporto*, com treze artigos (Constituição Federal Brasileira, 1989, p. 91-94). Além disso, temos o Artigo 242, cujo parágrafo 1º “determina” que o “ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Constituição Federal Brasileira, 1989, p. 103).

Com a aprovação da lei magna do país, teve início a discussão para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Para tanto, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que tinha como seus componentes quase que exclusivamente entidades de educação.⁹ A primeira etapa de discussão

9 Entidades que compunham o FNDEP: 03 organizações de classe: CUT, CGT, OAB; 12 da área de educação propriamente dita, quatro voltadas para ensino, pesquisa e/ou para a divulgação (ANPED, SBPC, SEAE, CEDES); 6 entidades

e tramitação das propostas na Câmara dos Deputados durou cinco anos, de 1988 a 1993. Essa primeira etapa de discussão da LDB (1988 a 1993, período de tramitação na Câmara), é marcada por ampla discussão das entidades já citadas e pelos parlamentares, sendo disputados projetos com diferentes concepções educacionais, como o projeto de Lei com os relatores: Jorge Hage e o Darcy Ribeiro (CRUZ, 2011).

Na mesma década, foi comemorado o Centenário da Abolição da Escravatura (1988). Novamente, com a intensificação da politização da sociedade brasileira, inúmeras mobilizações políticas ocorreram no Brasil. No âmbito governamental e federal, em 1985, o então presidente José Sarney (1985-1990) criou a Fundação Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, como primeiro órgão público que tem como finalidade a promover e preservar a cultura afro-brasileira. Essa Fundação teve como uma das primeiras tarefas a organização das atividades de “comemoração” ao Centenário da Abolição da Escravatura. O Movimento Negro, conforme divulgou a Comissão Campinense do Centenário da Abolição, colocou-se contra as efusivas celebrações e, politicamente, denunciar as desigualdades sociorraciais presentes no Brasil, reivindicando políticas públicas de combate ao racismo. Mas, nas atividades culturais-políticas realizadas pelo Brasil afora, os ativistas negros(as), em geral,

de trabalhadores profissionais da área da educação (ANDES, ANDE, FENOE, FASUBRA E ANPAE); duas do movimento estudantil. Na preparação da LDB, a sua composição se ampliou com CONAM, UNDIME, CONSED, CRUB, conforme Cruz (2011).

procuraram destacar a presença de personagens negros em fatos históricos da história na formação do Brasil e defendia a mudança no currículo educacional.

No âmbito estadual, vale mencionar a experiência do *Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo* (CPDCN-SP), criado em 1984, atualmente, com quase 30 anos de atuação e um dos primeiros órgãos públicos a incorporar a questão racial na estrutura governamental. Representava, segundo Santos (2006, p. 89), “o reconhecimento oficial da existência de discriminação”, destaca ainda o mesmo autor que se “mexia com mitos, como o da democracia racial, e a ideia de nação em discursavam sobre relações raciais”. No que se refere à educação, o CPDCN-SP tinha uma Comissão de Educação que propunha “potencializar esse setor, desde o então Mobral até o 1º, 2º e 3º graus, rever os livros didáticos, e realizar pesquisas sobre a condição da população negra na área da educação” (SANTOS, 2006, p. 105).

Em documento com as propostas do Movimento Negro da Paraíba, no eixo Educação, destacava-se a necessidade de “inserir na grade curricular de ensino fundamental, médio os seguintes componentes curriculares: História da África e História do Negro Brasileiro tecnológicos conteúdos pertinentes”. Ademais, mais oito propostas versavam acerca da cultura afro-brasileiras.¹⁰

10 Documento com as diretrizes para políticas públicas para o povo negro no estado da Paraíba. João Pessoa, 2003, digitado. Disponível <http://movimentonegropb.vilabol.uol.com.br/frame.htm>. Acesso em: 10 jul. 2010. Ver também no Dossiê MNO (2011).

Contudo, com a aprovação do texto final da LDB, como Lei nº 9.394, em 1996, dedicaram dois artigos à educação referente à população negra, a saber:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, 2010, p. 27).

Nos anos de 1990, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais/LDB (Lei nº 9.394/1996), em consonância com a Constituição Federal de 1988. Em seguida, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – compostos por dez volumes –, como diretrizes da polícia educacional nacional e cuja elaboração contou com a participação de especialistas em educação. Sua aprovação no Conselho Nacional

de Educação ocorreu em 1997, acompanhada de sua divulgação no âmbito nacional. No período da publicação dos PCNs, o ministro da Educação era Paulo Renato Souza, do Partido da Social Democracia Brasileira, do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato (1995-98). Nesse sentido, as propostas debatidas pelas organizações negras e aliados favoráveis ao enfrentamento do racismo na educação conseguiu avançar com a aprovação dos Temas Transversais: Pluralidade Cultural.¹¹

11 O mencionado livro, *Superando o racismo na escola*, teve duas reimpressões (2000, 2001) e uma segunda edição revista, em 2005. Foi distribuído nas escolas

Antes de adentrar na discussão dos PCNs, considero relevante mencionar a publicação do livro *Superando o racismo na escola*, que contém onze artigos versando sobre educação e relações raciais e foi organizado pelo professor Kabengele Munanga (USP), o qual pode ser considerado como resultado dos debates entre sociedade civil e governo federal, a partir do *Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra*, instituído em 1995, como um dos resultados da *Marcha Zumbi dos Palmares: 300 anos contra o racismo, pela cidadania e vida*, protagonizada pelo Movimento Negro Brasileiro.

Alguns anos antes, em 1990, o pesquisador e ativista negro Clóvis Moura publicou livro, no qual nos informa sobre um grandioso projeto, *História Geral do negro no Brasil*, a ser desenvolvido com apoio governamental (o Ministério da Cultura, no qual está vinculado à Fundação Palmares), com o intuito de se realizar o “resgate dessa grande herança social e histórica [da população negra] oculta que permanece, por isso mesmo, na penumbra”, visando opor-se a um “pensamento elitista, eurocêntrico e racista [...] colocou o negro como agente histórico-social dinâmico” (MOURA, 1990, p. 11-12).¹²

Retomando, a questão da Pluralidade Cultural presente nos PCNs, no texto de *Temas Transversais*,¹³ na década de 1990,

brasileiras e está disponível na *internet*.

- 12 No mesmo ano foi publicado livro de Joel Rufino dos Santos, *A questão do negro na sala de aula* e, como sugerido pelo título, procurou oferecer “subsídios teóricos e práticos para enfrentar com segurança” os pontos centrais do “racismo” e das relações raciais na educação escolar (1990).
- 13 As reflexões expostas nessa parte do texto estão baseadas em Souza (2001, p. 39-63).

que remete ao reconhecimento da “complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica” e a escola seria fundamental para formação de “identidades” e “valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu”, pois o espaço escolar era (é) o lugar onde ocorre a “convivência entre estudantes de origens diferentes, com costumes [culturais] e dogmas religiosos diferentes”. Souza (2001) salienta também que entre suas propostas educacionais colocava-se a necessidade de “tratar do campo ético, de como desenvolver no cotidiano atitudes e valores voltados para formação de novos comportamentos”, para um determinado grupo social, ou seja, “àqueles que historicamente foram alvos de injustiças”, entendam-se as pessoas negras.

Após a exposição das principais ideias, Souza (2001) faz uma avaliação crítica dos PCNs-Pluralidade Cultural, por entender que, apesar do discurso do mencionado documento ser bem articulado, há uma explícita referência ao “mito da democracia racial”, sem problematizá-lo, sem expor os aspectos negativos dessa ideologia para a sociedade brasileira. Como aspecto positivo, com o qual estou de acordo, Souza (2001, p. 55) destaca a inserção das questões das “diferenças culturais e raciais” e a importância de se inserir a discussão das relações raciais num documento pedagógico nacional.¹⁴

Como exposto, observamos que, a partir das demandas colocadas ativamente pelos movimentos sociais negros contemporâneos, sobremaneira nos anos de 1980, se passou a debater a questionar o padrão hegemônico branco presente nas ações escolares

14 Consultar também texto de Mattos (2003) com discussões acerca da Pluralidade Cultural (tema transversal dos PCNs).

e a inserir o tema das relações raciais na educação, que resultou em inúmeras medidas legais, cujo desafio na atualidade, após dez anos da promulgação da Lei 10.639/03 e de suas diretrizes, é a efetivação de práticas pedagógicas em todo o Brasil.

Vale sublinhar duas questões presentes nos debates (e embates) sobre as relações raciais na educação brasileira. A primeira referia-se à defesa, por parte da “Escola Paulista” (formada por renomados intelectuais como os sociólogos como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Otávio Ianni, entre outros) de que o problema do racismo era uma “questão econômica”, grosso modo, afirmavam que, ao se resolver as questões de classe, solucionariam as raciais. Todavia, como afirmou outro sociólogo, Hasenbalg, desde a década de 1970, havia (e há) no Brasil oportunidades desiguais e práticas discriminatórias presentes na sociedade e, que acrescento, ao longo dos séculos, mecanismos de exclusão e racistas têm sido reatualizados e renovados pelas novas gerações, mantendo-se, assim, o racismo e as desigualdades entre pessoas negras (e indígenas) e brancas (HASENBALG, 2005; THEODORO, 2008).

A outra questão refere-se ao “protesto” de professoras e professores da educação básica sobre a promulgação da Lei 10.639/03, como uma determinação legal que “veio de cima para baixo”, sem debate. Como procurei expor, a discussão foi expressiva desde os anos de 1980 e, no Brasil, havia práticas educacionais que combatiam o eurocentrismo na educação, com propostas e execuções de atividades pedagógicas, com vistas a valorizar a pluralidade cultural existente no país. Portanto, o discurso de que a Lei 10.639/03 foi imposta pelo executivo não se justifica. Conforme exposto, a inserção de conteúdos

sobre a História da África e da População Negra foi amplamente discutida pela sociedade brasileira, tendo o Movimento Negro como protagonista desse debate, e as primeiras tentativas legais são datadas da década de 1980, que, em 2003, deram suporte à promulgação da Lei 10.639, que completa dez anos, com avanços e retrocessos, como veremos adiante.

2. Pela força da lei: a questão racial na política educacional brasileira (1988 a 2003)

Neste item, procuro iniciar o deslindamento do processo de aprovação da Lei 10.639, para compreender a sanção de tal lei, em 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que a promulgar no nono dia de seu primeiro mandato (2003-06).

Retomamos a discussão acerca do processo de redemocratização do Brasil. Nas décadas de 1980 e 1990, no espaço do parlamento federal – Senado e Câmara – houve a aprovação de algumas das reivindicações políticas dos movimentos sociais negros e não negros, com a ação de parlamentares negros e não negros, que apoiavam as lutas antirracistas. Nesse sentido, foram formulados e encaminhados projetos para votação no parlamento legislativo federal – Câmara dos Deputados e Senado. Contudo, podemos considerar como positiva a difusão das propostas de mudanças na educação por parte dos movimentos sociais negros, uma vez que os projetos de lei foram debatidos e as propostas ecoaram pela sociedade, mas, em geral e infelizmente, as propostas tramitaram durante décadas até sua aprovação.

Nesse sentido, destaco o ocorrido no início dos anos 1980, no processo de redemocratização do país. Quando um renomado ativista do movimento negro brasileiro, Abdias Nascimento, assumiu o cargo de deputado federal (1983-86) pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), como representante do Rio de Janeiro. Entre suas proposições, destaca-se o Projeto de Lei 1.332/1983, no qual se propunha “medidas de ação compensatórias” nos campos da educação e do trabalho. No que se refere à educação propôs a necessidade de “incorporar ao conteúdo do curso de história brasileira, o ensino das contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização brasileira...”, e também a “incorporar o conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas”. Porém, por “cinco anos e dez meses”, o mencionado projeto de lei tramitou por várias comissões da Câmara dos Deputados, sendo sempre aprovado, de forma unânime, porém, conforme destaca Santos (2009, p. 151) “jamais foi a plenário para a votação final, ou seja, para aprovação ou rejeição”. O seu arquivamento ocorreu em abril de 1989.

Na mesma década, maio de 1988 (Ano de Centenário da Abolição), o então deputado federal do Partido dos Trabalhadores (PT) Paulo Paim (primeiro mandato, de 1987-90), propôs também um projeto de lei, com intuito de incluir o ensino da temática racial no currículo escolar brasileiro. Moraes (2009, p. 72), informa que o texto da lei “estabelec[ia] a inclusão da matéria História Geral da África e do Negro no Brasil como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório”, todavia, o projeto não foi aprovado e se arquivou a citada proposição.

No âmbito das capitais e municípios brasileiros, após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, ao se elaborar as constituições estaduais e leis orgânicas municipais, a questão da revisão do currículo escolar, inserido o “conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira”¹⁵, veio à tona e se contemplou a sua inclusão nas constituições estaduais da Bahia, do Rio de Janeiro e de Alagoas, todas publicadas em 1989, assim como das leis orgânicas das seguintes capitais brasileiras: Belo Horizonte/MG (1990), Porto Alegre/RS (1991), Belém/PA (1994), Aracaju/SE (1994/95), São Paulo/SP (1996) e Teresina/PI (1998).

No Parlamento Federal, no simbólico ano do “Tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares”, em 1995, novos projetos de lei foram colocados em apreciação. A então senadora Benedita da Silva (1995-1998), mulher negra do Rio de Janeiro, apresentou projeto de lei (n. 144, 1995), propondo a inclusão da “disciplina História e Cultura da África nos currículos” e que também foi arquivado por não obter a maioria do voto dos senadores brasileiros. Na mesma década, em 1993, o então deputado estadual de Pernambuco, Humberto Costa (PT), propôs um projeto à Assembleia Legislativa para que “o currículo oficial da rede estadual [incluísse] a disciplina História e Cultura Afro-brasileira” (MORAES, 2009, p. 73), mas foi vetado. No parecer que justificava a não aprovação do projeto, destacava-se que a proposta de lei colocava-se contra a Constituição do estado de Pernambuco. Contudo, Costa, ao eleger-se deputado federal, mandato

15 Como podemos observar, em 1990, as leis orgânicas, a exemplo da elaborada em Belo Horizonte, utilizavam terminologias que foram incorporadas na Lei 10.639, em 2003, em Santos (2005) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2005, p. 1).

de 1995 a 1998, reapresentou o projeto na Câmara dos Deputados (PL nº 859/95), com a proposta de uma educação antirracista a ser implantada em âmbito nacional. Após dois anos, o Projeto de Lei foi aprovado na *Comissão de Educação, Cultura e Desporto*, cuja publicação no Diário do Senado ocorreu em 30 de abril de 1997. Mas não houve tempo de ser aprovada nas outras instâncias do parlamento federal (MORAES, 2009, p. 74; BATISTA, 2010, p. 313).

Na legislatura seguinte (1999-2002), por iniciativa de outros deputados federais do PT - um ativista negro, Eurídio Ben-Hur Ferreira (MS), e uma liderança e especialista em educação brasileira, Esther Grossi (RS) - foi realizada nova propositura. Dessa feita, o Projeto de Lei recebeu o nº 259, em 1999, e, na justificativa, afirmavam que o mesmo tratava-se “originalmente, de autoria do Deputado Humberto Costa”, seguida do destaque para “implantação do “ensino da história da cultura afro-brasileira”.¹⁶ Como podemos perceber, da proposta como demanda política dos movimentos sociais negros até a tramitação no parlamento legislativo, sua aprovação e promulgação, houve um longo. Somente em janeiro de 2003, o governo sancionou a Lei. 10.639/03.

A lei foi (e é) considerada como um avanço no que se refere à luta para combater o racismo e as desigualdades raciais, uma vez que se trata de uma política pública que tem a pretensão de atingir expressiva parte da população escolar, valorizar a diversidade cultural

16 O Projeto 259/99 está disponível no portal: <http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/2002/04/10042002/03987.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013. A proposta do então deputado federal Humberto Costa (mandato de 1995-98) consta ainda em Moraes (2009).

na formação do Brasil, contribuir para construção e afirmação de identidade negra. Assim como tem sido colocado por vários estudiosos, é um momento para se repensar o currículo escolar brasileiro, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A institucionalização da Lei 10.639/03 teve continuidade nos anos seguintes. Assim, em 2004, foram divulgados dois importantes documentos do Ministério da Educação: a Resolução nº 01, datada de 17 de junho de 2004, que instituiu as diretrizes para aplicabilidade da mencionada lei; e o Parecer CNE/CP 03/2004, expresso num texto com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, em todos os níveis de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos no Brasil.

No ano de 2009, como resultado de parceria governamental com a sociedade civil/organizações negras, foi lançado o *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*, um documento que resultou de parceria governamental.

Por fim, destaco que o *Estatuto da Igualdade Racial*, aprovado em 2010 (Lei nº 12.288), que tramitou durante dez anos na Câmara Federal e no Senado, de julho de 2000 a junho de 2010, e foi bastante descaracterizado com as inúmeras emendas que recebeu dos parlamentares, resultando num conjunto de leis com poucos avanços nas questões polêmicas, como o tema das ações afirmativas. No que se refere a educação e a população negra, foi aprovado o *Capítulo II: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, no qual são reforçados os preceitos legais da LDB e da Lei 10.639/03.

Ademais, nos anos seguintes após o lançamento da Lei 10.639/03 e aumento de políticos, sobretudo, do PT no poder executivo – municipal, estadual e federal –, observamos a intensificação da criação de órgãos públicos para combater o racismo e promover a “igualdade racial”. Nesse sentido, tivemos a fundação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) pela Medida Provisória nº 111 e depois convertida na Lei. 10.678/2003.¹⁷ No ano seguinte, se criou o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial/FIPIR. Na estrutura do Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD, em 2003, cujas atividades resultaram na *Coleção Educação para todos*, visando implementar a Lei 10.639/03. Mais recentemente, em 2010, tivemos a tradução e publicação da *Coleção sobre História Geral da África*, iniciativa da SEPPIR em parceria com a SECAD/MEC, UNESCO e UFSCar, entre outras. Para atender a Educação Básica, o governo federal estimula o uso dos programas do Projeto a Cor da Cultura .

3. Dez anos depois: avanços e perspectivas na Paraíba

Como exposto anteriormente, o combate ao racismo na educação foi crucial nos debates e propostas das organizações negras brasileiras, e na Paraíba não foi diferente. Desde os anos

17 Para mais informações sobre a SEPPIR, que completou 10 anos de existência, consultar a entrevista da atual ministra Luiza Bairros, que realizou um “balanço sobre essa década [2003-2013] de políticas de igualdade racial dentro do governo federal” no blog: <http://porfalaremliberdade.blogspot.com.br/2013/04/entrevista-com-ministra-luiza-bairros.html>. Acesso em: 03 abr. 2013.

1980, estiveram (e estão) comprometidas com ações pedagógicas de valorização da cultura negra, tanto no espaço formal quanto no informal de educação, com seus retrocessos e avanços.¹⁸

Contudo, ressonâncias do processo da promulgação da Lei 10.639/03 são observadas no plano institucional da Paraíba no ano de 2006, no município de João Pessoa. Sublinho o debate da elaboração das *Diretrizes para implementação da Lei 10.639/03 em João Pessoa*, ocorrida ao longo do ano de 2006, tendo a participação de órgãos públicos como a Secretaria Municipal de Educação, a Assessoria da Diversidade Humana e Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres, que estabeleceu uma profícua parceria com várias organizações negras locais para elaboração da referida Diretrizes. Dos vários artigos que compõem as Diretrizes da Lei 10.639/03, no município de João Pessoa, destaco dois artigos: o 4º no qual consta que “A rede de ensino do município de João Pessoa/PB incluirá, além das áreas recomendadas pelo § 2º da lei 10.639/03 – Artes, Literatura e História Brasileiras – as áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática e Ciências”. Ou seja, todas as disciplinas do currículo de Educação Básica devem inserir a temática da Educação das Relações Étnico-raciais e da História da África e da Cultura Afro-brasileira, e o 12, cujo § 2º enfatiza que “o conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo, como preconiza o art. 26-A, § 1º da lei 10.639/2003, incluirá o estudo da História da África e dos

18 Acerca de uma visão das atuais organizações negras na Paraíba, consultar diagnóstico das ações políticas dos movimentos sociais negros do Nordeste, produzido por centro de pesquisa da Bahia, em 2009. Sobre a Paraíba, a análise foi publicada como o seguinte título: *Informe sobre políticas e Movimentos Negros da Paraíba*.

Africanos, a luta dos(as) negros(as) no Brasil, a cultura negra brasileira e o(a) negro(a) na formação da sociedade nacional, valorizando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica, política, religiosa e cultural, dando ênfase ao espaço local”.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) determinam que sejam valorizadas a história e a cultura da população negra da Paraíba. No ano seguinte, os resultados da parceria foram apresentados e aprovados pelo Conselho Municipal de Educação do município de João Pessoa, conforme Resolução 002/2007.¹⁹

Anos depois, em 2010, na esfera estadual tivemos as ações do Conselho Estadual de Educação da Paraíba/CEE, com a aprovação do Plano Nacional das Diretrizes, lançado no anterior pelo governo federal, visando complementar os marcos regulatórios da Lei 10.639/03. Na sessão do CEE, foi apresentado um parecer sobre a importância de tal lei e da 11.645/08, elaborado pelas conselheiras e relatoras Rosa Maria Godoy Silveira e Maria de Fátima Rocha Quirino. Na ocasião, ocorreu a participação de dois integrantes do então *Fórum Estadual de Diversidade Etnicorracial* – o professor Waldecir F. Chagas (UEPB) e da autora desse texto, Solange Rocha (UEPB). Na oportunidade, atendíamos à convocação do CEE para participar de “sessão temática dedicada à matéria da igualdade racial” e expor as deliberações da *II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial/CONAPIR*, realizada no ano de 2009, antes da votação do Regulamento da Lei 10.639, no estado da Paraíba, ou seja, sete anos

19 Para conhecer algumas das discussões e experiências acerca da implementação da Lei 10.639 na Paraíba, consultar artigos de Chagas (2008); Andrade; Freitas; Barbosa (2011); Aragão (2011) e Souza; Souza (2012).

após a promulgação da aludida Lei e suas diretrizes (2010, p. 01). No segundo semestre de 2010, foi feito um lançamento público da regulamentação da Lei 10.639, com referência à de número 11.645 (História e Cultura indígena), do qual participaram gestores de vários municípios paraibanos, que mencionaram o tanto desconhecimento da citada lei quanto a importância das mudanças no currículo escolar, inserindo a população negra e os povos indígenas.

No mesmo ano, no documento da Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba, ao serem publicadas as *Normas e Orientações para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino*, constava, como parte do conteúdo básico, a “Educação da Diversidade Étnico-racial”, em referência às Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram a LDB, para “incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e indígena” (2010, p. 18).

Parecia que a SEE da Paraíba, finalmente, se encarregaria de implementar as Leis 10.639 e a 11.645. Contudo, no ano seguinte, com o início de uma nova gestão, a do governador Ricardo Coutinho (2011-14), em agosto de 2011, foi lançado um documento com as diretrizes da política educacional, intitulado *Paraíba faz educação*, no qual se conclamava todos “gestores e a todos envolvidos no processo educacional” para se “efetivar [a] formação cidadã, com vistas a possibilitar à educação pública a qualidade que o cidadão e a cidadã paraibana almejam e merecem por direito” (2011, p. 01). Ao longo do documento são várias as ações propostas, todavia, não se menciona as Leis 10.639 e a 11.645. Facilmente, se percebe que o foco da “versão preliminar” do citado documento é formado por propostas de ações

amplas, mas não deixaram de destacar princípios e conceitos que orientam por uma política educacional universalista como “elevação de índices de aprendizagem”; enfrentamento à violência na escola; processo de inclusão (!?); fortalecimento da cultura de paz (2011, p. 12, 14) sem dúvida, todas importantes e fundamentais, mas, que, na contemporaneidade, são insuficientes e precisam ser articuladas com políticas específicas, de valorização da diversidade cultural.

Para a incorporação da Lei 10.639/03 na esfera estadual foi fundamental a atuação do *Fórum Estadual de Diversidade Etnicorracial*, um órgão misto, isto é, composto por gestoras(es), integrantes de organizações negras, de grupos aliados e professoras(es) da Educação Básica (de várias regiões da Paraíba) ao Ensino Superior (das três universidades públicas do estado), e integrantes de inúmeras organizações negras e pessoas da esfera governamental. O Fórum esteve ativo entre os anos de 2010 a 2012 (primeiro semestre), com inúmeras propostas para implementação da Lei 10.639. Na página na *web* do mencionado Fórum (<https://sites.google.com/site/diversidadeetnicorracial/home>), é possível observar parte de sua experiência, que dispõe de seu Regimento, informações sobre o *Curso de Formação: Educação para as relações etnicorraciais/2011*, entre outros. O Fórum vincula-se à Gerência Operacional de Integração Escola Comunidade/GOIESC (<https://sites.google.com/site/diversidadeetnicorracial/fale-conosco>), contudo, somente no plano administrativo, pois o Fórum não tem realizado suas atividades e nem cumprido uma das suas principais atribuições, qual seja, ser um espaço permanente de discussões sobre a Lei 10.639 para sua implementação em todo o estado da Paraíba. Os movimentos sociais negros e não

negros, por vários motivos, infelizmente, não têm tido forças políticas para reativar o referido Fórum.²⁰

Com as iniciativas de regulamentação da Lei 10.639/03, no âmbito municipal (caso de João Pessoa) e no estadual, não podemos deixar de destacar avanços. Entretanto, ainda há que se efetuar uma consistente articulação de leis e práticas pedagógicas para amplo conhecimento e aplicabilidade da Lei 10.639/03. Nesse sentido, no primeiro semestre de 2012, o Ministério Público do Estado da Paraíba, em atendimento à solicitação do Movimento Negro de Campina Grande, convocou para participação de representações de três universidades públicas paraibanas para uma audiência, na qual o procurador fez indagações de como cada universidade estava implementando a Lei 10.639/03 nos cursos de graduação nas várias áreas do conhecimento, bem como das atividades junto à comunidade não universitária, a exemplo de formação continuada. Como medida de acompanhamento, o procurador responsável ficou de solicitar relatórios das universidades. Na esfera federal, também há um processo no Ministério Público Federal, requerido, em fevereiro de 2013, pelo *Instituto de Advocacia Racial e Ambiental*, no qual destaca que o governo federal não tem garantido a efetivação da Lei

20 Na estrutura administrativa do governo da Paraíba foi criada, em 2011, a Secretaria de Estado da Mulher e Diversidade Humana, na qual existe uma *Gerência Executiva da Equidade Racial*, portanto um órgão institucional. Mas também não conseguiu a reativação do *Fórum de Educação da Diversidade Etnicorracial*. Para uma avaliação crítica sobre a ação governamental no combate ao racismo na Paraíba, consulte o texto elaborado por essa autora e Ivonildes da Silva Fonseca (2010).

10.639 e procura responsabilizar judicialmente o governo federal pelo descumprimento dessa lei.²¹

No que se refere à contribuição das universidades públicas brasileiras, localizadas no estado da Paraíba, destaco a institucionalização de Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros/NEABs, a exemplo do que fez a Universidade Estadual da Paraíba, quando, em 2006, criou o primeiro núcleo no nosso estado. Sobre suas atividades, destaco a contribuição com a formação de pesquisadoras(es) do tema das relações raciais, da história da população negra entre outros, nos níveis de especialização²² e mestrado; tem realizado bianualmente, o *Seminário Nacional de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, cujo tema está explícito no título, que se refere à Lei 10.639; nos anos seguintes, foram definidos os temas, assim, 2008, *120 anos de Abolição: desafios e perspectivas na construção da cidadania*; 2010, *Educação para as relações étnico-raciais*; e em 2012, *Por uma educação étnico-racial 10 anos da Lei 10.639/2003*.

No *campus* UEPB-Guarabira, houve uma das primeiras iniciativas na Paraíba, em especialização tendo como foco com o curso o tema da Lei 10.639. Nesse sentido, entre 2007 e 2008, foi realizado o curso *Literatura e Cultura Afro-brasileira e Africana*,

21 Mais informações no portal <http://www.iara.org.br/site2/index.html>. Acesso em 15 abr. 2013.

22 O NEABI-UEPB ofereceu dois cursos de especialização em História e Cultura Afro-brasileira, sendo que a última turma selecionada no ano de 2011, conforme informação no portal da UEPB: http://prpgp.uepb.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=598:uepb-abre-inscricoes_para-curso-de-especializacao-em-historia-e-cultura-afro-brasileira-&catid=177:noticias&Itemid=410. Acesso em 04 abr. de 2013.

com coordenação dos professores Rosilda Alves Bezerra e Waldeci F. Chagas.

Os alunos e as alunas que cursaram a Especialização na UEPB têm dado continuidade aos trabalhos acadêmicos que focam a temática da população negra e relações raciais em várias áreas do conhecimento. Alguns estão cursando (ou cursou) a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em História, Educação, Serviço Social, Relações Internacionais, em diferentes universidades do Brasil. Alguns, inclusive, atuam como professores no nível superior ou são professoras(es) na Educação Básica, sem dúvida, com uma boa formação para inserir os conteúdos de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígenas. Os(As) docentes da UEPB, desde a fundação do NEABI de vários cursos de graduação (História, Letras, Pedagogia, Serviço Social), dos *câmpi* de Campina Grande e Guarabira, durante os períodos letivos, mantêm os Projetos de Extensão, de Pesquisa, atuando, assim, na formação inicial de estudantes de graduação.²³

Certamente, muitos(as) dos especialistas formados(as) pela UEPB têm experiências exitosas com a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que merecem ser registradas e divulgadas para conhecimento e fortalecimentos de novas práticas pedagógicas. Nesse mesmo sentido, temos também professoras(es) e gestores(as) públicos, a exemplo de Lúcia de Fátima Júlio (atua na educação

23 Agradeço à professora doutora Patrícia Cristina Aragão Araújo/UEPB, uma das fundadoras do NEABI, que, em 06 de abril de 2013, me forneceu, via *email*, as informações sobre as atividades de ensino, extensão e pesquisa do NEABI-UEPB.

básica em Alagoa Grande-PB), comprometidas(os) com as mudanças curriculares conforme previstas nas referidas leis.

Em outra universidade pública na Paraíba, com o mesmo objetivo, qual seja: atuar na implementação da Lei 10.639, no referente à formação de graduandos e pós-graduandos e para debater as questões raciais no espaço acadêmico, em 2007/2008, a UFCG criou também o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, como ocorreu em 2010, quando se juntou à Associação de Professores da UFCG e ao sindicato da UEPB, para discutir *Lutas sociais, racismo e cidadania*.²⁴ No ano seguinte, em 2011, organizou o *1º Encontro de Ensino de História da África: diagnóstico e perspectivas*, bem como, em parceria com o Movimento Negro de Campina Grande, continua a promover e a participar de eventos acadêmicos nos quais são discutidos as relações raciais no Brasil.

Nesse mesmo ano, foi fundado o NEABI-UFPB e para, viabilizar a institucionalização do mesmo, nos dois primeiros anos (2012 e 2013), tem sido executado o *Programa de promoção da igualdade racial e valorização da matriz cultural africana no estado da Paraíba/Nordeste/Brasil*, aprovado e financiado pelo MEC/SESU e SEPPIR. Entre as atividades voltadas para a formação inicial e continuada, com a realização do curso de extensão, com 120 horas, intitulado o *Formação Docente e Educação Antirracista: repensando nossa escola*, oferecida aos estudantes de graduação, pós-graduação, ativistas de movimentos sociais e professores de educação básica,

24 As informações mencionadas estão disponíveis no portal da ADUFCG, http://www.adufcg.org.br/noticias/noticia.php?id_noticia=928. Acesso em 04 abr. 2013.

que foi coordenado, no primeiro ano, pela professora Surya A. P. Barros (Centro de Educação/UFPB) e, no segundo, pela professora Teresa Cristina F. Matos (CCHLA/UFPB). Importante enfatizar que contamos com cooperação de professores do NEABI/UEPB-Guarabira (Ivonildes da S. Fonseca e Waldeci F. Chagas), que elaboraram textos para publicação nos Cadernos Afro-paraibanos e ministraram aulas no primeiro curso de extensão.

Outro projeto em execução é o referente à produção de materiais didáticos sobre a população afro-paraibana. Nesse sentido, destacamos o projeto *Materiais Didáticos: Cadernos Afro-paraibanos*, coordenado pelo professor Marco Aurélio Paz Tella, sobre os quais publicamos seguintes números: 1 – *Educação, Ações Afirmativas e Relações Étnico-raciais* e 2 – *Direitos Humanos, População Afro-paraibana e Mulheres Negras*. Na elaboração dos Cadernos Afro-paraibanos 2, contamos com a colaboração do professor Luciano Mendonça de Lima, do NEABI/UFCG.

No ano de 2013, pretendemos elaborar e publicar mais dois Cadernos Afro-paraibanos: um, sobre aos quilombos na Paraíba e, outro, abordando a literatura infanto-juvenil e afro-brasileira. Para subsidiar as pesquisas nos diferentes níveis de ensino e para divulgação de conteúdos de variadas áreas do conhecimento sobre a população afro-paraibana, o professor Elio Flores coordena o projeto *Formação de Banco de Dados para a escrita da história e memória da população negra da Paraíba*.

Para fomentar o debate temos realizado a *Semana Afro-paraibana*, que, na primeira edição, em 2012, foi realizada em parceria com Programa de Pós-graduação em Letras que, por sua vez,

promoveu o *IV Seminário de Estudos Culturais Afro-brasileiros*. Parte dos resultados dos estudos apresentados na mencionada Semana está disponível nos Cadernos Imbondeiro (<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci>).

Escolhemos como homenageados na *I Semana Afro-paraibana*, dois artistas populares, negros e da Paraíba: Chica Barrosa (1867-1916) e Inácio da Catingueira (1845-1879). Ambos tiveram uma trajetória de vida interessante, merecendo, portanto, que suas memórias sejam reavivadas e se tornem inspiradoras das expressões culturais da contemporaneidade.

Chica Barrosa era uma mulher que cantava nos espaços sertanejos, como as feiras, cujos versos (compilados por intelectuais folcloristas e repetidos pela tradição oral) mostram como ela fustigava a masculinidade patriarcal: “Sete vezes me casei/Sete homens conheci/Inda hoje permaneço/Tão virgem quanto nasci”... O segundo, conhecido como o gênio escravo, introduziu o pandeiro nas pelepas e era famoso pelos improvisos nas cantorias. O desafio entre Inácio e Romano de Mãe D’Água tornou-se mitológico para cantadores e repentistas das gerações seguintes. Enfim, os dois artistas contribuíram por dinamizar a cultura brasileira com suas experiências de vida caracterizadas pela vitalidade e criatividade, cujas vivências merecem ser conhecidas, pois compõem parte de nossa história e cultura.

Na organização e realização, contamos com parcerias acadêmicas, como o citado PPGGL e Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais (*Campus Areia/UFPB*), e com apoio de parceiros da sociedade civil, como a *Bamidelê: Organização de Mulheres Negras na Paraíba*, do *Centro de Referência em Direitos*

Humanos. Acreditamos, assim, que a Paraíba, com seus três núcleos de estudos e pesquisas, tem contribuído positivamente para a efetivação da Lei 10.639/03, assim como as diversas organizações negras do estado paraibano que têm como projeto político o combate ao racismo e a construção de uma sociedade democrática, que contemple a diversidade racial.

Algumas iniciativas editoriais foram identificadas com intuito de fornecer materiais didáticos para aplicabilidade da Lei 10.639/03 na Paraíba. Nesse sentido, destaco apenas três títulos, a saber: a inserção de dois capítulos no livro de *História da Paraíba: ensino médio*, publicado em 2007; o também *População negra na Paraíba*, organizado por essa autora e pela professora Ivonildes/Vânia da Silva Fonseca/UEPB, em 2010; seguidos do livro *Africanidades Paraibanas* (com dois volumes, um destinado ao aluno e outro o professor), resultado de trabalho coordenado pelo professor Elio C. Flores e equipe de historiadoras(es) (Alessandro M. de Amorim, André C. Honor, Maria da Vitória Barbosa Lima e Waldeci F. Chagas) e assistentes de pesquisa (Alessandra A. de Souza, Ana Luiza C. Barbosa, Luiz Eduardo F. da Silva, Sandra Maria B. Lima e Silmara dos S. Lima).

No campo das políticas públicas, em 2012, foi criado um mecanismo de promoção da igualdade racial no âmbito municipal, em particular em João Pessoa. Trata-se da *Coordenadoria Municipal de Promoção da Cidadania LGBT e Igualdade Racial*, criado em 2012 (Lei nº 12.400, em 05/07/12), por iniciativa da então vereadora Sandra Marrocos (PSB). No início da gestão do atual prefeito de João Pessoa, Luciano Cartaxo (2013-16), a coordenação do mencionado órgão foi assumida por Socorro Pimentel, conhecida ativista da luta antirracista

no estado da Paraíba e vinculada ao Partido dos Trabalhadores (PT). Ademais, percebe-se que numa coordenadoria estão colocadas para serem administradas questões de dois grupos sociais complexos, com demandas específicas: os diversificados LGBT e as populações negras. Ainda não se percebeu mudanças expressivas na elaboração de políticas públicas (e de Estado) no que se refere à população negra. Por enquanto, têm sido realizadas as primeiras reuniões e debates. Contudo, como sabemos, a mencionada Coordenadoria é vinculada ao Gabinete do Prefeito e participa como assessoria do poder executivo, com limites orçamentários para a execução de políticas públicas, atuando, em geral, como articulador de políticas transversais junto às secretarias do poder executivo. (<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/coordenadoria-lgbt/>). Espera-se que, finalmente, a “igualdade racial [seja] prá valer”, conforme afirma o atual *slogan* da SEPPIR.

4. Considerações (In)conclusas

Com a aprovação da Lei 10.639/03, intensificou-se a discussão da “educação das relações étnico-raciais”. Entretanto, ainda é necessário ampliar o debate e a preparação pedagógica para efetivar uma educação antirracista, pois é necessário sensibilizar e conscientizar toda a comunidade escolar na mudança da abordagem curricular. É necessário, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2005, p. 14), “fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados”, assim como “é preciso entender que o sucesso de uns têm o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” e atentar para o tipo de “sociedade [que] queremos construir daqui

para frente”. Sem dúvida, a sociedade almejada é aquela em que todos possam ser reconhecidos e valorizados e, acredito, a educação pode e deve contribuir para a construção de “relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadão”. Todavia, esta tarefa tende a ser árdua e longa, pois não é fácil desfazer “mentalidade racista”, superar “etnocentrismos europeus” e utilizar novas propostas pedagógicas.

O princípio de educar para as relações raciais, portanto, pode se tornar uma prática educativa e pode ser adotada ao longo das várias etapas educacionais de crianças, adolescentes, jovens e, mesmo, de adultos. Ou seja, pode-se discutir as relações entre negros e brancos e, simultaneamente, se fazer a seleção de conteúdos para abordar a trajetória histórica da população negra nas disciplinas de História. Tais procedimentos estão de acordo com as orientações das Diretrizes da Lei 10.639 (2005, p. 15) e do Plano de Implementação da Lei 10.639 (2009), que chama a atenção que as leis aludidas não pretendem “mudar um foco etnocêntrico” por um africano, mas incluir as “contribuições histórico-culturais” dos povos africanos e de seus descendentes, entendendo que os estudos sobre tais grupos sociais não se “restringe[m] à população negra”, pelo contrário, dizem respeito a todos os brasileiros.

A efetivação da Lei 10.639/03 ainda está em construção, é um desafio a ser superado, pois é sabido que há um desconhecimento por parte de gestores públicos e profissionais da educação do marco regulatório da revisão do currículo escolar referente à lei 10.639/03 (e também a de nº 11.645/08). Além disso, a sociedade brasileira ainda não está plenamente convencida quanto à superação das políticas

públicas universalistas para as específicas, considerando a *politização das diferenças*, como uma importante contribuição dos movimentos sociais que colocam como meta a construção de uma coletividade que reconheça e considere os grupos historicamente discriminados.²⁵

O direito à diferença, sem dúvida, é uma maneira de avançar o reconhecimento identitário de inúmeros sujeitos sociais que têm sido secundarizados na educação brasileira, que ainda mantém uma visão de mundo etnocêntrica, na qual é destacada a perspectiva de uma cultura ocidental, baseada num sujeito do sexo masculino, branco, cristão e heterossexual, adulto, classe média e sem deficiência.

Assim, entendo que a garantia de uma educação multicultural (ou antirracista), que confronta a branquitude,²⁶ ou seja, o branco/europeu como padrão hegemônico nas relações sociais, e propõe uma sociedade mais plural, na qual novos imaginários, representações e subjetividades podem ser construídos, sem dúvida, será definidora na construção e afirmação de uma identidade racial/negra. Além do que, conforme Cavalleiro (2001, p. 150) sublinha, a educação

25 Nesse sentido, interessante salientar como o documento-referência da Conferência Nacional da Educação, a ser realizada em 2014, está em consonância com os movimentos sociais, pois no *Eixo II: Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos*, evidencia o reconhecimento dos “coletivos políticos, as diversidades de sujeitos sociais, como os “movimentos negros, quilombola, indígena, de mulheres, LGBT, ambientalistas, povos do campo, povos da floresta e povos das águas”, das comunidades tradicionais, de pessoas com deficiência, dentre outros” (2013, p. 30). Porém, mostra, mais uma vez, como avançamos nas proposituras legais, mas ainda há um longo caminho para transformar propostas e leis e, efetivas práticas educativas.

26 Um tema que merece ser amplamente pesquisado é o referente à *branquitude*, a fim de se compreendermos a naturalização das desigualdades socioeconômicas no contexto brasileiro.

antirracista objetiva a “erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados”, procura a “valorização da igualdade nas relações”, com a qual se busca “aos atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva”, e aos não negros, que têm sido colocados como centro da humanidade. Esta é uma perspectiva pedagógica para afirmar a diversidade presente no âmbito da escola e da sociedade. Será uma oportunidade também para que pessoas brancas reflitam sobre os benefícios sociais, econômicos, culturais, entre outros, adquiridos ao longo de séculos, enquanto uma maioria de pessoas, que compõe os grupos historicamente excluídos, vive extremas desigualdades socioeconômicas.

Todavia, os avanços precisam ir além das questões materiais e caminhar para que a educação contribua de forma mais enfática e decisiva nas reflexões e, porventura, na superação de uma sociedade classista, racista, sexista, lesbofóbica, homofóbica etc., enfim, na ampliação e consolidação da democracia brasileira. Uma tarefa, certamente, para algumas gerações, afinal o Brasil, um país com cinco séculos e algumas décadas, resulta de um processo histórico formado com base no escravismo e na manutenção das desigualdades materiais e culturais, cuja eliminação requer políticas de Estado comprometidas com as mudanças e, neste sentido, a Educação Escolar tem como funções mudar visões de mundo e colaborar na construção de subjetividades e identidades.

Ademais, as transformações na Educação se constituem em uma luta coletiva que, para o seu pleno êxito, necessita do envolvimento e compromisso de gestores públicos e privados, profissionais da educação, ativistas sociais, entre outros sujeitos

políticos, com implantação de uma política de Estado com medidas que vão desde a valorização do magistério, oportunidade de formação continuada de docente, melhoria da infraestrutura de escolas e do fortalecimento de assistência estudantil, até a fundamental revisão do currículo escolar, visando à construção de um país mais democrático e equânime. Nessa perspectiva, a Educação Escolar aliada à Lei 10.639/03 pode contribuir com a valorização da diversidade racial e cultural existente no Brasil e apontar caminhos para correção de iniquidades e estabelecimento de uma sociedade baseada na justiça social (que reconheçam os Direitos Humanos de pessoas negras), ou ainda, como é mais comum afirmar na atualidade, que se promova a igualdade racial no Brasil.

REFERÊNCIAS

Fontes Documentais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1989.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. 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: MEC/SECAD, 2009.

CENTRO DE ESTUDOS E DEFESA DO NEGRO DO PARÁ. Escola e racismo: aspectos da questão do negro em Belém. 2. Ed. Belém: CEDENPA, 1997.

COMISSÃO CAMPINENSE DO CENTENÁRIO DA ABOLIÇÃO. Centenário da Abolição, 1888-1988. 100 anos de libertação fictícia. Campina Grande, 1988, digitado.

DOSSIÊ A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO na Paraíba nas últimas décadas: ações, reivindicações, avanços e desafios (1979 a 2011). João Pessoa: digitado, 2011, 10 páginas.

INFORME sobre políticas e Movimentos Negros da Paraíba. CEAFFRO, Salvador, 2009. Disponível no http://www.ceafro.ufba.br/web/arquivos/publicacoes/Informe_Paraiba.pdf. Acesso em 10 abr. 2013.

JORNAL NÊGO. Boletim Informativo do Movimento Negro Unificado/MNU, 1981 a 1996.

PARAÍBA. Normas e orientações para o funcionamento das escolas da Rede Estadual de Ensino. João Pessoa: SEEC, 2010.

PARAÍBA. 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. João Pessoa: SEEC, 2010.

PARECER do Conselho Estadual de Educação da Paraíba à minuta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2010. Digitado.

Bibliografia e textos disponíveis na internet

ANDRADE, Alcilene C.; FREITAS, Lígia L. de; BARBOSA, Maria José C. Políticas educacionais de formação docente após a implementação da Lei 10.639/03: a experiência de João Pessoa. Artigo disponível no endereço eletrônico <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0014.pdf>. Acesso em 15 abr. 2013.

ARAGÃO, Wilson H. A política de cotas e a Lei 10.639/2003 na universidade Federal da Paraíba. In: AQUINO, Mirian de A.; GARCIA, Joana Coeli. R. **Responsabilidade ético-social das universidades públicas e a educação da população negra**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2011, p. 199-210.

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.). **Educação, escolarização & identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Universitária/UFPE, 2010, 299-318.

CAVALLEIRO, Eliane. A educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. _____ (Org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo? Summus/Selo Negro, 2001, p. 141-160.

CHAGAS, Waldeci F. Cultura Afro-brasileira na escola: a obrigatoriedade da lei e o compromisso político. In: SANTOS NETO (Org.) Martinho G. **História Ensinada: linguagens e abordagens para sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2008, p. 159-179.

CRUZ, Paulo Sérgio da Silva. **O livro didático como instrumento de efetivação da lei 10.639/03: análise da coleção "A África está em nós"**. Monografia (Curso de História).

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

PINTO, Regina Pahim. Multiculturalidade e Educação de negros. **Cadernos Cedes 32**. Educação e Diferenciação Cultural: índios e negros. São Paulo: INEP, 1993, p. 35-48.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação: reflexões sobre uma era de muitas histórias e protagonismos. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012, p. 21-31.

ROCHA, Solange P. **Gente negra na Paraíba oitocentista: população, família e parentesco espiritual**. São Paulo: Unesp, 2009.

_____; FONSECA, Ivonildes da Silva (Orgs.). **População negra na Paraíba: educação, história e política**. Campina Grande: EDUFCG, 2010, 2 volumes.

_____. Cardoso Vieira, um homem na composição das elites da Paraíba oitocentista: biografia, memória e história. **Revista Crítica História**. CPDHis/UFAL, Ano III, n. 06, dez. 2012, p. 1-18.

SANTOS, Ivair A. A. dos. **O Movimento Negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no governo de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Sales A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639-2003**. Brasília: MEC: SECAD, 2005, p. 21-37.

_____. O negro no poder no Legislativo: Abdias Nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento brasileiro. In: PEREIRA, Amauri M.;

SILVA, Joselina da (Orgs.). **O Movimento Negro Brasileiro**: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 127-163

SILVA, Petronilha Beatriz G. ; BARBOSA, Lúcia Maria de A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do Movimento Negro. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.

SOUZA, Antonio Clarindo B. de; SOUSA, Fábio G. R.B.. **História da Paraíba**: ensino médio. Campina Grande: EDUFCEG, 2007.

SOUZA, Elizabeth F. de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNS. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001, p. 39-63.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA; Francinilda R. de; SOUZA, Maria Lindaci G. de. Educação Escolar quilombola e a Lei 10.639/03: quebrando silêncios e promovendo reconhecimentos. Artigo disponível no endereço eletrônico: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ce4bc233123c5a17648777e15c15af_1a. Acesso em 15 abr. 2013.

THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a Abolição. Brasília: IPEA, 2008.

RESISTÊNCIA, AGÊNCIA E AFROCENTRICIDADE: a busca por metodologias de ensino e da pesquisa da história e cultura afro-brasileira

Josemir Camilo de Melo¹

1. Introdução

Quando em 1976, como mestrando, eu pesquisava sobre os quilombos das matas do Catucá nos arredores do Recife, me deparei com os documentos da polícia se referindo ao quilombo do Malunguinho. O caso de Malunguinho, em Pernambuco, é bastante esclarecedor. Quilombola no século XIX, naquelas matas, liderava um grupo que lutava com armas contra a escravidão dos africanos e dos afro-brasileiros, os malunguinhos. Faziam verdadeiras razias nas vilas e povoados, usavam táticas de guerrilhas nos ataques e se defendiam com lugares fortificados de estepes e valas profundas. Malunguinho² ficou na História pelas repercussões devido as suas proclamações, nos arredores de Recife: “fazerem guerra à tirania e defenderem o seu direito e sua liberdade” (PEREIRA DA COSTA, 1965, p.287; CARVALHO, 1996). Isto é resistência.

Na esteira deste recurso, para compor a trama da História dessas comunidades, já que não deixaram registros escritos, faço

1 Prof. aposentado da Universidade Federal de Campina Grande; Prof. Visitante da Universidade Estadual da Paraíba.

2 Malunguinho, ou Malungo, significa em quimbundo, companheiro, colega, camarada (LOPES, 2002, p. 135).

aqui referência a uma coleta de registro oral, um ‘ponto de terreiro’ que pode se transformar em um vestígio histórico muito importante. Carvalho (1996), pesquisando os Quilombos do Catucá, fez uma descoberta rica de significados. Hoje, na área desses antigos quilombos (no norte da Grande Recife), há um canto (‘ponto’) que diz: “Na mata só tem um/ É Rei /O Rei da mata/ É Malunguinho”. Outra estrofe arremata: “Firmei meu ponto sim,/ No meio da mata sim, / Salve a coroa sim,/ Rei Malunguinho” (Op. cit., p. 407). Malunguinho foi exatamente um dos aguerridos líderes quilombolas que, como se vê, deixou raízes com seus feitos, a ponto de virar ‘entidade’. Carvalho mostra mais outro ‘ponto’: “Malunguinho, portal de ouro,/ Malunguinho, portal de espinho,/ Cerca, cerca Malunguinho, /Tira as estrepes do caminho” (Op. cit., p. 429). Isto é agência.

A partir da obrigatoriedade de incluir na educação brasileira temas e disciplinas como história e a cultura afro-brasileiras com a aplicação da lei 10639/2003, que introduziu a componente curricular História da África e da Cultura Afro-brasileira, tem sido grande o impasse nos quadros escolares. Ora, há resistência em se adotar tal temática, ora se diz que não se tem corpo docente qualificado, nem bibliografia especializada em África. Por outro lado, professores e historiadores militantes do movimento negro têm-se colocado à disposição das escolas para empreenderem tal tarefa, faltando-lhes, às vezes um pouco de qualificação pedagógica e, por outro lado, as instancias municipais, principalmente estas, não têm visão do problema e, portanto, nenhum interesse.

Pretendemos, aqui, discutir a temática, a partir do ponto de vista da História, como pesquisador dos movimentos de libertação,

os quilombos, mas também na perspectiva de apoiador à militância do movimento negro, em que buscamos novas linguagens e novas contribuições à temática. Partimos de nossa pesquisa sobre quilombos em Pernambuco no século XIX e, daí por diante, passamos a estudar a história e a historiografia sobre o negro, verificando que estas, bem como a cultura afro-brasileira têm sido estudadas sob um prisma eurocêntrico, em que o negro é objeto, representado na modalidade ambígua de ‘contribuição cultural do negro’, ou ‘bem móvel’, no caso da chamada escravidão. Isto tem ocultado a agência³ africana de nosso passado e de nossas representações, impondo (in)diretamente uma identidade nacional eurocêntrica, a tão propalada ‘democracia racial’.

A partir de leituras sobre o paradigma da Afrocentricidade (MAZAMA, 2009), não só tencionamos nos preparar para uma prática pedagógica no ensino superior, mas e, principalmente, preparar os discentes para resgatar, em primeiro lugar, o lugar da preponderância da África quanto à origem do homem e da civilização. Em seguida, reestudar a historiografia, a documentação produzida sobre o africano e o afrodescendente, bem como as práticas culturais, através de novas linguagens e novos métodos, e sua inserção na sociedade (pós-) moderna e democrática. Tentamos aplicar técnicas de etno-história (agência) para compreender a cultura e o passado dos africanos e afro-brasileiros, como sujeitos psicológicos e históricos através dos

3 O conceito de agência, aqui, não pode ser aprofundado, mas tem sido de uso recorrente na antropologia. Aqui o usamos mais no sentido sociocultural. O conceito também pode ser revisitado em Giddens, como nos revela Eriksen e Nielsen: “O conceito de agência, (na) obra de Giddens evocava um ator estratégico, atuando dentro de restrições estruturais impostas pelo poder sobre seu corpo...” (2007, p.156).

olhares da afrocentricidade (DIOP, 1974; RABAKA; ASANTE. 2009), mas com um olhar crítico para evitar generalizações e compreensões romantizadas acerca da identidade étnica/cidadã, no Brasil, nestes tempos de globalização e pós-modernidade. (09/04/2013).

No ensino superior, partimos da experiência do componente curricular História da África, no Curso de História da UEPB, buscando interação entre pesquisa e docência. Com o intuito de questionar os métodos de fazer (escrever) a história (e a cultura) dos afrodescendentes, no Brasil, buscamos uma metodologia nova, ou pelo menos diferente, pois, acreditamos que, para refazer esta história, e analisar a cultura do povo negro, não se deve usar da mesma metodologia que se usa para abordar a história (e a cultura) dos povos europeus e seus descendentes nos trópicos.

É claro que contamos com as tentativas que pesquisadores têm feito para extrair da historiografia oficial a luta dos afrodescendentes, numa tentativa de releitura para o presente. No entanto, queremos alertar para a questão da retro dicção. Como história é conhecimento pós-gnóstico, uma retrodicção, como dizem Veyne e Reis, o maior perigo de compreensão é, portanto, repetir a fala e o discurso dos documentos. Só para se ter um exemplo, e largo, todas as atitudes dos afro-brasileiros durante o período de escravização de sua força de trabalho, de seu corpo e de sua mente, toda reação a isto, o branco denominava crime. E nós historiadores de plantão, lendo documentos produzidos pelas autoridades brancas ou pela historiografia branca, reproduzimos a palavra crime. Dizemos que “o escravo Beiju, em Areia (PB), foi enforcado pelo crime de homicídio contra o Vice-Presidente da Província”. Mas nunca indagamos, se a escravização de

seres humanos é ou não crime. Mais ainda: o regime de escravidão foi implantado sem nenhuma base legal⁴.

É bom lembrar que, mesmo a historiografia luso-brasileira, que contempla o negro como objeto histórico, foi construída a partir dos documentos oficiais e particulares, na e para a sociedade letrada, no que chamamos de Formação Discursiva Escrita. A vivência (história?) da população negra, sequestrada e trazida para o trabalho forçado no Brasil, bem como seus descendentes, foi mantida no que também chamamos de Formação Discursiva Oral-étnica, contraponto da outra. Neste caso, as fontes documentais (brancas) - material escrito, monumental e similar - dirão pouco, (se não se souber ler os indícios e vestígios - relato escrito e inscrito sobre, não só os trabalhadores negros escravizados, como o cotidiano de agências destes sujeitos históricos e psicológicos, relato sedimentado e (a)fluente. (MELO, 2007, 2008). Para estudar a 'história' e a cultura do africano e afrodescendente, o historiador deve ceder lugar ao etno-historiador, na metodologia da pesquisa, optando por recursos etnográficos e etno-históricos, fazendo sempre a inter-relação entre a historiografia do negro no Brasil e na África, pelo menos no que diz respeito aos povos que foram trazidos para o Brasil⁵.

4 Em trabalho de conclusão de Curso de História, *Corpos Cativos, Sonhos Livres. A Deslegitimação do Processo Escravocrata no Brasil Oitocentista*, Givaldo Silva de Oliveira demonstrou, com base nas Ordenações que a escravização dos povos africanos não tinha sequer cobertura jurídica. E pensar que isto se arrastou por quase quatrocentos anos

5 Os povos africanos trazidos para o Brasil são originários de diversas regiões da África: África Ocidental - Yorubás (Nagô, Ketu, Egbá), Jejes (Ewê, Fon), Fanti-Ashanti (conhecidos como Mina), povos islamizados (Peuhls, Mandingas e Haussás); África Central - Bantos: Bakongo, Mbundo, Ovimbundo,

Quanto à docência, intencionamos construir uma didática, entrelaçando leituras críticas e apresentação de pesquisa comparativa para realçar a agência dos africanos e descendentes, redirecionando o olhar, a fala, o discurso do docente. Escolhemos, àquela altura, alguns textos de literatura africana para o componente curricular História da África⁶.

Bawoyo, Wili (conhecidos como Angolas, Congos, Benguelas, Cabindas e Loangos); Sudeste da África Oriental - Tongas e Changanas entre outros (conhecidos como Moçambiques). Disponível em <http://www.uniblog.com.br/nacoeseaculturadacor/83429/raizes-africanas.html> acesso em 23/06/2012

- 6 No caso em tela, orientamos 6 alunos do componente História da África a apresentar painéis no IV Seminário Nacional de Estudos Culturais Afro-brasileiros e I Semana Afro-paraibana, promovido pelo NEABI/ Programa de Pós-Graduação em Letras, NEABI . Universidade Federal da Paraíba, 2012; e mais dois alunos, no IV Seminário Nacional de Estudos de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, NEAB-I/UEPB, 2012. Escolhemos o romance “*Quantas Madrugadas Tem a Noite*”, do escritor angolano Ondjaki, cargo de Lenaldo da Silva Ferreira, que produziu o painel “A visão afrocêntrica na reconstrução de Angola através da releitura da obra ‘Quantas Madrugadas Tem a Noite’”; dois relatos de experiências, o livro de Sobonfu Somé (de Burkina Faso) “O Espírito da Intimidade”, que foi estudado por dois alunos: Ana Kely Tomaz apresentou o painel, “O Espírito da Intimidade”: “resposta à superioridade branca”? enquanto que Biagio Ítalo Ribeiro Grisi Paiva apresentou “Familiaridade: A psicologia das tribos, concelhos e suas tradições históricas”. Ainda com respeito á relato de experiência de vida, utilizamos a obra autobiográfica *Inabalável*, de Wangari Maathai, (do Quênia), por Jhonata Sabino de Almeida que nos deu o painel Afrocentricidade e “Mulherismo Africano”, a Busca de Uma História pelos Olhares de Uma Mulher Negra”. Colocamos, ainda, para análise o clássico *A Gênese Africana: Contos, Mitos e Lendas da África*, de Frobenius (2010), por José Batista de Lira Neto que se (nos) perguntou “Por que Esopo e não Frobenius?” Acerca do uso de lendas europeias em vez da matriz destas, as africanas, publicadas por Leo Frobenius. Outro aluno, Arthur Manoel Andrade Barbosa, ficou com o livro do diplomata e historiador Alberto da Costa e Silva, “A África explicada aos meus filhos”, resultando no painel “Conversas com crianças, uma pedagogia para o Ensino de história da África”. Por fim, em outro seminário, os alunos Arthur Rodrigues de

Outros autores têm buscado os mesmos resultados, aplicando metodologias dentro do mesmo paradigma (o da afrocentricidade), muito embora sem o citar. Por isso, aqui, incorporamos outras contribuições sob outros *layouts* como Gramática cultural e Oralitura, em que ambas buscam o *continuum* africano nas manifestações culturais afro-brasileiras. Estudos como o de Bairrão e Leme buscam a “ontologia” e (a) “psicologia”, bantos, no intento de tornar compreensível uma “gramática” cultural que também já se tornou brasileira (2003, p. 30). A perspectiva desses autores nos ajuda a reinterpretar o passado/presente afro, dentro da afrocentricidade e não do eurocentrismo. Portanto, uma gramática cultural nos leva a corpus, um código oral ou escrito, simbólico ou real de uma comunidade, incluindo-se, aí, suas manifestações, gestos e rituais, objetos (e) (res) significados.

No que diz respeito à Oralitura, seguimos Martins (2001), em sua oral(e)itura do corpo (lugar da memória), em busca dos significados ocultos das manifestações. Acreditamos que esta metodologia enriquece o paradigma da afrocentricidade em sua interpretação da manifestação popular em que o cotidiano é substituído “(...) por um outro nível mais intenso, simbólico e expressivo” (Op. cit., p. 68). A ideia central é a de buscar o mito fundador que “(...) é recriado e aludido nos cortejos, falas, cantos, danças e fabulações, em um enredo multifacetado, em cujo

Lima e Luiz Henrique Silva Nascimento apresentaram a comunicação “O Ensino de História da África no Ensino Médio em Uma Perspectiva Afrocentrica”, a partir da leitura do livro de, Elisa Larkin Nascimento (Org.) “*Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*”.

desenvolvimento o místico e o mítico se hibridizam com outros temas e narrativas que recriam a história de travessias do negro africano e seus descendentes brasileiros (Idem, p. 70).

A autora analisa que qualquer manifestação (lendas, canto e dança etc), traz, em seu bojo, pelo menos três elementos de enunciação/enunciado em que se descreve ou se denota uma “(...) situação de repressão vivida pelo negro escravo (...) a reversão simbólica dessa situação com a retirada da santa das águas” (a catarse?) e (...) a instituição de uma hierarquia e de um outro poder, o africano, fundados pelo arcabouço mítico (Op. cit., p. 72). Arcabouço este que “(...) é a força telúrica e também guerreira que gerencia o **continuum** (em itálico, no original) africano, reorganizando as relações de poder, nem sempre amistosas, entre os povos negros dispersos pela Diáspora” (Idem, p.74). Pois, como ela (ora) lê estes ‘textos’ “(...) canta-se e dança-se contra o arresto da liberdade e contra a opressão” (Idem, p. 73).

Este mesmo princípio de do ‘continuum africano e da parceria africana’ faz parte do aparato conceitual dos estudos *Africana* (em itálico no original), que preveem uma abordagem multidisciplinar, dentro do paradigma da afrocentricidade, como nos diz Rabaka, pois tais estudos derivados do ‘continuum’ postulam “(...) a existência de interconexões fundamentais no que se refere à experiência global dos negros” (2009, p.138).

2. A propósito da afrocentricidade

O conceito de ‘afrocentricidade’ tem sido lançado por intelectuais e militantes africanistas e afrodescendentes em vários

países, notadamente nos Estados Unidos. O germe dessa ideia reside na obra do grande africanista Cheik anta Diop, que durante sua vida de intelectual e cientista pesquisou, analisou, debateu com veemência que a África não é só a origem da humanidade, mas da cultura e da história ocidental (o autor diz, do mundo). Os afrocentristas seguem os passos de Cheick Anta Diop (1974), que, em meados do século XX, lança o seu *Nations Nègres et Culture* (1955) e, depois, *Antériorité des Civilizations Nègres* (1967). Esta herança aparece, sem dúvida, no artigo que compõe o mesmo volume da Coleção Sankofa, “*Cheikh Anta Diop Confirmado*” de Charles S. Finch III (2009, p.71-90).

O criador do conceito de afrocentricidade, Molefi Kete Asante, lançou o livro “*Afrocentricidade: a teoria da mudança social*”, em 1980, iniciando toda uma gama de estudos envolvendo afro-americanos e antilhanos, como a linguista Ama Mazama, bem como africanos continentais e diaspóricos. No Brasil, podemos acompanhar estes estudos, através da coleção Sankofa, principalmente quanto ao volume organizado por Nascimento (2009).

Este grupo sustenta que afrocentricidade é um paradigma epistemológico. Segundo Asante, afrocentricidade “(...) é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (2009, p.93). Trata-se de questionar o ‘lugar’ do africano, como agente de sua própria história, é uma conscientização política: “Estou fundamentalmente comprometido com a noção de que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais” (Op. cit., p.95). Rabaka (2009, p.129) também se

posiciona nesta perspectiva, a de "(...) uma orientação metodológica que advoga a análise da história e cultura africanas (...) e, de maneira mais geral, da história e cultura mundiais por meio de uma perspectiva africana".

Em busca de confrontação e de conhecimento das ideias do guru Diop, lemos seu livro (1974) para confirmar a síntese que Finch III faz. Observamos, no entanto, que para os dias de hoje, esta obra não pode ser lida sem um filtro, já que muitas descobertas (principalmente genéticas, não disponíveis, ao tempo de Diop) podem fazer repensar pontos, até então, polêmicos. Mas a tese central de Diop se mantém, a de que a civilização egípcia é negra e não branca, e o resto do mundo é que aprendeu dos egípcios, até mesmo os próprios gregos e esta civilização se expandiu tanto para o leste, como para o sudoeste da África, onde novos estudos linguísticos mostram derivações egípcio-nilo-saarianas.

No entanto, devido ao grau de polêmicas quanto a esse pioneirismo negro-egípcio, alguns afro-americanos e outros críticos, nos Estados Unidos, não têm enfatizado tanto esta 'africanidade' da civilização mundial. Concentra-se nas teses básicas de Diop, como mostra Finch III (Op. cit., p.76/77), a tese da predominância camita (kamita): 1) A humanidade começou na África; 2) O antigo Egito foi uma civilização negro-africana; 3) A origem dos povos da África Ocidental (e isto engloba o país de Diop, o Senegal) remonta ao Vale do Nilo.

Portanto, para aplicação da lei 10.639, são os professores do ensino fundamental e médio (e até mesmo das universidades) que devem ser orientados, de início, a uma revisão da historiografia em

geral - a preponderância do Egito negro sobre a Grécia. Isto invade outras áreas do saber e da prática discursiva, que tem na sociedade euro-cristã, os seus parâmetros. No caso particular do Brasil, a história e a cultura afro-brasileiras precisariam ser revisitadas não mais pelos cânones da historiografia e da antropologia acadêmica moderna, cartesiana (sujeito: o branco escrevente; objeto: o negro escravizado), mas através de outros discursos, inclusive, os não escritos, e, quem sabe, até mesmo ousando pensar uma afrocentricidade, os militantes, “a medida de nossa vida”, segundo Asante (apud MAZAMA, 2003).

Para se adotar o paradigma da afrocentricidade tem-se que repensar os modelos até então usados (dentro do eurocentrismo) e passar a modelos centrados na experiência africana, como resume Mazama interpretando Asante, em sete itens: 1) centralidade da comunidade; 2) respeito à tradição; 3) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; 4) harmonia com a natureza; 5) natureza social da identidade individual; 6) veneração dos ancestrais; 7) unidade do ser” (MAZAMA, op. cit., p.117).

Serve-nos de alerta a crítica (ao eurocentrismo) que a autora antilhana faz da ‘democracia racial’ no Brasil, que tem criado uma anomia. Mazama elenca seis níveis desta alienação da sociedade brasileira: “1) aceitação implícita da brancura como norma ideal; 2) negação da raça como categoria socialmente relevante; 3) negação da raça como realidade física e louvação da mistura racial; 4) negação da existência de uma especificidade cultural africana e louvação da mistura cultural; 5) corte espacial (‘não aqui’); 6) corte temporal (‘não mais’) (2009, p.113). Esta proposta da afrocentricidade que busca retirar o africano, tanto o continental como o da diáspora, de uma

anomalia, criada pelo europeu, destruindo a personalidade espiritual e material da pessoa africana (ASANTE, op. cit., p. 95).

Para isto, Asante sugere estudos e ações principalmente sobre cinco itens: “(...) interesse pela localização psicológica; compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; defesa dos elementos culturais africanos; compromisso com o refinamento léxico e: compromisso com uma nova narrativa da história da África” (idem, p. 96). E arremata: “(...) devemos ter o compromisso de descobrir onde uma pessoa, um conceito ou uma idéia africanos entram como sujeitos em um texto, evento ou fenômeno” (idem, p. 97).

Uma das recomendações desse autor é para com a linguagem (‘léxico’), quando menciona a identificação, em inglês, de casa africana como “choupana” (termo negativo). Um afrocentrista tem que ter o cuidado de mostrar que a ideia de casa ocidental é a de prédio moderno com todas as conveniências. Enquanto que a ideia de casa para o africano tem uma conotação mais coletiva, “(...) um conjunto de estruturas em que uma é usada para dormir, outra para armazenar bens e objetos de uso doméstico e outra , ainda, para receber convidados” (idem, p. 98). A casa africana não está dissociada do terreiro nas aldeias criatórias e pastoris como referencia Somé, de Burkina Fasso: “Na África, pelo menos nas aldeias Dagara, as construções servem principalmente para dormir, para rituais e para armazenar alimentos. A vida da aldeia, de fato dá-se do lado de fora (...) Tudo acontece ao ar livre. Tomamos banho no rio e nos vestimos ao ar livre” (2003, p. 21). Ou esta narração: “Na aldeia, as grandes famílias vivem juntas, As mulheres dormem em um lado da casa e os homens, do outro. As crianças podem dormir onde quiserem. (idem, p. 24). Sobre este item,

nossa pesquisa pode ser reforçada pela narrativa da ganhadora do prêmio Nobel da Paz, a queniana Wangari Maathai (2007).

A questão do léxico também envolve sentidos profundos, como, por exemplo, disse Mia Couto⁷, no de a respeito de que algumas línguas de Moçambique não têm palavra para a ideia de futuro

Este cuidado com o léxico deve ocorrer quando se relê a História do Brasil, em conceitos ressemantizados como quilombo (originalmente: mocambo; antes termo condenável, hoje, orgulho das comunidades remanescentes), ‘castigo’ (tortura), escravidão (escravização – pois não se nasce escravo; e trabalho forçado) etc.. O apuro da linguagem, portanto do discurso, do sentido é um dos aspectos da afrocentricidade, principalmente contra certas memória-discursos (ovelha negra, mercado negro, ‘a coisa tá preta’ etc.) que deve fazer a diferença, quando se estuda ou se pesquisa a história e a cultura afro-brasileiras. Por exemplo, o termo ‘terreiro’ tem uma conotação de cultura material (de valor igual na cultura indígena), de espaço socialmente construído nas relações agrícolas, de festas e de enterrar seus mortos e do cotidiano africano rural e das florestas. E não ficar somente na leitura do terreiro (agora, quase que só folclorizado) de candomblé.

3. A ancestralidade: a família africana, a casa e o terreiro.

A veneração dos ancestrais, como nos mostra Mazama, é uma das premissas da afrocentricidade. Embora exista família patrilinear,

7 Programa Roda Viva, da Tevê Cultura, de 05/11/2012.

em geral, é matrilinear, o que dá certo poder à figura feminina, da mãe e como correspondência o poder e a linearidade da sucessão se dão através do tio materno, poder patrilocal. É rica a descrição que Silva faz das diversas linhagens e famílias por toda a África (SILVA, 2011, p.250, 282, 514, 530, 525 e 664; SILVA, 2008, p. 55-65). O mando das mulheres também é outra coisa que precisa ser decifrado na história dos africanos. Rainhas eram frequentes na África negra, diz Diop. E principalmente rainha-mães, candace, cabeça de linhagens. Mais uma vez é preciso observar o léxico, como nos adverte Asante. Reis e rainhas são generalizações linguistas apenas para fins de compreensão aproximada, e é bom lembrar que rei – por ser uma palavra latina e que foi associada diretamente à religião cristã - é uma palavra inadequada para designar liderança, poder totêmico, dinástico e ancestral dos povos africanos.

Os títulos africanos devem ser referenciados de acordo com os sentidos de sua cultura como alguns títulos africanos: soba, muata, mono, gana, carou, cabil, obá, alafim, entre tantos). E aqui, nos deparamos com um pequeno deslize linguístico/ideológico, com respeito à rainha guerreira Candace (rainha-mãe), do Sudão. Cheik Diop nos apresenta o protótipo da mulher guerreira africana que enfrentou as tropas romanas de Augusto Cesar, chegando a perder um olho, o que levou um autor europeu a um elogio chauvinista dizendo que ela fora além do seu sexo (Diop, op. cit., p.143). No entanto, apesar de Silva ser grande africanista, num relapso de linguagem, se refere a esta ‘candace’ como “uma virago caolha” (Op. cit., p.146).

Voltando ao exemplo do uso de literatura (autobiográfica) que nos ajude a compreender a cultura africana no Brasil, utilizamos o

relato da trajetória de vida de uma aldeã do povo Dagara, de Burkina Faso, a escritora Sobonfu Somé. Este povo, hoje, acha-se dividido em quatro países, devido à partilha da África pelos europeus, a partir de 1885. Em seu livro “O Espírito da Intimidade”, ao derrubar um mito do nosso imaginário ocidental com respeito à casa africana, ela nos oferece uma compreensão do terreiro, pelo que podemos reformulá-lo, sob o ponto de vista antropológico para termos, aqui no Brasil, um entendimento do que significa Terreiro (de Umbanda, de Candomblé). A autora expõe que o terreiro não só reúne o imaginário social, mas toda a discussão da vida diária passa pela reunião, pelo encontro, no terreiro (da aldeia). E, nesse espaço, ocorre também o culto e o respeito à ancestralidade, pois, em muitos povos da África, os mortos continuam dentro da aldeia, aos quais se rendem homenagem, pedem interferência nos negócios da saúde, do trabalho e do amor.

A busca pelo ancestral comum tem sido o marco da africanidade também no Brasil, realidade que marca a política de reconhecimento de territórios quilombolas. Assim foi feito, por exemplo, quanto ao Quilombo do Talhado, em Santa Luzia (PB), através da pesquisa e dissertação de mestrado de Joselito Eulámpio da Nóbrega. Comunidade Talhado - um grupo étnico de remanescência quilombola: uma identidade construída de fora? Nóbrega conseguiu rastrear o ancestral comum, o afrodescendente José Bento, primeiro morador do lugar, no século XIX, a que veio se chamar de Talhado. Outra pesquisa, efetuada por Sandreyza Pereira Medeiros que, em sua dissertação “Eu sou quilombola! Identidade, História e Memória no Quilombo Pedra D’Água”, com referência ao Quilombo de Pedras d’Água (PB), descobriu o ancestral comum, Manoel Paulo Grande,

perseguido pelas autoridades no movimento Quebra Quilos (1874), que fundou aquele quilombo. Em ambos os casos, busca-se conhecer a identidade étnica, essa fronteira contrastiva, como verificamos na produção cultural do Quilombo de Caiana dos Crioulos (CUNHA, 1987, *passim*; MELO, 2010. p. 01 – 14).

Outro exemplo para compreender a cultura afro-brasileira de que é necessário mergulhar na cultura africana, encontramos na chave da 'visita'. Na descrição das Caixeiras do Maranhão, conjunto de mulheres tocadoras de caixas na festa do Divino, o que nos salta à vista é o costume de as caixeiras passarem 2 a 3 meses em visitas para a festa, recolhendo donativos. Um paralelo se observa na cultura rural moçambicana. Na família rural moçambicana, nos conta Mía Couto (2011) "(...) Mas esse mesmo camponês faz outras coisas que escapam aos contabilistas sociais. Entre as ocupações invisíveis do homem rural sobressai a visitação. "Esta atividade é central nas sociedades rurais de Moçambique" (p.70). Mostra que este homem passa meses prestando visitas aos vizinhos e familiares distantes, e completa o autor: "(...) prestar visitas é uma forma de prevenir conflitos e construir laços de harmonia que são vitais numa sociedade dispersa e sem mecanismos estatais que garantam estabilidade" (*ibidem*).

Do mesmo jeito, poderemos compreender a cultura africana no Brasil pela identidade de povos das florestas. A resistência denominada quilombos, mais do que uma luta armada, é também uma ação do sujeito psicológico coletivo. Buscar as matas não é só a hora da batalha em forma de guerrilhas, mas é o único lugar ancestral, no Brasil, que se identifica com a floresta equatorial africana. Este recurso pode nos vir de Pepetela ao descrever em romance histórico, "Ao /sul.

O Sombreiro”, a luta resistência armada e a diversidade de agências empreendidas por diversos grupos étnicos de Angola e Congo contra o colonialismo português. A descrição da vivência das selvas nos aponta um modo de vida que pode ter sido buscado na libertação da escravidão. (Em tempo: o autor faz um paralelo, a partir das florestas, com a guerra de guerrilhas pela independência no século XX, em seu romance *Mayombe*).

Deve-se aprofundar estudos a respeito da resistência inicial de certos grupos de afrodescendentes no campo e nas florestas de se verem auto reconhecidos como quilombolas, gente de quilombo. O conceito em si foi construído em cima de uma negatividade, pelas autoridades colonialistas, a partir do século XVIII, quanto a agrupamento de negros. Por outro lado, deve-se enfatizar que nunca houve resistência quanto à modalidade de habitação denominada de ‘mocambo’, esta sim, existente nos dois primeiros séculos, como símbolo de agrupamento e resistência e também agência do sujeito histórico e psicológico. Este termo foi ressignificado na área de Pernambuco como símbolo de casa, do mesmo jeito que ‘barraco’ ficou por muito tempo no imaginário e na cultura material dos afrodescendentes nas favelas do Rio de Janeiro.

Dentro, portanto, dessa ancestralidade, agora ressurgente, não o ancestral comum, socialmente falando, mas o espiritual (e esta divisão é meramente cartesiana). Como nos aponta Diop, a ancestralidade dos deuses africanos passa pela experiência histórica das comunidades. Os parentes mortos, em várias comunidades africanas, são reencarnados como semideuses quando sua memória ainda não é vaga, tornando-se ancestral de todo um povo (Diop, p. 140), seja apenas de grupo

de pessoas de aldeia ou de grupo étnico-linguístico. Os Orixás não são apenas divindades abstratas, míticas. Tem sido assim que o filtro cristão e português (devido também à língua e não unicamente ao povo em si) ressignificou o panteão africano.

Orixá não é uma divindade abstrata, mas um ancestral comum a quem se invoca ajuda e a quem se dedica memória, a quem se (re) liga: Xangô não é só a 'entidade' que baixa, é o "King Shango" (ou Sango), Rei Xangô, do panteão Egípcio-nubiano (DIOP, op. cit., p.148). Xangô, do Yoruba, Shangó – divindade dos raios e trovões, 3º ou 4º soberano do Império de Oyó, que destronou seu irmão (BENISTE, 2011, p.716; M'BOKOLO, Elikia, 2009, p.436-440). No entanto, desgostoso por um raio ter destruído sua família, Xangô se enforca, segundo algumas lendas, ou desaparece em vida, tornando-se orixá (SILVA, 2011, p.586).

Esse orixá não é só uma entidade mítica, tornou-se mítica porque é assim que a estrutura narrativa oral africana conta sua história. Mas o rei Shango existiu e faz parte das narrativas coptas (do Egito e do reino de Ashum – "King of Kush"). Pois bem, Diop relata que Shango tinha domínio, desde o leste africano, até o Daomé (Benin) sob várias denominações, significando deus do trovão e da destruição, que amava a caça e a guerra (1974, 148).

4. (Re)Considerações

Acreditamos que, para a implementação da lei 10639, todo o ensino fundamental e médio deve assimilar, no possível, a proposta didático-pedagógica extraída da afrocentricidade, não

só para professores de História, mas em tudo que diga respeito à cultura e à civilização africanas. Deve, antes de tudo, colocar em evidência a origem da humanidade, a partir da África (e, aí, haverá que discutir como as religiões têm se posicionado sobre a teoria da evolução). Há que checar a primazia da cultura grega na cultura ocidental imperializada, verificando a quantas andava a civilização africana visitada pelos gregos em priscas eras. Um desses exemplos é o conjunto de fábulas levadas da África para o mundo helênico, através de Esopo; outro seria a da geometria das pirâmides – mas considerando-se os egípcios, também, com ancestralidade negra e mesmo composto de etnias não brancas. A cultura ocidental tem tratado tradicional e ideologicamente o Egito como não africano, sem fazer parte da negritude. Isto tem sido muito mais um produto do Egito napoleônico, uma coisa exótica, uma peça de museu, não um exemplo fidedigno de ancestralidade do pensamento científico africano e mundial. A historiografia nos faz passar um Egito quase que branco, o que não bate com a verdade antropológica, escondendo, muitas vezes, a cor da pele dos egípcios e deixando no ostracismo a presença sudanesa naqueles impérios.

Ao reincorporar essas premissas de estudo será possível reescrever esta História, através de uma hermenêutica, enriquecida com a etno-história, através de uma pedagogia que dê suporte ao resgate, não só da cidadania do homem/mulher negro (a), mas a própria identidade étnica e cultural do afro-brasileiro. Mesmo assim, alertamos que se deve ter cuidado em não se ver uma África homogênea, pois o construto África é ocidental. Este continente, hoje tendo um pouco mais de 50 países, possui mais de 1.200 povos, grupos étnicos, afora outros tipos

de grupos (que obedecem a outras regras, como expansão de família/ território de aldeias, etc.). E, no caso específico do nosso componente curricular História da África e Cultura Afro-brasileira, temos, para efeito didático-pedagógico e de ação étnica e cidadã, que dá primazia aos povos que foram sequestrados e trazidos para o Brasil, para evitar generalizações e compreensões romantizadas acerca da identidade étnica/cidadã nestes tempos de globalização e pós-modernidade. Pois, como critica Hilliard III: “Diversos até estão optando por abandonar suas identidades étnicas tradicionais em favor de alguma forma de amálgama étnico ‘pós-moderno’ ‘universal’ (aspas simples do próprio autor)” no que ele chama de “agenda assimilacionista” (2009, p.317).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. (Tradução de Carlos Alberto Medeiros e Elisa Larkin Nascimento). São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BAIRRÃO, J. F. M. H. e LEME, Fábio Ricardo. *Mestres Bantos da Alta Mogiana: tradição e memória da umbanda em Ribeirão Preto*. Memorandum 4, Abr/2003. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos04/bairrao02.htm>.

BARRIO, Angel-B. Espina. *Manual de Antropologia Cultural*. Recife: Editora Massangana, 2005.

BENISTE, José. *Dicionário Yorubá-Português*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CARVALHO, Marcus Joaquim M. de. O Quilombo de Malunguinho, o Rei das Matas de Pernambuco. In: REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Liberdade por um Fio*. História dos Quilombos no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1996, p. 407-432.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil*. Mito, História e Etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DIOP, Cheikh Anta. *The African Origin of Civilization*. Myth ou Reality. (Tradução e edição de Mercer Cook). Chicago: Laurence Hill Books, 1974.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Cultura afro-brasileira na escola: a obrigatoriedade da lei e o compromisso político. In: SANTOS NETO, Martinho Guedes dos (Org.). *História Ensinada: Linguagens e Abordagens para a sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 2008, p. 159-179.

COUTO, Mia. O Incendiador de Caminho. In: ----- *E Se Obama Fosse Africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 69-76.

IOP, Cheikh Anta. *The African Origin of Civilization*. Myth ou Reality. (Tradução e edição de Mercer Cook). Chicago: Laurence Hill Books, 1974.

ERIKSEN, Thomas Hylland; NIELSEN, Finn Sivert. *História da Antropologia*. (Tradução de Euclides Luiz Calloni). Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

FINCH III, Charles S. Cheikh Anta Diop Confirmado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 76/77.

FROBENIUS, Leo. *A Gênese Africana: Contos, Mitos e Lendas da África*, de Frobenius (Tradução de Dinah de Abreu Azevedo). São Paulo: Martin Claret, 2010

LOPES, Nei. *Novo Dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro; Pallas, 2003.

MAATHAI, Wangari. *Inabalável*. Memórias. (Tradução Janaína Senna). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MARTINS, Leda Maria. *A Oralitura da Memória*. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 61-86.

MAZAMA, Ama. *A Afrocentricidade como um novo paradigma*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-127.

M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: história e civilizações*. (Tradução de Alfredo Margarido). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. 2. Vols.

MEDEIROS, Sandreyza Pereira. *“Eu sou quilombola! Identidade, História e Memória no Quilombo Pedra D’Água”*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

MELO, Josemir Camilo de. *Quilombos do Catucá: Uma Herança dos Palmares no Pernambuco Oitocentista*. In: MOURA, Clóvis (Org.). *Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil*. Maceió, EDUFAL, 2001, p. 189-218.

Cultura, Memória Coletiva e Identidade Étnica na Ciranda de Caiana dos Crioulos. X Encontro Nacional de História Oral, 2010, Recife-PE. *Anais do X Encontro Nacional de História Oral*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. p. 01-14.

Do Quilombo Armado ao Quilombo Cultural e Ideológico. *Anais do Seminário Nacional de Estudos de História e Cultura Afro-Brasileiras*. Campina Grande: Editora Universitária/ EDUEPB, 2007. Cd-rom.

Novas Abordagens e Novas fontes para o Estudo de História das Comunidades Afro-descendentes na Paraíba. *II Semana em História*, CEDUC/UEPB, 2008. Cd-rom.

Por uma (etno)história afro-brasileira. (Comunicação). *III Semana de Pesquisa em História: Cultura e Linguagens*. Campina Grande: UEPB, 2009.

África, berço da humanidade. Capítulo inédito para livro produzido pelo NEAB-I (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e dos Povos Indígenas), a ser editado pela Editora da Universidade Estadual da Paraíba.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo às avessas? *Revista da ABPN*, V.4, nº8, jul-out. 2012, p. 06-14.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NÓBREGA, Joselito Eulâmpio da. *Comunidade Talhado - um grupo étnico de remanescência quilombola: uma identidade construída de fora?* Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) - Universidade Estadual da Paraíba, 2007.

OLIVEIRA, Givaldo Silva de. *Corpos Cativos, Sonhos Livres*. A Deslegitimação do Processo Escravocrata no Brasil Oitocentista. Monografia de conclusão do Curso de História. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2006.

PAULA, Benjamim Xavier de, PERON, Cristina Mary Ribeiro (orgs). *Educação, história e cultura da África e afro-brasileira: teorias e esperiências*. Uberlândia-MG: Ribeirão Gráfica e Editora, 2008.

PEPETELA. *Ao Sul. O Sombreiro*. São Paulo: Leya, 2012.

_____ *Mayombe*. São Paulo: Leya, 2013.

RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. In; NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 129-146.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A Invenção do “ser negro”*: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SILVA, Vagner Gonçalves (Org.). *Memória Afro-brasileira: imaginário, cotidiano e poder*. São Paulo: Selo Negro, 2007.

SILVA, Alberto da Costa e. *A Enxada e a Lança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade*. Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. (Tradução Débora Weinberg). São Paulo: Odysseus Editora, 2003.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: fundamentos para uma prática antirracista

Alcilene de Andrade Costa¹

Alba Cleide Calado Wanderley²

A proposta da Escola do Campo como espaço de vida digna é fruto da luta dos movimentos sociais e das discussões por uma educação básica no/do campo, propostas nascentes e vindouras, no cenário de socialização das experiências de milhões de estudantes camponeses, dos profissionais da educação do campo e de outras áreas do conhecimento que se amparam a construção de um projeto político para a educação do campo, no âmbito escolar. Essas escolas se propõem a “transformar” a vida dos estudantes camponeses que se dedicam momento ao campo, momento a escola, interagindo entre dois espaços recíprocos, suas experiências cotidianas e os “saberes disciplinares”.

Nosso objetivo é discutir o espaço da escola do campo como espaço da diversidade e da afirmação identitária, focando nosso olhar para o respeito às diferenças étnicas, ao lugar de cada sujeito do campo que se afirma através de suas múltiplas identidades. Pois, a nova escola

1 Mestre em Educação (UFPB), Professora Substituta (UEPB), Integrante do NEPIERE, Coordenadora Pedagógica do Município de João Pessoa-PB. E-mail: alcilenebr@gmail.com

2 Doutora em Educação (UFPB), Professora da UFCG-CDSA, Integrante do NEPIERE. E-mail: calado@ufcg.edu.br

do campo não muda apenas a estratégia da escola, ela vai, além disso. É capaz de transformar e sim, a vida do campo e dos sujeitos que fazem desse espaço, cotidianamente, um espaço de afirmações.

Pensar a escola do campo é pensar a cultura escolar, os saberes construídos e as circularidades de ideias envoltas em diferentes formas de viver e de ser. Um espaço de diferentes identidades: jovens, adultos, crianças, idosos, homens, mulheres, negros, brancos e índios. Assim, convidamos o leitor(a) (professor/a) para uma reflexão: como nós professores(as) percebemos as relações étnico-raciais no espaço dessa escola do campo? Como as diferenças étnicas convivem no espaço escolar da educação do campo? Como nós professores(as) articulamos essa temática na sala de aula? Como as identidades étnicas estão sendo construídas no espaço escolar da educação do campo?

Garantir a população do campo o acesso à escola não é suficiente para construir a igualdade, pois o tratamento pedagógico de estudantes negros(as) oriundos do campo vem promovendo desigualdades nos estilos e conteúdos das aprendizagens dos estudantes, contribuindo para trajetórias escolares e ocupacionais desiguais. Mesmo com o acesso universal à escola, os resultados dos processos educacionais costumam ser desiguais e perpetuam as injustiças sociais, já que não há igualdade nas condições iniciais de oportunidades escolares que dificilmente lhe são oferecidas.

Defendemos aqui, a necessidade de reconfigurar a proposta de ensino na educação básica do campo. É necessário ensinar não apenas conteúdos, mas também formas de entender nossa relação com o passado para compreender a história e a cultura do outro, do campo. E antes de tudo, reconfigurar o espaço escolar, o espaço onde

se tece relações preconceituosas e desrespeitosas contra o homem, a mulher, o negro, o índio do campo, etc. Alguns de nós, deve ter ouvido, presenciado ou até mesmo vivenciado enunciados pejorativos no espaço escolar, na tentativa de negar a humanidade do sujeito do campo, como “rural, atrasado, arcaico, etc”, junta-se a enunciado de “negro fedido, cabelo de bucha, sujo”, etc. Assim, nos deparamos com a dupla triste realidade preconceituosa do espaço escolar. Espaço que forma (deforma) inúmeros sujeitos.

A identidade a que nos referimos nesta discussão é a do sujeito que se afirma como afro-brasileiro, como homem e mulher que vivem no campo e do campo, não apenas por identificação, mas por compromisso com as lutas e as práticas culturais da identidade afrobrasileira e do lugar em que vivem. Partindo assim, do conhecimento do que seja “pertencimento”, em que o negro se apropria de sua cultura, história e memória como “pertences” para a afirmação dessa identidade, em que o homem e a mulher do campo assumem postura de pertencimento ao lugar em que produzem a vida, o campo.

Apropriar-se do que lhe pertence, mas historicamente, é negado, significa construir novas possibilidades de ser africano, de ser afrobrasileiro, de ser camponês, tornando-se protagonista da sua própria cultura, história e memória, no cotidiano das lutas coletivas e da afirmação, de formas de ser e conviver juntos.

No Brasil, a convivência da heterogeneidade em um mesmo espaço é configurada por uma ideologia da tolerância. No entanto, Sodré (1999, p. 21) assegura que, na prática, essa “tolerância é intolerante com a intolerância dos outros”. Com essa assertiva, o

autor denuncia a ausência do respeito às diferenças étnico-raciais no Brasil, que se distancia da noção de tolerância, pois o respeito implica o reconhecimento da alteridade, na possibilidade de convivência entre as diferenças. Contudo, tolerância seria um falso reconhecimento, “tolerar o outro”. Portanto, ‘o país não tem uma, duas, três ou quatro identidades (falsa a tese dos “dois Brasis”), mas uma dinâmica múltipla de identificações, evidenciadas pela forte heterogeneidade sociocultural da realidade sul-americana” (SODRÉ, 1999, p. 30).

O espaço escolar da educação do campo deve gerar um tipo de educação que seja plausível para que homens e mulheres na sua diversidade, organizados de forma coletiva, possam juntos, afirmarem suas histórias de lutas e de conquista de direitos, conquistar a partir dessa luta uma educação do campo que não seja assistida apenas por programas passageiros, se torna política pública na sua concretude.

Hoje, os camponeses, negros e negras, homens e mulheres retomam a luta pelo espaço negado historicamente e constroem outros espaços, não mais o rural, movidos por uma história que possa expressar os valores, a cultura e a afirmação da sua identidade. Nesse sentido, é necessário que o reduzido espaço que ocupam possa contribuir para a apropriação dessa identidade. As Escolas do Campo são exemplos dessa possibilidade de afirmação de identidade camponesa/afrobrasileira.

Os homens e mulheres negras que vivem no cotidiano do campo em interação com os outros são seres humanos que participam de uma dupla articulação: enquanto são influenciados, são também construtores da quantidade e da qualidade dessas relações, que são mediadas pela cultura, pela memória e pela história, que formam a

identidade cultural, do camponês/afrobrasileiro. Os conteúdos que trocam são as experiências que produzem, o saber é em conjunto e, além dos aspectos da subjetividade, esse saber, essa cultura lhe ensinam as formas de sobrevivência.

As experiências dos afrobrasileiros camponeses que constituem os espaços do campo são construídas nas tramas do cotidiano, na organização das suas festas, no trabalho da roça, nos encaminhamentos burocráticos a órgão estatais e não-estatais, nas discussões que travam de forma dialógica com seus membros. São saberes e aprendizagens que não são mensuráveis, mas observados nas lideranças afrobrasileiras e camponesas que são essenciais para as relações nesses espaços. O saber é a cultura do que se aprende, é a memória por meio da qual se aprende, é a história, o cenário vivo, onde se criam e recriam novas culturas.

A partir dessas reflexões tecidas até aqui, tentaremos trazer um debate para dentro da escola, espaço em que professores e alunos vivem cotidianamente cenas de preconceitos, desrespeitos aos camponeses do campo e/ou aos afrobrasileiros, espaço que deve ganhar outro sentido, reconhecendo e valorizando a cultura dos sujeitos que a frequentam.

1. Fundamentos para uma prática antirracista

Na tentativa de apontar o reconhecimento de que existe racismo no Brasil evidenciamos quatro aspectos fundamentais no estudo da diversidade do campo: 1) a necessidade reconhecer a História africana/camponesa; 2) assumir/integrar-se na luta

do movimento negro e nas lutas camponesas; 3) reconhecer os preconceitos sofridos por esses sujeitos historicamente e 4) reconfigurar o espaço escolar da educação do campo.

Esses fundamentos podem ser desdobrados para o entendimento e reflexão de como as políticas da educação do campo têm dialogado com as políticas de promoção da igualdade racial? Pois, não bastam as políticas de ações afirmativas, defendidas no Brasil. É necessária uma mudança estrutural da sociedade, que não deve aceitar o jogo da inclusão/exclusão.

Se considerarmos a dificuldade que as escolas “urbanas” têm para a implantação da Lei 10.639/03, que inclui no currículo da educação nacional a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, é possível compreender que nas escolas do campo não acontece diferente. As dificuldades advêm de diferentes setores da sociedade, inicialmente há uma não articulação das políticas educacionais, incluindo aqui a do campo, com as políticas de igualdade racial. A maioria dos gestores públicos não vem pautando em suas agendas a questão étnico-racial e, por isso, as ações e projetos das redes municipais e estaduais de educação não discutem a temática, bem como a formação continuada que deveria desencadear/aprofundar o processo de discussão da temática em sala de aula, na maior parte dos municípios, ocorrem de maneira pontual sem que haja um acompanhamento dos professores(as), quando Cunha (2001) mostra que é necessário mapear os desafios encontrados pelos(as) professores(as) e ressaltar as experiências pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, onde o modelo de formação continuada em um formato extensivo e pontual não consegue dar conta.

Outra dificuldade refere-se aos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, quando muito, dispõem resoluções para a implantação da Lei, mas não acompanham nem monitoram o cumprimento do dispositivo legal conforme ressalta e indica o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Desta forma a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais vem se constituindo numa bandeira de luta de algumas pessoas inseridas no ambiente escolar que percebem a necessidade e a importância da temática na construção de uma identidade positiva de negros(as) estudantes.

Sendo assim, cabe-nos voltarmos a duas questões que foram levantadas anteriormente: como nós professores(as) percebemos as relações étnico-raciais no espaço dessa escola do campo? Como as diferenças étnicas convivem no espaço escolar da educação do campo? Através de pesquisa realizada por Andrade (2010), de formação continuada realizada nos últimos dois anos que contou com participação de professores(as) de escolas públicas de diversos municípios da Paraíba é possível visualizar algumas situações que tentam responder aos questionamentos acima: uma primeira situação mostra que os professores continuam a invisibilizar os(as) estudantes negros(as) que compõem a sala de aula de forma que os apelidos, os xingamentos, as piadas racistas ainda são vistas como incivildades ou, no atual momento, como Bullying. Há também os que consideram as referidas situações como sendo parte do processo de violência desencadeado nas escolas. Assim, faz-se necessário salientar que as diversas formas de preconceitos existentes na sociedade possuem

uma constituição determinada historicamente e ocorrem através de fenômenos universais, transversais e atemporais e o preconceito racial tem na sua base uma ideologia que provoca desigualdades sociais e tem um poder destruir a pessoa negando sua identidade.

Outra situação visualizada está baseada em fatos que emergem na escola e, que ora continua ratificar e consolidar a imagem negativa do negro, uma imagem

que os dominadores construíram do outro, e dificilmente, eles se colocam na posição de serem nosso outro, mas serem o centro, o absoluto. É um discurso constitutivo dos processos de significação que fertiliza o imaginário e serve para governar a nossa sociedade, os grupos sociais e a cultura, ou seja, como significa o negro (AQUINO, 2008, p. 4).

Esse tipo de situação foi percebido quando encontramos uma escola que desenvolve, há alguns anos, um evento considerado pedagógico (uma gincana), onde os(as) estudantes participam de atividades como: a corrida do escravo fujão, a cadeira da Sinhá, os sapatos do *nhonhô*. Tais atividades reforçam inclusive a separação dos estudantes, onde os negros assumem a condição de serviçal, pessoas que devem exercer o trabalho braçal e de transgressores da lei. Os brancos recebem o papel do senhor de engenho, do fidalgo, daquele que historicamente deteve o poder.

Dessa forma, a escola contribui para apagar a história dos negros e reforçar o racismo ao utilizar de estratégias que focalizam a submissão e a inferiorização, resultando também no apagamento da memória do povo africano. É importante, ressaltar que o referido

apagamento histórico não só acontece por meio das atividades desenvolvidas pela escola. Outros mecanismos também ajudam para que os(as) negros(as) não tenha sua positiva evidenciada nas instituições de ensino. Nesse momento, lembramos dois relatos de professoras, em momentos distintos, que nos contavam suas experiências: a primeira informou que trabalhava com uma atividade de colagem quando um aluno negro de 08 anos de idade, folheando um livro perguntou-a porque ele era preto e no livro não havia nenhuma imagem de pessoas negras, eis que professora pediu para que ele procurasse mais e o menino reafirmou: “não tem professora e o livro é bem grosso”. A segunda professora reconhecendo que existe racismo nas escolas, ela relatou que tem um aluno que todos os dias os colegas o chamam de “cabeça de fósforo queimado” e, por isso, ele chora, se zanga, mas ela não sabe como fazer a intervenção, porque isso já extrapolou os muros da escola, pois a vizinhança.

Logo, o processo de ensino-aprendizagem voltado para esses sujeitos precisa ser outro. Isso também é indiscutível e não é novidade! O que muitos não consideram é que eles/as travam uma luta pessoal muito grande quando resolvem iniciar e/ou retomar suas atividades estudantis. São os deveres e as obrigações do dia-a-dia versus a formação estudantil, enfrentando o medo de fracassar, a ansiedade por começar e concluir, a perspectiva da melhoria de vida a partir da conclusão dos estudos.

Tantos fatores diferenciados e com influência tão grande na decisão de vida desses camponeses/afrobrasileiro de se inserir e/ou reintegrar e de permanecer em sala de aula que exigem um redimensionamento do sistema educacional brasileiro. Assim, a

educação deve propor uma formação que assegure a afirmação identitária.

Dentre os elementos que os camponeses e afrobrasileiros precisam valorizar, encontra-se sua capacidade de avançar como estudante, sua experiência de vida adquirida até então, valores aprendidos, função, profissão, entre outros. Mas, no afã de tantos itens, não podemos esquecer-nos de onde vem em sua maioria, ou seja, quem são! Estes/as alunos/as; são em grande parte afrodescendentes, e essa herança genética e tão rica culturalmente e que tanto contribuiu para o desenvolvimento do Brasil, precisa ser trabalhada junto a eles, na perspectiva da valorização.

Essa valorização pode ser iniciada a partir da percepção de que esse afrobrasileiro também vive no/do campo, pois por muito tempo o espaço do campo foi visto de uma forma singular, o único perfil, discursivamente, do sujeito do campo era o de “agricultor”. Com isso, entendemos que a educação do campo tem uma longa trajetória, no entanto, ainda há a necessidade de revisitar essa discussão e trazer aspectos mais cotidianos, como a questão da afrodescendência nela inserida. No que diz respeito às questões étnico-raciais, pouco é discutido em relação à Escola do Campo quando sabemos que muitos dos alunos e alunas desta são oriundos das camadas menos favorecidas de nossa sociedade e que vivem no campo, que estão cotidianamente rodeados por questões outras ao nível da sexualidade, violência, do trabalho, da família, que agem diretamente nas suas escolhas de vida. Esses sujeitos precisam conhecer e valorizar sua identidade e herança afro, e onde isso pode ser trabalhado? Na escola! Silva (1995, p. 105) diz que

A escola é uma instituição reprodutora das relações assimétricas existentes na sociedade; sendo assim, possui um poder limitado no que tange à resolução de problemas originados pelas relações interétnicas conflitivas e, a nível de recursos humanos, uma das limitações da escola se situa na formação precária dos professores no que se refere às questões étnicas.

Mas, isso significa justamente que ela, a escola, como espaço político, deve superar suas limitações ainda vigentes e buscar, enquanto instância formadora do educando, assumir sua identidade étnica. Entendendo essa educação, como um processo de recuperação de algo não aprendido no momento adequado. Portanto necessitamos de uma escola que aponte propostas que enfatizem as especificidades dos sujeitos que querem aprender nessa etapa da sua vida, sem negar as suas origens, seja ela camponesa e/ou afrobrasileira.

Por isso, a escola do campo deve se prestar ao papel de escutar as necessidades e experiências em relação a esse tempo de ser aluno, de ser camponês, de ser afrobrasileiro, ouvindo as especificidades do seu momento de vida, enquanto sujeito histórico.

Pensar a realidade da Escola do Campo hoje é pensar a realidade dos camponeses e em sua maioria negra, desempregados, vítimas do processo de marginalização social. Os espaços da educação do campo precisam ter conhecimento de que seus alunos, jovens e adultos, são oriundos de espaços sociais múltiplos, revestidos de situações de violência, droga, prostituição, crime, desemprego, opressão, preconceito, podendo ser entendidos como armas simbólicas de um viver sofrido, que forma e ao mesmo tempo, deforma, mentes e corpos juvenis.

Muitos professores da Educação do Campo ou das universidades percebem a inclusão da questão racial como um tema a ser discutido nos horários “vagos” ou uma disciplina apenas inerente ao currículo do Curso de História, não enxergando como uma discussão que abrange o campo da educação como um todo.

Diante disso, a realização de uma proposta pedagógica que valorize a questão étnico-racial nas práticas educativas das Escolas do Campo é eminentemente urgente, que evidencie a necessidade de desconstruir os preconceitos e equívocos criados historicamente.

Podemos, através de um tipo de educação que valorize o sujeito, independente de sua classe social, econômica, de sua raça, geração, opção sexual, ou outro, que tenha o diálogo como mediador de uma relação libertadora/transformadora, construir uma escola do campo que possa atender as necessidades do tempo de ser criança, jovem-adulto, negro, pobre e trabalhador. Não podemos esquecer que o ingresso do negro na escola também foi pensado bem tarde, às vésperas da abolição da escravatura, e isso gerou uma dívida social enorme para com os afrodescendentes. Dívida que ainda lutamos para mudar!

Defendemos que a reconfiguração da Escola do campo tem que partir do reconhecimento da especificidade, ou seja, dos sujeitos que fazem o campo, especialmente, com suas trajetórias de vida, sua participação social e cultural. Ainda é preciso considerar, sua história de vida e as formas complexas/preconceituosas que marcam os desligamentos escolares. É necessário que as políticas públicas e as práticas da educação do campo defendam os tempos de direitos coletivos com variados perfis, com o respeito a diversidade que vive

no/do campo. Afinal, o que se pretende e se aprende na educação do campo, senão educá-los também para essa luta pelos seus direitos?!

É fundamental que o trabalho de reconfiguração da Escola do Campo reconheça as diferenças étnico-raciais, permitindo que seus sujeitos situem-se num processo humanitário, no qual o reconhecimento do outro deve passar, necessariamente, pelo amplo respeito aos seus próprios direitos como pessoa. Nesse sentido, os estudos da história africana, como sugere a Lei 10.639/03, podem permitir que os alunos e professores refletissem a partir de suas próprias vivências sociais e do estudo de outros povos e culturas, sobre a questão da ética, dos princípios humanísticos, dos Direitos Universais do ser Humano.

A Lei 10.639/03 também se refere a data 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, em relação à institucionalização desta data no calendário escolar, Silva (2004) ressalta que:

Embora reconheçamos que os dispositivos legais por si sós não garantem mudanças culturais e pragmáticas e que há profundas e estruturais limitações na utilização de “datas comemorativas”, a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar poderá contribuir para expandir o debate ou alertar para o outro lado da história que tradicionalmente tem ficado à margem do currículo escolar: trata-se do resgate da memória do zumbi e do quilombo de Palmares, ícones da resistência da escravidão no Brasil (SILVA, 2004, p.16).

Com isso, diagnosticamos a omissão e o desrespeito da escola ao negar-se como agente transformador da sociedade, e dos sujeitos. Pois, “numa sociedade em conflito, o papel do educador

só pode ser crítico e revolucionário. Seu papel é o de inquietar, incomodar perturbar: a função [...] parece ser esta: a contradição” (GADOTTI, 1988, p. 120). Convidamos então, a comunidade escolar, especialmente, os/as professores/as a unir-se numa caminhada de luta e mudança dentro e fora do espaço escolar. Para tal propósito, um dos passos iniciais é o convite à comunidade para reflexão no dia 20 de novembro, não como data comemorativa, e sim, como espaço de valorização, de discussão e de memórias da cultura afrobrasileira, como espaço de manifestação do respeito a igualdade.

Para isto, é preciso que o professor repense sua prática pedagógica, seu compromisso com a educação, bem como reconhecer a necessidade de uma formação voltada para as questões étnico-raciais, aprimorando o seu dizer sobre. Por fim, o que destacamos é a necessidade de se formar professores (as) do campo preparados para conviver/ensinar no espaço escolar com a diversidade. Formar professores(as) do campo reflexivos, que busquem intervir no ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor e mais democrático sem esquecer que o próprio professor (a) faz parte desse processo de transformação e de convivência na diversidade.

Contudo, reconfigurar a Escola do Campo somente pelo aspecto da política afirmativa não basta! É essencial pensar a construção da educação centrada nos direitos dos sujeitos. Implica também, (re)significá-los como portadores de direitos inalienáveis, à vida, à liberdade e à educação durante toda vida! Recuperando assim, o foco na educação. Não é ensino, é educação do campo nos seus tempos e direitos. A partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida, fazendo

destes pontos de partida para uma pedagogia do campo que se pautar no e pelo diálogo, entre os saberes escolares, os saberes sociais, e especialmente, educar pela/na diversidade.

Devemos assumir a educação do campo numa perspectiva de uma educação libertadora, fazendo uma interpretação das intrincadas trajetórias de vida e luta desses educandos como um ato político em prol do exercício de sua emancipação.

Não obstante a isso, somente com essa concepção de educação libertadora acreditamos ser possível enfrentar todas as adversidades que permeiam os espaços e as práticas da educação do campo. É necessário também investirmos nas políticas de formação de professores para a educação do campo, que se sensibilizem com a questão étnico-racial e com a desigualdade social, assumindo o compromisso com a transformação não só do sujeito no processo educativo, mas com mudanças sociais. Entretanto, persegua-nos uma pergunta cotidiana: Como trabalhar na escola essa temática? Apontar uma proposta³ também deve ser um trabalho e descoberta do cotidiano das escolas, pois o fazer pedagógico deve considerar as singularidades de cada espaço escolar. Com isso, pretendemos não correr o risco cometido por outras propostas nacionais, apontadas como “receita” de trabalho pedagógico em referências às questões étnico-raciais.

É um desafio para nós, professores(as), uma mediação pedagógica que trabalhe as diferenças étnico-raciais na escola.

3 As propostas pedagógicas serão construídas e discutidas durante a realização do Mini-curso ministrado no **II SEMINÁRIO HISTÓRIA E EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA**, 12 a 15 de Junho de 2013.

Todavia, o que devemos propor é a desconstrução da ideia de igualdade étnica (mito da democracia racial), e avançar na discussão e na concretização de uma prática pedagógica que valorize o direito e o respeito às diferenças étnicas. Pois, o discurso da tolerância não dar conta da convivência no espaço escolar, as etnias do campo necessitam do respeito às singularidades de cada espaço.

2. Deixando alguns apontamentos da discussão

Na realidade, no contexto da educação do campo encontramos sujeitos que experimentam dificuldades de convivência étnico-racial e cultural. Partindo dessa problemática da sala de aula que gira em torno de preconceitos, ansiedades e medos, o educador do campo precisa lançar mão de diferentes modos de pensar, apoiados no reconhecimento das diferenças e diversidades como ricos atributos do outro. Ou seja, é preciso sair do discurso que humilha, que isola, fere, degrada e segrega, o *outro*, e partir para a aceitação, reconhecimento e respeito a diversidade do campo.

Para isso, há que se investir em práticas educativas que promovam esses novos modos de agir, difundir o Movimento Camponês e Negro no Brasil, pois, estes promovem a sensibilizam o respeito à questão étnico-racial, para além da tolerância ao *outro*.

As demandas por ampliação do sistema educativo, especialmente da Educação do campo, por mais verbas e mais acesso, tendem a predominar nas políticas dos governos, tanto no âmbito federal quanto nos estaduais e municipais. O problema é que, esse tipo de política oculta e adia a necessidade de usar melhor os recursos existentes, bem como de rever suas práticas de investimento político na educação.

É necessário reinventarmos a Educação do Campo! Pensamos que a construção dessa identidade do campo, de ser negro, da qual a escola faz parte, e que se dá no âmbito de suas relações em tempos e espaços distintos, construídos por meio das memórias-culturais de um povo, e suas relações cotidianas presentes - e de seus ancestrais -, denotam que ser criança-jovem-adulto-negro é viver um tempo a mais para a educação, que embora tardia, não representa inferioridade, mas sim, a necessidade de bem saber para bem dizer e representar o seu povo! Ser camponês e afrobrasileiro, é viver na berlinda do ser, é lutar continuamente pelo poder de dizer-se sou negro/camponês!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Alcilene Costa. **Entre a letra e o espírito: o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/03 em escola pública.** 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. **A imagem do afrodescendente na escola: silêncios e sentidos na versão que ficou.** Disponível em: <<http://www.lbmi.ufpb.br/masirian/artigo.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez, FERNANDES, Berraço Mançano (org). **A educação básica e movimento social do campo,** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 1998.

BRASIL, 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”.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Identidades negras e educação**. Revista CCHLA/João Pessoa, ano 3 N. Especial, nov. 1995.

_____. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **Historia da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GONH, M. da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo e o terceiro setor**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva de Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997

MARTINS, Maria Anita. **O professor como agente político**. 2ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1987

MUNANGA, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**, São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Maria Vieira da. **O enfoque do negro no currículo escolar: algumas possibilidades de resignificação**. Revista de Educação Popular, n. 3, p. 16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DIREITOS HUMANOS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: a diferença como princípio democrático

José Marciano Monteiro¹

1. Considerações preliminares

A sociedade brasileira tem assistido diuturnamente a diversas formas de violação dos direitos humanos; seja no tocante ao bem mais sagrado, a vida, ou mesmo a violação de outros bens como a liberdade, que de forma direta ou indireta afeta aquele bem maior.

As profundas desigualdades, somadas aos diversos processos de estigmatização (Goffman, 1978) de determinados grupos sociais, só tem a aprofundar o quadro crítico de uma sociedade que, muitas vezes, traz a violência como elemento estruturador das relações sociais. Violência esta que perpassa desde a violência homicida, física, psicológica até a violência simbólica, esta última, muitas vezes, imperceptível e um tanto quanto eficaz (Bourdieu, 2001).

1 Doutorando em Ciências Sociais, Mestre (2009) e Graduado em Ciências Sociais (2006) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduado em Filosofia (2009) e graduando em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor e pesquisador na área de Sociologia Política e Direitos Humanos da UFCG/CDSA. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa de Gestão, Política e Cidadania da UFCG (NUGEP).

Email: marcianomonteiro@ufcg.edu.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1364782229198714>.

As diversas formas de violação a pessoa humana se instaura dentro de uma ordem institucional e cultural, fundamentada através das relações sociais naturalizadas. O Estado brasileiro, por exemplo, pode ser percebido dialeticamente, em seus aspectos institucional e cultural, como um dos maiores violadores de direitos humanos. Soma-se a isto, a incorporação histórica, por parte dos agentes sociais, de determinados valores que engendram práticas através das quais se alimentam processos de diferenciação e, conseqüentemente, de exclusão de determinados grupos ou segmentos sociais. Este processo se torna perceptível principalmente quando se trata de grupos sociais e étnicos tais como: povos indígenas e os povos afrodescendentes.

A naturalização das mais variadas formas de violação dos direitos humanos, impulsionado por uma sociedade e um Estado que traz, em sua formação histórica, práticas autoritárias, tem possibilitado a naturalização e estigmatização dos próprios direitos humanos.

Nesse sentido, e por outro lado, é possível perceber que a discussão acerca dos direitos humanos, na sociedade brasileira, perpassa por um processo de institucionalização e de reconhecimento por parte do Estado; ao tempo que também perpassa por um processo de reconhecimento pelos cidadãos. Todavia, destacam-se as dificuldades de implantar, no contexto da sociedade brasileira, uma agenda reconhecível dos direitos humanos, quando esses são também estigmatizados, relacionados à “defesa de bandidos”, por uma maioria significativa da sociedade (MONTEIRO, 2012).

Ora, nestes termos, urge a necessidade de: 1) aprofundar o processo de disseminação da prática dos direitos humanos, construindo uma hermenêutica através da qual o alargamento ótico

possa se constituir em uma matriz de percepção que encare a defesa e a promoção dos direitos humanos como uma prática que visa o processo de emancipação humana; 2) a emancipação humana não se consolida através de processos de estigmatização e práticas discriminatórias; mas, ao contrário, trata-se de um processo de reconhecimento do “outro” a partir dos seus valores e de sua herança identitária.

Essa prática de reconhecimento perpassa por um processo institucionalizado da diferença no seio de uma sociedade democrática; processo esse que tende a se materializa através das políticas públicas, quando estas trouxerem consigo a perspectiva da diferença como elemento de inclusão social.

2. Direitos humanos e a relação com o “outro”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), enquanto instrumento jurídico, tem se tornado, no contexto das sociedades contemporâneas, um marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos. Soma-se a isso, a ênfase que tem sido atribuída aos regimes democráticos de governo como instâncias que tende a possibilitar uma maior abertura e respeito aos direitos humanos. O que só reforça a tese de que a maioria dos Estados democráticos são signatários dos tratados internacionais acerca da defesa e da promoção dos direitos humanos. O Estado brasileiro, por exemplo, é um desses.

Os direitos humanos, portanto, no campo político institucional, resultou num conjunto de responsabilidades por parte dos Estados-Membros em assumir medidas progressivas

internacionais e nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos permeados e atravessados por práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético-jurídico (DECLARAÇÃO UNIVERSAL..., 2006 Apud Zenaide 2010).

O processo de reconhecimento em seus aspectos social, cultural e ético-jurídico torna-se central no debate contemporâneo. Essa centralidade no tocante a uma política por reconhecimento de diversos grupos étnicos e de minorias tem possibilitado, no contexto dos direitos humanos, uma maior problematização acerca da própria democracia. Ou seja, como pensar em regimes democráticos sem o respeito às minorias étnicas e/ou geracionais, sem respeitar as diferenças? Como pensar a construção da democracia sem a inclusão do “outro”, do “estrangeiro”, do “índio”, da “mulher”, do “homoafetivo”, do “negro”?

É notório, inclusive a partir da matriz ocidental do pensamento filosófico, a centralidade que o “eu” assume no pensamento e na construção da realidade e das identidades, quer sejam pessoal ou social. Desde os gregos, a partir do “*conhece-te a ti mesmo*” socrático, passando pelo “*Cogito, ergo sum*” de René Descartes e do “*inferno são os outros*” sartreano, a forma de pensar e conceber a existência humana se fundamenta a partir de um totalitarismo do “eu” sobre o “outro”.

Esta forma ontológica de compreender o “outro” a partir do “eu” tem se constituído em uma verdadeira violência ao “outro”. O “outro” é sempre o estranho aos olhos do “eu”. O “outro” se tornou impossível de falar se não numa referência ao “eu”. Ora, se o “outro” é conhecido sempre a partir do “eu”, isto implica num processo de coisificação acerca do “outro”. Este é sempre a presença o “eu”.

O não reconhecimento do “eu” em relação ao “outro” possibilita encarar este de forma estereotipada. O “outro”, portanto, é o diferente concebido de forma negativa. É o diferente que por ser diferente é inferiorizado, através de uma concepção em que o “eu” se torna central. Essa postura é típica do processo de colonização e do imperialismo ocidental quando este é imposto como valor essencial e não compreende o “outro” a partir de seu universo cultural, simbólico e material. Por exemplo,

Para o povo colonizado, o valor mais essencial, porque mais concreto, é primeiro a terra: a terra que deve garantir o pão e, é claro, a dignidade. Mas essa dignidade não tem nada a ver com a dignidade da pessoa humana. Dessa pessoa humana ideal, ele nunca ouviu falar. O que o colonizado viu no seu solo é que se podia impunemente prendê-lo, espancá-lo, esfomeá-lo; e nunca nenhum professor de moral, nunca nenhum padre veio receber as pancadas em seu lugar nem dividir o pão com ele. Para o colonizado, ser moralista é, muito concretamente, calar a arrogância do colono, quebrar a sua violência ostensiva, em uma palavra, expulsá-lo simplesmente da paisagem. (FANON, 2005, p. 61)

A discussão acerca dos direitos humanos perpassa pela compreensão do “outro”. Este necessariamente não poderá ser entendido a partir do “eu”, mas, sim, a partir de um espaço de interação sem pré-construídos, ou seja, um espaço que não seja minado pelo estereótipo. A construção desse espaço perpassa pelo reconhecimento do “outro” enquanto um agente que possui voz e compartilha de significados culturais particulares dentro do contexto existencial. O humano se torna o valor essencial. E todo e qualquer invólucro sobre ele diz respeito às escolhas situada dentro do contexto em que realiza sua vida.

Esta perspectiva ontológica de compreender o “outro” a partir dos seus valores e significados culturais, possibilita uma universalidade de entendimento e uma relativização da compreensão. Universalidade porque a centralidade não será no “eu”, enquanto o possuidor da verdade interpretativa, mas sim no “outro”, enquanto ser humano; por outro lado, esse “outro” passa a ser compreendido a partir de seu contexto, suas linguagens e suas formas de significar o mundo e a existência. O valor cultural passa a ser compreendido a partir de sua condição contextual tendo como valor universal o humano, um fim em si mesmo. O humano como este agente possuidor da dignidade. Esse involucro sagrado que possibilita a não coisificação da pessoa humana.

Os direitos humanos é essa matriz de percepção e esse rol de direitos que nasce na esfera da política a partir da experiência histórica. Não surge como uma disciplina no campo do direito, mas como uma expressão dialógica entre os diversos campos dos saberes. É resultado de um movimento contra toda e qualquer banalização da vida. É fruto da defesa em prol da vida em seus aspectos biológico, cultural, étnico e social. A matriz de percepção através da qual se constitui os direitos humanos enfatiza o alargamento dos direitos e da necessidade do humano garantir, a partir da esfera pública, o “direito a ter direito”.

Os direitos humanos surgem do encontro com o horror e com o terror promovido à alteridade. Esta que, a partir dos eventos totalitários (nazismo e fascismo), se tornou, diante do “eu”, possibilidades coisificadas. A alteridade é excluída diante do “eu”. O não reconhecimento da alteridade se deu, não somente no âmbito de valores totalitários, mas, diante de instituições que materializam

em seu corpus jurídico e político práticas racistas e compreensões estereotipadas acerca do “outro”.

Este “outro” que no contexto do nazismo fora fundamentalmente o povo judeu. No período de colonização do Brasil foram os “indígenas”, posteriormente o “negro” e diversos outros grupos étnicos e minorias são na contemporaneidade este “outro”. O terror não pode ser pensado apenas em contextos de guerras, mas também em sociedades democráticas marcadas por profundas desigualdades. Nestes termos, Ralph Johnson Bunche afirma

A paz não é mera questão de os homens lutarem ou não lutarem entre si. A paz, para ter significado para os muitos que conheceram apenas o sofrimento tanto na guerra como na paz, tem de ser traduzida em pão e arroz, moradia, saúde, educação, bem como em liberdade e dignidade humanas – uma vida seguramente melhor. (BUNCHE, 2003, p. 17-29)

Os direitos humanos, por assim dizer, devem ser considerados, não de forma fragmentada, no rol dos direitos liberais apenas, mas, além desses, deve sempre ter em sua constituição os direitos econômicos e sociais. A perspectiva fragmentada dos direitos humanos contribui para esvaziar o conteúdo mais global e, de certa forma, inseparável dos direitos humanos. (SADER, 2010, p. 83)

3. Direitos humanos e cultura afro-brasileira

Os direitos humanos, enquanto discurso contemporâneo do processo de emancipação humana, traz em sua forma constitutiva a diferença como elemento central para compreensão do “outro”. Nesse

sentido, instaura-se no debate, a partir da força discursiva dos direitos humanos, a verdade enquanto não-violência. Ou seja, quando se reconhece na prática a diversidade humana.

O que se constatou, e ainda se constata na sociedade brasileira, é o desrespeito e, muitas vezes, o não reconhecimento dessa diversidade humana. Isto se tornou mais que notório no processo de formação histórico-cultural da sociedade brasileira, quando, em nome de um processo de colonização, se realiza toda uma estratégia de aniquilamento do “outro”, em detrimento dos valores do “eu”, da “civilização”. No primeiro momento, esse processo se dá sobre a cultura indígena; posteriormente, tem-se esse não reconhecimento do “outro” sobre os povos de origem africana.

Passados mais de quinhentos anos de colonização, esses grupos ainda sofrem violências sobre suas formas de vida, seus modos de se comportar, de vestir e de se alimentar. Esta postura de não reconhecimento do “outro”, do africano, do indígena, por exemplo, é decorrente de um processo histórico de naturalização de práticas violentas que exclui todo e qualquer diálogo acerca da diferença. A diferença quando encarada, muitas vezes, se dá de forma estigmatizada, rotulada. O “outro” é pensado a partir dos valores do “eu”.

Quantas vezes não ouvimos falar de que o culto afro é coisa do demônio. Que o *candomblé*, uma religião afro-brasileira que cultua os *Òrisà*, não é algo do bem. Esses entendimentos são decorrentes de formas estigmatizadas de compreensão sobre o “outro”. Não percebe que os africanos, a partir de suas matrizes de percepções, construíram um sistema de significados e significações, a partir dos seus valores

culturais, que possibilitaram construir e atribuir significações a sua particular forma de vida.

Estima-se que, aproximadamente,

quinze milhões de pessoas, de diferentes regiões da África, que traziam nos seus corpos e nos seus espíritos suas relações com a vida, a morte, as pessoas, a natureza, a palavra, a família, o sexo, a ancestralidade, Deus, energias, arte, comida, tempo, educação. Enfim, com suas formas de ver, pensar, sentir, falar e agir, no mundo. Espalhados assim, formaram o que se chama de diáspora africana, ou seja, os negros que sequestrados, de suas terras levaram consigo, suas tradições, mantendo-as e recriando-as no mundo, incluindo o Brasil. (CAPUTO, 2008, p.149)

A identidade negra, por assim dizer, perpassa pelos seus elementos de origem e é resignificada a partir dos contextos nos quais se encontra inserida. A identidade é construída a partir dos processos de interação que se estabelecem entre os agentes e seus contextos culturais (Hall, 2006). Nesses termos, Caputo (2008) nos afirma que essa tradição africana trazia consigo diversos cultos, dentre eles destacavam-se os cultos aos ancestrais a aos *Òrisà*. Estes que, em Pernambuco, eram chamados de *Sàngó*, e na Bahia, de *candomblé*. O *candomblé* aglutinou várias expressões religiosas de diferentes grupos africanos. A prática do *candomblé* é realizada em casa “*ilé*” ou em terreiro. São nesses espaços, portanto, que a tradição é renovada e resignificada.

O respeito ao culto do *candomblé*, por exemplo, perpassa pela compreensão da alteridade. É entender que, os povos originários da África são partes constitutivas da nossa formação e identidade

brasileira, bem como os povos indígenas, possuem culturas e significados múltiplos e que precisam ser reconhecidos a partir da sua forma de significar o mundo em que vive. Logo, não se compreende o *candomblé* com matrizes de percepções alicerçada nos valores do “eu”.

É preciso ir ao encontro da casa do “outro”. Esta casa trata-se de universos culturais deste “outro” (língua, formas de vida, religião, etc) e conhecer as lógicas de funcionamento e de significações das suas formas de vida (Malinowski, 1978; Geertz, 1989). Isto se torna permitido através de uma hermenêutica que conceba o “outro” como um evento através do qual se estabelece o diálogo. Este diálogo se dá através da abertura do “eu” em relação ao “outro”. Abertura esta que não tem como mediação o estereótipo, mas sim, o respeito e o reconhecimento do diverso. O reconhecimento e o respeito ao diverso, para tanto, só se torna possível em regimes democráticos.

4. A diferença como princípio democrático

A democracia nasce das lutas sociais e do discurso sobre as causas, manifestações e os efeitos das lutas sociais, dentre os quais sobressaem às metamorfoses das formas de dominação (SANTOS, 2010, p. 14)

O fato de, em grego, “democracia” significar “governo do povo” é útil como uma advertência, mas insuficiente para definir um nome. Sabe-se, e se faz notório, que a palavra democracia, para além de apresentar uma complexidade quanto a sua definição, apresenta-se também, e conforme a vasta literatura da ciência política, uma polissemia conceitual, ou seja, de acordo com cada perspectiva e

enfoque a democracia pode ser pensada de forma diferente e assumir diferentes significados.

Este o motivo de ouvirmos falar em “democracia direta”, “democracia indireta”, “democracia representativa”, “democracia participativa”, “democracia deliberativa”, “democracia agonística”, dentre outras. Todas estas terminologias referem-se aos modelos de democracias que foram construídos no decorrer do processo histórico.

Partindo dos gregos até os dias atuais, a ideia de democracia tem se atrelado a sua etimologia, “governo do povo” ou “governo da maioria”. A questão que se coloca é quem é esse povo? Até que ponto realmente esse povo governa? Claro que quando se afirma governo do povo, denota-se que se trata de um governo voltado para a distribuição mais equitativa do poder e da riqueza socialmente produzida. Todavia, entre a cidade Estado (grega) e o Estado moderno, o conceito de democracia sofreu deslocamentos importantes que proporcionam grande diversidade de abordagens que ora se aproximam, ora se distanciam, de seu modelo inicial. (MENEZES, 2010)

Uma das modificações mais destacáveis no diálogo entre antigos e modernos foi certamente a transferência do processo de participação direta do cidadão nos negócios públicos para um sistema centralizado de representação política. Na perspectiva dos antigos, a esfera pública dizia respeito ao lugar específico de tomada de decisão política por parte de seus cidadãos. No contexto do Estado moderno, a participação política é mediada por um corpo independente de políticos profissionais com legitimidade para decidir em nome dos cidadãos. Essa talvez seja a maior diferença entre a democracia antiga e a democracia moderna de nossos dias. (MENESES, 2010)

Na perspectiva dos modernos a representação assume centralidade no debate das formas democráticas de governo. Nesse debate, dois grandes autores se destacam: Shumpeter e Norberto Bobbio.

Schumpeter (1984) sustenta a tese de que não podemos pensar na soberania popular como um posicionamento racional pela população ou por cada indivíduo acerca de uma determinada questão. Este autor compreende o cidadão como um “fatoche” nas mãos da opinião pública pré-fabricado pela propaganda (NÓBREGA JR, 2010). A participação política restringiria tão somente a escolha dos governantes e/ou representantes.

O elemento procedimental da democracia não é mais a forma como o processo de tomada de decisões remete à soberania popular. Para Shumpeter (1984), o processo democrático é justamente o contrário, trata-se de um método político que consiste em um certo arranjo institucional para se chegar a decisões políticas e administrativa. Shumpeter, por assim dizer, toma uma preocupação procedimental, tendo as regras como base para as tomadas de decisão e transforma os procedimentos em método (caminho) para a constituição de governos.

Ora, argumenta Santos e Avritzer (2009, p. 45) “o motivo pelo qual a participação é excluída desse processo não faz parte da argumentação procedimental e sim de uma teoria da sociedade de massas que Shumpeter contrabandeia para o interior da discussão procedimental. Outro autor que se destaca, nesse debate, é Norberto Bobbio.

Bobbio transforma o procedimentalismo em regras para a formação do governo representativo. Bobbio (1979) compreende

a democracia como um conjunto de regras para a formação de maiorias, entre as quais valeria a pena destacar o peso igual dos votos e a ausência de distinções econômicas, sociais, religiosas e étnicas na constituição do eleitorado. Bobbio “analisa, de forma diferente de Schumpeter, os motivos pelos quais a participação dos indivíduos na política tornou-se indesejável. Para ele o elemento central que inibiria a participação é o aumento da complexidade social nas democracias contemporâneas”. (SANTOS E AVRITZER, 2009, p. 46)

Como visto, tanto Schumpeter quanto Bobbio, defensores do modelo de democracia representativo, fundamentam seus argumentos em processos procedimentais para a representação. Ignoram, ou pelo menos não levam em consideração em suas análises, três dimensões fundamentais que caracterizam a representação: *a dimensão da autorização, a dimensão da identidade e a dimensão da prestação de contas* (SANTOS E AVRITZER, 2009). Se é verdade que a autorização via de representação facilita o exercício da democracia em escala ampliada, como argumenta Dahl, notório também se faz que a representação dificulta a solução da dimensão da identidade, bem como a dimensão da prestação de contas.

A representação, nesse sentido, não propicia garantias pelo método de tomada de decisão por maioria, que identidades minoritárias irão ter a expressão adequada no parlamento; bem como dilui a prestação de contas no interior do bloco que representa. Nestes termos, o modelo de representação encontra-se fortalecido em dificuldades para representar agendas e identidades específicas. (SANTOS E AVRITZER, 2009)

Se por um lado temos, conforme Santos e Avritzer (2009), essa perspectiva hegemônica liberal de democracia fundamentada na representação e em procedimentos, por outro lado, e mais especificamente a partir da segunda metade do século XX, surgem novos olhares e perspectivas quanto à compressão e reformulação de modelos democráticos. Essas novas perspectivas não desprezam o procedimentalismo, mas sim veiculam procedimentos a formas de vida, entendendo a democracia também de forma axiológica através da qual se dará o aperfeiçoamento da convivência humana. (Lefort, 1986; Castoriadis, 1986; Habermas, 1984, Lechner, 1988; Bóron, 1994; Nun, 2000 Apud Santos e Avritzer, 2009)

Essa perspectiva não-hegemônica parte do pressuposto de que a democracia não constitui em uma simples engenharia institucional, mas uma nova gramática histórica. Habermas (1997), por exemplo, articulando procedimentalismo e processos culturais e históricos, diferentemente de Shumpeter (1984) e Bobbio (1979) que pensa o procedimentalismo como método de constituição de governo, elabora uma concepção através da qual o procedimentalismo passa a ser pensado enquanto uma prática social.

Para tal feito, Habermas (1997) reconstrói a noção de esfera pública como espaço privilegiado de processos de decisão e deliberação nas sociedades contemporâneas complexas. O filósofo alemão entende que

a esfera pública é um espaço no qual indivíduos – mulheres, negros, trabalhadores, minorias raciais – podem problematizar em público uma condição de desigualdade na esfera privada. As ações em público dos

indivíduos permitem-lhes questionar a sua exclusão de arranjos políticos através de um princípio de deliberação societária". (SANTOS E AVRITZER, 2009, p. 52).

Nessa perspectiva, o procedimentalismo mantém uma relação direta com as formas de vida, deixa-se de ser meramente instrumentalizado. Os atores passam a ser compreendidos em suas realidades históricas e materiais a partir do acesso e dos direitos que lhes são garantidos.

A política tem que ser construída a partir da pluralidade de vozes e deve portanto criar espaços para efetivação dos anseios da pluralidade dos atores. Com tais afirmações, Santos e Avritzer (2009) citando Joshua Cohen, afirma que o procedimento democrático se configura enquanto uma forma de exercício coletivo do poder político cuja base anseja a um processo livre de apresentação de razões entre iguais.

De acordo com a abordagem contemporânea sobre o fenômeno da democracia, podem-se destacar dois grandes modelos de democracias: o deliberativo e o participativo (esse com forte ênfase dos movimentos sociais no hemisfério sul no século XXI). Surgem como formas de superar a crise do modelo representativo moderno. Superar não de forma que venha a destruir este, mas sim no sentido de reformulá-lo à luz da soberania popular e de esferas participativas.

O modelo deliberativo (Habermas, 1997), por exemplo, busca uma abordagem que reside na promoção da racionalidade normativa. Os defensores desse modelo tem como pretensão principal afirmar possibilidades, graças a procedimentos adequados de deliberação, de alcançarem-se formas de acordo que satisfariam tanto a racionalidade (entendida como defesa de direitos liberais) quanto a legitimidade

democrática (tomada como soberania popular). Este modelo reformula uma solução, acerca da soberania popular, ao reinterpretar esta em termos intersubjetivos e redefini-la como poder gerado comunicativamente. (Mouffe, 2005).

Esse modelo deliberativo associado ao modelo participativo de democracia nos possibilita aberturas para compreender a diferença como princípio democrático. Ou seja, a esfera pública como parte constitutiva do fortalecimento processual da democracia como o *locus* das múltiplas vozes, bem como da construção e reconhecimento de identidades, minorias, que podem intervir no processo de transformação e construção da realidade. Essa construção, portanto, perpassada e permeada pelo respeito e diálogo no espaço dialógico. É o espaço em que *“a liberdade e a política surgem do diálogo no plural, que aparece quando existe esse espaço público que permite a palavra viva e a ação vivida numa unidade criativa e criadora (ARENDET Apud LAFER, 2003, p.31)*

A diferença, por assim dizer, assume no espaço da esfera pública uma dimensão política, uma vez que passa a ser princípio norteador da construção processual da democracia. Isto a partir das múltiplas identidades étnico-raciais, culturais e de gênero. Torna-se, portanto, a esfera pública o espaço da construção e reconhecimento de direitos, fundamentados a partir das diferenças humanas. *Locus* em que o “outro” passa ser reconhecido a partir da sua voz, com suas diferenças e peculiaridades. Espaço da construção de identidades. Espaço de afirmação e reconhecimento das minorias que historicamente foram excluídas e muitas vezes estigmatizadas.

5. Considerações finais

É interessante ressaltar que, a partir do processo de globalização, o discurso acerca da diferença tem se apresentado cada vez mais vigente na agenda dos governos democráticos. Por outro lado, e pensando especificamente no contexto da sociedade brasileira, ainda falta muito para concretizar e materializar direitos que possibilitem a inclusão da diferença. Daí a necessidade de aprofundar o debate acerca dos direitos humanos no Brasil e da institucionalização, para não dizer, concretização desses direitos.

A diferença, portanto, não pode ser confundida e até entendida como sinônimo de desigualdade. Faz-se necessário aprofundar o debate e as ações no sentido de diminuir cada vez mais os altos índices de desigualdades, ao mesmo tempo em que se faz necessário construir matrizes de percepções através das quais o “outro” seja levado em consideração a partir da sua diversidade. Ter o entendimento de que o humano é diverso. E que, portanto, existe múltiplas formas de viver a vida. Essas múltiplas formas estão condicionadas à origem, bem como aos contextos sócio-culturais nos quais vivem os agentes.

O fortalecimento da democracia no Brasil, nestes termos, perpassa pela consolidação das instituições democráticas, mas também pelo reconhecimento do “outro” a partir das suas peculiaridades e suas identidades; perpassa, portanto, pela construção da diferença enquanto um princípio fundamental capaz de articular grupos, historicamente excluídos e marginalizados, e incluí-los, bem como reconhecer direitos, inclusive o direito de ser diferente, respeitando

suas crenças religiosas e as suas formas de vida com seus múltiplos significados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto. **Marxismo e Estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____, **O futuro da democracia**. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. [Trad. Fernando Tomaz] – 4ª Ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 57/2008, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009. Edição 2008.

BUNCHE, Ralph Johnson. Algumas reflexões sobre a paz em nosso tempo. Conferência pronunciada em Oslo, 11 de dezembro de 1950. In. SADER, Emir; MATOS, Cláudia (Orgs.). **Declarações de Paz em Tempos de Guerra**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2003.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi: o candomblé também está na escola. Mas como? CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª Ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. [Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães] – Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HABERMAS, Jurgen. Cap. VII, Política Deliberativa: Um Conceito Procedimental de Democracia, p. 9-55 e Cap. VIII, O Papel da Sociedade Civil e a Nova Esfera Pública In: **Direito e Democracia: entre facticidade e Validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997 (p. 57-121)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. [Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro] – 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1987. (p. 132-199)

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MALINOSWKI, B. **Os argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MENEZES, Marilde Loiola de. **Democracia de Assembleia e Democracia de Parlamento: uma breve história das instituições democráticas**. *Sociologias*, Porto Alegre, Abr 2010, no.23, p.20-45.

MONTEIRO, J. M. Conselhos de direitos e direitos nos conselhos: o papel dos conselhos de direitos no processo de democratização. In: SILVA, José Irivaldo A. Oliveira [et al] - (Org.) **Cidadania, educação e direitos humanos no semiárido**. Campina Grande: Editora da Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

MOUFFE, Chantal. **Por um modelo agonístico de democracia**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2005, n.25, pp. 11-23.

NÓBREGA JR. J. M. P. **A Semidemocracia Brasileira: autoritarismo ou democracia?** *Sociologias*, Porto Alegre, Abr 2010, no.23, p.74-141.

SANTOS, Boaventura de Souza e AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In.: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. (p. 39-83)

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Democracia, Poderes e Segurança**: reflexões. *Sociologias* [online]. 2010, n.23, pp. 14-19.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: GODOY, Rosa Maria et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

SHUMPETER, J. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984. (p. 295 -376)