



Educação das relações étnico-raciais no Brasil:

trabalhando com histórias e culturas
africanas e afro-brasileiras nas salas de aula



Educação das relações étnico-raciais no Brasil:

trabalhando com histórias e culturas
africanas e afro-brasileiras nas salas de aula

Brasília, 2014

© 2014 Fundação Vale.

Todos os direitos reservados.

Coordenação: Setor de Ciências Humanas e Sociais da Representação da UNESCO no Brasil

Organização: Amílcar Araujo Pereira

Revisão técnica e revisão pedagógica: Milena Rodrigues Fernandes do Rêgo, Cristina Teodoro Trinidad

Revisão editorial: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Projeto gráfico e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Foto de capa: Pedro Gravatá

Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. / Organizado por Amílcar Araujo Pereira – Brasília : Fundação Vale, 2014.
88 p.

ISBN: 978-85-7652-192-1

1. Relações étnico-raciais 2. Educação 4. Formação de professores
5. História da África 6. História afro-brasileira 7. Cultura africana 8. Cultura afro-brasileira 9. Brasil 10. África I. Fundação Vale

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do projeto 570BRZ3002, Formando Capacidades e Promovendo o Desenvolvimento Territorial Integrado, o qual tem o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de jovens e comunidades.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Fundação Vale

Av. Graça Aranha, 26
16º andar – Centro
20030-900 – Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Tel.: (55 21) 3814-4477
Site: www.fundacaovale.org

Representação da UNESCO no Brasil

SAUS Qd. 5, Bl. H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-912 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
Site: www.unesco.org/brasilia
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br
[facebook.com/unesconarede](https://www.facebook.com/unesconarede)
twitter: @unesco brasil

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Av. Pedro Calmon, nº 550
Prédio da Reitoria,
2º andar Cidade Universitária
21941-901 – Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Tel.: (55 21) 3938-9600
Fax: (55 21) 3938-1605
Site: www.ufrj.br

Impresso no Brasil



Educação das relações étnico-raciais no Brasil:

trabalhando com histórias e culturas
africanas e afro-brasileiras nas salas de aula

FUNDAÇÃO VALE



A área de Educação da Fundação Vale busca contribuir para a melhora da qualidade da educação, por meio da ampliação das oportunidades de formação para educadores e demais atores das comunidades, em espaços formais e não formais, com foco na educação infantil e no ensino fundamental, nas modalidades de ensino regular e educação de jovens e adultos.

Fundação Vale

Conselho Curador

Presidente

Vania Somavila

Conselheiros

Luiz Eduardo Lopes

Marconi Vianna

Zenaldo Oliveira

Antonio Padovezi

Alberto Ninio

Ricardo Mendes

Luiz Fernando Landeiro

Luiz Mello

Conselho Fiscal

Presidente

Murilo Muller

Conselheiros

Cleber Santiago

Benjamin Moro

Felipe Peres

Lino Barbosa

Vera Schneider

Conselho Consultivo

Presidente

Murilo Ferreira (CEO Vale)

Conselheiros

Danilo Santos da Miranda (diretor do SESC SP)

Dom Flávio Giovenale (bispo de Abaetetuba)

Luís Felipe Andrés (conselheiro do IPHAN)

Paula Porta Santos (historiadora e doutora pela USP)

Paulo Niemeyer (chefe do Centro de Neurologia Paulo Niemeyer)

Silvio Meira (presidente do Conselho Administrativo do Porto Digital)

Diretora-presidente

Isis Pagy

Diretor-executivo

Luiz Gustavo Gouvêa

Relações Intersetoriais

Andreia Rabetim

Educação

Maria Alice Santos

Andreia Prestes

Anna Cláudia D'Andrea

Carla Vimercate

Mariana Pedroza

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Reitor

Carlos Antônio Levi da Conceição

Vice-reitor

Antônio José Ledo Alves da Cunha

Decana do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)

Líliá Guimarães Pougy

Vice-decana do CFCH

Mônica Lima

Diretora da Faculdade de Educação

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Vice-diretora da Faculdade de Educação

Daniela Patti do Amaral

Dezembro de 2014

Apresentação

No Brasil, as desigualdades sociais e educacionais entre brancos e negros ainda são grandes, respondendo este último grupo pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano. O preconceito racial cria um estigma, uma marca, uma relação perversa e/ou negativa quanto a tudo o que diz respeito ao negro, às suas formas de ser e de significar o mundo. Essas elaborações preconceituosas, que criam ideais estéticos, epistemológicos e culturais, são reproduzidas dentro do espaço escolar, local onde paradoxalmente se atribui, na atualidade, a responsabilidade pela promoção de valores de respeito pelas diversidades.

Diante desse quadro e frente às pressões realizadas pelo Movimento Negro em busca de transformações, na segunda metade da década de 1990, algumas medidas foram tomadas pelo governo federal, como a revisão de livros didáticos que apresentavam imagens estereotipadas de negros e indígenas. Ainda na década de 1990, diversos municípios elaboraram leis orgânicas nas quais se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história da África e, da mesma forma, foram criados cursos de qualificação relacionados ao assunto e voltados para professores. Em 2003, o governo federal brasileiro aprovou a Lei nº 10.639, que obriga a inserção nos currículos escolares, das escolas públicas e particulares, de conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileiras nas salas de aula.

Passados mais de 10 anos da entrada em vigor da Lei nº 10.639/2003, o quadro ainda é preocupante. Muitos municípios ainda não incorporaram nos currículos escolares conteúdos que tratam da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas. Além disso, boa parte dos professores em exercício da profissão permanecem sem formação específica com cursos que orientam para a implementação da lei. Por isso, a Fundação Vale considera uma ação importante formar e difundir o conhecimento sobre essa temática, para professores e gestores.

Ciente da importância dessa contribuição, a Fundação Vale realizou, no segundo semestre de 2013, uma parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, para a realização de um curso de extensão universitária sobre a temática étnico-racial voltado para a formação de professores. Os encontros, que contaram com a contribuição de profissionais que são referências nacionais no estudo e na pesquisa em educação das relações étnico-raciais, forneceram subsídios a professores e gestores para a aplicação efetiva da lei, como forma de estimular a prática docente nos princípios da pluralidade e do respeito às diferenças.

Esta publicação foi elaborada com base nas discussões realizadas no curso de extensão acima mencionado: traz conteúdos sobre as histórias da África e da presença dos negros no Brasil; discute a educação e as relações étnico-raciais no cotidiano escolar; e oferece indicações bibliográficas e exemplos práticos de atividades inspiradoras que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Fruto da crença da Fundação Vale no potencial de educadores e educadoras que, em seu fazer diário, são capazes de contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais igualitária, este material apresenta caminhos para a superação dos desafios, em prol de uma escola mais acolhedora e mais diversa.

Boa leitura!

Fundação Vale

Prefácio

Recriar uma sociedade é um esforço político, ético e artístico – é um ato de conhecimento. Trabalho pacientemente impaciente, como diria Amílcar Cabral.

Paulo Freire, em “Por uma pedagogia da pergunta”

Conhecer e ensinar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, com qualidade e sem abrir mão dos conteúdos curriculares, combater o racismo e promover a igualdade por meio da educação, sem perder de vista as relações étnico-raciais nas escolas do nosso país, ao mesmo tempo tão plural e tão desigual, constituem alguns dos maiores desafios com os quais nos deparamos atualmente, como educadores e como cidadãos. Há mais de dez anos existe uma lei, resultado de muitas lutas dos movimentos negros no Brasil do século XX, e que tornou obrigatório o ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas de todo o país: a Lei nº 10.639/2003. Lidar de maneira produtiva com os desafios descritos acima não significa apenas fazer cumprir uma lei, mas trata-se sobretudo de se “recriar uma sociedade”, como diria Paulo Freire, de construir uma sociedade democrática também em sua dimensão educativa, nos currículos e nas práticas escolares. Temos ainda muito trabalho pela frente para conseguirmos ultrapassar o eurocentrismo tão evidente na nossa educação e para consolidarmos a democracia em nossa sociedade: “trabalho pacientemente impaciente”, como diria Amílcar Cabral, um dos maiores líderes revolucionários africanos do século XX.

Com o objetivo de contribuir para que professores da rede municipal de Mangaratiba, no Estado do Rio de Janeiro, pudessem implementar a Lei nº 10.639/2003, ao trabalhar e lidar com esses desafios de maneira consequente e amparada em discussões e materiais de qualidade, em um “esforço político e ético”, Alessandra Nicodemos e eu elaboramos um projeto de pesquisa e extensão na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria com a Gerência de Educação da Fundação Vale. Esse projeto consiste em uma pesquisa sobre as memórias e as histórias da Ilha da Marambaia, no município de Mangaratiba, e em um curso de extensão sobre a temática “histórias e culturas africanas e afro-brasileiras”, voltado para a formação continuada de professores.

Este livro que o leitor tem em mãos é o resultado das reflexões e dos debates realizados ao longo do referido curso de extensão. Sua organização em quatro capítulos reflete a divisão do curso em quatro módulos, nos quais foram trabalhados os seguintes conteúdos programáticos: história da África; história e cultura afro-brasileira; história das relações étnico-raciais; e educação e relações étnico-raciais no Brasil.

No primeiro capítulo, Mônica Lima discute alguns dos principais aspectos da história da África, indica possibilidades de trabalho sobre a temática nas escolas e sugere atividades para os professores da educação básica, sempre atenta às articulações das diversas histórias desse continente com a história do Brasil. No segundo capítulo, Amauri Mendes Pereira realiza uma ampla discussão bibliográfica acerca de conteúdos referentes às histórias das populações negras no Brasil, destaca aspectos importantes das lutas das populações negras no país desde a época da escravidão até o período contemporâneo, e sugere várias possibilidades de atividades a serem realizadas nas escolas. No terceiro capítulo, sob minha responsabilidade, proponho uma série de reflexões sobre a constituição da ideia de *raça*, recente na história da humanidade, sobre o *racismo*, que persiste como elemento estruturante das desigualdades, bem como sobre os seus impactos na formação da nossa sociedade; discuto também elementos de uma série de pesquisas e estudos realizados sobre as desigualdades raciais no Brasil desde a década de 1950, estudos que têm sido, em boa medida, desenvolvidos em interlocução com as demandas dos movimentos negros em nosso país. O quarto e último capítulo, escrito por Alessandra Nicodemos e Pablo das Oliveiras, apresenta e problematiza os elementos do planejamento e da execução didática encontrados ao longo do módulo “Educação e relações étnico-raciais no Brasil”, o último do curso de extensão que deu origem a este livro.

Esperamos que esta obra seja uma contribuição, tanto para os professores que participaram do curso, quanto para os que não tiveram a oportunidade de participar, mas que desejam realizar o importante trabalho de recriar nossa sociedade, por meio da implementação da Lei nº 10.639/2003, e da busca da complexificação dos currículos escolares e da inserção de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar. Acreditamos que a implementação da legislação vigente tem o potencial para promover a construção de uma prática docente que questione preconceitos e que seja pautada pelos princípios da *pluralidade cultural* e do *respeito às diferenças*. Entretanto, compreendemos que a implementação desse dispositivo legal, com a seriedade e a qualidade necessárias, depende, indubitavelmente, do que professores e alunos, ao fim e ao cabo, têm feito e ainda farão em suas escolas.

Boa leitura e mãos à obra.

Amílcar Araujo Pereira

Sumário

História da África	11
Introdução	11
Parte I: A África na história do Brasil e do mundo	11
Parte II: História da África – alguns cuidados importantes	12
Parte III: Conhecendo a África	13
Parte IV: Fontes para o estudo sobre a história da África	16
Os quatro grandes princípios	16
Parte V: Temas da história da África para a sala de aula	17
1. África: onde nos tornamos humanos	17
<i>Sugestão de atividade</i>	17
2. A história da África e a crítica ao termo <i>pré-história</i>	17
<i>Sugestões de atividades</i>	18
3. As sociedades africanas e as tradições orais	18
<i>Sugestões de atividades</i>	19
4. A África na Antiguidade	19
<i>Sugestões de atividades</i>	20
5. A expansão banta	21
<i>Sugestões de atividades</i>	23
6. A expansão do Islã e o comércio de longa distância	23
<i>Sugestões de atividades</i>	26
7. A formação do mundo atlântico e o comércio de africanos escravizados	26
<i>Sugestão de atividade</i>	28
8. Colonialismo, resistências e lutas pela independência	28
<i>Sugestões de atividades</i>	30
Considerações finais	30
Referências bibliográficas	30
Histórias do negro no Brasil	33
Tema 1: A importância da história da África na formação do Brasil	33
1. Sobre estereótipos e distorções	33
<i>Sugestão de atividade</i>	34
Tema 2: Diáspora, escravidão e interpretações da escravidão	34
<i>Sugestão de atividade</i>	34
1. Interpretações da escravidão	34
2. Escravidão: terror ou benignidade?	36
<i>Sugestão de atividade</i>	37
3. Quilombos e rebeldia negra	37
4. Zumbi e a saga de Palmares	38
<i>Sugestão de atividade</i>	40
5. A nova historiografia <i>versus</i> a “reabilitação da escravidão”	40
Tema 3: A trajetória do Movimento Negro Brasileiro	42
1. Resistência negra	42
2. Movimento Negro: definição	43

3. Imprensa negra	44
<i>Sugestão de atividade</i>	44
4. Frente Negra Brasileira	45
<i>Sugestão de atividade</i>	46
5. Um quadro com ênfase na ação política	47
6. Um exemplo nas manifestações culturais	50
7. A emergência do Movimento Negro nos anos 1970 e 1980	51
<i>Sugestão de atividade</i>	55
Referências bibliográficas	56
Relações étnico-raciais na história e no Brasil	61
Introdução	61
<i>Sugestão de atividade</i>	63
<i>Sugestão de vídeo</i>	63
1. A construção da ideia de <i>raça</i>	63
<i>Sugestão de atividade</i>	67
2. A tradição estruturalista nos estudos das relações raciais	67
3. Os novos estudos sobre as desigualdades raciais no Brasil	72
Considerações finais	73
Referências bibliográficas	74
Conhecimento ou ação: por onde principia? Educação e relações étnico-raciais no cotidiano escolar	77
Uma experiência prática no município de Mangaratiba	77
Abordagens temáticas e práticas didáticas do módulo	80
1. Análise de situações-problema da realidade social e escolar brasileira	80
<i>Sugestão de atividade</i>	81
2. A Lei nº 10.639/2003 e o currículo escolar	81
<i>Sugestão de atividade</i>	82
3. Construção de possibilidades didáticas	83
<i>Sugestão de atividade</i>	84
4. Possibilidades avaliativas no processo de construção de relações étnico-raciais não racistas na escola	85
<i>Sugestão de atividade</i>	86
Uma conversa que continua, para além do ponto	87
Referências bibliográficas	87

História da África

Mônica Lima e Souza*

Introdução

Neste texto, serão discutidos alguns dos desafios enfrentados pelos professores brasileiros para trabalhar com a história da África na educação básica, bem como será apresentada uma seleção de temas para o ensino-aprendizagem desses conteúdos em sala de aula.

Sabe-se que, a partir da Lei nº 10.639/2003, a inclusão da história da África e dos africanos no Brasil, da cultura afro-brasileira e das lutas dos negros no Brasil tornou-se obrigatória nos currículos escolares de estabelecimentos de ensino públicos e privados no país. Essa lei, dirigida à educação básica, tem seus desdobramentos na formação de professores do ensino superior expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em março de 2008, essas medidas foram ampliadas com a inclusão da obrigatoriedade do ensino da história indígena, mas o escopo deste trabalho será limitado às questões relativas à história africana.

Os temas serão apresentados em tópicos selecionados, seguidos de indicações bibliográficas que poderão servir para os educadores pensarem os conteúdos e as abordagens mais adequadas ao seu trabalho pedagógico. Estes são, portanto, apenas alguns pontos de partida. O que se pretende é informar sobre alguns dos principais aspectos e indicar caminhos para um maior aprofundamento do tema. Foram privilegiados tópicos que oferecessem possibilidades de uma abordagem interdisciplinar nos currículos escolares e que tivessem relação com as grandes questões da história geral e do Brasil.

Parte I: A África na história do Brasil e do mundo

Não são unicamente os aspectos legais que colocam as pessoas frente à história da África. Muito antes e além deles, sabia-se não ser possível entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está nos brasileiros, em sua cultura e em sua vida, independentemente da origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carrega-se dentro de si muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para se entender melhor a si próprio.

Deve-se lembrar ainda que a história da África é parte indissociável da história da humanidade, na sua expressão mais completa. A África é o berço da espécie humana, pois lá surgiram as primeiras formas gregárias de vida dos homens e mulheres no planeta Terra. Em toda a sua longa história, os nativos do continente africano relacionaram-se aos habitantes de outras regiões e continentes. Seus conhecimentos, produtos, criações e ideias circularam o mundo, assim como os seus criadores.

A história do comércio de escravos africanos constituiu o mais longo e demograficamente expressivo processo de migração forçada da história. Para as Américas vieram cerca de 11 milhões de pessoas escravizadas, e destes, 40% foram trazidos para o Brasil, em mais de três séculos de tráfico. Esse doloroso e duradouro movimento histórico trouxe a presença africana ao Brasil e às diferentes partes do mundo atingidas pela chegada dos cativos. Mais do que isso: fez com que amplas áreas do planeta passassem a manter contatos permanentes e sistemáticos com a África, em um intercâmbio de pessoas, ideias, tecnologias, ritmos, visões de mundo etc.

Então, depara-se com o fenômeno da *diáspora africana*: africanos e afrodescendentes foram espalhados pelo mundo, contra sua vontade, retirados de suas aldeias, cidades, de suas famílias e de sua terra natal; não carregavam consigo nada além de si próprios – seus corpos, suas tradições, suas memórias. Atualmente, culturas de matriz africana se fazem presentes em diferentes sociedades no mundo. Cabe aos educadores conhecê-las e estudá-las, para entender o mundo de ontem e de hoje, e ajudar a pensar o de amanhã. Isso significa mais do que cumprir uma determinação: é fazer valer o compromisso com uma educação que combata a exclusão e estimule o conhecimento e o respeito pelas diferentes origens da cultura e da sociedade brasileira.

Nos últimos anos, foi desenvolvida uma série de projetos para apoiar a implementação da legislação mencionada anteriormente, que trouxe, de forma obrigatória, a história da África, as relações entre o Brasil e a África, e a história dos africanos no Brasil para as

* Doutora em história pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora de história da África e coordenadora do Laboratório de Estudos Africanos do Instituto de História da UFRJ.

salas de aula brasileiras. Não há como fazer referência a todas as boas iniciativas, mas sabe-se que existem várias espalhadas pelo Brasil, levadas a cabo individualmente por professores ou por pequenos grupos, por escolas e secretarias de educação, assim como há projetos de outros tipos de instituições, de maior dimensão, e com suas propostas e conteúdos disponíveis na internet. Entre estes últimos, recomenda-se o projeto educativo A Cor da Cultura, que pode ser conhecido e ter seus programas e livros copiados no *site*¹, assim como o Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que também dá acesso, em sua página, a textos e materiais multimídia, e tem como objetivo “promover o reconhecimento da importância da interseção da história africana com a brasileira para transformar as relações entre os diversos grupos raciais que convivem no país”².

Parte II: História da África – alguns cuidados importantes

Ao iniciar os estudos sobre a história da África, estar-se-á lidando com uma matéria-prima fascinante e delicada: os diversos matizes da formação cultural brasileira, a memória dos ancestrais africanos e suas heranças, invisíveis durante tanto tempo. Todo o cuidado será pouco para não resvalar nas trilhas aparentemente fáceis do maniqueísmo, da simplificação e da folclorização. Por isso, reflete-se sobre a prevenção desses perigosos males, que podem enfraquecer a percepção e provocar o distanciamento dos objetivos propostos. Alguns desses cuidados podem parecer óbvios, mas, muitas vezes, o aparentemente óbvio merece ser revisto e revisitado, para que se reflita sobre ele.

Assim, seguem algumas reflexões:

- a) Os africanos e seus descendentes nascidos a partir da diáspora no Novo Mundo (as Américas, incluindo o Brasil) eram seres humanos, dotados de personalidade, desejos, ímpetos e valores. Eram também seres contraditórios, dentro da sua humanidade. Tinham seus interesses, seu olhar sobre si mesmos e sobre os outros. Tinham suas experiências de vida – muitas vezes, vinham de sociedades não igualitárias na África ou nasciam aqui em plena escravidão. Não há como uniformizar atitudes, condutas e posturas, e idealizar-se um negro sempre ao lado da justiça e da solidariedade. O que se pode e deve ressaltar são os exemplos desses valores humanos, presentes em muitos e, durante tanto tempo, injustamente negados e tornados invisíveis pela sociedade dominante. Assim, sugere-se veementemente evitar dividir o mundo em “brancos maus” e “negros bons”, o que não ajuda a perceber o caráter complexo dos grupos humanos. A ideia é valorizar o positivo, mas sem idealizar.
- b) O desconhecimento sobre a história e a cultura dos africanos e dos seus descendentes, no Brasil e nas Américas, muitas vezes pode fazer com que se opte por utilizar esquemas simplificados de explicação para um fenômeno tão complexo como a construção do racismo em tais sociedades. O racismo é um fenômeno que teve e tem influência nas mentalidades, em um modo de agir e de se ver no mundo. As diferentes sociedades interagiram com ele de diversas maneiras: o Brasil não tem a mesma história de relações raciais que os Estados Unidos, para utilizar um exemplo clássico. No entanto, durante muito tempo, defendeu-se a ideia de que aqui não havia discriminação e, ainda, que o que separava as pessoas era “apenas” sua condição social. Na atualidade, não somente se observa pelos dados da demografia da pobreza brasileira que ela tem uma inequívoca marca de cor, como se sabe que um olhar mais atento à história e à vida dos afrodescendentes no país revela a convivência permanente com o preconceito e seus efeitos perversos. Contudo, para que seja possível ver isso, foi preciso ouvir relatos, analisar dados e entender como ocorreu essa história. Apenas dessa forma foi possível desnaturalizar as desigualdades e encarar a face hostil do “racismo envergonhado” brasileiro. O que isso quer dizer? Que se deve dedicar ao tema: estudar, ler, informar-se, sempre e mais. Afinal, o que está em jogo é muito mais do que a competência profissional dos educadores: é o compromisso com um país mais justo e com um mundo melhor para todos e todas.
- c) Acostumou-se a ver as manifestações culturais de matriz africana, no Brasil, reduzidas ao campo chamado de *folclore*. O conceito de *folclore*, que remete às tradições e práticas culturais populares, não tem em si nenhum aspecto que

¹ Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/>>

² UNESCO. Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/brazil-africa-project/about-brazil-africa-crossed-histories/#c1098725>>.

o desqualifique, mas o olhar que foi estabelecido sobre o que se chama de *manifestações folclóricas*, sim. Sobretudo no mundo contemporâneo, em que a modernidade está repleta de significados positivos, o *folclore* e o *popular* se identificam não poucas vezes com o *atraso* – algo curioso, exótico, mas de menor valor. Logo, se não se problematiza a inserção da cultura africana nesse registro, corre-se o risco de não se criar uma identidade, nem estimular o orgulho de se pertencer a ela. Pode-se desmistificar a ideia de *folclore* presente no senso comum e, igualmente, mostrar como é complexa e sofisticada a cultura negra brasileira. São matrizes culturais que trazem saberes, técnicas e toda uma engenharia mental para ser elaborada e se expressar. Além disso, assim como as pessoas, ela está em permanente mudança e não é nada óbvia. Assim, pode-se estar atribuindo um caráter restrito à história africana se ela ficar limitada às manifestações culturais mais aparentes.

- d) Seria uma viagem perdida à África se se fosse buscar lá as origens puras das religiões de matriz africana, ou dos ritmos, danças e brincadeiras que atualmente existem na cultura popular brasileira. O candomblé, a capoeira, a congada e o maracatu são manifestações culturais nascidas no Brasil, e têm fortes marcas da história da escravidão no país, da mistura de povos africanos que ocorreu aqui e das relações que criaram entre si e com a sociedade local. Na África, são encontradas algumas de suas bases, mas nunca sua forma original. Certamente, todas essas manifestações têm profundas raízes africanas, mas são “africanamente brasileiras”. Portanto, deve-se ter consciência de que aqui se vai ao encontro da história da África, e que nela serão encontrados muitos conhecimentos para se entender melhor a história do Brasil – e do mundo –, mas não todas as chaves para se compreender a diversidade cultural brasileira.

Além desses cuidados mencionados acima, há outros pontos sobre os quais deve haver reflexão e constante atenção:

- a) A África é um continente amplo, em que vivem e viveram, desde os princípios da humanidade – afinal, foi lá onde a raça humana surgiu –, diferentes grupos humanos, com línguas, costumes, tradições, crenças e formas de ser próprias, construídas ao longo de sua história. Assim, dizer *o africano* ou *a africana*, como uma ideia no singular, é um equívoco. Pode-se até utilizar esses termos quando se trata de processos históricos vividos por diversos nativos da África, mas sempre tendo em mente que não se trata de um todo homogêneo, mas sim de uma ideia genérica que inclui alguns indivíduos, em situações muito específicas. Por exemplo: pode-se dizer *o tráfico de escravos africanos* – ou seja, está-se referindo à atividade econômica cujas mercadorias eram indivíduos nativos da África, conhecida nos seus anos de declínio como “o infame comércio”, como passou a ser chamado o tráfico de escravos africanos. Nesses casos, vale dizer, de modo geral, *africanos* ou *negros africanos*. Contudo, deve-se evitar atribuir a essas pessoas qualidades comuns, como se fossem tipos característicos.
- b) Um dos preconceitos mais comuns quanto aos africanos e afrodescendentes ocorre com relação às suas práticas religiosas e um suposto caráter maligno contido nelas. Esse tipo de afirmação não resiste ao confronto com nenhum dado mais consistente de pesquisas sobre as religiões africanas e a maioria das religiões afro-brasileiras. A figura do demônio, ou seja, de um ser que reúne em si toda a maldade, não existe nas religiões africanas. Em quase todas as práticas religiosas surgidas no continente, sobretudo na África Subsaariana, não há nenhum ser ou entidade que personifique o Mal. As religiões de matriz africana no Brasil, em sua maioria, tampouco reconhecem a existência espiritual de uma entidade completamente má. O que pode acontecer é uma reação às atitudes ou omissões de seus fiéis. As divindades africanas e suas derivadas no Brasil, em geral, encolerizam-se se não forem cultuadas ou consideradas, e podem se vingar; jamais agem para o mal de forma independente dos agentes humanos que a elas demandam. Não existe um grande adversário das forças do Bem, não há esse poder em nenhum ente do sagrado africano, a não ser naquelas religiões influenciadas pelos monoteísmos cristão e islâmico.

Parte III: Conhecendo a África

A África é o segundo continente mais populoso do mundo, com mais de 800 milhões de habitantes. Lá, vivem 13 de cada 100 habitantes, e a taxa de crescimento da população é uma das mais altas do planeta: quase 3% ao ano. É o terceiro continente do mundo em extensão, com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados, o que corresponde a 20,3% da área total da Terra. São 54

países, sendo 48 continentais e 6 insulares, e ainda há territórios dominados por países estrangeiros³ – sendo que a maioria destes são ilhas. Aproximadamente 75% da superfície do continente se situa nos trópicos; somente as suas extremidades norte e sul têm clima temperado. É o mais quente dos continentes, ainda que tenha regiões de altas montanhas, sempre cobertas de neve, como o Monte Kilimanjaro, na Tanzânia.

Mapa atual da África (divisão política)



Fonte: Disponível em: <http://misosoafricapt.files.wordpress.com/2012/03/mapa_africa-pt12.jpg>.

Na África, são faladas aproximadamente duas mil línguas, as quais, por sua vez, têm suas variantes: os dialetos. Entre essas línguas, mais de 50 são faladas por mais de um milhão de pessoas. O árabe, por exemplo, é falado por cerca de 150 milhões de africanos, e é a língua oficial de sete países da África. O hauçá, idioma da região norte da Nigéria, tem quase 70 milhões de falantes.

³ A República Árabe Saharaui Democrática (RASD), conhecida como Saara Ocidental, é ocupada parcialmente pelo Marrocos. Ceuta e Melilha, cidades situadas no norte do continente, pertencem à Espanha. Além desses, os seguintes territórios insulares no espaço marítimo africano pertencem a países europeus: no Oceano Atlântico, a Ilha da Madeira (Portugal), as Ilhas Canárias (Espanha), as Ilhas de Santa Helena, Ascensão e Tristão da Cunha (Reino Unido); e no Oceano Índico, as Ilhas Reunião, Tromelin, Gloriosas e Mayotte (França).

Os estudiosos localizaram cinco grandes famílias linguísticas na formação dos idiomas do continente africano. As famílias linguísticas são a *afro-asiática* (no Norte, Nordeste e Noroeste, cobrindo o Saara e as regiões limítrofes do deserto); a *nilo-saariana* (partes centrais do deserto e arredores da nascente do Rio Nilo); *khoisan* (Namíbia, partes do Sudoeste e regiões pontuais no Centro-leste); *austronésia* (ilhas do Índico, em especial Madagascar) e *níger-cordofoniana* (África Ocidental, Central e Sudeste). A família níger-cordofoniana, assim como as outras, dividiu-se em troncos linguísticos e estes, por sua vez, em idiomas. Um dos troncos linguísticos derivados da família níger-cordofoniana é o *banto*, que deu origem a várias línguas africanas faladas ao sul da linha do equador. As línguas bantas, trazidas pelos escravos para o Brasil, contribuíram com muitas palavras para o português que se fala e se escreve no país. Além disso, existem também línguas na África resultantes da mistura de línguas estrangeiras com línguas locais – são as chamadas *línguas crioulas*.

Grupos linguísticos da África



Fonte: Disponível em: <<http://brasilafrica.fflch.usp.br/sites/brasilafrica.fflch.usp.br/files/grupos%20lingu%C3%A9sticos.jpg>>.

O que é possível concluir com essas breves informações gerais sobre a África?

Fundamentalmente, a sua grande e enriquecedora *diversidade*. Essa diversidade africana aparece nas paisagens e é acompanhada pela diversidade de opções religiosas, costumes e modos de vida. O mesmo ocorre nas muitas línguas que são faladas. Há países, como a Nigéria, por exemplo, em que foram catalogadas 521 línguas, das quais 510 são consideradas “línguas vivas” (com falantes nativos do país, e em uso), duas segundas línguas sem falantes, e nove línguas extintas. Em algumas regiões, grupos étnicos falam mais de uma língua, e algumas, mais difundidas, são conhecidas por muitos habitantes do país. Normalmente, em um país com essa característica, utiliza-se mais de um idioma no dia a dia, no contato das pessoas umas com as outras. Para os brasileiros isso pode parecer complicado, mas é surpreendente como essa diversidade no cotidiano se torna algo vivido com naturalidade.

Parte IV: Fontes para o estudo sobre a história da África

“A África tem uma história”: com essa frase, o grande historiador Joseph Ki-Zerbo, nascido em Burkina Faso (África Ocidental), abriu a sua Introdução à Coleção História Geral da África, organizada e patrocinada pela UNESCO nas décadas de 70 e 80 do século XX, depois do período das independências de vários países africanos – nos anos 60 daquele século. Foram publicados oito volumes e, por iniciativa da UNESCO e do governo brasileiro, todos estão disponíveis na internet para os interessados em ler e estudar.⁴ Para tanto, basta acessar: Essa foi a primeira vez em que se reuniram tantos historiadores, inclusive africanos, para se debruçar sobre um projeto geral de história do continente. Anteriormente, a África ainda era vista como uma terra desconhecida para a maioria dos estudantes e profissionais das chamadas humanidades. Para muitos, ainda era um continente perdido em um passado com leões, florestas e selvagens.

A visão sobre a história da África que esse projeto da UNESCO teve com objetivo combater, em grande parte, foi construída no período colonial – que se iniciou em fins do século XIX e chegou até a segunda metade do século XX –, mas também se alimentou da longa história do tráfico atlântico de escravos, quando foram criadas justificativas para o “infame comércio”. Essa era uma visão que negava à África o direito à sua própria história e, aos africanos, o papel de sujeitos, e não apenas objetos de dominação, conversão ou escravização, como de costume.

Depois dessa iniciativa, muito foi criado e discutido sobre a história da África, nas décadas seguintes. A contribuição dos estudiosos do próprio continente, com agendas próprias e sólidos trabalhos de pesquisa, trouxe novas luzes para esse campo. Seus trabalhos, ao mesmo tempo, enriqueceram a análise geral com os dados dos processos históricos locais e inseriram os africanos, de forma ativa, na construção de uma história que ia além das fronteiras do seu continente.

Essa importante coleção também tem uma síntese, lançada pela UNESCO no Brasil em 21 de março de 2014, que está publicada em dois volumes e pretende fornecer subsídios para pesquisadores e estudantes, bem como para a prática pedagógica de professores responsáveis pela educação básica, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos em relação à história e a cultura africana. O volume 1, dividido em quatro capítulos, contém, de forma criteriosa, o resumo dos temas publicados nos quatro primeiros volumes da edição completa da Coleção História Geral da África. O volume 2 aborda os temas tratados nos quatro últimos volumes da edição completa da coleção, abrangendo desde o século XVI até o século XX.⁵

Os quatro grandes princípios

No presente estudo sobre a história da África, procura-se sempre resgatar os quatro grandes princípios que J. Ki-Zerbo destacou na Introdução da Coleção História Geral da África, pois, apesar do tempo passado, ainda são de grande atualidade. O primeiro, a *interdisciplinaridade*: para se entender a conjuntura, os processos ocorridos e a forma como as informações são transmitidas,

⁴ UNESCO. *Coleção história geral da África*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/>.

⁵ UNESCO. *Síntese da História Geral da África e conteúdos para a educação infantil: evento de lançamento*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/general-history-of-africa/summary-of-the-gha-collection/#c1398789>>. Acesso em: 24 mai. 2014.

é fundamental o auxílio de outras disciplinas, como a geografia, a sociologia, a antropologia e a linguística, entre outras. Outro ponto de partida fundamental é buscar sempre *apresentar a história do ponto de vista africano*, e não “de fora para dentro”. Isso não significa ignorar os processos compartilhados e suas conexões, mas sim perceber as reciprocidades das influências, as ações que partiram dos africanos na construção da sua história. O terceiro princípio é o de *apresentar a história dos povos africanos em seu conjunto*, não em uma perspectiva simplista e homogeneizadora que não considera a pluralidade e a diversidade na África, mas sim entendendo as conexões e as trocas, bem como a presença de aspectos de semelhança e identidade entre as muitas sociedades do continente. Finalmente, o quarto princípio é o de *evitar o factual*, ou seja, uma história de eventos dissociados, que tanto mal fez e faz à aprendizagem crítica, ao entendimento das relações entre as diversas partes do mundo e à compreensão da atuação dos sujeitos históricos em toda a sua complexidade. Por essa razão, trabalha-se sobre grandes temas e questões, situados historicamente e contextualizados no tempo e no espaço. Não se pretende “contar toda a história da África”, mas destacar nela assuntos e problemas, sem deixar de seguir uma linha lógica e cronológica na apresentação deles.

Parte V: Temas da história da África para a sala de aula

1. África: onde nos tornamos humanos

A frase “a África é o berço da humanidade” é bastante conhecida. Ela faz recordar que os primeiros registros da presença humana no planeta foram encontrados no continente africano. Não apenas a presença humana, mas de grupos humanos vivendo em conjunto, buscando formas de sobrevivência e criando artefatos para isso. As pesquisas têm mostrado que a África teria sido o cenário das primeiras e fundamentais etapas da evolução humana. Lá, foram encontrados vestígios dos primeiros *hominídeos* – os antepassados dos humanos –, como os recentemente (em 2002) achados no Chade, datados de 7 milhões de anos atrás. Também foram descobertos vários e importantes exemplares do *Homo habilis* – humano que produzia ferramentas e demonstrava raciocínio complexo –, que viveram, entre 2 milhões e 2,5 milhões de anos atrás, entre outros lugares na África, no desfiladeiro de Olduvai (Tanzânia), cenário de tantas descobertas arqueológicas importantes para o conhecimento das origens da humanidade.

Há muitas discussões sobre como esses primeiros humanos se espalharam pelo mundo, e se saíram da África como *Homo erectus* ou *Homo sapiens*. Contudo, o que se pode afirmar sem erro é que, na África, encontram-se os vestígios dos mais antigos antepassados dos humanos. Além disso, em território africano foram achadas as pistas de uma série de tipos diferentes dos primeiros humanos. Com isso, a África revelou informações fundamentais, para a história, sobre a vida dos homens e das mulheres que iniciaram a humanidade.

Sugestão de atividade

Utilizando com os alunos um mapa político atual da África, localizar no continente os lugares onde foram encontrados vestígios de presença da espécie humana mencionados neste texto.

2. A história da África e a crítica ao termo *pré-história*

Toda essa história tem, entre outras, duas consequências muito importantes: a primeira, que revela que os estudos de campo realizados na África permitiram um maior conhecimento sobre o processo da evolução humana. O território africano é, portanto, uma fonte para a história da humanidade. A segunda deve-se ao fato de que os estudos de história da África sobre tempos tão remotos também contribuíram para se rever o conceito de *pré-história*.

Durante muito tempo, marcou-se o início dos tempos históricos a partir do surgimento da escrita. Tal linha divisória deixava fora da história os povos que não criaram formas de escrita. Além disso, marcava para sempre – como “gente fora da história” – aqueles que, apesar de viverem em épocas com a escrita já difundida, não a utilizavam como meio de registro e comunicação.

De alguma maneira, associava-se a ausência da escrita ao que era primitivo, arcaico, quase perdido no tempo. Seria um tempo sem história?

As pesquisas nos sítios arqueológicos da África, de forma explícita, mostraram que não. A chamada *pré-história* foi um tempo de muitas mudanças, criações, inventos e descobertas que revolucionaram a vida de homens e mulheres. Ela não pode ser vista como um período em que os dias se sucediam de forma igual, e no qual a história das relações humanas não poderia ser lida – muito ao contrário. O controle sobre a natureza, o desenho de novos territórios pelas migrações e a descoberta de novas formas de sobrevivência – todos esses passos que construíram a evolução dos humanos mais antigos ocorreram em tempos históricos e consistiram em mudanças radicais na trajetória humana.

A arte rupestre africana também revelou ao mundo muitos aspectos do estilo de vida e dos padrões estéticos de homens e mulheres de tempos remotos. Assim, são fontes para o estudo das antigas formas de vida, bem como de sonhos, religiosidades e simbologias dos primeiros grupos humanos. Em paredes de pedra de diferentes regiões da África encontram-se registros de cenas do cotidiano, e também de desejos e sonhos, o que faz das pinturas documentos reveladores das formas de representação características de homens e mulheres há milhares de anos.

Portanto, vemos que a história da África ilumina aspectos da história do mundo em seus períodos mais remotos, ao trazer inúmeras fontes sobre o início da vida humana em sociedade. Além disso, auxilia na revisão de conceitos consolidados como o de *pré-história*, levando a se repensar o modo de entender povos e grupos contemporâneos que não dominam a escrita, mas que ainda assim registram sua história.

Sugestões de atividades

- a) Conversar com os alunos sobre a importância da descoberta do fogo – em que ela ajudou os humanos?
- b) Discutir com a turma sobre o porquê do uso da escrita ter sido considerado, equivocadamente, como critério para determinado grupo ser tido como integrante da história. Colocar em pauta: *conhecimento é apenas o que está escrito?*

3. As sociedades africanas e as tradições orais

Outro aspecto da história africana que contribui para o desenvolvimento da história da humanidade como um todo é o trabalho com as *fontes orais*. Para pesquisar sobre vários povos no continente africano, os historiadores tiveram de aprender a lidar com esse tipo de fonte e criar metodologias que fossem capazes de extrair delas informações e validá-las como registro. Todo um aprendizado e grandes passos foram dados no sentido da criação de um método de trabalho com as fontes orais, o que trouxe desdobramentos para a história de muitas sociedades, inclusive para aquelas que utilizavam a escrita, mas que tinham, em seu meio, grupos que não o faziam. Ou ainda sociedades que tinham uma série de aspectos fundamentais de sua história registrados apenas oralmente, apesar de fazerem uso da escrita.

Inicialmente, todo esse trabalho tinha como desafio encontrar fontes que fornecessem informações sobre a história africana. Porém, isso acabou trazendo desafios para a história de amplos grupos humanos e, sobretudo, fez a historiografia entender essas pessoas como autores de registros históricos. Com isso, grupos de analfabetos ou semianalfabetos, indígenas e nômades excluídos do registro escrito, vivendo em países do mundo desenvolvido no Ocidente, graças ao reconhecimento das metodologias de trabalho com fontes orais, recuperaram seu lugar na história das academias e das instituições científicas.

Um passo importante para a história da África foi o aprendizado sobre o trabalho com as *tradições orais*. Mais do que fontes informativas sobre a história de povos africanos, as tradições orais revelam muito da relação dos seus autores com o conhecimento histórico. Na África, as tradições orais são o espaço simbólico de preservação de dados históricos, bem como da interpretação desses mesmos dados.

A coleta de relatos da tradição oral africana não foi obra exclusiva de historiadores africanos ou africanistas. Alguns administradores letrados no período colonial – fim do século XIX e princípios do século XX, principalmente – realizaram esse

trabalho, acompanhados por estudiosos africanos formados em escolas coloniais. No entanto, faltava-lhes uma metodologia que ajudasse a compreender melhor e a dar legitimidade a essas fontes. Essa metodologia surgiu no início da década de 1960, a partir do trabalho pioneiro de um estudioso belga, chamado Jan Vansina. Em seus estudos, ele indicou as possibilidades de controle e crítica necessárias para a utilização científica das tradições orais. Em seguida e paralelamente, seminários acadêmicos realizados na África – em Dacar (Senegal), em 1961, e em Dar es Salaam (Tanzânia), em 1965 – trouxeram contribuições de outros estudiosos da história africana, e destacaram o papel insubstituível das tradições orais como fontes.

“A palavra é memória viva na África”, disse Amadou Hampate-Bâ, historiador e escritor nascido no Mali (África Ocidental) e um dos grandes nomes nos estudos das tradições orais no continente. Isso também é o que se percebe nesse trecho de um artigo seu, considerado um texto clássico sobre o tema:

Para alguns pesquisadores, o problema se resume em saber se a transmissão oral, enquanto testemunho de acontecimentos passados, merece a mesma confiança concedida à transmissão escrita. A meu ver, esta colocação é errônea. Em última análise, o testemunho, escrito ou oral, é sempre um testemunho humano, e seu grau de confiabilidade é o mesmo do homem. O que se questiona, além do próprio testemunho, é o valor da cadeia de transmissão à qual o homem está ligado, a fidelidade da memória individual e coletiva e o preço atribuído à verdade em determinada sociedade. Ou seja, o elo que une o homem à Palavra. Ora, é nas sociedades orais que a função da memória é mais desenvolvida, e mais forte o elo entre o homem e a Palavra. Na ausência da escrita, o homem se liga à sua palavra. Tem um compromisso com ela. O homem é a sua palavra e sua palavra dá testemunho do que ele é. A própria coesão da sociedade depende do valor e do respeito pela palavra. Nas tradições africanas – pelo menos nas que conheço, que são de toda a zona de savana ao sul do Saara – a palavra falada, além de seu valor moral fundamental, possui um caráter sagrado que se associa à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Sendo agente mágico por excelência e grande vetor de ‘forças etéreas’, não pode ser usada levianamente (BÂ, 1973, p. 17).

Em obra mais recente, publicada no Brasil, o mesmo autor fala sobre a sua formação e de outros historiadores da tradição oral africana:

É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória, como em cera virgem (BÂ, 2003, p. 13).

Com isso, o trabalho com relatos orais na África abriu novas fontes para o estudo da história como um todo, em uma perspectiva antieurocêntrica e antielitista, que incorpora novas vozes e visões de mundo.

Sugestões de atividades

- a) Programar uma série de entrevistas a serem realizadas pelos alunos sobre algum tema do momento na escola. Pedir para que eles comentem aspectos da fala dos entrevistados (tom de voz, expressão facial e corporal) além do conteúdo, bem como as razões pelas quais esses aspectos ajudam a entender aquilo que eles pensaram e quiseram dizer.
- b) Localizar, nas proximidades da escola, alguma comunidade ou associação com lideranças mais velhas que transmitem seus conhecimentos pela tradição oral. Programar com antecedência visitas a esse local, organizando a atividade de forma que os estudantes possam escutar e perguntar sobre os conhecimentos adquiridos. Ao retornar, solicitar um relatório oral.

4. A África na Antiguidade

Os estudos de história geral sobre o período conhecido como Idade Antiga quase nunca – ou muito raramente – contemplam o continente africano, ou, se o fazem, não o revelam. Isso é particularmente perceptível quando se apresenta a história do Antigo Oriente Próximo e, nela, a história do Egito. O Egito, apesar de em todos os mapas e referências geográficas se encontrar no continente africano,

é mostrado como se fosse parte de um “mundo oriental” não especificado. Privilegia-se o enfoque de seus contatos com a Península Arábica e a antiga Mesopotâmia, e menos a sua relação com as terras africanas ao sul, onde atualmente se localizam a Etiópia e o Sudão.

No entanto, sabe-se mais sobre a importância das relações entre o Egito e o interior do continente africano, em grande parte, devido aos longos e criteriosos estudos realizados nas décadas de 1950 e 1960 por Cheikh Anta-Diop, intelectual de muitos saberes nascido no Senegal. Ele afirmou, comprovando com fontes pesquisadas, que o Egito se relacionava de forma profunda com o mundo africano. As bases da chamada *civilização egípcia* se encontravam ao sul, dentro da África, e para lá recorriam faraós e sacerdotes em busca de proteção, inspiração e sabedoria. A fundação do Império egípcio, que ocorreu há cerca de 5 mil anos, se deu a partir do sul, e dali com a conquista da região do Delta do Nilo. Assim, o Egito é e foi sempre africano, ainda que muito próximo do Oriente e do mundo mediterrâneo. As trocas culturais e demográficas com outras regiões da Ásia Ocidental não retiram o lugar geográfico e histórico do Egito Antigo.

Da mesma forma, quando se estuda a história do Mediterrâneo Ocidental na Antiguidade, ouve-se falar de Cartago e das guerras dessa cidade africana contra a poderosa Roma, sem se mencionar os dados internos àquela cidade. O que fazia de Cartago uma cidade tão rica e poderosa? O seu papel comercial, sem dúvida. No entanto, o que Cartago comerciava de tão valioso, que enriquecia seus governantes a ponto de torná-la uma temida rival da cidade mais poderosa do Mediterrâneo? Cartago possuía férteis campos de trigo, base para a alimentação dos povos naquela época, e contato com os berberes, povos do deserto do Saara que traziam, pelas rotas das caravanas, o ouro do interior do continente. De Cartago saíam os navios fenícios que costeavam a África em direção ao ocidente, os quais chegavam ao litoral ao sul do Marrocos em busca de produtos locais.

O domínio sobre Cartago, a partir de 146 a.C., significou não apenas o início do poder de Roma sobre o norte do continente africano, mas também o estreitamento das relações do mundo europeu mediterrâneo com os povos do deserto. Provavelmente graças aos romanos, os berberes tomaram contato com os *camelos* – os “navios do deserto”, animais de carga e transporte que se adequaram especialmente às condições do Saara. Assim, com os camelos, os africanos do deserto chegaram ainda mais longe dentro do continente, levando e trazendo pessoas, produtos, técnicas e conhecimentos.

Outro tema da história da África que tem estreita relação com a história geral na Antiguidade é a *expansão do cristianismo nas terras africanas*. Isso se deu sob o domínio de Roma; a presença de religiosos fez surgir, na África, ramos do cristianismo muito antigos e profundamente influenciados por crenças locais. No Egito dominado por Roma, muitos grupos oprimidos se cristianizaram e fizeram da nova fé um motivo de consolo e de resistência contra os opressores. Porém, no século IV, Roma se tornou um império cristão e fundou uma nova capital em Bizâncio, na Europa Oriental. De Bizâncio partiram missões para a África, e essas missões africanas deram origem a muitos estudiosos e líderes do cristianismo. Santo Agostinho, nascido em 354, na Numídia (na costa oriental da atual Argélia), foi um dos mais importantes. Além disso, surgiram comunidades cristãs que criaram Igrejas locais, como os cristãos coptas no Egito e a Igreja cristã etíope, nascidas nos primeiros séculos da Era Cristã.

Esses e outros temas interligam a história africana e a história de grandes movimentos de expansão política, religiosa e econômica da Antiguidade. Aqui, entra-se em contato com apenas alguns aspectos e, no entanto, é possível perceber como se enriquece a compreensão da história que se acreditava já conhecer. Ao se acrescentar esses aspectos da história africana aos estudos de história geral, está-se ampliando e aprofundando o olhar do profissional e o dos alunos sobre o continente dos antepassados dos brasileiros, bem como sobre as relações entre eles e o restante do mundo.

Sugestões de atividades

- a) Pedir para que os estudantes tragam um mapa do continente africano. Na sala de aula, solicitar que eles localizem no mapa o Egito, o Rio Nilo e, em seguida, a região dos antigos reinos da Núbia. Onde estariam localizados os reinos da Núbia na atualidade? Consultar em sala o mapa político atual.
- b) Solicitar que os alunos localizem, neste mesmo mapa, o lugar para onde foram os primeiros cristãos na África.

5. A expansão banta

Para muitos, o nome *banto* pode soar familiar. Aliás, ele já foi mencionado neste texto, quando se caracterizou a diversidade africana, sobre o tronco linguístico banto e a importância das línguas dele derivadas para o português do Brasil.

Porém, o que significa essa palavra? *Banto* é um termo que resulta da combinação de *ntu* ("ser humano") acrescido do prefixo *ba*, que designa o plural. Assim, banto – que em alguns lugares é escrito *bantu* – significa: "seres humanos" ou "gente".

Os bantos, isto é, os grupos de línguas bantas, não formam uma etnia, muito menos um povo: eles compartilham uma *origem*, em termos dos idiomas e dos dialetos que falam. No entanto, sabe-se que compartilhar a origem linguística, em geral, também significa compartilhar aspectos culturais. Em outras palavras, isso indica que é possível encontrar, entre os povos de línguas bantas, algumas semelhanças nas formas de interpretar a realidade. Contudo, isso não os torna um povo ou mesmo um grupo étnico.

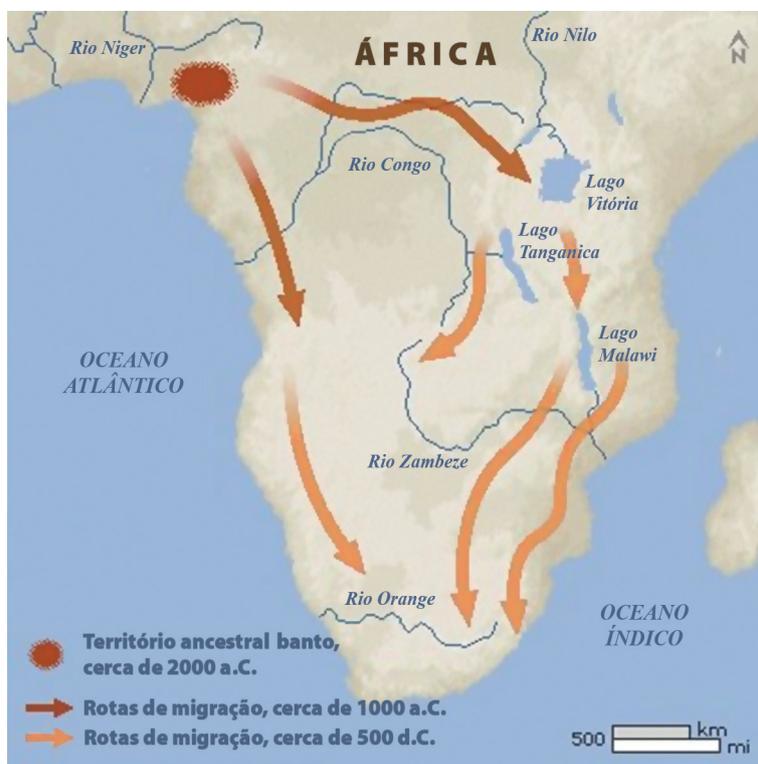
A ocupação dos bantos sobre grandes áreas do continente africano ao sul da linha do equador ocorreu muito lentamente, ao longo de milhares de anos. A primeira grande leva teria se deslocado ainda no final do segundo milênio a.C., partindo de uma região que atualmente corresponderia ao norte da fronteira entre Camarões e Nigéria. Esses grupos cruzaram a região que na atualidade se localiza a República Centro-Africana, ocupando áreas dentro e fora da floresta equatorial, a oeste e a leste. Ao se estabelecerem, de forma sedentária ou semisedentária, eles introduziram dois sistemas diferentes de produção de alimentos, que se adaptaram, respectivamente, às florestas e à savana. Eram agricultores e foram os primeiros nessa região a se organizar em aldeias, bem como a agrupar tais aldeias em unidades mais abrangentes, com cerca de 500 pessoas cada.

Uma segunda leva migratória ocorreu por volta do ano 900 a.C., quando terminava a longa expansão inicial. A essa altura, havia dois grandes grupos, falando línguas aparentadas, mas diversas: os *bantos do oeste* (no norte da atual República Popular do Congo e leste do Gabão) e os *bantos do leste* (atual Uganda). Os do oeste se destinaram para onde é, na atualidade, o norte de Angola, e chegaram a uma região mais seca. Outros permaneceram na fronteira entre a savana e a floresta, seguindo os cursos d'água. Enquanto isso, os bantos do leste deslocaram-se em direção ao sul, para o sudeste do Zaire e a Zâmbia atuais.

É importante lembrar que esses processos expansionistas não foram invasões: eles fizeram parte de um movimento de populações, lento e com intensidade irregular, e que não poucas vezes levou os bantos a estabelecer contatos e a se misturar com grupos que já habitavam as regiões ou regiões próximas aonde chegavam. As pesquisas linguísticas e arqueológicas demonstram que, por vezes, os bantos alteraram seu modo de vida, tornaram-se pastores nômades e chegaram, em alguns casos, a transformar sua própria língua, sendo absorvidos pelos grupos *khoisan*.

Novas ondas migratórias dos grupos banto do leste em direção ao sul, nos séculos iniciais da Era Cristã, parecem ter levado consigo as importantes técnicas de metalurgia para essas áreas. A essa altura, esses grupos seriam, além de agricultores, também ferreiros. O domínio dessas técnicas modificou enormemente a vida desses grupos. A partir desse momento – por volta do século V –, e como resultado dessa verdadeira rede de deslocamentos de populações, expandiram-se as técnicas de metalurgia e de produção de alimentos e entre os povos da África ao sul do equador.

Migrações dos grupos banto



Fonte: Disponível em: <<http://3.bp.blogspot.com/-ImLns4SbagA/Tzqe4vdRQII/AAAAAAAAAEo/NgEyyiyEG2U/s400/Bantu+3.jpg>
OU <http://abentumba.blogspot.com.br/p/os-bantus.html>>.

Uma vez que a produção de alimentos estava assegurada de forma mais efetiva, ocorreu uma maior tendência a que esses grupos se tornassem sedentários. Com isso, as populações se tornaram mais fortemente ligadas aos seus territórios. Os contatos entre os grupos se intensificaram com as trocas entre produtores de diferentes tipos de alimentos, dependendo da região. Por exemplo, o inhame e o azeite de dendê, juntamente com a caça e a pesca das áreas mais próximas às florestas, podiam ser trocados por cereais e outros produtos – inclusive artesanais – de áreas próximas. Todos esses desenvolvimentos foram acompanhados por transformações na organização social desses grupos. Surgiram novos modos de se reconhecer e de se relacionar, interna e externamente. Em alguns casos, apareceram divisões sociais mais profundas e, em outros, foram criadas autoridades a partir do histórico de liderança da ocupação da terra. Em todos os casos, essas criações para o funcionamento da vida em sociedade foram referendadas no mundo espiritual, parte inseparável do entendimento da vida para essas populações.

Assim, e paralelamente a essa evolução da ocupação de grandes partes da África ao sul do equador, foram surgindo grupos que, por uma história, língua, crenças e práticas em comum, passaram a constituir *povos*. Isso ocorreu lentamente, entre o século V a.C. e o século V da nossa era. Foram surgindo, assim, *identidades de grupo*.

A situação ambiental sempre foi básica para essa construção. Além disso, a *identidade coletiva* passou a dar sentido à vida das pessoas: o pertencimento à comunidade tornou-se o elemento definidor da pessoa. Não existia a ideia de *indivíduo*: o ser humano era parte da comunidade ou não era ninguém. Por isso, quando ocorria a escravização, o escravo passava a ser considerado um *estrangeiro*, alguém sem vínculos com a comunidade.

Sugestões de atividades

- a) Utilizando um atlas geográfico, na página correspondente, ou um mapa físico (com relevo, hidrografia e vegetação) da África em separado, pedir para que os alunos descrevam as principais dificuldades possivelmente encontradas pelos migrantes de língua banto em seus trajetos.
- b) Pesquisar, na internet, palavras de origem africana que são utilizadas cotidianamente no Brasil atual. Solicitar que os alunos elaborem pequenos textos, utilizando essas palavras de forma correta e criativa, e fazendo referência à história da África.

6. A expansão do Islã e o comércio de longa distância

Muitas vezes, os seguidores da religião islâmica são associados a estereótipos: pessoas fanáticas, intolerantes e ligadas ao terrorismo. Há uma enorme ignorância, que alimenta um preconceito talvez ainda maior, com relação ao Islã e à sua história. Essa história tem na África capítulos especialmente importantes.

Sabe-se que o islamismo surgiu na Península Arábica, na primeira metade do século VII. Dali, expandiu-se para a Ásia e para o Norte da África. Inicialmente, a expansão islâmica não ocorria pela força: a tarefa dos *muçulmanos* – nome dado aos fiéis do Islã – era a de convencer os descrentes, que deveriam, voluntariamente, aceitar a nova fé. No entanto, à medida em que os fiéis ao Islã dominaram politicamente o Norte da África, seus sistemas de justiça e de governo colocavam suas bases na religião. Muitos dos governados, por convencimento real ou por considerarem estrategicamente mais interessante, converteram-se. Pouco a pouco, a religião muçulmana dominou do Egito ao Marrocos.

A partir do norte do Egito, os muçulmanos tentaram ir para o sul, mas se depararam com os exércitos da Núbia cristã. Derrotados, foram forçados a reconhecer a autonomia do reino cristão núbio. Porém, do norte eles conseguiram expandir-se para o oeste – que, em árabe, diz-se *Magreb*, nome pelo qual essa região da África ficou conhecida. Essa expansão ocorreu durante toda a segunda metade do século VII. A partir dali, os muçulmanos atravessaram o Mar Mediterrâneo e conquistaram partes do sul da Europa, incluindo toda a Península Ibérica (Espanha e Portugal).

Ao conquistarem o Norte da África, também estabeleceram as bases da cultura islâmica, em especial as escolas de ensinamento religioso. No entanto, não ocorreram maiores expansões do islamismo ao sul das planícies costeiras antes do século XI. Antes disso, aconteceram algumas conversões entre os nômades berberes, mas suas práticas religiosas estavam longe do que pregavam os ensinamentos do *Alcorão* – o livro sagrado do islamismo, assim como é a Bíblia para os cristãos. Foi somente no século XI que a adesão de um chefe berbere iniciou uma série de mudanças e uma onda de conversões em direção ao sul, incluindo os povos do deserto e a região limítrofe do deserto, na África Ocidental.

Essa expansão fez com que o Islã atingisse não apenas os povos e as aldeias daquela região da África, como o poderoso reino de *Gana*, que se localizava na fronteira sul dos atuais países Mauritânia e Mali, entre os séculos V e XIII; Gana era conhecido como “o país do ouro”. Por meio dos grandes comerciantes desse reino, o ouro da África Ocidental chegava até a Europa, cruzando o Deserto de Saara nas caravanas rumo ao norte e dali atravessando o Mediterrâneo. Contudo, as reservas de ouro não se localizavam propriamente no território do reino, mas sim mais ao sul, e os comerciantes de Gana tinham acordos com o povo da área das minas que lhes davam exclusividade em sua obtenção.

Os soberanos de Gana não se converteram ao Islã, mas abriram as portas do reino aos muçulmanos. Estes últimos, ligados ao comércio caravaneiro, incluíram o reino em uma rede mercantil que atravessava o Saara, e chegava não apenas à Europa, mas ao Oriente Médio e ao Extremo Oriente, nas rotas de longa distância. Entretanto, o Islã não inaugurou o comércio transaariano, pois este já existia desde há muito e fora fortalecido especialmente com a disseminação do uso dos camelos como animais de transporte, a partir do século V.

A religião muçulmana também se estendeu para o Oriente, chegando até a Índia e às fronteiras da China. O pertencimento ao Islã fortaleceu esse comércio e inseriu Gana, assim como outros reinos da África Ocidental, em uma dimensão transcontinental.

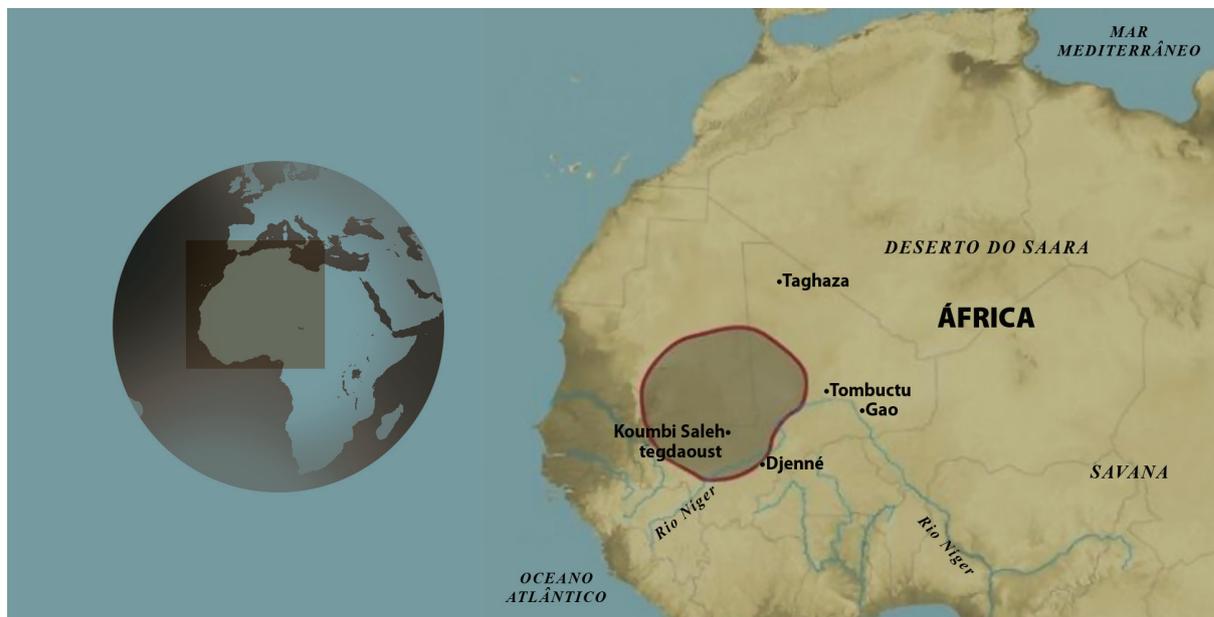
Além disso, uniu os mercados da África Ocidental às cidades italianas – sobretudo Gênova e Veneza – ao Oriente Médio, à Europa Oriental, chegando até a Índia, a China e o Japão.

Questiona-se: como o Islã fortaleceu esse comércio de longa distância? Ora, um dos pontos mais importantes para a religião muçulmana é a questão da formação de uma *relação de irmandade* entre os fiéis. Como se trata de uma religião sem autoridades e hierarquias centralizadoras – diferente, por exemplo, da Igreja católica –, os fiéis fortalecem sua fé e encontram orientação juntando-se a outros. Eventualmente, um estudioso, um sábio do Islã, serve como referência, mas a irmandade continua sendo a base. Isso faz dos vínculos entre os muçulmanos algo muito forte, que inclui apoio e compromisso.

Logo, ao aderir ao islamismo, os comerciantes também entravam nesses grupos, e passavam a fazer parte das confrarias muçulmanas. Por outro lado, as normas relativas à honestidade nos negócios e à hospitalidade a um irmão de fé em viagem eram consideradas algo sagrado. Portanto, o comércio entre muçulmanos se tornava muito mais seguro. Além disso, um fiel do Islã realizaria negócios com muito mais boa vontade com um seu irmão de fé. E ainda mais: as redes muçulmanas se estendiam em rotas muito amplas, que chegavam até Pequim, passando por Bagdá e pela região da Caxemira, entre tantos outros lugares de produtos cobiçados pelo grande comércio.

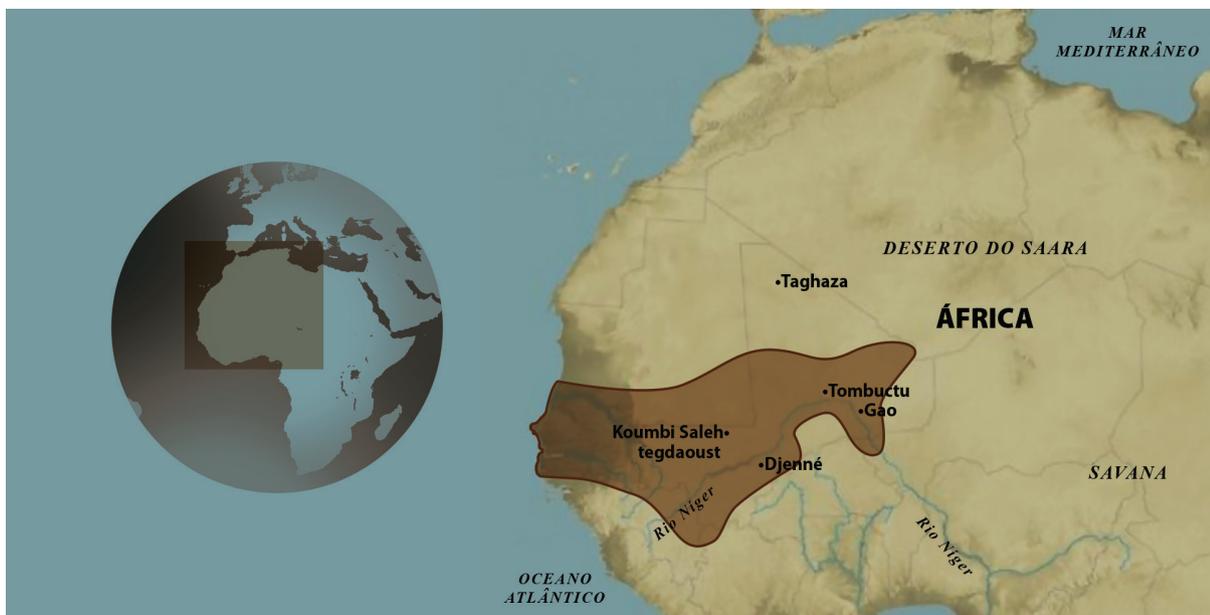
Depois de Gana, outros reinos surgiram nas regiões limítrofes do deserto, na África Ocidental, região também chamada de *Sudão Ocidental*. Estes foram os reinos de *Mali* (séculos XIII a XV) e de *Songai*, também conhecido como Gao (séculos XV a XVII). Além desses reinos, as cidades hauçás, no norte da Nigéria, também se destacaram nas relações comerciais transaarianas. Nos reinos de Mali e de Songai, os soberanos se converteram ao Islã, o que fortaleceu ainda mais as conexões dessa região com as rotas de longa distância comandadas por muçulmanos. A política dos *mansa* – palavra que significava “rei” no Mali – atraiu mercadores, professores e profissionais de diferentes áreas para seu reino, tal era a prosperidade local. Em Tombuctu, uma das mais famosas cidades da região do Sudão Ocidental – localizada atualmente no Mali –, entre as mercadorias mais valorizadas estavam os livros, tal a concentração de sábios e estudiosos.

Gana



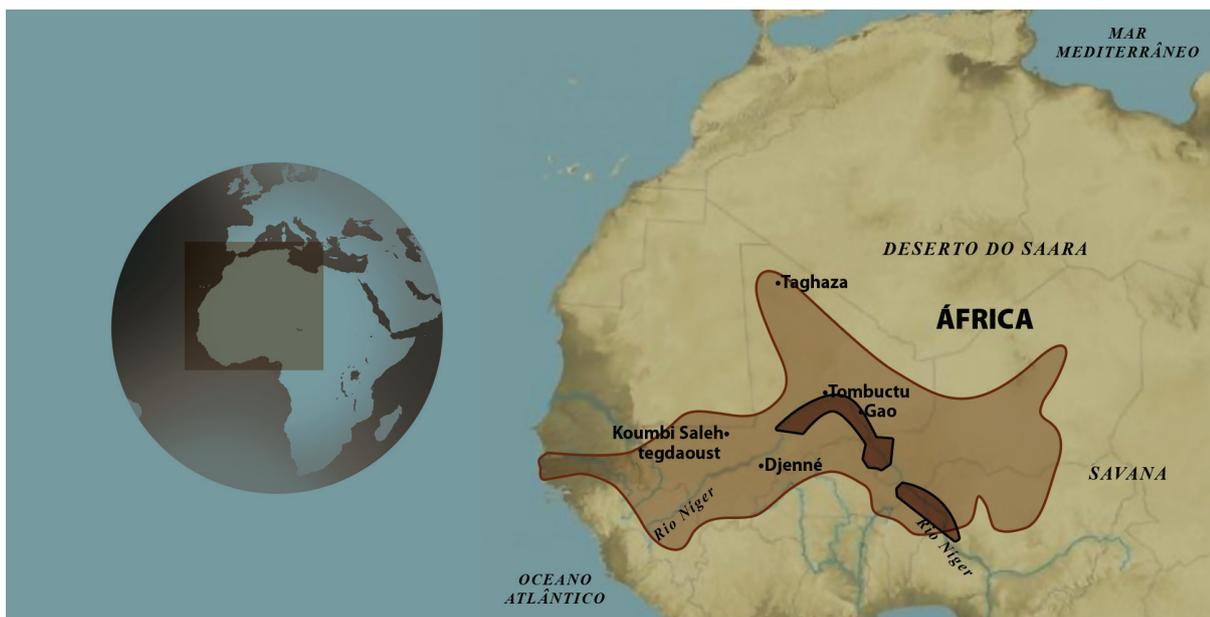
Fontes: Disponível em: <<http://www.blackpast.org/gah/ghana-ca-750-1076>>.

Mali



Fonte: Disponível em: <<http://www.blackpast.org/gah/mali-empire-ca-1200>>.

Songai (e Gao)



Fonte: Disponível em: <http://www.metmuseum.org/toah/hd/sghi/hd_sghi.htm>.

Além de serem conhecidos como destinos de rotas comerciais, os reinos do Sudão Ocidental englobavam, em suas fronteiras, povos de agricultores e mineradores – os trabalhadores que criavam as grandes riquezas controladas por reis e nobres. Essas pessoas – homens e mulheres – criaram instrumentos, tecnologias e sistemas de trabalho que contribuíram para o desenvolvimento da mineração e da produção agrícola, não apenas em suas regiões: quando foram escravizadas, tais elementos foram trazidos, pelo tráfico negreiro, para o Brasil.

Como foi visto, o islamismo, na África, significou a ampliação de conexões com amplas áreas do mundo e o estímulo para o surgimento de uma série de práticas culturais. Foram historiadores, geógrafos e viajantes do mundo islâmico que produziram as primeiras fontes escritas sobre os reinos do Sudão Ocidental. Esses estudiosos muçulmanos também constituíram a maioria dos que levaram notícias, para além da África, sobre o movimento das rotas de longa distância e a vida nas cidades e aldeias africanas ao sul do Saara.

Sugestões de atividades

- a) Consultar na internet e assistir ao documentário “Tombuctu, a cidade dos livros”. Esse vídeo tem apenas 9min, e pode ser utilizado em sala de aula. Realizar um trabalho com os alunos a partir desse recurso.⁶
- b) Consultar o *site* Viajando pela África com Ibn Battuta, que traz vídeos, depoimentos de especialistas, textos, mapas e imagens sobre as viagens do explorador marroquino por diferentes regiões da África no século XIV. Se possível, visitar o *site* com os alunos em pequenos grupos, e permitir que eles naveguem pelas diferentes opções e recursos do projeto audiovisual. Caso se prefira, direcionar as buscas. A partir do contato com o *site*, muitas atividades podem ser propostas, utilizando-se mapas e criando roteiros pelo continente africano, nos quais os grupos de estudantes podem ser os viajantes e elaborar seus relatos.⁷

7. A formação do mundo atlântico e o comércio de africanos escravizados

Foram mais de 11 milhões de africanos trazidos para as Américas como escravos, no mais longo processo de migração forçada da história da humanidade. Destes, aproximadamente 4 milhões ou mais foram trazidos para o Brasil. Ou seja, quase a metade dos africanos escravizados foram trazidos para trabalhar no país: plantar gêneros alimentícios e produtos agrícolas de exportação (como cana-de-açúcar, tabaco, algodão, cacau e café), extrair ouro e diamantes das minas, carregar tudo o que fosse necessário, construir casas, igrejas e ferrovias, abrir e pavimentar ruas. Tudo isso, e ainda para ensinar várias técnicas produtivas e remédios para a população brasileira. Enfim, além da sua força de trabalho, os africanos trouxeram sua civilização, seus conhecimentos e saberes.

O comércio atlântico de africanos escravizados conectou não somente o Brasil e a África. Como parte do Império português, que se estendia até as cidades costeiras da Índia e Macau (na China), essa ampla rede colocou todo um conjunto de locais distantes em contato permanente e sistemático. As naus de carreira da Índia chegavam carregadas ao litoral brasileiro, pois antes passavam pelo litoral da África, trocando os tecidos que traziam do sul da Ásia – conhecidos como “panos de negros” – por escravos e, no Brasil, estes por açúcar e aguardente. Era uma ampla rede de comércio, que envolvia diferentes parceiros em diferentes partes do mundo, durante o período que durou o tráfico de escravos.

Essas relações, que atravessavam os oceanos, levavam e traziam pessoas e mercadorias. Junto a estas, novos produtos agrícolas, novos alimentos, novas maneiras de cultivar, e instrumentos de trabalho até então desconhecidos. E mais, muito mais: outras formas de falar e de se expressar, ideias, religiões etc.

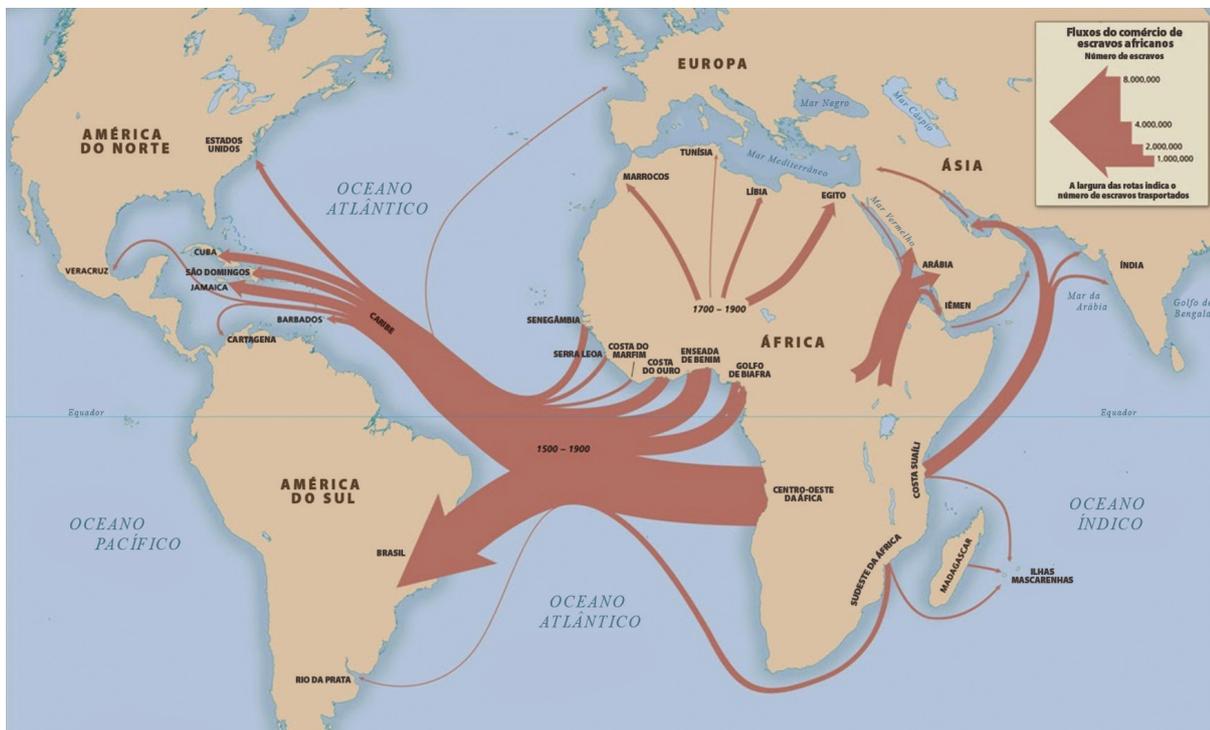
Porém, não se deve esquecer: o comércio de africanos escravizados trazia principalmente *pessoas*. Eram seres humanos retirados de sua terra natal, de suas aldeias, de suas casas e de suas famílias. Por meio de guerras, mais do que tudo, mas essas pessoas também eram aprisionadas em expedições de captura especialmente planejadas para esse fim. Inicialmente, os envolvidos nesse processo, que depois ficou conhecido como “o infame comércio”, eram africanos e europeus; contudo, principalmente a partir do século XVIII, esse comércio passou a contar com a participação de brasileiros ou residentes no Brasil.

Existe o seguinte questionamento: como puderam os africanos vender seus próprios irmãos? Para começar, eles não se sentiam como irmãos naquela época. Deve-se lembrar que a África é um continente, e um continente dividido em países e com diversos povos. Naquela época não havia os países, mas sim povos, organizados em unidades menores. Eram mais do que tudo pequenos grupos, conjuntos de aldeias, algumas cidades e, poucas vezes, reinos.

⁶ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=mMlzLDkGVRo>>.

⁷ Disponível em: <<http://www.bhzdesign.com.br/clientes/ibnbattuta/concepcao.html>>.

Fluxos do comércio de escravos africanos



Fonte: Disponível em: <<http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=195>>.

Anteriormente, falou-se que a identidade das pessoas nas sociedades africanas se vinculava às suas comunidades. Tais comunidades eram os povos de cada um. Com isso, não havia nada que os irmanasse acima de suas fronteiras étnicas: um diúla não se via como irmão de um mandinga, no Senegal; um habitante de Oiô – no que veio a ser chamado “país ioruba”, na Nigéria – não se identificava com um hauçá – que habitava o que depois veio a se tornar o mesmo país, a Nigéria, mas que na época do tráfico eram identificados apenas como os “grupos do norte”, muitas vezes inimigos de guerra; um bacongô e um mbundo, na atual Angola, tinham histórias distintas, apesar de estarem próximos no espaço. Assim, a guerra havia pautado essas relações – não sempre, mas em muitas ocasiões.

A ideia de *africano* como unidade surgiu somente no século XIX, vinculada fortemente ao contexto da luta contra o tráfico e a escravidão. É, a um só tempo, uma resposta aos europeus e um novo significado atribuído ao tratamento dado aos nativos da África pelos mesmos europeus.

Na África, o tráfico enfraqueceu comunidades inteiras, mas enriqueceu mercadores e reis. Enriqueceu também alguns pequenos comerciantes, bem como agricultores que vendiam alimentos para as cidades portuárias e víveres para os navegantes. Encheu os cofres de grandes senhores – alguns destes mestiços de africanas com europeus – e tornou miseráveis os grupos mais fracos militarmente. Empobrecer muitos povoados e deixou famílias sem filhos e sem pais. Enfim, o tráfico criou e fortaleceu redes de proteção e de clientelismo, que submetiam pessoas e povos a um determinado chefe que lhes garantia a não escravização.

A escravidão já existia na África, mas o tráfico atlântico de escravos a fez aumentar e assumir novos formatos e, sobretudo, outra dimensão – muito mais ampla em termos mundiais e mais profunda em termos de penetração no continente. O tráfico aprofundou divisões entre grupos locais, e as rivalidades se intensificaram. Estas já existiam, mas assumiram faces mais radicais.

A história de quase três séculos e meio de comércio escravista para as Américas transformou o mundo ocidental. Além disso, fez com que a África perdesse vidas humanas em seu momento mais produtivo – em termos de reprodução demográfica e de criação de alternativas para o seu desenvolvimento. Muito do que aconteceu em grandes áreas do continente, depois da longa história do tráfico, não deixa de estar relacionado a esse longo processo de espoliação.

Sugestão de atividade

Utilizando como inspiração trechos do poema “Navio negreiro”, de Castro Alves, e da letra da canção “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, do grupo O Rappa, pedir que os alunos escrevam um texto sobre o comércio escravista, que abordasse a questão dos efeitos da escravidão nos dias atuais.

8. Colonialismo, resistências e lutas pela independência

Até o século XIX, o interesse de grupos privados prevalecia sobre as ações dos Estados europeus. O tráfico era um negócio de comerciantes, e não de governos da Europa ou da América escravista. Os locais de efetiva presença europeia se restringiam quase que totalmente à costa da África. As exceções estavam na África do Sul e no norte do continente. Na Cidade do Cabo e arredores, havia a presença de imigrantes da região dos Países Baixos desde o século XVII. Por outro lado, a Argélia foi ocupada pelos franceses em 1830, e até o final do século XIX estes lutaram para dominar a região.

Durante toda a história do comércio escravista e das relações comerciais que ocorriam paralelamente a ele, os negócios com os europeus eram realizados entre os chefes locais e os representantes comerciais. Os governos europeus raramente entravam nas negociações. No entanto, isso mudou, em especial a partir da segunda metade do século XIX. Inicialmente, os países europeus enviaram exploradores e estudiosos patrocinados por seus governos; da mesma forma, apoiaram missionários religiosos que também foram para a África. A justificativa era conhecer e civilizar o continente e, em alguns casos, combater o tráfico de escravos – que, nessa época, passou a ser visto com maus olhos. Juntamente a essas iniciativas, havia os interesses econômicos e políticos.

As expedições de reconhecimento e mapeamento do continente africano trouxeram informações preciosas para as empresas e os governos dos países europeus, interessados em obter matérias-primas e expandir mercados. Em seguida, travou-se uma complexa corrida político-diplomática para se obter relações privilegiadas com os africanos. Um exemplo: entre 1819 e 1890, a França realizou 344 tratados com chefes africanos. No entanto, para estes, muitas vezes não era explicado o real significado da relação de “protetorado” reivindicada pelos “parceiros” europeus. Por outro lado, muitos chefes que se apresentaram aos europeus eram inventados e assinaram tratados sobre regiões e povos que nunca existiram.

De qualquer forma, pouco a pouco, a presença europeia se fortaleceu e foi se impondo em diversas partes da África. Para isso, além dos tratados, tornaram-se métodos de conquista a pressão sobre os chefes africanos e a utilização de efetivos militares para convencer os mais resistentes.

A partilha da África não ocorreu com a Conferência de Berlim (1884-1885). Esta representou um momento em que as potências europeias tentaram organizar a “corrida” sobre o continente africano. Antes mesmo da realização desse encontro, Inglaterra e França – principalmente – já estavam em diversas áreas do continente, como forças de dominação. Por outro lado, Portugal procurava garantir sua presença nas regiões onde já se encontrava. No entanto, esse domínio não era nem total, nem completo.

A seguir, um trecho da Ata da Conferência de Berlim, em que são traçados os objetivos dessa reunião:

Querendo regular, num espírito de boa compreensão mútua, as condições mais favoráveis ao desenvolvimento do comércio e da civilização em certas regiões da África, e assegurar a todos os povos as vantagens da livre navegação sobre os dois principais rios africanos que se lançam no Oceano Atlântico; desejosos, por outro lado, de prevenir os mal-entendidos e as contestações que poderiam originar, no futuro, as novas tomadas de posse nas costas da África, e preocupados ao mesmo tempo com os meios de crescimento do bem-estar moral e material das populações aborígenes, resolveram sob convite que lhes enviou o Governo Imperial Alemão, em concordância com o Governo da República Francesa, reunir para este fim uma Conferência em Berlim [...].⁸

⁸ ATA DA CONFERÊNCIA GERAL, Berlim, 26 de fevereiro de 1885. Disponível em: <http://www.casadehistoria.com.br/sites/default/files/conf_berlim.pdf>.

Logo no início da expansão sobre a África, os europeus perceberam que era fundamental obter apoio local, o que se deu por diferentes meios e estratégias. A antiga prática de exploração das rivalidades locais passou a ser muito utilizada: era o velho método do “dividir para dominar”. O mesmo ocorreu em relação às alianças comerciais realizadas sob certas condições de submissão política. O apoio a chefes e a grupos marginalizados do poder foi outro eficiente modo de provocar guerras para, em seguida, entrar-se como governo pacificador. Todos esses caminhos “abriram” a África para que se desse a colonização europeia sobre regiões do continente, no século XX.

Questiona-se: e na África, não houve resistências a esse avanço do domínio europeu? Houve, sim. Ocorreram movimentos que pretenderam, inclusive, unir grupos de diferentes povos para lutar contra os invasores. Foram os casos de Omar Tall (Senegal), Samori Turé (Mali) e Mohamed Ahmed, conhecido como “Mádi” (Sudão). Na Etiópia, o rei Menelik II, um cristão ortodoxo, combateu os italianos com um exército de 70 mil soldados e conseguiu o reconhecimento da soberania de seu país. Contudo, o caso etíope foi uma exceção e certamente teve relação direta com o fato de se tratar de um império de longa duração.

O fim do tráfico de escravos e o avanço europeu caminharam juntos, e não sem razão. Neste momento, para os europeus, o interesse era explorar a mão de obra africana na sua própria terra. Essa, sem dúvida, foi um das razões mais fortes para o combate ao tráfico transatlântico de escravos, e não um interesse de alcance distante na formação de um “mercado consumidor” nas Américas escravistas. As consequências desagregadoras do tráfico e do seu término também facilitaram a entrada europeia e o seu estabelecimento no continente africano. Houve resistências ao colonialismo europeu comandadas por traficantes de escravos e seus aliados, as quais foram combatidas com força pelos conquistadores com ajuda de grupos locais – afinal, as marcas da história do tráfico ainda estavam muito visíveis.

As ações de resistência e de combate aos europeus continuaram por todo o período colonial. Muitas e constantes, elas dificultaram, abalaram e finalmente derrotaram os dominadores. Além disso, ocorreram sob as mais diversas modalidades: Samuel Kimbango, no Congo Belga, fez do discurso religioso sua base e sua arma de luta; em Angola, o culto a uma deusa de nome Maria, que iria libertar os negros, forneceu a base para uma revolta em Cassange, em 1960; nas cidades da região iorubá, no sudoeste da Nigéria, o boicote de mulheres comerciantes aos impostos cobrados fez parar os mercados, na década de 1920; no Quênia, o movimento conhecido como Mau-Mau provocou uma revolta armada na forma de guerrilhas, na década de 1950; o mesmo ocorreu em outros lugares, como Congo Belga, Argélia e Camarões. Em muitos países africanos colonizados surgiram organizações políticas, abertas e clandestinas, em oposição ao domínio europeu, que se expressavam por meio de jornais, clubes e associações culturais. Em diferentes lugares, de forma individual ou coletiva, muitos africanos tentavam se articular para dar uma resposta ao colonialismo.

Fora da África, africanos se articularam na Europa, e o mesmo fizeram afrodescendentes nas Américas; com isso, foi-se desenvolvendo uma série de manifestações no sentido de valorizar as culturas africanas e dos povos negros no mundo. Essa luta pela valorização das culturas negras era uma forma de combater uma das bases do colonialismo: a suposta inferioridade dos negros em termos de civilização. Estudantes e intelectuais africanos fizeram das letras uma trincheira de luta para obter adeptos e mostrar a riqueza da produção literária e poética africana; o mesmo ocorreu nas artes, como a música. A luta contra o racismo se fortaleceu simultaneamente à luta pela descolonização africana, com a articulação de duas frentes de combate pela soberania e pela dignidade dos africanos e seus descendentes na diáspora.

Os processos de independência dos países africanos ocorrem a partir dessas diversas formas de luta, que encontraram nos colonizadores europeus diferentes formas de reação. Assim como seus opositores, as diferentes formas do colonialismo europeu não adotaram uma estratégia única. Os resultados dessas histórias se traduziram em décadas de enfrentamento, que deixaram uma herança nada favorável à África, cenário da quase totalidade dos conflitos. A conquista da autonomia política tampouco significou a paz nesses países, nascidos em grande parte da luta anticolonial, e não de uma construção de fronteiras que fosse fruto da história local.

Ainda assim, os processos de independência, sobretudo a partir dos anos 60 do século XX, representaram um marco na história mundial. Recuperando sua condição de protagonistas em sua própria terra, líderes africanos também passaram a se destacar

no cenário internacional. Intelectuais e acadêmicos africanos iniciaram a reescritura da história de seus países e regiões; não estavam sozinhos e tampouco na condição de parceiros menores. Contudo, eles se encontravam à frente de uma enorme tarefa: pesquisar, conhecer, discutir e criar parâmetros para a história da África. A partir desse ponto, eles dariam a conhecer ao mundo uma longa e fundamental parte da história da humanidade, sob novos pontos de vista e enriquecida com relatos e fontes locais, revistas e analisadas à luz de novos métodos.

Da mesma forma, na América marcada pela diáspora, passou-se a ter, nessa recuperação da memória histórica, novos parâmetros para a construção da identidade. Portanto, foram criadas novas bases para entender o passado, intervir no presente e, assim, construir o futuro.

Sugestões de atividades

- a) Pedir para que os alunos localizem no mapa da África atual (divisão política) os países que têm o português como língua oficial. São eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Se possível, apresentar poemas, músicas cantadas em português e imagens desses países, para que os alunos conheçam.
- b) Dividir a turma em grupos e pedir para que eles realizem uma pesquisa sobre as lideranças africanas que tiveram papel relevante nas lutas de libertação no continente: Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Eduardo Mondlane, Patrice Lumumba e, mais recentemente, Nelson Mandela. A internet apresenta muitos dados sobre essas personalidades ilustres. Caso os alunos tenham dificuldades em acessar a rede, procurar trazer com antecedência algumas informações para eles. Pedir para que cada grupo leia e exponha para a turma sobre a história e a vida do personagem que lhe coube.

Considerações finais

Ao longo deste texto, foram vistos temas e questões relevantes para o estudo da história da África, buscando-se sempre pensá-la a partir do seu interior e, ao mesmo tempo, de forma conectada com o mundo. A abordagem desses assuntos foi rápida e, certamente, deixou muitas dúvidas e assuntos a serem tratados. Espera-se que, a partir desse rápido encontro com a história da África, surjam novas perguntas e várias reflexões. Somente assim será possível conhecer melhor as “Áfricas” que brasileiros e cidadãos do mundo levam dentro de si.

Referências bibliográficas

- BÂ, Hamadou. *Amkouell, o menino fala*. São Paulo: Palas Athena, Casa das Áfricas, 2003.
- BÂ, Hamadou. A palavra, memória viva da África. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, a. 1, 1973.
- BELLUCCI, Beluce (Org.). *Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UCAM/CEAA, CCBB, 2003.
- BITENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SABALLA, Viviane Adriana. *Procedimentos didáticos-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03*. Brasília, 2005.
- LIMA, Mônica. A África na sala de aula. *Nossa História*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, n.4, p. 84-87, fev. 2004.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: EdFGV, 2009. p. 149-164.

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil. *Cadernos PENESB*. Niterói: Editora da UFF, n.4, p. 65-77, 2004.

LIMA, Mônica. Heranças africanas no Brasil. *Cadernos CEAP*. Rio de Janeiro, n. 20, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. *África negra: história e civilizações*. Salvador: EdUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. 2v.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões da literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, a. 25, n. 3, p. 421-461, 2003..

PEREIRA, Amauri Mendes. *África: para abandonar estereótipos e distorções*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e o Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2006.

WIKIPÉDIA. *África*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica>>.

Revistas online recomendadas

AFRO-ÁSIA. Revista do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <www.ceao.ufba.br/afroasia.htm>.

CADERNOS PENESB. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, da Faculdade de Educação da UFF. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/index.php/publicacoes>>.

REVISTA DE HISTÓRIA DA BIBLIOTECA NACIONAL. Há diversos artigos relacionados, mas sugere-se ver especialmente os nº 38 e 39 dez e nov 2008 – o 39 tem dossiê sobre história das relações Brasil-África. Ver, sobre escravidão africana, mapa, entrevista e debate no nº 26 de nov 2007. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br>.

Histórias do negro no Brasil

Amauri Mendes Pereira*

Tema 1: A importância da história da África na formação do Brasil

A longevidade, a amplitude e a capilaridade da presença negra no Brasil, em todas as regiões e segmentos da sociedade, estabelecem um enorme diferencial em relação às outras nações – com exceção de pequenos países caribenhos – criadas nas Américas a partir da diáspora africana.

Conhecer a África é, portanto, fundamental para a formação da consciência social e histórica do povo brasileiro. Por isso, é essencial problematizar estereótipos e distorções em relação ao continente africano, seus povos e sua história, assim como em relação à população negra brasileira. Urge discutir a crescente reversão dessas ideias, que afirmaram a falta de historicidade – ou seja, capacidade de transformações – e de humanidade dos povos africanos e da diáspora, que gerou afrodescendentes no Brasil e em outras partes do mundo.

Na África, foram as lutas contra o colonialismo; aqui, contra o racismo, o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais. Lá, como aqui, a partir de meados do século XX tornaram-se agudos os processos de descolonização material e mental. A África conquistou o seu “direito à História” – foi reconhecida como parte da história do mundo. Por outro lado, a luta contra o racismo no Brasil tornou-se tema e prática inarredável da agenda política nacional.

1. Sobre estereótipos e distorções

É necessário questionar as distorções causadas no imaginário social pelas visões mais influentes do chamado “pensamento social” das elites intelectuais, que negam ou menosprezam o aporte de matrizes africanas na formação da nacionalidade.

Entre o final do século XIX e a terceira década do século XX, a imigração europeia foi financiada a peso de ouro pelo Estado brasileiro, em uma colossal política pública que visava a substituir a população. O povo brasileiro, amplamente mestiçado de brancos, negros e indígenas, era visto como incapaz de construir uma civilização. A República nasceu, portanto, com um acentuado viés racial: foram mais de 4 milhões de homens e mulheres (IANNI, 1968) trazidos para o Brasil em cerca de 35 anos, sendo que o tráfico atlântico trouxe a mesma quantidade em 350 anos. O propósito era contrabalançar a importância das matrizes africanas na formação social brasileira. Contudo, já haviam transcorrido quase quatro séculos, e o povo brasileiro já havia se tornado euro-afro-ameríndio. Uma visão pouco crítica desse processo histórico costuma apontar a culinária, as indumentárias, as religiões, as danças e folguedos etc., como “influências” ou “contribuições” negras, como se a isso se restringisse o aporte africano, e como se evolutivas e civilizatórias fossem exclusivamente as matrizes culturais e sociais europeias.

Zelosas de sua ascendência e influência europeias, as classes dirigentes brasileiras sempre investiram nesse imaginário social. Elas se esforçaram para reproduzir aqui, por meio dos seus mecanismos de poder, os valores, as idealizações, as visões de mundo e da história que recebiam de lá.

Segundo Célia Marinho de Azevedo (2004), o medo do negro – físico e psíquico – assolava o imaginário das elites, nas décadas finais do século XIX. Em São Paulo, a solução imigrantista foi resultado de um alto investimento dos fazendeiros e dos cofres da província paulista; a “necessidade” de substituir a população, a força de trabalho, de “branquear” – como sinônimo de *civilizar* – era um componente fundamental de um excepcional esforço financeiro e logístico.

José Honório Rodrigues, no livro “Brasil e África: outro horizonte” (1964), apresenta uma valiosa pesquisa a respeito da campanha legislativa para impedir a entrada, no Brasil, de imigrantes não brancos. Segundo o autor, do início da República até o fim do Estado Novo,

continuava dominante o pensamento de embranquecer o povo brasileiro e evitar a entrada de grupos não europeus, os dominantes, os superiores. O Decreto-Lei nº 7.967, de 18/09/1945, dispõe no seu artigo II:

* Doutor em ciências sociais pela UERJ e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

atender-se-á, na admissão dos imigrantes, a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia (RODRIGUES, 1964, p. 153).

Sugestão de atividade

Distribuir livros didáticos de história, antigos e recentes, entre grupos de estudantes e pedir para que cada grupo relate a quantidade de páginas, as características da abordagem sobre África e as formas como – e se – aparecem negros nos livros. Questionar: o que essa comparação pode mostrar?

Tema 2: Diáspora, escravidão e interpretações da escravidão

O termo *diáspora* designa o colossal processo de transporte forçado de seres humanos do continente africano para as Américas, por meio do tráfico atlântico, do século XVI até meados do século XIX. Esse foi um fenômeno único na história mundial, considerando o volume, a amplitude, a intensidade e a crucialidade desses processos: o que representou, como perdas terríveis, para a África, em sofrimento e prejuízos materiais, morais e espirituais, que se acumularam por séculos, ainda hoje vistos como determinantes da pobreza das populações desse continente?

Foi um fenômeno único, também, porque a presença negra teve e tem papéis essenciais na construção e no desenvolvimento de quase todos os países surgidos nas Américas, a partir da colonização europeia. O caráter transnacional das lutas na diáspora africana é outro elemento fundamental. Tais processos e referências, mesmo na atualidade, buscam reconhecimento de sua importância histórica: as memórias (de onde vieram, como e quando, as migrações etc.), as lutas contra a escravidão, a participação na história do país que foi fundado já com a sua presença, e seu crescente protagonismo artístico-cultural e político na arena internacional.

Sugestão de atividade

O papel de destaque da presença negra no cenário artístico internacional pode ser bem utilizado pelos estudantes, com o objetivo de mapear a diáspora africana nas Américas. Nesse sentido, sugere-se a realização de pesquisas sobre Michael Jackson, Bob Marley, e outras personalidades negras do mundo artístico, em Cuba, na Colômbia etc.

1. Interpretações da escravidão

O regime da escravidão, no Brasil, foi o mais amplo e duradouro das Américas. Ainda são comuns os estereótipos: o negro visto como mero objeto de exploração, passivo, “estranho”, inadaptado, “banzeiro”; ou, então, o inverso: um escravo ajustado à formação social, como agregado e dependente, no seio da família patriarcal brasileira.

Há uma parte da bibliografia mais antiga que aborda visões da escravidão como sendo benigna aos negros, pois tinha o efeito de discipliná-los, evangelizá-los e livrá-los de primitivismos. Contudo, é crescente, também por efeito da Lei nº 10.639/2003, livros didáticos que abordam a violência da escravidão como o principal fator da brutalização física, mental e espiritual dos seres humanos escravizados.

O protagonismo das pessoas escravizadas, bem como a importância de suas lutas como contribuição para a formação e o desenvolvimento da sociedade, também são cada vez mais reconhecidos e compõem análises mais fundamentadas e isentas de estereótipos e distorções. Aos poucos, a partir de novas conceituações, metodologias e teorizações sobre o sistema escravista, firma-se uma crítica aos mais influentes modelos explicativos da economia colonial. Percebe-se, então, “assimetrias entre o conhecimento das sociedades europeias, ameríndias e africanas nesta forma de abordagem do problema” (MATTOS, 2003). É assim que Hebe Mattos busca uma posição crítica sobre essa questão fundamental:

Ou seja, reproduzindo tradição fundamentalmente arraigada na historiografia brasileira, mesmo quando a narrativa se estrutura a partir do tema diversidade cultural e conflitos, os povos africanos não são considerados a partir de suas culturas de origem e de seus encontros e desencontros com europeus e nativos americanos, mas fundamentalmente a partir de seu papel de força de trabalho na sociedade colonial escravista. Óbvio que este é um dos principais aspectos da questão. São igualmente evidentes, porém, as assimetrias entre o conhecimento das sociedades europeias, ameríndias e africanas nesta forma de abordagem do problema. Os africanos entram em cena na história do Brasil colonial a partir do ‘pacto colonial’, da ‘monocultura do açúcar’ e do ‘exclusivo metropolitano’, que necessitavam do ‘tráfico negreiro’ e do ‘trabalho escravo africano’. Esta formulação clássica da nossa historiografia produz como efeito uma relativa naturalização da escravidão negra como simples função da cobiça comercial europeia, escamoteando a face africana do tráfico, essencial para o entendimento de sua dinâmica e durabilidade. Essa naturalização da escravidão negra, a partir de uma premissa que torna o tráfico negreiro um fenômeno histórico, econômico e cultural derivado apenas da história europeia, é fruto do desconhecimento da história africana e de sua importância na articulação do mundo atlântico, presente na formação de pesquisadores e de professores brasileiros (MATTOS, 2003, p. 133).

No livro “Formação do Brasil contemporâneo”, Caio Prado Júnior, em uma interpretação que se tornou clássica, diz que as bases materiais da formação brasileira no período colonial eram a grande *propriedade*, a *monocultura* e o *trabalho escravo*. O cerne da interpretação de Caio Prado Júnior nesse livro é o “sentido da colonização”: não a formação social que ocorria na colônia, mas o empreendimento econômico, o que reduz as significações de um fenômeno histórico-social daquela envergadura. A respeito da presença negra, ele escreve:

A contribuição do escravo preto ou índio para a formação brasileira é, além daquela energia motriz, quase nula. Não que deixasse de concorrer, e muito, para a nossa ‘cultura’ no sentido amplo em que a antropologia emprega a expressão, mas é antes uma contribuição passiva, resultante do simples fato da presença dele, e da considerável difusão de seu sangue, que uma intervenção ativa e construtora. O cabedal que traz consigo da selva americana ou africana, e que não quero subestimar, é abafado e senão aniquilado, deturpa-se pelo estatuto social, material e moral a que se vê reduzido seu portador. E aponta, por isso apenas, muito timidamente, aqui e acolá. Age mais como fermento corruptor da outra cultura, a do senhor branco que lhe sobrepõe (PRADO JUNIOR, 1965, p. 270).

Assim, é fundamentalmente como escravo que o negro aparece na formação da sociedade brasileira. Em regra, é o que acontece, apesar de referências remotas, como a participação de Henrique Dias e o Terço dos Henriques na guerra contra o domínio holandês, ainda no século XVII, e registros episódicos de cronistas e memorialistas sobre a presença negra em diferentes eventos, circunstâncias e regiões. Isso aparece, por exemplo, em Francisco Adolfo de Varnhagen, um dos primeiros a escrever uma história do Brasil, no livro “História das lutas contra os holandeses no Brasil desde 1624 a 1654” (1871).

Para Sérgio Buarque de Holanda, em “Raízes do Brasil” (1999), a presença negra era importante, desde a Colônia, apenas como mão de obra, meio de produção e objeto de exploração. Esse autor não atenta para as contradições e as hierarquizações que ocorreram no tecido social. Seu foco eram os vícios do paternalismo, do patrimonialismo, formalismos como a cordialidade, e outros males de uma elite impotente e insensata – tudo isso determinado pelas matrizes ibéricas do povo brasileiro. Em relação aos indígenas, ele consagrou visões simplistas, que ainda na atualidade orientam o senso comum sobre a escravidão:

A presença do negro representou sempre fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais. Os antigos moradores da terra foram, eventualmente, prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação de gado. Dificilmente se acomodavam, porém, ao trabalho acurado e metódico que exige a exploração dos canaviais. Sua tendência espontânea era para atividades menos sedentárias e que pudessem exercer-se sem regularidade forçada e sem vigilância e fiscalização de estranhos. Versáteis ao extremo, eram-lhe inacessíveis certas noções de ordem, constância e exatidão, que no europeu formam como uma segunda natureza e parecem requisitos fundamentais da existência social e civil (HOLANDA, 1999, p. 48).

Coube a John Manuel Monteiro, no livro “Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo”, criticar os estereótipos sobre as populações e culturas indígenas consagrados nas obras de Sérgio Buarque de Holanda e de outros importantes analistas do Brasil Colônia. John Monteiro mostra a importância decisiva do trabalho indígena na formação de São Paulo. Para ele, as populações nativas ocupam um papel central na história social daquela região. O tema do trabalho indígena era negligenciado nos estudos do Brasil Colônia, devido ao fato de que as principais tendências analíticas estavam subordinadas a um quadro teórico que seguia a lógica da expansão do capitalismo comercial. O racismo/racismo dominante entre a intelectualidade e as classes dirigentes no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, sofreu um enorme impacto com a publicação e o êxito de “Casa grande e senzala”, de Gilberto Freyre, em 1933. Esse autor desautorizou inteiramente as visões do negro como um ser inferior e um problema a ser erradicado por meio da arianização/higienização – ou seja, via “cruzamento” com a *gens* branca europeia superior. Suas pesquisas e análises resgataram a importância do negro-escravo para a formação e o desenvolvimento da nação e da sociedade, concedendo-lhe uma posição singular – embora subalterna e dependente – no seio da grande família patriarcal. À visão arianista, Freyre contrapôs a *valorização da mestiçagem*. Mais do que isso, para ele, essa seria a redenção do Brasil como nação, e seu aporte principal ao mundo, como exemplo de paz e harmonia entre as raças.

2. Escravidão: terror ou benignidade?

Para Gilberto Freyre, a escravidão foi benigna para os escravos e para a construção da sociedade. A contribuição do negro-escravo não ocorreu apenas no campo da força bruta de trabalho, mas teria impulsionado o desenvolvimento da colônia, a partir de valores culturais remanescentes e de aplicações tecnológicas (na agricultura, no artesanato, com a metalurgia do ferro, a ourivesaria etc.) trazidas em sua “bagagem de conhecimentos”.

No âmbito das ciências sociais, entretanto, tal interpretação passou a ser contestada a partir de meados do século XX. A principal referência dessa contestação foram as interpretações emanadas da chamada “escola paulista de sociologia”. Até os anos 1970, os trabalhos de cientistas sociais da USP, com a inegável proeminência de Florestan Fernandes, eram os mais influentes.

De certa forma, pode-se pensar na repetição de certa rivalidade entre escolas acadêmicas. A partir dos anos 1950, era uma nova geração de cientistas sociais da USP que confrontava as visões de Freyre, até então as mais influentes. Fernando Henrique Cardoso, invertendo totalmente as ideias de benignidade da escravidão e de equilíbrio de antagonismos entre senhores e escravos, diz em seu livro “Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul”.

A reificação do escravo produzia-se objetiva e subjetivamente. Por um lado tornava-se uma *peça* cuja necessidade social era criada e regulada pelo mecanismo econômico de produção. Por outro lado o escravo auto-representava-se e era representado pelos homens livres como um ser incapaz de ação autônoma [...]. O escravo se apresentava como um ser humano tornado *coisa*, como alguém que, embora fosse capaz de empreender ações com ‘sentido’, pois eram ações humanas, exprimia na própria consciência e nos atos que praticava, orientações e significações sociais impostas pelos senhores... Nesse sentido, a consciência do escravo apenas registrava e espelhava, passivamente, os significados sociais que lhe eram impostos (CARDOSO, 1977, p. 125).

Mesmo Celso Furtado, um dos mais importantes intelectuais de sua geração, compartilhou dessas visões:

O homem formado dentro desse sistema social (a escravidão) está totalmente desaparelhado para responder aos estímulos econômicos. Quase não possuindo hábitos de vida familiar. A ideia de acumulação de riqueza é praticamente estranha. Demais, seu rudimentar desenvolvimento mental limita extremamente suas ‘necessidades’, cabendo-lhe um papel meramente passivo na transformações econômicas do país (FURTADO, 1970, p. 140-141).

Porém, havia outras visões que não falavam de terror ou de benignidade. Sua ênfase estava na condição de *sujeito* do ser humano escravizado.

Sugestão de atividade

É muito rica a iconografia que retrata a escravidão, especialmente imagens de instrumentos de castigo ou de escravos em situação de suplício, assim como a leitura dos fortes versos de Castro Alves. Essas são sempre boas referências e podem servir para a reflexão e a produção textual individual. Nesse sentido, deve-se estimular a reflexão dos alunos sobre os seguintes tópicos:

- a) Como eu me sentiria sofrendo esses suplícios?
- b) Qual é a extensão dos prejuízos materiais, morais e espirituais sobre os descendentes de pessoas escravizadas?

3. Quilombos e rebeldia negra

É impossível enfiar a diversidade das lutas negras em uma ideia ou conceito único. Os quilombos, as guerrilhas e as revoltas urbanas são algumas das formas que negavam radicalmente a escravidão. No livro “Rebeliões da senzala”, publicado pela primeira vez em 1959, Clóvis Moura estabeleceu um novo paradigma para a avaliação da importância, das características e da extensão da rebeldia negra. Esse autor sistematizou abordagens e memórias de rebeliões e insurreições negras, ao longo de todo o regime escravista e em diferentes regiões brasileiras, e as analisou de forma pioneira na historiografia do país. Procurou mostrar que aquelas lutas eram constitutivas do sistema escravista, e que não deviam, portanto, ser vistas à parte do conjunto de processos sociais e políticos, como se estes contivessem em si um sentido evolutivo, e as lutas negras fossem somente episódios distoantes. Para Clóvis Moura, quilombos, guerrilhas e insurreições urbanas, embora não fossem capazes de formular alternativas de organização social, e mesmo alcançando – quase sempre – vitórias provisórias, representaram, em todas as épocas e regiões, elementos fundamentais nas dinâmicas de recomposição do sistema escravista.

Seu livro “Os quilombos e a rebelião negra” (1986) é menos ambicioso, mas representa uma síntese da maturidade adquirida pelo autor em sua longa dedicação ao tema. Elaborado em capítulos curtos, que apresentam relações de quilombos em diversas regiões e mapas simples com suas localizações, a obra auxilia na percepção da extensão e da regularidade da ocorrência daquelas lutas – consideradas como as mais radicais – em todo o território brasileiro, além de apresentar, ao final, um precioso roteiro bibliográfico. Nesse pequeno livro, o autor procura

Demonstrar a importância social e política das lutas dos escravos, especialmente dos quilombolas. [...] Essas lutas não [são] como uma borra isolada do processo histórico, mas como uma força social que atuava de forma transformadora no próprio centro do sistema (MOURA, 1986, p. 15).

Moura formula ainda uma crítica contundente ao que as visões mencionadas acima representavam em meados do século XX:

Em primeiro lugar, o ser escravo negro era analisado através de estereótipos que, no transcurso de nossa formação social e histórica, contaminaram o subconsciente do brasileiro, através da injeção da ideologia do colonizador: o racismo, expresso concretamente no caso brasileiro, naquilo que se convencionou chamar eufemisticamente de preconceito de cor. Como elemento subjacente dessa análise estão os próprios componentes ideológicos de quem estuda o assunto, fortemente ou de forma diluída, impregnados da ideologia de que o branco é superior, e o negro é inferior. Em segundo lugar, temos como decorrência do primeiro nível de deformação a visão do escravo (no caso brasileiro a visão do escravo negro, insistimos) através da ideologia que o colonizador estabeleceu e as classes dominantes que o sucederam assimilaram (MOURA, 1986, p. 10).

Os *quilombos* sempre foram objeto de estudos e de referências. Para a maioria dos cronistas e historiadores, eles eram vistos como desvios em relação ao sentido evolutivo de construção da nação e da sociedade. A partir do início do século XIX, o temor de que no Brasil ocorresse algo parecido com a revolução vitoriosa no Haiti aterrorizava as castas senhoriais do país. Tais temores se justificavam devido à quantidade, à abrangência e à perenidade dos quilombos. Havia os situados em locais remotos – nas

brenhas de florestas, pântanos e matagais –, e esses eram mais difíceis de se combater e mesmo conhecer sua verdadeira dimensão; por outro lado, havia os situados em proximidades de aldeamentos e de cidades de maior porte. O historiador Flávio dos Santos Gomes (2005, 1993) descreveu uma multiplicidade de quilombos nas cercanias do Rio de Janeiro. Em sua interpretação, fartamente documentada, havia quilombos nas proximidades de muitas cidades importantes, desde o Período Colonial e, ao contrário do que acredita o senso comum, muitos mantinham relações comerciais, entre outras, com diferentes segmentos e pessoas que viviam nas cidades. Assim, os quilombos formavam, entre si e com aventureiros e negociantes das regiões, redes de trocas, de auxílio mútuo e de interesses, a despeito de conflitos e da ruptura de acordos. Para esse autor, em algumas regiões era tamanha a presença, a regularidade e a interação dos quilombos – sua agricultura, caça e pesca, extração de madeira, trabalhos em couro e outros serviços – com as comunidades instituídas, que se pode falar que eles representaram *proto-campesinatos negros*.

No entanto, a presença mais importante no imaginário social e que possui a literatura mais farta a respeito, é a do Quilombo dos Palmares, que existiu aproximadamente entre 1580 e 1710, na província de Alagoas. Coube a Edson Carneiro (1947) a primeira organização e análise estruturada de documentos, crônicas e narrativas sobre os quilombos em geral e, especialmente, sobre o que havia sido publicado a respeito da saga de Palmares. No entanto, foi Décio Freitas (1984) que logrou colocar Palmares entre os grandes feitos da história social brasileira, bem como a figura de Zumbi como um ícone libertário. Esse autor gaúcho beneficiou-se da descoberta e da análise criteriosa de documentos até então desconhecidos, extraídos de fontes primárias na Torre do Tombo, em Lisboa (Portugal). Essa documentação remonta ao período inicial dos registros da existência de Palmares, e se refere às comunicações entre diferentes agentes do poder colonial – governadores gerais, comandantes militares, fiscais da Corte na colônia – e autoridades da metrópole. A riqueza documental e a análise engajada de “Palmares: a guerra dos escravos” tornaram este um livro clássico.

4. Zumbi e a saga de Palmares

Em um curso de *história da África e do negro no Brasil*, é fundamental tratar detidamente sobre um episódio que articula referenciais propriamente históricos e conteúdos intrínsecos aos dois temas; igualmente, deve-se analisar as formas e o contexto como esses temas vêm sendo inseridos e conquistando espaços políticos e acadêmicos, corações, mentes e legislações, na atualidade brasileira. A dimensão alcançada pela figura de *Zumbi* e pela afirmação de um sentido libertário dos quilombos deve muito à obstinação de estudiosos em geral, que contribuíram com a guarda e a recuperação de documentos e memórias que mantiveram vivas essas histórias. No entanto, isso também pode ser considerado um feito extraordinário do Movimento Negro Brasileiro, que foi capaz de capilarizar, por todo o tecido social, sua proposição a respeito da importância daquele personagem, da excelência de sua liderança e da grandiosidade de seus feitos. Essa “bandeira” foi levantada quase que isoladamente pelo Movimento Social Negro desde os anos 1970, assim como as demandas de respeitabilidade pelas manifestações religiosas e por imagens positivas da ancestralidade africana. Dessas três, a entronização de Zumbi como símbolo maior da dignidade do negro e herói nacional brasileiro é a narrativa de maior radicalidade e, ao mesmo tempo, a mais bem-sucedida.

São fortes, também, as ressignificações surgidas no seio do Movimento Negro em relação às religiões afro-brasileiras. Estas, porém, embora penalizadas por estigmas¹, jamais deixaram de ter o seu espaço, visibilidade e atrativos, para pessoas de todos os estratos sociais. A África, por sua vez, se tem contra si as imagens de miséria, violência, ódio e ressentimentos entre os povos, tão veiculadas na mídia mundial, teve a seu favor – embora com menor repercussão – a recuperação de um passado de fausto e nobreza idealizadas, por meio de enredos e músicas, principalmente nos blocos afro-baianos, dos anos 1980 em diante. Além disso, tem-se alguma memória dos processos de descolonização que – apesar de pontuais entre nós – conquistaram simpatias em todo o mundo, com feitos e personagens heroicos, entre os quais desponta Nelson Mandela.

¹ É ampla a disseminação na sociedade brasileira de sua vinculação quase exclusiva a feitiços, maldades e outras práticas e sentimentos “inferiores”. Isso se intensificou nas últimas décadas, como efeito da ação de Igrejas pentecostais que demonizam orixás e rituais. Esse, por sinal, tem sido um fenômeno bastante estudado nas ciências sociais, constituindo, atualmente, parte significativa do subcampo de estudos das religiões.

Entretanto, com a imagem de Zumbi ocorre processo diferente. Na extensão do seu simbolismo e da familiaridade com a qual vem sendo assumida, é uma criação do Movimento Negro, que se apropriou de descobertas mais recentes da pesquisa histórica. É fundamental, porém, ressaltar que propostas “radicais” oriundas do antirracismo nem sempre têm o mesmo êxito. Aparentemente, estas últimas se prestam a uma *seleção*, tanto entre a grande maioria dos negros quanto na população brasileira em geral: Zumbi passa por todos os crivos.

Esse personagem emblemático na história do Brasil foi o último comandante – entre o final dos anos 1670 e meados de 1690 – do Quilombo dos Palmares ou *N’Gola Janga* (Pequena Angola), como aparentemente o quilombo era denominado por seus habitantes. Aquele era, na verdade, um complexo territorial constituído por diversos *mocambos* – nome dado aos aldeamentos –, criados e controlados por ex-escravos na região da Serra da Barriga, atualmente parte do Estado de Alagoas, mas que se estendia para além das fronteiras deste com o atual Estado de Pernambuco.

A teia de significados das narrativas referentes a Palmares mostra a complexidade daquele processo. Para analisá-lo é necessário conjugar uma série de fatores econômicos, políticos, culturais e sociais, presentes naquela vasta região do Nordeste brasileiro. Sua longevidade e expansão, por exemplo: como foi capaz de ter existido ao longo de praticamente todo o século XVII, crescendo sempre em população e em número de mocambos? Pelo menos três gerações de palmarinos teriam nascido livres, ocupando territórios não tão distantes de grandes fazendas nas quais vigorava o regime de escravidão. Também deve ser considerada a força de sua economia, baseada na agricultura com alto nível de produtividade, o que permitia, inclusive, uma produção suficiente de excedentes destinada ao comércio com as fazendas da região, sempre às voltas com a escassez de alimentos, devido à prioridade da monocultura do açúcar. O mesmo pode ser dito da sua capacidade de resistência a várias expedições financiadas por holandeses e por portugueses – feitos que tornaram o quilombo um acontecimento singular na história da escravidão, no Brasil e nas Américas. Para se entender a extensão desse êxito, é importante conhecer as origens da estrutura e da dinâmica da organização social e política de Palmares, referida sem aprofundamento por Décio Freitas (1984), que via o quilombo unificado fundamentalmente pela opressão escravista.

Por que em Palmares se consolidou tal unidade, se em outros episódios isso não ocorreu, pelo menos que se saiba, com a mesma eficácia? Uma explicação pode vir do conhecimento do que acontecia, na época, na costa ocidental africana, particularmente na vasta região central da atual República Popular de Angola, de onde certamente vinha a grande maioria daqueles homens e mulheres. De fato, essa região era palco de intensas disputas, dada a sua densidade demográfica, a fertilidade de suas terras e sua produção mineral. De acordo com fontes primárias e analistas mais recentes, como Maestri Filho (1988), Birmingham (1992) e Glasgow (1982), desde meados do século XVI e início do século XVII, eram intensas e instáveis as relações entre uma sociedade mais hierarquizada e conhecida dos portugueses, o Reino do Congo, mais ao norte, e um conjunto amplo de povos dos Reinos do Ndongo e da Matamba, nas regiões dos mbundas e dos ndembos, e outras mais para o interior da região central e leste do território onde atualmente se situa Angola.

As antigas tensões e rivalidades acentuaram-se a partir do incremento do comércio com os portugueses e holandeses no período referido, bem como por suas demandas crescentes de escravos, em função da envergadura que havia adquirido o tráfico atlântico. A constituição da Confederação de Estados do Ndongo, no início dos anos 1620 – um prodígio de articulação no qual teve destaque a personalidade ímpar, hábil e dominadora de N’Zinga M’Bandi, a rainha Jinga das congadas e maracatus no Brasil –, permitiu o fortalecimento dos povos mais interioranos nas guerras e no comércio com portugueses e holandeses – ora aliando-se a uns, ora a outros –, e consolidou sua hegemonia na região, principalmente no controle das rotas do comércio de cativos. Os principais dirigentes de Palmares certamente haviam vivenciado ou recebido a memória desse contexto. Da mesma forma que, ainda nos tempos atuais, a imagem de N’Zinga é recuperada como emblemática na construção da nacionalidade angolana, de sua resistência histórica ao colonizador, é muito provável que seu exemplo e as histórias que o cercavam² – a

² N’Zinga, que teve uma existência atribulada desde a infância, descendia, por parte de pai, dos povos jagas vindos das regiões mais interioranas, cuja estruturação social e econômica, religiosidade e formulações culturais e ideológicas eram voltadas sistematicamente para a guerra. *Quilombo*, por exemplo, era o nome que esses povos davam aos espaços fortificados que habitavam, de caráter ofensivo. Pode-se, inclusive, estabelecer analogias entre as características dos jagas e de povos militarizados mais conhecidos na Antiguidade, como os hunos e os espartanos. O imaginário dos povos daquela região é povoado pelas lendas em torno da sabedoria e da capacidade política de N’Zinga, bem como sua coragem, força e destreza nas artes da guerra. Por parte de mãe, ela descendia dos povos mbundas, tradicionalmente situados mais próximo do litoral, antigos parceiros dos portugueses e tidos como de inegáveis habilidades políticas e administrativas.

construção da unidade como produtora de eficácia e fortalecimento frente aos inimigos – tenham cumprido um importante papel na consolidação do poder entre as linhagens presentes em Palmares.

Segundo Décio Freitas (1984), Zumbi nasceu em Palmares, mas ainda pequeno foi raptado em uma ação militar enviada pelo governo da província. Adotado por um padre, teria tido a melhor educação possível naquela região mas, em dado momento de sua adolescência, teria renegado a condição de protegido e voltado para o quilombo. Sua determinação e capacidade de liderança teriam feito dele o comandante de armas, até que, em 1678, após liderar a rejeição a um acordo proposto pelo governo – aceito por alguns dos principais dirigentes e por um grande contingente de quilombolas, particularmente os nascidos no quilombo, que pelo acordo seriam libertados –, tornou-se seu principal comandante político.

Após mais de 25 anos dirigindo o Estado Palmarino, que, na estimativa de Décio Freitas chegou a contar com mais de 20 mil pessoas, a cerca de Macaco, a capital, foi rompida, ao fim de uma sequência de grandes batalhas, e o Quilombo, derrotado. Embora ferido, Zumbi sobreviveu, mas cerca de um ano depois, teria sido delatado por um companheiro e sucumbido em um terrível confronto com um grupo muito mais numeroso de adversários.

Morto em combate no dia 20 de novembro de 1695, sua imagem é o centro de eventos que galvanizam a sociedade brasileira ao longo do mês de novembro. O dia de sua morte é reconhecido como o *Dia Nacional da Consciência Negra*, não apenas pela ampla variedade de movimentos sociais envolvidos em lutas antirracistas e comprometidos com a popularização de críticas e ressignificações históricas, mas também em lei: a Lei nº 10.639/2003 e nos artigos 26-A e 79-B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Atualmente, são incontáveis as localidades e as instituições, clubes e associações de todo tipo que festejam esse dia. Em mais de 20% do total de municípios brasileiros – quase mil –, e em dez estados, o dia 20 de novembro é feriado.

Sugestão de atividade

Como seria a encenação de uma batalha entre tropas regulares e um exército de ex-escravos? Orientar os alunos para que realizem a encenação de uma batalha nesse modelo. Essa proposição, se for aceita e ensaiada pelos estudantes, permitirá a visualização e os sentimentos do protagonismo negro, ao contrário das imagens de vítimas, muito mais difundidas e naturalizadas no imaginário social brasileiro.

5. A nova historiografia versus a “reabilitação da escravidão”

A partir dos anos 1980, tornou-se crescente a influência dos estudos culturais no Brasil. No campo da história social, foram propostas novas abordagens ao tema da escravidão. Uma nova historiografia passou a trabalhar mais detidamente sobre o século XIX, visto como o momento decisivo da escravidão e da formação do Brasil contemporâneo. Nesse sentido, procura-se ressaltar a subjetividade do escravo, a sua capacidade de iniciativa, o que contraria a análise sociológica mais influente de meados até o final do século XX, que involuntariamente fazia coro com o racismo “científico”. Essa linha de pensamento falava – como já foi referido – da coisificação dos escravos: ausência de aspirações, de capacidade de organização, de significações próprias sobre suas vidas e seus contextos de relações.

O livro de Robson Machado Martins (2005) trata do final da escravidão e do período pós-emancipação no sul do Espírito Santo. Por meio de documentação cartorial e da história oral, o autor mostra a trajetória de uma família negra a partir dos anos finais da escravidão – é notável a intencionalidade dos agentes, as convergências e divergências familiares, bem como os caminhos diferentes que passam a trilhar.

O livro de Hebe Maria de Mattos (1995) trata especialmente das mudanças que ocorreram no sistema escravista no norte-noroeste do Estado do Rio de Janeiro, a partir de meados do século XIX. A autora mostra como a percepção daquelas transformações e determinadas estratégias de resistência, de construção e manutenção de redes de solidariedade, e a formação de pecúlios, de bens materiais e outros, foram eficazes, para os ex-escravos e ex-libertos, no período pós-escravidão.

Ambos os livros mencionados enfatizam a existência de famílias escravas, de amplas e permanentes comunidades de parentesco, de relações de compadrio e de ajuda mútua, o que demonstra a preocupação e a capacidade de os escravos se organizarem e formularem alternativas de sobrevivência e desenvolvimento com relativa autonomia, apesar da dureza e dos sofrimentos sob o regime de escravidão.

Outra importante referência é o livro “Visões de liberdade”, de Sidney Chaloub. O autor procura mostrar o papel das ideias e das práticas entre os próprios escravos, o seu protagonismo, momentos e circunstâncias diversos. Da mesma forma, ele aborda o quanto a historiografia é omissa sobre a autonomia daqueles homens e mulheres, bem como em relação aos sentidos que a liberdade pode tomar em diferentes contextos.

A leitura desses trabalhos permite observar as diferenças regionais e locais na vivência das pessoas escravizadas, e como variavam as soluções encontradas por esses agentes, para revoltas e fugas, ou somente para resistir e melhorar a vida sob a escravidão.

Uma polêmica reveladora dos interesses e posturas político-ideológicas embutidas em escolhas teóricas e metodológicas foi inaugurada com a publicação do livro “O escravismo colonial”, de Jacob Gorender, em 1978. Em um livro de ampla pesquisa bibliográfica, esse autor, por meio de novas e ousadas reconceituações e teorizações sobre a historiografia da escravidão, empreendeu uma releitura da formação e do desenvolvimento da sociedade brasileira. Para ele, o trabalho e o trabalhador, bem como a contradição entre este e o sistema que o submete e explora, devem estar no centro de qualquer interpretação historiográfica. Gorender criou o conceito de *modo de produção colonial-escravista* – que articulando economia política, sociologia e ciência da história – para reforçar a noção de que o sistema escravista é determinante em qualquer perspectiva de análise histórica que se queira fazer do desenvolvimento do Estado, da nação e da sociedade brasileira. Para Gorender, também é fundamental que se avalie a dependência da agricultura escravista em relação aos mercados internacionais e ao tráfico. Ele adverte, entrando na discussão comparativa da escravidão no Brasil e nos EUA, que as relações raciais durante a escravidão – e sua eventual reprodução pós-emancipação – não podem ser devidamente analisadas sem se considerar as bases socioeconômicas que fundam ambos os regimes escravistas, inclusive as formas como interagem com os mercados e nas relações internacionais.

Esse autor, de rigorosa formação marxista, mas sem educação universitária formal, causou impacto no mundo acadêmico e produziu uma ruptura paradigmática em relação às representações mais influentes sobre a escravidão no Brasil. Sua tese foi acolhida por alguns, mas foi combatida pela maioria. Sua tréplica veio em forma de outro livro, “A escravidão reabilitada”, de 1991. Neste, o autor critica uma linhagem de historiadores que entende como avessos a qualquer sentido político-ideológico nos debates sobre o escravismo. O interesse dessa tendência historiográfica seria tornar a escravidão nada mais do que um tema acadêmico, sem implicações epistemológicas e sociais, em uma versão sofisticada do patriarcalismo freyreano.

Gorender analisa diversas obras e identifica um perfil conservador nesse revisionismo historiográfico. Para ele, “o trabalho historiográfico nunca é inocente”, ou seja, sempre tem motivações políticas, ideológicas e sociais. O que pretendem é “a absolvição ética do passado escravista do nosso país”. O reconhecimento do seu trabalho demorou: apenas em 1994 ele recebeu o título de doutor *honoris causa* na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, em 1996, o de especialista e de notório saber, na Universidade de São Paulo (USP).

Um olhar mais atento aos estudos e análises do conjunto de autores e trabalhos referidos ajuda na reflexão a respeito de disputas conceituais, teóricas e metodológicas que, trabalhando com as temáticas da escravidão e da pós-Abolição, na verdade reproduzem diferentes posturas político-ideológicas de estudiosos(as), frente à atualidade das demandas antirracistas na sociedade brasileira.

É necessário tratar dessa atualidade, questionando: como a questão racial se tornou um problema para a sociedade brasileira? Qual foi o papel das lutas sociais e políticas, e qual foi o papel dos meios acadêmicos para que isso acontecesse? Por que esse “salto” – das disputas sobre interpretações da escravidão às ações afirmativas no novo milênio? Por que foi necessária uma lei para que se introduzisse a história da África e do negro no Brasil nos currículos do ensino básico? Por que somente em 2003, 115 anos após a Abolição da Escravatura?

Essas perguntas e inúmeras outras a que elas remetem têm sido objeto de reflexões de muitos estudiosos, em todos os campos das ciências humanas, nos últimos dez anos. Do ponto de vista deste trabalho, ficarão incompletas quaisquer respostas e análises que desconsiderem a história da Lei nº 10.639/2003 – que introduz a obrigatoriedade da *história e cultura afro-brasileira e africana* no ensino básico – e o contexto em que foi produzida, votada no Congresso Nacional, sancionada pelo presidente da República, regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), densificada como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e lançada nos sistemas educacionais, nos quais se evidenciam incontáveis dificuldades e obstáculos à sua implementação:

Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre história da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a educação das relações étnico-raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras (GOMES; EDENILSON DE JESUS, 2013, p. 31).

Tema 3: A trajetória do Movimento Negro Brasileiro

O fato é que a importância assumida por esses temas e problemas históricos tem relação direta com a crescente força política, capacidade de mobilização e organização, e conquistas institucionais do Movimento Negro Brasileiro. É nesse contexto que a história da África e dos negros no Brasil adquire relevância acadêmica. Esses conteúdos estão chegando ao “chão da escola básica”, principalmente devido ao amadurecimento do nível de consciência social sobre a questão racial. Entre muitas controvérsias, é notável o engajamento de pedagogos, cientistas sociais, psicólogos, historiadores e pesquisadores em outros campos do conhecimento, instigados a uma melhor compreensão e a um efetivo enfrentamento do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais.

Por isso, é necessário historiar a trajetória dessas lutas sociais nos contextos em que estavam inseridas. Assim como os povos africanos, os negros brasileiros e os que sofreram a diáspora “conquistaram o direito à história”. A invisibilidade e/ou a estereotipação de processos sociais, políticos e culturais, que desde muito tempo questionaram a “ordem racial”, redundam em prejuízo à melhor interpretação da formação e do desenvolvimento das sociedades, bem como ao enfrentamento e à superação de obstáculos à construção da democracia, da plena cidadania e justiça social, em todas as regiões do planeta.

No Brasil, é essencial priorizar a pesquisa, a análise e a difusão desses processos sociais. No auge das disputas político-acadêmicas, e por força da inércia que domina a reprodução de espaços e condições de poder, há riscos de que ocorram meras mudanças formais e tópicas, de se “manter tudo como está”. Isso significa que é possível, até, incorporar a história da África e dos negros no Brasil. No entanto, questiona-se: por que fazer tanto “barulho”, com reclamos das ações afirmativas, e o aprofundamento de discussões sobre o racismo e sobre as desigualdades?

Vale, então, uma análise demorada sobre agentes e características, atentando-se para a crucialidade das lutas negras no Brasil. Descerrar o véu que cobria a dimensão desses episódios de máxima significação na história social brasileira ajuda no combate à inércia intelectual e institucional, e fortalece práxis transformadoras. Sem isso, a Lei nº 10.639/2003 e o contexto que a tornou necessária, as demandas de ações afirmativas, e a questão racial como parte inarredável da agenda política nacional, parecem ter caído sobre a terra como “raios em céu azul”.

1. Resistência negra

Houve – e há – muitas formas de resistência e organização negra nos sucessivos períodos da história do Brasil, diferentes conforme as necessidades, as condições e os objetivos a que se propuseram. Os quilombos, por exemplo, eram organizações negras. Criados e dirigidos por negros, com a motivação seminal da liberdade, vários deles assimilaram brancos e indígenas.

Também existiram as Irmandades do Rosário, de São Benedito, de Santo Elesbão, de Santa Efigênia (santos católicos negros), desde o Período Colonial. Estas eram religiosidades cristãs segregadas, espaços de resistência, de associativismo, de vivência religiosa, de articulação de interesses e de formação de pecúlio financeiro para diferentes fins, como obras, compra da alforrias, apoios a dificuldades de associados etc.

Manifestações culturais e religiosas de matrizes africanas sempre constituíram o âmago da resistência. Desde os primórdios e, mais visivelmente, nos tempos atuais, sempre abrigaram não negros insatisfeitos, discriminados e/ou insubmissos aos valores e condições dominantes. Apenas em meados do século XX puderam assumir inteiramente suas características, e seus membros puderam assumir publicamente a pertença, o funcionamento regular, o local definido e o reconhecimento público e institucional. Suas crenças e práticas eram objeto de estigmas e de perseguição por parte das autoridades. A semiclandestinidadade era um problema, mas jamais impediu sua reprodução nos diversos contextos regionais e locais. Exemplos de casas e lideranças religiosas são conhecidos em todo o Brasil; as escolas de samba do Rio de Janeiro; a capoeira que, da Bahia e do Rio de Janeiro, a partir do final do século XIX, conquistou o mundo no limiar do século XX; o frevo de Pernambuco que, do passo, tornou-se a base do fenômeno cultural e turístico da região de Olinda e Recife; e ainda os “bois” – boi-bumbá, boi de mamão, bumba meu boi –, que, com diferentes nomes, tornaram-se perenes em diversas regiões brasileiras.

2. Movimento Negro: definição

Os tipos de resistência e de organização negra referidos acima são considerados aqui como antecedentes do Movimento Negro Brasileiro. Organizações ou entidades negras, neste trabalho, são aquelas que assumem posturas e deliberação constantes em estatutos, discursos, escritos e manifestações, contra o preconceito e a discriminação racial.

Foram as entidades e os grupos de negros surgidos na década de 1970 que tornaram comum o uso da expressão *Movimento Negro* para designar o seu conjunto e as suas atividades. Documentos de entidades e declarações de militantes do passado já haviam utilizado esta expressão anteriormente, mas ela não chegou a se fixar com o significado que tem na atualidade: grupos, entidades e militantes negros que denunciam e enfrentam o racismo, buscando, por meio desse combate, o respeito da sociedade e a melhora das condições de vida da população afrodescendente.

Criação ideológica desse amplo movimento social, a *consciência negra* é o conjunto de ideias e valores difusos que objetivam a valorização do negro e da cultura negra, e que se colocam diretamente contra o racismo. Além disso, há um universo mais abrangente de pessoas, concepções e práticas dos mais variados tipos, que se colocam como parte do Movimento Negro, mesmo que não estejam institucionalmente vinculados a grupos ou entidades:

- a) intelectuais negros de formação política ou acadêmica tradicional, que incorporam em suas intervenções a temática das relações raciais e temas correlatos;
- b) personalidades negras de destaque que abraçam – a seu modo – a luta contra o racismo;
- c) negros atuantes, com sua *consciência negra*, nas manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras, assim como em diversos tipos de instituições políticas, culturais, artísticas, educacionais, sindicais, assistenciais etc.

Para Joel Rufino dos Santos, pode-se falar em duas dimensões do Movimento Negro: a) uma em *sentido estrito*, como “o conjunto de entidades, militantes e ações dos últimos 50 anos, consagrados à luta explícita contra o racismo” (RUFINO DOS SANTOS, 1985, p. 287); e b) outra em *sentido amplo*, como “todas as entidades de qualquer natureza e todas as ações de qualquer tempo (aí compreendidas aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros” (RUFINO DOS SANTOS, 1985, p. 303). Tal concepção ajuda a entender a dinâmica de uma luta social. Esta não se restringe à enunciação e a ações políticas como disputa direta de poder. Não há movimento social sem respaldo cultural e sem bases sociais. Ambas as dimensões estiveram presentes em toda a trajetória do Movimento Negro Brasileiro.

3. Imprensa negra

O texto “Vale o que está escrito: o pensamento social do meio negro como parte do pensamento social brasileiro”³ foi resultado de uma pesquisa do início dos anos 1980, que registrou imagens de alguns dos grandes baluartes da imprensa negra e do Movimento Negro nos anos 1920 e 1930, em São Paulo. Nesse texto, defende-se a ideia de que qualquer estudo sobre o *pensamento social brasileiro* – expressão que usualmente se refere ao pensamento das elites intelectuais – deve incorporar as formas de expressão dos militantes negros como instituintes nas relações sociais e políticas. Sem isso, as análises expressarão uma visão parcial e empobrecida, reproduzindo as visões do sistema de poder e de valores hegemônicos, de que somente a elite pensa e, dessa forma, determina a história de sua época. Esse texto apresenta de forma extensa o pensamento de militantes negros, por meio de uma grande variedade de jornais negros no período estudado.

Logo na segunda década do século XX surgiram os primeiros periódicos de uma *imprensa negra*, que expressava o nível de consciência no meio negro. “O alfinete”, “A redenção”, “A sentinela”, “A liberdade”, “O menelick”, “O kosmos”, entre outros, são anteriores a 1920. Estes foram jornais sempre com pequenas tiragens e interrupções, geralmente por problemas financeiros. Eles falavam do cotidiano do seu público, com o noticiário de datas e eventos festivos, comentários maliciosos e críticas aos homens e mulheres que “saíam da linha”, poemas e pregações morais e educativas que enfatizavam a necessidade do “alevantamento da raça”. A mudança para um tom mais combativo em relação à discriminação racial e aos “prejuízos do negro” aconteceu com o “Clarim da alvorada”, após 1924.

Treze de maio de 88 foi um domingo de muitas esperanças, para todo o povo brasileiro que viviam anceados pela triste sorte dos pretos cativos; este treze de maio [1928], foi também um domingo, porém de fé e não de esperanças, porque a fé é a certeza; a esperança é a dubiedade, e de dubiedade e fracassos estamos cansados. Precisamos da certeza e segurança na vitória final da raça. A esperança que trouxe a ‘Lei Áurea’ foi a de não saber o destino do negro que, embora livre das torturas ficava desde esta data, no mais completo abandono e espoliado em tudo. A fé que trouxe este treze de maio foi a certeza no futuro, porque contemplou-se o negro majestoso na tribuna livre.⁴

O nome de José Correia Leite é, sem dúvida, sinônimo de *imprensa negra paulistana*, além de ser uma das maiores referências de seriedade, de abnegação e de uma aguda consciência e capacidade críticas a serviço da “causa”. “Seu” Leite, em sua extrema simplicidade, seguiria sendo a “reserva moral e de lucidez” para as novas gerações de militantes, até o seu falecimento, em 27 de fevereiro de 1989, aos 89 anos.

A pesquisa pioneira sobre a imprensa negra foi realizada por Roger Bastide – antropólogo francês e professor da USP – nos finais dos anos 1940. Em 1964, Florestan Fernandes publicou, na segunda parte de seu livro “A integração do negro na sociedade de classes”, um capítulo inteiramente baseado no pensamento expresso em jornais negros. Preciosas, então, são a análise e a reprodução fac-similar de muitos exemplares desses jornais.

Sugestão de atividade

Estimular a reflexão sobre os motivos de existência da imprensa negra. Os alunos podem buscar respostas em pesquisas nos principais jornais da imprensa atual e da televisão. Se na atualidade ainda predominam imagens de pessoas – homens, mulheres e crianças – brancas, como seria nas primeiras décadas pós-Abolição?

³ REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO, n. 120, mai. 2011, n. 122, jul. 2011. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. É uma revista virtual publicada no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR).

⁴ LEITE, José Correia. Os dois 13 de maio. *Jornal Clarim da Alvorada*, jun. 1928.

4. Frente Negra Brasileira

Aqui, vale lembrar da Frente Negra Brasileira (FNB), instituição que é vista como um grande marco, não apenas do desenvolvimento do Movimento Negro em São Paulo, mas em todo o país. Foi fundada em 1931, em um momento de intensa ebulição social e política. A Revolução de 30 havia insuflado de vez a chama da participação política no já agitado meio negro que sofrera – de forma ainda mais grave – a ação devastadora da Crise de 1929:

O negro, por intuição ou qualquer coisa, na Praça da Sé se reunia em grupo, e as discussões eram calorosas. [...] Em 30, não se tinha ideia do nome, mas estava se discutindo de como o negro poderia participar. Não se queria ficar marginalizado na transformação que se esperava. Havia um contentamento de ver aquelas famílias dos escravagistas apeadas do poder. Era claro que na transformação tudo ia mudar. O negro sentia isto (LEITE; CUTI, 1992, p. 91).

A FNB galvanizou de tal maneira a população negra paulistana e de vários municípios do interior, que se transformou em uma preocupação das autoridades constituídas. Aos poucos, no entanto, sua pregação de civilidade, austeridade e disciplina, como elementos essenciais para o progresso do homem e da mulher “de cor”, granjeou simpatias de personalidades e autoridades paulistas, ao ponto de torná-la uma espécie de representação da coletividade negra perante governos e outras instituições:

Estivemos hoje em visita ao posto de alistamento eleitoral da Frente Negra Brasileira, que é, sem dúvida alguma, uma das mais perfeitas organizações sociais aparecidas nestes últimos tempos [...] Tudo em perfeita ordem. Aqui, a secretaria de alistamento; mais além, a sala para os requerimentos; num outro salão, o curso de alfabetização, para o mesmo fim. E assim, tudo ali, numa atividade espantosa e prometedora⁵.

Aristides Barbosa, antigo militante da FNB, contou que

em certo momento, no período mais ativo, a população negra se sentia mais protegida. Era como se a Frente cumprisse, em relação aos negros, papel semelhante ao dos consulados para os imigrantes italianos, alemães, espanhóis, e outros.⁶

Este era realmente um impulso formidável. Em seu estatuto, o primeiro capítulo estabelece:

Fica fundada em São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da *gente negra nacional*, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação dos seus direitos sociais e políticos atuais, na comunhão brasileira.⁷

Além de existir em grande parte do interior de São Paulo, em diversos estados foram abertas representações da Frente (Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Bahia); além disso, os contatos e propostas de filiação chegavam de todas as regiões do país.⁸ A direção da Frente alardeava a filiação de mais de 200 mil membros.

Em 1934, foi criado o partido político da FNB. Este fracassou nas eleições de 1935, devido a uma limitação fundamental: sua base eleitoral estava impedida de votar por força da lei – era majoritariamente analfabeta, apesar dos esforços extraordinários de “professorinhas negras” em alfabetizarem “seu povo”.⁹

⁵ JORNAL CORREIO DE SÃO PAULO, 17 fev. 1933.

⁶ BARBOSA, Aristides. *Frente Negra Brasileira. Rio de Janeiro*: Enúgbarijo Produções Artísticas, 1985. 2 vídeos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j4H-dqC4Kug>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=E9wfuqzbyfg>>.

⁷ BARBOSA, Márcio; BARBOSA, Aristides. Estatutos da *Frente Negra Brasileira*. In: BARBOSA, Márcio; BARBOSA, Aristides. *Frente Negra Brasileira: documentos. Projeto de Dinamização de Espaços Literários Afro-brasileiros. Quilombhoje*, 1998, p. 110. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>>.

⁸ LUCRÉCIO, F. A FNB e o seu 5º ano de fundação. *Jornal A Voz da Raça*, n. 56, ago. 1956.

⁹ Aristides Barbosa fala também a respeito de jovens professoras negras que criavam cursos em cidades interioranas, com o propósito de alfabetizar negros para que se habilitassem como eleitores.

Sugestão de atividade

Há um vídeo – acessível em três partes: específico sobre a Frente Negra Brasileira, resultado de uma pesquisa realizada nos inícios dos anos 1980. Nele, encontram-se entrevistas individuais e coletivas de lideranças daquele movimento. Sugere-se a elaboração de uma redação sobre a FNB, depois de os alunos assistirem ao vídeo.¹⁰

No Rio Grande do Sul, a Sociedade Floresta Aurora – que existia desde o século XIX –, o Clube Náutico Marcílio Dias e o Satélite Prontidão são muito conhecidos, e serviram de exemplo para muitas outras agremiações no interior do estado e em outras partes da Região Sul do Brasil. A Sociedade Floresta Aurora é o mais antigo clube negro do Rio Grande do Sul. No seu histórico, publicado no livro “O povo negro no Sul” (2002), consta que sua sede foi o espaço para onde convergiram as comemorações pela Abolição, em 1888 e nos anos seguintes. Além disso, são muitos os seus orgulhos pela história e perspectivas:

Nestes 130 anos, pela Sociedade Floresta Aurora passaram pelo menos um membro de cada família de negros que habitou ou habita este estado... Orgulha-se de trazer e ter consigo pessoas das mais variadas correntes ideológicas, de diversas religiões, de todas as regiões do estado. Enfim orgulha-se sobremaneira de poder ser colaboradora na construção de uma sociedade civil mais justa, pois para isso está trabalhando e preparando as novas gerações, para carregarem a bandeira da consciência, da luta, da perseverança, da honestidade, do trabalho, de progresso social, da igualdade, com muita alegria, com muita festa (SOCIEDADE FLORESTA AURORA, 2002, p. 8).

Em 1970, um de seus sócios, Alceu Collares, um advogado negro nascido em Bagé, que havia sido vereador, elegeu-se deputado federal e foi sucessivas vezes reeleito, tornando-se o político mais votado. Em 1986, foi eleito prefeito de Porto Alegre e, em 1990, governador do estado, sendo o primeiro negro a ocupar esses cargos. A Sociedade Floresta Aurora abrigou ainda as iniciativas de militantes negros do Grupo Palmares, de enorme importância na retomada do Movimento Negro, no cenário nacional, a partir dos anos 1970.¹¹

Em 1936, em Pernambuco, foi criada a Frente Negra Pernambucana. De imediato, pensa-se na influência da FNB, sediada em São Paulo. A pesquisa de Fátima Aparecida da Silva mostrou que tal influência se deu indiretamente. Em sua tese de doutorado (2008), ela colheu o depoimento de um filho de José Vicente Lima, um dos principais líderes daquela instituição; aquele disse que a ideia havia sido trazida para Pernambuco por Barros, “o Mulato”, como era conhecido um artista plástico gaúcho, residente em Recife naquele período. Ele teria conhecimento da Frente Negra Pelotense, na cidade de Pelotas (RS).

Na Bahia, a Sociedade Protetora dos Desvalidos, fundada no primeiro quarto do século XIX, tem uma longa e exemplar história:

Em função dos moldes da realidade social e legal da época, que proibia a determinadas pessoas plena cidadania, conforme a raça, não podendo constituir associações civis, estabeleceram uma devoção na Capela de Nossa Senhora do Rosário dos Quinze Mistérios, numa condição semiformal, a qual deram a denominação de Nossa Senhora da Soledade. No dia 16 de Setembro de 1832, sob a liderança de Manoel Victor Serra, formalizaram a Irmandade de Nossa Senhora da Soledade Amparo dos Desvalidos, consolidando assim o objetivo original da Sociedade Protetora dos Desvalidos – Sociedade de Previdência, Assistência Social, Pecúlio e Fomento Econômico e Social.¹²

Atualmente, ainda tem atuação de destaque em lutas sociais na cidade de Salvador (BA). Ao longo de todo esse tempo, tem servido de abrigo, referência e estímulo à militância e a outras organizações negras. Consta em seu histórico o apoio ilimitado às

¹⁰ Disponíveis em: <<http://www.youtube.com/watch?v=j4H-dqC4Kug>>; <<http://www.youtube.com/watch?v=E9wfuqzbyfg>>; <http://www.youtube.com/watch?v=jl_SOM-moSw>, Acesso em: 07 dez. 2013.

¹¹ Ver OLIVEIRA SILVEIRA, 2003.

¹² Texto constante na página inicial da Sociedade Protetora dos Desvalidos (SPD). Disponível em: <<http://www.spd.org.br/historico.html>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

lutas das religiões de matriz africana, para conquistarem a legalidade e o respeito social nas primeiras décadas do século XX. De alguns de seus quadros saíram lideranças importantes no processo de insubordinação social que levou à criação e ao primeiro desfile – no carnaval de 1949 – do Afoxé Filhos de Gandhi. A partir dos anos 1930, manifestações culturais e religiosas de matriz africana inquietavam as autoridades em todas as regiões do país. Em pouco tempo, elas se tornariam irreprimíveis.

Em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, pesquisas identificaram a existência de clubes negros. Pesquisas de Joselina da Silva (2005) e de Sônia Giacomini “trouxeram de volta” o Renascença Clube, famoso no Rio de Janeiro nos anos 1950 e 1960, quando, por dois anos seguidos, suas “mulatas” alcançaram vitória expressiva e causaram escândalo nos concursos de beleza, que galvanizaram a opinião pública da época. Vera Lúcia Couto dos Santos foi eleita *miss* Guanabara, ficou em segundo lugar no Miss Brasil e em primeiro lugar no Beleza Internacional, realizado em Miami, nos EUA.

Um artigo publicado na revista “Fronteiras”, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), trouxe à tona uma história do Minas Clube de Além Paraíba (MG). Naquela cidade, funcionava a maior e principal oficina da Leopoldina, maior empresa de transporte ferroviário do país. O operariado, cujo trabalho era extenuante, mas bem remunerado porque era estratégico na época, tinha, além de alta qualificação, estabilidade no emprego. Além disso, era majoritariamente negro, devido aos estigmas que acompanhavam essa população: pensava-se que apenas negros seriam capazes de desempenhar aquele tipo de trabalho tão árduo.

Esse tipo de iniciativa e seus agentes têm pouco a ver com as imagens mais comuns referentes às populações negras: de pobreza, dependência social, indolência; em torno de manifestações culturais e/ou religiosas; relacionadas a problemas criminais e desajustes em geral. Nos clubes negros, o mais comum era a presença de homens e mulheres negros, de extratos sociais mais elevados do que a maioria, com alguma qualificação profissional, empregados(as) ou autônomos(as) com alguma garantia de rendimentos, funcionários públicos, militares etc. Além disso, em geral, essas pessoas eram zelosas da ordem e da respeitabilidade que as leis formais lhes asseguravam, e que faziam tudo por merecer.

Tomando como base as pesquisas de diversos autores, como Florestan Fernandes, George Reid Andrews, Regina Pahin Pinto, Amauri Mendes Pereira, Michael Hanchard, Joselina da Silva, Petrônio Domingues, Fátima Aparecida da Silva e outros(as), é possível compor um quadro da amplitude e das perspectivas do Movimento Negro Brasileiro, no período de mudanças históricas que levaram ao fim do Estado Novo e instalaram um processo de redemocratização das instituições.

5. Um quadro com ênfase na ação política

Em 1944, foi criado, no Rio de Janeiro, o Comitê Democrático Afro-brasileiro, que articulava as lideranças negras em torno de uma atuação vigorosa nas batalhas políticas por uma constituinte que desse fim ao Estado Novo. Tal iniciativa demonstrou que já não se tratava *apenas* de integrar os negros na sociedade de classes, que havia sido a tônica nas décadas anteriores. Nesse momento, havia lideranças negras que questionavam diretamente a racialidade e o racismo nos espaços de poder.

Em 1945, foi realizada em São Paulo uma Convenção do Negro Brasileiro. Em 1946, outra Convenção foi realizada no Rio de Janeiro, ambas com a mesma tônica.

Em 1949, foi realizada no Rio de Janeiro outra Conferência do Negro Brasileiro.

Em 1950, foi realizado no Rio de Janeiro o 1º Congresso do Negro Brasileiro. Este Congresso foi convocado com o seguinte objetivo:

Iniciativa sem precedentes na história do homem de cor no Brasil. [...] Pretende dar uma ênfase toda especial aos problemas práticos e atuais da vida da nossa gente de cor. [...] Dará uma importância secundária, por exemplo, às questões etnológicas e menos palpantes, interessando menos saber qual seja o índice encefálico do negro, ou se Zumbi suicidou-se realmente ou não, do que indagar quais os meios que poderemos lançar mão para organizar associações e instituições que possam oferecer oportunidades para a gente de cor se elevar na sociedade.¹³

¹³ JORNAL QUILOMBO, n. 5, jan. 1950.

Esse tipo de pensamento e de ação não ocorria apenas nos chamados grandes centros ou grandes cidades. Um clima semelhante era vivenciado em quase todas as regiões: com diferentes tonalidades, intensidades e características em geral, tratava-se de inaugurar um novo tempo, e era inaceitável a perpetuação da subalternidade e da desvalorização social do negro.

Na Bahia, em seu livro “As elites de cor: um estudo de ascensão social”, Thales de Azevedo mostra como ocorre essa mudança no pensamento e nas ações de lideranças negras naquele estado. Aos poucos, essas lideranças passaram a contestar e rejeitar a visão das elites brancas baianas de oferecerem espaços e favores aos “negros educados” – ou seja, às “elites de cor”. Além disso, ganhou força a insurgência contra a perseguição policial aos terreiros e outras manifestações culturais.

O episódio protagonizado por membros de diversas casas de candomblé, em 1949, pode ser visto como uma combinação de ação política e cultural, a partir da nova consciência e postura daquelas lideranças: pela primeira vez, eminentes lideranças religiosas e sociais decidiram que o *afoxé*, a religião dos *orixás* em apresentação pública, deveria – em um desafio manifesto à legislação vigente – ir para as ruas no carnaval daquele ano. Os processos cruentos da descolonização afro-asiática repercutiam nas lutas dos afro-brasileiros – o nome escolhido para o primeiro afoxé da Bahia foi – com propriedade – Filhos de Gandhi.¹⁴

Em Santa Catarina, nos anos 30 e 40 do século XX, a atuação de Antonieta de Barros galvanizou a grande maioria negra e muitos não negros. Ela foi a primeira mulher eleita como deputada naquele estado. A seu respeito e sobre a importância do que ela representou, a historiadora Karla Leonora Dahse Nunes escreveu:

Antonieta de Barros é uma personagem feminina que inaugura o cenário político catarinense por ter sido eleita a primeira deputada na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina em um tempo (1934) e um espaço (um Estado onde não foram observados substanciais movimentos pró-sufrágio feminino) onde tal fato ainda estava muito distante da maioria das mulheres negras de nossa terra. Por ter representado, ainda que não intencionalmente, a quebra de estereótipos relacionados à etnia, classe social e gênero, acredito que sua trajetória tenha sido um marco na luta dos que se interessam em promover em nosso país uma democracia de fato, onde a todos, seja possível exercer os direitos da cidadania plena (DAHSE NUNES, 2001).

Atualmente, são muitas as pesquisas que procuram estudar a presença negra nesse estado. Uma referência importante é o Núcleo de Estudos Negros (NEN), cujo *site* propicia uma visão abrangente sobre a participação negra em várias regiões do estado, em diversos períodos. O *site* do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) também apresenta informações relevantes sobre estudos da presença negra no estado. Um exemplo de estudo mais recente é a dissertação de mestrado de Júlio Cezar da Rosa (2011). Esse autor historiou a trajetória de duas organizações negras recreativas na cidade de Laguna, sul de Santa Catarina, até 1950. Para ele, era evidente a importância daqueles locais como pontos estratégicos para seus(as) frequentadores(as) se inserirem na sociedade. Ele discute, então, as estratégias diferenciadas adotadas pelas duas agremiações e por seus membros, frente ao racismo e à exclusão.

No Rio Grande do Sul, a força política dos clubes negros pode ser vista pela trajetória de Carlos Santos. Fundador do Centro Cultural Marcílio Dias e liderança da categoria dos metalúrgicos, ele foi eleito sucessivas vezes deputado estadual. Nos períodos de 1935 a 1937, de 1950 a 1974, e em 1975, foi eleito deputado federal. Entre 1967 e 1971, como presidente da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, promulgou uma Constituição do Estado e inaugurou o Palácio Farroupilha, até hoje sede do Poder Legislativo Estadual. Além disso, assumiu por diversas vezes o cargo de governador, na ausência do governador efetivo:

Por suas qualidades de grande orador popular, de líder sindical, de paladino dos direitos dos operários, em especial dos afrodescendentes, soube destacar-se pouco a pouco como deputado, advogado, defensor da doutrina social da Igreja e dos valores e princípios do trabalhismo, alcançando as culminâncias de chefe do Poder Legislativo e, por um período, governador em exercício do Rio Grande do Sul.¹⁵

¹⁴ Consta, de forma recorrente em muitas memórias, que a “tradição” dos Filhos de Gandhi, na Bahia, de colocar apenas homens para desfilar – por sinal, mantida por mais de 50 anos – remontaria àquela decisão do carnaval de 1949: somente homens desfilarão, dispostos e preparados para enfrentar a polícia.

¹⁵ RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Prefácio. In: RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. *Carlos Santos: uma trajetória biográfica*. Porto Alegre, 2004.

Em meados do século XX, fortaleceram-se os clubes e outras formas de organizações negras, em quase todas as regiões brasileiras. Apesar da vasta documentação cartorial, fotos, sedes próprias e memórias cercadas de referências, esse movimento e esses clubes permaneceram “esquecidos” por um longo tempo. O que trouxe esse passado “de volta” foi o interesse de pesquisadores, em geral surgidos a partir da consolidação da ideia de *consciência negra* – a valorização de referenciais históricos, simbólicos e estéticos vistos como característicos da “raça” negra.

O fortalecimento de organizações negras – atualmente caracterizadas como organizações não governamentais –, que atuam por meio de projetos, profissionalizam ativistas, acessam fundos públicos e a cooperação internacional; cujas demandas ocasionaram a criação de órgãos governamentais municipais, estaduais e federais (conselhos, coordenadorias e secretarias) do negro, ou de promoção da igualdade racial, provocou o surgimento de novas condições institucionais para a produção crescente de conhecimentos sobre a trajetória da população negra. As demandas oficiais e extraoficiais de implementação da Lei nº 10.639/2003 impulsionam ainda com mais força os estudos nesse sentido.

Tomem-se alguns exemplos de pesquisas recentes que historicam a trajetória, as características e os contextos de organizações negras até meados do século XX, no Rio Grande dos Sul.

Um deles é o estudo de Janice de Ávila Ricardo sobre o Clube 24 de Agosto. Essa autora traz à tona a história da organização comunitária negra iniciada em 1918, em Jaguarão (RS), na fronteira com o Uruguai, que conquistou legitimidade e institucionalidade a despeito dos mais sérios obstáculos, e que a transformou em porta-voz daquelas populações nas articulações da política eleitoral em meados do século XX, culminando com a conquista da sede própria em 1976. Daí em diante, a representatividade do Clube 24 de Agosto o transformou na principal “agremiação de massas” em toda a região.

Giane Vargas Escobar (2010) é outra importante pesquisadora. Seu estudo tornou-se referência, primeiramente porque historiou a antiga Sociedade 13 de Maio, criada entre 1903 e 1914 em Santa Maria (RS), que, em 1965, mudou o nome para Sociedade Cultural Ferroviária 13 de Maio e, por fim, em 1966 conquistou sua sede própria. Para a autora o período entre 1950 e 1980 foi “o auge da Sociedade 13 de Maio, a fase de ouro, reconhecimento, moralidade e rigidez” (ESCOBAR, 2010, p. 106). Sua pesquisa criteriosa encontrou no acervo da Sociedade um livro de atas que registra, no dia 1º de outubro de 1962, uma doação de Cr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros) do então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, e uma verba do mesmo valor concedida pelo Ministério da Educação e Cultura para o ano de 1963, por meio de uma emenda apresentada ao orçamento da União pelo deputado Adylio Vianna. Além disso, a intenção de Giane Escobar, que consta no resumo da sua dissertação de mestrado, era contribuir para a recuperação patrimonial da Sociedade, transformando-a em um museu, capaz de servir à vida social da comunidade como um instrumento de ação política e institucional engajada na luta contra o racismo, por meio do movimento Clubes Sociais Negros. Seu trabalho – elaborado no programa de pós-graduação profissionalizante em patrimônio cultural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – foi decisivo para que aquela agremiação se transformasse em um museu vivo, angariando recursos públicos por meio de projetos, fornecendo serviços à comunidade e se tornando, graças ao seu êxito, em um centro de articulação do movimento Clubes Sociais Negros.

Nos estados do Sul, a desinformação e as escassas pesquisas durante longo tempo fortaleceram o lugar-comum de que, devido à imigração europeia, haveria poucos negros na região, e que sua presença seria irrelevante, demográfica, social, política e culturalmente.

Em Minas Gerais, estado com grande presença negra, além do Minas Clube, de Além Paraíba, outro bom exemplo é o Chico Rei Clube, fundado em 1963, em Poços de Caldas.

A referência principal da história do Chico Rei Clube é um texto de Maria José de Souza (1987), uma de suas fundadoras e professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Poços de Caldas. Maria José narra as dificuldades de organização do clube, tanto em aspectos materiais, quanto em relação à consciência da maioria dos negros e da sociedade caldense. Segundo ela, foi necessário superar os medos e os dramas íntimos que assolavam a maioria. Ela fala longamente sobre as dificuldades dos jovens, com suas roupas, sua vergonha de serem negros, seu comportamento tradicionalmente submisso, e sua luta para modificar aquela situação. A condição de professora da Faculdade de Filosofia e de um colégio de ensino médio na cidade permitiu-lhe se afirmar e contribuir para novos procedimentos e características na ação do clube, bem como em sua relação com os poderes constituídos.

Uma pesquisa valiosa referente ao período que está sendo abordado, também porque se estendeu por diversas regiões brasileiras, foi a de Joselina da Silva, que trouxe à tona a União dos Homens de Cor (UHC). Anteriormente à sua pesquisa, essa organização negra consistia em nada além de uma sigla, com esparsas e breves referências em boletins, jornais e discursos de organizações negras paulistas, fluminenses e de outros estados brasileiros, parecendo ter, portanto, importância menor. Agora, sabe-se que a constituição e a disseminação da proposta da UHC, na verdade, potencializaram inúmeras articulações entre as organizações nas regiões em que atuava. Silva diz que

a criação da UHC incluía-se numa atmosfera de insurgência, reação e discussão por parte das lideranças negras, em diferentes pontos do território nacional... Essa rede foi fundada em Porto Alegre, em janeiro de 1943, por João Cabral Alves, que segundo seu estatuto era farmacêutico e articulista. Além dele assinam o documento de inauguração mais seis pessoas, sendo cinco homens e uma mulher com profissões que variavam entre médico, advogados, funcionários públicos e uma doméstica. A UHC contava, cinco anos após a sua fundação, com representação em pelo menos onze estados do país: Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná (SILVA, 2003, p. 224-225).

Essa organização declarava, por meio de José Bernardo da Silva, uma de suas figuras proeminentes, que:

É contra essa injustiça social que o sonho de negros, pardos e brancos da União dos Homens de Cor está colocado. Não é um sonho separatista – é unitarista, solidarista, cristão social [...]. A UHC, por intermédio de seu presidente, faz apelo para que seja abandonada a ideia geral de que é a falta de cultura que caracteriza o desajustamento do negro na sociedade brasileira. Nós temos negros de valor... Isso demonstra ao mundo que não há raça superior em face das raças judaicas e negras, as mais perseguidas do mundo. [...] Nós, da União dos Homens de Cor, temos sido combatidos no nosso sonho humanístico de vermos pretos e pardos do Brasil dignificados pela cultura, educação e moral... Uns nos combatem por não saberem de nossos reais intuitos, outros fazem isso por adotarem as ideias de Gobineau, um dos pais do racismo (SILVA, 2003).

Mais uma vez percebe-se a importância, como registro histórico, de jornais da imprensa negra – fontes importantes e, até recentemente, pouco exploradas fora do âmbito de pensadores-militantes, cientistas sociais e historiadores críticos e engajados.

É a partir do “garimpo” nesses registros, em que se destaca a complexidade das relações nos meios negros, tanto em grandes cidades como em zonas rurais de todas as regiões brasileiras, que o historiador Flávio dos Santos Gomes escreveu o livro “Negros e política, 1888-1937”. O foco dessa obra é o longo processo em que, nas décadas iniciais do século XX, misturavam-se sentidos e interesses relacionados à presença e à participação dos negros na sociedade, impossíveis de serem simplificadas e generalizadas. Para esse autor, aos mais influentes pensadores sociais falta a percepção do que a época pós-escravidão (as perdas, os dramas e as superações) representou na história social do país, tanto para a grande maioria negra quanto para as classes dirigentes, nos novos formatos de institucionalização que surgiam.

Flávio Gomes diz que a questão racial era um “silêncio estridente”. Seu trabalho, que problematiza as lacunas – e os porquês dessas lacunas – nas histórias e nos documentos, alerta, por outro lado, para a “produção de um silêncio das narrativas (mais historiográficas do que necessariamente históricas) sobre raça e classe nos anos imediatamente pós-abolição” (GOMES, 2005, p. 27). Na sua pesquisa e no seu texto é flagrante o protagonismo negro, especialmente sua consistência cada vez maior em meados do século XX; sendo assim, o autor diz que tudo isso deve ser mais ampla e consistentemente historiografado.

6. Um exemplo nas manifestações culturais

Em meados do século XX, ao contrário da aculturação que as classes dirigentes pressupunham – com os valores culturais da população negra sendo absorvidos, gradualmente, pelos valores civilizatórios brancos, europeus –, as manifestações culturais de matrizes africanas foram ganhando as ruas e se consolidando como referências do *ser brasileiro*.

Lideranças de manifestações culturais percebiam claramente o quadro político-ideológico daquele momento histórico. Um exemplo disso é a declaração de Paulo Benjamin de Oliveira, chamado de “Paulo da Portela”, liderança incontestada da agremiação a que seu apelido faz referência e no mundo do samba no Rio de Janeiro durante muitos anos:

Nós os sambistas do morro, não merecemos tantas acusações [...] Entretanto, somos atingidos agora pelos piores adjetivos e pelas maiores humilhações. E tudo isso não se justifica, mormente se considerarmos a existência útil das escolas de samba [...] Que merecemos um conceito melhor, prova-o o fato de contarmos, nós dos morros, com a constante visita de pessoas ilustres que se tornaram, com o passar do tempo, em ilustres amigos nossos [...] Se fôssemos tão desprezíveis, como muita gente está querendo supor, ninguém subiria as nossas ladeiras para nos apertar as mãos.¹⁶

Paulo da Portela rejeitava comentários preconceituosos de importantes colonistas de jornais do Rio de Janeiro, que atribuíam aos sambistas a onda de criminalidade e de desregramento moral que assolava vários subúrbios da cidade; a pregação da imprensa conservadora tinha como objetivo proibir os ensaios e os desfiles das escolas de samba.

Veja-se, além disso, a crítica social sutil no trecho da composição “Ouro, desça do seu trono”, desse personagem emblemático do mundo do samba carioca:

Ouro, desça do seu trono

Paulo da Portela

“Ouro, desça do seu trono, venha ver o abandono, de milhões de almas aflitas.

Como gritam. [...]

Nesta terra sem paz, com tanta guerra a hipocrisia se venera,
o dinheiro é quem impera.

Sinto minha alma tristonha, de tanto ver falsidade.

E muitos já sentem vergonha do amor e honestidade”.

Fonte: SAMBA FALADO. Disponível em: <<http://sambafalado.blogspot.com.br/2013/04/ouro-desca-do-seu-trono-paulo-da.html>>.

7. A emergência do Movimento Negro nos anos 1970 e 1980

No Rio Grande do Sul

Em 1971, foi criado em Porto Alegre o Grupo Palmares, a primeira organização surgida nesse novo impulso do Movimento Negro. Deve-se a esse grupo a prerrogativa de ter realizado o primeiro evento, bem como ter anunciado a data de 20 de novembro como o dia da morte de Zumbi dos Palmares. No texto “Vinte de novembro: história e conteúdo”, Silveira escreve:

A homenagem a Palmares ocorreu no dia 20 de novembro de 1971, um sábado à noite, no Clube Náutico Marcílio Dias. [...] O grupo foi chamado à polícia federal para, através de um de seus integrantes, apresentar a programação do ato e obter a liberação da censura, no dia 18/11. [...] A homenagem a Palmares foi o primeiro ato evocativo dessa data que, sete anos mais tarde, passaria a ser referida como o Dia Nacional da Consciência Negra. A primeira fase do Grupo Palmares [se] encerrou em 3 de agosto de 1978. Viriam outras duas adiante. Mas o 20 de novembro já estava implantado no país – já estava estabelecida a virada histórica e construído, ao longo de sete anos, um novo referencial para o povo negro e sua luta... Novo referencial para o Brasil com atenções no exterior (SILVEIRA, 2003, p. 28, 34).

¹⁶ CABRAL, Sérgio. *História das escolas de samba*. Fascículo 6, [s.d.].

Em 1977, foi lançada em Porto Alegre a revista “Tição”. O título ressignificava positivamente o termo pelo qual os negros eram pejorativamente chamados em diversas regiões brasileiras. Essa postura mostra como a juventude negra dos anos 1970 superaria a “tradicional vergonha de ser negro”.

Em São Paulo

Em 1972, foi criado o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan), que reunia remanescentes do Movimento Negro Paulista das décadas anteriores, e muitos jovens ávidos por conhecer as histórias dos “negros velhos”. Em sua sede, eram guardados os originais de inúmeros cadernos de anotações da escritora Carolina de Jesus, autora de “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960). Na sede do Cecan foram realizadas muitas das reuniões de organização do ato público que, em 7 de julho de 1978, lançaria às ruas o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR).

A força e a capilaridade desse novo momento do Movimento Negro em São Paulo podem ser avaliadas pela dimensão e pela longevidade do Festival Comunitário Negro Zumbi (Feconezu). Dele participam centenas de organizações negras e não negras, do final da década de 1970 até os dias atuais. Esse evento é realizado a cada ano em uma cidade interiorana, aglutinando a militância de outras regiões do estado e de outros estados do país, e sempre realizando uma vasta programação política e de manifestações culturais e artísticas, lançamentos de livros, exposições etc.

Como foi mencionado, em 7 de julho de 1978 ocorreu a fundação do MUCDR. Embora sob o inquestionável comando de ativistas negros, o ato público em frente ao Teatro Municipal de São Paulo contou com adesões importantes de setores do novo sindicalismo que nascia na capital e entre os metalúrgicos do ABC, da presença de lideranças do Movimento contra a Carestia, de grande apelo popular e dirigido por setores progressistas da Igreja católica, e da presença solidária de lideranças da comunidade judaica. Em assembleia no dia 23 de julho, a maioria dos presentes deliberou pela mudança do nome movimento para Movimento Negro Unificado (MNU).

No Rio de Janeiro

Em 1974, foi criada a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba). Sua origem remonta às articulações entre diferentes grupos negros: um grupo de estudantes universitários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), um grupo que se reunia no Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA) da Universidade Cândido Mendes (UCAM) em Ipanema, e um grupo de negros de subúrbios do Rio de Janeiro que se reuniam em Niterói. Em 1975, ativistas da Sinba organizaram um festival de manifestações culturais, que seria realizado na Concha Acústica da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), no dia 11 de novembro, dia da independência de Angola. O evento foi proibido na última hora, pela reitoria da UERJ, que alegou “pressões de militares”. A Sinba ficou conhecida pelo jornal que publicou entre 1977 e 1980. Além disso, seus membros estiveram presentes no ato público de 7 de julho, quando foi lançado o MUCDR, e foram ativos participantes do processo que criou o MNU.

Em 1975, foi criado o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN). Importantes reuniões para a sua criação ocorreram no Teatro Opinião, articuladas por artistas negros engajados, como Milton Gonçalves e Jorge Coutinho. Vários fundadores do IPCN também faziam parte da Sinba. Nos anos 1980, o IPCN se tornaria a mais importante entidade negra do Rio de Janeiro, e das mais conhecidas do país. O diferencial do IPCN foi o fato de ter obtido uma sede própria, no centro velho do Rio de Janeiro, em 1977. Isso foi possível graças à ousada atuação de sua primeira diretoria, com destaque para seu presidente Benedito Sérgio de Almeida Alves, que – mediante a elaboração de um projeto – recebeu apoio financeiro da *Interamerican Foundation*, uma instituição norte-americana que colaborava com movimentos sociais no Brasil.

Em 1977, foi criado o Centro de Estudos Brasil-África (CEBA), em São Gonçalo (RJ). Os fundadores do CEBA se referem à importância de sua participação no processo que criou o IPCN e das conversas mantidas com membros da Sinba, que os estimularam a organizar a sua própria entidade. Os primeiros dirigentes do CEBA eram professores, com experiência na

articulação comunitária e como motivação para a luta contra o preconceito e a discriminação racial.¹⁷ Desde seu início, o CEBA alertava para a necessidade de se articularem as entidades negras de todo o Estado do Rio de Janeiro. Da liderança inicial de Jorge Santana, Dulce Vasconcelos e Jair Vasconcelos, e posteriormente de Marcílio da Costa Farias, foi criado o Conselho de Entidades Negras do Interior do RJ (Cenierj).

Portanto, ainda nos anos 1970 se iniciaria um tipo de articulação que teria desdobramentos mais adiante: os Encontros do Movimento Negro.

Na Bahia

Em 1975, foi criado o bloco afro Ilê Ayê, ousando enfrentar as autoridades – tal como fizera o samba, no Rio de Janeiro, na década de 1930, e os afoxés, também na Bahia, nos anos 1940 a 1950 – e desfilando no momento e no local estabelecidos, e com características autodeterminadas e criticamente inovadoras.¹⁸ Em Salvador, havia, além do Ilê Ayê, outros grupos de ativistas negros. Dente estes, destaca-se Gilberto Leal, que esteve presente na 1ª Assembleia Nacional do MNU, no IPCN, em 1978. Em Salvador também aconteceu a 2ª Assembleia Nacional do MNU, em novembro de 1978, no auditório do Instituto Cultural Brasil-Alemanha (ICBA), com a presença massiva de ativistas negros baianos e de várias regiões brasileiras.

No início dos anos 1980, foi criado o Olodum, entidade negra que conquistou elevado nível de institucionalidade e reconhecimento social, além de fama internacional pela qualidade artística de seus músicos, dançarinos, coreógrafos, atores, bem como pelo valor de seus dirigentes.

Em Alagoas

A ação da juventude negra militante, amadurecida em manifestações culturais e em outras formas de resistência e organização, no estado, foi dirigida para um objetivo fundamental: a criação do Parque Memorial Quilombo dos Palmares, instituído oficialmente desde 1980. Essa seria sua maior contribuição ao Movimento Negro, em âmbito nacional e internacional.

É possível destacar ainda o nome de Zezito Araújo, militante negro e professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sua contribuição como historiador, articulador político e gestor público é reconhecida como fundamental para a qualidade e a abrangência da articulação do Movimento Negro em âmbito nacional, o que levou ao tombamento da Serra da Barriga, território histórico do Quilombo dos Palmares. Foi a partir daí que aquele território, por meio de intervenções dos governos municipais, estadual e federal, vem sendo dotado de acessos e condições de infraestrutura para o turismo, para visitas regulares, realização de cerimônias e visando a se tornar um vasto campo de estudos – de arqueólogos, geógrafos e historiadores – sobre o Quilombo dos Palmares.

No Espírito Santo

O Centro de Estudos da Cultura Negra (Cecun) é a mais visível entidade negra no estado, e existe desde os anos 1980.

¹⁷ As fontes dos resumos das histórias dessas entidades negras são, principalmente, seus boletins e jornais de divulgação. Há também memórias gravadas em áudio por diversos militantes na Fundação Casa de José Bonifácio, localizada no bairro carioca da Gamboa. É um órgão do governo municipal, da Secretaria de Cultura do Rio de Janeiro.

¹⁸ O livro “Carnaval ijexá” de Antônio Risério, antropólogo baiano, é uma importante fonte para se conhecer o contexto em que surgiu o Ilê Ayê. O livro “Movimento negro: histórias e memórias”, de Amílcar Pereira e Verena Alberti (2007), tornou-se rapidamente uma referência obrigatória. Esse trabalho tem uma característica peculiar: apresenta, extensamente e com grande variedade de assuntos, as vozes de lideranças do Movimento Negro Brasileiro, nos anos 1970 e início dos 1980, em diversos estados do país – aqueles onde existiram mais entidades e maior movimentação e êxitos. A obra apresenta também copiosa quantidade e qualidade de notas de rodapé, que elucidam e comentam a quase totalidade de referências nas falas dos militantes, facilitando o entendimento e a contextualização do assunto.

Em Brasília

O Centro de Estudos Afro-brasileiros (CEAB) foi criado na década de 1970. Alguns de seus quadros e sua capacidade de articulação política obtiveram êxito, tanto no centro do poder federal, quanto em sua extensão para outros estados da federação. Um nome que se destaca aqui é o de Carlos Moura, primeiro presidente da Fundação Cultural Palmares (FCP), no âmbito do Ministério da Cultura (MinC).

No Maranhão

O Centro de Cultura Negra (CCN), com sede em São Luís, capital do estado, se tornou a maior referência, tanto por sua intervenção nas áreas de política e educação, quanto pela força do seu bloco afro, o Akomabu, além do seu pioneirismo na defesa e na articulação do Movimento Nacional dos Quilombolas (Conaq).

No Pará

Neste estado, firmou-se o Centro de Desenvolvimento do Negro no Pará (Cedenpa). Sua intervenção mais marcante ocorreu por meio de um programa de rádio de grande audiência, embora também tenha representatividade nas áreas de educação e meio ambiente. As suas principais lideranças foram sempre mulheres negras, embora o centro não ostentasse um perfil feminista nos seus primórdios.

No Amazonas

O Movimento Alma Negra (MOAN) teve grande aceitação nos anos 1980. Uma peculiaridade que existe em outros estados da região amazônica é a proximidade político-ideológica do Movimento Negro com o Movimento Indígena.

No Amapá

A União de Negros do Amapá (UNA) conquistou espaço – inclusive um amplo terreno e recursos para edificações de qualidade, no centro da capital, Macapá – e força política, de grande importância para as conquistas posteriores do Movimento Negro.

Em Sergipe

Nos anos 1980, foi criada a União dos Negros de Aracaju (UNA), entidade negra criada influenciada pela onda da *consciência negra*, em âmbito nacional. Sua atuação teve impacto na sociedade e foi capaz de articular segmentos da juventude negra mais politizada e de várias manifestações culturais. Além disso, a UNA sediou um dos encontros de negros do Norte-Nordeste. No final dos anos 1980, seus ativistas decidiram alterar o nome da instituição para Sociedade Afro-sergipana de Cultura e Cidadania (SACI) – o que correspondeu ao novo modelo de organização negra, atuando por meio de projetos, estabelecendo relações com a cooperação internacional etc. –, e passaram a ter atuação destacada na articulação do Movimento Negro, em âmbito nacional.

* * *

No que diz respeito às *religiões*, o pioneirismo coube a uma geração de padres católicos, com destaque para a atuação do frei Davi Raimundo dos Santos. A partir de sua iniciativa, ainda no final dos anos 1970, foi criado o Grupo de União e Consciência Negra (Grucon), que tinha sede na Igreja da Matriz, em São João de Meriti, na Baixada Fluminense (RJ). Depois disso, Grucons foram criados rapidamente em todas as regiões brasileiras. Aos poucos, esses grupos foram adquirindo certa autonomia em relação às igrejas, embora mantivessem laços de aliança e outros referenciais.

Então, uma nova iniciativa criou os *agentes de pastorais negros* (APNs). Foi nesse mesmo contexto que seria criado, no “Quilombo Central”, na Igreja da Matriz em São João de Meriti, em 1992, o primeiro Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Essa iniciativa representou um esforço de apoio à juventude negra para ter acesso às universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Desde 1992, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio) concede bolsas de estudo para egressos do PVNC que fossem aprovados no vestibular.

Nos anos 1980, outras Igrejas cristãs – metodista, batista e presbiteriana – também se movimentaram e criaram seus ministérios de combate ao racismo.

Em 1988, como culminação de um longo e intenso processo de discussões, foi realizado o 1º Encontro Nacional de Mulheres Negras. Expressando críticas precisas ao encobrimento da questão racial no Movimento Feminista e à supremacia masculina no Movimento Negro, as militantes negras fizeram história e estabeleceram autonomia em relação a ambos os movimentos sociais. Nos anos 1990, militantes do Movimento de Mulheres Negras estavam entre as mais destacadas lideranças nos processos de institucionalização da luta contra o racismo. O acúmulo de suas formulações e práticas contra o machismo e o racismo, mais adiante, conferiu uma nova qualidade às delegações brasileiras presentes na Conferência Mundial da Mulher em Beijing (China, 1995), e na III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban (África do Sul, 2001).

Outros movimentos sociais, como o sindicalismo, também participam desse processo de instituição da luta contra o racismo capitaneado pelo Movimento Negro: foram criadas secretarias de combate ao racismo, em sindicatos e em centrais sindicais.

Da mesma forma, partidos políticos criaram núcleos, e foram elaborados programas referentes à questão racial. Em geral, questionavam a ausência de negros e as escassas oportunidades que estes encontravam em suas fileiras. Muitos órgãos de *promoção da igualdade racial* (PIR) vêm sendo criados na esteira desses compromissos programáticos. O principal exemplo, e um sintoma do amadurecimento de uma nova postura entre dirigentes políticos nacionais, foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com *status* de ministério, no âmbito do governo federal, em 2003.

Poderiam ser mencionadas incontáveis outras iniciativas, em todo o espectro institucional, político, econômico e cultural. É impossível, no estado atual de pesquisas sobre o tema, esgotar essas referências, tamanha é a disseminação desse tipo de entidades, grupos e movimentos no tecido social, das formas mais diversas, em todas as regiões e, muitas vezes, com absoluta autonomia em termos de motivação, características, dimensões etc. De qualquer forma, esse não é o objetivo do presente trabalho.

A ideia é problematizar as arbitrariedades, as lacunas e as inconsistências presentes na historiografia e nas teorias sociais que não consideram a questão racial no Brasil.

O que se pretende é problematizar, mais do que explicar. Pesquisar e ousar, em mais e melhores interpretações da formação e do desenvolvimento da sociedade brasileira, descoladas de visões mais influentes, que desconsideram, menosprezam, desconhecem, omitem ou invisibilizam esses processos sociais e históricos.

Esses são os desafios colocados aos educadores engajados na implementação da Lei nº 10.639/2003 e na efetiva construção de novos sentidos de *cidadania, democracia e justiça social* no Brasil.

Sugestão de atividade

Encontra-se disponível no *site* Cultne o maior acervo digital de cultura negra da América Latina. Lá, são encontrados vídeos de manifestações, palestras, entrevistas, cantos, danças, músicas etc. Grupos pré-definidos de estudantes podem visitar o *site*, escolher, assistir e elaborar comentários sobre uma programação. Depois, eles podem trazer a discussão para toda a turma.¹⁹

¹⁹ Disponível em: <www.cultne.com.br>.

Referências bibliográficas

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar A. *Histórias do Movimento Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2007
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Os mal-entendidos da história do Brasil: entrevista. In: HADDAD, Fernando (Org.). *Desorganizando o consenso: nove entrevistas com intelectuais à esquerda*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo, 1888-1988*. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1998.
- ANTONIETA de Barros: a novidade do voto feminino em Santa Catarina na década de trinta. *Revista Esboços do Programa de Pós Graduação em História da UFSC*, v.8. n. 8, 2000.
- AZEVEDO, Célia M. Marinho. *Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo*. Editora Annablume. São Paulo. 2004
- AZEVEDO, Thales de. *As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio*, 2.ed. Salvador: EDUFBA; IEGBA, 1996.
- BARBOSA, Marcio. *Frente negra brasileira: depoimentos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- BENTES, Nilma. *Negritando*. Belém, PA: Graphitte editores, 1993.
- BIRMINGHAM, David. *A África Central até 1870*. Luanda: ENDIPU/UEE, 1992.
- CADERNOS SINBA de Descolonização da nossa história. *Zumbi, João Cândido e os dias de hoje*. 1980. RJ. (mimeo).
- CARNEIRO, Edson. *O Quilombo dos Palmares*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1947.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.
- CARDOSO, Marcos Antônio. *O Movimento Negro em Belo Horizonte, 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.
- CESAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Porto, PT: Editora Poveira, 1955.
- CHALOUB, Sidney. *Visões de liberdade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- COMISSÃO EXECUTIVA DA MARCHA DE ZUMBI CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E A VIDA. *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial*. Brasília: Cultura e Gráfica Editora, 1996.
- CONCEIÇÃO, Fernando. *Negritude favelada: teoria e militância*. Salvador, BA: Edição do Autor, 1988.
- COSTA PINTO, L. A. *O negro no Rio de Janeiro*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.
- CULTURA VOZES. *Malcom X: o islamismo na América*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. *Textos para o Movimento Negro*. São Paulo: Edicon, 1992.
- D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2001.
- DAHSE NUNES, Karla Leonora. *Antonieta de Barros: uma história*. 2001. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis.
- DENNIS, F.; ATYEO, D. *Muhammad Ali o santo guerreiro: sua vidas, suas lutas, sua insolência*. Rio de Janeiro: Etcetera Edições, 1976.
- ESCOBAR, Gianne Vargas. *Clubes sociais negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio potencial*. 2010. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – UFSM-RS, Porto Alegre.
- FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1979.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro à sociedade de classes*. São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1964.
- FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1971.
- FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. *Branco e negro em São Paulo*. 3.ed. Cia. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- FERREIRA, Sylvio José. B. R. *A questão racial negra em Recife*. Recife: Edições Pirata, 1982.
- FLORENTINO Manolo Garcia; GÓES, José Roberto de. *A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico Atlântico, c. 1790-c. 1850*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- FREITAS, Décio. *Palmares: a guerra dos escravos*. 5.ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1984.
- FREYRE Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. 19.ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1978.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

GLASGOW, Roy Arthur. *Nzinga: resistência africana à investida do colonialismo português em Angola, 1582-1663*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

GOMES, Flávio dos Santos. O campo negro de Iguaçu: escravos, camponeses e mocambos no Rio de Janeiro (1812-1883). *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 25, 1993.

GOMES, Flávio dos Santos. *A hidra e os pântanos: mocambos e quilombos no Brasil escravista (sécs. XVII-XIX)*. São Paulo: EdUnesp, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos. A nitidez da invisibilidade: experiências e biografias ausentes sobre raça no Brasil. In: SALGUEIRO, M. A. A. (Org.). *A República e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2005.

GOMES, Nilma Lino; EDNILSON DE JESUS, Rodrigo. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONZALES, Léilia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. 5.ed. rev. ampl. São Paulo: Editora Ática, 1988.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda., 1957.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HANCHARD, Michael. *Orfeu e poder: o Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo, 1945-1988*. Rio de Janeiro: EdUERJ-UCAM, 2001.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. São Paulo: Edições Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: IPEA, 2001. (Texto para discussão, 807).

HERINGER, Rosana. (Ed.). *A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil*. Rio de Janeiro: ICRE-Instituto de Estudos Raciais e Étnicos, 1999.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

IANNI, Constantino. *Homens sem paz: os bastidores da imigração italiana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JACINO, Ramatis. (Org.). *Ímó: panorama do pensamento negro brasileiro*. São Paulo: Editora Nefertiti, 2009.

KALILI, Narciso; MATTOS, Odacyr. Existe preconceito de cor no Brasil. *Revista Realidade*. São Paulo: Editora Abril, a. 2, n.19, out. 1967

JOHNSON III, Ollie A. Explicando a extinção do partido dos Panteras Negras: o papel dos fatores internos. *Caderno CRH*. Salvador, n. 35, p. 93-125, jan./jun. 2002.

LAPA, José Roberto do Amaral; PRADO JUNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. In: MOTA, Lourenço Dantas (Org.). *Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*. 3.ed. São Paulo: SENAC, 2001. p. 257-272.

LEITE, José Correia; CUTI. *Assim falava o velho militante... José Correia Leite*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

LUTHER KING JUNIOR, Martin. *O pensamento vivo de Martin Luther King*. Martin. São Paulo: Claret, 1991.

MACHADO MARTINS, Robson Luís. *Os caminhos da liberdade: abolicionistas, escravos e senhores na província do Espírito Santo (1884-1888)*. Campinas: Unicamp-CMU, 2005.

MAESTRI FILHO, Mário. *História da África negra pré-colonial*. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1988.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Faperj; Casa da Palavra. 2003. p. 127-136.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista; Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

MNU. *Caderno de teses do XII Congresso Nacional*. Salvador, BA: Movimento Negro Unificado, abr. 1998.

MNU. *Definições essenciais*. Rio de Janeiro: Movimento Negro Unificado, UERJ, 1996. (COINTER.SR.3.).

- MONTEIRO, John. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- MORAES PINTO, Benedita Celeste de. *Nas veredas da sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos*. Belém, PA: Editora Paka-Tatu, 2004.
- MOREL, Edmar. *A revolta da chibata*. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- MOURA, Clóvis. *Rebeliões na Senzala*. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1972.
- MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EdUSP, 1996.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Alexandre do. *Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- NEN. *O pensamento negro em educação*, v. 9. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997.
- OLIVEIRA SILVEIRA. Vinte de novembro: história e conteúdo. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha B.; SILVÉRIO, Valter R. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.
- PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: UERJ/DP& A-LPP, 2003.
- PEREIRA, Amauri. M. *Movimento Negro Brasileiro: motor e ponta-de-lança da luta contra o racismo*. Rio de Janeiro: Edição CEAP, 2007.
- PEREIRA, Amauri. M. *Três desafios para o Movimento Negro*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995. (COINTER. SR.3).
- PEREIRA, Amauri M.; FERREIRA, Yedo. *O Movimento Negro e as eleições*. Rio de Janeiro: Edição Coomcimpra, 1983.
- PEREIRA, Amauri M.; SILVA, Joselina da. Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica, a face epistemológica. In: RESENDE GONÇALVES. (Org.). *Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Sempre Negro-NEAB-UERJ; Editora Quartet, 2007.
- PINTO, Regina Pahim. *O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade*. 1993. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo.
- PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo-colônia*. 8.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1965.
- QUILOMBHOJE. *Reflexões*. São Paulo: Conselho da Participação Política e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, 1985.
- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.
- RODRIGUES, José Honório. *Brasil e África: outro horizonte; relações e política brasileiro-africana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- ROSA, Julio Cezar da. *Sociabilidades e territorialidade: a construção de sociedades de afrodescendentes no sul de Santa Catarina, 1903-1950*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – FAED-Udesc, Florianópolis.
- RUFINO DOS SANTOS, Joel. Movimento Negro e a crise brasileira. *Rev. Pol. e Administração (FESP-RJ)*, jul./set. 1985.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- SANTANA, Moisés de Melo; MARQUES DA LUZ, Itacir; MARTINS DA SILVA, Maria Auxiliadora. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.
- SANTOS, Marcio André O. A persistência política dos Movimentos Negros brasileiros: processo de mobilização à 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo. Dissertação de Mestrado. PPCIS-UERJ. 2005
- SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES NEGRAS, 1. Aracaju, 4-8 mai. 1994. CONEN. *Traçando diretrizes: relatório*. Aracaju: CONEN, DJUMBAY-Organização pelo Desenvolvimento da Arte e Cultura Negras, 1994.
- SEMINÁRIO NACIONAL DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA – SUBTEMAS E SUBSÍDIOS. Rio de Janeiro, out. 1996. *Anais...* Rio de Janeiro: Movimento Negro Unificado, 1996.

- SILVA, Joselina da. A união dos homens de cor: aspectos do Movimento Negro dos anos 40 e 50. *Estudos Afro-Asiáticos*, a. 25, n. 2, 2003.
- SILVA, Joselina da. *União dos homens de cor: uma rede do Movimento Negro após o Estado Novo*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- SILVEIRA, Oliveira. Vinte de novembro: história e conteúdo. In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha B.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. O Movimento Negro e os novos contornos do debate brasileiro sobre raça/etnia, e democracia. In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. Coimbra, Portugal, 2004. *Anais...* Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: UER/DP&A e PPcor-LPP, [s.d.].
- SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha B.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.
- SOCIEDADE FLORESTA AURORA. *O povo negro no Sul*. Porto Alegre, 2002.
- SOUZA, Maria José de. Chico Rei Clube de Poços de Caldas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov. 1987.

Relações étnico-raciais na história e no Brasil

Amílcar Araujo Pereira*

“Raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”.

(Stuart Hall, em “Da diáspora: identidades e mediações culturais”)

Introdução

Ao se discutir as diferentes análises sobre as relações raciais no Brasil, é fundamental não se perder de vista o trecho em epígrafe, extraído do livro de Stuart Hall (1932-2014), intelectual de origem jamaicana que se radicou na Inglaterra. É importante ressaltar que a “raça é uma construção política e social” bastante recente na história da humanidade, como será visto abaixo. Entretanto, os impactos na sociedade dessa ideia de *raça*, em torno da qual se organiza o racismo, são muitos e interferem diretamente na construção social contemporânea. Em pleno século XXI, ainda é possível observar vários aspectos da democracia brasileira que se encontram bastante incompletos. Se as desigualdades sociais – embora tenham se reduzido nos anos recentes – ainda são uma marca desta sociedade, nesse contexto, o racismo continua sendo um elemento estruturante dessas desigualdades e definidor de maiores ou menores oportunidades para os brasileiros, dependendo do seu pertencimento étnico-racial (pretos, pardos, indígenas, brancos ou amarelos), como afirmam diversos pesquisadores.

Dados estatísticos e análises sobre as desigualdades raciais na área da educação, no mercado de trabalho, na área da saúde etc., há décadas têm demonstrado a permanência desse elemento nada democrático na sociedade brasileira: o *racismo*.¹ Essa permanência, que se reflete em discriminações não somente em relação às pessoas, mas também aos próprios conteúdos curriculares selecionados para serem trabalhados, dificulta em muito a construção de uma educação realmente democrática para todos os brasileiros. Ainda é evidente o caráter eurocêntrico presente historicamente nos currículos de história e de outras disciplinas escolares no Brasil.

Como dizia Florestan Fernandes desde a década de 1960, o brasileiro “tem preconceito de ter preconceito” e, nesse sentido, teria “dois níveis diferentes de percepção da realidade e de ação ligados com a ‘cor’ e a ‘raça’: primeiro, o nível manifesto, em que a igualdade racial e a democracia racial se presumem e proclamam; segundo, o nível disfarçado, em que funções colaterais agem através, abaixo e além da estratificação social” (FERNANDES, 2007, p. 82). Embora se afirme de forma recorrente no “nível manifesto” que se vive em um país sem conflitos raciais e com iguais oportunidades para todos os brasileiros, por meio das percepções e ações no “nível disfarçado”, como apontava Fernandes em meados do século XX, as desigualdades raciais se perpetuam na sociedade. Um exemplo interessante da permanência desse tipo de percepção e ação, como diria Fernandes, pode ser observado em duas pesquisas, uma realizada na USP, em 1988, e outra realizada em todo o Brasil pelo Instituto Data Folha, em 1995, ambas citadas no livro da antropóloga Lília Moritz Schwarcz, intitulado “Racismo no Brasil” (2001): na primeira pesquisa, quando perguntados, 97% dos entrevistados responderam que não eram racistas; entretanto, 98% dos mesmos entrevistados também responderam que conheciam pessoas racistas. Ou seja, quase todos os entrevistados conheciam pessoas racistas, mas praticamente nenhum deles afirmava ser racista. Na segunda pesquisa, o resultado foi bastante semelhante, pois apenas 10% dos entrevistados afirmaram que eram racistas, enquanto 89% deles afirmaram a existência de racismo no Brasil (SCHWARCZ, 2001, p. 11, 76).

Essa realidade, na qual os preconceitos e as ações discriminatórias, mesmo quando não explicitadas, alimentam as desigualdades sociais e raciais, também se reproduz nas escolas de todo o Brasil. A pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 501 escolas públicas de todo o país, baseada em entrevistas com mais de 18,5 mil alunos, pais, mães, diretores, professores

* Doutor em história pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio doutoral na Johns Hopkins University, nos Estados Unidos, e professor de ensino de história na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹ Ver: PAIXÃO; CARVANO, 2008; HENRIQUES, 2001; HASENBALG, 1979; FERNANDES, 1965, entre outros.

e funcionários, revelou que 99,3% das pessoas no ambiente escolar demonstram algum tipo de preconceito étnico-racial, socioeconômico, com relação a portadores de necessidades especiais, gênero, geração, orientação sexual ou territorial. Entre estes, de acordo com os dados da pesquisa, 94,2% têm preconceito étnico-racial.²

Os impactos desses preconceitos e discriminações na formação das crianças e jovens, e da sociedade brasileira como um todo, são muitos. Como diz o ditado popular, “é preciso conhecer para respeitar”. Nesse sentido, a questão das memórias construídas nas escolas ganha relevância, tendo em vista que, em geral, os grupos discriminados raramente têm – ou simplesmente não têm – suas memórias e histórias trabalhadas nos espaços escolares. Vale ressaltar que vários autores já afirmaram a importância da memória para a construção identitária. Essa discussão ganha ainda mais importância se se concorda com Michael Pollak, quando ele afirma:

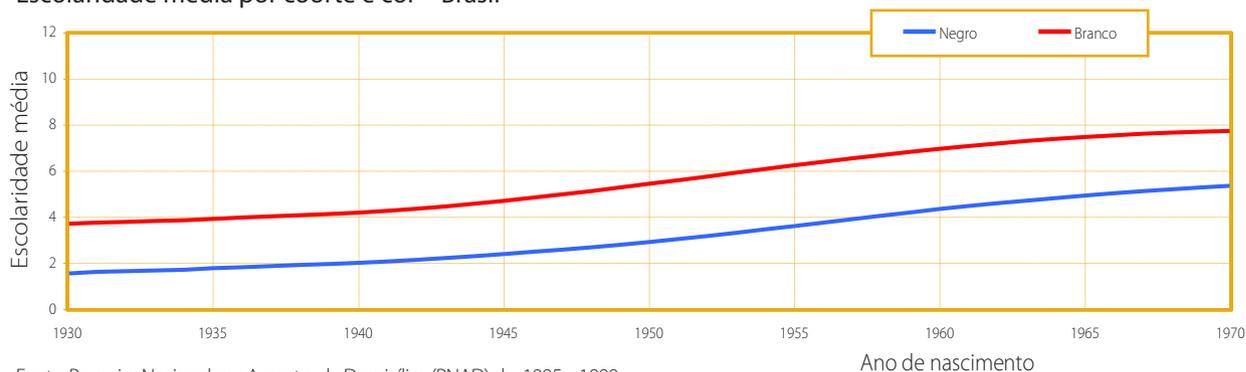
podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

Voltando à discussão sobre discriminação e desigualdades, ao analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada entre os anos de 1995 e 1999, com pessoas nascidas entre 1930 e 1970 – englobando, portanto, quase todo o século XX –, Ricardo Henriques, então pesquisador do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) do Ministério do Planejamento, chegou à seguinte conclusão:

De fato, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que trata-se de 2,2 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos (HENRIQUES, 2001, p. 26).

O autor citado apresentou um gráfico com os dados da PNAD sobre a evolução da escolaridade média por corte e cor no Brasil do século XX, e constatou que a “intensidade da discriminação racial [ainda existente] é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós” (HENRIQUES, 2001, p. 26). O referido gráfico já foi chamado de “eletrocardiograma de morto”, tendo em vista que, embora tenha aumentado o nível de escolaridade média de todos os brasileiros ao longo do século XX, a desigualdade entre negros e brancos permanece a mesma em quase cem anos! Ainda analisando o gráfico abaixo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo da discriminação racial, caso nada seja feito em termos de políticas públicas para o combate a essa desigualdade.

Escolaridade média por corte e cor – Brasil



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1995 a 1999.

² Ver: AGÊNCIA BRASIL. Pesquisa indica que 99,3% das pessoas no ambiente escolar são preconceituosas. UOL, 17 jun. 2009. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/06/17/ult105u8241.jhtm>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

Sugestão de atividade

Para ajudar na reflexão sobre o tema do preconceito e da discriminação racial, sugere-se que o professor oriente os alunos a realizarem uma pesquisa sobre as práticas racistas e o preconceito no Brasil. Para isso, pode-se dividir a turma em grupos de alunos e desenvolver com eles as seguintes etapas:

- a) Escolher, com cada grupo, a área de abrangência da pesquisa, que pode ser o bairro, a escola, o clube, a igreja etc.
- b) Orientar os alunos a prepararem um caderno de campo, onde devem anotar todos os detalhes de suas observações realizadas durante a pesquisa, tais como: a descrição do campo; a data de sua observação; atitudes preconceituosas percebidas etc.
- c) Os alunos deverão escolher 3 (três) pessoas para serem entrevistadas na área selecionada.
- d) Elaborar com os alunos roteiros de entrevista com pelo menos 3 (três) perguntas sobre o tema *preconceito*, para cada grupo.
- e) Para concluir a atividade, orientar os alunos a elaborar um relatório, reunindo todos os dados coletados, assim como as impressões sobre as entrevistas realizadas. Os relatórios de cada grupo podem ser apresentados em sala pelo alunos, o que promoverá a socialização do conhecimento produzido e um interessante debate sobre o tema da pesquisa.

Sugestão de vídeo

Assistir ao vídeo “Vista minha pele”, produzido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), e debater com os alunos sobre as semelhanças e diferenças observadas entre a própria escola e a escola apresentada no vídeo.³

1. A construção da ideia de *raça*

A moderna ideia de *raça* associa as diferenças culturais e morais às características biológicas, genótípicas e fenotípicas, hierarquizando os diversos grupos humanos. Tal visão é uma construção do pensamento científico europeu e norte-americano desenvolvida apenas em meados do século XVIII e consolidada na segunda metade do século XIX, justamente durante o período em que o imperialismo europeu se fortalecia.⁴ Por outro lado, foi especialmente nos Estados Unidos, no início do século XX, que ganhou força o questionamento dessa ideia de *raça* nos meios acadêmicos, como se pode observar no trabalho de Franz Boas (1858-1942), professor da Universidade Columbia, em Nova York, e no de intelectuais negros norte-americanos, como W.E.B. du Bois (1868-1963). Du Bois foi o primeiro negro a receber o grau de doutor (PhD em história) na Universidade Harvard, em 1895, e se tornou uma das principais lideranças políticas negras norte-americanas no início do século passado.

As teorias raciais consolidadas na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, que inferiorizavam principalmente a *raça* negra, tiveram grande impacto mundo afora, mas certamente não eram as únicas interpretações possíveis para a ideia de *raça* que se consolidava. Movimentos negros, em vários países, começaram a apresentar outras concepções de *raça* desde o início do século XX. Nesse sentido, é importante ressaltar as diferenças entre *racismo* e *racialismo*, como sugere Kwame Appiah, que identifica diversas doutrinas distintas que competem pelo termo *racismo*, destacando três que considera cruciais: o *racialismo*, o *racismo extrínseco* e o *racismo intrínseco*.⁵

³ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>>.

⁴ Ver Schwarcz (1993); Banton (1977); Poliakov (1974); entre outros.

⁵ Para Appiah, os *racistas extrínsecos* “fazem distinções morais entre os membros das diferentes raças, por acreditarem que a essência racial implica certas qualidades moralmente relevantes. A base da discriminação que os racistas extrínsecos fazem entre os povos é sua crença de que os membros das diferentes raças diferem em aspectos [como a honestidade, a coragem ou a inteligência] que justificam o tratamento diferencial” (APPIAH, 1997, p. 33). Por outro lado, para ele, os *racistas intrínsecos* “são pessoas que estabelecem diferenças morais entre os membros das diferentes raças por acreditarem que cada *raça* tem um *status* moral diferente, independentemente das características partilhadas por seus membros. Assim como, por exemplo, muita gente presume que o simples fato de ser biologicamente aparentada com outra pessoa lhe confere um interesse moral por essa pessoa, o racista intrínseco sustenta que o simples fato de ser de uma mesma *raça* é razão suficiente para preferir uma pessoa a outra” (APPIAH, 1997, p. 35). Ainda para Appiah, “a diferença fundamental entre os *ismos* intrínseco e extrínseco é que o primeiro declara que um certo grupo é objetável, sejam quais forem seus traços, ao passo que o segundo fundamenta suas aversões em alegações sobre características objetáveis” (APPIAH, 1997, p. 35).

Segundo Appiah, o *racismo*, que interessa particularmente a este estudo, é um pressuposto de outras doutrinas chamadas de *racismo*, pois é a visão de que

existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça (APPIAH, 1997, p. 33).

Essas características específicas de uma raça, segundo a concepção racista, constituiriam “uma espécie de essência racial” que iria além das características morfológicas visíveis, uma vez que englobaria também aspectos culturais. Então, o racismo, para Appiah, “está no cerne das tentativas do século XIX de desenvolver uma ciência da diferença racial, mas parece ter despertado também a crença de outros [...] que não tinham nenhum interesse em elaborar teorias científicas” (APPIAH, 1997, p. 33). Sobre o racismo, Appiah afirma ainda o seguinte:

Em si, o racismo não é uma doutrina que tenha que ser perigosa, mesmo que se considere que a essência racial implica predisposições morais e intelectuais. Desde que as qualidades morais positivas distribuam-se por todas as raças, cada uma delas pode ser respeitada, pode ter seu lugar ‘separado, mas igual’ (APPIAH, 1997, p. 33).

W.E.B. du Bois, que já questionava a “moderna” ideia de raça no final do século XIX, tinha sua própria visão sobre o tema. Segundo Appiah, “se alguma pessoa isolada é capaz de nos fornecer uma compreensão da arqueologia da ideia de raça no pan-africanismo⁶, é ele [Du Bois]” (APPIAH, 1997, p. 53). Du Bois, inserindo nas discussões sobre *raça* uma noção mais sócio-histórica do que biológica, e questionando o caráter “científico” dessa ideia, ainda que identificasse e reconhecesse as características físicas – como a cor da pele, os cabelos, o sangue etc. –, afirmava que seriam as “diferenças – por mais sutis, delicadas e elusivas que sejam – que, de maneira silenciosa mas definitiva, separaram os homens em grupos” (DU BOIS apud APPIAH, 1997, p. 53). O autor seguia dizendo que

conquanto essas forças sutis tenham em geral seguido a clivagem natural do sangue, da ascendência e das peculiaridades físicas comuns, noutras ocasiões elas passaram por cima destes e os ignoraram. Em todas as épocas, entretanto, elas dividiram os seres humanos em raças que, embora talvez transcendam a definição científica, são, não obstante, claramente definidas aos olhos do historiador e do sociólogo. Se isso é verdade, a história do mundo é a história, não de indivíduos, mas de grupos, não de nações, mas de raças [...]. Que é uma raça, então? É uma vasta família de seres humanos, em geral de sangue e língua comuns, sempre com uma história, tradições e impulsos comuns, que lutam juntos, voluntária e involuntariamente, pela realização de alguns ideais de vida, mais ou menos vividamente concebidos. [...] Mas, embora as diferenças raciais tenham seguido principalmente linhas físicas, nenhuma simples distinção física realmente definiria ou explicaria as diferenças mais profundas – a coesão e a continuidade desses grupos. As diferenças mais profundas são espirituais e psíquicas – indubitavelmente baseadas nas físicas, mas transcendendo-as infinitamente. As várias raças lutam, cada qual à sua maneira, por desenvolver para a civilização sua mensagem particular, seu ideal particular, que hão de ajudar a guiar o mundo para cada vez mais perto da perfeição da vida humana pela qual todos ansiamos, ‘que está muito distante do feito divino’ (DU BOIS, W. E. B. *The conservation of race*, 1897, p. 75-77, apud Appiah, 1997, p. 54).

Não se percebe, nessa concepção de raça de W. E. B. du Bois, uma hierarquização das raças, muito menos a inferiorização de um grupo em particular. Mesmo reconhecendo as diferenças entre as “raças”, e estando, portanto, de acordo com a visão racista, cada “raça”, para ele, contribuiria com suas especificidades, ao longo do processo histórico, para o aprimoramento do que ele chama de *civilização*.

Da mesma forma, desde o início do século XX, o Movimento Negro Brasileiro apresentou, de diferentes maneiras, discursos baseados muito mais no *racismo* – semelhantes à concepção de raça de Du Bois e ao “separado, mas igual” mencionado por

⁶ O movimento pan-africanista defendia a unidade da África, dos africanos e de seus descendentes espalhados pelo mundo, em especial nas Américas, e tinha como algumas de suas principais referências o jamaicano Marcus Garvey (1887-1940) e o próprio W.E.B. du Bois.

Appiah – do que nos *racismos extrínseco* – relacionado à inferiorização de aspectos morais e culturais dos diferentes grupos, a partir da chamada “essência racial” – e *intrínseco* – relacionado mais diretamente ao aspecto biológico, aos laços sanguíneos que unem e diferenciam os “grupos raciais”. Acredita-se que, assim como Appiah se refere aos pan-africanistas, os militantes do Movimento Negro Brasileiro também “reagiram à sua experiência de discriminação racial aceitando o racismo que ela pressupunha” (APPIAH, 1997, p. 38).

Porém, retorna-se às teorias raciais modernas, europeias e norte-americanas, que se fortaleceram no século XIX e alimentaram os racismos no Brasil e no mundo. O sociólogo Michael Banton, na década de 1970, alertava para a importância da questão política na definição das relações raciais. Partindo do princípio de que seria imprudente elaborar um estudo sobre a ideia de raça sem considerar outras duas ideias que se consolidaram no início do século XIX, ele diz que “[a]s ideias modernas de *raça*, *classe* e *nação* surgiram no mesmo meio europeu e têm muitas similaridades. Todas três foram exportadas para os pontos mais longínquos do globo e floresceram em muitos solos estrangeiros” (BANTON, 1977, p. 13).

Segundo Banton, a ideia de *nação* prometia que todos os indivíduos teriam uma nacionalidade e o direito de serem governados apenas como membros de sua nação. Aí, entram em jogo, em função das lutas por poder, as *minorias nacionais*, que frustram a referida promessa e tornam-se problemas para os Estados-nações.⁷ A ideia de *classe* prometia um padrão de aliança de grupos baseada na situação comum perante a propriedade dos meios de produção. No entanto, os interesses econômicos e a fraca consciência de classe exposta quando havia exíguas possibilidades de ascensão social também ajudaram – e ajudam – a frustrar a segunda promessa. Quanto à ideia de *raça*, Banton diz o seguinte:

A terceira ideia, a de *raça*, prometia em primeiro lugar que cada tipo racial tomaria posse do território que naturalmente lhe fosse mais adequado, mas este conceito deu lugar à crença de que os brancos tinham herdado uma superioridade que os habilitava a estabelecer o seu poder em todas as regiões do mundo. A previsão também não foi cumprida, quer numa quer noutra forma. [...] o aparecimento de uma base biológica para as teorias raciais desintegrou-se (BANTON, 1977, p. 14).

Ainda segundo Banton “[...] a ideia de *raça* do século XIX insinuou-se na tapeçaria da história mundial e adquiriu um significado político e social que é largamente, embora não completamente, independente do significado que pode ser atribuído ao conceito de raça na ciência biológica” (BANTON, 1977, p. 16).

A filósofa alemã Hannah Arendt, ao analisar o *pensamento racial*, diz que “toda ideologia que se preza é criada, mantida e aperfeiçoada como arma política e não como doutrina teórica [...]. Seu aspecto científico é secundário” (ARENDR, 1989, p. 189). Um dos exemplos mais fortes do uso político da ideia de raça foi o adotado pelos países imperialistas como legitimação para suas conquistas. Arendt afirma que

o imperialismo teria exigido a invenção do racismo como única ‘explicação’ e justificativa de seus atos, mesmo que nunca houvesse existido uma ideologia racista no mundo civilizado. Mas, como existiu, o racismo recebeu considerável substância teórica (ARENDR, 1989, p. 214).

Por outro lado, a historiadora Hebe Mattos, refletindo sobre as associações entre a ideia de *raça*, a *escravidão* e a *cidadania* nas Américas, diz que

não apenas o conceito moderno de raça é uma construção do século XIX, mas a *racialização da justificativa da escravidão americana também*. Ela se tornou a contrapartida possível à generalização de uma concepção universalizante de direitos do cidadão em sociedades que não reuniam condições políticas efetivas para realizá-la, permitindo, em diversos contextos, o estabelecimento de restrições aos direitos civis de determinados grupos considerados racialmente inferiores bem como a legitimação da própria manutenção da escravidão no sul dos Estados Unidos, associada a um progressivo fechamento das possibilidades de

⁷ Banton fornece como exemplo as mudanças no mapa da Europa ocorridas antes e depois da Primeira Guerra Mundial.

alforria. A moderna noção de raça é, assim, uma construção social, estreitamente ligada, no continente americano, às contradições entre os direitos civis e políticos inerentes à cidadania, estabelecida pelos novos estados liberais e o longo processo de abolição do cativo (MATTOS, 2004, p. 98, grifos da autora).

Para refletir

É importante discutir nas escolas a questão da *racialização da escravidão atlântica* no século XIX. Houve, ao longo da história da humanidade, diferentes tipos de escravidão. Segundo os textos bíblicos, por exemplo, os hebreus foram escravizados no Egito por 400 anos. O professor de filologia Afrânio Garcia, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ao discutir a origem histórica da palavra *escravo*, traz uma interessante reflexão a esse respeito:

A palavra *escravo* serve para que se tenha uma visão mais ampla do problema da escravidão, muitas vezes situada apenas em termos da escravidão negra. Faz-se necessário entender que a escravidão era uma prática plenamente aceita, assim como a guerra e o saque, em tempos bem mais cruéis do que os atuais. *A escravidão primordial, que se estendeu por toda a Antiguidade, era basicamente uma escravidão de homens brancos*, o que é cabalmente demonstrado pelo fato de a palavra *escravo* ser oriunda de *sclavu(m)*, que, por sua vez, provém de *slavu(m)*, que significava *eslavo*, um povo que vivia nas fronteiras do Império Romano e cujos integrantes eram frequentemente capturados para servirem de escravos. Vem daí a evolução do significado da palavra para o que permanece até a atualidade.

GARCIA, Afrânio. Semântica histórica. *Soletas*. São Gonçalo: UERJ, a. 1, n. 02, jul/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletas/2/08.pdf>> Acesso em: 07 dez. 2013.

Considerando tal discussão, é interessante perceber como a ideia de raça foi utilizada politicamente na construção do Estado-nação brasileiro: de um lado, nas primeiras décadas da República, pelos que buscavam organizar uma nação moderna e embranquecida, como as nações europeias, pois acreditavam na superioridade racial dos brancos; e de outro, posteriormente, pelos que passaram a utilizar a ideia de raça *ressignificada*, como um instrumento de luta por direitos para a afirmação de valores étnicos e a formação de identidades, caso do Movimento Negro Brasileiro.

Como já foi dito, até o início do século XX, em muitos países predominavam teorias segundo as quais a raça era determinada biologicamente, o que determinava também a *cultura*, o que fazia com que as diferenças, tanto raciais quanto culturais, fossem entendidas como desigualdades entre superiores e inferiores, sendo a *raça negra* o principal alvo de discriminação em diversas sociedades. Contudo, nem sempre foi assim. Embora sempre tenham existido formas de diferenciação entre os povos ao longo da história, é interessante observar que, na Antiguidade, em duas das mais importantes matrizes socioculturais do chamado “mundo ocidental”, a grega e a hebraica, as populações negras não eram percebidas como inferiores pelo simples fato de terem a pele negra ou de suas características fenotípicas.

Para a matriz grega, a diferenciação entre os indivíduos se dava, primordialmente, em função do aspecto cultural: quem não era cidadão da pólis grega e, portanto, civilizado, era considerado “bárbaro”. A ideia do *ethos* grego, que contrapunha civilizados e bárbaros, está nas raízes do *etnocentrismo*, que é anterior ao racismo. Para Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d’Adesky, autores do livro “Racismo, preconceito e intolerância”,

embora tivessem uma opinião negativa sobre a maioria das culturas não gregas – chamavam os estrangeiros de ‘bárbaros’, isto é, selvagens, incultos –, os gregos respeitavam muito os indivíduos de aparência diferente (em particular quanto à cor da pele) e admitiam, por exemplo, que a cultura grega adquirira muitos conhecimentos da cultura egípcia e do seu povo, de pele mais escura. Os romanos herdariam essa visão ao assumir o controle do mundo mediterrâneo: podemos encontrá-la em diversos autores, tanto no período de apogeu do Império Romano quanto em seu declínio (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 13).

Por outro lado, para a matriz hebraica, a ligação com o “divino”, a linhagem direta de descendência de Deus, definiria as diferenças entre os povos. A ideia de um “povo escolhido” por Deus tem aí suas origens. Assim, para os mesmos autores,

no Velho Testamento, sírios, filisteus, cananeus, persas, hititas, medas e outros povos são classificados, inicialmente, de acordo com o ancestral de que originam. Todos descendem, em primeira instância, de Adão e Eva, e, em segunda instância, dos três filhos de Noé: Sem, Cam e Jafé. Os israelitas são ‘filhos de Sem’ – ‘os abençoados’ –, e os filhos de Cam e Jafé formam o restante da ‘família’ humana – isto é, os ‘amaldiçoados’. Nesse mundo teocêntrico é o ‘pacto com Deus’ que define a diferença entre os povos, e não as diferenças biológicas e culturais (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY p. 14).

Dessa forma, em ambas as matrizes, não eram a cor da pele ou a “natureza” dos africanos que determinavam seus comportamentos morais ou a sua capacidade intelectual, tampouco essas características eram algo que tornasse os povos inferiores. É o que se pode verificar, por exemplo, nos dois trechos citados a seguir, extraídos de dois importantes representantes dessas duas matrizes: o livro “Histórias”, do grego Heródoto, e o Livro de Isaías, contido no Velho Testamento, importante tanto para os judeus quanto para os cristãos:

Dizem que os etíopes são, de todos os homens, os de maior estatura e os de mais bela compleição física, tendo também costumes diferentes dos outros povos. Entre eles, o mais digno de usar a coroa é o que apresenta maior altura e força proporcional ao seu porte (Heródoto, *História* III, 20).⁸

Oh! Terra em que reserva o ruído de asas, além dos rios da Etiópia, tu enviaste mensageiros por mar, em barcos de papiro, sobre a face das águas. Ide mensageiros velozes, a um povo de alta estatura e pele reluzente, a uma nação temida ao longe, a uma nação poderosa e dominadora [...]. (Isaías 18, 1-3).

O primeiro trecho, retirado do livro de Heródoto, o “pai da História”, que viveu no século V a.C., ao mesmo tempo que apresenta os etíopes como os mais altos e belos “de todos os homens”, mostra como, para os gregos, a questão cultural – ou os costumes – era fundamental para demarcar as diferenças entre os povos, não a cor da pele. O segundo trecho, uma citação do livro do profeta Isaías (740-681 a.C.), demonstra que os etíopes podiam ser considerados “poderosos e dominadores”, e não simplesmente inferiores.

Sugestão de atividade

Tendo em vista a importância da compreensão de que a ideia de *raça* é uma construção recente na história da humanidade, sugere-se a realização, com os alunos, de uma pesquisa no *site* Wikipédia sobre diferentes grupos étnicos na história, como os gauleses⁹ e os francos¹⁰, por exemplo.

2. A tradição estruturalista nos estudos das relações raciais

Após essa discussão sobre a ideia “moderna” de *raça*, e com a consciência do fato de que a “*raça* é uma construção política e social” bastante recente na história da humanidade, quando seria válida a utilização do termo *raça* em estudos e debates sobre a realidade brasileira? Concorde-se com a afirmação do sociólogo Sérgio Costa, que apresenta uma interessante reflexão sobre esse ponto:

⁸ Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/3475110/Historia-Herodoto>>. Acesso em: 7 dez. 2013. Era muito comum, nos textos antigos, os africanos serem chamados genericamente de *etíopes*, termo que vem da palavra grega *aithiops* e que significa “de pele escura, de corpo queimado”.

⁹ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Gauleses>>.

¹⁰ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Francos>>.

O conceito não biológico de raça utilizado pelos estudos raciais desde finais dos anos 1970 constitui contribuição fundamental para desnudar o viés racista que marca a produção e a reprodução das iniquidades sociais no Brasil. *Quando se trata da perpetuação das desigualdades estruturais*, no lugar do recorrentemente citado *continuum de cores*, pode-se enxergar efetivamente, ao lado de outras clivagens, a *polarização racial*. É exatamente nesse âmbito que se situa o campo de validação teórica da ideia de raça (COSTA, 2002, p. 55).

Justamente com esse sentido, uma série de pesquisas foi realizada a partir do início da década de 1950, para compreender e analisar as desigualdades estruturais existentes na sociedade brasileira e sua relação com a questão racial. Nesse aspecto, como será visto, Florestan Fernandes foi um pioneiro. Ele se tornou o principal expoente da chamada “escola paulista de sociologia”, que agregou importantes pesquisadores como Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, ambos ex-alunos seus.

A escola paulista de sociologia, com Florestan Fernandes à frente, traçou um novo perfil para os estudos sobre as relações raciais no Brasil, com uma série de pesquisas voltadas para a análise das desigualdades estruturais na sociedade. Nesse contexto, Fernandes e sua “escola” também tiveram um importante papel no processo de institucionalização da sociologia científica no país. Segundo afirma Octavio Ianni, logo no início do livro “Raças e classes sociais no Brasil”,

os cientistas sociais brasileiros voltaram-se para o estudo da estrutura das relações raciais com finalidades eminentemente práticas. Tratava-se de utilizar o pensamento científico para esclarecer a situação real dos diferentes grupos étnicos e raciais, em face da sociedade brasileira. Tomava-se consciência de que certas possibilidades de progresso da civilização brasileira passaram a depender do estudo científico das condições e orientações das relações raciais. [...] a necessidade de conhecer e desfazer algumas falácias ideológicas levou a pesquisa sobre a estrutura das relações raciais no Brasil a adquirir estatura científica. Nesse sentido, os estudos nesse campo tiveram sempre uma dupla finalidade prática: conhecer as condições e as orientações da realidade e desfazer a trama ideológica em que se fundamenta parcialmente a manutenção de distinções econômicas, sociais e políticas (IANNI, 1996, p. 3-4).

Em meados do século XX, as relações raciais se tornaram objeto de análise em diversos países, não somente no Brasil. Na década de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) patrocinou um conjunto de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. Esse conjunto de pesquisas ficou conhecido como Projeto UNESCO. A origem desse projeto estava associada, justamente, à agenda antirracista formulada pela organização no final dos anos 1940, sob o impacto do Holocausto, o assassinato em massa de cerca de 6 milhões de judeus, promovido pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Foi no contexto histórico posterior ao fim da ditadura do Estado Novo (1937-1945) e, principalmente, após o final da Segunda Guerra Mundial – uma guerra profundamente marcada pela ideia moderna de raça, analisada acima, utilizada para legitimar a ação do Estado alemão sob a liderança de Adolf Hitler e do Partido Nazista –, que se tentou apresentar o Brasil ao mundo, “devastado” por uma guerra “racial”, como um exemplo de país da “harmonia entre as raças”.

O Projeto UNESCO, em 1950, constituiu a mais importante tentativa levada a cabo com esse objetivo. Em setembro de 1949, recém-empossado em um cargo de direção na organização, Artur Ramos – que compreendia o Brasil como um “laboratório de civilização”, uma vez que teria apresentado a solução mais científica e mais humana para o problema, tão agudo em outros povos, das misturas de raças e de culturas – expôs a proposta de elaboração de uma pesquisa, financiada pela UNESCO, sobre as relações de raça no Brasil.

Segundo Costa Pinto, “o objetivo do estudo [...] era conhecer, através de análise de uma situação nacional, os diversos fatores – econômicos, psicológicos, políticos, culturais – que influem no sentido da harmonia ou desarmonia nas relações de raça” (COSTA PINTO, 1952, p. 9).

Resultaram do Projeto UNESCO os seguintes livros:

São Paulo – “Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo”, de Roger Bastide e Florestan Fernandes, publicado em 1955; e “Relações raciais no município de Itapetininga”, de Oracy Nogueira, publicado em 1955.

Rio de Janeiro – “O negro no Rio de Janeiro”, de L.A. Costa Pinto, publicado em 1953.

Bahia – “As elites de cor na Bahia”, de Thales de Azevedo e “Race and Class in Rural Brazil”, organizado por Charles Wagley, ambos publicados em 1952.

Recife – “Religião e relações raciais”, de René Ribeiro, publicado em 1956.

Entretanto, como afirmou Oracy Nogueira, um dos responsáveis pelo projeto UNESCO no interior do Estado de São Paulo, “a principal tendência que chama a atenção, nos estudos patrocinados pela UNESCO, é a de reconhecerem seus autores a existência de preconceito racial no Brasil. Assim, pela primeira vez, o depoimento de cientistas sociais vem, francamente, ao encontro e em reforço ao que, com base em sua própria experiência, já proclamavam, de um modo geral, os brasileiros de cor” (NOGUEIRA, 1985, p. 77).

A partir de meados da década de 1950, Florestan Fernandes – que despontou no cenário nacional como um importante intelectual da área das ciências sociais, justamente em função do seu trabalho no Projeto UNESCO – tornou-se o principal expoente do grupo de intelectuais que primeiramente denunciou a existência de desigualdades raciais no Brasil, opondo-se, portanto, ao “mito da democracia racial”.

Fernandes afirmava que o preconceito de cor seria uma herança do passado que tenderia a desaparecer com o avanço da *ordem competitiva*. Isso porque, embora funcionais em uma sociedade estamental e escravagista, preconceito racial e discriminação seriam conceitos incompatíveis com a ordem competitiva estabelecida pela sociedade de classes capitalista e moderna. Para esse autor, o racismo desapareceria com o desenvolvimento do capitalismo, ainda que os brancos tentassem fazer o possível para manter seus privilégios:

Assim, no fundo do problema racial brasileiro encontra-se a persistência de um modelo assimétrico de relações de raças, construído para regular o contato e a ordenação social entre ‘senhor’, ‘escravo’ e ‘liberto’ [...]. A persistência dos dois elementos [preconceito e discriminação racial] após a desintegração da escravidão explica-se pelo fato de não haver o sistema de classe destruído todas as estruturas do *ancien régime*, principalmente as estruturas das relações de raça (FERNANDES, 1965, p. 71).

Sendo assim, a obra de Fernandes significou – e ainda significa – uma denúncia contundente em relação às “convicções etnocêntricas” da sociedade brasileira. Como ele dizia:

a ideia de que o negro não tem problemas; a ideia de que por conta da índole do povo brasileiro não existem distinções raciais; a ideia de que houve igualdade no acesso à riqueza, ao poder e ao prestígio; a ideia de que o ‘preto está satisfeito’; a ideia de que não existiu nem existe problema de justiça social com referência ao negro (FERNANDES, 1965, p. 256).

Em outro texto, de 1972, o autor afirma o seguinte:

O aspecto da situação racial no Brasil, que mais me impressiona, aparece sob a negação incisiva de qualquer problema ‘racial’ ou ‘de cor’. O preconceito e a discriminação raciais, bem como a segregação racial, são encarados como uma espécie de pecado e de comportamento vergonhoso. Dessa maneira, temos dois níveis diferentes de percepção da realidade e de ação ligados com a ‘cor’ e a ‘raça’: primeiro o nível manifesto, em que a igualdade racial e a democracia racial se presumem e proclamam; segundo, o nível disfarçado, em que funções colaterais agem através, abaixo e além da estratificação social (FERNANDES, 1972, p. 81-82).

Na segunda metade do século XIX, com a concomitante desintegração da ordem social escravocrata e senhorial, e a integração da ordem social competitiva, “a vítima da escravidão foi também vitimada pela crise do sistema escravista de produção. A revolução social da ordem social competitiva iniciou-se e concluiu-se como uma *revolução branca*. Em razão disso, a supremacia branca nunca foi ameaçada pelo abolicionismo” (FERNANDES, 1972, p. 85).

Florestan Fernandes, ainda refletindo sobre a estrutura social brasileira durante a transição para a República, e considerando a existência de incentivos dos sucessivos governos brasileiros à imigração europeia, cujos beneficiados vinham ocupar os postos de trabalho disponíveis no mercado brasileiro, afirmava que

por trás da estrutura social da ordem social escravocrata e senhorial, o ‘escravo’ e o ‘negro’ eram dois elementos paralelos. Eliminado o ‘escravo’ pela mudança social, o ‘negro’ se converteu num resíduo racial. Perdeu a condição social que adquirira no regime da escravidão e foi relegado, como ‘negro’, à categoria mais baixa da ‘população pobre’, no momento exato em que alguns de seus setores partilhavam das oportunidades franqueadas pelo trabalho livre e pela constituição de uma classe operária assalariada. [...]. Mas quando [o ‘negro’] estava tentando impor a si mesmo e aos brancos indiferentes a ‘Segunda Abolição’, a tentativa foi recusada e condenada como manifestação de ‘racismo’ (FERNANDES, 1972, p. 88).

Marcelo Paixão, analisando a obra de Fernandes, diz que

a condição do negro no período que se seguiu da abolição até o começo dos anos 1920, portanto, teria sido uma situação de extrema penúria do ponto de vista material e moral. Ou, tal como nos termos do próprio Florestan Fernandes, a situação do negro paulistano naquele período se caracterizaria fundamentalmente pela dupla condição de *pauperismo* e *anomia*. Este processo, de caráter sociopático, como que se retroalimentava sendo impossível determinar com precisão qual termo determinava o outro (PAIXÃO, 2005, p. 285).

Analisando os dados da desigualdade racial presentes no Censo Populacional de 1950, Fernandes entendia que

o significado dos dados é evidente. A estrutura racial da sociedade brasileira, até agora, favorece o monopólio da riqueza, do prestígio e do poder pelos brancos. A supremacia branca é uma realidade no presente, quase tanto quanto o foi no passado. A organização da sociedade impele o negro e o mulato para a pobreza, o desemprego ou o subdesemprego, e para o ‘trabalho de negro’ (FERNANDES, 1972, p. 90).

Empregadores por grupos de cor – Brasil e Estados escolhidos (1950)*

Estados	Números			
	Branco	Negro	Mulato	Asiáticos**
Pará	5.089	208	3.132	88
Pernambuco	21.121	904	5.836	17
Bahia	28.178	5.295	20.837	10
Minas Gerais	85.084	3.910	15.949	107
Rio de Janeiro	46.477	447	1.283	64
São Paulo	146.145	2.561	1.396	9.179
Rio Grande do Sul	49.008	429	576	16
Mato Grosso	5.171	401	1.330	94
BRASIL	519.197	19.460	78.448	11.018

* Dados do recenseamento. ** Os asiáticos são, quase todos, japoneses.

Fonte: FERNANDES, 1972, p. 90.

Sendo assim, Fernandes avalia que

considerados sociologicamente, o preconceito e a discriminação de cor são uma causa estrutural e dinâmica da 'perpetuação do passado no presente'. Os brancos não vitimizam consciente e deliberadamente os negros e os mulatos. Os efeitos normais e indiretos das funções dos preconceitos e da discriminação de cor é que o fazem, sem tensões raciais e sem inquietação social. Restringindo as oportunidades econômicas, educacionais, sociais e políticas do negro e do mulato, mantendo-os 'fora do sistema' ou à margem e na periferia da ordem social competitiva, o preconceito e a discriminação de cor impedem a existência e o surgimento de uma democracia racial no Brasil (FERNANDES, 1972, p. 93).

Outro trabalho de pesquisa que se enquadra na tradição estruturalista dos estudos sobre as relações raciais, e que também foi realizado no âmbito do Projeto UNESCO, é o de Luiz de Aguiar Costa Pinto. Analisando a sociedade carioca, que ele percebia como "uma sociedade em mudança", e partindo da crítica aos estudos que chamava de "culturalistas", Costa Pinto chegou a conclusões semelhantes, em alguns aspectos, às publicadas por Florestan Fernandes sobre a realidade das relações raciais em São Paulo.

Em seu trabalho, Costa Pinto também se utilizou, por exemplo, de dados censitários para demonstrar as profundas disparidades sociais entre brancos e negros. Em 1953, ele publicou, como resultado da pesquisa financiada pelo Projeto UNESCO, o livro "O negro no Rio de Janeiro". Analisando esse livro, Flávio Gomes afirma que, para Costa Pinto, "o Brasil seria 'um laboratório de pesquisas sobre relações humanas', justamente por sua 'natureza original das estruturas sociais existentes'" (GOMES, 1999, p. 127). Esse autor segue dizendo o seguinte:

Mas o que Costa Pinto persegue em suas reflexões é também uma explicação histórica para determinar a mudança no padrão de *relações de raça*. Seu ponto de partida não é diferente da chegada: foi a 'herança da escravidão' que criou a discriminação racial. Deste modo, o *status* social do negro' estaria naquele contexto condicionado pelas 'alterações' econômicas, culturais, sociais e psicológicas da 'herança da escravidão'. Além das marcas invisíveis deixadas por esta herança, havia 'a marca visível' da condição étnica. O 'passado' e o 'presente' estariam ligados, demarcando a 'estrutura social' para o negro (GOMES, 1999, p. 131).

Assim como Florestan Fernandes, Costa Pinto percebia a herança da escravidão como um elemento fundamental para a existência de preconceito racial no Brasil de meados do século XX. Contudo, há diferenças entre os trabalhos de ambos: enquanto Fernandes preocupou-se em realizar uma abordagem histórica extensa e detalhada sobre a escravidão, Costa Pinto via a escravidão como um mundo homogêneo, sem transformações. Além disso, sua preocupação estava voltada, conforme já mencionado, para a "sociedade em mudança" que era o Rio de Janeiro naquele momento.

Outra interessante diferença entre as abordagens desses dois autores, segundo Mônica Grin (1999), é o fato de que Costa Pinto, ao contrário de Florestan Fernandes, previu uma crescente *racialização* da sociedade brasileira. Para ele, a raça se transformaria em critério de organização social e de expectativas por direitos. Mais do que uma "desejável democracia racial" decorrente da modernização e do avanço da ordem social competitiva, como supunha Fernandes, Costa Pinto via nas relações raciais brasileiras uma tendência em direção à "tensão racial" ou ao conflito. Segundo Mônica Grin, a particularidade da interpretação da dinâmica das relações raciais no Brasil no trabalho de Costa Pinto é que, se há um cenário, ainda que provisório, que se desdobra do seu argumento causal, este é o de *tensão racial* ou do *conflito*, mais do que da "acomodação" ou, no limite, de uma desejável democracia racial (GRIN, 1999, p.153).

Outra distinção evidente entre os dois autores diz respeito à forma como compreendiam e se relacionavam com o Movimento Social Negro em sua época. Enquanto Florestan Fernandes chegou a dedicar o livro "O negro no mundo dos brancos" (1972) aos militantes negros José Correia Leite e Abdias do Nascimento – "pelo muito que fizeram (ou tentaram fazer) em prol da democratização racial da sociedade brasileira" –, Costa Pinto estudou organizações negras do Rio de Janeiro, particularmente o Teatro Experimental do Negro, fundado pelo mesmo Abdias do Nascimento, e chegou a conclusões que apontavam para uma "falsa consciência" e um "racismo às avessas", praticado por uma "elite burguesa intelectualizada e pigmentada". Segundo Elisa Larkin Nascimento, essas conclusões causaram indignação entre seus supostos objetos de pesquisa:

Em reação, o sociólogo Guerreiro Ramos e outros intelectuais negros enviaram um telegrama à UNESCO denunciando o que viam como 'tendenciosidade' da pesquisa. A resposta de Costa Pinto não poderia ser mais reveladora. Em artigo publicado no periódico carioca 'O jornal', edição de 10 de julho de 1954, assim se manifestou ele: 'Duvido que haja biólogo que depois de estudar, digamos, um micróbio, tenha visto esse micróbio tomar da pena e vir a público escrever sandices a respeito do estudo do qual ele participou como material de laboratório' (NASCIMENTO, 2003, p. 274 apud MEDEIROS, 2004, p. 167-168).

3. Os novos estudos sobre as desigualdades raciais no Brasil

No final da década de 1970, foram publicados no Brasil estudos sobre as relações raciais, que também podem ser identificados como influenciados pela tradição estruturalista. Eles traziam uma série de novidades, se comparados às pesquisas publicadas na década de 1950, como sintetiza Antônio Sérgio Guimarães:

Os estudos de desigualdades raciais [têm] como hipóteses: (a) as desigualdades sociais existentes entre brancos e negros se devem a diferenças de oportunidades e diferenças de tratamento, e não a uma herança do passado; (b) as desigualdades maiores ocorrem entre brancos e pardos, por um lado, e entre brancos e pretos, de outro, de modo que, para todos os efeitos práticos, isto é, de oportunidades de vida, existe uma bipolaridade na sociedade brasileira entre brancos e não brancos; (c) o ciclo cumulativo da desvantagem. A cada geração aumenta a desigualdade entre brancos e negros (GUIMARÃES, 2000, p. 23-24).

O trabalho pioneiro entre esses novos estudos foi "Discriminação e desigualdades raciais no Brasil", publicado em 1979 pelo sociólogo Carlos Hasenbalg. Esse livro apresenta nitidamente outra perspectiva em relação às razões pelas quais ainda haveria discriminação racial no Brasil no final da década de 1970, quase cem anos após a Abolição da Escravatura: os novos mecanismos discriminatórios criados e atualizados no pós-Abolição é que seriam os responsáveis pela perpetuação das desigualdades raciais no país, e não mais a herança da escravidão. Segundo Hasenbalg,

com a abolição do escravismo e o advento da igualdade formal, os negros emancipados começaram a frustrar as expectativas do grupo branco e a ameaçar o monopólio de certas posições sociais em mãos dos brancos. Nessas circunstâncias, o significado e funções do preconceito e discriminações raciais são alterados, visto que era necessário criar mecanismos sociais que, em nome de uma desigualdade natural, permitissem a acomodação dos negros a um sistema assimétrico de posições e privilégios. Desta forma, as práticas racistas após a abolição são ativadas pelas ameaças reais ou imaginárias feitas pelos negros à estrutura de privilégios sociais dos brancos (HASENBALG, 2005, p. 84).

É importante destacar o fato de que esses novos estudos foram publicados ao mesmo tempo em que surgiam as organizações do chamado "Movimento Negro Contemporâneo", que se desenvolveu e ganhou fôlego no Brasil a partir da abertura política, iniciada em 1974 durante o governo do general Geisel. Esse movimento teve, na década de 1970, como seus principais objetivos, o combate ao racismo e a denúncia do mito da democracia racial, a partir de uma postura racialista que buscava o desenvolvimento da "consciência" ou "identidade" negra.

Antônio Sérgio Guimarães afirma que "[...] para os afro-brasileiros, para aqueles que chamam a si mesmos de 'negros', o antirracismo tem que significar, antes de tudo, a admissão de sua 'raça', isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros" (GUIMARÃES, 1995, p. 43). Por outro lado, o historiador Petrônio Domingues diz que "para o Movimento Negro, a 'raça', e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a 'raça' é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação" (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

Em vários aspectos, são observáveis as aproximações, e até mesmo certa articulação, entre as demandas do Movimento Negro organizado politicamente e as reflexões produzidas pelos novos estudos sobre as relações raciais no Brasil. O livro "Lugar de negro", publicado no Rio de Janeiro, em 1982, pelo sociólogo branco Carlos Hasenbalg e pela antropóloga e militante negra Lélia Gonzalez,

pode ser visto como um exemplo dessa articulação. Outro exemplo é a forma como o mito da democracia racial passou a ser visto e analisado, tanto pelo Movimento Negro quanto por acadêmicos, entre eles o próprio Hasenbalg, na década de 1970:

O mito da 'democracia racial' é, na prática, sustentáculo de seu oposto. Junto com as ideias correlatas de ausência de preconceito e discriminação racial, pode ser encarado como ideologicamente vinculado a uma representação mais ampla sobre o caráter nacional brasileiro, que inclui noções tais como as do 'homem cordial', 'povo pacífico' e a tendência à conciliação e ao compromisso. A imagem de harmonia étnica e racial, como parte de uma concepção ideológica mais geral da natureza humana do 'brasileiro', associa-se então a um mecanismo de legitimação destinado a absorver tensões, bem como a antecipar e controlar certas áreas de conflito social. Parte da leitura acadêmica sobre o tema não está isenta da responsabilidade de veicular sob uma forma especial a versão oficial das relações raciais (HASENBALG; SILVA, 1988, p. 115).

Não é por acaso que Sérgio Costa (2002) afirma que “nos anos recentes, os estudos sobre desigualdade racial, bem como os avanços políticos observados no interior do movimento negro, teriam colocado definitivamente em xeque o mito da democracia racial” (COSTA, 2002, p. 41). A atuação do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil começou a ganhar maior repercussão, inclusive internacional, no final da década de 1970, como é possível verificar, por exemplo, na matéria “Many Blacks Shut out of Brazil’s Racial ‘Paradise’”, publicada pelo jornal “The New York Times” em 5 de junho de 1978. A reportagem abordava a ação do Movimento Negro Brasileiro e atribuía a desigualdade entre negros e brancos no mercado de trabalho à discriminação racial velada. Apresentava também, entre outros aspectos, a explicação do sociólogo Carlos Hasenbalg, na época professor do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), para o paradoxo das relações raciais no Brasil:

De certa maneira, o Brasil criou o melhor dos mundos possíveis. Enquanto mantém uma estrutura de privilégio para o branco e de subordinação das populações de cor, impede a raça de se tornar um princípio de identidade coletiva e de ação política. O mito da democracia racial na prática sustenta justamente o oposto.¹¹

São muitos os trabalhos de pesquisa produzidos recentemente que, ao analisarem os dados estatísticos fornecidos pelos próprios órgãos governamentais, demonstram a perpetuação das desigualdades estruturais no Brasil contemporâneo. Esses estudos, além de produzirem novas interpretações sobre a realidade das relações raciais no Brasil, e de possibilitarem importantes reflexões sobre os rumos tomados pela sociedade brasileira, têm constantemente alimentado a própria atuação do Movimento Negro, em busca da construção e da implementação de políticas públicas que visem à promoção da igualdade racial no país.

Merecem destaque os recentes trabalhos sobre as desigualdades raciais produzidos, principalmente a partir de 2001, no Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – estes, especialmente a partir da segunda metade dos anos 1980 –, além dos desenvolvidos por diversos outros grupos de pesquisa baseados em universidades, entre os quais se inclui o Laboratório de Análises Históricas, Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).¹²

Considerações finais

Este capítulo retomou alguns aspectos discutidos ao longo do curso, em relação à questão racial, não somente no Brasil, com a abordagem de importantes trabalhos sobre o tema realizados no país, a partir da década de 1950, na área das ciências sociais, sob a influência da tradição estruturalista das ciências humanas. Sem a pretensão de esgotar as discussões, espera-se que este texto seja uma contribuição para a continuidade dos estudos sobre as temáticas aqui abordadas, bem como para a luta coletiva em prol da construção de uma escola mais democrática e de uma sociedade menos desigual, no Brasil.

¹¹ “In a certain sense, Brazil created the best of all possible worlds. While it maintains a structure of white privilege and subordination of the colored population, it keeps race from becoming a principle of collective identity and political action. The myth of racial democracy in practice sustains just the opposite.”

¹² Ver, por exemplo: PAIXÃO; CARVANO, 2008.

Referências bibliográficas

- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BANTON, Michael. *A ideia de raça*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.
- COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, a. 24, n.1, p. 35-61, 2002.
- COSTA PINTO, L.A. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raça em uma sociedade em mudança*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*. Rio de Janeiro: Ed. UFF, v.23, 2007.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro à sociedade de classes*. São Paulo: Editora Nacional, 1965.
- FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2.ed. rev. São Paulo: Global, 2007.
- GOMES, Flávio. Em torno da herança: do escravo-coisa ao negro-massa. In: VILLAS-BOAS, Glaucia K.; MAIO, Marcos C. (Orgs.). *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- GRIN, Mônica. Rigor sociológico e estudos sobre negros: uma contribuição de L.A. Costa Pinto. In: VILLAS-BOAS, Glaucia K.; MAIO, Marcos C. (Orgs.). *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Racismo e antirracismo no Brasil. *Novos Estudos*, n.43, 1995.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HALL, Stuart. Que "negro" é esse na cultura negra?. In: HALL, Stuart. *Da diáspora. identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson V. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, 1988.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. (Texto para discussão, 807).
- IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- MATTOS, Hebe Maria. *Marcas da escravidão: biografia, racialização e memória do cativo na História do Brasil*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- MEDEIROS, Carlos A. *Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
- PAIXÃO, Marcelo. *Crítica da razão culturalista: relações raciais e a construção das desigualdades sociais no Brasil*. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) – IUPERJ, Rio de Janeiro.
- PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz (Orgs.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- PEREIRA, Amílcar Araujo. *"O mundo negro": relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- POLIAKOV, Léon. *O mito ariano: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos*. São Paulo: Perspectiva, EdUSP, 1974.
- RAMOS, Arthur. *Guerra e relações de raça*. Rio de Janeiro: Gráfica Perfecta, 1943.
- SCHWARCZ, Lília M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, Lília M. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

Conhecimento ou ação: por onde principia?

Educação e relações étnico-raciais no cotidiano escolar

Alessandra Nicodemos*
Pablo das Oliveiras**

“O conhecimento não é a coisa principal, mas ações”.

Provérbio africano

Esse artigo pretende apresentar e problematizar os elementos de planejamento e execução didática do módulo Educação e Relações Étnico-raciais no Brasil, do I Curso de Formação de Professores para as Relações Étnico-raciais, desenvolvido entre agosto e outubro de 2013, no âmbito do projeto Educação para a Diversidade no município fluminense de Mangaratiba.

Esse módulo se consubstanciava como a última etapa do referido curso e apresentava como desafio básico agregar, em uma reflexão político-pedagógica, os conteúdos e temas desenvolvidos nos módulos anteriores, com a intenção de alcançar dois objetivos básicos:

- a) Discutir a naturalização dos preconceitos e da discriminação racial, em dois aspectos: como fator de distorções na formação da consciência social e de cidadania dos alunos e como fonte de práticas racistas no cotidiano escolar.
- b) Problematicar abordagens didático-pedagógicas na construção de relações étnico-raciais não racistas.

Essa composição do programa do módulo concorreu para a compreensão de atuações escolares atentas às relações do ensinar e aprender, na perspectiva de que os conteúdos e os procedimentos didáticos poderiam e deveriam abranger as temáticas trabalhadas durante o curso e, ainda, os processos que valorizam o diálogo, o afeto, o questionamento e a desnaturalização de preconceitos nas práticas escolares e societárias dos professores participantes do curso.

Uma experiência prática no município de Mangaratiba

“O conhecimento é como um jardim:
se não for cultivado, não pode ser colhido”.

Provérbio africano

A opção pelos objetivos apontados se assenta na perspectiva teórica da *educação popular*, ao conceber que as ações educativo-formativas devem se comprometer, prioritariamente, com as transformações das relações societárias e, nesse caso específico, das relações étnico-raciais de cunho segregacional que marcam sobremaneira a estrutura social brasileira:

É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono; meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (FREIRE, 2005, p. 77).

* Doutora em educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

** Especialista em ensino da arte e professor da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

Considerando essas opções político-pedagógicas, a metodologia desenvolvida nos encontros do módulo buscou preservar o caráter reflexivo e dialógico necessário à temática, tanto na apresentação dos conceitos quanto nas dinâmicas das atividades.

Como primeira discussão teórica, que contribuísse para tão desafiadora intenção, iniciou-se a abordagem do conceito de *multiculturalismo* em uma perspectiva crítica, por ser esse aporte teórico fundamental para o entendimento das relações culturais no tempo presente e para se vislumbrar, em um devir, a construção de tais relações, mais justas e equitativas, como atesta Moreira:

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. Tais reflexões, tão propagadas e ao mesmo tempo tão criticadas, têm informado o que se considera uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, oposta às intenções de homogeneização, competitividade e produtividade que norteiam as políticas educacionais liberais. É, então, no contexto de um mundo reconhecidamente multicultural, mas dominado pela ideologia neoliberal, que procuro situar minha reflexão sobre o currículo, o professor e a sua formação (MOREIRA, 1999, p. 3).

Nos anos de 1990, o multiculturalismo, como possibilidade de entendimento das relações culturais, passou a ocupar um lugar importante na luta política de determinados grupos culturalmente não hegemônicos, principalmente por deslocar para o campo da luta o entendimento e a afirmação da diversidade cultural como elemento estruturante dessas comunidades. Constituiu-se, assim, como um suporte teórico e político fundamental para os movimentos sociais em luta por seu reconhecimento e valorização na cultura nacional. Quando se indica a perspectiva crítica do multiculturalismo, reforça-se que tal análise e luta política não podem ser separadas das relações de poder em disputa na sociedade, bem como de um claro posicionamento dos sujeitos nessa disputa.

O multiculturalismo surgiu, como questão educacional e curricular, de forma mais emblemática nos Estados Unidos (SILVA, 2005). Os estudiosos do campo indicavam a necessidade de se romper com o acervo cultural, literário, estético e científico do currículo universitário e escolar tradicional, como referencial único na construção do conhecimento escolar. Além disso, identificava essa opção/seleção como manifestação do privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual sobre outros grupos culturais não hegemônicos. Dessa forma, passou a ocorrer uma pressão político-pedagógica, no sentido de se garantir, na construção do currículo universitário e escolar, a inclusão de elementos que representassem as contribuições das diversas culturas e grupos existentes no seio da sociedade estadunidense.

Reconhece-se que coexistem diversas tendências do multiculturalismo (SILVA, 2005), mas pode-se considerar que o princípio mínimo comum identificado acima marca a tendência do debate no âmbito da escola e da produção do conhecimento escolar. Não caberia, no espaço desta produção e das aulas, um amplo debate sobre as distinções entre as tendências do conceito de *multiculturalismo*; no entanto, considerou-se importante destacar, no módulo, uma distinção teórica específica, das aproximações e afastamentos que existem entre o *multiculturalismo liberal* e o *multiculturalismo crítico*, assentados na tipologia construída por Moreira (1999).

Segundo Moreira, a perspectiva *multicultural liberal* destaca como ponto central e relevante as ideias de *tolerância*, *respeito* e *convivência harmoniosa* entre as culturas, estruturando-se em uma perspectiva individual de *cidadania*, *ascensão social* e *inclusão* de indivíduos dos grupos não hegemônicos. Ampliando essa perspectiva, considera-se que em tal lógica multicultural permanecem intactas as *relações de poder*, que estão na base da produção da diferença e, em certa medida, garante, com essa perspectiva de relações culturais, a manutenção da cultura dominante como marco constitutivo das relações societárias sobre outras culturas; estas são incluídas de forma periférica no cenário cultural nacional, pelo acesso individual de alguns sujeitos e pelo reconhecimento de valores culturais – muitas vezes de forma caricata – desses grupos em determinados espaços de escolaridade e atuação social. Reconhece-se e valoriza-se a diferença, mas o lugar secundarizado das culturas não hegemônicas

permanece inalterado. Por essa visão, realiza-se a defesa da possibilidade de uma *igualdade natural e humana* entre os diferentes grupos culturais. Isso considera, corretamente, que todos são dotados da mesma capacidade intelectual e, por isso, são aptos a disputar uma posição sociocultural *superior* na sociedade capitalista. As dificuldades de ascensão social são facilmente removíveis, por meio de reformas não estruturais e do esforço individual. A maior crítica a essa perspectiva é que ela propaga a noção falaciosa de que a realidade, as práticas racistas arraigadas na sociedade, as condições materiais de existência dos sujeitos e a estrutura social não são impedimentos para o reconhecimento e a valorização dos grupos culturalmente não hegemônicos, nem são mantenedoras de sua segregação.

A perspectiva do *multiculturalismo crítico*, em outra direção, coloca que as diferenças são permanentemente produzidas e reproduzidas por meio de *relações de poder*. As diferenças são caracterizadas por meio de relações assimétricas e desiguais entre as culturas e as classes sociais, as quais devem ser combatidas e ressignificadas. Considera-se que a inclusão e a tolerância em relação às culturas não hegemônicas não garantem o fim da hierarquização das culturas. Para os teóricos críticos (McLAREN; GIROUX, 2000), é importante que esse aspecto da manutenção da hierarquia entre as culturas seja pensado de forma crítica e combatido radicalmente na construção de novas relações sociais. Dessa forma, reconhece o enfoque político-pedagógico do multiculturalismo como um campo em que se travam lutas em torno do processo de significação do mundo social, entendendo ainda que o arcabouço cultural é uma possibilidade produtiva e constitutora de novos sentidos e de uma nova hegemonia nas relações étnico-raciais e societárias. O enfoque multicultural crítico deve contribuir, assim, para o reconhecimento e a identificação dos conflitos e das disputas no interior da sociedade, sem aspirar à neutralidade, mas sim à construção de valores culturais, éticos e políticos voltados para a transformação social (NICODEMOS, 2010).

Como essas questões do multiculturalismo crítico são colocadas no currículo escolar? De que forma, por meio de novas práticas curriculares, produz-se ou se contribui para a possibilidade de transformação social e das relações étnico-raciais?

Refletindo sobre essas questões, Moreira (1999) aponta a necessidade de se formar *professores com uma prática culturalmente comprometida*, ou seja, professores capazes de identificar, no cotidiano escolar, a construção de situações discriminatórias, bem como de contribuir para que seus alunos entendam e reflitam sobre tais processos, colaborando para seu fortalecimento como sujeitos da transformação.

Nesse sentido, apresentam-se alguns desafios e reflexões aos docentes dentro do multiculturalismo crítico:

- Os educadores não podem se eximir das complexas questões que as escolas têm de enfrentar: *diversidade cultural, classe social, poder, identidade, significado e ética*. Tais questões exigem a redefinição do sentido e dos propósitos da escolarização, ou seja, do significado de ensinar e aprender em um mundo cada vez mais desigual, contraditório e diversificado. Dessa maneira, os professores poderão compreender melhor como indivíduos e grupos são oprimidos por fatores relacionados à etnia, à classe social, ao gênero e à opção sexual, focos centrais do discurso multicultural crítico.
- Uma proposta de atuação docente multicultural deve implicar a aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um *diálogo* que favoreça a dinâmica da crítica e da autocritica por parte de professores e alunos. A ideia defendida aqui é a de que todas as culturas necessitam, ao se encontrar com outras, admitir a possibilidade de desestabilização, relativização e contestação em algumas de suas características básicas.
- É necessário reconhecer os *preconceitos* e os *estereótipos* dos próprios professores. Eles devem se apropriar da produção teórica que explicita os processos de discriminação no cotidiano escolar e societário, criando assim condições para que reflitam sobre as suas próprias experiências, para serem capazes de observar e agir com mais criticidade frente às práticas racistas em sala de aula. Dessa forma, eles se tornarão mais comprometidos com sua superação.
- Deve-se reafirmar a ideia de que a escola tem de acolher *conhecimentos* e *valores subjugados*, e confrontá-los com os saberes dominantes, para que se constitua em um espaço estimulador e motivador da construção de conhecimentos significativos e relevantes para os alunos e para a sua luta em prol da transformação social. A escola deve ainda estabelecer a relação entre os saberes culturais dos alunos e os saberes escolares, sem hierarquização entre si.

Abordagens temáticas e práticas didáticas do módulo

“Se você pode andar, você pode dançar.
Se você pode falar, você pode cantar”.

Provérbio africano

Na apresentação das abordagens temáticas e das práticas didáticas, desenvolvidas no módulo, buscou-se estruturar o esforço coletivo empreendido na construção e nas ressignificações de conhecimentos. A atuação como docente do módulo não implicou uma perspectiva verticalizada de conhecimentos, a serem transmitidos aos professores em processo de formação continuada. Para corroborar essa lógica, indica-se o esforço teórico de Paulo Freire (2005) em definir o ser humano como *sujeito histórico* imbricado à noção do *inacabamento humano*, e que redimensiona o papel de qualquer processo de ensino e aprendizagem da ou na escola, e cuja afirmação máxima é o entendimento da *educação como prática da liberdade*. Na crítica ao modelo de escola que deve ser superado, em sua obra “Educação como prática da liberdade” (1984), o autor aponta essa dimensão:

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1984, p. 97).

Imerso nessa dimensão educativa freireana de *reinvenção*, a intenção do módulo foi potencializar os docentes em seu desenvolvimento curricular e planejamento diário, para que, nesses processos, eles incorporem elementos que ampliem e possibilitem a construção de uma *reeducação das relações étnico-raciais*, mais autônoma e crítica.

O módulo se estruturou em quatro etapas principais, a saber, que serão descritas nos tópicos a seguir.

1. Análise de situações-problema da realidade social e escolar brasileira

Com o objetivo de discutir a naturalização dos preconceitos e da discriminação racial, dois aspectos foram apontados: a) os fatores de distorção na formação da consciência social e da cidadania de professores e alunos; b) as fontes das práticas racistas no cotidiano escolar. A atualidade desses apontamentos foi identificada nos relatos de situações da realidade escolar e social, pelos participantes, a partir dos quais se deram as discussões, as problematizações e as abordagens didático-pedagógicas, a fim de indicar possibilidades de construção de relações étnico-raciais não racistas, nem calcadas em preconceitos.

Dessa forma, a estruturação dos conteúdos e das atividades propostas pelo módulo procurou, de forma *crítica* e *afetuosa*, como ensinou Paulo Freire (2005), provocar nos professores uma reflexão e um posicionamento do seu lugar nas relações étnico-raciais, na escola e nos espaços societários; isso, principalmente no sentido de trazer para o centro do debate as práticas racistas sofridas e vivenciadas por tais docentes. Esse desafio requer um cuidado pedagógico e emocional, pois enfrenta questões delicadas e subjetivas, as quais comumente são silenciadas, negadas ou escamoteadas no imaginário social brasileiro, por meio do discurso do mito da democracia racial ou da expressão do senso comum brasileiro: “não vivemos em um país racista”.

Sugestão de atividade

A partir de fragmentos¹ de relatos de professores, analisar situações-problemas que envolvem as relações étnico-raciais na escola e na sociedade, problematizando de que forma tais situações são vivenciadas pelos professores, em suas dimensões positivas e negativas.

Fragmento 1

“Eu tinha horror ao dia 13 de maio, porque sabia que os professores fariam sobre mim. Os professores costumavam dizer: ‘Os negros não são bonitos, mas esse não é o caso da Cármen. A Cármen só tem alguns aspectos das pessoas pretas’”. Cármen reflete, dizendo: “Os professores pensavam que estavam me dando elogios” (Cármen, professora negra).

Fragmento 2

“Em relação à raça/etnia, o que eu posso dizer é que ensino o assunto de uma forma implícita [...] Na realidade, nós temos estudantes que vêm de uma sociedade preconceituosa. Eu ensinei um pouco, mas não pude ver resultados [...]. Na questão de raça/etnia, o que acontece algumas vezes é relacionado com o comportamento dos alunos com racismo, e o problema se origina na família. Dessa forma, há alguém que xinga, provoca, e alguém que é sempre perseguido. Eu acho que os alunos negros aceitam muito os xingamentos na sala de aula. Estudantes tratam tudo como brincadeira. Eles não veem que aquela brincadeira pode estar errada. Alguém pode ser ofendido até um determinado momento, mas eles não mostram que estão ofendidos. Eu pessoalmente também tive esse problema na sala de aula e fora da sala de aula” (Daniel, professor negro).

A atividade realizada em grupo leva os participantes, ainda que indiretamente, a examinarem situações semelhantes no próprio cotidiano escolar, em um exercício de discussão coletiva do conflito, para entendê-lo como tal, dentro de sua dimensão societária e não particular. Ao retomar questões conceituais abordadas durante os demais módulos do curso, a percepção de unidade entre eles se ampliou, como relatado pelos professores, na avaliação oral no final deste módulo.

2. A Lei nº 10.639/2003 e o currículo escolar

Um elemento importante na análise das questões sobre o currículo escolar, em uma perspectiva crítica, reside na problematização da forma como os docentes estabelecem uma relação de aceitação ou resistência aos preceitos curriculares a que estão submetidos. Essa dimensão foi trabalhada na temática do curso, pois quando foi abordada a reeducação das relações étnico-raciais na escola e na sociedade, indicou-se o cumprimento de uma legislação educacional específica: as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Assim, entende-se que é imperativa uma abordagem das exigências de seu cumprimento como espaço significativo de *inovação nas práticas educativas*. Nicodemos, com o aporte teórico de Arroyo (1999), identifica as questões que existem em torno desse processo de inovação:

[...] a inovação educativa é um processo que *vem do alto*, onde sujeitos de fora do universo escolar indicam e prescrevem os caminhos de inovação a serem seguidos [...]. Uma questão a considerar nessa perspectiva é o lugar em que se coloca o professor nesses processos de inovações curriculares, pois como a inovação é um processo que vem de fora da escola, obviamente se considera que quem está na escola – o professor – é despreparado para dirigir ou conceber tais inovações (NICODEMOS, 2013, p. 109).

¹ Fonte dos fragmentos: FERREIRA, A. *Histórias de professores de línguas e experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores*. Cascavel: Unioeste, 2009. Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/racismo.html>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

Enfrentar essa questão é fundamental quando se trata de reeducação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, deve-se colocar o professor em outro lugar, que não seja o do *docente despreparado*, mas sim o de *protagonista*, em uma *criação curricular mais autônoma e autoral*, e que seu desenvolvimento curricular não seja reduzido ao simples cumprimento legal de uma legislação, invariavelmente em algumas datas do calendário escolar, mas sim, a materialidade do seu compromisso com novas relações societárias e escolares. A *inovação nas práticas educativas* é um compromisso político-pedagógico e não deve ser a cópia de modelos produzidos fora do âmbito escolar, mas sim construída na esfera escolar, na mobilização dos seus diversos sujeitos e no fortalecimento do professor como intelectual que pensa e reflete sobre a sua prática, e que, principalmente, conhece e reconhece os elementos teóricos explicativos da sua realidade.

Porém, como se supera o desafio da cópia de modelos externos à escola? Como é possível contribuir para essa construção curricular mais autônoma do docente?

Um primeiro movimento formativo deve ser o de possibilitar ao docente o *contato e o estudo da produção teórica sobre a temática*, sendo que esse desafio foi enfrentado nos primeiros módulos do curso, quando os cursistas tiveram a possibilidade de *dialogar* com pesquisas sedimentadas e inovadoras sobre a história e a cultura afro-brasileiras. Em continuidade a esse desafio, no módulo que serve de referência a este texto foi realizada a proposta do *contato dos cursistas com a legislação curricular geral e específica da temática*, no sentido de contribuir para estabelecer exercícios, individuais e coletivos, de construção curricular e inovações nas práticas educativas.

Sugestão de atividade

Construir interfaces possíveis das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Art. 13 [...]

§1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

§2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. [...]

§3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar [...] (BRASIL, 2013).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

[...] O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação

das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

[...] Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E, então, decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

[...] Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer [a] mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

[...] É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos.

Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos.

[...] Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos (BRASIL, 2004).

3. Construção de possibilidades didáticas

Em desdobramento ao item anterior, incorpora-se a análise dos documentos curriculares ao exercício de construção do planejamento didático. Toda as formas de atuação didática necessitam de planejamento, e aqui é importante lembrar-se de que a função do planejamento consiste em auxiliar o professor a se orientar com *a fundamentação dos objetivos e dos conteúdos*, a *flexibilidade na aplicação metodológica* e a *criatividade* na busca de resultados e avaliações.

Do planejamento didático, para quê...

- Título da atividade?
- Conceitos abordados?
- Por que é importante abordar o conceito na atividade?
- O que se pretende atingir?
- Como a atividade será desenvolvida?
- Há um cronograma das atividades?
- Como observar se foi atingido o que se pretendia?

Assim, ao destacar a importância do planejamento didático pela apresentação de *perguntas desafiadoras*, a intenção é propiciar a reflexão dos professores/leitores sobre a complexidade da construção de práticas docentes mais autônomas e comprometidas com a aprendizagem significativa dos alunos, bem como a construção de relações societárias mais justas.

Os processos de reconstrução de conhecimentos são constantes e avançam em função das produções de pesquisas, investigações e orientações nos diversos campos de conhecimento e, assim, fundamentam questionamentos ou comprovam equívocos de determinado(s) conceito(s) sobre uma realidade ou um fenômeno, como é o caso das relações étnico-raciais no Brasil. A construção coletiva desse planejamento procura dar conta da aplicação de temas e questões abordadas com os professores ao longo de todos os módulos do curso, o que, para alguns – talvez a grande maioria – foi o primeiro contato com a temática étnico-racial e suas delicadas questões. Dessa forma, é preciso entender a dinâmica dos processos educativos, nos quais se impõe o *aprender* como possibilidade de transformação social, como afirmado por Freire: “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptarmos, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (FREIRE, 1996, p. 76).

A promoção da *ação-reflexão-ação*, com atividades em grupo, desdobrou-se na elaboração de uma atividade individual (extra-aula). Essa atividade consistiu na realização de um plano de atividades ou aula, com possibilidades didáticas, a partir dos temas abordados em um ou mais módulos do curso.

Sugestão de atividade

A partir dos temas abordados, elaborar atividade(s) de aula(s), considerando e se apropriando dos temas abordados em todo o curso de extensão, de forma que o desenvolvimento da(s) atividade(s) levante questões e considere as relações étnico-raciais não racistas na escola.

As propostas didático-pedagógicas apresentadas pelos professores, em resposta à atividade, em sua grande maioria, apontavam para o reconhecimento da complexa ambiguidade do contexto étnico-racial brasileiro como um fator a ser abordado. A partir desse contexto amplo, as propostas procuravam *dialogar* com questões pontuais e próximas aos alunos.

Essa possibilidade de construção curricular, que procura dialogar com a realidade de professores e alunos, alinha-se a modelos de práticas docentes como espaços de transgressão aos limites do currículo prescrito e tradicionalmente sedimentado no espaço escolar. Isso rompe com uma tendência, presente nas políticas públicas de escolarização, de reduzir o professor a um mero *transmissor de saber*, apartado do pertencimento e da produção de conhecimento acadêmico e escolar, o que, conseqüentemente, reduzindo ou anula sua autonomia docente. De outra forma, pode-se considerar que a autonomia do professor se estabelece no cotidiano escolar a partir do vínculo que ele constrói entre o sentido pessoal e político que ele confere ao processo de escolarização de seus alunos, e os significados da escolarização que se encontram em disputa na sociedade. Ampliar os significados definidos na estrutura escolar e se colocar em diálogo com outros elementos culturais, curriculares e políticos não hegemônicos, é um caminho propício para a construção de práticas docentes mais autônomas.

Esse desafio foi assumido por muitos docentes em seus planos de atividades, nos quais ocorreu a resignificação do currículo escolar, por meio de propostas de valorização da cultura e do universo de vida dos alunos; isso garantiu, na metodologia indicada, que os alunos fossem capazes de expressar suas opiniões e visões de mundo e, principalmente, problematizar suas experiências étnico-raciais segregacionais. Dessa forma, reafirma-se a dimensão cultural e transformadora da educação que, como experiência humana, agrega em seu fazer um potencial de mudança permanente. Assim, na experiência dialógica e dialética entre professor e aluno, possibilitou-se o planejamento de uma prática docente transformadora.

4. Possibilidades avaliativas no processo de construção de relações étnico-raciais não racistas na escola

A *avaliação* também é um momento para o envolvimento dos participantes de um grupo, e pode ser praticada como uma ação mediadora do que já foi realizado e/ou para observar as condições de orientação do processo. Os meios avaliativos não devem prescindir de procedimentos dialógicos e diagnósticos, consubstanciando-se em um modo de refletir e transformá-los em modos de agir.

Avaliar e diagnosticar de forma contínua, no dia a dia da sala de aula. Permite que o professor faça intervenções privilegiando a aprendizagem dos alunos, deste modo será capaz de perceber o que o aluno pode fazer sozinho, de forma independente e com a ajuda de outros colegas ou do professor.

Avaliar e diagnosticar o processo de trabalhos ajuda o aluno a crescer e se desenvolver tanto cognitivamente quanto emocionalmente, auxilia a formação de um cidadão reflexivo, autônomo, crítico, capaz de viver e conviver, participando e interagindo num mundo em permanente mudança e evolução.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor desempenha um papel fundamental, que é o de mediador da aprendizagem, ajudando os alunos no processo de construção do conhecimento, de valores e a desenvolverem suas habilidades e competências.

Fonte: BARBOSA, Jane Rangel Alves. Avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. *Democratizar*, v. 2, n. 1, jan./abr.2008. Disponível em: < <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>>.

Ao abordar as práticas da avaliação diagnóstica, chama-se atenção para a importância de ouvir o *outro*, ação quase sempre desconsiderada pelos métodos tradicionais de aferição quantitativa de acertos e erros. Ouvir é uma experiência complexa, possibilitada pelo aparelho auditivo e potencializada pelas capacidades da atenção, do entendimento, da empatia e do afeto por aquilo que se ouve. Nesse contexto, busca-se experimentar, com o grupo a leitura do texto “Escutatória” de Rubem Alves, que assim se inicia:

Estratégia de sensibilização

Escutatória

Rubem Alves

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular.

Escutar é complicado e sutil. Diz o Alberto Caeiro que ‘não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma’. Filosofia é um monte de ideias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Aí a gente que não é cego abre os olhos. Diante de nós, fora da cabeça, nos campos e matas, estão as árvores e as flores. Ver é colocar dentro da cabeça aquilo que existe fora. O cego não vê porque as janelas dele estão fechadas. O que está fora não consegue entrar. A gente não é cego. As árvores e as flores entram. Mas – coitadinhas delas – entram e caem num mar de ideias. São misturadas nas palavras da filosofia que moram em nós. Perdem a sua simplicidade de existir. Ficam outras coisas. Então, o que vemos, não são as árvores e as flores. Para se ver é preciso que a cabeça esteja vazia [...]

Fonte: ALVEZ, Rubem. Escutatória. In: ALVEZ, Rubem. *Amor que acende a lua*. 13.ed. Campinas: Papyrus, 1999. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=ZK849YFaxaQC&printsec=frontcover&dq=O+amor+que+acende+a+lua&hl=pt-BR&sa=X&ei=B4XrU_-eC8K48QHEhoCwBQ&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q=O%20amor%20que%20acende%20a%20lua&f=false>.

Sugestão de atividade

Socializar os planos de atividades didático-pedagógicas, elaborados individualmente, com trocas (aleatórias) dos trabalhos, e avaliá-los coletivamente, em um círculo, em que cada um fala, e todos ouvem.

Esse exercício de avaliar o *outro* pelo que ele apresenta de propostas trabalhadas em aula possibilita, de certa forma, estar “do outro lado do espelho”; proceder ao ato de avaliar como exercício capaz de estimular reflexões cognitivas e afetivas; buscar, por meio dessa ação mediadora, observar e apontar as qualidades das propostas didático-pedagógicas, tais como: necessidades para a continuidade de pesquisa, clareza ou esclareamento dos objetivos, pertinência ou reorientação dos meios e do processo planejado. À dinâmica da atividade foi agregado um glossário de palavras do português brasileiro de origem africana, do qual foram selecionados três grupos de *palavras-conceito*, conforme suas significações, para serem utilizadas como indicadores das avaliações.

Palavras-conceitos

Mojubá: meu respeito; uma das formas de saudar os orixás

Axé: saudação; força vital e espiritual

Odara: bom; bonito

Cafuné: coçar a cabeça de alguém

Quitute: comida gostosa

Saravá: saudação

Lenga-lenga: conversa fiada

Mafuá: lugar desorganizado

Fuzuê: confusão

Fonte: DICIONÁRIO AFRO-BRASILEIRO. Disponível em: <https://www.facebook.com/permalink.php?id=349036151865877&story_fbid=398458900256935>.

Nesse processo avaliativo, com os participantes em um círculo, o(a) avaliador(a) atribui ao trabalho do *outro* uma *palavra-conceito*, acompanhada de suas considerações para a exposição dos principais elementos positivos e/ou negativos do “planejamento”, entre os quais, os aspectos considerados significativos ou pouco claros; nesse caso, o(a) avaliador(a) apresenta as observações ou sugestões ao colega, juntamente com o termo indicador da avaliação.

Por meio dos exercícios de reflexão conceitual sobre avaliação, a “Escutatória” de Rubem Alves e as avaliações de cada participante do grupo, procura-se contribuir para o entendimento dos processos que envolvem, concorrem e colaboram com a efetivação do fazer didático e seus resultados; como parte constituinte da prática pedagógica, comprometida e voltada para formação e atitudes críticas do aluno e do professor.

Uma conversa que continua, para além do ponto

“Não se assinala o caminho apontando o dedo,
mas sim caminhando”.

Provérbio africano

A finalização de todo e qualquer trabalho educativo sempre requer do educador a coragem de se confrontar com seus objetivos previamente definidos e com o que foi realizado concretamente. Considera-se, nesse final de percurso, que as questões que provocaram a mobilização em torno dessa ação formativa e que se procurou apresentar e problematizar neste artigo, foram tratadas de forma satisfatória e significativa tendo em vista os professores do curso.

Contudo, não se pode perder de vista que, como indica o título desta conclusão, é uma “conversa que continua” (...) Ao longo de todo o módulo, foram abordadas e enfrentadas questões fundamentais para a constituição de educadores e alunos como povo para o esforço de rompimento com relações sociais racistas. Portanto, trata-se de um desafio amplo e complexo, e espera-se que as “conversas”, agora, continuem nas escolas, nas ruas, nas casas desses professores e em seus compromissos, a partir de tais reflexões. Isso para não apenas tolerar as diferenças ou escamotear os preconceitos, mas efetivamente acolher de forma equitativa, valorativa e respeitosa, todas as contribuições étnicas e culturais que formaram os brasileiros ao longo da história do país, seja em suas relações escolares, seja em suas relações de vida.

Assim, *para além do ponto*, outro país a se construir...

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2013.
- FERREIRA, A. *Histórias de professores de línguas e experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores*. Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009. Disponível: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/racismo.html>>. Acesso em: 24 nov. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira. *Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada*. UENP, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.
- MOREIRA, A. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. *Currículo, políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- NICODEMOS, Alessandra. *O trabalho docente de história no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e resignificação de um currículo crítico*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- SILVA, T. *Documento de identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

