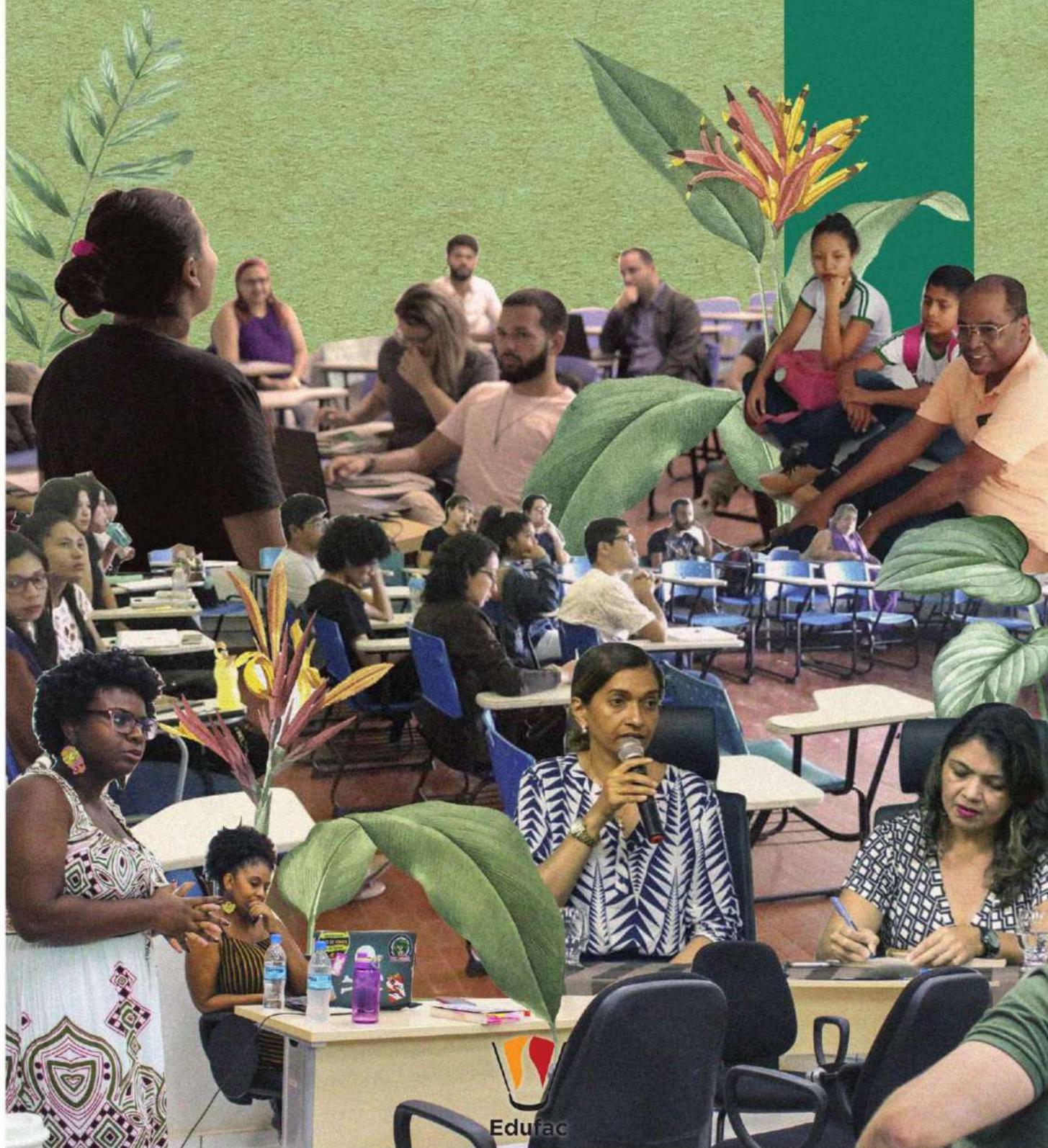




# *Revista* Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911 · v.4 n.3 (set-dez) 2021



## **FICHA TÉCNICA**

### **EDITORA CHEFE**

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

### **EDITOR GERENTE**

Andrisson Ferreira da Silva (Ufac)

### **EDITOR VICE-GERENTE**

Jardel Silva França (Ufac)

### **AVALIADORES(AS)**

Cláudia M. de Oliveira (USP)

Jorge Fernandes da Silva (Ufac)

Francisca do Nascimento P. Filha (Ufac)

Francisco Bento da Silva (*Ad Hoc* Ufac)

Francisco Raimundo Alves Neto (Ufac)

Jussara Marques de Medeiros (UFPR)

Maritana Drescher da Cruz (UFPR)

Nedy Bianca M. de Albuquerque (Ufac)

Patrícia da Silva (Ufac)

Sara da Silva Pereira (CMEI)

Silvia Maria Amorim Lima (UFPR)

Teresa Almeida Cruz (Ufac)

Wlisses James Farias Silva (Ufac)

Queila Batista dos Santos (SEE/AC)

### **EDITOR DE ARTE**

Wálisson Clister Lima Martins (Ufac)

### **EDITORES(AS) DE TEXTO**

Ana Beatriz Freire de Almeida (UFPB)

Ana Lídia Gonçalves Medeiros (Puc-Rio)

Bruna Honório Viana (UFMG)

Carolina Esperança P. de Lima (Unesa - RJ)

David Francisco de Amorim (Unifavip)

Fabiane Aparecida da Silva Lima (UFRRJ)

Laianny Martins Silva (UFG)

Luana Xavier Vieira Goulart (UFF)

Marilsa Aparecida Alberto A. Souza (UFU)

Marco Syrayama de Pinto (USP)

Phillippe Sendas de P. Fernandes (UFRJ)

Josuelene da Silva Souza (UEFS)

### **EDITORES(AS) TÉCNICOS(AS)**

Ana Clara Reis Moura (IF Sudeste MG)

Ana Paula Oliveira do Nascimento (Ufac)

Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)

Emanoela Maria Freire dos Santos (Ufac)

Huendson Vitorino da Silva (Ufac)

Jéssica Luana de Castro Marinho (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

Queila Batista dos Santos (SEE/AC)

### **REVISORAS DE ABSTRACT**

Alice da Silva Leão (Ufac)

Layla Karinne Nascimento Silva (Ufac)

## SUMÁRIO

<b>Editorial</b> .....	01
------------------------	----

*Silvia Maria Amorim Lima*

### ARTIGOS

<b>Repensando o lugar do indígena no Brasil da mestiçagem</b> .....	04
---	----

*Liana Rayssa M. Amorim*

<b>As rotas de comércio indígena na montagem da economia das drogas do sertão amazônico(1683-1706)</b> .....	22
--	----

*André José Santos Pompeu*

<b>Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas: Por uma educação antirracista no Instituto Federal do Paraná</b> .....	36
---	----

*Camile R. Texca, Everton Ribeiro e Fábio Lucas Cruz*

<b>Protagonismo preto: Museu Afro Brasil e a educação antirracista não formal</b> .....	52
---	----

*Daniela G. Serafim*

<b>O carácter discriminatório da educação do colonizado em Moçambique entre 1926 e 1974</b> .....	61
---	----

*Denisse Kátia S. Omar*

<b>A história dos povos africanos e as questões históricas e raciais na educação básica</b> .....	75
---	----

*Francisco André S. Martins e Caetano B. Ferreira*

<b>A charge como denúncia da corrupção e da necropolítica: A representação de África por Victor Ndula</b> .....	89
---	----

*Gabriela Araldi*

<b>“Ah África, terra mãe, berço da humanidade”: uma proposta de ensino de História da África a partir do desenho Super-Choque</b> .....	100
---	-----

*Isabela R. Regagnan e Sávio Q. Lima*

<b>Discriminação legal às religiões de matrizes africanas (1889-1988)</b> .....	115
---	-----

*Jurandir Antonio Sá Barreto Junior*

**Antirracismo e educação: os sambas-enredo como ferramenta pedagógica para a construção de identidade, cultura e memória afro-brasileira na escola.....** 129  
*Maria Luiza F. M. do Nascimento*

**Projeto histórias variadas: um conto africano na sala de aula.....** 145  
*Maynara de S. Melo*

**Ações afirmativas no Brasil: apontamentos para iniciarmos o debate.....** 157  
*Priscila Beralda M. de Oliveira*

**Herdeiras das tradições africanas: trabalho, cultura, lazer ontem e hoje na cidade de Vigia-PA.....** 172  
*Raimundo P. Cordeiro e Assunção José P. Amaral*

**Percepções e desafios de estudantes cotistas em curso de alto prestígio social da Universidade do Estado da Bahia.....** 188  
*Vandeilton T. Santana*

## Editorial

No momento do lançamento dessa revista, setembro de 2021, queremos colocar alguns aspectos políticos controversos que permeiam a sociedade brasileira, pois ao mesmo tempo que temos uma gestão governamental mostrando-se opróbio para a população, intelectuais e cientistas engajam-se estudando e acompanhando o desenvolvimento de políticas. Assim, temos também a representação de uma população aguerrida, que a despeito das estratégias de desmobilizá-la, matem-se firme em permanecer na luta em busca dos seus direitos.

Nos referimos à representação da população indígena, acampada em Brasília na luta para garantir no Supremo Tribunal Federal (STF) o direito constitucional ao território dos povos originários. Não vamos aqui nos delongar na explanação de toda a situação. O que queremos é apontar a força e a perseverança deste importante contingente populacional brasileiro com destaque para as mulheres indígenas que estiveram acampadas em Brasília e no dia 10 de setembro realizaram a segunda marcha das mulheres indígenas, em Brasília, mostrando toda sua força e seus posicionamentos sobre o atual governo e contra o marco temporal.

Nossa revista tem como objetivo a luta pela igualdade racial, portanto, se coloca como apoiadora dos gritos dos povos originários. Dessa forma, faz destaque para os artigos que tratam da temática indígena. É o caso do texto: **Repensando o lugar do indígena no Brasil da mestiçagem**, onde a autora Liana Rayssa M. Amorim, faz reflexão sobre a utilização do conceito de mestiçagem nas dimensões sociológicas e historiográficas no contexto brasileiro, com objetivo de compreender como a condição mestiça se consolidou como chave-teórica para entender a realidade nacional e como isso relegou aos povos indígenas um lugar preterido. O texto: **As rotas de comércio indígena na montagem da economia das drogas do sertão amazônico (1683-1706)**, de autoria de André José Santos Pompeu, apresentando o papel indígena na economia do sertão não se limitava a apenas remar as canoas, mas que as redes e rotas de comércio foram preponderantes para a montagem desta economia, conectando diferentes nações indígenas, com os diferentes grupos europeus assentados no vale amazônico desde o século XVI. Outro texto nos remete a população indígena, traz o relato da autora e autores Camile R. Texca, Everton Ribeiro e Fábio Lucas Cruz, sobre as edições da *Semana de Estudos Brasileiros e Indígenas* do Instituto Federal do Paraná – Campus Campo Largo, organizada anualmente pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, com o título:

## **Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas: Por uma educação antirracista no Instituto Federal do Paraná.**

Prosseguindo na apresentação dos artigos contidos na revista e que também trazem contribuições significativas para a temática do debate racial, temos o texto **Protagonismo preto: Museu Afro Brasil e a educação antirracista não formal**, de Daniela G. Serafim, buscando compreender o protagonismo preto na formação sociocultural afro-brasileira a partir da contribuição do Museu Afro Brasil para uma Educação Antirracista.

No artigo, **O carácter discriminatório da educação do colonizado em Moçambique entre 1926 e 1974**, Denisse Kátia S. Omar busca compreender o processo de implementação da educação discriminada do colonizado em Moçambique, passando por várias mutações, causando consequências negativas no seio da população negra. Francisco André S. Martins e Caetano B. Ferreira, no texto: **A história dos povos africanos e as questões históricas e raciais na educação básica**, observam como em tempos tão sombrios, nos quais as diferenças e a luta pela igualdade e contra o racismo estrutural têm sido fortemente atacadas, a escola emerge como arena de disputas e trazem para a discussão a importância de se trabalhar a história dos povos africanos e as questões étnico raciais na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental II.

Gabriela Araldi, no texto **A charge como denúncia da corrupção e da necropolítica: A representação de África por Victor Ndula**, a autora capta o problema contemporâneo de corrupção no continente africano, sobretudo o desvio de dinheiro arrecadado com a ajuda externa, debatendo seus reflexos e consequências através da análise imagética da Charge “*Why is aid bad for Africa*”- em português “porque a ajuda externa é ruim para a África”, produzida pelo artista africano Victor Ndula em 2012. Isabela R. Regagnan e Sávio Queiroz Lima, no artigo: **“Ah África, terra mãe, berço da humanidade”: uma proposta de ensino de História da África a partir do desenho Super-Choque**, abordam historiograficamente o uso de dois episódios da animação “Super-Choque” no ensino de História da África. Trata-se de uma narrativa ficcional estadunidense protagonizada e referendada racialmente, com personagens principais negros e possibilidades de debates sobre visibilidade.

No campo da religiosidade, o artigo: **Discriminação legal às religiões de matrizes africanas (1889-1988)**, Jurandir Antonio Sá Barreto Junior, pretende examinar, por meio da análise histórica, o processo de discriminação racial sofrida pelas religiões de matrizes africanas a partir da perspectiva do Direito brasileiro nos cem primeiros anos da história republicana. A representação musical também se faz presente nessa edição através do artigo: **Antirracismo e**

**educação: os sambas-enredo como ferramenta pedagógica para a construção de identidade, cultura e memória afro-brasileira na escola**, de Maria Luiza F. M. do Nascimento, destacando a música como uma ferramenta pedagógica pela facilidade dos educadores que lecionam em municípios interiorizados para acessar as letras e canções nas plataformas digitais. O texto: **Projeto histórias variadas: um conto africano na sala de aula**, de Maynara de S. Melo, trata de um relato pessoal de experiência com o objetivo de descrever um projeto de leitura realizado enquanto atuou como docente em uma escola da rede particular, de Rio Branco, no Acre. Priscila Beralda M. de Oliveira no texto: **Ações afirmativas no Brasil: apontamentos para iniciarmos o debate**, pretende refletir sobre alguns aspectos considerados primordiais para uma compreensão mais aprofundada da importância das ações afirmativas no enfrentamento da desigualdade racial no Brasil.

Raimundo P. Cordeiro e Assunção José P. Amaral no seu texto: **Herdeiras das tradições africanas: trabalho, cultura, lazer ontem e hoje na cidade de Vigia-PA**, mostram a trajetória das mulheres negras na construção da sociedade amazônica a partir de uma cidade secular chamada Vigia de Nazaré, localizada no Nordeste do Estado do Pará. No artigo: **Percepções e desafios de estudantes cotistas em curso de alto prestígio social da Universidade do Estado da Bahia**, Vandielton T. Santana analisa a trajetória de estudantes cotistas em cursos de maior prestígio social, à época matriculados na Universidade do Estado da Bahia, procurando compreender quais caminhos percorreram para chegar à universidade, buscando identificar os aspectos e as estratégias facilitadoras e/ou dificultadoras o acesso desses estudantes aos cursos escolhidos.

Desejamos que os artigos contidos nessa edição possam, de alguma forma, contribuir para o debate e a luta antirracista na nossa sociedade. Para finalizar trazemos as palavras da primeira vereadora negra de Curitiba, Carol Dartora, ao acompanhar a II marcha das mulheres indígenas em Brasília: “A luta indígena deve ser a pauta de toda a população brasileira...O Brasil é terra indígena. Defender essa causa é lutar contra o machismo e o racismo e defender nossa soberania”.

Boa Leitura!

*Ma. Silvia Maria Amorim Lima*

*Membra da Comissão Editorial da Revista Em Favor de Igualdade Racial*

## REPENSANDO O LUGAR DO INDÍGENA NO BRASIL DA MISTIÇAGEM

### RETHINKING THE PLACE OF THE INDIGENOUS IN BRAZIL OF MISCEGENATION

Liana Rayssa Mota Amorim<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este artigo é uma reflexão sobre a utilização do conceito de mestiçagem nas dimensões sociológicas e historiográficas no contexto brasileiro. Nosso objetivo é compreender como a condição mestiça se consolidou como chave-teórica para entender a realidade nacional e como isso relegou aos povos indígenas um lugar preterido, principalmente quando à mestiçagem foi imputada a ideia de distinção. Portanto, fazemos este exercício baseado nas leituras das obras de Renato Ortiz, Serge Gruzinski e Gilberto Freyre, o primeiro nos auxilia com uma linha do tempo sociológica e histórica da intelectualidade nacional, enquanto os dois últimos instrumentalizam o conceito para analisarem realidades mestiça, mexicana e brasileira, respectivamente. Sendo a nossa principal motivação a constatação de que para se garantir direitos, no Brasil, o indivíduo precisa ter consciência de quem é, o que possui e de onde vem, principalmente quando este é indígena. Algo complexo, já que a mestiçagem vista como algo genuinamente brasileiro turva as imagens da realidade brasileira, e produz estigmas sobre os povos indígenas, dificultando a apreensão de suas agências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mestiçagem. Indígenas. Estigmas.

#### ABSTRACT

This article is a reflection on the use of the concept of miscegenation in the sociological and historiographic dimensions in the Brazilian context. Our objective is to understand how a mestizo condition is consolidated as a theoretical key to understanding the national reality and how it relegated indigenous peoples to a neglected place, especially when the idea of distinction was attributed to miscegenation. Therefore, we do this exercise based on the readings of the works of Renato Ortiz, Serge Gruzinski, and Gilberto Freyre, the first assists us with a sociological and historical timeline of national intellectuality, while the last two instrumentalizes the concept to analyze Mexican and Brazilian mixed realities, respectively. As our main motivation is the observation that to guarantee rights, in Brazil, the individual needs to be aware of who they are, what they have, and where they come from, especially when they are indigenous. Something complex, since miscegenation saw as something genuinely Brazilian muddies the images of the Brazilian reality, and produces stigmas about indigenous peoples, making it difficult for their agencies to apprehend.

**KEYWORDS:** Miscegenation. Indigenous people. Stigmas.

---

<sup>1</sup> Graduada em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Pesquisadora no grupo de pesquisa Indígenas na História do Maranhão. [lianaramorim@gmail.com](mailto:lianaramorim@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

A quadragésima oitava edição da célebre obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, é aberta com um poema de sua autoria, neste poema fica evidente como o autor pensava o Brasil e mais ainda, o que ele ansiava para o seu país. “O outro Brasil que vem aí” fala de um Brasil mestiço e harmonioso, no qual todo brasileiro poderia dizer como anseia seu país, seja ele ‘preto, pardo ou roxo’. Não ficando só ao branco, ou aquilo que chamou de ‘semibranco’ o privilégio de “querer um Brasil”.

Todavia, passados quase noventa anos desde que a primeira edição foi publicada, ainda hoje a visão de um Brasil que é de todos se faz turva, principalmente quando se procura taxas de desigualdade raciais, econômica e sociais no país. Aqui, no entanto, não nos deteremos nesses infelizes índices, nosso objetivo é compreender quais foram os processos que levaram a característica mestiça do Brasil a ser chave teórica para entender a realidade do país e, posteriormente, servir como justificativa para projeção de uma sociedade brasileira harmoniosa – quase mitológica –, na qual as diferenças não implicariam em monstruosas desigualdades.

Faremos nossas reflexões baseadas nas leituras do sociólogo brasileiro, Renato Ortiz e do historiador francês, Serge Gruzinski. Enquanto o primeiro se detém em analisar a cultura brasileira e identidade nacional, tendo como ferramenta uma linha do tempo sociológica e histórica da intelectualidade brasileira, junto a instituições. O segundo se dispõe a entender as dinâmicas do México no período colonial (especificamente século XVI), a partir da análise das relações das populações nativas e os europeus, lançando mão da interdisciplinaridade tão significativa para fazer aquilo que vai ser denominado de História Conectada ou *connected histories*.

Nossa motivação em pensar a mestiçagem, advém de inquietações promovidas pelas leituras dos textos em questão às nossas preocupações de pesquisa. Principalmente, quando percebemos que para acessar direitos específicos no país, do indivíduo é cobrado que se tenha certeza de quem ele é, que posição ocupa e ainda consiga provar tudo aquilo (e mais do) que foi dito anteriormente.

A sociedade brasileira que tem preconceito em reconhecer seu preconceito, apesar de muitas vezes velá-lo e de tentar ofuscá-lo, é responsável pela reprodução de estigmas e estereótipos, que não apenas são resultados de violência – principalmente simbólica – mas, sobretudo, são em si mesmo violência, pondo fim muitas vezes a existência dos indivíduos que

por serem diferentes de um ideal – que como veremos tem história – acabam sendo marginalizados.

Goffman em sua obra *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* apresenta como os estigmas podem forjar relações específicas entre o estigmatizado e quem o estigmatiza. (CARVALHO et al., 2013) Segundo o autor, os que sofrem a estigmatização, passam por duas fases de socialização, uma na qual aprende e incorpora o ponto de vista considerado normativo da sociedade que está inserido, a outra é compreender as consequências de sua estigmatização. (GOFFMAN, 1975, p.30)

Desse modo, nossa pretensão é entender como a mestiçagem tal qual foi tratada no Brasil colaborou com a elaboração e construção de estigmas que afetam negros e indígenas. E no caso específico deste texto, a estigmatização dos indígenas tomará destaque, pois está diretamente relacionada à nossa problemática de pesquisa.

## 2 UM BREVE HISTÓRICO DA MESTIÇAGEM NO BRASIL

Antes de entrarmos especificamente no seu histórico como conceito, é necessário que entendamos os contextos que orientaram as reflexões sobre a mestiçagem. Dito isso, cabe nos lembrar que a discussão aflora principalmente no século XIX. Como sabemos, o período oitocentista foi marcado pelas ideias de evolucionismo, fortemente influenciadas pelo darwinismo social.

Considerando isso, não pode se perder de vista que o evolucionismo surge de uma necessidade de compreender a humanidade pela luz da razão, influência das teorias iluministas do século anterior, que apregoaram os ideais da universalidade, se constituindo no cenário perfeito para o surgimento de elementos analíticos generalizantes.

Um desses elementos analíticos foi a categoria de raça.<sup>2</sup> Responsável por encarar as diferenças biológicas como justificadoras de desigualdades e hierarquias sociais. O leitor deve estar se perguntando: por que instrumentalizar a diferença dessa forma? Por que não só considerar que a sociedade humana é diversa? Bem, as pistas para a compreensão desse processo ainda estão no século XIX.

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que neste momento estamos fazendo referência a utilização da raça como conceito biológico, tendo consciência que a sua reflexão como categoria racial e sociológica se faz necessária, já que até os dias de hoje implica em desigualdades e preconceito estruturais.

Mesmo com as promessas de igualdade promovidas pelo chamado século das Luzes, os cientistas àquela altura ainda se perguntavam porque as diferenças eram persistentes entre os homens. Mediante a esse problema buscaram respostas a partir dos métodos das ciências naturais, que eram influenciados pelos ideais de evolução e progresso, e compreendiam a natureza como uma unidade homogênea, regida por leis gerais. Assim atribuíram à humanidade o mesmo que esperavam dessa compreensão que tinham acerca da natureza.

Esperavam que a partir da compreensão das leis gerais pudessem de alguma forma intervir na natureza, para que no fim ela chegasse ao que era o seu destino certo, o progresso. No caso dos homens, portanto, não seria diferente, a identificação de elementos que pudessem atrapalhar esse inevitável destino se fazia necessário. Logo, a raça foi encarada pelos cientistas como a explicação para os “problemas” de desigualdade que a humanidade ainda enfrentava, baseados em ideias como as de Buffon e DePauw, filósofos do século XVIII, que defendiam que havia diferenças fundamentais entre os homens (PIRES JR., 2013, p. 15).

Vale destacar que essas concepções surgem na efervescência dos chamados Estados-nações, processo que pretendia certa homogeneização das sociedades, para facilitar a distinção entre os povos, promovendo as relações de alteridade, “nós e eles”. Principalmente dos brancos europeus em relação aos “outros” (fossem americanos, africanos ou asiáticos), já que os projetos de Estados-nações eram concebidos como símbolos da modernidade, dos quais os europeus eram os principais representantes (AMORIM; SILVA, 2018, p. 56).

O que torna relevante a compreensão do conceito de nação. Embora não haja um consenso, a apreensão weberiana sobre “nação” é interessante, visto que leva em consideração a cultura. Pois para o autor, a consciência da especificidade cultural é tomada como um valor distintivo. O conceito, como diz, pertence à esfera dos valores (WEBER, 1982).

À cultura então foi atribuída uma qualidade distintiva, ideia que ensejou a busca de uma cultura nacional que tinha a ver com os propósitos de soberania, diferenciação entre as nações e etc. A partir daqui então, começaremos a refletir sobre como esses princípios permearam o “Brasil” em meados do século XIX, quando se há rupturas ou tentativas de rupturas com o modelo colonial português.

Segundo Schwarcz (2003), nos Oitocentos, o Brasil que era palco constante da observação de expedições promovidas por cientistas estrangeiros, constantemente era descrito como uma imensa nação mestiça, o que lhe dava um aspecto singular, ainda que a miscigenação ou a simples “mescla das raças” fosse entendida como causadora de degeneração. Assim foi

que a formação de uma “cultura nacional brasileira” inevitavelmente passou pelo problema da miscigenação.

Como a própria historiadora chama atenção, a característica mestiça do Brasil era uma polêmica entre as elites, pois era essa condição pela qual se tornava possível compreender as particularidades da nação brasileira, ao mesmo passo que era entendida como uma condição perigosa para os projetos de uma nação brasileira moderna que essas elites elaboravam àquela altura.

Havia, portanto, várias perguntas sobre como elaborar a história e a cultura nacional. Principalmente, frente aos eventos da Independência e, posteriormente, a Proclamação da República que forçaram, de certa maneira, aos intelectuais, da antiga colônia portuguesa, a pensarem o Brasil *per si* – processo não exclusivo da realidade brasileira. Algo semelhante estava dado para toda a América Latina, o que contribui com a nossa visão de que a construção das culturas e identidades nacionais foram um problema que precisava ser resolvido principalmente pelas regiões que foram diretamente afetadas pelas estruturas coloniais, como o continente latino-americano. Como assinala Ianni:

Trata-se de compreender como se dá a sua evolução, progresso, desenvolvimento, modernização ou ocidentalização, envolvendo o vaivém das crises, golpes, revoluções, contra-revoluções. Simultaneamente, busca-se explicar quando se traça e destracha o seu perfil; como dialoga com a Europa e os Estados Unidos; em que se constituem as suas singularidades; quando se dá a sua produção a sua produção cultural mais original. Aos poucos, revelam-se os modos pelos quais a América Latina se pensa (IANNI, 1993, p. 10-11).

Era uma forma de entender a sua realidade a partir de si, como via de dizer em que se constituía, qual era o seu passado e mais, o que seria e a que futuro estava destinado. O que nos indica que mesmo tentando pensar a sua própria realidade a partir do ideal de “singularidade”, o Brasil e outros países latino-americanos ainda se colocaram frente à um espelho, do qual o reflexo ainda se propagava a partir dessas forças hegemônicas do Ocidente, das quais ironicamente pretendiam se desvencilhar.

O que resultou, em certa medida, na transposição de categorias analíticas, utilizadas para se entender as conjunturas das antigas metrópoles, para explicar territórios anteriormente colonizados. Não à toa, é que duas preocupações fizeram parte do imaginário oitocentista: a preocupação modernizante e cientificista; e a elaboração de interpretações que pudessem indicar o objetivo da região brasileira. Para Martinez-Echazabal:

[...] a partir da segunda metade do século XIX que a referida preocupação ontológica, ou o que mais apropriadamente chamava de hermenêutica da identidade latino-americana (brasileira, mexicana, argentina, cubana etc.) detona com maior intensidade na literatura e na exegese de cientistas sociais, impondo-se como tópico central no pensamento intelectual e político em diversos países que hoje constituem a América (já não tão latina!). E vemos, em síntese que se trata de explicar – e nesse processo vai construindo – aquilo que constitui nosso perfil, nossos mecanismos de funcionamento social, político e cultura e, sobretudo, nossas singularidades e nossos traços distintivos perante outros espaços físicos e modelos culturais (MARTINEZ ECHAZABAL *apud* COSTA, 2013, p. 205).

Destarte, a mestiçagem – inicialmente de caráter biológico – se constituiu como chave explicativa para a história nacional, e mesmo que aqui a compreendamos a partir de autores do século XX, a preocupação com a condição mestiça é uma preocupação herdada do século anterior, vide que já estava presente em autores como Von Martius, que em 1840, teve uma de suas obras premiada pelo Instituto Histórico e Geográfico, cujo o título era *Como se deve escrever a história do Brasil*, na qual estava contida a ideia de hibridismo racial e a formação do Brasil a partir das três raças, sendo o elemento branco o mais importante, enquanto o indígena e o africano eram preteridos.

Ideia que se torna uma característica importante de se pensar, já que vai subsistir nos escritos da história e das ciências sociais sobre a mestiçagem até os anos 30. Tendo como prerrogativa elementar que a mestiçagem era um fato, mas que com um tempo a sobreposição do elemento branco resolveria o problema de caráter patológico da miscigenação, da qual era fruto a nação brasileira (VAINFAS, 1999, p. 04). Um exemplo dessa prerrogativa se encontra em Paulo Padro (1928), que apesar de defender que aparentemente todas as raças tinham a mesma capacidade, não se furtava de atribuir ao elemento negro um caráter inferior. Ademais, admitindo certa fragilidade aos corpos mestiços, segundo ele, os organismos eram indefesos contra doenças e vícios, resultado do cruzamento de raças e sub-raças (VAINFAS, 1999).

Sendo assim, foi somente a partir da década de 1980 que uma virada teórica modificou o modo de entender a mestiçagem, que passou a ser compreendida não mais pelas concepções biologizantes, mas sim culturalistas. Dessa forma é que obras como *Cultura brasileira e identidade nacional* (1989), de Renato Ortiz, que ainda não se dediquem ao tópico da mestiçagem especificamente, colaboram com a análise de projetos diversos sobre a formação da identidade e cultura nacional, que como vimos foram profundamente marcados pela noção de mestiçagem Contribuindo de forma direta com a reflexão aqui pretendida. Observemos!

No capítulo “Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX”, Renato Ortiz se dispõe em refletir sobre as teorias de Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, considerados precursores das Ciências Sociais. Estes que eram claramente

influenciados por um “contorno racista”, mas que apontaram em suas obras a problemática da identidade nacional. Colaborando para a construção de escolas antropológicas que pensaram a grande questão: Qual é o lugar do Brasil no quadro de evolução?

Os autores citados efetuam um rompimento da intelectualidade brasileira com o Romantismo do século XIX, que aconteceu a partir da contribuição de três teorias: O positivismo de Comte, o darwinismo social e o evolucionismo de Spencer. Como Ortiz alerta, as três teorias apontaram para uma direção: a evolução histórica dos povos. O evolucionismo surgiu para entender, de forma generalizada, a diferença entre as sociedades humanas. E mais, como mesmo assinala o autor, no âmbito político mundial, o evolucionismo “vai possibilitar à elite europeia uma tomada de consciência de seu poderio que se consolida com a expansão do capitalismo.” (ORTIZ, 1986, p. 15)

Havia então uma noção de que a “superioridade europeia” era resultado de leis naturais. Portanto, os espaços considerados inferiores, como o Brasil, deveriam àquela altura explicar a razão de seu “atraso” na escala da evolução e, posteriormente, apontar um caminho para sua formação como nação<sup>3</sup> - visto como resultado direto de uma evolução. (MAUSS *apud* ORTIZ, 2013) Mas, ao invés de importarem cruamente com as perspectivas evolucionistas, os precursores das Ciências Sociais pensaram o país a partir de suas especificidades. Estas especificidades que tiveram no “meio e na raça” suas principais representantes.

Para esses autores, especificamente Silvio Romero, a raça foi a problemática mais abrangente, pois ao seu ver a sociedade brasileira era sustentada e estruturada a partir dela. Isso é perceptível se pensarmos em práticas assimilacionistas desde os tempos coloniais e também iniciativas como a de Couto de Magalhães, no século XIX, que a partir de informações generalizadas pensava sobre o cruzamento entre os índios e os brancos; o Indianismo que nega completamente a relevância do negro.

Linha de pensamento que, principalmente depois da Abolição, se reordena e coloca o ‘negro’ como um elemento dinâmico da sociedade brasileira. Silvio Romero e Nina Rodrigues atribuem uma importância maior ao negro, deixando o ‘índio’ de lado, pois a este estava certo o desaparecimento<sup>4</sup>. Entretanto, essa importância não deve ser interpretada como toda positiva,

---

<sup>3</sup> Mauss explica a nação como uma sociedade materialmente e moralmente integrada, com um poder central estável permanente, com fronteiras determinadas, uma relativa unidade moral, mental e cultural dos habitantes que aderem conscientemente ao Estado e às suas leis.

<sup>4</sup> No período de transição entre o século XIX e XX, o avanço das fronteiras nacionais brasileiras se chocou com o “problema indígena”, que fora encarado basicamente por duas formas: fosse pela suposição que o indígena não trazia nenhum fator favorável para o desenvolvimento e, portanto, seria eliminado; ou a outra defendida pelos românticos e indianistas que acreditavam que o indígena era elemento formador na nação brasileira, precisando

havia uma negativa, visto que a raça branca continuava com *status* de raça superior, sendo o negro e o indígena encarados como obstáculos ao processo civilizatório.

Os elementos indígena e negro indicavam uma crise iminente para as pessoas da época, pois como duas raças consideradas inferiores – vide o racismo científico – poderiam resultar em um “Novo Brasil”, onde se pretendia que as “leis de mercado regesse sua realidade e que se estabeleceria juridicamente condições de igualdade entre patrões e empregados, como se “fazia” nas regiões “mais desenvolvidas do Ocidente? Portanto, esta passagem de um “Velho Brasil” – colonial dos senhores de escravos – para um “Novo Brasil foi

[...] concebida como um tempo ordeiro de superação gradativa dos graves problemas sócio-raciais, em que um conjunto de táticas de **controle e disciplina seria aplicado a fim de atingir no futuro o tão sonhado progresso**. Nesse meio tempo, esperava-se que o país pudesse preencher uma carência básica: a nacionalidade. (AZEVEDO, 1987, p. 60, grifo nosso).

Portanto, para chegar ao fim do progresso imposto pela modernidade é que se encarou o problema da mestiçagem. Mas é importante destacar que o pensamento desses autores foi composto de três camadas: “1) as raças superiores se diferenciam das inferiores; 2) no contato inter-racial e na concorrência social vence a raça superior; 3) a história se caracteriza por um aperfeiçoamento lento e gradual da atividade psíquica, moral e intelectual”. (ORTIZ, 1986, p. 20)

A partir de 1870, sob os auspícios dos “precursores das Ciências Sociais” no Brasil, o país começou a ser interpretado substancialmente como resultado de “mestiçagem”. Diferentemente do que aconteceu depois, na interpretação de Gilberto Freyre, a mestiçagem não foi valorizada, mas considerada um problema que deveria ser resolvido. O “mestiço” era produto do cruzamento de diferenças raças, nele estava posto defeitos e vícios. Logo, para que a sociedade brasileira conseguisse se formar enquanto a nação, a condição mestiça deveria ser superada por meio de seu embranquecimento.

As teorias da época indicavam que a condição mestiça inviabilizava um projeto civilizador. Havia um grande pessimismo em relação ao futuro da nação e mais, à sua possibilidade de civilização do denominado ‘homem dos trópicos’. Estigmatizado por ter como *habitat* as regiões tropicais e, acima de tudo, por ser mestiço (VELOSO; MADEIRA *apud* COSTA, 2013).

---

este alcançar a completa civilização. O que há de comum nessas ideias é que ambas encaram o desaparecimento do elemento indígena, seja pela morte ou pela sua integração a sociedade nacional.

Compreendida a mestiçagem como entrave, agora nos preocuparemos com o como e quando ela passa a ser vista como uma marca distintiva da sociedade e identidade brasileiras. O que não significa dizer que mediante a uma perspectiva otimista dela se apague todos os infortúnios, na verdade pretendemos nesse exercício de escrita perceber como alguns aspectos continuam igualmente violentos, promovendo o agravamento de alguns problemas que perpassam principalmente as existências indígenas. Para tanto, lançaremos um olhar sobre a famosa obra de Gilberto Freyre, a saber, *Casa Grande & Senzala*.

### 3 A NARRATIVA FREYRIANA E A INVISIBILIZAÇÃO INDÍGENA

A escolha da obra freyriana para o diálogo empreendido até então, se justifica pela sua frequente instrumentalização para o ensejo do discurso da democracia racial no país. Um discurso que implicou em relações problemáticas e que invisibilizou – e até hoje invisibiliza – reflexões sobre grandes contradições da sociedade brasileira.

As primeiras décadas do século XX foram importantíssimas para a construção de uma identidade nacional, atrelada principalmente à ideia de progresso que muito estava relacionado com o atendimento às demandas capitalistas (BARRETO, 2013, p.23). Desse modo, a heterogeneidade da sociedade brasileira já constatada pelos intelectuais dos finais do século anterior pela ideia de mestiçagem, se apresenta como uma ideia longeva. Entretanto, àquela altura, principalmente a partir da perspectiva freyriana, a condição mestiça não se constituía como algo que precisava de solução, do contrário, ela era em si mesma a solução para as diferenças que estavam postas na sociedade brasileira.

Semelhantes a outros autores contemporâneos, o autor entendia o período colonial como um espaço temporal determinante para a conformação da sociedade brasileira. Em vista disso, pensou a realidade nacional a partir da estrutura da casa grande e da senzala, um dos símbolos mais emblemáticos da colonização.

Vale assinalar, porém, que apesar de construir a narrativa a partir desse lugar de exploração colonial, Freyre atribuiu a esse espaço um caráter familiar e até certo ponto, harmonioso. O autor teve como carro chefe de sua análise a perspectiva cultural. Por isso se debruçou nas relações das culturas portuguesa, indígena e africana – no singular mesmo, trabalhando-as de forma genérica, monolítica e pode-se dizer essencializante.

Ainda segundo Barreto, deve-se levar em conta que a obra se localiza em o período de transição e, à vista disso, incorre em algumas concepções e conceitos deterministas. Como

expressado nesse trecho: “Não se nega, porém, que o clima *per se* ou através de fatos sociais ou econômicos por ele condicionados, predisponha os habitantes dos países quentes a doenças raras ou desconhecidas nos países de clima frio. Que lhes diminua a capacidade de trabalho” (FREYRE, 2003, p. 75).

Devemos atentar nesta passagem que além de pensar sobre como o clima – agora não mais considerado o “senhor-todo-poderoso” das teorias evolucionistas do século XIX – como variável importante para as formações culturais. Outro elemento foi colocado em evidência, o trabalho, confirmando mais uma vez à que período temporal esta narrativa pertence.

É importante destacar que análises sobre as relações de trabalho têm permitido grandes avanços no que diz respeito ao campo da História Indígena. Pois, como se verifica a partir de pesquisas, ao contrário do que se pensava, o suor e a mão-de-obra indígena foram importantíssimos para as dinâmicas coloniais e pós-coloniais.

Mas, voltando à análise breve sobre a narrativa freyriana sobre o índio. Faz-se necessário observar como a obra do sociólogo caracterizou as relações mestiças por uma perspectiva de conciliação das contradições políticas, culturais, sociais e econômicas. Atribuindo ao elemento português habilidade em lidar com as “diferenças”, como se eles estivessem condicionados ou predispostos à miscigenação. Levando em consideração eventos da “trajetória ibérica” historicamente marcada pela relação com os povos mouros.

Portanto, para o autor, a condição mestiça é quase uma condição natural e proveniente principalmente pela habilidade portuguesa, colocando o elemento colonizador em lugar de destaque na construção de uma identidade brasileira, que segundo ele, foi híbrida desde o começo e foi, de todas as nações americanas a que constituiu uma boa relação entre os povos adiantados (portugueses) e os atrasados (indígenas e negros) (FREYRE, 2003, p. 159).

A mestiçagem então foi tida como característica natural a partir dessa perspectiva. Subestimando muitas vezes a violência pela qual foi instituída, ponto de vista baseado tanto na “tendência portuguesa” ao hibridismo; quanto na suposta desorganização ou desarticulação das sociedades indígenas daquilo que constituiu a chamada América Portuguesa.<sup>5</sup>

A obra de Gilberto Freyre que imputou à mestiçagem uma qualidade distintiva, como forma de entender as diferenças raciais a partir de uma relação de contribuição e agregadora,

---

<sup>5</sup> “Os espanhóis apressam entre os incas, astecas e maias a dissolução dos valores nativos na fúria de destruírem uma cultura na frase de semicivilização [...] Os portugueses, além de menos ardentes na ortodoxia que os espanhóis e menos estritos que os ingleses no preconceito de cor e de moral cristã, vieram defrontar-se na América não com nenhum povo articulado em império ou em sistema já vigoroso de cultura moral e material – com palácios, sacrifícios humanos aos deuses, monumentos, pontes, obras de irrigação e de exploração de minas – mas, ao contrário, com uma das populações mais rasteiras do continente.” FREYRE, Gilberto. *Ibidem*. P. 156

acaba por possibilitar concepções problemáticas às culturas indígena e africana. À primeira, principalmente, porque constantemente lhe reserva uma contribuição secundária. Como dissemos anteriormente, as relações de trabalho fizeram parte das análises de sua narrativa, mesmo que de forma rasa. Freyre recorrentemente atrela à figura do “índio”<sup>6</sup> um trabalho pouco eficiente. Afinal, a enxada nunca teria se firmado na mão do indígena e, nem do seu descendente, o mameluco.<sup>7</sup>

Apesar disso, o autor indicou e admitiu que os indígenas foram importantes em algumas atividades como: as entradas nos sertões, os trabalhos como guia, canoagem, pesca, guerra e caça. Isso não significa dizer que o autor valorizava o elemento indígena, pois é evidente que, mesmo admitindo esses campos possíveis da ação indígena, considerou-os como exercícios secundários. Porque para ele o referencial foi a produção dos engenhos de açúcar, considerado essencial e (quase) unicamente suficiente para a formação das estruturas econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira.

Dessa forma, a observação ou a possibilidade de considerar as atuações indígenas como importantes para a dinâmica colonial são preteridas. É a supervalorização da economia de exportação de açúcar, sustentada majoritariamente pela mão-de-obra africana escravizada, que dificulta a apreensão das complexidades do mundo do trabalho colonial, incorrendo numa desqualificação dos indígenas, não só nas suas representações dos tempos coloniais, mas, repercutindo nas suas representações ainda no século XX – e por que não dizer XXI? – dificultando a tomada de lugar dos indígenas no mundo do trabalho, valor muito caro para época em que esta narrativa foi construída.<sup>8</sup>

Os indígenas então serviram como um contraponto dos africanos, naturalizando não só a suposta debilidade indígena para o trabalho, mais ainda, naturalizando a exploração deste último, como tivesse em sua essência predisposição e “alegria” em cumprir trabalhos nas condições compulsórias as quais foram submetidos.

---

<sup>6</sup> Considere que o termo índio está sendo utilizado de forma genérica propositalmente, já que pouco se considerava a diversidade dos povos indígenas.

<sup>7</sup> Importante destacar que aqui utilizamos o termo mameluco, pois que é assim empregado por Freyre tendo ciência que o termo fora empregado no contexto de classificar os indivíduos por atributos de “qualidade”, prática ligada aos preceitos colonialistas.

<sup>8</sup> Destaco aqui ao leitor que apesar da política indigenista do século XX, principalmente as das diretrizes do Serviço de Proteção ao Índio quererem incorporar os indígenas ao trabalho, vale lembrar que essa incorporação se dava por processos de um exercício de poder tutelar, que muitas vezes pretendia agir como um “reconfigurador” das vivências indígenas, lhes querendo atribuir valores do trabalho capitalista, a fim de civiliza-los. Ou seja, é como eles deveriam não mais viver como indígenas.

Chamo atenção que a supervalorização da economia externa em detrimento ao mercado interno – no qual pesquisas indicam que as ações dos indígenas foram imprescindíveis – foi um aspecto muito forte na historiografia do século XX, visto que o Brasil como área anteriormente colonial e colonizada foi tecido pela concepção daquilo que ficou conhecido como “sentido da colonização”.

Um dos trabalhos que “materializaram” essa ideia, foi a obra *Formação do Brasil Contemporâneo*, do autor Caio Prado Jr. Para este autor, a América teria existido única e simplesmente para atender as demandas portuguesas, fosse para servir com a exploração de recursos naturais ou humanos, estes últimos explorados majoritariamente a partir dos trabalhos compulsórios e até mesmo sexuais. Percebemos então que o olhar aficionado no elemento cultural colonizador dificultou por muito a percepção do indígena como elemento formador da cultura e identidade brasileira.

#### 4 REPENSANDO A AMÉRICA PORTUGUESA E OS POVOS INDÍGENAS

Mediante as breves reflexões do tópico anterior, é perceptível que até meados dos anos 70, do século XX, a historiografia observou a realidade colonial exclusivamente a partir da metrópole portuguesa, desconsiderando por muito as complexidades das dinâmicas internas. O que começou a ser revisto a partir dos anos 90, não exclusivamente, mas especialmente pela chamada “Escola do Rio”<sup>9</sup>, que rediscutiu os dualismos postos por uma “História Colonial Tradicional”.<sup>10</sup>

Nesta mesma década há renovação da chamada História Indígena – ou uma apologia à História Indígena – que se pautou principalmente pela inclusão dos indígenas como sujeitos da História, junto à ampliação de fontes e de possibilidades de análise mediante um contato *trans e interdisciplinar*. É neste momento que surgem nomes como o de John Manuel Monteiro com a obra *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*.

---

<sup>9</sup> A “Escola do Rio” é uma forma de identificar uma geração de historiadores, a partir dos anos 90, localizados no Rio de Janeiro, e que têm como preocupação repensar algumas considerações clássicas sobre o período colonial, buscando demonstrar que a empresa colonial resultou em estruturas internas que não estão reduzidas apenas pelo vínculo das sociedades coloniais com suas metrópoles ou com o comércio atlântico.

<sup>10</sup> “Em realidade, trata-se de propor uma nova leitura historiográfica que não se limite a interpretar o “Brasil-Colônia” por meio de suas relações econômicas com a Europa do mercantilismo, seja sublinhando sua posição periférica – e com isto privilegiando os antagonismos colonos versus metrópole – seja enfatizando o caráter único, singular e irreduzível da sociedade colonial escravista.” FRAGOSO, João; BICALHO, Maria F.; GOUVÊA, Maria de Fátima (org). *O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI- XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 21.

Monteiro (1994) e outros autores, a partir de suas reflexões colaboraram com esse movimento que repensa os papéis dos indígenas na sociedade mestiça brasileira. Pensando as possibilidades de suas agências indígenas no período colonial, não somente nos períodos “pré-cabralinos”<sup>11</sup> – como feito anteriormente – e o mais importante, no século passado e nos tempos atuais.

Uma obra recente e significativa é *Espírito Santo Indígena: conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios (1798-1860)*, da historiadora Vânia Maria Losada Moreira.<sup>12</sup> A narrativa se dá a partir da análise da província do Espírito Santo, considerado um lugar periférico frente à dinâmica da economia de exportação açucareira. Por meio da reavaliação de alguns aspectos da História Regional em relação aos povos indígenas, a autora instrumentaliza e torna a invisibilidade indígena como um problema, algo fomentador de debates, inserindo-se num movimento historiográfico que exige a inclusão dos indígenas na História do Brasil.

Tal trabalho é possível a partir dessa “renovação” historiográfica – além da competência de análise da autora, é claro. Importante destacar que tal processo é perpassado por uma questão mais ampla, que está intimamente conectado com reformulação da História das Américas, principalmente pelo uso da chamada etnohistória. Segundo John Manuel Monteiro:

Cresce, na bibliografia etnohistórica das Américas, a ideia de que o impacto do contato, da conquista e da história da expansão europeia não se resume apenas na dizimação de populações e na destruição de sociedades indígenas. Esse conjunto de choques também produziu **novas sociedades e novos tipos de sociedade**. (MONTEIRO, 2001, p. 55, grifo nosso)

Foi com suporte nessas ideias que surge a preocupação com os processos de etnogênese, que não se resumem apenas à ideia de uma auto-definição de um povo levando em conta apenas o seu patrimônio cultural, mais que isso, se estende para os campos de estratégias culturais, como as agências políticas de atores nativos que buscam retomar suas identidades. Mostrando mais uma vez que nenhuma cultura, nem mesmo as indígenas são naturais e determinadas por fatores biologizantes.

---

<sup>11</sup> Segundo João Pacheco de Oliveira, o pressuposto evolucionista pelo qual se construiu a narrativa da história brasileira atribuiu ao indígena um lugar e momento específicos: “eles são anteriores ao Brasil”. OLIVEIRA, João Pacheco de. *O Nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 47

<sup>12</sup> MOREIRA, Vânia M. L. *Espírito Santo Indígena: conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios (1798-1860)*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2017

Como Guillaume Boccara chama atenção, desde os finais do século XX e no decorrer deste do qual falamos, o avanço das disciplinas históricas e antropológicas possibilitaram que se criasse um terreno intermediário entre si, fazendo que fosse possível tirar proveito da criação desse espaço comum ou *middle ground*, passando assim o historiador a prestar mais atenção ao caráter relativo das categorias e da constituição de identidades:

Desde un punto de vista más general, advertimos que el carácter construido o histórico de las formacions sociales y de las identidades así como también dinamismo de las culturas y <<tradiciones>> han sido ampliamente reconocidos. Pues desde la idea de <<tradición inventada>>, a la desconstrucción del objeto étnico pasando por la aproximación dinámica de los sabe-hacer locales o la toma en cuenta de la historia de <<los pueblos sin historia.>>, se manifiesta la voluntad general de escapar a la reificación de las acciones, de las relaciones y de las categorías (BOCCARA, 2005).

Um autor que serve de exemplo dessa aproximação entre História e Antropologia, é Serge Gruzinski, historiador francês que parte de seus estudos sobre o México Colonial para empreender reflexões sobre o Mundo Mestiço. A partir dele percebemos que a mestiçagem não é tratada de forma dicotômica, má ou boa, apenas se trata de um fenômeno analisável. Tratando as diferenças não exclusivamente como aquilo que separa, mas que dependendo, separa ou aproxima alguns aspectos.

Isso se dá porque interpreta a cultura não como bloco monolítico, ou um aspecto valoroso distintivo de um povo, ao contrário, considera algo construído e mais que é passível de transformação, ou melhor, mistura. Entretanto, chama atenção de que a miscibilidade não é algo natural e, portanto, não são todos os aspectos de uma cultura que possuem essa característica.

Logo, podemos inferir de que para a construção de mundos mestiços, onde aspectos de culturas diferentes se misturaram dependem das formas de socialização dos indivíduos. Aspectos completamente complexos admitindo que os mundos pós-coloniais foram forjados a partir de relações de violência, distanciamento, aproximação e alianças, tudo ao mesmo tempo.

Gruzinski nos oferece pistas de como abordar esses mundos mesclados. O historiador sugere que aceitemos a forma de como esses mundos nos aparece, sem pressa de “desarrumá-los e submetê-los a triagens que supostamente localizaria, e depois isolariam, os elementos que formam o conjunto”, reconhecendo que a submissão de uma realidade à análise projeta filtros, critérios e obsessões que majoritariamente formam as visões ocidentais. E, ainda segundo ele, os ocidentais sentem um perverso prazer em fabricar diferenças. (GRUZINSKI, 2001, p.25-26)

No decorrer deste artigo vimos que não somente fabricar diferenças, mas muitas vezes acioná-las a fim de hierarquizar a humanidade, pela defesa de um projeto imperialista e colonizador do mundo. Mas chamo atenção de que isso não se dá apenas à nível global, até mesmo as dinâmicas internas de uma localidade podem promover fronteiras que sirvam para distanciamento ou aproximação de vivências distintas.

Falamos isso porque observamos que, mesmo em espaços que possuem uma ideia genérica – como a ideia de Brasil – há constatada quase uma necessidade da criação de um *outro*. Apreendemos de que isso está ligado com as relações de poder e que o Estado é um de seus agentes. O Estado Brasileiro elaborou um discurso sobre o que é ser indígena, como modo de justificar suas políticas indigenistas, processo que foi responsável pela imagem reduzida do indígena a certa hipossuficiência, principalmente no caso republicano. (AMORIM, 2019, p.20)

As populações indígenas tiveram suas identidades classificadas e generalizadas, seja nos tempos coloniais ou mesmo republicanos, pelo Estado. Entretanto, apesar da atribuição desses estigmas, não houve impedimento para que os indígenas fossem (e sejam) agentes tão ativos quanto ao estado no que diz respeito às tessituras de identidades. Afinal, “cada criatura é dotada de uma série de identidades, ou provida de referências mais ou menos estáveis, que ela sucessivamente ou simultaneamente, dependendo dos contextos.” (GRUZINSKI, 2001, p.53).

A América Latina é um continente marcado por reivindicações étnicas. Processos que no contexto brasileiro ganham sistematização política, principalmente a partir dos anos 70. Exemplo disso é o discurso de Ailton Krenak, na Assembleia Constituinte de 87, período da chamada reabertura política ou da redemocratização. Ailton Krenak atua como uma das lideranças do emergente Movimento Indígena, que naquele momento objetivava reverter a política anti-indígena do Congresso Nacional.

Em seus argumentos, Ailton considerava que no Brasil havia uma ignorância sobre o que é “ser indígena”. Em suas palavras defendeu as ideias de que o povo indígena tinha uma forma diferenciada de pensar e viver, que mesmo sendo diversa, nunca havia ou tivera como intenção pôr em risco a “ordem da sociedade brasileira” e os interesses nacionais. Este evento é curioso e riquíssimo em fomentar alguns questionamentos, pois que nos faz pensar como ao mesmo tempo uma Identidade Indígena Unificadora foi reivindicada – Ailton não falava apenas pelos Krenak, mas pelos povos originários de todo Brasil – e mesmo assim diversa, principalmente diante do Estado Brasileiro que colocava os indígenas como inimigos internos

ao progresso, ou às vezes desconsiderando-os como povos diferenciados, como se não existissem.

Nos fazendo compreender que apesar dos enfoques dualistas e maniqueístas serem sedutores pela simplicidade, a História da América marcada por intensos processos de “conquista” dos povos indígenas não pode ser resumida em noções de extermínio e passividade. Pois os movimentos da história flutuam entre a regularidade absoluta e a irregularidade absoluta, mantendo uma margem importante de imprevisibilidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui empreendidas partiram de um esforço em entender como a História dos Povos Indígenas foi abordada a partir da chave explicativa da *mestiçagem*, que muitas vezes, por ser vista como algo natural e um processo hierarquizado pelas diferenças culturais, dificultou e impediu análises mais complexas sobre as agências indígenas, por outorgarem aos povos indígenas a extinção, a desorganização, a passividade ou a selvageria.

Compreendemos que o alicerce desses argumentos estava em encarar as culturas como blocos monolíticos e essenciais, desconsiderando a dinamicidade das trocas culturais que não são apenas marcas do mundo atual, mas que perpassa a história da humanidade desde os tempos mais remotos.

Vimos também que encarar a cultura, como construção, não como algo dado e pronto, obrigou a Historiografia Brasileira e da América Latina a reverem o lugar dos povos nativos da formação dos mundos mestiços, possibilitando o entendimento de outras facetas desse “Mundo Novo” que não deve ser entendido apenas como resultado do suposto espírito empreendedor e conquistador do elemento branco, cristão e civilizado.

Sendo a realidade do Brasil e da América Latina devedora e tributária da resistência dos povos originários, que desde os tempos coloniais aos contemporâneos lutam para terem suas culturas e existências reconhecidas de norte ao sul do continente latino-americano.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Liana R. M.. **O Serviço de Proteção ao Índio e a Ideia de um “novo culto ao Maranhão” (1910-1914):** a conciliação entre a política indigenista nacional e os discursos

desenvolvimentistas do Estado. São Luís, 2019. Monografia (Graduação em História Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário do século XIX**. 1987.

BARRETO, Tamires. **Para além da Casa Grande e Senzala: Representação dos povos indígenas em Casa-Grande & Senzala**. Feira de Santana, 2013. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana.

BOCCARA, Guillaume. **Mundos nuevos en las fronteras del Nuevo Mundo**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [online]. Disponível desde 8 de fevereiro de 2005. Disponível em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/426>. Acesso em: 19 dez. 2020.

CARVALHO, Ana Paula Comin; SALAINI, Critian Jobi; ALLEMBRANDT, Débora; MEINERZ, Nádia Elisa; WEISHEIMER, Nilson. **Desigualdades de Gênero, Raça e Etnia**. Editora intersaberes, Curitiba, 2013.

COSTA, Jean Carlo de C.. **Nação, raça e miscigenação no Brasil moderno: uma análise hermenêutica dos Ensaístas da formação da nacionalidade brasileira (1888-1928)**. Recife, 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco.

FRAGOSO, João; BICALHO, Maria F.; GOUVÊA, Maria de Fátima (org). **O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI- XVIII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patricarcal**. 48 ed.rev. São Paulo: Global, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1975.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PIRES JR., João Aurélio Travassos Pires. **Mestiçagens e Colonização: visões historiográficas sobre a América Portuguesa**. João Pessoa, 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes) – da Universidade Federal da Paraíba.

IANNI, Octavio. **O Labirinto Latino americano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MONTEIRO, John Manuel. Entre o etnocídio e a etnogênese: identidades indígenas coloniais. In: MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese de Livre-docência em Etnologia, Departamento de Antropologia da Unicamp. Campinas, 2001

MOREIRA, Vânia M. L. **Espírito Santo Indígena: conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios (1798-1860)**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2017

ORTIZ, Renato. **A cultura brasileira e a identidade nacional**. 2ª ed. Editora Brasiliense: São Paulo. 1986

ORTIZ, Renato. Imagens do Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 3, p. 609-633, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v28n3/a08v28n3>

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa.

SANTOS, Raquel A. dos; SILVA, Rosângela M. B. e. Racismo científico no Brasil: um retrato social do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n.68, p. 253-268, mar./abr.2018.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo da miscigenação. In: DOMINGUES, HMB., SÀ, MR., and GLICK, T., orgs. **A recepção do Darwinismo no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003, pp. 165-180. História e saúde collection. Disponível em: <http://books.scielo.org/>

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 1-12, 1999.

WEBER, Max. A Nação. In: **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar. 1982.

**Enviado em: 14/05/21**  
**Aprovado em: 03/09/21**

## **AS ROTAS DE COMÉRCIO INDÍGENA NA MONTAGEM DA ECONOMIA DAS DROGAS DO SERTÃO AMAZÔNICO (1683-1706)**

### **THE ROUTES OF INDIGENOUS TRADE IN THE MOUNTING OF THE AMAZON HINTERLAND DRUGS ECONOMY (1683-1706)**

André José Santos Pompeu<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

O presente trabalho versa sobre a participação indígena na montagem da economia das drogas do sertão, durante o reinado de D. Pedro II. As drogas do sertão são consideradas como a principal atividade econômica da Amazônia colonial, além de possuir uma mão de obra, eminentemente, indígena, no entanto, a historiografia costuma remeter apenas aos índios o papel de remeiros nessa economia. O presente trabalho pretende indicar que o papel indígena na economia do sertão não se limitava a apenas remar as canoas, mas que as redes e rotas de comércio foram preponderantes para a montagem desta economia, conectando diferentes nações indígenas, com os diferentes grupos europeus que vinham se assentando no vale amazônico desde o século XVI. O presente trabalho conta com o conceito de “cultura de mobilidade”, cunhado por Heather Roller (2014), que indica que os indígenas desenvolveram uma cultura de mobilidade na Amazônia colonial, pela liberdade que as atividades do sertão permitiam, sendo o caso aqui, a liberdade que as rotas comerciais permitiam aos grupos indígenas, nesse momento de montagem da economia do sertão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comércio indígena. Cultura de mobilidade. Drogas do sertão.

#### **ABSTRACT**

The present work deals with the indigenous participation in the mounting of the hinterland drug economy, during the reign of d. Pedro II. Hinterland drugs are considered as the main economic activity of the colonial Amazon, in addition to having an eminently indigenous workforce, however, historiography tends to refer only to the Indians the role of paddlers in this economy. The present work intends to indicate that the indigenous role in the hinterland economy, was not limited to just paddling the canoes, but that the networks and trade routes were preponderant for the assembly of this economy, connecting different indigenous nations, with the different European groups that had been settling in the Amazon valley since the 16th century. The present work has the concept of “mobility culture”, coined by Heather Roller (2014), which indicates that the indigenous people developed a mobility culture in the colonial Amazon, due to the freedom that the activities of the hinterland allowed, being the case here, the freedom that the trade routes allowed the indigenous groups, at this time of setting up the hinterland economy.

**KEYWORDS:** Indigenous trade. Mobility culture. Hinterland Drugs.

---

<sup>1</sup> Doutorando em História pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, da Universidade Federal do Pará. Professor substituto da Faculdade de História, do Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará. E-mail: [andre.pompeu@yahoo.com](mailto:andre.pompeu@yahoo.com)

## 1 INTRODUÇÃO

A economia das drogas do sertão tem sido um dos temas mais recorrentes na historiografia amazônica sobre o período colonial. É possível vislumbrar essa recorrência desde os primeiros trabalhos sobre a região, como é o caso da obra de João Lucio de Azevedo (1901), que se dedicou ao estudo da Companhia de Jesus no antigo Estado do Maranhão; Ou em meados do século XX, na volumosa obra de Arthur Reis (1993), ou no clássico estudo de Manuel Nunes Dias a respeito da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1971). Fato é que, para a historiografia brasileira, ao longo do século XX, a economia da Amazônia portuguesa foi dominada por um modelo extrativista, assentado nas drogas do sertão, e que se mantinha alheio ao circuito do tráfico de escravizados africanos, o que, conseqüentemente, seria o exemplo da ruína e abandono da economia amazônica, até, pelo menos, meados do século XVIII, quando pretensamente o Marquês de Pombal causaria uma transformação social e econômica. (PRADO JR, 2011, pp. 223-226. SIMONSEN, 2005, p. 196. FURTADO, 2007. NOVAIS, 2019. ALENCASTRO, 2000).

Ora, se a Amazônia estava fora do circuito do tráfico de africanos, qual seria a mão de obra concernente à economia das drogas do sertão? Sem dúvida, a mão de obra largamente envolvida na economia das drogas do sertão eram os diversos grupos indígenas residentes na bacia amazônica, assim como todas as outras importantes atividades desenvolvidas na Amazônia portuguesa (SOMMER, 2000, pp. 22-23). Além do mais, a própria noção de que a Amazônia portuguesa não recebia escravizados africanos parece fora de propósito, já que mesmo que não houvesse o mesmo fluxo de africanos enviados para o litoral do Estado do Brasil, em inúmeros momentos o tráfico de escravizados africanos manteve um fluxo no atlântico equatorial (CHAMBOULEYRON, 2004, pp. 99-111. CHAMBOULEYRON, 2006, pp. 79-114.).

Mas o mais importante, dentro desse contexto, é que os indígenas já são apontados como os principais agentes dentro da economia das drogas do sertão, no entanto, a historiografia silencia qualquer tipo de agência para esses sujeitos, nessa que foi a principal atividade econômica da Amazônia colonial. Justiça seja feita, uma das poucas autoras que retratam a experiência indígena dentro da atividade das drogas do sertão – mesmo que o seu foco não seja, necessariamente, esse – é Heather Roller (2014), que se dedica em estudar os índios das povoações pombalinas, na segunda metade do século XVIII. Mas, afinal, como bem lembra Camila Loureiro Dias, existe uma tendência da historiografia sobre a Amazônia em valorizar o

período do reinado de D. José I, precipuamente, pelas medidas implementadas pelo seu mais proeminente ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo – o futuro Conde de Oeiras e Marquês de Pombal. Não obstante, antes do período pombalino, existe um vasto universo social, político e econômico que permeia a Amazônia (DIAS, 2014, pp. 19-33). Desta forma, o presente texto se dedica a apontar a agência indígena, no que concerne à economia das drogas do sertão, em vistas do quadro que se desenvolveu na Amazônia que teria sido impossível desenvolver uma economia extrativista sem o conhecimento/trabalho desses sujeitos, que mesmo que citados, tiveram a sua agência invisibilizada ao longo da história das relações econômicas na Amazônia.

O presente trabalho privilegia o século XVII, momento considerado de montagem da economia das drogas do sertão. Essencialmente, o período em questão diz respeito ao reinado do rei D. Pedro II, considerado como um dos maiores incentivadores da economia das drogas do sertão. Segundo Dauril Alden, o *boom* das drogas do sertão aconteceria a partir da década de 1720, impulsionado pela cultura do cacau, que alcança os seus maiores preços no mercado Atlântico, além de inúmeras sesmarias solicitadas no território amazônico para o cultivo das drogas (ALDEN, 1976, p. 118). Quanto às fontes, no presente texto, procuro privilegiar as consultas do Conselho Ultramarino, que foi uma das principais instâncias de tomada de decisão com relação às conquistas do ultramar, além de garantir o acesso a uma série de cartas e ofícios anexados à consulta, possibilitando melhores entendimentos do contexto.

## 2 INDÍGENAS NA MONTAGEM DA ECONOMIA DAS DROGAS DO SERTÃO

A partir do contexto conhecido como atlantização do império português (ALENCASTRO, 2000, pp. 11-42), quando se dá a queda da Ásia portuguesa, juntamente com a restauração brigantina, em 1640, os olhos do império se voltam para as possibilidades econômicas advindas das possessões americanas. No que tange ao Estado do Maranhão e Grão-Pará, vários dos principais conselheiros régios indicaram a possibilidade de transferência das plantas asiáticas para a Amazônia, com o intuito de suprir as perdas de territórios no extremo oriente, sobretudo, após as ações da Companhia Holandesa das Índias Orientais (POMPEU, 2020, pp. 306-307). A ideia da simples transferência de mudas orientais para a América portuguesa não chegou a dar frutos, no entanto, ela incentivou uma política real de busca por gêneros naturais que pudessem substituir a demanda.

Tal propósito se solidificou durante o reinado de D. Pedro II, que desde 1667 já comandava Portugal, de fato, enquanto regente do seu irmão, o rei D. Afonso VI. A política de

Pedro II para a Amazônia foi chamada de “complexo pacote socioeconômico” por Karl Arenz e Frederik Matos, que afirmam que essa política envolveu o incentivo da agricultura de vários gêneros, o estanco do ferro, a introdução de escravizados africanos, a repartição do trabalho indígena e, finalmente, o incentivo à descoberta de novas drogas do sertão, assim como a sua taxaço (ARENZ; MATOS, 2014, pp. 352-354.). O “pacote” de Pedro II não obteve o sucesso desejado, culminando na revolta dos moradores de São Luís e na expulsão dos padres da Companhia de Jesus. Mas por outro lado, a sua política de busca por drogas parece ter sido colocada em prática de forma sistemática.

Em 1684, durante uma Consulta do Conselho Ultramarino, fomentada por correspondências do governador do Maranhão, Francisco de Sá e Meneses, temos conhecimento de uma das maneiras com que os descobrimentos eram realizados. Segundo informou Meneses, ele havia reunido várias tropas de índios, sob o comando do capitão André Pinheiro de Lacerda, esses indígenas eram apresentados a algumas especiarias asiáticas e deveriam sair pelo sertão, em busca de produtos que fossem similares, ou então, deveriam trazer produtos que eles soubessem que reuniam alguma utilizada<sup>2</sup>. Fica evidente que o conhecimento indígena era preponderante para essas descobertas. Em primeiro lugar, não era possível entrar e se guiar nos sertões sem as populações indígenas. E, em segundo lugar, o seu conhecimento dos produtos naturais era essencial nesse projeto, já que a política lusitana era se apropriar dos gêneros que já eram amplamente utilizados pelos indígenas.

Na missiva que deu origem à Consulta, o governador Francisco de Sá e Meneses conta que no momento do seu embarque de Lisboa para São Luís, já havia levado alguns tipos de cascas, que foram entregues aos Principais indígenas, das nações amigas, para que se fizessem diligências no sertão, em busca dos gêneros. Os indígenas, apesar de não encontrarem as mesmas cascas, trouxeram até o governador outros gêneros reputados por eles como de muito uso<sup>3</sup>. A tópica da utilização do conhecimento indígena pelos colonizadores europeus não é nova, na verdade, desde Sérgio Buarque de Holanda, criou-se a noção de que sem esses saberes, a colonização teria sido impossível (HOLANDA, 2014.). Na Amazônia colonial, a situação não foi diferente, mesmo na montagem da principal atividade econômica desenvolvida na região, os oficiais régios tinham noção de que só haveria êxito, se pudessem contar com esse saber.

---

<sup>2</sup> “Consulta do Conselho Ultramarino, para o rei d. Pedro II, sobre uma carta do governador do Maranhão, Francisco de Sá e Meneses, dando conta de vários descobrimentos que tem mandado fazer”. 13/04/1684. *Arquivo Histórico Ultramarino*, Avulsos do Maranhão, Cx. 5, doc. 697.

<sup>3</sup> “Carta do governador Francisco de Sá e Meneses para o rei d. Pedro II, sobre os descobrimentos que mandou fazer de drogas no sertão”. 30/12/1683. *Arquivo Histórico Ultramarino*, Avulsos do Pará, Cx. 3, doc. 219.

Mas, de fato, a participação indígena dentro da economia das drogas do sertão não se resumia a apresentar os gêneros aos europeus, a bem da verdade, os grupos indígenas já controlavam uma longa rede de comércio, que ligava as mais distantes regiões da Amazônia. Com um interessante exemplo, datado de 1695, em mais uma consulta do Conselho Ultramarino, desta feita a respeito da presença castelhana em território que se acreditaria ser português. O governador Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho relata ao Conselho que enviou um experiente capitão português, chamado Antônio de Miranda, para averiguar junto aos indígenas do rio Negro, se havia castelhanos por perto. No relato escrito por Miranda, são contabilizadas 24 aldeias, ao menos, nas margens onde o capitão navegou. Ao se deparar com as aldeias, Miranda encontrou uma série de utensílios europeus, sobre os quais ele tinha certeza de que não eram de procedência portuguesa. No momento em que Miranda entrou em diálogo com os principais da aldeia, soube que os indígenas naquelas paragens não tinham qualquer contato ou conhecimento com outros europeus, fossem eles castelhanos ou de outras nacionalidades<sup>4</sup>. Dessa forma, de onde viriam os utensílios encontrados nas aldeias?

Dois anos depois, em 1697, uma nova consulta do Conselho Ultramarino, agora tratando da viagem do próprio governador Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, que foi até as aldeias do Rio Negro, e relatou que, em conversa com os indígenas, foi informado sobre um extenso comércio entre indígenas e holandeses, pelos rios Negro e Trombetas, em conexão com o Rio Orinoco<sup>5</sup>. Mas o interessante é que o comércio não era feito diretamente entre os indígenas entrevistados pelo governador e pelos holandeses, mas havia outros índios que faziam o papel de intermediários entre os europeus nas guianas e as aldeias do Rio Negro. Existem outros relatos sobre esses indígenas intermediando o comércio nos sertões amazônicos. No relato escrito pelo frei Vitoriano Pimentel, superior da Ordem do Carmo no Maranhão, e que, em 1702, visitou os seus aldeamentos no sertão, temos a indicação de que aqueles índios possuíam instrumentos de fabricação holandesa. Estes eram trazidos por “bárbaros dos matos”, no que o próprio religioso indica que os holandeses do Suriname não fazem trato com aqueles indígenas do Rio Negro, sobretudo, devido às grandes distâncias, mas que havia índios que

---

<sup>4</sup> “Consulta do Conselho Ultramarino para o rei d. Pedro II, sobre a opinião do governador do Maranhão, Antônio Albuquerque Coelho de Carvalho, acerca das casas fortes que os castelhanos andam a construir no Maranhão”. 20/12/1695. *Arquivo Histórico Ultramarino*, Avulsos do Maranhão, Cx. 8, doc. 901.

<sup>5</sup> “Consulta do Conselho Ultramarino para o rei d. Pedro II, sobre o governador do Maranhão, Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, ter passado o rio das Amazonas e o Cabo do Norte”. 14/11/1697. *Arquivo Histórico Ultramarino*, Avulsos do Maranhão, Cx. 9, doc. 949.

faziam essa intermediação<sup>6</sup>. Interessante refletirmos que o termo “bárbaros”, tanto pode caracterizar indígenas ainda não catequizados, como também, poderia fazer referência a indígenas doutrinados no calvinismo reformista dos holandeses.

Um dos grupos indígenas possíveis candidatos a responsáveis por esse comércio eram os Manao. Segundo o relato do jesuíta Samuel Fritz, que missionou pela Companhia de Jesus de Quito, durante a segunda metade do século XVII, os Manao eram uma nação que se aproveitava das cheias dos rios, para sair das ilhotas em que habitavam e comerciavam com os outros grupos indígenas, tanto aldeados por portugueses, quanto por espanhóis (MARONI, 1988, p. 316.). Além do relato do padre Fritz, o historiador David Sweet afirma que havia um intenso comércio entre os índios do Rio Negro, com os do Rio Solimões, pois no Negro haveria um baixo índice de agricultura, diferente da situação no Solimões, os víveres seriam mais abundantes. Nesse contexto, os índios do Rio Negro saíam para comerciar com os índios do Solimões. Entre esses grupos presentes no Rio Negro, Sweet também destaca a presença dos índios Manao. Ainda segundo Sweet, a entrada dos holandeses potencializou e modificou a rede de comércio entre os indígenas, já que havia a necessidade crescente na aquisição de escravizados, que também eram comerciados pelos Manao (SWEET, 1983, pp. 288-289.).

O circuito comercial indígena já existia muito antes dos europeus iniciarem o processo de invasão e colonização da região amazônica. Além de uma série de produtos, os indígenas, como os Manao, controlavam as rotas desse comércio, através do intrincado labirinto fluvial amazônico. Muitos dos produtos que se tornariam as drogas do sertão já eram comerciados entre indígenas e holandeses, mesmo antes da chegada dos portugueses, no início do século XVII, como explica Hulsman, que caracteriza esse comércio como uma forma de escambo (HULSMAN, 2016, pp. 39-59). Sem dúvida, o passar dos anos e a intensificação da cultura do açúcar, por exemplo, fizeram com que as pressões europeias por escravizados indígenas mudassem, em grande medida, as redes de comércio indígena, que precisavam abastecer esse novo comércio de almas, mas que nunca excluiu as drogas do sertão de dentro de suas rotas.

Ademais, como disse anteriormente, os indígenas controlavam uma longa rede comercial, que não se restringia ao binômio indígenas e holandeses, como a documentação permite perceber, os franceses, baseados em Caiena, também participavam dessas rotas. Em consulta do Conselho Ultramarino, do ano de 1686, o governador Gomes Freire de Andrade

---

<sup>6</sup> “Consulta do Conselho Ultramarino para o rei d. Pedro II, sobre a carta do ex-Vigário provincial do Carmo no Estado do Maranhão, fr. Vitoriano Pimentel, referente às missões dos rios Negro e Amazonas”. 14/11/1705. *Arquivo Histórico Ultramarino*, Avulsos do Maranhão, Cx. 10, doc. 1082.

relata que uma das mais lucrativas atividades dos franceses da Guiana era “comerciar ferramentas e utensílios com os indígenas em troca de drogas do sertão e escravos”<sup>7</sup>. O governador, inclusive, indica que os lusitanos deveriam imitar a prática dos franceses e taxar, todas essas transações comerciais<sup>8</sup>. Fica evidente que o modelo de comércio com os índios, pelas drogas do sertão era exitoso e levantava a cobiça portuguesa. A questão é importante, pois desde 1680, a legislação portuguesa proibia cativados indígenas, sendo que através das práticas exemplificadas pelos franceses, seria possível conseguir não só as drogas do sertão, mas a mão de obra escravizada.

O próprio Ouvidor-geral do Maranhão, responsável por cuidar da instância da justiça na colônia, afirma que os indígenas Aruã, aldeados por missionários portugueses, em território português no Cabo do Norte, mantinham intenso comércio com os franceses de Caiena. Estes mesmos indígenas acabaram por assassinar o missionário jesuíta que lhes catequizava, causando revolta entre os portugueses, que foram em busca de vingança<sup>9</sup>. Se o comércio dos franceses era tão lucrativo como indica o governador Gomes Freire de Andrade no trecho acima, parece muito mais que a vingança portuguesa contra os indígenas refletia uma disputa comercial. A própria atuação do missionário jesuíta poderia ser uma tentativa de impedir as tratativas comerciais entre os franceses e os indígenas. Mas o mais interessante é a percepção da agência indígena, que manteve a sua própria agenda frente aos europeus, fossem eles franceses ou portugueses. Estes indígenas optaram por se instalar em aldeamentos lusitanos, mas em momento algum intentaram desfazer o seu lucrativo comércio com os franceses, inimigos dos portugueses.

A ideia de que as hostilidades portuguesas contra os indígenas tiveram uma motivação comercial, para impedir as tratativas com os franceses, ganha mais força em uma carta de 1689 – um ano depois do relato do Ouvidor-geral do Maranhão – em que o então capitão-mor do Pará, Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, faz um apanhado sobre a construção da casa forte do Araguari, na fronteira entre as possessões francesas e portuguesas. Na missiva, o capitão-mor explicava ao Conselho Ultramarino que durante as obras de construção da casa

---

<sup>7</sup> Quando o ex-governador Gomes Freire de Andrade se refere aos “escravos” nessa passagem, ele estava indicando indígenas que foram capturados durante as guerras intergrupos e que, posteriormente, seriam comercializados com os franceses.

<sup>8</sup> “Consulta do Conselho Ultramarino para o rei d. Pedro II, sobre o resgate de índios cativos no Maranhão”. 02/12/1686. *Arquivo Histórico Ultramarino*, Avulsos do Maranhão, Cx. 7, doc. 763.

<sup>9</sup> “Consulta do conselho ultramarino para o rei D. Pedro II, sobre as informações prestadas pelo ouvidor-geral do Maranhão, Miguel da Rosa Pimentel, referente às execuções dos índios acusados de matar os padres da companhia no Cabo do Norte”. 31/05/1688. *Arquivo Histórico Ultramarino*, Avulsos do Pará, Cx. 3, doc. 271.

forte, recebeu uma comunicação do governador de Caiena, indicando que o rio Araguari ficava em território francês, além de que a casa forte, na posição em que estava, era um grande entrave ao comércio dos franceses com os indígenas, portanto, as obras deveriam ser imediatamente interrompidas<sup>10</sup>. O comércio entre indígenas e franceses era tão intenso, que levou o governador de Caiena a protestar contra a construção de uma fortificação portuguesa que atrapalharia seus intentos comerciais. A própria construção, ao que parece, indica muito mais uma tentativa de impedir o comércio que qualquer investida francesa. Os portugueses desejavam controlar as rotas de comércio indígena em detrimento de qualquer outro europeu que participasse delas.

Na última ponta da rede de comércio indígena, temos a presença dos espanhóis, sobretudo, os que estavam sob a influência da Real Audiência de Quito. Segundo o padre Pablo Maroni, italiano de nascimento, mas afiliado à Companhia de Jesus em Quito, e que obrou nas missões amazônicas durante os primeiros anos do século XVIII, havia um intenso comércio na região do Rio Negro, praticado por indígenas e holandeses (MARONI, 1988, p. 132). Esses índios, além de comerciantes, seriam hábeis guerreiros que impediam o avanço português no sertão do Rio Amazonas, conseguindo armas de fogo com os holandeses.

O padre Maroni continua, ao tratar daquela que ele considerada a principal missão da Companhia de Jesus em Quito, que seria a missão dos Omágua. Segundo o inaciano, estes índios eram hábeis no manejo das embarcações fluviais; possuíam uma estatura menor e a pele mais escura, em comparação aos demais grupos indígenas; mantinham um séquito de escravizados entre eles, conseguidos através de guerras contra as nações na terra firme; a sua principal característica era possuírem a cabeça achatada, desde que nasciam, através de uma espécie de prensa que utilizavam desde bebês, essa característica física deu origem ao nome pelo qual os portugueses identificaram esse grupo: Cambeba – que significa “cabeça chata” (MARONI, 1988, pp. 303-304).

E, principalmente, somos alertados por Maroni que os Omágua sempre mantinham uma série de utensílios conseguidos através de um longo comércio, que envolviam diversas nações indígenas e outros europeus. O religioso chega a afirmar que os lusitanos incentivam os Omágua a entrarem em guerra com outras nações, para “conseguir mais gêneros e escravos”, através do comércio com eles (MARONI, 1988, p. 305). Já no diário do padre Samuel Fritz, que também missionava pela Companhia de Jesus em Castela, temos o relato de uma expedição

---

<sup>10</sup> “Consulta do Conselho Ultramarino para o rei D. Pedro II, sobre o estado em que se encontram os fortes construídos no Cabo do Norte.”. 13/09/1690. *Arquivo Histórico Ultramarino*, Avulsos do Pará, Cx. 3, doc. 282.

portuguesa, comandada por Manoel Andrade e Manoel Pastana em 1688, que subiu o Rio Solimões até a área onde habitavam

Os Ibanoma, com o intuito de conseguir salsaparrilha (MARONI, 1988, pp. 315-316). Já em 1695, o padre Fritz volta a relatar a presença de expedições portuguesas, desta feita entre os Yurimágua, Aizuaire e Ibanoma, que pretendiam coletar cacau (MARONI, 1988, p. 336). No ano seguinte, em 1696, os portugueses são encontrados nos arredores de São Joaquim, onde habitavam os Yurimágua, no que o cabo da expedição, Francisco de Sousa, garante que estavam apenas coletando cacau na região (MARONI, 1988, p. 338). Já em 1702, os irmãos Leandro e Ambrósio Ornelas foram encontrados entre os Cayuicana e Guareicu, com o pretexto de coletar cacau, mas segundo o padre, também estariam escravizando indígenas na região (MARONI, 1988, pp. 351-352).

Muito provavelmente, para que estes portugueses transitassem entre estes grupos indígenas, em busca da salsaparrilha e do cacau, deveria haver algum tipo de compensação, ainda mais que os indígenas se mantinham em um território que formava uma linha tênue entre o que se acreditava território português e o que se acreditava território espanhol, mas que na verdade, sempre havia sido o território destas nações indígenas. Dentro da narrativa do padre Samuel Fritz, vemos com certa recorrência a crítica aos portugueses como danosos a estes grupos indígenas. A violência dos portugueses contra os povos da Amazônia é muito bem documentada, mas não podemos esquecer que como jesuítas, e, além do mais, como jesuítas espanhóis, havia uma necessidade de se utilizar uma retórica antilusitana, em prol do empreendimento jesuítico.

Em seu diário, Fritz também demonstra que não era de interesse dessas nações indígenas trocar suas aldeias de localidade, mesmo que a sua retórica indique que os portugueses eram inimigos dos indígenas. Segundo o inaciano, os indígenas se recusavam a mudar de local não por um sentimento de pertencimento a terra, mas sim, porque onde eles habitavam, existia uma intensa rede de comércio que alcança até o rio Orinoco, e por isso, os indígenas encontravam vantagens em permanecer nesses lugares, garantindo os seus suprimentos de utensílios (MARONI, 1988, p. 337).

Ora, mesmo que o padre Fritz pintasse os portugueses como grandes inimigos, aos indígenas parecia interessante o fluxo de lusitanos, além do fluxo de mercadorias vindas do Rio Orinoco, no que claramente quer dizer o comércio com os holandeses. A agenda indígena não era a mesma da Companhia de Jesus, ou mesmo das autoridades de Quito. Já havia indicado anteriormente que os holandeses não iriam pessoalmente até essas paragens, mas que os índios

com quem eles faziam comércio no Orinoco e no Branco serviam muito bem como intermediários neste comércio. A missão, como instituição de fronteira, foi uma estratégia muito utilizada pelas nações europeias na América, com o intuito de fortalecer e delimitar suas presenças nas fronteiras coloniais (POMPEU, 2016, pp. 58-79).

O problema é que essa estratégia não levou na equação a agência indígena, que não seguia a mesma lógica dos europeus. Os grupos indígenas que habitavam desde os rios Negro, Branco e Solimões, tinham plena consciência do seu lugar nesse embate, além da importância que o seu comércio tinha para esses novos atores, por isso eles só aceitavam mudar as suas localizações perante boas vantagens, negociadas com os europeus. Ao longo da passagem do século XVII para o século XVIII, nações indígenas, como os Omágua, Yurimágua, Ibanoma e Aizuaire, fizeram valor a sua posição privilegiada no comércio do sertão, alterando as suas alianças, ora com os espanhóis da Companhia de Jesus, ora com os carmelitas do Grão-Pará (POMPEU, 2016, pp. 37-58). Em um ambiente marcado pela invasão, perpetrada pelos europeus, seguida da violência da escravização de diversas nações indígenas, alguns grupos aproveitaram as vantagens comerciais existentes, para manter alguma autonomia e, sobretudo, para tirar vantagens da disputa que havia entre os próprios europeus.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, como podemos entender o contexto apresentado anteriormente? Ao pensar nos indígenas que trabalhavam nas povoações de índios, durante o Diretório dos Índios, Heather Roller cunhou a ideia de uma “cultura de mobilidade”, na qual os indígenas amazônicos, envolvidos com as expedições de coleta das drogas do sertão, desenvolviam essa cultura de mobilidade pela larga liberdade que esse tipo de atividade econômica garantia. Esses indígenas, apesar de já terem se tornado índios coloniais (MONTEIRO, 2001, pp. 53-78), aproveitavam os espaços criados pela economia das drogas, para viajar até onde as vantagens comerciais fossem mais destacadas, para visitar parentes no sertão, para se ausentar de trabalhos forçados e outras situações (ROLLER, 2014, pp. 57-90).

Aqui, pensando nessas rotas indígenas, existe uma ligeira diferença. Não lidamos diretamente com os índios remeiros estudados por Roller, mas procuramos pensar em como as possibilidades no controle de uma rota de comércio – por onde passavam as drogas do sertão – permitiu um certo grau de mobilidade aos indígenas. Os europeus sediados no vale amazônico desejavam as drogas do sertão e um suprimento de escravizados indígenas. Como controladores

das rotas, os indígenas puderam se colocar como aliados dos franceses, dos portugueses, dos holandeses ou dos espanhóis. Mesmo que vivessem – ou se permitisse – em aldeamentos de uma determinada nação, estes indígenas não se furtavam a comerciar e tirar vantagens dos outros europeus.

Sem dúvida que a violência foi uma marca da colonização europeia na América, uma marca que foi profundamente sentida pelos povos indígenas. No entanto, alguns desses grupos indígenas souberam se utilizar do sistema de comércio e de conflito entre os europeus, para conseguir vantagens, utilizando-se de sua cultura de mobilidade e fluidez, para se aliarem ou fazer guerra com os europeus. Não tenho dúvidas de que essas rotas foram as preponderantes nas diversas expedições para coleta das drogas do sertão que se seguiram na Amazônia do século XVIII. Em sua tese de doutorado, Márcio Meira indica que o aviamento amazônico dos séculos XIX e XX foi o herdeiro das trocas desenvolvidas entre europeus e grupos indígenas nos séculos XVII e XVIII (MEIRA, 2017, p. 87). Podemos, então, indicar que o fenômeno que ocorreu na Amazônia, na montagem da economia das drogas do sertão, foi a permissão indígena para que os europeus entrassem no seu circuito de comércio, criando uma modalidade nova, que podemos pensar como genuinamente colonial

## REFERÊNCIAS

### FONTES MANUSCRITAS

Arquivo Histórico Ultramarino;

Avulsos do Maranhão;

“Consulta do Conselho Ultramarino para o rei D. Pedro II, sobre a carta do ex-vigário provincial do Carmo no Estado do Maranhão, fr. Vitoriano Pimentel, referente às missões dos rios Negro e Amazonas”. 14/11/1705. **Arquivo Histórico Ultramarino**, Avulsos do Maranhão, Cx. 10, doc. 1082.

“Consulta do Conselho Ultramarino para o rei D. Pedro II, sobre a opinião do governador do Maranhão, Antônio Albuquerque Coelho de Carvalho, acerca das casas fortes que os castelhanos andam a construir no Maranhão”. 20/12/1695. **Arquivo Histórico Ultramarino**, Avulsos do Maranhão, Cx. 8, doc. 901.

“Consulta do Conselho Ultramarino para o rei d. Pedro II, sobre o governador do Maranhão, Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, ter passado o rio das Amazonas e o Cabo do Norte”. 14/11/1697. **Arquivo Histórico Ultramarino**, Avulsos do Maranhão, Cx. 9, doc. 949.

“Consulta do Conselho Ultramarino para o rei d. Pedro II, sobre o resgate de índios cativos no Maranhão”. 02/12/1686. **Arquivo Histórico Ultramarino**, Avulsos do Maranhão, Cx. 7, doc. 763.

“Consulta do Conselho Ultramarino, para o rei d. Pedro II, sobre uma carta do governador do Maranhão, Francisco de Sá e Meneses, dando conta de vários descobrimentos que tem mandado fazer”. 13/04/1684. **Arquivo Histórico Ultramarino**, Avulsos do Maranhão, Cx. 5, doc. 697.

Avulsos do Pará;

“Carta do governador Francisco de Sá e Meneses para o rei d. Pedro II, sobre os descobrimentos que mandou fazer de drogas no sertão”. 30/12/1683. **Arquivo Histórico Ultramarino**, Avulsos do Pará, Cx. 3, doc. 219.

“Consulta do Conselho Ultramarino para ao rei D. Pedro II, sobre as informações prestadas pelo ouvidor-geral do Maranhão, Miguel da Rosa Pimentel, referente às execuções dos índios acusados de matar os padres da companhia no Cabo do Norte”. 31/05/1688. **Arquivo Histórico Ultramarino**, Avulsos do Pará, Cx. 3, doc. 271.

## BIBLIOGRAFIA

ALDEN, Dauril. “The significance of cacao production in the Amazon Region during the late colonial period: an essay in comparative economic history.”. In: **Proceedings of the American Philosophical Society**, vol. 120, nº 2, 1976, pp. 103-135.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

ARENZ, Karl Heinz; MATOS, Frederik Luiz Andrade de. “Informação do Estado do Maranhão': uma relação sobre a Amazônia portuguesa no fim do século XVII”. In: **Revista do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro**, v. 175, p. 349-380, 2014.

AZEVEDO, João Lúcio de. **Os Jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização**. Lisboa: Tavares Cardoso, 1901.

CHAMBOULEYRON, Rafael. “Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII)”. In: **Revista Brasileira de História**, v. 26, p. 79-114, 2006.

CHAMBOULEYRON, Rafael. “Suspiros por um escravo de Angola. Discursos sobre a mão-de-obra africana na Amazônia seiscentista”. In: **Humanitas**, v. 20, n.1/2, p. 99-111, 2004.

DIAS, Camila Loureiro. **L' Amazonie avant Pombal: Politique, Économie, Territoire**. Tese de doutorado, Histoire et Civilisations, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2014.

DIAS, Manuel Nunes. **A Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão (1755-1778)**. São Paulo: EdUSP, 1971.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Cia da Letras, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Monções**. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

HULSMAN, Lodewijk. “Escambo e tabaco: o comércio dos holandeses com índios no delta do rio Amazonas”. In: CHAMBOULEYRON, Rafael; SOUZA JUNIOR, José Alves (org.). **Novos olhares sobre a Amazônia colonial**. Belém: Paka-tatu, 2016, pp. 39-60.

MARONI, Pablo. **Notícias Autenticas del famoso Rio Marañon (1738)**. Iquitos: IIAP-CETA, 1988.

MEIRA, Márcio Augusto Freitas de. **A persistência do aviamento: colonialismo e história indígena no noroeste Amazônico**. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. Tese de Livre Docência, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo: Editora 34, 2019.

POMPEU, André. “A ação dos cabos de canoas no negócio das drogas do sertão na Amazônia colonial (Séc. XVIII)”. In: SLEMIAN, Andréa; RODRIGUES, Jaime; VILARDAGA, José Carlos; TUFOLO, Marina Passos. (org.). **Dinâmicas imperiais, Circulação e Trajetórias no mundo Ibero-Americano**. Guarulhos: Departamento de História/UNIFESP, 2020, pp. 306-321.

POMPEU, André. **Monções amazônicas: avanço e ocupação da fronteira noroeste (1683-1706)**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2016.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

REIS, Arthur César Ferreira. **A política de Portugal no vale Amazônico**. Belém: Secretaria de Estado de Cultura, 1993.

ROLLER, Heather F. **Amazonian Routes: Indigenous, Mobility and colonial communities in Northern Brazil**. Stanford: Stanford University Press, 2014.

SIMONSEN, Roberto. **História Econômica do Brasil** (1500-1820). 4ª Ed. Brasília: Edições do Senado Federal, 2005.

SOMMER, Barbara Ann. **Negotiated settlements: native Amazonias and portuguese policy in Pará, Brazil, 1758-1798**. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em História, Universidade do Novo México, Albuquerque, 2000.

SWEET, David. “Francisca, escrava da terra”. In: **Anais da Biblioteca e Arquivo Públicos do Pará**, tomo XIII. Belém: Secretaria de Estado da Cultura, Desportos e Turismo, 1983, p. 283-304.

**Enviado em: 16/05/21**  
**Aprovado em: 03/09/21**

## **SEMANA DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**

### **WEEK OF AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS STUDIES: FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION AT THE FEDERAL INSTITUTE OF PARANÁ**

Camile Ribeiro Texca<sup>1</sup>  
Everton Ribeiro<sup>2</sup>  
Fábio Lucas da Cruz<sup>3</sup>

#### **RESUMO**

O presente artigo apresenta relatos sobre as edições da *Semana de Estudos Brasileiros e Indígenas* do Instituto Federal do Paraná – Campus Campo Largo, que é organizada anualmente pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). O evento visa compartilhar resultados de pesquisas, ações de extensão e atividades culturais voltadas ao respeito às diversidades e ao combate à discriminação racial. As atividades foram realizadas de forma virtual em 2020 devido à pandemia de COVID-19. Por meio da descrição das palestras, debates e concursos culturais que caracterizaram os eventos, o artigo objetiva discutir a relevância das atividades extensionistas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e os impactos da pandemia na promoção de eventos virtuais relacionados a temáticas como diversidade e antirracismo. Participantes inscritos na *Semana de Estudos* responderam a questões para avaliar as atividades e indicaram que o evento foi exitoso. De forma majoritária, o público afirma que participaria novamente de uma ação extensionista nos mesmos moldes. Novos espaços de formação e debate foram conquistados com o modelo a distância, pois houve maior interação de participantes e palestrantes de locais longínquos. Todavia, o evento virtual impossibilitou a realização de oficinas, apresentações de dança, dramatizações e pinturas de murais. Por isso, defende-se o formato híbrido para as próximas edições, já que manteria a comunicação com representantes de movimentos sociais e universidades de todo o Brasil e, ao mesmo tempo, garantiria interação e proximidade com a comunidade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação antirracista; Cultura afro-brasileira e indígena; Extensão.

#### **ABSTRACT**

This article presents reports on the Week of Brazilian and Indigenous Studies of the Federal Institute of Paraná – Campo Largo Campus, which is organized annually by the Nucleus of Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI). The event aims to share research results, extension actions and cultural activities aimed at respecting diversity and combating racial discrimination. In 2020, due to the COVID-19 pandemic, activities were carried out virtually. Through the description of the lectures, debates and cultural contests that characterized the event, the article aims to discuss the relevance of extension activities for Education for Ethnic-Racial Relations and the impacts of the pandemic on the promotion of virtual events related to themes on diversity and anti-racism. Answers to the questions proposed to the participants of the Study Week were intended to evaluate the activities and indicated that the event was successful and that the public would participate again in an extension action along the same lines. New spaces for training and debate were conquered with the distance model, there was a greater

---

<sup>1</sup> Estudante do quarto ano do curso Técnico em Automação Industrial - Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal do Paraná, Campus Campo Largo. É bolsista do projeto “Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas” pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX/IFPR) e membro do NEABI Campo Largo.

<sup>2</sup> Professor do Instituto Federal do Paraná. Doutor em Educação (Desenvolvimento Humano) pela Universidade Federal do Paraná com estágio de doutoramento sanduíche pelo Departamento de Desenvolvimento e Ciências da Família, na Universidade do Texas. É membro do NEABI Campo Largo e líder do grupo de pesquisa Laboratório Multidisciplinar de Estudos em Relações Étnico-Raciais e Diversidade (LAMER/CNPq).

<sup>3</sup> Professor do Instituto Federal do Paraná. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. É membro representante do NEABI Campo Largo e líder do grupo de pesquisa Laboratório Multidisciplinar de Estudos em Relações Étnico-Raciais e Diversidade (LAMER/CNPq).

geographic reach of participants and speakers, and it was possible to give greater visibility to NEABI's actions. However, the virtual event made it impossible to hold workshops and roundtables. The article defends the hybrid format for future editions, as it would maintain communication with representatives of social movements and universities throughout Brazil and, at the same time, guarantee interaction and proximity with the school community.

**KEYWORDS:** Anti-racist education. Afro-Brazilian and indigenous culture. Extension.

## 1 INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) foi criado e regulamentado no Instituto Federal do Paraná - IFPR pela Resolução n. 71, de 20 de dezembro de 2018. O NEABI tem o papel institucional de desenvolver atividades que contribuam para a valorização da história, das identidades e culturas negras, africanas, afrodescendentes e dos povos originários tradicionais para a superação de diferentes formas de discriminação étnico-racial.

No Campus Campo Largo, região metropolitana de Curitiba, o NEABI promove anualmente, dentre outras atividades, a *Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas*. Sua primeira edição ocorreu em 2019, nas instalações do próprio campus, enquanto a última edição – ocorrida em 2020 – se desenvolveu no formato totalmente virtual devido à pandemia de COVID-19. Ambas as edições foram realizadas no mês de novembro, na semana em que se celebra o Dia da Consciência Negra.

A *Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas* põe em discussão temas relacionados às histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras e ao antirracismo. Propõe-se a apresentar vários aspectos das questões étnico-raciais sob a perspectiva de diferentes pessoas oriundas de diversas instituições de ensino e movimentos sociais do Brasil.

O público do evento foi constituído por estudantes do ensino médio e técnico, docentes de diferentes etapas da educação básica e estudantes de licenciatura. Os profissionais da educação precisam de mais oportunidades de estudos contínuos para concretizar formas de trabalhar as temáticas envolvidas com a africanidade e culturas indígenas a partir de uma perspectiva interdisciplinar, considerando a realidade local do estudante, trabalhando de forma lúdica e instigante, utilizando e produzindo materiais didáticos com criticidade.

Atividades extensionistas são previstas no Estatuto do Instituto Federal do Paraná, seguindo os princípios da Lei n. 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é necessário “mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004). Em suma, a educação deve colaborar para que a sociedade supere preconceitos e estereótipos expressos em palavras, atitudes e ideias.

A educação para as relações étnico-raciais deve ser concebida como um conjunto de ações que integram uma estrutura de educação de qualidade. Desta forma, há necessidade de garantir amplo acesso à escolarização, melhoria da infraestrutura dos espaços educativos, valorização e capacitação dos profissionais de educação, promoção de gestões escolares calcadas na ampla participação da comunidade e promoção de igualdades de oportunidades e atitudes de combate ao preconceito, conforme enfatiza a seguinte descrição do pesquisador Kabengele Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Para compreender a percepção da comunidade sobre a identidade étnico-racial e os preconceitos, o NEABI do Campus Campo Largo promoveu uma pesquisa com 104 respondentes da comunidade. Os entrevistados apontaram que a realização de debates, rodas de conversa, palestras e estudos sobre a temática são fundamentais. Uma das perguntas feitas na pesquisa foi como o entrevistado definia o racismo. Em uma caixa de texto aberta em formulário digital, algumas das respostas registradas foram: “Algo muito ruim, porém que está enraizado na nossa sociedade”; “Algo abominável, mas existente”; “Um dos piores crimes”; “Criticar uma pessoa pela sua aparência ou cor”; “Triste realidade”; “Como uma vergonha mundial”; “Ignorância, somos todos humanos”; “Ridículo”; “Falta de amor ao próximo”; “Algo podre do ser humano”. Essas respostas, que correspondem a uma pequena amostra coletada, indicam a necessidade de promover atividades extensionistas para informar e promover ações educativas que transformem percepções e hábitos ligados a quaisquer formas de preconceito.

Este artigo inicialmente descreve as ações realizadas nas duas edições da *Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas*. Em seguida, avalia as atividades culturais e palestras virtuais do evento de 2020. Também mostra que, embora tenham assumido maior número numa situação adversa de pandemia, os eventos de extensão na modalidade virtual são favorecidos pelo uso das plataformas virtuais por congregar pessoas de diferentes locais que compartilham suas experiências e opiniões sobre a diversidade e a desigualdade no Brasil.

## 2 EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS NA SEMANA DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS

O planejamento do evento começa meses antes da Semana da Consciência Negra. Os membros do NEABI reúnem-se para definir o tema e a programação da edição. Os palestrantes convidados são pessoas já conhecidas pelos membros do NEABI, com os quais estes entram em contato para formalizar o convite e definir data e horário da palestra.

A opção para que o evento ocorra na mesma semana do dia 20 de novembro é uma forma de fortalecer a existência desta data no calendário acadêmico e visibilizar a luta e a resistência da população negra no Brasil, tendo em vista que a data faz clara alusão a Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, assassinado em praça pública no dia 20 de novembro de 1695. A criação do Dia da Consciência Negra foi uma conquista do Movimento Negro, em oposição ao 13 de maio, que atribui a abolição à Princesa Isabel e invisibiliza a violência e a exclusão sofridas pela população negra (NASCIMENTO, 2016).

Com a programação já finalizada, ocorre a divulgação do evento. Ela acontece principalmente nas redes sociais do NEABI e em grupos de *WhatsApp* do IFPR – Campo Largo. O NEABI mantém contato com outros núcleos semelhantes em localidades diferentes, os quais auxiliam na divulgação. Os participantes interessados em receber certificação ao final do evento realizam sua inscrição com antecedência pelo site *Even3*.

Além da *Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas*, outras atividades no âmbito da educação para as relações étnico-raciais também foram promovidas pelo NEABI Campo Largo. Diante do contexto de pandemia, os membros do NEABI investiram em *lives* acerca de diversos temas para manter vínculo com os estudantes e divulgar informações sobre racismo, antirracismo, diversidade étnica e cultural. Os sorteios de livros permitiram atrair muitos seguidores. Antes da *Semana de Estudos*, o Instagram tinha 850 seguidores. Após a Semana, esse número aumentou para mais de mil. As redes permitem divulgar eventos de outros núcleos

de estudos, aproximar profissionais de diferentes instituições do país e promover ações educacionais e científicas.

As *lives* realizadas no ano de 2020 estão listadas a seguir:

24/04 – Cine-debate virtual: “Índio Cidadão?”

08/05 – “Raça e gênero: a militância de Lélia Gonzales”

21/05 – “A visibilidade da diferença nos seriados contemporâneos”

01/06 – “Desenvolvimento da Agroecologia em Moçambique: um olhar sob o prisma da mulher moçambicana”

18/06 – “Filosofia africana: a necropolítica como conceito emergente”

23/06 – “Mulheres em contextos autoritários – *live* de estudantes pesquisadores”

26/06 – “Todo mundo tem uma História para contar”

02/07 – “Mulheres na Ciência e Tecnologia”

11/08 – “As políticas do estado do Paraná e os movimentos de resistência de negros e indígenas (1853-1900) – *live* de estudantes pesquisadores”

24/08 – “A arte de Rimon Guimarães”

15/09 – “Representatividade negra na literatura infantil”

05/10 – “Alimentando oportunidades – a cozinha de Govinda: reflexões sobre a negritude no dia do empreendedor”

As *lives* valorizaram temas como grafite, literatura, cinema, feminismos e empreendedorismo, pois são pautas que despertaram maior interesse dos estudantes do Campus. Elas possuem linguagem coloquial e abordam diferentes culturas, além de discutir preconceitos reproduzidos cotidianamente. A partir de exemplos e questionamentos dos estudantes, os professores e artistas convidados abordaram conceitos científicos. Como instituição federal de ensino que atende tanto a educação básica quanto o ensino superior, o IFPR precisa envolver os jovens em suas atividades de modo a serem autônomos para pesquisar, expor e criar. No momento da pandemia, as *lives* foram efetivas formas de comunicação do NEABI do Campus Campo Largo com a comunidade. Segundo Soares e Silva (2021, p.187-188):

Essa memória, que é histórica e coletiva, precisa, às vezes, emergir usando recursos não convencionais no meio acadêmico: a estética negra, a dança, a música, os tambores, as expressões da cultura afro-brasileira, os símbolos e o questionamento de uma branquitude que se faz presente e visível em todos os espaços dentro da instituição; mas também os recursos usuais da academia, os estudos sistemáticos, a produção científica, as pesquisas e os debates dentro do meio universitário, sempre

importantes para que se construa, de fato, um espaço plural e não excludente de ideias. (SOARES; SILVA, 2021, p.187-188).

Durante a primeira edição da *Semana*, houve oficinas, palestras, debates e apresentações culturais nas instalações do IFPR – Campus Campo Largo durante os três turnos de aula (matutino, vespertino e noturno). Em 2020, todo o evento foi transmitido pelo *YouTube* e houve principalmente palestras e um cinedebate. Essas atividades foram realizadas nos horários da tarde e da noite. Na segunda edição, a presença dos participantes era controlada por formulários eletrônicos de presença disponibilizados durante o evento.

As oficinas aconteceram apenas na primeira edição, pois o formato virtual impossibilitou sua ocorrência. No total foram quatro oficinas, as quais permitiram que os estudantes participassem ativamente da atividade, conferindo ao evento de extensão uma dinâmica de interação, autonomia e criação, além de trocas de experiências entre participantes com distintas visões de sociedade e de cultura. A partir de sua concepção dialógica de educação, Freire (1977) definiu a extensão como uma via de mão dupla, composta por comunicação e ação cultural. Gadotti (2017, p. 11) destaca a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade intrínsecas às atividades que aproximam estudantes e profissionais de diferentes áreas para refletir sobre temas relevantes socialmente: “A extensão aproxima o aluno das demandas da sociedade, fortalecendo sua formação cidadã. Para o aluno, a extensão é também o lugar do reconhecimento e aceitação do outro e da diversidade”.

**Figura 1** - Oficinas de fotografia e de turbante



**Fonte:** Os autores

Ministrada pela modelo e empresária Luciana Tavares e seu sócio Rodrigo Nick, a oficina “Novos olhares para a fotografia” buscou mostrar como o “belo” não é encontrado apenas na branquitude, como muitas vezes a sociedade e o racismo tentam impor. Luciana e Rodrigo são fundadores da *Tuttan Casting*, primeira agência com modelos majoritariamente negros em Curitiba, e usaram a experiência que têm com a agência durante a oficina.

A oficina de fufu, ministrada pela angolana Amanda Kissua, possibilitou que os participantes aprendessem mais sobre esse prato típico enquanto o preparavam, para depois saboreá-lo. Na oficina de Abayomis, os/as estudantes conheceram as bonecas da cultura iorubá consideradas símbolos de resistência, já que muitas escravizadas usavam as próprias roupas para fazer bonecas e assim amenizar o sofrimento dos filhos nos tumbeiros. Durante a oficina de turbantes, as/os estudantes puderam aprender mais sobre os tecidos, as formas de amarrar, a vinculação étnica de cada tecido e a importância do turbante como forma de resgate identitário e cultural.

Presente nas duas edições, as atividades culturais buscaram valorizar as expressões artísticas das culturas africana, afro-brasileira e indígena e torná-las conhecidas do público,

uma vez que a educação para as relações étnico-raciais tem como um de seus princípios a valorização dessas culturas como forma de expressão, trabalho e resistência. Sendo assim, é importante conhecer a diversidade de festejos, ritmos musicais, artistas, poetas e expressões linguísticas.

Em 2019, o grupo “Tambores do Paraná” fez uma exibição musical na qual abordou parte da história da chegada dos africanos no Brasil e resgatou elementos das religiões afro-brasileiras. Neste ano, houve também uma dramatização intitulada “Chega de mimimi”, concebida por estudantes vinculados ao projeto “Teia Teatral”, bem como a apresentação do grupo “IFencanto”, com músicas relacionadas às questões étnico-raciais. Outra atividade cultural foi a declamação de poemas de autores negros e indígenas.

Em 2020, as atividades culturais ficaram sob responsabilidade do Núcleo de Arte e Cultura (NAC) do Campus Campo Largo. Foi realizada uma exposição virtual na página do Instagram do Núcleo (@nac\_cl) com o tema "Tempos de Resistência", o mesmo tema da II Semana. Foram apresentadas obras de Candido Portinari, Denilson Baniwa, Wilson Tibério, Maria Auxiliadora, Dalton Paula, Maxwell Alexandre, Estêvão Silva, Rosana Paulino e Sallisa Rosa. O Grupo de Música IFPR Campo Largo, vinculado ao NAC, também contribuiu com a apresentação de uma música diferente a cada dia, antes do início de cada uma das palestras.

Em ambas as edições foram realizados concursos culturais. Na primeira edição, os estudantes do campus puderam ilustrar uma possível logo para o evento. Durante a Semana, os participantes do evento puderam votar no desenho de sua preferência e no último dia foi anunciada a vencedora.

**Figura 2** - Logo de Brenda Aggio, vencedora do concurso cultural da primeira edição



**Fonte:** Brenda Aggio, 2019

Na segunda edição, foi realizado um concurso de grafite. O desenho ganhador seria grafitado em uma das paredes do campus. A imagem vencedora foi produzida por Alexandre Padilha e Larissa Borssuk, estudantes do ensino médio integrado.

**Figura 3** - Arte vencedora do concurso cultural para produção de grafite



**Fonte:** Alexandre Padilha e Larissa Borssuk, 2020.

Os autores da obra assim descreveram o trabalho:

A obra busca retratar a luta pela diversidade e algumas de suas grandes personalidades. As pessoas representadas vieram de diferentes contextos, períodos e posições sociais, porém com uma luta em comum. Mesmo que em diferentes frentes, todas essas pessoas lutaram pelo respeito, pelos direitos básicos e pela diversidade. Rita Lee cantava sobre liberdade sexual das mulheres e pessoas LGBTQ+ desde a década de 70; Francisco Julião foi um advogado e político brasileiro, que mesmo que não seja tão lembrado, teve participação importante na luta pelo direito à terra; Emicida mostrou como é possível ascender socialmente por meio da arte, e hoje além de ser um dos principais nomes da música contemporânea também é um dos líderes do movimento negro do Brasil; Nísia Floresta foi a responsável pela primeira escola para mulheres no Brasil, ainda no século XIX, e é considerada a primeira feminista do país; Geraldo Vandré compôs uma das músicas mais marcantes usadas no período da ditadura civil-militar, a qual até hoje é um hino de resistência em movimentos estudantis; Ailton Krenak é um dos principais nomes dentro das lideranças indígenas e marcou a nossa história com seu discurso na Assembleia Constituinte em 1987. A luta pela diversidade é marcada por diferentes pessoas, momentos, derrotas e vitórias. Esse mural é uma forma de nos fazer lembrar de alguns de seus momentos e pessoas e em um local como uma escola, um local de aprendizado, luta e diversidade. Essa obra pode servir como motivação e inspiração para os estudantes. (BORSSUK; PADILHA, 2020).

Também ocorreu, em 2020, um concurso de poesia denominado “Slam da Diversidade”. As poesias submetidas e declamadas em vídeo seguiam o tema “Diversidades, preconceitos e desafios por justiça”. A participação foi aberta a toda a comunidade. Ao todo,

foram cinco poesias e a escolha ocorreu por votação popular na página do Instagram do NEABI (@neabi\_campolargo).

Visando promover mais discussões e compartilhamento de ideias, foram realizados debates, cinedebates e rodas de conversa. Os debates e as rodas de conversa ocorreram apenas na edição presencial e tiveram como temas “Moda e negritude”; “Racismo, juventude e sociedade”; “Intolerância religiosa no Brasil” e “Capoeira e cultura afro-brasileira”.

Os cinedebates de 2019 e 2020 discutiram, respectivamente, o documentário “The Story of Us”, com Morgan Freeman, e o curta-metragem “A Fada dos Doces”, de Tiago Nascimento. As atividades de cinedebate visaram apresentar produções de diretores e atores negros e entender como abordam os problemas socioculturais contemporâneos. O debate estimula o desenvolvimento de uma postura crítica em relação a estereótipos raciais ou culturais apresentados em muitas produções audiovisuais que invisibilizam as expressões artísticas da população negra e das comunidades indígenas.

É essencial destacar que um evento de extensão tal qual a *Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas* somente pode ocorrer a partir de uma revisão do currículo escolar, para que este esteja alicerçado na pedagogia da diversidade, em espaços de autonomia, trabalho interdisciplinar e colaborativo, com ampla participação dos estudantes. Uma extensão não parte da instituição para a comunidade, ambos constroem um projeto, uma atividade cultural ou um diálogo.

Também é necessário considerar que uma educação antirracista parte de um processo de descolonização, ou seja, de crítica aos processos etnocêntricos que marcaram a historicidade e de negação de conceitos introjetados socialmente e que reproduzem preconceitos. Entendendo a repressão a populações negras e ameríndias é possível entender como resistiram, quais são as dificuldades ainda existentes e as possibilidades de transformação por meio da ação política. A decolonialidade pressupõe uma análise complexa do mundo, por meio de aproximação, diálogo, interação e aprendizagem com a diversidade:

A decolonialidade parte da ideia do diálogo e respeito às diversas perspectivas e às diversas cosmovisões. Trata-se de um processo de desocultamento que revela caminhos, onde não pode haver uma única verdade absoluta e inexorável. Decolonialidade é diálogo partindo da consciência de uma permanente incompletude (ROCHA et al, 2020, [s.p.]).

A edição presencial contou também com a realização do seminário “Pesquisa e Extensão no Campus Campo Largo”. Foram apresentados sete projetos de pesquisa e extensão

sobre as questões étnico-raciais, todos desenvolvidos por estudantes do ensino médio integrado. As pesquisas concentravam-se nos temas de História Indígena, História Afro-Brasileira e Feminismo Negro.

Os trabalhos apresentados e seus respectivos autores foram: “A trajetória de Baquaqua pela América e suas percepções sobre o colonizador, a escravidão e a cultura”, de Letícia Ferraz; “Luiza Mahin: uma figura do movimento negro brasileiro e suas diversas representações”, de Rodrigo Matheus; “O movimento de mulheres negras no Paraná a partir da segunda metade do século XX”, de Carolina Costa; “A (re)inserção social de escravizados libertos no Paraná entre 1880 e 1900”, de Alexandre Padilha e Camile Texca; “Resistência cultural e luta pela terra na história do povo Xetá”, de Mylena Beatriz de Paula; “Percepções sobre as mulheres brasileiras nos escritos de Maria Graham”, de Isabela Class; e “Feminismo Negro”, de Gabrielle Quirino.

### **3 RACISMO ESTRUTURAL E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA**

O preconceito é o juízo baseado em estereótipos, segundo Almeida (2019). Desse modo, ele faz com que ajamos de formas pré-estabelecidas ao nos relacionarmos com pessoas com determinadas características, mesmo sem conhecê-las. Mulheres, pessoas não heterossexuais e demais comunidades sofrem preconceito. As pessoas negras e indígenas também sofrem preconceito, mas em uma medida que requer considerar o racismo estrutural presente no Brasil, como uma “monstruosa máquina ironicamente designada ‘democracia racial’ que só concede aos negros um único ‘privilégio’: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora” (NASCIMENTO, 2016, p. 60).

O racismo estrutural está presente em todas as esferas sociais e instituições, inclusive nas escolas. As instituições como as escolas tendem a ser conservadoras e reprodutoras sociais, reproduzindo, inclusive, o racismo, afinal “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2019, p. 37).

Os livros didáticos são bons exemplos de como a escola reproduz o racismo. Negros e indígenas são comumente representados nos livros e demais materiais didáticos de forma “estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania” (SILVA, 2005, p. 21). Isso gera nos discentes negros e indígenas autorrejeição e preferência pela estética branca.

Assim, o livro didático promove a inferiorização do negro e, muitas vezes, isso nem é percebido pelos docentes (SANT'ANA, 2005). Lima refere-se a esse processo como uma “violência simbólica” (2005, p. 103).

Nas escolas, valoriza-se muito a cultura escrita, o que é uma herança dos costumes europeus. A desvantagem disso é que as culturas africana, afro-brasileira e indígena utilizam-se bastante da cultura oral. Esse etnocentrismo gera desvalorização e menosprezo dos saberes e culturas tradicionais (MUNANGA, 2005). Deste modo, os processos educativos contemporâneos têm desafiado os preceitos de uma cultura dominante, rompendo com os discursos hegemônicos tão presentes em currículos e práticas pedagógicas.

Durante a primeira edição da *Semana*, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Nelly Souza abordou religiosidades afro-brasileiras e explorou sua experiência ao produzir uma série de livros artesanais intitulada “Iabás: Histórias do Coração”. O cineasta Tiago Nascimento apresentou a série de documentários “Paraná Afro”. Florêncio Rekeyg abordou a língua e cultura Kaingang e Ana Neres descreveu os desafios da educação na aldeia Kakané Porã, na região de Curitiba.

Um evento que convida representantes dos movimentos negros e dos movimentos indígenas compromete-se a dar voz a quem é silenciado ou considerado mero objeto de estudo. Valorizar lideranças, professores e artistas negros e indígenas é indispensável para que haja representatividade nos espaços de divulgação científica e cultural. O evento também recebeu representantes do Conselho Municipal de Política Étnico-Racial (COMPER). O professor Alexandre César promoveu palestra sobre “Políticas Públicas e Ações Afirmativas” e o capoeirista Fernando Chumbinho desenvolveu atividades sobre cultura afro-brasileira e a importância sociocultural da capoeira.

As principais atividades da segunda edição foram as palestras. Mauro Leno (Fundação Nacional do Índio - FUNAI) abordou a história indígena no Paraná e destacou os processos de apropriação das terras indígenas por empresários e políticas estatais, a atual configuração das reservas indígenas e a contínua luta das comunidades para defender suas terras e tradições. A Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucia Helena (Universidade Estadual de São Paulo - UNESP) ressaltou a ausência de políticas estatais para a população negra no período posterior à abolição e a prevalência do racismo estrutural. A população liberta não tinha acesso à escola ou a um trabalho com remuneração mínima para sobreviver.

A resistência cultural do povo negro foi abordada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniela Vieira (Universidade Estadual de Londrina - UEL), que abordou a história do rap e sua importância como movimento de transformação social. A professora Maria Ravazzani (Centro Estadual de

Capacitação em Artes Guido Viaro) ressaltou artistas plásticos que exploram a história do povo negro e o racismo, como Rosana Paulino e Paulo Nazareth.

A Prof. Dra.<sup>a</sup> Flávia Rios (Universidade Federal Fluminense - UFF) também abordou o racismo estrutural e descreveu estratégias dos movimentos feministas negros na atualidade. Em perspectiva interseccional, o racismo brasileiro e a transfobia foram problematizados pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Megg Rayara Gomes de Oliveira (Universidade Federal do Paraná - UFPR). Cerca de 78% de assassinatos de mulheres trans em 2020 referem-se a pessoas negras. Para Oliveira (2020, p. 80), “é sobre os corpos pretos que o biopoder age com maior frequência. São os corpos pretos mais passíveis de serem matados. Logo, são os corpos pretos os que precisam de um maior cuidado”.

#### 4 AVALIAÇÃO DO EVENTO VIRTUAL

O protagonismo estudantil destaca-se nos eventos. Durante a primeira edição, alguns debates, rodas de conversa e oficinas foram mediados por estudantes. O seminário “Pesquisa e Extensão no Campus Campo Largo” teve suas mesas compostas inteiramente por estudantes do ensino médio integrado. Esta prática auxilia no desenvolvimento humano integral dos estudantes, além de dar voz ao corpo discente numa instituição que vislumbra processos inclusivos e democráticos.

Durante a segunda edição, alguns estudantes auxiliaram na organização do evento, em especial, no “Slam da Diversidade”. Eles também auxiliaram com as listas de frequência e o *chat* do *YouTube* durante as palestras. O evento foi didático e lúdico. Um exemplo disso é que docentes de Arte, Filosofia, História, Língua Espanhola e Língua Portuguesa desenvolveram atividades avaliativas, que foram apresentadas na primeira edição da Semana. Tais atividades foram totalmente condizentes com o currículo da disciplina e com a proposta do evento. O evento promoveu a desconstrução de muitos estereótipos existentes sobre elementos da capoeira e sobre religiões de matriz africana, como a Umbanda. Na segunda edição, mesmo com todas as dificuldades do ensino remoto, os professores das mesmas áreas mencionadas anteriormente exploraram os conteúdos das palestras ao longo do seu planejamento, desenvolvendo atividades avaliativas vinculadas ao princípio de uma educação antirracista.

Os participantes também puderam entrar em contato direto com a cultura afro-brasileira. Isso possibilitou que muitos estereótipos fossem desconstruídos e essa cultura passasse a ser menos abstrata. O evento também auxiliou na representatividade e autoidentificação, uma vez que contou com intelectuais negros e referenciou vários artistas e

autores negros e indígenas. Isso auxilia na construção da autoestima e da identidade de jovens negros e indígenas, além de estabelecer um ambiente escolar seguro a todas e todos.

De 323 participantes, 88% avaliaram os temas do evento como *ótimo*. Em um total de 324 respondentes, 91% avaliaram o evento como *ótimo*. Os respondentes do formulário foram os espectadores do evento. Em sua maioria, eles eram professores, estudantes, pesquisadores, aposentados e integrantes de Organizações não Governamentais (ONGs) e de movimentos negros. Também não houve nenhuma resposta negativa na pergunta sobre a participação na próxima edição da Semana, caso tenha, pelo menos, algumas transmissões *on-line*. A maioria dos respondentes, 306 deles, disse que irá participar do evento nessa situação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eventos como a *Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas* são importantes para a desconstrução de preconceitos historicamente enraizados na sociedade e para a construção de um espaço escolar mais justo, igualitário e respeitoso e a presença de pesquisadores, professores e artistas negros e indígenas no evento fortalece a desconstrução almejada. A educação para as relações étnico-raciais implica na defesa de todas as práticas de uma educação antirracista. Não basta inserir conteúdos no currículo, é preciso transformar o currículo considerando a pedagogia da diversidade, o viés decolonial, a visão interseccional sobre os movimentos sociais e a promoção de atividades diversificadas e interdisciplinares. A *Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas* do IFPR, Campus Campo Largo, funciona como uma prática de interação com a comunidade e exposição de pesquisas sobre história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. A pandemia de COVID 19 demandou o uso de tecnologias para viabilizar os eventos de extensão. A edição da Semana de 2020 foi exitosa pois teve participação de estudantes e professores de todas as regiões do Brasil que não poderiam interagir numa atividade presencial devido às dificuldades para transporte. Diante do baixo investimento de recursos para a extensão e o grande número de pessoas conectadas, o NEABI Campo Largo manterá atividades *on-line* associadas a oficinas presenciais direcionadas à comunidade.

Dentre os desafios das instituições federais para colaborar com o antirracismo, cabe destacar: aproximação com as necessidades da comunidade, revisão de currículos, colaboração com a formação de professores e demais profissionais da educação, diálogos com lideranças e coletivos indígenas e do movimento negro, bem como plano de ações conjuntas com instituições de setores da Justiça e da Saúde para que haja amparo às vítimas de violência

motivada por racismo, xenofobia, misoginia, homofobia, transfobia, lesbofobia e machismo. Precisamos, com premência, visibilizar essas pautas no âmbito de uma educação construída pelo pluralismo de ideias, rechaçando a reprodução das discriminações naturalizadas nas relações sociais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BORSSUK, Larissa; PADILHA, Alexandre. **As cores da diversidade**: Concurso cultural “Grafite na Escola”. Semana de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Instituto Federal do Paraná – Campus Campo Largo, 2020. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CF0cVvNHO8S/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CF0cVvNHO8S/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004.

CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 13, de 01 de setembro de 2011**. Aprova a Mudança e Consolida o Estatuto do IFPR. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-132011/>. Acesso em: 14 mai. 2021.

CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 71, de 20 de dezembro de 2018**. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=150841&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=150841&id_orgao_publicacao=0). Acesso em: 14 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária**: para quê? Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org>. Acesso em: 14 jul. 2021.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens Negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-116.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Xicamanicongo, racismo, transfobia e o direito de matar. In: BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, Antra, IBTE, 2020. p. 75-77.

ROCHA, Paulo Henrique Borges da. et. al. Uma racionalidade moderna. In: ROCHA, Paulo Henrique Borges da. et. al. **Decolonialidade a partir do Brasil**. v.1, São Paulo: Dialética, 2020.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOARES, Maria Raimunda Penha; SILVA, Rebeca Ribeiro. Educação antirracista nas universidades públicas: novos sujeitos, velhas estruturas e demandas além das cotas. In: **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 50, p. 179-200, 2021.

**Enviado em: 31/05/2021**  
**Aprovado em: 15/07/2021**

## PROTAGONISMO PRETO: MUSEU AFRO BRASIL E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NÃO FORMAL

### BLACK PROTAGONISM: AFRO BRAZIL MUSEUM AND NON-FORMAL ANTI-RACIST EDUCATION

Daniela Guimarães Serafim<sup>1</sup>

#### RESUMO

Pretende-se com este trabalho compreender o protagonismo preto na formação sociocultural afro-brasileira a partir da contribuição do Museu Afro Brasil para uma Educação Antirracista. A historicidade revela que o silenciamento sobre a atuação negra promoveu uma mentalidade estereotipada, exclusiva e, por outro lado, determinados pensamentos e ações são permissivos com a existência dessa violência. Para tanto, utilizou-se a metodologia bibliográfica para relacionar as temáticas. Assim, para a discussão do conceito de Educação Não Formal foram consultadas as escritas de Maria da Glória Gohn e, para informações do Museu Afro Brasil, Emanuel Alves de Araújo. Entende-se que o combate ao racismo se faz através do acesso a dados históricos, com o apoio da arte, com visitação a lugares de memória, com o desenvolvimento de outras formas de aprendizagem. Infere-se que o processo educacional perpassa pela cidadania, para servir como mola propulsora na inserção do povo preto na sociedade de maneira consolidada, (re)conhecendo e reivindicando seus direitos a partir da compreensão identitária e de outros aspectos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cidadania. Formação Antirracista. Historicidade negra.

#### ABSTRACT

This work intends to understand the black protagonism in the Afro-Brazilian sociocultural formation from the contribution of the Afro Brasil Museum to an Anti-racist Education. Historicity reveals that the silencing of black action promoted a stereotyped, exclusive mentality and, on the other hand, certain thoughts and actions are permissive with the existence of this violence. For that, the bibliographic methodology was used to relate the themes. Thus, for the discussion of the concept of non-formal education, the writings of Maria da Glória Gohn were consulted and for information from the Afro Brazil Museum, Emanuel Alves de Araújo. It is understood that the fight against racism is done through access to historical data, with the support of art, with visits to places of memory, with the development of other forms of learning. It is inferred that the educational process permeates citizenship to serve as a driving force in the insertion of the black people in society in a consolidated manner, knowing, recognizing and claiming their rights from the understanding of identity and other aspects.

**KEYWORDS:** Citizenship. Anti-racist formation. Black historicity.

---

<sup>1</sup> Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ - 2019). Graduada em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO - 2018). E-mail: [daniserafim@live.com.pt](mailto:daniserafim@live.com.pt)

## 1. INTRODUÇÃO

O povo preto, por longos períodos, foi resumido a uma história que insiste em minimizar a herança africana como matriz formadora de uma identidade nacional. Um padrão social que consiste em construir uma imagem de subalternidade ao comportamento, as preferências, as ideologias, os gostos e outros aspectos da cultura negra. Nota-se que esse conjunto de práticas permite que o processo de desumanização, concretizada por meio de diferentes ações de violência, seja permissivo, que o processo afro-atlânticas no Novo Mundo seja estilizado, abrindo brechas para incertezas, incompreensões e inconsciência cristalizados no Brasil.

Na contramão dessa estrutura, o pesquisador Emanuel Araújo produziu um acervo a partir de trabalhos de mais de três décadas sobre o negro africano, que origina o negro brasileiro com a junção imposta com outras etnias, a contribuição religiosa, os feitos artísticos, as formas de resistências e de lutas e outros aspectos que formam um espaço de patrimônio da arte e da cultura afro brasileira. Esse contexto originou o Museu Afro Brasil (MAB), com o objetivo de resgatar o protagonismo preto através da sensibilização do olhar, do ouvir, do imaginar e de outros aspectos que a arte tende a envolver o sujeito.

Segundo Michael Pollak (1992), a constituição da memória coletiva presente nos espaços não formais é fruto de três condições: pessoas (personagens), lugares (contexto) e acontecimentos que são atravessados pelo tempo. Observa-se que os conflitos entre os diferentes grupos sociais possuem raízes no que se compreende como valores de uma sociedade que entram em negociação e disputa (CARREIRA; NASCIMENTO; ALMADO, 2020, p. 6).

Desse modo, a criação do museu perpassa por diferentes perspectivas. O espaço faz referência à tradição dos mais velhos apresentando as presentes gerações e deixando um legado para as futuras uma outra vivência da fusão das culturas luso-afro-ameríndias, formando a mestiça do Novo Mundo. Nota-se que a historicidade preta é recontada por meio da poesia, de instrumentos artesanais, de ritos, de contos, de costumes e de outras maneiras de expressão.

## 2. SOBRE O MUSEU AFRO BRASIL

O MAB é uma instituição pública, subordinada à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, patrocinada pela Petrobrás, Lei Rouanet através do Ministério da Cultura, demais parceiros e administrado pela Associação Museu Afro Brasil – Organização Social de Cultura.

Inaugurado em 2009, no entanto, foi criado em 2004 a partir da coleção particular do artista plástico baiano Emanuel Alves de Araújo, idealizador e atual diretor-curador.

Conservam mais de seis mil obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, produzidos entre o século XVIII até os dias de hoje. Em um espaço de 11 mil metros quadrados, dividido em três ambientes com temáticas que variam entre seis núcleos: África: Diversidade e Permanência; Trabalho e Escravidão; As Religiões Afro-Brasileiras; O Sagrado e o Profano; História e Memória; e Artes Plásticas: a Mão Afro Brasileira as quais compõem exposições permanentes, temporárias e demais atividades educativas no Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega.

O MAB revela a imensidão da diversidade da riqueza cultural, histórica e artística de povos africanos como Attie (Costa do Marfim), Bamileque (Camarões), Luba (Rep. Democrática do Congo), Tchokwe (Angola) e Iorubá (Nigéria). Em outros espaços ressaltam-se os saberes e tecnologias determinantes no campo do trabalho, presentes no manuseio das máquinas de moer cana, fôrmas para fabricação do açúcar e ferramentas de carpinteiros e ferreiros, os quais desenvolveram os ciclos econômicos no Brasil. Apresenta artesãos e materiais utilizados na agricultura, na pecuária e na mineração, marcados pela mão africana e, em seguida, pela mão afro brasileira, bem como a confecção de roupas, utensílios, adornos.

Em uma das alas do museu há a exposição de vestimentas de orixás e instrumentos musicais que remetem as celebrações religiosas, as mitologias e aos cultos. Desse modo, apresenta ao público material visual, musical e artístico das festividades coletivas realizadas nas ruas. Nota-se que esse encontro possibilitava trocas, formação de laços, a preservação da identidade, dentre outros.

O Núcleo de Artes Plásticas expõe obras que perpassam diferentes períodos da arte no Brasil, desde o Barroco e o Rococó, o século XIX e a arte acadêmica, bem como a Arte Popular, a Arte Moderna e a Contemporânea. Dentre os artistas expostos destacam-se Estevão Roberto da Silva e os artistas contemporâneos Rosana Paulino, Rubem Valentim, Mestre Didi, entre outros. Em meio às produções contemporâneas são também exibidas obras de artistas africanos e afro-americanos, como Gerard Quenum, Zinkpé e Melvin Edwards.

Nesse contexto, a compreensão da construção social tende a ser a força motriz da reconstrução do imaginário social e conseqüentemente direciona-nos a vencer obstáculos da exclusão, além disso permite resgatar o protagonismo preto que, por anos, foi invisibilizado, marginalizado e estereotipado. Portanto, o trabalho desenvolvido no MAB visa, por meio da

Educação Antirracista Não Formal, retomar informações históricas, a fim de possibilitar o acesso dos brasileiros a herança africana como menciona o fragmento abaixo:

Um museu capaz de colaborar na construção de um país mais justo e democrático, igualitário do ponto de vista social, aberto à pluralidade e ao reconhecimento da diversidade no plano cultural, mas também capaz de reatar os laços com a diáspora negra, promovendo trocas entre a tradição, a herança local e a inovação global. (ARAÚJO, 2010, p. 128).

### **3. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS**

Após o escravismo entrou em funcionamento o sistema econômico capitalista. Desse modo, não houve um tempo para que o povo preto que por longos anos pensou, agiu, compreendeu sua existência e demais aspectos da vida como um escravizado tornasse cidadão. Nesse contexto, a falta de um direcionamento para aquisição de novos hábitos, para apropriação da cultura, da noção de família, de coletivo, a expressão de sentimentos e emoções, o desenvolvimento da comunicação necessitaria de esforços e investimentos que se arrastam até o século XXI.

Assim, mesmo após a Lei Áurea, em 1888, a população preta continuava a compor o grupo que não tinha acesso a terra, a moradia, ao plantio, a alimentação, a saúde, a educação e outros. Nesse hiato da historicidade surge a informação de que os documentos que serviram de base para uma indenização foram eliminados sob ordem do jurista e político Rui Barbosa em 1890 com a ideiação de uma suposta falência das elites (LACOMBE; SILVA; BARBOSA, 1988). No entanto, outras versões cercam essa história, o que dificulta o acesso a esses dados.

Nesse contexto, Silva (2020, p. 55) alerta sobre a permanência da “destruição e captura de objetos de culto religioso, adereços e instrumentos musicais utilizados por negros em suas práticas religiosas ou recreativas”, como tentativa de bloqueio ao conhecimento da construção sociocultural afro brasileira. Observa-se que o acesso à informação torna-se um instrumento de transformação das relações raciais, reconhecendo as desigualdades existentes, rompendo com as hierarquias sociais e conduzindo para outra realidade.

Sabe-se que o povo preto foi acumulando diferentes demandas ao longo do tempo. Sua liberdade sempre esteve sob ameaça por um imaginário social que insiste em confundir as pessoas com dados errôneos sobre a historicidade e os objetivos da educação antirracista. Como resultado tem-se um país inserido em um processo sociocultural racista, embora essa afirmação

seja contestada por um grupo que não (re)conhece os efeitos deste. Assim, constrói-se um território marcado pelo estamento social e outras mazelas.

Entretanto, o rompimento dessa estrutura tem ocorrido com alguns avanços e retrocessos. Assim, Silva (2020, p. 56) destaca três momentos históricos que afirmam a luta do povo preto: no ano de 1978 com a manifestação do “Movimento Negro Unificado” nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo; em 1988 ocorreu a exposição “A Mão Afro Brasileira”, do artista Emanuel de Araújo, em referência ao centenário da abolição no Museu de Arte Moderna de São Paulo; e em 2000 novamente exposições organizadas por Emanuel de Araújo em menção aos 500 anos de descobrimento do Brasil.

A partir das inquietações dos movimentos sociais, algumas políticas de reparação foram sendo conquistadas como a lei das cotas, as medidas de ações locais e de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, as normativas que incluem no projeto político pedagógico a obrigatoriedade do estudo da história da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e do Ensino Médio nas instituições públicas e privadas, além do fornecimento de educação continuada para os profissionais.

#### **4. PROTAGONISMO PRETO NO MAB E A FORMAÇÃO DOCENTE**

O processo educacional é uma prática social inventada pelas sociedades europeias a fim de estabelecer uma comunicação de um determinado grupo, garantindo o sentimento de identidade e pertencimento a uma cultura. Antes do advento da internet, as informações divulgadas pelas instituições de ensino eram consideradas verdades absolutas. Assim, as escolas direcionavam a maneira do educando pensar, agir, escolher e se comportar, estabelecendo as relações de poder e suas influências e privilégios logo nos primeiros contatos.

A fragmentação e a desconexão das condições e situações da vida cotidiana produzem uma cegueira e um atrofiamento da compreensão da realidade a qual o educando está inserido. O raciocínio, as preferências, os sentimentos, o comportamento, a visão de mundo são pertencentes do universo do grupo dominante. Assim, a formação sociocultural brasileira direciona-se a uma perspectiva única de informação, com base em conteúdos discriminatórios e preconceituosos, que visam o apagamento da história dos povos originários, dos imigrantes do continente africano e da construção social afro brasileira.

Como resultado, há uma formação educacional no qual os sujeitos recebem um ensino dimensionado a dados homogêneos e vinculados às experiências europeias, tornando esse

processo elitizado, excludente, acultural. Desse modo, infere-se que a educação possui dois vieses: o primeiro, voltado para as classes privilegiadas, detentora dos meios de produção e acúmulo do capital, permitindo que estes possam traçar os rumos do país. Enquanto na outra ponta, a formação educacional objetivada na instrução de indivíduos sem criticidade, sem emancipação e autonomia do pensamento a fim de gerar mão de obra operária.

As políticas de escolarização transformam o estudante em um produto e não um sujeito de direitos. Essa objetificação possibilita que estes sejam administrados por um sistema e não protegidos por ele. Esse contexto atravessa o entendimento de Milton Santos (2007) que afirma:

Quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função do consumo. Essa segunda natureza vai tomando lugar sempre maior em cada indivíduo, o lugar do cidadão vai ficando menor, e até mesmo a vontade de se tornar cidadão por inteiro se reduz. (SANTOS, 2007, p.155)

Nesse contexto, a pedagogia popular presente na atuação do MAB visa resgatar o protagonismo preto por meio de suas obras para que a sociedade “desvendem as contradições e alienações do senso comum, alcancem níveis crescentes de formação, e incorporem criticamente elementos da filosofia da práxis” (WANDERLEY, 1981, p. 700). Através das concepções estéticas de diferentes autores que têm em comum a competência técnica, a temática, a luta, a ancestralidade e outros aspectos.

## 5. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL ANTIRRACISTA

O termo Educação Não Formal passou a vigorar no Brasil a partir dos anos 2000 (GOHN, 2014, p.41), no entanto, até o presente momento seu conceito é compreendido de maneira equivocada, pois há uma perspectiva social de que ela possa substituir ou alternar a educação formal. Embora o processo formativo formal apresente precariedade e vulnerabilidades no ensino, jamais um indivíduo poderá se desenvolver somente pela educação não formal, bem como esses espaços não possuem estruturas para serem escolas e para que se possa entender tal afirmação recorre-se a definição:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2014, p. 40).

A Educação Formal possui especificações que injetam de sentido as práticas sociais tendo em vista o reconhecimento dos aspectos históricos e políticos. A alfabetização e o acesso a conteúdos historicamente acumulados são atribuições que potencializam as dimensões da Educação Não Formal, embora não seja um fator determinante. Observa-se que as ações desenvolvidas nos espaços não formais são direcionadas a um trabalho de inclusão, possuindo um papel central para o grupo sem acesso a escolarização.

Desse modo, o processo educacional pode ser atravessado por outras especificações de conhecimento. Para tanto, precisa-se superar a perspectiva de substituição e de supervalorização direcionada a educação formal. Assim, para se contrapor ao sistema de educação enraizado na formação ingênua e superficial, o MAB, através dos seus projetos de luta antirracista, visa acessibilizar um espaço que dialoga com diferentes acontecimentos históricos do povo africano e afro-brasileiro para despertar no imaginário social a historicidade sufocada como menciona:

[...] uma instituição que pode servir como instrumento para se repensar novos conceitos de inclusão social, e espelho para refletir uma sociedade enfim disposta a incorporar o outro nas suas diferenças. (ARAÚJO, 2010, p. 128).

Para Gohn (2014, p. 40), a Educação Não Formal direciona o sujeito para uma formação cidadã, a partir da democratização do conhecimento a qual o indivíduo decide realizá-la independente de ser um componente obrigatório curricular. Nesse contexto, a cidadania tende a ser desenvolvida cotidianamente em um processo permanente e constate, a fim de adestrar o corpo e a mente para a vida cidadã, assim seu ensinamento torna-se fundamental para a sua manutenção como menciona o fragmento a seguir:

A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. (SANTOS, 2011, p.82).

Essa percepção do que é se tornar cidadão é central para o povo preto se inserir na sociedade de maneira consolidada, (re)conhecendo e reivindicando seus direitos, a partir da leitura do processo identitário e outros aspectos. Desse modo, o processo de cidadania impulsiona o aprimoramento de habilidade e potencialidade intelectuais, físicas, relacionais,

promovendo a organização coletiva para a tomada de decisões que beneficie o maior número de pessoas. Assim, exige-se a qualificação dos profissionais, a redefinição das relações sociais, a democratização dos conteúdos da construção cultural afro brasileira e tantos outros.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a história da humanidade é marcada por distintas violências, desumanidades, expropriação, assassinatos e exploração imposta ao povo preto. Nesse sentido, constrói-se uma biografia que insiste em minimizar a herança africana como matriz formadora de uma identidade nacional e se propaga a crueldade e o extermínio da comunidade nativa como um ato de bravura, heroísmo e como um exemplo de sociedade civilizada.

Desse modo, o MAB, por meio da arte, visa resgatar o protagonismo preto a partir da sensibilização do olhar, do ouvir, do imaginar proveniente das cores, dos objetos, das imagens, dos sons possibilitando seu acesso a todos que desejam realizar visitas sem obrigatoriedade e nem critérios de formação escolar. Assim, constitui um espaço de democratização de conhecimentos que permite atravessar o passado para compreender o presente, faz reverência a tradição dos mais velhos, as experiências compartilhadas, a fusão de costumes formando a cultura mestiça do Novo Mundo.

Conclui-se que os espaços não formais, como o MAB, contribuem para a formação cidadã sem a perspectiva de substituição da educação formal. Nota-se que o processo de cidadania é a mola propulsora para o povo preto se inserir na sociedade de maneira consolidada, (re)conhecendo e reivindicá-lo seus direitos a partir da leitura do processo identitário e outros aspectos. Desse modo, o acesso a informação se efetiva como um instrumento de transformação das relações raciais, reconhecendo as desigualdades existentes, rompendo com as hierarquias sociais e conduzindo para outra realidade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel Alves de. O Museu Afro Brasil. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 125-129, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44112> Acesso em: 17 maio. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação

Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 17 maio. 2021.

CARREIRA, Elaine Regina Maurício; NASCIMENTO, Ana Paula Cavalcante Lira do; ALMADO Ana Claudia. Navegando e criando novas narrativas: um relato de experiência a partir da virtualidade do Museu Afro Brasil. **Revista Interdisciplinar Parcerias Digitais**, v.1, n. 2, p. 1-8, 2020. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/parceriasdigitais/article/view/2320%3E> Acesso em: 17 maio. 2021.

Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 17 maio. 2021.

GOHN, Maria Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Lisboa, II série, n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/viewFile/4/4> Acesso em: 20 maio. 2021.

LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo; BARBOSA, Francisco de Assis. **Rui Barbosa e a queima dos arquivos**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Claudinei Roberto da. The history of Afro-Brazilian art as the history of Afro-Brazilian art exhibitions. **DAT Journal**, v. 5, n. 3, p. 52-57, 19 out. 2020. Disponível em: <https://datjournal.anhemi.br/dat/article/view/250> Acesso em: 20 maio. 2021.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Educação Popular. **Revista Eclesiástica Brasileira**. v. 41, n. 164, p. 686-707, dez. 1981.

**Enviado em: 31/05/2021**  
**Aprovado em: 27/07/2021**

## **O CARÁCTER DISCRIMINATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO COLONIZADO EM MOÇAMBIQUE ENTRE 1926 E 1974**

### **THE DISCRIMINATORY NATURE OF THE EDUCATION OF THE COLONIZED IN MOZAMBIQUE BETWEEN 1926 AND 1974**

Denisse Kátia Soares Omar<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo compreender o processo de implementação da educação discriminada do colonizado em Moçambique, que passou por várias mutações, o que causou consequências negativas no seio da população negra, deixando marcas profundas. A partir de 1926, com a instauração do Estado Novo em Portugal e a implementação de várias reformas nos sectores da administração colonial, a educação do colonizado passa a constituir uma das prioridades para concretização dos intentos dos portugueses. Nesse contexto, a educação do colonizado passa a ser oficialmente baseada na discriminação, pela qual esse indivíduo era preparado para servir ao governo colonial. Na primeira parte do artigo, analisa-se a educação do colonizado no período pré-colonial em Moçambique. Na segunda parte, debruça-se sobre a educação do colonizado e suas características mais marcantes. Este artigo baseou-se numa análise bibliográfica, na qual buscou-se descrever o tema a partir dos materiais existentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Discriminação. Colonizado. Moçambique.

#### **ABSTRACT**

This article aims to understand the process of implementation of education discriminated against the colonized in Mozambique, which has undergone several mutations, which caused negative consequences within the black population, leaving deep marks. From 1926, with the establishment of the Estado Novo in Portugal and the implementation of various reforms in the sectors of colonial administration, the education of the colonized became one of the priorities for the realization of the Portuguese's intentions. In this context, the education of the colonized becomes officially based on discrimination, by which this individual was prepared to serve the colonial government. The first part of the article analyzes the education of the colonized in the pre-colonial period in Mozambique. In the second part, it focuses on the education of the colonized and its most striking characteristics. This article was based on a bibliographic analysis, which sought to describe the theme from the existing materials.

**KEYWORDS:** Education. Discrimination. Colonized. Mozambique.

---

<sup>1</sup> Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Curso de História, Universidade Rovuma Nampula, Campus de Napipine, C.P n° 544, Moçambique. E-mail: [denissekatiaomar@gmail.com](mailto:denissekatiaomar@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, procurou-se analisar como foi implementado o sistema de ensino para o colonizado, baseado na discriminação em Moçambique. Moçambique, país que foi colonizado por Portugal durante séculos, sofreu desde o princípio da colonização a essência da discriminação, que foi a principal filosofia da política colonial. Portanto, a política discriminatória usada pelo governo colonial colocou frente a frente à cultura europeia e a cultura moçambicana, obrigando a convivência forçada de ambas. Os moçambicanos foram, em todas as circunstâncias da colonização, rebaixados à insignificância.

A educação passa a ser um dos principais instrumentos de integração social e cultural dos moçambicanos na cultura do colonizador entre 1926 e 1930 com a introdução do Estado Novo. Até esse momento, o povo nativo de Moçambique permaneceu à margem do sistema educativo, pois os colonizadores não se preocupavam com educação dos mesmos, visto que os seus interesses numa primeira fase estavam virados para pilhagem dos recursos existente, como o ouro, o marfim, a prata e mão de obra barata. Portanto, até 1930, o único interesse que a administração colonial nutria em relação à população nativa moçambicana consistia em assegurar e explorar a sua força de trabalho. Entretanto, a partir de 1930 surge uma preocupação por parte do governo colonial em criar um sistema educativo para os moçambicanos que fosse baseado na discriminação, ou seja, aos moçambicanos deveria ser oferecida uma educação deficiente que não pudesse ajuda-los a progredir muito ou a serem doutores, pois poderiam desenvolver ideias contrárias à política colonial.

Neste âmbito, é tarefa deste artigo compreender como foi implementado o sistema educativo discriminatório do colonizado em Moçambique, baseado na cor da pele, no qual a pele negra saiu sempre prejudicada. Na primeira parte deste artigo, procura-se analisar a educação que os colonizados recebiam antes da chegada do colonizador. Na segunda parte do artigo analisa-se como foi implantado um ensino discriminatório em Moçambique. Nesse sentido, para a realização deste artigo, levou-se em consideração uma análise bibliográfica, buscando-se analisar o tema a partir dos materiais existentes

## 2. A EDUCAÇÃO DO COLONIZADO NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL

Em Moçambique, antes da implantação do islamismo numa primeira fase e mais tarde do cristianismo, os moçambicanos dispunham de suas próprias formas de educação, visando

preparar os indivíduos para a vida na sociedade. Essa educação tinha como objetivo fundamental a integração na sociedade, desenvolvimento das suas capacidades físicas, preparação para o trabalho no quadro da comunidade, além de desenvolver carácter e respeito pelos mais velhos e pelas autoridades.

De acordo com o Boletim da República (1983), esse tipo de educação, transmitida tradicionalmente por meio da oralidade às novas gerações de homens e rapazes, assim como de mulheres e raparigas por código de valores políticos, morais culturais e sociais, proporcionava uma visão idealista do mundo e dos fenômenos da natureza pelos ritos de iniciação, pelo dogma e pela superstição, pela religião e magia. Dessa forma, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e, assim, reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça, e esta transmissão era assegurada pelos mais velhos.

Durante o período pré-colonial, a educação do africano, em particular do moçambicano, era feita de acordo com o sistema tribal, do clã e familiar, para que o indivíduo pudesse dotar-se de uma identidade que lhe permitisse não apenas conviver, mas também contribuir para o seu próprio meio (CIPIRI, 1996). O currículo da educação tradicional era composto de elementos falatórios, como o caso de contos e cantos, anedotas, adivinhas, histórias, lendas e mitos, e por outro lado por elementos práticos que dependiam do tipo de trabalho que a tribo e o clã se identificavam, como pesca, caça, tapeçaria, artesanato, olaria entre outras atividades (CIPIRI, 1996).

Nesse tipo de educação, existiam um conjunto de preceitos que são/eram vinculados aos jovens e que deviam acompanhá-los ao longo de sua vida. Extraídos de uma sabedoria que resultava do contato com o mundo natural, eles representavam a linha orientadora na vida dos homens, moldados por provérbios ou frases que encerram sempre uma moral e um saber.

## **2.1 Objetivos da Educação no Moçambique Pré-Colonial**

A educação no Período Pré-Colonial visava formar o homem ou o indivíduo para o mundo que o cercava, por meio do ensino baseado nos valores da tribo, nas atividades do clã e no ofício da família, isto é, visava identificar o homem ou indivíduo com o que era local, a fim de que o indivíduo conhecesse as técnicas de caça e de construção das suas habitações. Esta situação pode ser ilustrada com a seguinte citação. Para o indivíduo transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais; O indivíduo deve aceitar a exploração como uma lei natural e reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça (BOLETIM DA REPÚBLICA, 1983, p.12).

Um princípio basilar da educação deste período era a discriminação dos gêneros em função da qual se defende a subalternização da Mulher e das Raparigas<sup>2</sup>. Não se estimulava a escolarização das raparigas, já que o seu futuro era traçado tendo como horizonte o lar e a maternidade. Esse destino tem a marca da tradição, que impede as próprias mulheres de alcançar um futuro promissor no âmbito profissional pois, estas práticas impedem as mesmas de receberem uma educação formal e trabalhar fora de casa. Se isso acontecesse seria prejudicial para elas e para a comunidade, ou seja, as práticas educacionais, desse período, incentivavam a mulher e as raparigas a serem boas donas de casa, a cuidarem dos seus irmãos, pais e maridos, assim como a serem boas reprodutoras.

### 3. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

Até 1926, a educação destinada ao colonizado em Moçambique nunca tinha recebido atenção por parte do governo colonial. A partir desse período, foi apresentado um programa de reforma com vista a melhorar a administração na colônia. Essa reforma foi reafirmada em 1930 com assinatura do Acto Colonial, que teve como principal propósito, em Moçambique como em outras colônias portuguesas, moldar o indígena moçambicano para melhor servir à administração colonial por meio de sua mão de obra barata. Para que esta reforma tivesse o efeito desejado, foram desenhados programas educativos destinados ao indígena baseados na discriminação racial, ou seja, na cor da pele, o que o prejudicava, pois os sistemas educativos implementados não iam ao encontro da realidade da sociedade moçambicana. Era um sistema que visava implantar um sentimento de submissão no indígena moçambicano diante do europeu. Entretanto, a partir dessa situação, é possível entender que a educação que os portugueses destinaram ao colonizado visava satisfazer os seus interesses. Ainda no âmbito das reformas nas colônias em 1929, surge a lei do assimilacionismo. Com essa lei, os portugueses pretendiam integrar os indígenas na sua cultura, tornando-os portugueses de pele negra. Esta reforma apresentou um cariz segregacionista, separando assim indígenas e não indígenas, ao mesmo tempo em que criava uma barreira contra a mobilidade social, mantendo grande parte da população apartada da minoria dos cidadãos, constituída por brancos, por negros e mistos que preferiam satisfazer as condições para se tornarem civilizados (MACAGNO, 2014).

---

<sup>2</sup> Em Moçambique, em linguagem comum considera-se rapariga todo indivíduo do sexo feminino com menos de 18 anos de idade, ou seja, mulheres novas ou adolescentes do sexo feminino.

Neste contexto, pode-se dizer que a educação levada a cabo em Moçambique pelos portugueses, pode ser traduzida numa estratégia colonial para civilizar o indígena na concepção de que este precisava adquirir hábitos não só de trabalho, mas também adquirir costumes dos portugueses através da assimilação. A ideia da formação de uma classe de assimilados tinha como objetivo humanizar os povos autóctones, considerados atrasados e “selvagens”. Segundo Mbembe (2001), a assimilação fundou-se na possibilidade de uma experiência do mundo comum a todos os seres humanos, ou melhor, uma experiência de humanidade universal baseada na similaridade essencial entre os humanos. Todavia, durante o Período Colonial, cunhou-se a figura do “assimilado” – indígena que, por meio do esforço individual e de seu progresso subalterno nas instituições educacionais criadas e ratificadas pelo Estado Colonial, aprenderia a língua e os costumes do colonizador para deixar de ser um “indígena” e tornar-se um beneficiário da plena cidadania portuguesa. Ainda de acordo com Mbembe (2001), para torna-se um assimilado, o africano deveria distanciar-se das suas tradições africanas e converter-se ao cristianismo aderindo assim às leis e às normas de conduta portuguesa.

A ideia da “assimilação” foi, portanto, desde o início do século XIX, um pressuposto basilar do sistema constitucional português e, de uma ou de outra forma, foi consubstancial ao quadro jurídico-legal em que os governos metropolitanos e coloniais fizeram assentar a política indígena. É nesse contexto que Farré (2015) salienta que a República Portuguesa aprovou o Estatuto de Assimilado em 1917, que era mais um instrumento de colonização, pois esse novo decreto instaurado distinguia indígenas e não indígenas. Portanto, por meio da Portaria nº 317, de 9 de janeiro de 1917, e aperfeiçoado posteriormente com o decreto-lei nº 39.666 de 1954, do Estatuto dos Indígenas, que estabelecia que um indígena deveria reunir as seguintes condições para atingir o Estatuto de Assimilado: saber ler, escrever e falar português de forma correta; ter meios suficientes para sustentar a família; ter bom comportamento; ter o nível de educação necessário e hábitos individuais e sociais aceitáveis pelas leis portuguesas e para tal o indígena moçambicano deveria solicitar este estatuto a partir de um requerimento dirigido à autoridade governamental colonial para ser aprovado.

Considerando os pontos apresentados, para que um indivíduo transitasse da situação de indígena para a situação de assimilado, precisava passar por vários processos de evolução considerados essenciais para tal. Atingindo essa fase, consideravam os colonos que o africano havia atingido um estágio de evolução civilizatório aceitável pela mãe-pátria, neste caso Portugal. Sendo assim, segundo Cabaço (2010), com a introdução desse decreto na colônia de Moçambique, a população passou oficialmente a ser distinguida entre “cidadãos” (portugueses

de origem e de cidadania adquirida) e sujeitos jurídicos que tendiam a se transformar em futuros cidadãos e cujo acesso à plena cidadania seria pautada por potencial gradualismo. Se a condição de indígena estava principalmente referida àquelas populações rurais ainda pouco afetadas pelos efeitos benéficos do contato com a civilização portuguesa, os assimilados seriam os indivíduos que, por viverem nas cidades, estariam já dando mostras de uma forma de vida mais próxima à portuguesa: no uso da língua, na aceitação da vida cristã, na assunção do trabalho diário como forma de sustentar a família e na obediência às leis do governo, como as que se referem ao pagamento de impostos, ao serviço militar entre outros. E com a criação da classe dos assimilados, o sistema educativo tornou-se cada vez mais segregado, pois passou a existir uma sociedade composta por brancos, assimilados e indígenas.

Enquanto o assimilado passou a conviver com o europeu, o indígena, que era um indivíduo do território português que não era cidadão português, pois era negado um nível de civilização suficiente, ficava assim cada vez mais prejudicado (FARRÉ, 2015). A administração portuguesa procurou mostrar ao mundo que os “indígenas” de Moçambique eram povos inferiores e sem capacidade de administrar o território que possuíam e que, de uma forma geral, precisavam ser nacionalizados e incorporados na cultura do colonizador, mas para isso acontecer, era necessário integrar os mesmos no sistema educativo.

No entanto, os portugueses apoiaram-se na política da missão civilizadora que significou a superioridade moral e cultural dos povos europeus, o que lhes valeu o direito e, sobretudo, o dever de exercer seu poder de dominação e exploração sobre os considerados povos atrasados, nesse caso, o povo de moçambicano. Essa ideia é corroborada por Meneses (2010), ao salientar que civilizar tornou-se, a partir de meados do século XIX, a pedra angular da doutrina colonial europeia em relação aos territórios colonizados.

Devido a pressão da Comunidade Internacional e, sobretudo, pelo avanço dos movimentos de libertação em África, o governo colonial passou a empreender reformas de ensino a partir dos anos 60, com vista a impedir o desenvolvimento de manifestações contra o governo colonial. A principal reforma foi a abolição do Estatuto Indígena logo após o início da revolta armada em Angola, em 1961. Com a abolição da distinção entre indígenas e não indígenas, as instituições, orientadas até ali baseadas na separação, foram devidamente reformuladas. Uma reforma mais completa do ensino primário foi concretizada em 1964, com a eclosão da Luta Armada em Moçambique e a partir do Decreto-Lei n.º 45 908, de 10 de setembro de 1964, que passou a ser ministrado, segundo os mesmos programas que se usavam nos estabelecimentos de ensinos oficiais e particulares designados por escolas e postos

escolares destinados aos filhos dos colonos. Nos primeiros leciona-se a classe pré-primária, a 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classes, enquanto que nos segundos não se lecciona a 4.<sup>a</sup> classe (RELATÓRIO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO, 1965).

### **3.1. As Características da Educação no Período Colonial**

Durante o Período Colonial, o sistema de educação em Moçambique foi caracterizado por quatro aspectos importantes: 1) O papel das missões católicas; 2) Caráter discriminatório; 3) Caráter paternalista e; 4) Caráter fictício da escolaridade obrigatória.

### **3.2. O Papel das Missões Católicas na Educação do Colonizado**

A participação da Igreja na educação do colonizado foi intensificada a partir da publicação do Decreto de 13 de outubro de 1926, de João Belo, que extinguiu as missões laicas ou missões civilizadoras e revigorava a intervenção das missões católicas. Portanto, marca um período de estreita colaboração entre o Estado e a Igreja, não deixando exclusivamente à esta a educação dos “indígenas”, como aconteceu no período anterior ao Estado Novo (BELCHIOR, 1965).

Para responder melhor aos objetivos da colonização e sob o impulso do próprio Estado Novo, foram sendo criadas instituições especializadas. Orientado pelos mesmos objetivos, destacava-se o Acordo Missionário, de 7 de maio de 1940, assinado entre a Santa Fé e a República Portuguesa, no qual as missões eram consideradas corporações missionárias ou religiosas (Artigos 1º, 5º, 9º, 18º e 19º) e, como tal, instâncias económicas demoralização dos indígenas, isto é, de preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem» (art. 68º). No ano seguinte, foi assinado o Estatuto Missionário (5 de abril de 1941), regulamentando o Acordo. Portanto, o Estatuto estabelecia que as missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de utilidade imperial e com sentido eminentemente civilizador, com único propósito de evangelizar, educar e civilizar os colonizados, exaltando assim os valores que Portugal preconizava (Artigo 2º). O artigo 1º da Lei que criou a Junta das Missões Católicas Ultramarinas vinculou-a ao Ministério das Colónias, para desenvolver, (...) o espírito de colaboração que, em nome dos mais altos interesses coloniais, tem de presidir às relações do Estado com as missões, e estabelecia que o Presidente da Junta, normalmente um bispo, fosse de nomeação ministerial (BERNARDO, 1996). No artigo 66 do Estatuto, pode-se ler o seguinte:

“O ensino especialmente destinado aos indígenas deveria ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos seus auxiliares”. Já o artigo 68 do mesmo Estatuto diz o

seguinte: “o ensino indígena será assim, essencialmente nacionalista, prático e conducente ao indígena poder auferir meios para seu sustento e de sua família e terá em conta o estado social e psicológico das populações a que se destina” (GOMES, 2001, p.50).

Segundo Laranjeira (1995), as Missões Católicas que funcionavam em Moçambique eram missões de padres que respondiam aos interesses da metrópole no âmbito do desenvolvimento moral e intelectual dos indígenas. Essas missões funcionavam (como igrejas, escolas, oficinas e hospitais) e assim como as escolas oficiais eram protegidas pelo Estado como instituições de ensino, promovendo a aprendizagem profissional e o ensino do idioma nacional. Os objetivos da educação eram, portanto, políticos: nacionalizar os indígenas, isto é, integrá-los à nação portuguesa.

#### **4. CARÁCTER DISCRIMINATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO COLONIZADO**

O sistema educativo no país exprimia uma orientação ostensivamente segregacionista, que se reproduzia no “Ensino Oficial Português” destinado a uma elite branca, ou seja, aos filhos dos colonos ou assimilados. Ele coexistia com um outro, chamado de “Ensino Rudimentar ou Profissional”, destinado aos grupos da população local, os indígenas, sendo em grande medida administrado pela Igreja Católica, como pode-se ler no tópico acima. Entretanto, esse último tipo de ensino em Moçambique foi engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspectos e o Estatuto Missionário legitimava essa discriminação (SILVA, 2007).

O acesso à educação se caracterizava como um critério da Igreja pois, para além de dar ensinamentos cristãos e portugueses aos nativos “indígenas”, devia alfabetizar e ensinar apenas até o 4º ano de escolaridade. Para o colonizado, o ensino tinha um carácter prático e o acesso a ele era restrito. Além disso, visava a formação de mão de obra minimamente qualificada, ao serviço do tipo de exploração econômica com base na agricultura familiar e no monopólio de companhias comerciais sob a tutela vigilante do governo colonial português (MAZULA, 1995).

O ensino indígena tinha como objetivo retirar gradualmente o povo moçambicano da vida selvagem e introduzi-los à vida civilizada, enquanto o ensino primário elementar (oficial) visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social. O ensino da elite branca e dos assimilados era confiado ao Estado e às instituições privadas.

As escolas oficiais localizavam-se nos centros urbanos e eram melhor equipadas, enquanto os postos escolares eram construídos em zonas rurais para a maioria da população moçambicana, sendo mal equipadas.

## 5. O CARÁCTER PATERNALISTA

O governo colonial em Moçambique usou o carácter paternalista em todas as suas ações, principalmente para justificar a sua presença no território, partindo da ideia de que estavam prestando um favor ao colonizado, introduzindo a civilização e, portanto, tirando-o da selvajaria. A prática paternalista acontece geralmente quando um governante oferece um favor em troca de algum outro benefício, mas, na verdade, o governo colonial usava essa prática para tirar proveito da mão de obra barata e explorar melhor os recursos existentes na colônia. No âmbito do sistema educativo, o carácter paternalista se manifestou nos conteúdos que eram oferecidos aos negros, pois a maioria deles retratavam o complexo de superioridade da raça branca em relação à raça negra. O governo colonial acreditava que se um homem negro e outro branco fossem submetidos às mesmas condições de aprendizagem, o homem branco mostraria mais inteligência que o negro, esquecendo-se, dessa forma, que todo homem está dotado da mesma capacidade de assimilação. Assim, a ideia subjacente consistia em fazer crer que os brancos fizeram um enorme bem aos negros e que, estes, por sua vez, eram ociosos, improdutivos, apesar de enormes recursos que a sua terra lhes oferecia (MAZULA, 1995).

Segundo Augusto (1957), a frequência simultânea das crianças europeias e indígenas era prejudicial ao aproveitamento de umas e de outras, isto porque as crianças europeias eram tidas como as mais inteligentes em relação as crianças indígenas moçambicanas. Por outro lado, as escolas missionárias, embora a partir de 1930 prestassem um relevante serviço na difusão da língua portuguesa e concomitante nacionalização dos indígenas, limitavam a sua ação às crianças que quisessem frequentar as escolas das suas sedes e sucursais. Para outras, designadamente para as maometanas, eram necessárias escolas oficiais. Verificadas as diferenças do nível intelectual médio das crianças europeias e indígenas nos anos de idade escolar, considerado o estado semisselvagem dos indígenas, cuja civilização devia obedecer às leis da evolução. Tendo em vista o fato de elas desconhecerem a língua portuguesa, impunha-se a necessidade de uma organização especial do ensino primário a ser ministrado aos indígenas, iniciando-os na civilização e no uso da língua e dos costumes portugueses.

O indígena tem a sua psicologia específica, à qual tem de adaptar-se ao educador sob pena de insucesso, e só a pode conhecê-la bem quem a possuía, quem pertencendo à mesma raça tenha se desenvolvido sob a influência das mesmas condições mesológicas. Daqui resulta a conveniência de recrutar, no meio indígena, os professores para ministrar a primeira instrução às crianças indígenas (AUGUSTO, 1957).

Levando em consideração as diferenças que existia entre o processo de ensino e aprendizagem entre as crianças europeias e indígenas surgiu a necessidade de fixar normas aplicáveis a todos os estabelecimentos de ensino primário dos indígenas moçambicanos, neste contexto o Governador José Cabral publicou o Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de maio de 1930, que criou o ensino primário rudimentar para indígenas. Portarias da mesma data, n.º 1.114 e 1.115, foram publicados o regulamento desse ensino e os programas das respectivas escolas.

O ensino primário rudimentar, gratuito e obrigatório para crianças indígenas<sup>3</sup> de sete a doze anos era ministrado em três classes, correspondendo cada uma a um ano letivo, compreendendo:

- a) Língua portuguesa, conversação, leitura e escrita;
- b) Aritmética e sistema métrico: as quatro operações com números inteiros e decimais;
- c) Geografia e história de Portugal, conhecimento da terra portuguesa, especialmente da província de Moçambique, descobrimentos e conquistas, episódios da história pátria;
- d) Desenho, geometria e trabalhos manuais;
- e) Educação física e higiene;
- f) Educação moral e cívica, canções portuguesas e Hino Nacional.

O ensino era professado por indivíduos naturais da província, preparados gratuitamente numa Escola Normal Especial – Escola de Habilitação de Professores Indígenas – auferindo anualmente um salário de 7.200\$00 escudos.

---

<sup>3</sup> Segundo o Diploma Legislativo n.º 36, de 12-11-1927, são indígenas os indivíduos de raça negra ou dela descendentes que não satisfaçam cumulativamente às seguintes condições: a) Falar português; b) Não praticar os usos e costumes característicos do meio indígena; c) Exercer profissão, comércio ou indústria, ou possuir bens.

## 6. CARÁCTER FICTÍCIO DE ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Os discursos proferidos pelo governo colonial, davam a entender que a escolaridade era obrigatória para todos os moçambicanos, mas na prática esta não foi implementada, pois o colonizador não estava interessado na progressão do colonizado, razão pela qual ao negro era oferecida uma educação precária e só era permitido ao mesmo frequentar até o 4º ano de ensino. Daí em diante eram criados entraves para que não conseguissem progredir a níveis mais avançados. Os fatores que contribuíram para essa situação podem se resumir da seguinte maneira: a idade de ingresso escolar que era exigida, a existência de uma rede escolar insuficiente e inadequada, a dificuldade econômica da maior parte das famílias para custear os estudos dos seus filhos, tomando em conta que o maior número de moçambicanos era da camada socialmente inferior. Nesta sequência segundo Belchior (1965), pode-se dizer que as elevadas taxas de escolarização, a discriminação no recenseamento escolar, proibição de inscrição e matrícula nas escolas oficiais de crianças não recenseadas entre outros fatores contribuíram grandemente para que os moçambicanos não ingressassem nas escolas.

Belchior (1965), salienta ainda que a escola colonial formava prioritariamente portugueses e assimilados, isto é, nacionalizava alguns que o sistema precisava para potenciar o sistema de controle e de opressão. Mais do que um sistema de nacionalizar, o sistema de educação colonial formava portugueses e uma parte ínfima de moçambicanos de que o sistema precisava, para fins de controle e de dominação, ou seja, a educação tinha de contribuir para fortalecer o nacionalismo dos nacionais, assimilar alguns necessários para fazer funcionar a máquina colonial e assegurar a docilidade e obediência da maioria da população.

## 7. A EDUCAÇÃO DO COLONIZADO NA DÉCADA DE 1960-1974

A década de 1960 foi marcada por grandes transformações em todas as colônias africanas, com incidência sobre Moçambique. Grande parte das transformações ocorridas foram motivadas pelas manifestações anticoloniais, que ocorreram em Angola por volta de 1961, e as fortes pressões da comunidade internacional para Portugal alterar a sua política educativa nas colônias. Segundo Silva (2007), os argumentos contra a política portuguesa contestavam o segregacionismo e denunciavam as elevadíssimas taxas de insucesso escolar negro.

Neste contexto, como forma de acalmar os ânimos o governo colonial foi obrigado a

prosseguir com uma reforma a nível da educação, portanto, na pessoa de Adriano Moreira foi revogado o Estatuto Indígena, através do Decreto-Lei nº 43.893 de 6 de setembro de 1961. Até ao período da revogação, os negros não podiam obter a cidadania portuguesa ao seu bel-prazer. Desse modo, acabava a dualidade de estatutos entre nacionais portugueses no campo dos direitos políticos. No entanto, como se mantiveram várias diferenciações, foi necessário regular especificamente o estatuto dos indígenas, sobretudo para efeitos de direito privado, definindo o âmbito de aplicação por meio de elementos alheios aos rejeitados fatores raciais. As reformas deram seguimento em 1964 com a substituição do ensino rudimentar pelo ensino elementar dos indígenas. Assim como no período anterior, o sistema não permitia o ingresso direto do aluno indígena no Magistério Primário (reservado ao ensino europeu) e nos Estudos Gerais Universitários (SILVA, 2007).

As reformas implementadas na década de 1960 destituíam as missões das suas atribuições específicas no setor do ensino colonial, mas isso não significou que as igrejas perderam a sua posição privilegiada na sociedade colonial. Essas reformas permitiram um melhoramento no acesso ao ensino por parte da população nativa, dado o aumento de escolas para todos os níveis, embora a baixa qualidade tenha permanecido. Os indígenas continuaram a pertencer à classe discriminada, ou seja, à classe desprivilegiada.

Assim, pode-se dizer que todas essas reformas se revelaram ineficientes, não traduzindo qualquer tipo de melhoria em relação ao ensino dos indígenas ou da população nativa. Essas reformas vigoraram até 1974, altura em que foi assinado o Acordo de Lusaka, em 7 de setembro de 1974, entre a FRELIMO e o Estado Português, conducente à independência de Moçambique. O Estado Português reconhece nesse acordo o direito dos povos colonizados à autodeterminação. E num espaço de 9 meses, Moçambique prepara sua independência, a partir de um acordo designado pelo Governo de Transição, e de forma progressiva foi feita a transferência dos poderes aos moçambicanos. Nessa senda, argumenta Mosca (1993) que a transição, na realidade, foi um período de substituição dos poderes e das respectivas instituições e um momento de mudança das hierarquias sociais, de reconfiguração dos valores, dos padrões políticos e culturais. A partir desse momento, o ensino foi reformulado com a ideologia do novo Governo de Moçambique, independente e preparado para servir os moçambicanos e prepará-los para a nova sociedade livre do colonialismo.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo, consideramos que a educação do colonizado antes da chegada dos colonos era tradicional com características próprias do território moçambicano. Consideramos ainda que a educação do colonizado em Moçambique até 1926 não mereceu atenção das autoridades coloniais. E, durante séculos, constituiu um privilégio da Igreja Católica cuidar da educação moral e intelectual dos indígenas. De início, a instrução literária era rudimentar, adquirida no seio da própria família, por meio da chamada educação tradicional e que mais tarde passou a ser ministrada por missionários. As missões tinham como tarefa principal nacionalizar ou aporuguesar os indígenas por meio do catolicismo e da assimilação.

A assimilação funcionou como um instrumento de consolidação do poder colonial e como justificação do carácter racista da política e das instituições coloniais. Portanto, o ensino em Moçambique teve um carácter discriminatório, paternalista e fictício. Devido a sua estrutura deficiente, era ministrado por professores de péssima qualidade e mal preparados, com grandes lacunas, provocando elevadas taxas de reprovações da população negra.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, António. **O ensino primário em Moçambique**. Coimbra: Associação Portuguesa para o Progresso das Ciências, 1957.

BELCHIOR, Manuel Dias. **As características do ensino colonial**. Lisboa, 1965.

BERNARDO, Viana Manuel. Concordata e Acordo Missionário. **Dicionário de História do Estado Novo**, Lisboa: Ed. Bertrand, 1996. vol. I A-L.

CIPIRE, Felizardo. **Educação Tradicional em Moçambique**. 2ª ed. Maputo: EMEDIL, 1996.

DIRECÇÃO PROVINCIAL DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO. **Panorama do ensino na Província de Moçambique**. Lourenço Marque: Empresa Moderna, 1965.

FARRÉ, Albert. “Assimilados, régulos, homens novos, moçambicanos genuínos: a persistência da exclusão em Moçambique”. In: **Anuário Antropológico II**. Disponível em: <[URL:http://journals.openedition.org/aa/1443;Doi:10.4000/aa.1443.pp.199-229](http://journals.openedition.org/aa/1443;Doi:10.4000/aa.1443.pp.199-229)>. Acessado em 23 de Abril de 2021 Acesso em:

GOMES, Manuel Satarino Costa. **Artigo 15 do Acordo Missionário de 1940, A Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa**. Lisboa: Almedina, 2001. p. 34.

GOVERNO DA REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República de 1983**. Moçambique: Imprensa Nacional, 1983.

LARANJEIRA, Carla Maria. Apontamentos sobre os primórdios do ensino primário em Moçambique. In: **Africana**. Porto: Universidade Portuguesa, 1995.

MACAGNO, Lorenzo. “Assimilacionismo”. In: **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Lívio Sansone e Cláudio Alves Furtado (org.). Salvador: EDUFBA, 2014.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Afrontamento, 1995.

MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS. **Diocese de Nampula: Niassa – Moçambique**. Lisboa: Agência Geral das Colónias, 1948.

MOSCA, João. **A experiência Socialista em Moçambique (1975-1986)**. Lisboa: Instituto, PIAGET, 1993.

REVISTA DE ESTUDOS ULTRAMARINOS. **Exploração portuguesa em Moçambique**. Lisboa, 1961.

RIBEIRO, Fábila Barbosa. Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. In: **Revista de Humanidades**. Brasil: Dossiê ensino de História, 2015. p. 27-53, Vol.16, nº 36.

SILVA, Gabriela. **Educação e Género em Moçambique**. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2007.

**Enviado em: 25/05/2021**  
**Aprovado em: 27/07/2021**

## A HISTÓRIA DOS POVOS AFRICANOS E AS QUESTÕES HISTÓRICAS E RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### THE HISTORY OF AFRICAN PEOPLE AND THE HISTORICAL AND RACIAL ISSUES IN BASIC EDUCATION

Francisco André Silva Martins<sup>1</sup>  
Caetano Bonfim Ferreira<sup>2</sup>

#### RESUMO

Em tempos tão sombrios, nos quais as diferenças e a luta pela igualdade e contra o racismo estrutural têm sido fortemente atacadas, a escola emerge como arena de disputas. A proposta do presente trabalho é fazer uma discussão que tenha como elemento central o entendimento da importância de se trabalhar a história dos povos africanos e as questões étnico raciais na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental II. O objetivo é proporcionar uma reflexão sobre a necessidade de se lutar por uma sociedade mais justa e igualitária e a escola se mostra como local privilegiado para essa luta. Metodologicamente optou-se por uma pesquisa de cunho bibliográfico, que se deu por meio do levantamento de obras e autores que abarcassem as questões e problemas enfrentados pela escola no que tange as questões históricas e étnico-raciais. Dentre os principais referenciais destacam-se as contribuições de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, dentre outros. As reflexões e as análises proporcionadas pelo diálogo estabelecido com as obras e as experiências dos autores na escola sinalizam uma possibilidade de avanços a partir de práticas docentes reflexivas que proporcionem um outro lugar social e histórico para os povos africanos na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Questões étnico-raciais na escola. Cultura africana e afro-brasileira. Racismo.

#### ABSTRACT

In such dark times, when differences and the struggle for equality and against structural racism have been strongly attacked, the school emerges as an arena of disputes. The purpose of this paper is to make a discussion that has as its central element the understanding of the importance of working on the history of African peoples and ethnic racial issues in Basic Education, more specifically in Middle School. The objective is to provide a reflection on the need to fight for a more just and egalitarian society and the school shows itself as a privileged place for this struggle. Methodologically, we opted for a bibliographic research, which took place through the survey of works and authors that covered the issues and problems faced by the school with regard to historical and ethnic-racial issues. Among the main references, the contributions of Kabengele Munanga and Nilma Lino Gomes, among others, stand out. The reflections and analyzes provided by the dialogue established with the works and experiences of the authors in the school signal a possibility of advances from reflective teaching practices that provide another social and historical place for the African people in the school.

**KEYWORDS:** Ethnic-racial issues at school. African and Afro-Brazilian culture. Racism.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UFMG. Professor permanente do PPGE – Mestrado em Educação e Formação Humana, Faculdade de Educação, UEMG, e-mail: [francisco.martins@uemg.br](mailto:francisco.martins@uemg.br)

<sup>2</sup> Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento pela UNA. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e-mail: [caetanohistoria@hotmail.com](mailto:caetanohistoria@hotmail.com)

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta principal do presente trabalho é de fazer uma discussão que tenha como elemento central de sua análise o entendimento da importância de se trabalhar a história dos povos africanos e as questões étnico raciais na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental II, entendendo que dessa forma há que se lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, conseqüentemente, menos racista. Tal pesquisa se deu por meio do encontro entre dois professores que em suas experiências de atuação na Educação Básica se inquietaram diante das questões étnico-raciais e de cunho histórico em relação ao continente africano. A partir disso, foi realizado um levantamento bibliográfico que abarcou as questões e problemas enfrentados pela escola no que tange a tais temáticas, bem como pela análise das obras e apontamentos referentes ao tema pesquisado.

O caminho metodológico foi marcado inicialmente por inquietações que ao serem vivenciadas na sala, em aulas de História em escolas públicas periféricas na região metropolitana de Belo Horizonte, serviram de gatilho para reflexões posteriores que se materializam nesse artigo. A partir de um levantamento da produção referente a essa temática, foi feita a leitura dos textos com o foco pautado na questão central do trabalho, qual seja, discutir, analisar e entender a importância do estudo da História da África e das culturas afro-brasileiras no ensino fundamental. A análise compõe o escopo desse trabalho.

As questões raciais entrecortaram a história do nosso país e entender a história do povo brasileiro implica em compreender a riqueza e a cultura da matriz africana que a compõe. Em relação aos povos negros escravizados podemos dizer que sua luta tem início no século XVI com o processo de colonização/ocupação da América Portuguesa, na qual seres humanos das mais variadas regiões e etnias africanas foram escravizados e forçados a sair de suas terras para se sujeitarem ao trabalho forçado no Brasil. Desde então, o negro vem se organizando culturalmente, politicamente e socialmente. Entre os séculos XVI e XIX várias foram as formas de expressar descontentamento, com destaque para a formação de quilombos. O século XX vai ser marcado pela organização de lutas que tinham como norte a busca por uma sociedade na qual o racismo e a discriminação não fossem uma marca central. Tais manifestações foram fortemente influenciadas pelas lutas pelos direitos civis dos negros estadunidenses ocorridas a partir dos anos 1960, com destaque para os Panteras Negras e personalidades como Malcon X e Martin Luther King.

A década de 1930 vai ser marcada pela criação de organizações como a FNB (Frente Negra Brasileira). Tal organização tinha o propósito de explicitar a existência do racismo no Brasil e discutir essa realidade social com vistas a buscar melhores condições de vida e a união política e social dos negros. Na década de 1940 do mesmo século o surgimento do TEN (Teatro Experimental do Negro) teve como objetivo a valorização do negro no teatro e a criação de uma nova dramaturgia. Esse foi idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento (CARDOSO, 2011).

Os anos 1950 e 1960 se mantiveram efervescentes no que se refere a mobilização dos negros no Brasil. Várias organizações e movimentos dos negros, em diversas regiões do país, seguiram lutando, com destaque para o combate ao racismo nos anos de chumbo da ditadura militar entre 1964 e 1985. Em 1978 nasce o MNU (Movimento Negro Unificado) e a partir de então a luta organizada dos negros brasileiros passa ganhar maior notoriedade no cenário político e social. Há que se ressaltar que o Movimento Negro Brasileiro também organizou suas lutas no sentido de intervir no processo de criação e elaboração da Constituição Nacional de 1988 o que resultou em conquistas objetivas, como a criminalização legal do racismo e do preconceito racial por meio do Artigo 5º, inciso XLII (CARDOSO, 2011).

Nesse mesmo sentido, podemos dizer que o ano de 2003 foi um marco para a luta do Movimento Negro no Brasil, pois foi promulgada a Lei 10.639/03<sup>3</sup>, que tornava obrigatório o ensino da história afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares de educação. Passados alguns anos que essa lei encontra-se em vigor, a realidade social brasileira nos mostra o quão importante é que façamos com que esse tipo de discussão aconteça diuturnamente. Vivemos tempos nos quais direitos sociais têm retrocedido de maneira preocupante, que tem havido uma mobilização forte no sentido de criminalizar os movimentos sociais e de exterminar conquistas históricas alcançadas no país, nesse bojo as questões étnico-raciais, nos seus mais variados lugares sociais, também correm risco. Diante dessa conjuntura, marcada pela retomada de uma narrativa social conservadora, faz-se necessário nos posicionarmos politicamente com o intuito de preservar as conquistas alcançadas e estabelecer novas frentes de luta na educação pública.

---

<sup>3</sup> Lei 10.639 de 2003 posteriormente foi alterada para se tornar a Lei 11.645 de 2008 e passou a tratar também das questões referentes às culturas indígenas, ambas as leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996.

## 2 O IMAGINÁRIO SOBRE A HISTÓRIA DOS POVOS AFRICANOS NA ESCOLA

Podemos dizer que a luta empreendida nos anos 1980 com o intuito de universalizar a educação pública hoje alcançou seus objetivos no que se refere ao ensino fundamental, apesar de ainda faltar muito no que tange ao ensino médio (UNICEF, 2014). Há que se considerar que a Lei nº 12.796/2013, passou a garantir direitos educacionais para todas as crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade no atendimento público, conforme garantido pelo Art. 4 da Constituição Federal. Estamos falando de novos atores, da população antes excluída, pobre, negra, periférica, que chegaram à escola e que, em grande medida, causaram conflitos e desestabilizaram a harmonia da realidade escolar antes preservada pelo acesso restrito a uma determinada classe social (ARROYO, 2004). Com todos os problemas que ainda são enfrentados, no que tange estrutura, investimento e materialidade, podemos dizer da existência de uma escola pública diversa, marcada pelos sujeitos diversos que a compõem.

Diante da presença desses novos sujeitos não há como a escola se furtar a estabelecer novas práticas que caminhem no sentido de romper com uma concepção de cultura estabelecida. Caminhando com esse objetivo, valorizar a história e a cultura do continente africano, invisibilizadas durante tantos anos, nos permite proporcionar aos nossos alunos e alunas a construção de outros vínculos para com sua herança ancestral, fortalecendo sua autoestima e permitindo entender que a sociedade brasileira é de fato excludente e racista.

Não estamos tratando nesse trabalho de uma Lei que, simplesmente, instituí uma questão ou temática específica a ser debatida na escola. No bojo da Lei 10.639 estão contidos anos de luta empreendida pelos negros brasileiros que organizados coletivamente buscavam explicitar as mazelas de um país estruturalmente racista. A história do Brasil nos mostra que a escravidão é uma marca indelével e um país que passou por tal experiência não ficaria incólume.

Finda a escravidão o objetivo era o de branquear o país, extirpar as marcas da herança africana, se tornar civilizado, europeu.

Ao iniciarmos as discussões referentes ao continente africano uma pergunta se faz necessária, até mesmo para apurarmos o foco de nosso olhar: as imagens construídas por nós sobre aquele lugar são verdadeiras? Em relação às imagens construídas pela maioria de nós em torno do que seria o continente africano, essas estão fortemente ligadas a ideias deturpadas amalgamadas pela indústria cinematográfica estadunidense (MUNANGA, 1984; LOPES, ARNAUT, 2005). Durante os anos 1980 várias foram as tardes que na televisão se passava

filmes do Tarzan. Um herói, homem forte, que conseguia se comunicar com os animais, saltando de uma para outra árvore utilizando-se de cipós, que lutava com leões, que livrava as “mocinhas” das garras das tribos canibais. Se o Tarzan era “do bem”, quem era “do mal”? Se o herói era o branco, os negros eram os “do mal”, os bárbaros, gente pintada, que não usava roupa, que falava em uma língua estranha, que comia carne humana, uma imagem que remete a inferioridade e primitivismo (HERNANDEZ, 2005). Mais algumas questões se apresentam: alguém já se perguntou por que o herói era o único branco da selva? Por que os negros eram os inimigos? Imagens pejorativas que amalgamadas no imaginário social, perpassaram o tempo. Qual seria o papel da Educação Básica em um contexto como esse? Há que se pensar no papel da escola no processo de desconstrução desses estigmas, bem como, pensar a prática docente diante de tal realidade (ROCHA, 2009; CONCEIÇÃO, 2006).

Tais construções em torno do lugar do branco e do negro marcam a intenção de uns em se colocarem como superiores aos outros. Tais construções não se deram aleatoriamente, há nas entrelinhas um intuito, um sentido para a construção dessa pseudo-hierarquização racial. Isso é o que podemos chamar de racismo, enquanto uma doutrina que afirma existir a superioridade de uns sobre outros mediante valoração de determinadas características culturais, biológicas, raciais (GUIMARÃES, 2008; MOORE, 2007). Mais que em uma simples estória, um filme, é a busca da construção de uma imagem do europeu, do branco, como uma raça superior, em oposição ao negro como bárbaro, ignorante. Reflexos de uma sociedade historicamente racista e preconceituosa.

### **3 QUE CONTINENTE AFRICANO PODEMOS APRESENTAR AOS/AS NOSSOS/AS ALUNOS/AS?**

Na atual conjuntura da educação brasileira, em se tratando da história do continente africano e das culturas afro-brasileiras, a tarefa dos professores é uma verdadeira saga, e passa pela tentativa de romper com vários estereótipos que se consolidaram com o passar dos anos (MUNANGA, 1999). Em oposição direta a todos os estigmas há que se buscar perceber as singularidades e diversidades daquele continente. Como são muitos aspectos (culturais, sociais, linguísticos, econômicos, religiosos, dentre outros) de início já temos uma dificuldade. Daria para tratar de todas as riquezas do continente africano na escola? Seria o objetivo dos professores tornar seus alunos especialistas em África? Não que seja possível tratar de tudo, mas pode-se, minimamente, apontar alguns aspectos que, se devidamente trabalhados contribuem para uma identificação com a herança ancestral africana de nosso país.

Um elemento central nesse processo está em buscar romper com a visão rasa que trata a África no singular, questionar essa ideia que nos leva a simplificar e reduzir. Tal posicionamento, se mantido, nos leva a reproduzir e perenizar a imagem da África como um bloco único, compacto, hermética em si mesma (LOPES, ARNAUT, 2005). O que não condiz com a verdade dos fatos em relação ao continente africano. Em relação a História da África há que se apontar alguns aspectos importantes. Durante muitos anos as sociedades africanas não foram consideradas merecedoras da atenção das correntes históricas, acreditava-se que tal continente não fazia parte da história do mundo, teoricamente não havia o que considerar. Havia uma recusa em perceber os povos africanos como construtores de cultura (GIORDANI, 2007).

A construção dessa imagem de inferioridade dos africanos está baseada da disseminação de ideias preconceituosas construídas pelos europeus que ao compararem os dois continentes destacavam a inexistência de instituições semelhantes as suas (SERRANO, WALDMAN, 2008). Os padrões de comportamento, as danças, as expressões artísticas e as visões de mundo dos africanos, em função da diferença, eram considerados posicionamentos bárbaros em contraposição a civilização europeia (MATTOS, 2007). Tais posicionamentos desconsideravam povos africanos importantes, como os egípcios, uma das maiores e mais antigas civilizações da humanidade, que se destacou, principalmente, pela arquitetura, dentre tantos outros aspectos. O mundo ocidental estabeleceu seu relacionamento com aqueles que não eram europeus com base no preconceito. Estereótipos amalgamados ao longo do tempo.

De acordo com Hernandez (2005, p.18) “o termo africano ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas tais como frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo”. Nesse contexto, as considerações em torno do continente africano passam pela inexistência de um povo, de uma nação, de um Estado, conseqüentemente, inexistência de passado, de história. Contudo, há que se observar que essa visão, além de parcial, é simplista, deixa de contemplar aspectos como, por exemplo, a consideração do continente africano como berço da humanidade. Apesar dos europeus considerarem o continente um deserto cultural sedento pela chuva da civilização (MUNANGA, 1984), esse é na verdade um oásis de cultura em suas singularidades.

Nesse sentido, há que se considerar a distinção entre o que os africanos produzem de cultura e o que o europeu considera cultura. É fato que o continente africano tem sua história, todavia, em uma perspectiva singular, demanda romper com máscaras, camuflagens e mutilações perenizadas no tempo, necessita tomada de consciência, uma reescrita da história

com o foco na diversidade, que faça com que a ciência histórica esteja apta a trilhar outros caminhos para além da ortodoxia. Um aspecto recorrente de críticas à cultura africana está na preeminência da palavra falada em lugar da palavra escrita. Tal prática é vista pela cultura ocidental como ausência de cultura.

Em contraposição a tais posicionamentos, os povos africanos estão visceralmente ligados à palavra falada, nesse contexto, a preeminência da oralidade não priva tais povos de um conhecimento. O conhecimento é legado, é vida, aprendida na experiência, no exercício prático. De acordo com Tierno Bokar:

A escrita é uma coisa e o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o saber em si. O saber é luz que está no homem. É herança de tudo que nossos ancestrais puderam conhecer e que nos transmitiram em germe, exatamente como o baobá, que está contido em potência em sua semente (TIERNO BOKAR *apud* HAMPÂTÉ BÂ, 1997, p. 23).

Tais considerações nos permitem inferir que o ensinamento está associado à vida, não há circunstância específica para se ensinar e aprender, o que torna o conhecimento algo vivo. Tal prática faz com que o conhecimento africano seja geral, para a vida. Destacamos o papel dos anciões, pois esses guardam o legado dos antepassados. De acordo com um dito africano, “cada ancião que morre é uma biblioteca que se perde” (HAMPÂTÉ BÂ, 1979). No contexto africano a palavra falada tem poder, está vinculada ao sagrado e, conseqüentemente, a uma visão religiosa do mundo. A religiosidade não é uma instituição desvinculada do mundo real. Os ancestrais constituem a própria sociedade, estão no cotidiano, no dia a dia. Tais seres estão ligados à explicação e a vivência do mundo, a realidade. Nesse cenário, a palavra é acompanhada de ações e torna-se instrumento de poder, vinculada a relação homem e natureza. A palavra é ferramenta de aproximação e relação para com as forças vitais, com o que é divino (LEITE, 1996). Inserida nessa realidade destaca-se a figura dos *Griots*, contadores de história, menestréis, detentores de um *status* especial nas sociedades africanas, responsáveis por celebrar o heroísmo e a honra, desprezar o medo e a morte, bem como repudiar a desonestidade.

É de vital importância atentar a tais aspectos se quisermos construir outro continente africano em nossas escolas. Contudo, tal proposta de trabalho demanda um esforço no sentido de nadar contra a corrente, de buscar identificar e valorizar as especificidades de um continente que pode ser considerado um “mosaico de heterogeneidades”, dada à diversidade cultural de seus povos (HERNANDEZ, 2005). Para tal, um passo importante pode estar em buscar perceber

a cultura africana como legado, como nossa herança, fator componente da própria cultura brasileira.

#### 4 ENTENDENDO O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

A partir do século XVI a escravização dos negros africanos tornou-se prática comum entre os europeus. Por um período de cerca de 350 anos, foram trazidas pelos portugueses, de forma compulsória, mais de 4 milhões de pessoas da África para o Brasil. Escravizados foram trazidos com o intuito de ocupar lugar nos trabalhos de mineração, lavoura de cana-de-açúcar e café, dentre outros tantos. O negro era o braço forte sem o qual a colônia não alcançaria sucesso. Além disso, o tráfico proporcionava lucros exorbitantes à coroa portuguesa (ALENCASTRO, 2000).

A escravidão no Brasil reproduziu na relação entre brancos e negros o mesmo procedimento discriminatório dos europeus para com os africanos, fazendo se constituir uma hierarquização racial, na qual brancos seriam, teoricamente, superiores aos negros. Sem dúvidas, tal procedimento tornou a herança africana inferiorizada pelas elites na composição social brasileira. Valores como estética, música, religião, vestuário, linguagem, dentre outros, ficaram subsumidos em função do privilégio de uma cultura tida como erudita, a cultura europeia. A pretensão de reproduzir, na colônia, valores eurocêntricos fez com que se reproduzisse também a oposição entre o civilizado e o bárbaro. A matriz africana deveria ser extirpada, branqueada, civilizada. Tais elementos nos permitem sinalizar que, historicamente, em nossa sociedade, a hierarquização racial reproduz aspectos da oposição entre a civilização e a barbárie.

Uma especificidade brasileira foi a construção de um discurso no qual o branco, benevolente, teria feito uso de formas mais brandas de escravidão, o que permitiu ao negro uma aproximação tal que lhe proporcionou a oportunidade de se tornar civilizado. Essa tese foi assimilada como verdade histórica a partir da obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre (2001). Essa particularidade existente no Brasil é merecedora de nossa atenção, um falso altruísmo por parte dos brancos, que no discurso ideológico estabelecido historicamente, teriam permitido, com sua benevolência, a aproximação e o convívio pacífico para com os negros, a título de permitir a essa população a apropriação da civilidade branca.

É interessante destacar as peculiaridades das relações de poder e dominação estabelecidas no contexto colonial. Os europeus nos trópicos produziram e construíram um tipo

de relação escravista e de dominação com formas peculiares de violência que foi interpretada posteriormente por Freire (2001) como uma colonização mais branda, menos desumanizadora, como se isso pudesse mesmo existir. Nesse contexto, emerge o que chamaremos no século XX de mito da democracia racial.

Esse tipo de narrativa que propalava a miscigenação como virtude nacional, reforçou a existência de uma democracia racial brasileira mitológica. Os brancos e negros ao se misturarem teriam se tornado parte de um país miscigenado de características singulares. Portanto, não seria possível existir o domínio de um sobre o outro onde não se conseguiria sequer distinguir quem era o branco e quem era o negro. Uma realidade deturpada que se amalgamou como verdade inquestionável com o passar dos anos, forjando uma mentalidade de nação cordial, pacífica, incruenta e socialmente unida.

A construção desse mito da democracia racial, como uma corrente ideológica, impediu que se visse claramente a desigualdade instituída entre negros e brancos no Brasil, negando também conseqüentemente a existência do racismo. Essa retórica discursiva mantém-se ainda muito forte no país, haja visto a quantidade de pessoas e movimentos que desqualificam políticas de igualdade com as cotas raciais, isso com o discurso raso essas é que são efetivamente racistas. Em função desses aspectos singulares da sociedade brasileira necessitamos apropriar arcabouços conceituais como ferramenta para combate ao racismo e à desigualdade na sociedade e na escola, conseqüentemente.

## 5 APROPRIAÇÕES CONCEITUAIS

Em função das questões anteriormente mencionadas no presente trabalho e das especificidades da sociedade brasileira entendemos que seja necessário a apropriação de determinados conceitos como forma de combater o racismo na sociedade e na escola. Inicialmente, há que se considerar que todos os conceitos parecem se aproximar, chegam a parecer muito semelhantes, mas as diferenças é o que mais nos interessa e ajuda na realidade da escola. O intuito é delimitar alguns conceitos que devem ser trabalhados diuturnamente e que nos são extremamente úteis para debater essa temática na escola.

O passo inicial se dá a partir da compreensão da ideia de raça tendo como foco as relações étnico raciais. Um primeiro movimento está em separarmos de forma adequada os aspectos biológicos dos aspectos sociais, culturais e políticos. A raça biológica delimita a subdivisão de uma espécie e há quem utilize desse argumento para dizer que somos todos iguais,

humanos. Essa é mais uma forma de negar o preconceito e o racismo. Todavia, quando se trata dos movimentos sociais negros a palavra raça ganha contornos específicos, envolve aspectos identitários. Nesse contexto, a raça está alicerçada na dimensão social e política de ser negro, de produzir um sentido de pertencimento, bem como reconhecer a discriminação e o preconceito para com os negros e promover a luta contra essas práticas (GOMES, 2005). Reconhecer esse aspecto da raça, enquanto uma construção sociopolítica torna-se fundamental para as discussões na educação.

Da palavra raça emerge a palavra racismo, remetendo-nos a práticas discriminatórias hierarquizantes entre as pessoas, com base em características raciais e culturais. Assim, por natureza, algumas pessoas seriam superiores a outras. O racismo afirma a superioridade dos brancos em relação aos negros. Dessa doutrina decorreram violências e agressões que perpassaram a história da humanidade como tortura, isolamento de grupos étnico-raciais, extermínio físico (MOORE, 2007).

Concomitantemente aos conceitos de raça e racismo há também os significados de preconceito racial e discriminação racial. O preconceito trata do estabelecimento de um conceito prévio, sem o devido cuidado, sem o verdadeiro conhecimento dos fatos. Já o preconceito racial envolve uma ideia preconcebida em relação a um grupo racial, social, étnico ou religioso. Esse julgamento prévio envolve aversão e ódio para com o outro e é marcado por uma inflexibilidade contundente. Entretanto, é de vital importância dizer que o preconceito racial não é inato ao indivíduo, ele é socialmente construído (GUIMARÃES, 2008).

Em relação à discriminação racial percebe-se um tratamento desfavorável dado a uma pessoa ou a um grupo específico com base em suas características raciais ou étnicas. Nesse sentido, a palavra discriminação está vinculada ao ato de promover distinção, diferenciação. No que tange a discriminação racial, essa é a efetiva prática do racismo e do preconceito. A discriminação seria a adoção de práticas que os efetivam como, por exemplo, inviabilizar a contratação de uma pessoa por ela não ser branca, ou como se encontra ainda em alguns anúncios de emprego, por não ter “boa aparência”.

Nesse contexto, é importante destacar o conceito de branquitude para compreender de que maneira são estruturadas as relações raciais no Brasil. É vital compreender que, apesar da intensa miscigenação da população brasileira, existe um sistema de privilégios e vantagens associados à pele branca e que está conectado aos lugares e contextos de poder ocupados histórica e simbolicamente pelos negros (pretos e pardos) e brancos no Brasil (BENTO, 2002). Para os professores que terão o ofício de trabalhar com a história da África e das culturas

afrobrasileiras na escola, um ponto obrigatório está na busca por promover debates, seminários, atividades que dinamizem a escola, transformando essa temática no cotidiano da instituição.

Essa é também uma forma de promover uma discussão para além do conceitual, que demonstre de maneira apropriada o quanto nossa sociedade é racista, preconceituosa e discriminatória. Um primeiro passo na busca por superar a sociedade racista e reconhecer que ela é realmente racista, perceber que negros são maioria entre os mais pobres do país, notar que esses têm menos acesso à educação, ver que a população negra ocupa os postos de trabalho que demandam menos instrução.

## 6 APONTAMENTOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Passados dezessete anos da promulgação da Lei 10.639 há que se dizer que a luta agora é por efetivá-la. Em 2003, seja nas universidades, seja nas escolas, muito pouco se sabia sobre a lei e sua aplicação. Houve quem não acreditasse que ela se efetivaria, houve quem pensasse que se tratava de uma nova disciplina escolar, descolada das outras, houve quem dissesse que era uma “moda”. Ainda hoje enfrentamos problemas. A própria forma como a Lei foi escrita, cria por vezes, obstáculos para sua aplicação na escola. Muitos professores por desconhecer a temática reforçam o equívoco de que tal discussão na prática se restringe às disciplinas de História, Artes e Literatura. Ao fim e ao cabo, ainda há muito a se fazer e uma das frentes de luta para a efetivação da Lei é a formação de professores que tomem essa responsabilidade não como uma obrigação legal, mas como um posicionamento político de luta para intervir em uma sociedade brasileira historicamente racista.

Um movimento necessário de ser feito é o de equalizar as responsabilidades em torno do trabalho a ser desenvolvido na escola para com as questões étnico-raciais e da História da África. Há que repensar o papel de cada um dos atores do cenário escolar, envolver todos os professores, de todas as disciplinas, os profissionais da biblioteca, da cantina, da limpeza, da portaria, os pais, a comunidade, toda a escola, no sentido de entender e fazer entender que essa é uma responsabilidade coletiva. Se de fato quisermos uma escola pública que seja menos racista, que seja reflexiva quanto a tais questões, ninguém fica isento de responsabilidades nessa jornada. Temos que refletir desde o nosso racismo cotidiano escondido sob a roupagem da brincadeira e da zoação, bem como o racismo institucionalizado que faz com que a maioria dos negros na escola sejam os alunos pobres e os trabalhadores de função não especializada. Se

quisermos lutar contra o racismo temos que fazer com que essas reflexões alcancem nossos estudantes, a ponto de se incomodarem com tal situação e tomarem atitudes de combate.

A realidade escolar pode ter grande influência no trabalho exitoso em torno das questões étnico-raciais, pois se tomarmos como base as escolas públicas de periferia vemos que os alunos, maciçamente têm cor. A pobreza no Brasil é demarcatória, excludente, composta por pardos e pretos, portanto é negra. No entanto, recorrentemente presenciamos colegas de trabalho, funcionários da escola e até acompanhantes escolares, que acusam os alunos negros de serem racistas. Para avançarmos no debate há que se considerar que não há como nascer nessa sociedade e passar incólume por um processo de socialização que em alguma medida nos remeta a práticas racistas. Se entendemos que o racismo é estrutural e estruturante de nossa sociedade, todos acabamos sendo marcados por esse processo e nos cabe conscientizar de tal fato a ponto de querermos lutar contra isso.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O professor tem o relevante papel de construir junto aos seus alunos experiências reflexivas que considerem a importância dos negros na construção da nação, saindo da subalternidade e assumindo seu lugar de direito como um dos sustentáculos da constituição desse país. Compreender a história e a cultura africana é desconstruir uma narrativa idealizada na perspectiva do grupo social dominante e proporcionar aos negros a saída de uma posição coadjuvante, assumindo a centralidade como grupo social destacado na formação da nacionalidade do país. Dessa forma, pensar a construção e inclusão desses sujeitos dentro de um escopo que os aponte também como interlocutores de uma nacionalidade e identidade nacional é papel do processo educativo que, em grande medida, tem responsabilidades no que tange a manutenção e reprodução da exclusão social.

Um aspecto que apontamos como vital é a aproximação da escola e de seu corpo docente junto às produções sociais e culturais da comunidade na qual essa se encontra inserida. É fundamental a participação das famílias e suas historicidades dentro do contexto escolar, construindo possibilidades de mediação entre saberes formais e não-formais que podem ajudar na construção de identidades, percepção de pertencimento e fortalecimento dos bens culturais da comunidade e da cidade.

Outro elemento a ser considerado é o material didático usado em sala de aula. Esse deve contemplar as culturas e historicidades de todos os grupos sociais, nesse caso, a cultura

africana e afro-brasileira têm também primazia na construção e consolidação de uma cultura nacional. Entendemos que a história das mentalidades e a história do cotidiano foram gradativamente incorporadas nos livros didáticos e com isso já percebemos avanços em alguns debates sobre a cultura dos negros dentro da sociedade brasileira, no entanto há sempre o que avançar. Essa produção historiográfica demonstra uma consonância com a luta do Movimento Negro que sempre debateu a inserção do negro como protagonista na construção do país.

Conforme nos diz Nilma Lino Gomes (2011), apesar dos avanços no campo das experiências étnico-culturais, ainda persiste uma narrativa segregadora e racista que deve ser continuamente combatida. Dessa forma acreditamos que as possibilidades de rupturas no *status quo* têm que passar pelo aval da educação, sendo assim o papel do professor em sala de aula deve ser mediar constantemente novas práticas de ensino, novas abordagens metodológicas e fundamentalmente mediações entre as várias produções culturais no entorno da escola. Ao fim desse artigo não temos a pretensão de apresentar respostas, ao contrário, esperamos que esse incomode a outros profissionais da educação, ao ponto de os fazerem repensar as relações raciais em nossa sociedade e questionar o que pareça natural a um primeiro olhar.

## REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Tratado dos Viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, TJ: Vozes, 2002.
- CARDOSO, Marcos. **O Movimento Negro**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- CONCEIÇÃO, José Maria Nunes Pereira. **África um novo olhar**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GIORDANI, Mário Curtis. **História da África anterior ao descobrimento**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino, GONÇALVES E SILVA, Petrolina B. (org). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **A palavra, memória viva na África**. Revista O correio da Unesco, ano 7, n° 10/11. Rio de Janeiro: 1979.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **A educação tradicional na África**. Revista THOT, n. 64, 1997.

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

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedade negro-africanas. **Revista do Centro de Estudos Africanos USP, n° 18/19**, 1995/1996.

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

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

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. O universo cultural africano. **Revista da Fundação João Pinheiro, v.14, n° 7 a 10**, jul. a ago. de 1984.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **A História da África na Educação Básica**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2008.

UNICEF. **10 desafios do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, 2014.

**Enviado em: 09/11/2021**  
**Aprovado em: 01/07/2021**

## **A CHARGE COMO DENÚNCIA DA CORRUPÇÃO E DA NECROPOLÍTICA: A REPRESENTAÇÃO DE ÁFRICA POR VICTOR NDULA**

### **CARTOON AS A DENUNCIATION OF CORRUPTION AND NECROPOLITICS: THE REPRESENTATION OF AFRICA BY VICTOR NDULA**

Gabriela Araldi<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo captar o problema contemporâneo de corrupção no continente africano, sobretudo o desvio de dinheiro arrecadado com a ajuda externa, e debater seus reflexos e consequências através da análise imagética da Charge “*Why is aid bad for Africa*” - em português “porque a ajuda externa é ruim para a África”, produzida pelo artista africano Victor Ndula em 2012. Através do debate acerca dos componentes de um cartum e sua utilização como fonte histórica, identificou-se a sátira, o exagero da forma, a crítica a fatos e personalidades políticas, como fundamentais na construção da narrativa que se quer passar. Dessa forma, foi possível reconhecer a corrupção de autoridades e elites locais em países africanos como uma situação latente. Além disso, identifica-se a necropolítica - política da morte - conceito elaborado por Achille Mbembe, como fator de consequência social da corrupção condicionada aos povos africanos, e norteadora da construção crítica da imagem por Ndula. Tendo isso em vista, torna-se imprescindível evocar novos olhares e histórias a partir do recurso visual da charge, que tem potencialidade para atingir debates profundos sobre assuntos totalmente necessários.

**PALAVRAS-CHAVE:** Charge. Corrupção em África. Necropolítica.

#### **ABSTRACT**

This article aims to capture the contemporary problem of corruption in the African continent, especially the embezzlement of money raised with foreign aid, and to debate its reflexes and consequences through the imagery analysis of the cartoon “*Why is aid bad for Africa*” produced by african artist Victor Ndula in 2012. Through the debate about the components of a cartoon and its use as a historical source, the satire, the exaggeration of the form, the criticism of facts and political personalities, were identified as fundamental in the construction of the narrative that one wants to pass. Therefore, it was possible to recognize the corruption of local authorities and elites in African countries as a latent situation. Furthermore, the necropolitics - death policy - concept developed by Achille Mbembe, is identified as a factor of social consequence of corruption conditioned to the African people, also guiding the critical construction of the image by Ndula. As we have seen, it is essential to evoke new perspectives and stories based on the visual appeal of the cartoon, which has the potential to reach deep debates on subjects that are totally necessary.

**KEYWORDS:** Cartoon. African corruption. Necropolitics.

---

<sup>1</sup> Estudante de graduação no curso de Bacharelado e Licenciatura em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Já foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de História da UFSC e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente atua no Museu do Judiciário Catarinense. E-mail: [gabrielaaraldi13@gmail.com](mailto:gabrielaaraldi13@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a corrupção é uma problemática que atinge o globo por inteiro. No continente africano a situação não segue rumo distinto: mesmo depois de adquirida independência das metrópoles por parte dos países africanos, as lideranças e elites políticas locais seguem utilizando de recursos financeiros para proveitos particulares. Como um problema crônico em diversos países, a corrupção persiste agravando situações de pobreza e subsistência, afetando os planos político, econômico e social.

A charge, que tem como principal função a crítica a fatos ou personalidades políticas, aparece neste contexto como uma denúncia da condição latente de desvio de dinheiro, que é impeditiva para superação da pobreza e para o desenvolvimento econômico do continente. Considerando que a narrativa visual é uma característica empírica do artista, o cartum a ser analisado considera a realidade e biografia de seu produtor, o queniano Victor Ndula.

Através dos componentes da ilustração, é possível traçar paralelos com questões que não estão explicitadas, como é o caso da imposição da Necropolítica - ou política de morte - conceito elaborado por Achille Mbembe, pelos potentados africanos, ao passo que, com suas atitudes administrativas, decidem quem pode viver e quem deve morrer.

Este trabalho tem como objetivo a análise da charge “*Why is aid bad for Africa*” - em português “porque a ajuda externa é ruim para a África”; a compreensão dos aspectos comunicativos visuais que fundamentam os cartuns e sua utilização como fonte histórica; e a identificação dos componentes da imagem em paralelo à corrupção e à necropolítica no continente africano. Como metodologia, adoto a análise bibliográfica e imagética.

Trabalhar com charges nos possibilita reconstruir um passado a partir de perspectivas não hegemônicas das formas de poder dominantes, questionando o papel da arte e do artista nos movimentos de luta social. São poucos os pesquisadores que utilizam da visualidade para fundamentar suas interpretações; neste artigo, contudo, provo como é possível extrair informações valiosas de imagens, e também como é enriquecedor para a obtenção de opiniões populares. A partir daqui descobrimos a oportunidade de evocar novos olhares e novas histórias.

## 2 A CHARGE E SUA UTILIZAÇÃO HISTORIOGRÁFICA

A charge é um elemento de comunicação que atua com a função de trazer à tona aspectos da relação entre a sociedade e o sistema político e econômico. Através da sátira e do

humor, os cartunistas constroem uma narrativa visual e textual para evidenciar e criticar determinados acontecimentos, fatos ou personalidades. De acordo com Renata dos Santos (2013) a charge dá voz às opiniões e expressões de uma maneira que os textos escritos e os discursos orais não conseguem, questionando as regras estruturais e transgredindo as normas, debatendo sempre questões de grande relevância social: tanto a produção da charge quanto a sua emergência na sociedade são resultado do momento social, político e econômico do lugar.

Para a historiadora Kennya Souza Santos (2019), a charge tem um papel revolucionário. O caráter crítico e de “porta-voz” da sociedade colocam o cartum em lugar de destaque entre as diversas manifestações da mídia para a construção de um sistema em favor do povo africano. A partir da década de 1990, a sátira africana se torna a manifestação mais visível da liberalização política, fomentando o surgimento de um novo tipo de jornalismo em diversos países da África, mais livre e crítico, no qual a imprensa satírica passa a condenar as contradições, as hipocrisias, os abusos de poder e a corrupção dos governos e das elites. “Em África, a piada e as expressões gráficas de humor mais especificamente, foram uma das responsáveis por deslegitimar e criticar as ideologias autoritárias dos governos no pós Guerra Fria. O ridículo foi e ainda é arma de resistência.” (SANTOS, 2019, p. 12).

Santos (2019) indica que as charges revelam não apenas a dimensão cultural popular para política, uma vez que abordam pontos que não podem ser encontrados nos memorandos oficiais, nos discursos públicos, nos editoriais de jornais ou mesmo nas pesquisas de opinião pública, mas também consideram as relações entre poder, representação e público, revelando sua importância como fonte histórica constituinte de um vasto arquivo, capaz de desvelar mudanças na consciência política do corpo social, além de capturar o fluxo e refluxo dos sentimentos causados nos leitores - “sentimentos deixados pelo silêncio de outros textos e outros arquivos” (SANTOS, 2019, p. 17).

Embora fontes visuais ainda escapem de análises críticas, diversos historiadores têm trabalhado com cartuns em suas pesquisas, utilizando-os como fontes históricas. Richard Scully e Marian Quartly (2009), ao debaterem sobre o trabalho com esse tipo de documento, indicam alguns benefícios e armadilhas metodológicas. De acordo com os autores, o cartum não se apresenta como um artefato cultural capaz de refletir passivamente a realidade e, menos ainda, é recebido passivamente pelos leitores (SCULLY; QUARTLY, 2009). Todas as charges, desde sua produção até sua recepção, são interpeladas por relações políticas, de discursos e de poder, podendo ser influenciadas pelo meio de criação e publicação, e também sofrer alterações de sentidos entre a intenção original do autor e a recepção do leitor final.

Dentre as principais problemáticas da visualidade como fonte apontadas por Scully e Quartly, está a censura. Por constituir-se como um recurso visual carregado de críticas e significações políticas, os cartuns e os cartunistas podem sofrer pela censura e pela crise da liberdade de expressão, sobretudo em países africanos: é comum que profissionais da imagem satírica sejam alvos de prisões e processos por conta do conteúdo de suas artes, principalmente no mundo digital, no qual as informações circulam em tempos de aceleração social tão variados, que a velocidade e alcance são praticamente incalculáveis.

De acordo com Scully e Quartly (2009), o cartum é uma fonte altamente complexa para investigação. Por esse motivo, uma leitura histórico-crítica factual feita por historiadores que pretendem utilizar a visualidade como fonte histórica, deve procurar compreender as condições da produção e da recepção da imagem pelo público leitor, além de considerar todos os elementos que compõem o corpus da imagem, como os componentes textuais que podem acompanhar o desenho. Conquanto que as charges atinjam e circulem entre um público alfabetizado ou semi alfabetizado - um dos fatores pelos quais se constitui como “porta-voz” da sociedade - as imagens não apresentam significados e críticas auto evidentes: elas podem conter referências muito específicas à uma época e uma cultura, fazendo com que os historiadores investiguem cada uma das camadas de significado.

Óscar Gual Boronat (2011) aponta que a premissa para interrogar historicamente uma charge é conhecer as características da sua linguagem particular como gênero visual-textual: “A narratividade dos quadrinhos é baseada na sucessão deliberada de elementos iconográficos próprios, dispostos em uma ordem determinada com um objetivo comunicativo ou artístico” (BORONAT, 2011, p. 156, tradução própria)<sup>2</sup>. Dessa forma, a transmissão de uma informação, seja ela real ou fictícia presente na charge, situa-se em um tempo e espaço elegidos pelo próprio autor (BORONAT, 2011, p. 156).

Em relação aos cuidados a serem tomados para tratar de charges enquanto fontes históricas, Boronat recupera o lado da segurança intelectual dos historiadores, como se numa tentativa de convite às fontes da visualidade para os pesquisadores: as preocupações “são as mesmas que com qualquer outro tipo de fonte histórica” (Boronat, 2011, p. 158). Nenhuma fonte histórica nos fornecerá dados objetivos ou uma descrição de verdade absoluta: o cartum,

---

<sup>2</sup> “La narratividade de la historieta se basa en la sucesión deliberada de elementos iconográficos propios, dispuestos en un orden determinado con un objetivo comunicativo o artístico.” (Boronat, 2011, p. 156).

nesse caso, nos apresenta uma série de nuances com potencialidade para enriquecer muito nosso estudo.

### 3 A ARTE E O ARTISTA

De acordo com Kennya Santos (2019), todas as produções estão diretamente relacionadas a um todo ideológico e imagético do artista, operando com interpretações e questionamentos próprios. Todos os elementos utilizados para a construção de sentido da narrativa visual são componentes de um raciocínio estratégico da mensagem que se quer passar; isso significa, em outras palavras, que os signos trazem consigo referenciais antecedentes e significações sobre os elementos ilustrados: “Os elementos imagéticos da charge não nascem com ou a partir dela, mas são historicamente construídos” (SANTOS, tos, 2019, p. 21). Da mesma maneira, a recepção e interpretação da imagem pelo leitor também perpassa por ideologias particulares; sendo assim, é determinante apontar que minha análise enquanto historiadora em formação possui igualmente um lugar de produção socioeconômico, político e cultural (SANTOS, 2019, p. 18).

Essas condições podem ser experimentadas pelo trabalho do cartunista aqui analisado: Victor Ndula. O artista africano nasceu no Quênia, e hoje vive e trabalha na cidade de Nairóbi (capital). Suas principais temáticas abordadas dizem respeito às relações políticas locais e internacionais, do passado ou contemporâneas, possuindo em sua bagagem mais de 10 anos de experiência profissional como cartunista, que refletem-se em seu reconhecimento profissional global. Ndula teve a oportunidade de expor seus trabalhos em festivais de cartuns por vários países, como Suíça, França, Alemanha, Peru, Qatar, Holanda e London School of Economics (LSE), além de ser o ganhador do primeiro prêmio do concurso de Cartum Político das Nações Unidas (“*United Nations/Ranan Lurie Political Cartoon contest*”)<sup>3</sup> e outros prêmios.

Victor Ndula também é colunista diário do jornal *The Star*, no qual publica sob legenda de “Victor’s View”, em português “Visão de Victor”, mais uma vez ressaltando a força e influência de suas ideologias e opiniões particulares a respeito das circunstâncias políticas na produção de suas artes. Ademais, o cartunista é membro da organização *Cartoon Movement*<sup>4</sup>, uma plataforma online que reúne cartunistas editoriais que atuam profissionalmente em todo o

---

<sup>3</sup> Sobre o artista: Victor Ndula. Cartooning For Peace. Disponível online em: <https://www.cartooningforpeace.org/en/dessinateurs/victor-ndula/> Último acesso em 09/04/2021.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://cartoonmovement.com/>. Último acesso em 09/04/2021.

mundo. O site recebe entre 60 e 100 cartuns diariamente de mais de 220 cartunistas *freelancers*, que produzem em mais de 80 países.

O cartum escolhido para minha análise é o “*Why is aid bad for Africa*”, e foi produzido por Ndula para a plataforma *Cartoon Movement*, identificável na marca d’água no canto direito superior da imagem, o mesmo do *website*. A plataforma informa ter sido publicada a imagem no dia 29 de agosto de 2012, embora a arte tenha sido produzida, ao que indica a assinatura do artista no canto inferior direito (VICNDULA 09), no ano de 2009. A imagem repercutiu por outros lugares na *internet*, inclusive pelo site *Africa Cartoons*<sup>5</sup>, no qual, curiosamente, o dia da publicação é o mesmo do site para o qual a imagem foi pensada.

**Figura 01:** Cartoon *Why is aid bad for Africa*, de Victor Ndula.



**Fonte:** acervo do site *Cartoon Movement*. Disponível em: <https://cartoonmovement.com/cartoon/why-aid-bad-africa>. Último acesso em 19/11/2020.

A narrativa visual da charge apresenta uma crítica clara à corrupção nos países africanos, que interpela a ajuda estrangeira direcionada ao continente, especialmente por meio de doações financeiras. Na imagem, está evidente a intenção de crítica a partir da charge que Ndula deseja passar: a maior parte do que é doado para a África não se transforma naquilo que

<sup>5</sup> Disponível em: <https://africacartoons.com/victor-ndula-why-aid-is-bad-for-africa/>. Último acesso em 19/11/2020.

motiva o ato da doação, ou seja, em um retorno para a população que necessita - pelo contrário, vai para o bolso dos corruptos.

A charge é construída a partir de estereótipos e alegorias. Kenya Santos (2009) indica que, ao nos depararmos com determinados símbolos e atributos que compõem uma ilustração, a nossa interpretação irá edificar-se com influências do meio no qual nos socializamos. Por este motivo, algumas vezes o processo é feito de forma inconsciente, no qual as ideias são recebidas como estereótipos depreciativos (SANTOS, 2019, p. 21). Entretanto, partindo da concepção que todos os elementos são componentes imprescindíveis para a narrativa visual que se quer passar pelo cartunista, “certos estereótipos elaborados são usados como um instrumento, uma ferramenta auxiliando na compreensão de uma realidade” (Santos, 2019, p. 21). Ou seja, toda a piada, o exagero da forma e a metáfora são estratégias de representações que Nuda elabora para passar o “*Victor’s View*”.

A charge se passa em um ambiente alimentar. No primeiro plano da imagem, há uma mesa de jantar, onde o prato principal não é de fato comida, mas um monte de dinheiro que, por sua vez, é arrecadado com a ajuda estrangeira de países ou instituições multilaterais: eis aqui a primeira de muitas alegorias do cartum. Há um sujeito sentado à mesa que, embora vestido com roupa social, está passando fome. Para essa pessoa, Nuda constrói um aspecto de pobreza e de necessidade, que ganha materialidade em alguns elementos da representação imagética. Observamos, em primeiro lugar, o único balão de fala presente em toda a imagem: ele parte do estômago roncando de fome da pessoa preparada para o banquete. O segundo aspecto é o jeito que suas mãos são desenhadas, como mãos de esqueleto: o sujeito está à beira da morte - o aspecto de “morto-vivo” que discutiremos adiante. A terceira representação do sofrimento do sujeito é visível em sua postura e em seu olhar caído e desesperançoso: ele não consegue comer, apenas martiriza-se com o banquete e o aroma dele à sua frente.

O que aparenta ser o cabelo homem, apresenta-se curiosamente no formato do continente africano, o que nos faz concluir que Victor Ndula faz questão de representar um africano, ou a própria população africana a partir de apenas um sujeito, vivendo em situações de privação e pobreza, sem acesso ao básico: a alimentação. É aqui que entra a alegoria do banquete: o dinheiro das doações comporia uma refeição apetitosa se os africanos pudessem de fato se alimentar dela, sem que ela fosse desviada por autoridades políticas e elites locais. Portanto, o estereótipo da África como um continente pobre e instável é composto como estratégia imagética: o exagero chama atenção e assusta, na tentativa de causar impacto social ao sistema vigente.

Entramos agora, nas alegorias de luxo e pobreza elaboradas por Ndula. Na mesa, como acompanhamento do prato principal, há um espumante dentro de um balde de gelo, sugerindo estar ainda fechado, ou melhor, aguardando para ser estourado. Esse espumante pode ser entendido como uma representação da ganância e luxúria que, se somado ao monte de dinheiro, revela a metáfora: essa é, provavelmente, uma mesa a serviço dos potentados que efetuam crimes que envolvem dinheiro, identificável no bordado da toalha “*Foreign Aid*” - em português “Ajuda estrangeira” - e no cadeado que impossibilita o componente da mesa de alimentar-se, no qual está escrito “corrupção”. Faz sentido, dessa maneira, pensar que o espumante encontra-se ainda lacrado: não há nada para se comemorar - bem pelo contrário.

De acordo o que escreveram Antônio Luís Dias, José Lúcio e Thierry Dias Coelho (2015), a corrupção em África, sobretudo em países subsaarianos, é um fenômeno bastante recorrente, e os dados são reveladores. Os pesquisadores coletaram dados das análises desenvolvidas pelo Banco Mundial no âmbito do *Worldwide Governance Indicators* (WORLD BANK, 2014) e dos inquéritos levados a cabo pela Transparência Internacional no contexto do *Corruption Perception Index*; “De acordo com esta organização não governamental (TRANSPARENCY INTERNATIONAL, 2013), em 2012 a corrupção constituía um problema crônico em 90% dos Estados africanos” (DIAS; LÚCIO; COELHO, 2015, p. 397).

Os três autores apontam também que uma investigação realizada pela União Africana (COUNCIL ON FOREIGN RELATIONS, 2009) havia avaliado o custo de práticas de corrupção em 150 bilhões de dólares; isso equivale ao valor arrecadado da ajuda estrangeira provenientes dos países da OCDE (Operação para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) destinados à África no ano de 2008 multiplicado por sete (DIAS, LÚCIO, COELHO, 2015, p. 397). Assim, não resta dúvidas que as consequências desse desvio de dinheiro afetam, além do plano político, o plano econômico e social.

Embora os dados documentados e arquivados em plataformas consideradas seguras apresentem limitações, podendo não representar os níveis reais absolutos de corrupção dos estados, faz sentido que a crítica de Ndula considere sua realidade e vivência pessoal como cidadão africano, além do que fundamenta materialmente suas críticas ao sistema de corrupção da ajuda que se destina à África. Aqui, a corrupção é entendida como um fator impeditivo para o desenvolvimento do continente e para a superação de problemas e doenças sociais.

De acordo com Dias, Lúcio e Coelho (2015), a corrupção e a pobreza desenvolvem, de forma direta, mecanismos de influência recíproca. Dessa forma, enquanto houver corrupção, haverá fome, e vice-versa, ao mesmo tempo em que o desvio de dinheiro público para

finalidades privadas acarreta, conseqüentemente, o agravamento das situações de privação social ao exacerbar a característica multidimensional da pobreza: “Assim, se efectivamente pretendemos melhorar a vida de milhões de cidadãos um pouco por todo o mundo, é prioritário eleger o combate à corrupção como prioridade de governação política.” (DIAS, LÚCIO, COELHO, 2015, p. 407-408).

Como vimos, a principal crítica do cartunista referente à ajuda externa é o desvio do dinheiro arrecadado, mas há outros fatores em jogo para entender a “aid” na África. Jane Wales, em sua resenha sobre o livro “*Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There Is a Better Way for Africa*”(2009) indica que uma das críticas ao sistema de ajuda externa presente na tese de Dambisa Moyo é que, ao invés de incentivar o crescimento econômico sustentável e a redução da pobreza no continente africano, ele intensificou as relações de dependência do continente, que vinham se acirrando desde o pioneirismo das ações de ajuda na segunda metade do século XX, encontrando o auge entre as décadas de 1970 e 1998. A instituição de ajuda, muitas vezes, infere na isenção de responsabilidade dos governos locais africanos, mantendo-os no poder por muito tempo, além de causar a estagnação econômica local em diversas regiões e, conseqüentemente, reduzir as exportações.

Partindo disso, é interessante analisar o segundo plano da imagem. Como plano de fundo da mesa de jantar, há diversos esqueletos espalhados pelo chão, representando os companheiros do sujeito central que já se renderam à fome - o homem sentado à mesa não está muito distante de tornar-se ossada. Em minha interpretação, estes esqueletos fazem alegoria à política da morte, na qual a máxima soberania reside no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2016).

No caso da charge, espelhando diretamente os casos de desvio de dinheiro da ajuda estrangeira no continente africano, o problema que está posto é que o próprio fenômeno da corrupção influi em uma total apropriação dos Estados africanos por parte destes agentes cleptocráticos, das elites e das máquinas burocráticas, que vivem de forma luxuosa e abundante graças a exploração de outros corpos: as carcaças ao chão - “[...] as elites utilizam o seu poder para enriquecer à custa dos recursos que controlam, estabelecendo muitas vezes uma cultura de cleptocracia dominante.” (DIAS, LÚCIO, COELHO, 2015, p. 400).

De acordo com Mbembe (2016), as noções de necropolítica e necropoder podem explicar as diversas maneiras pelas quais ferramentas estatais são apropriadas com uma finalidade única de destruição de determinadas pessoas e grupos, resultando na “[...] criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações

são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos.” (MBEMBE, 2016, p. 146). Sendo assim, não é impreciso pensar que o cartunista de “*Why is aid bad for Africa*” fundamentou-se em pesquisas e debates acerca da política da morte para arquitetar a imagem em questão, sobretudo para ilustrar a mão do sujeito sentado à mesa.

Ainda referindo-me ao banquete principal, é pertinente reparar que, ainda que bebida a disposição seja champanhe, a taça e a cor do drinque não condizem com a bebida comemorativa: é uma taça de vinho, ou pior ainda, de sangue. Da mesma maneira que a corrupção se mantém como um fator impeditivo para o desenvolvimento econômico, ela agrava as características de pobreza e, conseqüentemente, a fome. As formas contemporâneas de necropoder utilizam de técnicas e instrumentos que se fundamentam, sobretudo, em um racismo de Estado que, por sua vez, caracteriza o corpo que é passível da morte pelo parâmetro definidor da raça e classe social: é o paralelo das soberanias africanas construído por Victor Ndula. Nos restam ainda dúvidas sobre qual a fonte do sangue que compõe a cena?

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, buscamos captar a funcionalidade da charge enquanto elemento político e, sobretudo, enquanto ferramenta revolucionária para o ciclo democrático através do cartum de Victor Ndula, que denuncia a corrupção e as políticas da morte em África. Segundo Dias, Lúcio, Coelho (2015) os programas de combate à corrupção e, conseqüentemente, à pobreza, devem estar ligados com o aprofundamento da democracia. Dessa maneira, a charge em questão, bem como outras produções satíricas e humorísticas, realiza uma de suas principais intencionalidades: questionar a norma vigente.

As nuances da imagem possibilitam o debate acerca da corrupção, responsável direta ou indiretamente por acirrar a fome e a pobreza de milhares de pessoas no continente. Além disso, acusa autoridades e elites locais de praticarem a política de morte fundamentando-se em questões raciais e de classes no continente, escolhendo quem vive e quem morre: “Em outras palavras, se é livre para viver a própria vida somente quando se é livre para morrer a própria morte.” (Mbembe, 2016, p. 144).

Ao passo que pudemos compreender e argumentar tantos fatos políticos-sociais através de uma só produção satírica, considerando o empírico do produtor e receptor da imagem, certificamo-nos de seu potencial enquanto fonte histórica e ferramenta popular. São muitas as ilustrações e os artistas fazendo a diferença para o alargamento da democracia em

todo o mundo. Sendo assim, as experiências e aprendizados possibilitados por imagens tão ricas quanto essa são incomensuráveis.

## REFERÊNCIAS

BORONAT, Óscar Gual. **El cómic como fuente histórica: el falso testimonio de Tintín en el Congo Belga**. Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea, t. 23, págs. 141-158, 2011.

CARTOON Movement. Cartoon Movement, 2012. **Why is aid bad for Africa**. Disponível em: <<https://cartoonmovement.com/cartoon/why-aid-bad-africa>>. Último acesso em 19 de novembro de 2020.

CORREA, Silvio Marcus de Souza. **Nem Brancos, nem Negros. A representação dos 'Amarelos' nas caricaturas do jornal Echos d'Afrique noire**. Contra/Relatos Desde el Sur, v. 12, p. 47-59, 2015.

DIAS, Antônio Luís; LÚCIO, José; COELHO, Thierry Dias. **Corrupção e pobreza em África: os legados coloniais em perspectiva comparada**. Revista do Serviço Público. Brasília 66 (3) p. 395-424 jul/set 2015.

MBEMBE, Achille. **NECROPOLÍTICA: Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32. Dezembro de 2016.

SANTOS, Kennya Souza. **Caricaturando a democratização da África do Sul**. Florianópolis: PPGH/UFSC, 2019.

SANTOS, Renata de Paula dos. **África do Sul, humor e transgressão: a representação de Jacob Zuma no traço de Zapiro**. Domínios da Imagem, Londrina, v. 7, n. 13, p.109-121, dez. 2013.

SCULLY, Richard; QUARTLY, Marian. Using Cartoons as Historical Evidence. In: **Drawing the Line: Using Cartoons as Historical Evidence**. Edited by Scully, Richard; Quartly, Marian. Melbourne: Monash University ePress. pp. 1.1 to 1.13, 2009.

WALES, Jane. **Just Say “No”**. 2009. Disponível em: [https://ssir.org/books/reviews/entry/dead\\_aid\\_dambisa\\_moyo#](https://ssir.org/books/reviews/entry/dead_aid_dambisa_moyo#). Último acesso em: 09/04/2021.

**Enviado em: 09/04/2021**

**Aprovado em: 05/07/2021**

## **“AH ÁFRICA, TERRA MÃE, BERÇO DA HUMANIDADE”:** UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA A PARTIR DO DESENHO SUPER-CHOQUE

### **“OH AFRICA, THE MOTHERLAND, CRADLE OF HUMANITY”:** A PROPOSAL TO TEACH AFRICAN HISTORY BASED ON THE SUPER-SHOCK ANIMATED SERIES

Isabela Rodrigues Regagnan<sup>1</sup>  
Sávio Queiroz Lima<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

Este trabalho aborda historiograficamente o uso de dois episódios da animação Super-Choque no ensino de História da África. Trata-se de uma narrativa ficcional estadunidense protagonizada e referendada racialmente, com personagens principais negros e possibilidades de debates sobre visibilidade. Produzida a partir de 2000, Super-Choque (originalmente Static Shock) foi trazida e traduzida ao Brasil, ganhando notoriedade e ainda exercendo prestígio em debates públicos sobre representatividade e identidade racial. De acordo com a lei 10.639/03, este trabalho pretende analisar o uso dos episódios selecionados, enquanto instrumento pedagógico paradidático para inclusão do ensino de História e Cultura da África. A metodologia parte da análise fílmica através da captura das cenas e das narrativas ficcionais e suas possibilidades de diálogos com a realidade crítica. A abordagem crítica, a contextualização das questões raciais contemporâneas e os trajetos históricos da narrativa ficcional, bem como a historicidade da região de Gana, da civilização Ashanti e sua representação na animação, conferem à pesquisa seu teor de construção de um saber e aplicação em sala de aula. O uso do desenho animado Super-Choque enquanto um material didático, possibilita que os alunos estejam em contato com um conteúdo que faz parte do seu cotidiano, o que pode acarretar um maior interesse para aprender o conteúdo, além de aprender através do mesmo, questões acerca da história e cultura da África, rompendo com estereótipos eurocêntricos sobre o continente, além de questões como a identidade e reconhecimento em uma mídia ficcional audiovisual.

**PALAVRAS CHAVE:** Super-Choque. História da África. Ensino de História.

#### **ABSTRACT**

This work historiographically approaches the use of two episodes of the animated series Static Shock in the teaching of African History. This is a fictional American narrative, starring and racially referenced, with main black characters and possibilities for debates about visibility. Produced in 2000, Static Shock (Super-Choque in Brazilian Portuguese) was brought to Brazil and translated into Brazilian Portuguese, gaining notoriety and still exerting prestige in public debates about representativeness and racial identity. According to Brazilian law 10.639/03, the work proposal intends to analyze the use the selected episodes, as a pedagogical tool for inclusion in the teaching of African History and Culture. The methodology starts with film analysis through the capture of fictional scenes and narratives and their possibilities for dialogue with critical reality. The critical approach, the contextualization of contemporary racial issues, and the historical trajectories of the fictional narrative, as well as the historicity of the Ghana region, the Ashanti civilization, and its representation in animation, give the research its content on building knowledge and application in the classroom. The use of the Static Shock cartoon as teaching material allows students to be in contact with content that is part of their daily lives, which can lead to a greater

---

<sup>1</sup> Acadêmica de História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Bolsista no Programa de Educação Tutorial - PET História Conexões de Saberes. Voluntária do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC). Editora da Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial – Três Lagoas/MS. Integrante do grupo de pesquisa História, Mulheres e Feminismo (HIMUFE). isabelaregagnan@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em História pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo), membro do Laboratório de Estudos sobre a Transmissão e História Textual na Antiguidade e no Medievo (LETHAM-UFBA). savio\_roz@yahoo.com.br.

interest in learning the content as well to learning through it issues about African history and culture, breaking Eurocentric stereotypes about the continent, and issues such as identity and recognition in a fictional audiovisual media.

**KEYWORDS:** Static Shock. African history. History teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

As questões raciais no Brasil são relevantes diante de uma persistência do racismo e suas adaptações discursivas em tempos tão reacionários. Embora a lei 10.639/2003, a qual versa sobre a “possibilidade jurídica de dar luz às representatividades ocultas” (LIMA, 2016, p. 161), se aproxime de 20 anos de existência, por muito tempo houve exaustivo debate sobre seu cumprimento eficaz, enriquecendo o ambiente acadêmico de discussões e produções intelectuais que sintonizavam e sinalizavam os conhecimentos sobre História da África e suas interferências culturais ao Brasil, significativamente diante do racismo ainda em evidência.

Para aplicar a lei e exercer uma pedagogia antirracista, toda experimentação é válida, desde que devidamente analisada e criticada. O diálogo aqui proposto tem por objetivo produzir uma análise criteriosa e funcional de dois episódios específicos da animação Super-Choque, dos anos 2000, para o ensino de História da África e o combate ao racismo, através da ficção. Seu uso pedagógico é importante para “desconstruir o imaginário que é perpetrado sobre o continente africano” (LIMA, 2017, p. 2130), principalmente no uso das narrativas ficcionais de entretenimento, que foram cruciais para esse saber público equivocado e que atende ao racismo estrutural.

Sendo uma mídia audiovisual, mas se tratando de um desenho-animado, a metodologia tende a ter um tratamento minucioso, pois ele não fala por si. Há a necessidade de que o desenho seja tratado como uma fonte e que seja visto para mais do que um entretenimento. Nesses dois episódios há cenas e narrativas enriquecedoras. O professor precisará fazer um processo metódico para mediar a discussão com a turma junto ao material didático, ele deve analisar todo o contexto do desenho-animado, até mesmo a produção exterior, como será mencionada no decorrer do texto, para maior compreensão da grandeza de ensino que Super-Choque pode conter. Esse modo requer que o professor se debruce mais na hora de estudar o conteúdo junto

com o desenho para trabalhar com os alunos “analisar um filme é sinónimo de decompor esse mesmo filme<sup>3</sup>” (PENAFRIA, 2009, p.01).

Através da ficção é possível exercer o cotidiano dos alunos com o aprendizado, fazendo as devidas contextualizações com os saberes pertinentes. A série animada, os episódios escolhidos a serem utilizados como material didático, seus pontuais e devidos recortes, ofertam a franca prática pedagógica com o uso do entretenimento. Se por muitas décadas a produção da indústria cultural de entretenimento serviu de instrumento de manutenção das disparidades raciais, a proposta aqui presente legitima seu uso para a desconstrução objetiva do racismo.

## 2 A HERANÇA AFRO-AMERICANA EM SUPER-CHOQUE

Quando a memória é inquirida, a depender de cada geração, o indivíduo pode relembrar representatividades negras na TV, cinema e quadrinhos. A experiência é acusatória das disparidades entre os representados na ficção, sendo bastante singular quando a expectativa de hegemonia é rompida. Desta forma, para muitos daqueles que viveram a infância e adolescência nos anos de 1990, há um super-herói negro que se destacou, ainda que menos que seus irmãos brancos de capas.

O super-herói Static Shock, Super-Choque no Brasil, marcou a memória daqueles que consumiram suas narrativas animadas. Na programação matutina da rede televisiva brasileira SBT, nos primeiros anos de 2000, o público conheceu o personagem da série *Super-Choque*, seguindo estruturas estéticas e narrativas de produções da Warner, como *Batman: A Série da TV*<sup>4</sup>, *Superman: A Série Animada*<sup>5</sup> e *Batman do Futuro*<sup>6</sup>. Com os sucessos das séries animadas da DC-Warner, a migração das narrativas de Super-Choque para o novo suporte foram oportunidades para os editores da franquia original dos quadrinhos da Milestone Media.

Há um rico histórico por trás dessa produção que migrou do suporte narrativo das histórias em quadrinhos para animação televisiva. O super-herói se popularizou através da animação *Static Shock*, em 23 de setembro de 2000 (MISIROGLU, 2012) para a programação infantil da rede televisiva estadunidense The WB (*Warner Bros.*), mas surgiu anos antes nas

---

<sup>3</sup> Mesmo a citação utilizar a mídia “filme”, o desenho-animado por também ser audiovisual pode ser analisado da mesma maneira.

<sup>4</sup> Originalmente *Batman: The Animated Series* (no Brasil, *Batman: O Desenho da TV*), com direção de Bruce Timm, Alan Burnett, Paul Dini e Eric Radomski, exibida entre 1992 e 1995.

<sup>5</sup> Originalmente *Superman: The Animated Series* (no Brasil, *Superman: A Série Animada*), com boa parte dos envolvidos com *Batman: The Animated Series*, exibida entre 1996 e 2000.

<sup>6</sup> Originalmente *Batman Beyond* (*Batman do Futuro*), com os supracitados produtores, exibida entre 1999 e 2001, chegou a ter conexões com a série *Static Shock*.

histórias em quadrinhos da editora Milestone Media. Manteve-se boa parte dos envolvidos do suporte midiático de origem, o que fortaleceu suas intenções de representatividade e valorização política e cultural do negro no cenário estadunidense. Na versão em língua original, várias celebridades negras atuaram como dubladores da série, como os jogadores de basquete Tracy Lamar McGrady Jr, Karl Malone e Shaquille O'Neal, e o rapper Lil' Romeo, que inclusive compôs a música tema da animação.

O ativismo negro estadunidense na década de 1990 foi marcado por instabilidades na questão racial. Em 1992, revoltas ocorreram na cidade de Los Angeles com a absolvição de policiais envolvidos no brutal espancamento de Rodney King. A violência foi filmada e divulgada, expondo a prática corriqueira de abusos policiais e gerando insurreição da sociedade, principalmente as comunidades negras, com o veredicto favorável aos criminosos<sup>7</sup>. As reações foram para além da catarse social, ganhando os meios, como o filme *Malcolm X*, dirigido por Spike Lee e lançado em 1991<sup>8</sup>, e o livro *Race Matters*, de Cornel West publicado em 1993.

Neste cenário de ebulição política racial, o empreendimento de quadrinhos com personagens negros os protagonizando ganhou força. A editora Milestone Media foi fundada como proposta combativa ao racismo, oferecendo ao mercado de entretenimento uma opção valorativa aos autores e artistas negros do *mainstream* de produzirem narrativas super-heróicas de protagonismo negro (LIMA, 2013). Firmada em 1993, foi fruto da idealização político-pedagógica de célebres artistas negros, como Denys Cowan, Dwayne McDuffie, Derek T. Dingle e Michael Davis, todos ativos em editoras de peso como a Marvel Comics e a DC Comics, esta última propriedade da *Warner Bros. Company*.

Tal conduta social e política nas histórias em quadrinhos não foi uma inovação conceitual. No auge dos movimentos dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, o jornalista Orrin Cromwell Evans atuava em jornais como *Philadelphia Tribune*, *The Philadelphia Independent*, entre outros. Em 1944 Evans produziu uma série de artigos denunciando o racismo nas forças armadas estadunidenses durante a Segunda Guerra Mundial, o que lhe rendeu prêmios e ameaças. Dentre as façanhas de Evans está a de produzir uma revista em quadrinhos sortida chamada *All-Negro Comics*,

---

<sup>7</sup> Em 2017 a rede de entretenimento *stream* Netflix lançou o documentário *L.A. '92*, de direção de Daniel Lindsey e T. J. Martin, em parceria com a National Geographic Documentary Films.

<sup>8</sup> Distribuído pela Warner Bros., em novembro de 1992, tem o ator Denzel Washington como protagonista.

empreendimento autônomo, através de sua própria editora, a *All-Negro Comics Publication*, em volume de 48 páginas em 1947<sup>9</sup>.

A Milestone Media herdou as proposições de homens e mulheres negros de terem suas representatividades nas mídias de entretenimento. Construíram todo um panteão de super-heróis em um universo próprio de continuidade da franquia chamado Dakotaverso: Ícone, Hardware, Sindicato do Sangue e o Super-Choque, dentre outros. Cada um desses personagens estreou em revista própria<sup>10</sup> em 1993. Entretanto, o mais célebre é justamente o Super-Choque devido o acesso midiático da animação televisiva.

A proeminência de Super-Choque torna-se evidente com o sucesso conquistado pela animação. Manteve seu projeto de educação e valorização da História e Cultura dos afro-americanos, e permitiu, dentre tantas possibilidades, conectivos com a África, comumente representada de modo negativo. Desta maneira, sobre sua História e legado, “quando não esquecido, desprestigiado, tratado através de estereótipos que mascaram sua realidade, condensando em essencialismos demasiados a sua completude: povos rudimentares, natureza ameaçadora, moléstias perigosas” (LIMA, 2017, p. 2129). A ficção nos fornece substratos para o trabalho de ensino de História da África e de valorização racial, adequando às expectativas pedagógicas brasileiras, com o uso da série animada em seus selecionados episódios, enquanto prática para combater o “o círculo vicioso do racismo” (CARNEIRO, 2011, p. 76).

### 3 SUPER CHOQUE NA ÁFRICA E FORA DA ÁFRICA

Historicamente foi imposta à população negra no Brasil viver às margens da sociedade. Processo esse que prolongou séculos e que se mantém mesmo com os avanços. Teorias racistas perpetuam desde o século XIX, sustentando essa imposição, e se aproveitando de tal para promover ainda mais o discurso racista e superior da população branca, acarretando ainda mais a desigualdade. Em vista desse cenário, o movimento negro persistiu ainda mais na luta pelos

---

<sup>9</sup> Lançado apenas uma única edição, já que mesmo para a época o investimento envolve não apenas a produção e edição do material, mas sua distribuição para vendas. Neste número único tem histórias bastante comuns para a época, como de detetives, animais falantes, crianças em situações cômicas, tarzanide (versões inspiradas no Tarzan), etc, mas todos os personagens negros. Orrin Cromwell Evans faleceu em 1971 e hoje seu nome é celebrado através da Bolsa de Estudos da Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor (NAACP).

<sup>10</sup> Dois deles chegaram a ser publicados no Brasil: Ícone e Hardware. As edições originais *Icon* número 1 e *Hardware* número 1 foram traduzidas e lançadas na edição única de *Black Force: Ícone e Hardware*, pela editora Magnum em novembro de 1997. A edição foi lançada com um texto em vermelho e grifado na capa: “super-heróis negros”.

seus direitos e pela igualdade, em um país que tem explicitamente uma vasta pluralidade racial ou cultural.

Entre 2003 e 2004, alguns intelectuais começaram a debater sobre o ensino da História e algumas problemáticas relacionadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Uma dessas discussões dizia respeito ao ensino de História da África, por meio de ações afirmativas que buscassem a equidade racial desde a memória de grupo. Em 2004, com lutas antirracistas e reivindicações por direitos, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e sancionada pelo Ministério da Educação (MEC) a lei nº 10.639/2003 que “estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país” (ABREU; MATTOS, 2009, p. 5). Essa conquista resultou em um conjunto de ações pedagógicas para as unidades escolares, sendo considerada um avanço para a educação brasileira, como é explícito no decreto da lei no artigo 26:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Conquistar essa lei não significa apenas estudar/ensinar aos alunos sobre a rica História da África, mas sim a necessidade política para a população negra brasileira. Ela se expande dessa base para dar voz ao povo e as ações afirmativas.

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186)

As ações afirmativas também se constituem no campo educacional, buscando combater as desigualdades raciais. Por isso, ensinar a História da África nas escolas, é uma maneira de desatar os nós com a estrutura eurocêntrica que permeia o ensino brasileiro até os dias atuais, combater o racismo e a desigualdade e que os alunos negros reconheçam suas identidades e soltem suas vozes.

A escola, enfatizando as disciplinas de História da África e Ensino de História com a lei em vigor e as ações afirmativas, devem buscar formas de trazer qualidade ao ambiente e ao

ensino em que todos os alunos se sintam inclusos. É importante que os alunos aprendam sobre a História da África não somente porque o Brasil e o continente africano têm uma forte ligação, mas principalmente porque nessa troca de relações houve um grande choque cultural, resultando na construção de culturas e identidades distintas das eurocêntricas. No que diz respeito às questões culturais e identidades, Martha Abreu e Hebe Mattos apontam que:

Nesse modelo, as identidades culturais são literalmente construídas no processo histórico. Não existem antes ou além dele. Dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam [...] O tema transversal da pluralidade cultural, entendido de forma dinâmica e histórica, possui um grande potencial de inclusão e educação para tolerância, objetivos centrais a serem perseguidos pelos educadores (ABREU; MATTOS, 2009, p. 08).

Desse modo, é notório perceber o quanto se faz necessário ensinar, estudar e aprender sobre a pluralidade cultural que temos em nosso país e as questões relacionadas a identidade de cada indivíduo, para que assim, cada aluna e aluno se reconheça no seu individual, mas também se sinta parte de um todo, acarretando uma equidade, para além, uma educação para tolerância distante de uma ideologia pedagógica racista (MUNANGA, 2005).

A escolha dos do recorte desses dois episódios se dá justamente por eles trazerem conteúdo sobre o continente africano possibilitando o ensino lúdico, do entretenimento de seu cotidiano, seus aspectos socioculturais, além de trazer questões sobre a identidade racial. No caso do ensino de História da África, o vislumbre conectivo entre a narrativa ficcional e a realidade histórica ainda possibilita a desconstrução de um imaginário pernicioso que persiste, de um continente reduzido às suas mazelas e através do contraste entre a vigorosa natureza e a civilidade (MUNANGA, 2005). Tomemos, então, as análises das narrativas ficcionais selecionadas.

No episódio "Super-Choque na África", que faz parte da terceira temporada, Virgil viaja junto do seu pai e da sua irmã para a África. Nos minutos iniciais o pai – que atua mais como um intermediador – aparece lendo um panfleto e diz “Ah África, terra mãe, berço da humanidade”. Por meio dessa afirmação, conseguimos ver já de início que essa viagem ao continente africano tem uma importância muito grande para a família. Nesse momento, é interessante que professor(a) atente os(as) alunos(as) a analisar e contextualizar o porquê de o pai dizer que a África é a terra mãe? por que “berço da humanidade”? O que isso representa para cada aluno(a)? Para o pai de Virgil e, possivelmente, para muitos outros alunos e alunas

negros, a África foi a terra que concebeu seus ancestrais, uma parte da cultura e da identidade, e por isso a importância de ressaltar que ela é a “terra mãe”<sup>11</sup>.

As imagens 1 e 2 mostram a família chegando em Acra, capital de Gana. Por meio da captura e análise das cenas, muitos estereótipos podem ser questionados e “quebrados”, além das vestes culturais também se fazerem presentes. Analisar esses detalhes e características mostra que o continente e a cidade em que eles estão são “como qualquer outra”, possibilitando ao aluno desmistificar a pobreza e retrocesso do continente, e mostrar também um pouco das suas vestes e cultura.

**Figura 1** - Família chegando em Acra



**Fonte:** Captura de tela feita pelos autores.

**Figura 2** - Mulheres com vestimentas tradicionais.

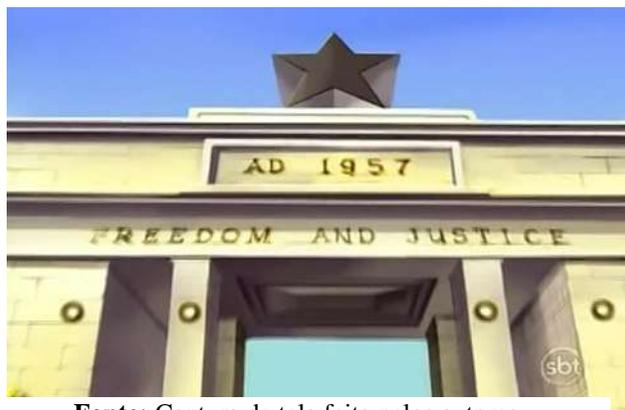


**Fonte:** Captura de tela feita pelos autores.

O episódio segue mostrando Gana, a grandeza da cidade, seus prédios e carros, além de aspectos naturais arquitetônicos que convivem no espaço de representação. Ao contar um pouco sobre Gana é abordado também sobre a capital Acra, contextualizando que ela foi a primeira colônia a conquistar independência dos ingleses em 1957 (MAZRUI, 2010, p. 128). Nesse momento, conforme a narrativa segue esses fatos, é mostrado alguns monumentos importantes para a capital, como o monumento da Independência.

<sup>11</sup> Se tomarmos as teorias de origem e dispersão humana, de seus antepassados primatas ao ser humano moderno, os vestígios mais antigos localizam em evidências “na região equatorial do leste da África” (KLEIN; EDGAR, 2005, p. 190). Os vestígios físicos de instrumentos lítios e mesmo fósseis fortalecem a teoria chamada *Out of Africa*.

**Figura 3** - Monumento da Independência representado em Super-Choque.



**Fonte:** Captura de tela feita pelos autores.

**Figura 4** - Foto real do Monumento da Independência.



**Fonte** - Disponível em:

<http://www.pordentrodafriica.com/cultura/acompanhe-o-especial-viajando-por-benim-togo-e-gana/attachment/gana-1>.

Acesso em: 02/05/2021

É interessante que o professor utilize dessa cena em que aparece o monumento à Independência para trabalhar e mostrar como o desenho consegue fazer conexão entre ficção e real, como o desenho funciona como um material para se trabalhar dentro da sala de aula, no Ensino de História da África e de História. Além da caracterização das representações, essa cena pode indagar questões arquitetônicas e fazer com que os alunos desmistifiquem a visão de que o continente é escasso, pobre, sem cultura e política coligando com as imagens 1 e 2, e dando mais sentido para a compreensão do que está sendo explicitado na aula por meio do desenho, da mediação do professor e de um material didático.

O plano sequência do desenho animado traz a narrativa do guia turístico que conduz a viagem da família. Ele cita então que 16% dos escravos da América vieram de Gana<sup>12</sup>. É interessante que o professor fale para os alunos que no caso do Brasil, cerca de 12 milhões de africanos foram trazidos por meio dos navios negreiros portugueses para o nosso país. Essa narrativa do guia abre espaço para trabalhar sobre a imigração forçada desses povos. Virgil e seus ancestrais fazem parte da diáspora africana, por viverem em solo norte americano são tratados como estrangeiros pela sua ancestralidade e cor da pele. No que tange a essa questão, o desenho nos apresenta a sequência de cenas mais tocantes em que o herói liga para seu melhor amigo nos EUA e diz:

**Figura 5** - Super-Choque ligando para amigo branco que está nos EUA, relatando questões sobre sua identidade negra.



**Fonte:** Captura de tela anônima.

Disponível em: <https://pbs.twimg.com/media/EnRnpILW8AECQvk.jpg>

Um momento muito relevante desse episódio e que se coliga com a imagem 5 é quando a irmã de Virgil, Sharon, fala sobre o panafricanismo, sendo este a política materialista de unidade. Vale ressaltar que o panafricanismo nasceu nas lutas dos africanos que buscavam pela valorização da sua coletividade, sendo de grande importância histórica. “Afinal, o Pan-

<sup>12</sup> De acordo com o banco de dados do site [slavevoyages.org](http://slavevoyages.org), de um resultado de 126.259 embarcados na região da Costa do Ouro e 107.567 desembarcados nos Estados Unidos durante o período de tráfico escravagista, de um total de 305.326, na somatória de outras regiões, o percentual acusado é de 41%.

africanismo foi um dos ideários mais relevantes do pensamento político africano contemporâneo” (BARBOSA, 2015, p. 1). Indagar aos alunos o que eles sabem ou entendem sobre o panafricanismo é extremamente necessário para o projeto de formação dos mesmos, justamente por ser uma temática tão fundamental e ressaltada no próprio continente, levando-os a pensar e entender a conexão desses povos com o seu continente, sua cultura e identidade, fazendo com que eles reflitam até mesmo com o que se identificam, e no caso principalmente dos alunos negros, que estes se reconheçam enquanto negros e sujeitos históricos.

Representação e identidade visual são tratados nas construções de um super-herói africano na narrativa. Em dada ação, surge lutando contra o Leopardo, que busca roubar a maleta do professor Anoki que contém o mapa da antiga Kumasi, lar da civilização Ashanti (palácio escondido com ouro embaixo do lago Volta).

Este herói é apresentado como Anansi, um combatente do crime e o mais famoso do Oeste da África. O super-herói Anansi deriva dos mitos do próprio continente. No episódio 42 – “Fora da África” que faz parte da quarta temporada, ele conta a Super-Choque a lenda da Aranha fonte de seus poderes. Tal lenda está relacionada com o poder da aranha que tem a força de contar histórias e criar ilusões, sendo a fonte de poder do super-herói africano. Tais histórias tem relação com o Leopardo, a cobra e as moscas, que também aparecem em ambos os episódios como um simbolismo do próprio continente. (Imagem 6 e 7).

É nesse sentido que aprendemos sobre mitos e lendas do continente, além de um elemento essencial da história da África, a oralidade. A história do continente africano foi perpassada por anos e até mesmo nos dias atuais pela oralidade, no caso da história de Anansi, vemos que as narrativas místicas ensinam sobre a origem das coisas (BARRY, 2000).

**Figura 6** - Super-herói africano, Anansi.



**Fonte:** Captura de tela feita pelos autores.

**Figura 7** - Aranha nas mãos do Leopardo.



**Fonte:** Captura de tela feita pelos autores.

Nesse mesmo episódio, cabe destacar também sobre os tesouros da civilização Ashanti que estão em exposição na cidade de Dakota nos EUA. É mostrado nesse episódio vários objetos inestimáveis da história da África. O professor Anoki conta para Virgil e sua irmã que alguns desses objetos são de ruínas de um antigo palácio Ashanti, que tem mais ou menos mil anos.

**Figura 8** - Objetos inestimáveis da História da África.



**Fonte:** Captura de tela feita pelos autores.

Tais peças nos dão a ideia de como os mesmos se caracterizavam e quais eram os seus objetos de uso pessoal, trazendo à tona um pouco da vestimenta e cultura desse povo e também da riqueza. O professor pode se utilizar dessas cenas para trabalhar o socioeconômico, e também mais sobre a cultural e o misticismo. Diante disso, cabe questionar aos alunos se eles têm conhecimento de que o continente africano possui reis e rainhas? Se eles conhecem algum reino africano? Como o caso do Ashanti citado no desenho animado. Além do mais, o continente africano é o mais antigo logradouro do despertar da cultura humana (KLEIN; EDGAR, 2005).

Em ambos os episódios vemos a importância do continente africano e da civilização Ashanti para a história mundial. Outro fator importante é a valorização e o reconhecimento da própria identidade como fica explícito na imagem 5, ali ele expõe o sentimento de identificação que ele tem ao estar em um lugar que ele não se sente julgado ou diminuído pela cor da sua pele, além de encontrar e se reconhecer em um outro super-herói que também é negro.

Tais episódios são fundamentais para que o professor ensine aos alunos de forma lúdica sobre um conteúdo tão necessário, rompendo com os estereótipos trazidos pelos livros didáticos e que podem ser problematizados após o uso do desenho animado mostrando os seguintes pontos: 1) O continente africano possui uma vasta riqueza; 2) O continente africano é permeado por questões políticas e sociais 3) Representatividade negra por meio dos super-heróis.

Tal representatividade poderá causar principalmente nos alunos negros um empoderamento, escancarando que eles também podem escrever sua própria história enquanto um super-herói, independente da sua cor ou raça. Trabalhar com o desenho animado Super-Choque dentro das salas de aula é de total importância para o ensino-aprendizagem, indo além do aprendizado formal e apontando problemáticas que devem ser mediadas e trabalhadas pelos professores da educação, colocando em prática os preceitos trazidos pela Lei nº 10.639/2003, embasando a pluralidade cultural e política, além da formação da identidade. Cabe aos professores fazer com que os alunos construam “outras referências acerca da África, dos/as africanos/as e das culturas que essa gente reinventou no Brasil, como também perceberem e identificarem-se nas expressões culturais afro-brasileiras, valorizando-as e respeitando-as, pois também são suas” (CHAGAS, 2017, p.6).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da mídia audiovisual e ficcional, o desenho animado Super-Choque, tentamos propor aqui possibilidades de ensinar a História da África e o Ensino de História por meio desse viés, buscando e mostrando gamas de possibilidades de educar de uma forma dinâmica e que faça parte do dia-a-dia dos alunos, para que assim haja maior interesse no conteúdo.

Se é conveniente às novas expectativas sociais de representatividade e visibilidade racial, a representação ficcional identitária também utiliza da lei 10.639/2003 para combater a marginalização dos povos negros e das sociedades africanas e ter nisso um instrumento de reparação histórica das construídas desigualdades raciais ainda latentes no Brasil. Para a desconstrução de tão notório malefício, a educação é um meio pertinente de ações afirmativas e combativas, principalmente no ensino de História e toda sorte de estratégias pedagógicas, tendo em vista a prática racista persistente e mantenedora das desigualdades.

Deste modo, o exercício proposto de inserção do debate sobre a questão racial através da ficção surge como ponto de partida possível, atenuado pela ludicidade inerente e o cotidiano dos alunos, sem perder nenhuma oportunidade de crítica construtiva, ainda mais no que diz respeito à identidade de cada aluno e seu reconhecimento como sujeito histórico e que fez parte de uma forma positiva e não pejorativa de todo esse processo. Super-Choque, em sua narrativa ficcional, dialoga com essas demandas múltiplas e produz não apenas uma equiparação representativa, mas uma consciente abordagem temática sobre raça, identidade e pertencimento.

A viagem de Super-Choque à África é um trânsito fascinante entre a ficção e a realidade, como uma aula para o super-herói e sua audiência. A escolha do episódio tem fundamento e objetivo, “a desconstrução de imaginários sobre a África” (LIMA, 2016, p. 162) no exercício pedagógico de uso da ficção de entretenimento em sala de aula. Sem esgotar ou delimitar as possibilidades de abordagens, este trabalho se oferece como prática de ensino e ponto de partida renovado ao uso da lei 10.639/2003.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira africana”: uma conversa com historiadores. *In: Estudo Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 21, n.41 janeiro-junho de 2008, p.5-20.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de História. *In: Revista Eletrônica de Educação*. V. 6, no. 2, p. 108-126, UFSCar, São Carlos, nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BARBOSA, Muryatan S. Pan-africanismo na Présence Africaine: unidade e diversidade de um ideal (1956-63). *In: XXVIII Simpósio Nacional de História*, 2015, Florianópolis. Caderno de resumos do XXVIII Simpósio nacional de História – **Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios**. Florianópolis: ANPUH, 2015. v. 1. p. 1-1811.

BARRY, Boubacar. Reflexão sobre os discursos históricos das tradições orais em Senegâmbia. *In: Senegâmbia: o desafio da história regional*. Rio de Janeiro: SEPHIS/UCAM, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 03 mar. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. Coleção Consciência em Debate. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHAGAS, W. F. História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educação e Realidade Edição eletrônica**, v. 42, p. 79-98, 2017.

KLEIN, Richard G.; EDGAR, Blake. **O Despertar da Cultura: A Polêmica Teoria sobre a Origem da Criatividade Humana**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

LIMA, Savio Queiroz. Ensino de História da África em Desconstrução: Renovação do Imaginário da África Através de Histórias em Quadrinhos em Acordo com a Lei 10.639. *In: Anais do XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico - UESB*, volume 12, p. 2129-2135, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/7113/6918>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LIMA, Savio Queiroz. Garra de Pantera: Os Negros nos Quadrinhos de Super-herói dos EUA. In: **Revista Identidade!**, São Leopoldo, v.18 n. 1, p. 90-102, jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/618>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LIMA, Savio Queiroz. **Tintin no Congo e a Lei 10.639**: Conflitos e Acordos para Aplicação em Sala de Aula. In: BRAGA, Amaro X; MODENESI, Thiago. Quadrinhos & Educação – Volume 3. Jaboatão dos Guararapes, Faculdade dos Guararapes, 2016.

MAZRUI, Ali A. “Procurai Primeiramente o Reino Político...”. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. **História geral da África, VIII**: África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2010.

MISIROGLU, Gina. **The Superhero Book**: The Ultimate Encyclopedia of Comic-Book Icons and Hollywood Heroes. Detroit: Visible Ink Press, 2012.

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

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OTAVIO, Anselmo. Do Pan-Africanismo ao Renascimento Africano: Economia, Política e Segurança em um Continente em Transformação. In: FONSECA, Mariana Bracks; MANNARINO, Giovanni Garcia (Org). **Áfricas**: representações e relações de poder. - Rio de Janeiro: Edições Áfricas/Ancestre, 2019. Disponível em: <https://www.ancestreeditora.com/product-page/%C3%A1fricas-representa%C3%A7%C3%B5es-e-rela%C3%A7%C3%B5es-de-poder>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na Educação Básica**. 2010. Disponível em: [http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A\\_L\\_EI\\_10639\\_03\\_E\\_A\\_IMPORTANCIA\\_DE\\_SUA\\_IMPLEMENTACAO.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A_L_EI_10639_03_E_A_IMPORTANCIA_DE_SUA_IMPLEMENTACAO.pdf). Acesso em: 10 abr. 2021.

**Enviado em: 28/05/2021**  
**Aprovado em: 27/07/2021**

## **DISCRIMINAÇÃO LEGAL ÀS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS (1889 – 1988)**

### **LEGAL DISCRIMINATION AGAINST RELIGIONS OF AFRICAN ORIGIN (1889 - 1988)**

Jurandir Antonio Sá Barreto Junior<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Este trabalho pretende examinar, por meio da análise histórica, o processo de discriminação racial sofrida pelas religiões de matrizes africanas a partir da perspectiva do Direito brasileiro nos cem primeiros anos da história republicana, afastando a tese segundo a qual sendo o mesmo, representante do estado laico, respeitaria a liberdade de expressão religiosa dos cidadãos. A Teoria Crítica do Direito caracteriza-se por atribuir relevância ao sentido sócio-político do Direito questionando o tipo de justiça apresentado por um determinado ordenamento jurídico. Com este objetivo, o trabalho foi estruturado em três partes. Na primeira, descreve-se de maneira breve o processo histórico responsável pela formação da religiosidade de matriz africana no Brasil. Na segunda parte investiga-se a discriminação realizada a partir das leis infraconstitucionais às referidas religiões, por meio de medidas indiretas que tinham por objetivo inviabilizar o livre exercício de culto e que servirão na realidade enquanto fundamentos normativos autorizadores das perseguições pelas quais passaram os terreiros de candomblé. Por último, na terceira parte, conclui-se que a discriminação perceptível nas constituições republicanas revela-se de maneira vaga e ambígua, também contribuindo enquanto obstáculo ao exercício da religiosidade afro-brasileira.

**PALAVRAS-CHAVES:** religiosidade afro-brasileira. discriminação racial. ordenamento jurídico. normas constitucionais.

#### **ABSTRACT**

This work aims to examine, through a historical analysis, the process of racial discrimination that had been faced by the religions of African matrices through the perspective of the Brazilian Law in the first a hundred years of the republican history, not considering the thesis in which, being it a representative of the secular state, would respect the citizens' religious freedom of expression. The Critical Theory of Law is characterized by attributing relevance to the socio-political sense of Law, questioning the type of justice presented by a given legal system. With this objective, this work has been structured in three parts. In the first one it is briefly described the historical process which is responsible for the creation of religiosity of African matrix in Brazil. In the second part it is investigated the discrimination that is held through the infraconstitutional laws to the mentioned religions, through indirect measures that aimed to derail the free exercise of worship and that will actually serve as normative fundaments that allow the persecutions faced by candomblé yards. Lastly, in the third part, it is concluded that perceived discrimination in the republican Constitutions reveal themselves which, vaguely and ambiguously, also contributing while obstacles to the exercise of Afro-Brazilian religiosity.

**KEYWORDS:** Afro-Brazilian religiosity. racial discrimination. legal system. constitutional norms.

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA, Pós Doutor em Direito Internacional pela UQAM – Université Du Québec à Montreal – Canadá. Mestre em Direito Público pela UFPE. Professor da UNEB – Universidade Estadual da Bahia. Email [jurandirbarretojr@yahoo.com.br](mailto:jurandirbarretojr@yahoo.com.br)

## 1 ORIGEM DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA

A denominação mais utilizada que se tem notícia para as religiões de origem africana no Brasil é calundu, termo de origem banto que abrangia genericamente os cantos, as músicas acompanhadas por instrumentos de percussão, a dança coletiva, adivinhação, sessão de possessão e cura mágica. Calundu foi então o nome mais utilizado para indicar a expressão religiosa de matriz africana até o século XVIII.

O calundu, enquanto forma urbana de culto, antecedeu as casas de candomblé do século XIX e os atuais terreiros de candomblé. Um dos relatos mais antigos que faz menção ao calundu do ano de 1728, caracteriza-o como

Uns folguedos, ou adivinhações que dizem estes pretos costumam fazer nas suas terras, e quando se acham juntos, também usam deles, cá, para saberem várias coisas, como as doenças de que precedem, e para adivinharem algumas coisas perdidas; e também para terem ventura em suas caçadas, e lavouras. (SILVA, 2005, p.44)

No século XVIII os Calundus já se manifestavam enquanto cultos minimamente organizados em torno de seus sacerdotes, chamados de “curandeiros”, feiticeiros ou pretos mestres.

As primeiras manifestações dos calundus restringiam-se aos espaços das fazendas, nas matas, roças ou espaços próximos à senzala, o terreiro, sob a contínua vigilância dos capatazes.

Com o processo do crescimento urbano, bem como o aumento da quantidade de libertos e escravos urbanos que gozavam de uma maior liberdade de locomoção, haverá melhores condições para o desenvolvimento das manifestações religiosas realizadas nos casebres coletivos e velhos sobrados, moradias da referida população.

Nessas moradias pôde-se garantir, ainda que precariamente, a realização das festas religiosas com certa frequência e a construção e preservação dos altares com os recipientes consagrados dos deuses. O uso do mesmo espaço para a moradia dos negros e para o culto dos seus deuses foi uma característica dos primeiros templos das religiões afro-brasileiras e que possibilitou a existência dos calundus sob a adversidade do regime de escravidão. Característica que a maioria dos templos preserva até hoje. (SILVA, 2005, p. 48)

Relativamente protegidos da repressão policial nos templos urbanos, com sua privacidade, a religiosidade de matriz africana foi melhor se organizando, ainda que não estivessem livres das perseguições, a essa altura sendo conhecida como Candomblé.

A origem física do primeiro Candomblé está ligada à Igreja: ele foi fundado por antigas escravas libertas, originárias de Keto (antigo reino Daomé, atual República de Benim) e pertencentes à Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte da Igreja da Barroquinha. Inicialmente chamado de *Iya Omi Asé Aira Intilé*, conhecido como Casa Branca, seria mais tarde rebatizado com o nome de *Ilê Axé Uyá Nassô*, quando transportado para o Engenho Velho, existente até hoje neste mesmo local. Esta casa foi a matriz de outros importantes terreiros fundados em meados do século XIX, entre os quais a Sociedade São Jorge dos Gantois ou *Ilê Omi Axé Iyá Massê* e o *Ilê Axé Opô Afonjá*. (LIGIÉRO, 2006, p.24)

A organização da religião afro-brasileira implicou também em uma forma de resistência à escravidão, pois os terreiros ajudaram os quilombos próximos à cidade acolhendo escravos fugidos das fazendas. Nesse sentido, representou um elemento agregador do homem negro, ao promover uma crença em comum e ao dispor sua organização para a luta pela libertação.

A abolição da escravidão em 1888 desencadeou um processo de migração em massa dos homens negros para a cidade, onde passaram a habitar na periferia, nos morros ou nas partes decadentes da mesma, guetos nos quais se encontravam isolados e dos quais foram gradualmente expulsos com o desenvolvimento urbano, embasado por projetos arquitetônicos que tinham por objetivo expulsar os negros dos espaços centrais.

Os negros, com sua cultura e religiosidade “exóticas”, tornaram-se alvo dos discursos elaborados pelos projetos modernizantes, em razão de não se encaixarem no padrão civilizador europeu, que se fazia mais presente no imaginário das classes dominantes, sobretudo a partir das teorias raciais como o darwinismo social que defendia a existência de uma hierarquia das raças, tendo a raça humana no topo do desenvolvimento civilizacional e a negra no seu último grau, resultando disso a necessidade de medidas eugênicas, ou sanitárias, para evitar o intercuro sexual entre ambas, gerando mestiços, o que resultaria na degeneração racial. Teorias como essa influenciou nossos intelectuais, tendo Nina Rodrigues enquanto principal arauto.

Gradualmente, o Estado foi articulando formas de reprimir e banir a religiosidade dos afrodescendentes através de perseguições que duraram aproximadamente um século, onde a religião exerceu relevante papel de resistência cultural.

Ao importar o modelo europeu de vida, combatia-se a herança africana em nossa cultura, vista como exemplo de primitivismo e atraso. Os valores da ordem, da higiene, da moda, dos hábitos comidos se chocavam com os da africanidade expressos em suas danças, em sua moda de cores vivas, em sua comida apimentada enchendo de fumaça as ruas, e, principalmente, em sua religião, onde os deuses eram recebidos no êxtase do transe produzido por danças sensuais, músicas agitadas e numa alegria estapafúrdia que envolvia o consumo de comidas exóticas e também de

bebidas alcoólicas. (...) Como se percebe, em consequência desse ideal de civilização branca, moderna e cientificista, os negros foram sendo expulsos da vida social de nossas cidades ou responsabilizados “cientificamente” pelo nosso atraso cultural, tendo de sobreviver material e culturalmente, ora introjetando os preconceitos de que eram vítimas, ora enaltecendo seus valores, afirmando suas diferenças, e buscando nelas formas de se articularem alternativamente aos padrões do mundo branco dominante. Os terreiros que, como vimos, estavam presentes nas cidades brasileiras desde o período colonial, tornaram-se também núcleos privilegiados de encontro, lazer e solidariedade para negros, mulatos e pobres em geral, encontraram neles o espaço onde reconstituir suas heranças e experiências sociais, afirmando sua identidade cultural. E a religião, restituindo algum conforto espiritual e esperança para grupos tão perseguidos e estigmatizados, pôde desempenhar seu papel clássico que é o de tornar o sofrimento suportável e fazer da fé uma forma de prosseguir mesmo diante da dissolução do mundo ao redor. (SILVA, 2005, p. 54,,56)

## **2 PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO ÀS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS A PARTIR DAS LEIS INFRACONSTITUCIONAIS**

O Candomblé teve origem a partir de um processo de adaptação das crenças religiosas africanas ao contexto da diáspora, representando um meio de sustentação sociocultural de identidade da comunidade negra. Em razão de manifestar-se enquanto uma comunidade de natureza alternativa, foi duramente perseguido ao longo da história por ser destoante do padrão civilizacional europeu imposto pelas elites e pelo Estado.

No contexto colonial, a Igreja Católica, religião oficial, e o Estado imprimiram um controle ferrenho no que diz respeito ao campo religioso, reprimindo sistematicamente as práticas e crenças religiosas dos protestantes, dos índios e, sobretudo dos negros escravizados.

A imposição do regime imperial trouxe certa flexibilização à questão da liberdade religiosa, à forma de expressão religiosa não católica, conquanto que não houvesse desrespeito à religião católica, religião oficial do Estado, não ofendesse a moral pública e se restringisse ao espaço doméstico. Tal “liberdade”, na verdade, era uma concessão ao protestantismo, não alcançando o Candomblé, que não era considerado religião, e, aos olhos do poder, ofendia a moral pública.

O sistema político republicano estabeleceu na sua primeira Constituição (1891), a secularização do Estado, separando-o da Igreja, e passando a garantir, no plano jurídico, o livre exercício da manifestação religiosa.

Segundo R. Mariano, desde este "acontecimento fundante da vertiginosa transformação da esfera religiosa no Brasil (...) o Estado passa a garantir legalmente a liberdade dos indivíduos para escolherem voluntariamente que fé professar e o livre exercício dos grupos religiosos, concedendo-lhes, pelo menos no plano jurídico, tratamento isonômico" (ORO, 2008, p. 301-308)

Contudo, a expressão da manifestação religiosa de matriz africana continuou sendo cerceada, atingida pelos dispositivos do novo Código Criminal (1890), que considerava como crimes o curandeirismo, (art. 158) e o espiritismo (art. 197), atingindo diretamente a cultura religiosa de matriz africana, e consagrando-se enquanto forma de dominação cultural a partir dos valores europeus sustentado pela Igreja Católica, que mesmo oficialmente separada do Estado continuava a ter privilégios e uma estreita relação com o poder.

No entanto, a secularização do Estado brasileiro e a instauração oficial da liberdade religiosa não retiraram alguns privilégios da Igreja Católica. Por exemplo, o clero católico conseguiu evitar o confisco de seus bens, as ordens e congregações religiosas eram permitidas para continuar funcionando, algumas subvenções ainda permaneceram e, em algumas localidades do território nacional, a obtenção de documentos continuou a passar pelos religiosos (Fonseca, 2002). Além disso, segundo Sérgio Miceli, após a separação republicana "a Igreja ainda ocupava espaços consideráveis nas áreas da saúde, educação, lazer e cultura" (Miceli, 1988, p. 28-29, apud Mariano, 2001, p. 146-147).

Ou seja, após a separação oficial, as relações entre os dois poderes continuaram sendo ora de separação, ora de aproximação, de fato e de direito: visando tanto à recatolicização da sociedade ou a manutenção de privilégios da Igreja, por um lado quanto, por outro lado, melhor legitimação social do poder político em determinados momentos históricos (ORO, 2008, p 301-308)

Todas as demais constituições republicanas, como será visto adiante, seguiram a mesma orientação, no sentido de garantir, pelo menos no plano jurídico, a liberdade dos indivíduos escolherem a profissão de fé, com as limitações já citadas de "não atingirem os bons costumes". Mudado o contexto histórico, com a ascensão da Nova República, viu-se a necessidade de renovar os diplomas legais e o direito penal. Nesse contexto foi criado o novo Código Penal Republicano. Esse novo Código Penal de 1940, continuou punindo aspectos que atingiam as manifestações religiosas dos afrodescendentes. Em uma palavra, não havia liberdade religiosa para o Candomblé e outras manifestações de matrizes africanas.

É nesse contexto que devemos entender as perseguições pelas quais passaram as manifestações religiosas de matrizes africanas no Brasil republicano.

A República fundamentou-se sobre o secularismo e a laicidade, respeitando a liberdade religiosa; no entanto, as manifestações religiosas afro-brasileiras continuaram a ser discriminadas por força dos referidos artigos do Código Penal (art. 156-158) que puniam o exercício ilegal da medicina (medicina natural praticada nos terreiros), o espiritismo e o curandeirismo.

Essas proibições caracterizaram o contexto político e social da primeira metade da história republicana, influenciada pelas teorias científicas eugênicas que embasaram a ideologia

do embranquecimento e o projeto da modernização, para os quais o negro e as religiões afro-brasileiras não tinham lugar.

A partir do referido horizonte ideológico, instalou-se uma sistemática perseguição do Estado aos afro-religiosos, caracterizada pelas blitzes policiais aos terreiros.

Nessa época, foi forte a perseguição aos afro-religiosos por parte da polícia em todo o Brasil. Pontua-se como um dos maiores casos de violência as invasões a terreiros de Xangô em Alagoas. Segundo os periódicos locais, a grande discriminação ao culto Xangô, nesse estado e nessa época, encontra-se na esfera política e no mandonismo de Euclides Malta, governador alagoano no período, fortemente alicerçado em sua relação com alguns terreiros, posto que era adepto da religião e nela tinha uma grande base de apoio. Daí por que, só foram invadidos nessa ocasião terreiros não alinhados politicamente como governo de Malta.

No Rio de Janeiro, a partir de 1927, o delegado Mattos Mendes encabeçou uma comissão para a ré pressão ao "baixo espiritismo" e, em 1934, deu-se a criação da 1ª Delegacia Auxiliar, responsável direta ao combate dessa forma de religiosidade.

[...] Porém, o período de maior perseguição policial contra os terreiros ocorreu durante o Estado Novo (1937 a 1945). “Como afirma N. Correa, a intensidade persecutória foi tanta que se estabeleceu um antes e um depois na história desta repressão” (Correa, 1998, p. 207). Houve, nesta reformulação jurídica que veio em prejuízo das religiões afro-brasileiras. Assim, em 1940 houve uma revisão do código penal, mas foram mantidos os mesmos artigos, 156, 157 e 158 do código de 1890. Além disso, no artigo 157 introduziu-se o charlatanismo como uma prática passível de penalização. Foi também instituído mais um artigo, o de número 27, no capítulo 11, que versava sobre a exploração da credulidade pública mediante práticas relacionadas à feitiçaria. Em 1941, Filinto Müller, chefe da polícia no governo de Getúlio Vargas, passou a exigir o registro dos "centros espíritas" na Delegacia Política.

Todas essas manobras legais justificaram o desencadeamento de mais uma forte onda de repressão aos terreiros, na maioria das regiões brasileiras em que a religião estava fortemente implantada. (ORO, 2008, p.301-308)

Com o fim do Estado Novo, caracterizado por representar a ideologia da modernidade, houve uma diminuição à repressão sistemática aos afro-religiosos, embora a discriminação continuasse forte no país, promovida pela Igreja Católica e pelo Estado que continuavam a assediar os terreiros.

A partir dos anos 60 do século XX, por força dos movimentos de conscientização política e culturais, da aliança com membros da classe média, com artistas e intelectuais, os religiosos afro-brasileiros passaram a conquistar legitimidade nos centros urbanos, e uma gradual aceitação oficial por parte do discurso estatal, até seu pleno reconhecimento pela atual Constituição Brasileira de 1988.

A atual Constituição, chamada “cidadã”, avançou no sentido de garantir a liberdade religiosa para as religiões de matrizes africanas. Para além de manter o velho preceito do direito à liberdade religiosa, estatuiu o seu art. 5º, inciso VIII “Ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para

eximir-se da obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.”

Em que pese as referidas conquistas sociais e o seu reconhecimento pela política estatal, surgiu nas últimas décadas uma nova forma de intolerância religiosa perpetrada pelo segmento neopentecostal do campo religioso evangélico.

O referido seguimento, que não se confunde com os segmentos tradicionais nem com as igrejas históricas evangélicas, caracteriza-se, entre outras coisas, pelo sincretismo entre aspectos da religião cristã e das religiões mediúnicas, pelas particularidades rituais e suas estratégias de conversão de fiéis, bem como pela inserção na política oficial.

Tais ataques às religiões de matrizes africanas têm mobilizado seus adeptos no sentido de se articularem jurídica e socialmente, com a finalidade de engendrar uma reação através dos meios institucionais e da mídia, por meio de campanhas de esclarecimento, apoiados pelos movimentos negros organizados nos grandes centros urbanos.

### **3 PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO LEGAL ÀS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES**

Em um esforço de síntese, pode-se afirmar que as Constituições Republicanas a partir da primeira, de 1889, estatuíram de maneira lacônica a liberdade religiosa, referindo-se, de maneira vaga, ao respeito aos bons costumes. Por outro lado, a menção aos bons costumes na prática era um recado às religiões afro-brasileiras; além disso, como já visto, os Códigos Penais normatizaram a proibição de algumas práticas que se constituíam em um obstáculo prático à liberdade de culto as religiões de matrizes africanas; a partir do sistema legal, a discriminação religiosa foi realizada pelo Estado.

A Constituição de 1934 previa em seu artigo 113.5: “É inviolável a liberdade de convivência e de crença e garantido o livre exercício dos cultos religiosos, desde que não contravenham às ordens públicas e aos bons costumes. As associações religiosas adquirem personalidade jurídica nos termos da lei civil”.

Por ameaça à “ordem pública” e aos “bons costumes”, devemos entender as manifestações religiosas dos afro-brasileiros, como entenderam os governantes e seus chefes de polícia, base legal para a perseguição aos terreiros de candomblé.



A Constituição de 1937, nascida no contexto repressor do Estado Novo, manteve o mesmo preceito no seu artigo 122, item 4, acrescentando, no item 9 “a liberdade de associação, desde que seus fins não sejam contrários à lei penal e aos bons costumes”

Sabe-se que, os costumes dos negros eram considerados maus costumes, indo de encontro aos preceitos contidos nos artigos 156-158 do Código Penal de 1940. Novamente, portanto, a base legal justificava a perseguição aos templos das religiões de matrizes africanas.

Era de se esperar que a Constituição de 1946, nascida em um clima de redemocratização após o afastamento do Estado Novo, trouxesse a tolerância religiosa aos afro-brasileiros reconhecendo-lhes a liberdade de culto.

Contudo, tal não aconteceu, pois mantiveram os mesmos preceitos vagos das expressões “ordem pública” e “bons costumes” no seu art. 7º § 141, e acrescentou o dispositivo insculpido no § 5º do referido artigo.

É livre a manifestação do pensamento, sem que dependa da censura, salvo quanto a espetáculos e diversões públicas, respondendo cada um, nos casos e na forma que a lei preceituar, pelos abusos que cometer. Não é permitido o anonimato. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público. Não será, porém, tolerada a propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem pública e social, ou de preconceito de raça ou de classe.<sup>2</sup>

A interpretação do referido artigo chama atenção em razão de atingir o negro e as religiões afro-brasileiras, de duas maneiras. Primeiro, a proibição do anonimato, isso porque sendo as religiões de matrizes africanas tradicionalmente perseguidas, tinha evidentemente de realizar suas práticas no anonimato e afastadas dos centros urbanos. Neste sentido afirma Jorge da Silva:

Num esforço para compreender a sintaxe dos constituintes de 1946, será relevante identificar a que termo da oração a expressão “ou de preconceito de raça ou de classe” está ligada. Apesar de confusa a redação, parece que a disposição constitucional adverte que “não será tolerada propaganda... de preconceito de raça ou de classe”. Como a advertência é feita em dispositivo que trata da liberdade de manifestação do pensamento e da publicação de livros e periódicos, e como à bibliografia sobre a questão racial sempre se procurou atribuir o rótulo de subversiva, conclui-se que o dispositivo tem mão dupla: não se pode falar a favor do preconceito, mas também não se pode falar contra. (SILVA, 1994, p.123)

---

<sup>2</sup> Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. De 18 de Setembro de 1946. In Constituição do Brasil. Coleção Lex; Rio de Janeiro, Editora Aurora sd.

Por outro lado, a outra forma que também atingia a religiosidade afro-brasileira, refere-se à proibição “de propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem social, ou de preconceito de raça ou de classe”. No que diz respeito à propaganda de classe, devemos entender, não apenas a literatura depreciativa à raça negra, mas toda e qualquer literatura que se referia à questão racial e ao problema do negro, sempre considerada subversiva. Conforme Jorge Silva (1994) o dispositivo, redigido de maneira confusa, revela-se enquanto um dispositivo de mão dupla: “não se pode falar a favor do preconceito, mas também não se pode falar contra”.

A Constituição de 1967 nasceu no contexto da ditadura militar. O regime ditatorial difundiu o mito da democracia racial,<sup>3</sup> esforçando-se para criar ideologicamente a visão do povo brasileiro, caracterizado uma cultura una e fundida na integração da nação

Manteve o preceito sobre a liberdade de consciência e de crença, com a antiga advertência do respeito à “ordem pública” e aos “bons costumes” - art. 150 §5º, bem como o preceito que se refere à liberdade de manifestação de pensamento, proibindo a propaganda de, entre outras coisas, preconceito de raça. No contexto da ditadura militar, falar sobre a questão racial passou a consubstanciar-se em subversão “*discurso de comunista*” - estando, portanto, terminantemente proibido tal assunto, desaparecendo gradualmente das discussões públicas.

Somente com o processo de reabertura política e da ação do movimento negro e das obras acadêmicas que estavam fazendo uma releitura da questão racial, se dá o retorno das questões raciais.

A Constituição de 1988, retomou, de maneira eficaz, a questão da discriminação racial e religiosa aos afrodescendentes garantindo direitos até então não reconhecidos.

Nesse sentido, preceituou claramente no seu art. 3 inciso IV ser um dos objetivos da República Federativa do Brasil, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Note-se que pela primeira vez na história constitucional republicana, a Carta Magna não apenas prescreve o reconhecimento da liberdade religiosa, como também se compromete a promovê-la, não aceitando “quaisquer outras formas de discriminação” - é o reconhecimento da inocuidade de uma declaração pura e simples.

---

<sup>3</sup> Embora não tenha cunhado especificamente o termo “democracia racial”, essa ideia perpassa o teor da obra de Gilberto Freyre. Nela, o autor dessa teoria, pretende fazer crer que, diferente de outros países, o nosso passado escravista foi benevolente, representando uma visão otimista da mestiçagem e tolerância racial, que caracteriza a paz social e a boa convivência peculiar da nação brasileira, caracterizada por uma unidade na diversidade racial.

Já no artigo 5º inciso VI, a Constituição põe fim, definitivamente, a um século de perseguição estatal às religiões de matrizes afro-brasileiras quando preceitua que é “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma de lei, a proteção aos locais de culto e às suas liturgias” afastando, dessa forma, as antigas disposições constitucionais que se remetiam, de maneira vaga e lacônica, à liberdade religiosa, limitando-a ao respeito à “ordem pública” e aos bons costumes”.

Com a nova Constituição, em seu Título II (Dos Direitos e Garantias Individuais), se instituía, de fato, a liberdade religiosa no Brasil, mediante o art. 5º, inciso VI, que define como “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e às suas liturgias”. Punha-se fim, dessa forma, a séculos de perseguição e intolerância de que foi vítima o candomblé, a umbanda, a quimbanda, o vodum e outras religiões afro-brasileiros, cujos sacerdotes e fiéis se viam submetidos a toda sorte de humilhações e cujos objetos de culto eram frequentemente recolhidos aos depósitos e museus da polícia. Mas o mais importante nesse artigo, do ponto de vista de nossa discussão, é o inciso XLII, pelo qual a lei ordinária deve considerar a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível (e não mais uma simples “contravenção”, como na Lei Afonso Arinos), cujos perpetradores estão sujeitos à pena de reclusão.

O subtítulo Da Cultura abriga, no artigo 215 a preocupação em preservar as culturas afro-brasileiras, juntamente com as culturas indígenas, ao estabelecer que “O Estado protegerá as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras” (parágrafo 1º) e que disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais”. Neste ponto, a Constituição de 1988 abandona claramente o discurso da “democracia racial”, ao reconhecer que a população brasileira é composta de diferentes grupos étnicos e defender as expressões da etnicidade – o que contraria frontalmente os ideais de homogeneização e “morenidade” que constituem um aspecto central do pensamento de Freyre e de seus seguidores, incluindo os neofreyreanos recém-saídos do armário com a atual discussão sobre cotas na universidade. (MEDEIROS, 2004, p. 117-118)

Por fim, no artigo 215, parágrafo 1º estabelece o compromisso do Estado em proteger “as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras” preceituando que “a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais”.

Esses dispositivos fizeram com que o ordenamento jurídico brasileiro afastasse a histórica discriminação legal às religiões de matrizes africanas, reconhecendo-lhes seu direito à livre manifestação, bem como tornaram-se paradigma e horizonte para futuras leis infraconstitucionais voltadas ao combate da discriminação como a “Lei Caó, 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do histórico do direito republicano, no seu primeiro século, pode-se afirmar que, de maneira geral, o mesmo consubstanciou-se em um instrumento de obstáculo à liberdade de expressão das religiões de matrizes africanas. Percebe-se que tal atitude estatal expressava a vontade das elites e do seu preconceito racial. Somente com a Constituição Federal de 1988, fechando um ciclo de cem anos de perseguição, perceber-se-á um início de um eficaz combate legal ao preconceito religioso e racial, que foi, na verdade, o resultado das lutas dos movimentos negros e da mudança da conjuntura política, advinda com o ressurgimento da democracia no país a partir do fim da ditadura militar.

As leis infraconstitucionais e constitucionais, criadas para combater direta ou indiretamente, as manifestações africanas, não conseguiram erradicar tais formas de expressões religiosas, pelo contrário, as fortaleceram de tal forma, que foi reconhecida sua importância pela atual Constituição Federal de 1988.

#### REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. A. R. **Direito, Poder e Opressão**. São Paulo: Alta-Omega, 1990.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARRETO JR., Jurandir Antônio Sá. **O Negro e o Ordenamento Jurídico**. São Paulo: Editora Biblioteca 24 horas, 2014.

BARRETO JR., Jurandir Antônio Sá. **Raça e degeneração**: análise do processo de construção da imagem dos negros e mestiços, a partir de artigos publicados na Gazeta Médica Baiana (1880-1930). Salvador: Eduneb, 2005.

BRAGA, Julio. **Na Gamela do Feitiço**: repressão e resistência nos candomblés da Bahia. Salvador, EDUFBA, 1995.

CENEVIVA, Walter. Preconceito e discriminação, **Folha de S. Paulo**, de 31- 5-1997. C. 2, p. 02.

DEVALLE, Antony. “O Racismo persiste”. In **Cadernos do Terceiro Mundo**, nº 247, ano XXVI

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1996

FREYRE, Gilberto. Atenção, brasileiros. **Diário de Pernambuco**, 15 maio 1977. Opinião, p.

A-13.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 33. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro: 8º ed. Record, [1936] 1990.

GORENDER, Jacob. **Brasil em Preto e Branco**. São Paulo: Editora SENAC SP, 2000 p.57.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e Discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos. **Os números da cor**. Rio de Janeiro: Centro de estudos afro-asiáticos, 1996.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: O debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: **As Políticas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. IPEA, novembro de 2008.

LIGIÉRO, José Luiz. **Iniciação ao Candomblé**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2006.

LYRA, Roberto; ARAUJO JR, João Macello de. **Criminologia**. 4ª ed, Rio e Janeiro: Forense, 1995, p.130.

MARIANO, Ricardo. Análise sociológica do crescimento pentecostal no Brasil. Tese de Doutorado em Sociologia defendida na USP, São Paulo, 2001.

MARTINS, José Renato Silva. **O Dogma da neutralidade Judicial**. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2007.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na Lei e na Raça. Legislação e Relações Raciais, Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ORO, Ari Pedro; BEM, Daniel F. de.. **A discriminação contra as religiões afro-brasileiras: ontem e hoje**. Ciências, Letras. Porto Alegre, n. 44 p. 301-318, jul. dez. 2008. Disponível em <http://fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: 18 mar. 2013.

ORO, Ari Pedro; BEM, Daniel F. de.. A discriminação contra as religiões afro-brasileiras:

ontem e hoje. **Ciências, Letras**. Porto Alegre, n. 44 p. 301-318, jul. dez. 2008. Disponível em <http://fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: 18 mar. 2013.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994 p. 41-43

RIOS, Roger Raupp. **Direito da antidiscriminação**: discriminação direta, indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

RODRIGUES, Nina. **As Raças Humanas**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SANTOS, Christiano Jorge. **Crimes de preconceito e de discriminação**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A Invenção do Ser Negro**. Um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp, Rio de Janeiro, Pallas, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

SILVA JR., Hédio. **Anti-racismo**: coletânea de leis brasileiras (federais, estaduais, municipais). São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA JR., Hédio. **Direito de igualdade racial**: aspectos constitucionais, civis e penais. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

SILVA, Jorge da. **Direitos civis e relações raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Luam, 1994.

SILVA, Jorge da. **Violência e racismo no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Eduff, 1998.

SILVA, Jr. Hédio, Direito Penal e Igualdade Étnico e Racial. In: PIOVESAN, F. **Ordem Jurídica e Igualdade Étnico-Racial**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**. Caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco**: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

SOUSA Jr, Vilson Caetano de. **Corujebó**: Candomblé e Polícia de Costumes (1938-1976): Salvador, Edufba, 2018.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira**: Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro:



Relume Dumari, 2003 p.59.

**Enviado em: 02/06/2021**  
**Aprovado em: 05/08/2021**

## **ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO: OS SAMBAS-ENREDO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE, CULTURA E MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA**

### **ANTI-RACISM AND EDUCATION: THE SAMBAS-ENREDO AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR THE CONSTRUCTION OF AFRO-BRAZILIAN IDENTITY, CULTURE AND MEMORY IN SCHOOL**

Maria Luiza Freitas Marques do Nascimento<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Neste artigo se propõe, de forma geral, debater o papel da escola na construção da sociedade democrática, haja vista que “enquanto houver racismo, não haverá democracia”. Palavra de ordem emitida pelo movimento negro brasileiro organizado. Objetiva-se especificamente apontar uma proposta política e pedagógica para colocar em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para isso, apresentamos dois sambas-enredos de escolas de samba cariocas (desfiles de 2019 e 2020), cujas letras foram analisadas a partir de duas categorias: memória e referências positivas do povo negro (africano e afro-brasileiro); perspectiva dos povos não brancos sobre a história coletiva do Brasil. Destacamos a música como uma ferramenta pedagógica pela facilidade dos educadores que lecionam em municípios interiorizados terão para acessar as letras e canções nas plataformas digitais, diferentemente do esforço necessário para chegar a ambientes pedagógicos físicos, como museus e exposições que normalmente se encontram nos grandes centros urbanos brasileiros. Como pressupostos teóricos, utilizamos os estudos de Munanga (2005), Fernandes (2017) e Lima (2013).

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola Democrática. Antirracismo. Samba-enredo.

#### **ABSTRACT**

This article proposes, in general, to debate the role of the school in the construction of a democratic society, considering that “as long as there is racism, there will be no democracy” – slogan issued by the organized Black Brazilian movement. The objective is specifically to point out a political and pedagogical proposal to practice the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. For this, we present two sambas-enredos from samba schools in Rio de Janeiro (2019 and 2020 parades), who lyrics were analyzed from two categories: memory and positive references of the Black people (African and Afro-Brazilian); non-whitepeoples' perspective on the collective history of Brazil. We highlight music as a pedagogical tool due to the ease that educators who teach in interiorized municipalities will have to access lyrics and songs on digital platforms, differently the effort required to reach physical pedagogical environments, such as museums and exhibitions that are usually found in large centers in Brazilian urban areas. As theoretical assumptions, we use the studies of Munanga (2005), Fernandes (2017) and Lima (2013).

**KEYWORDS:** Democratic School. Anti-racism. Samba-enredo.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR.

## 1 INTRODUÇÃO

O compromisso de construir uma escola antirracista deve servir para a estruturação de uma sociedade democrática e a formação de sujeitos que irão construí-la. Assim, identificamos que um dos papéis dessa escola é criar um ambiente gerador de novas atitudes, tornando-se um mecanismo potente para a eliminação de discriminações e preconceitos que atingem a população negra brasileira e demais grupos étnicos. Desta forma, a perspectiva educacional democrática caminha junto com o antirracismo e vai ao encontro do que se estampa no manifesto lançado pela Coalizão Negra por Direitos<sup>2</sup> (2020): “enquanto houver racismo, não haverá democracia”.

As manifestações da luta organizada tanto expõem o debate sobre a decisão política de se afirmar negro em um país racista, quanto escancara as desigualdades entre grupos étnicos no Brasil, principalmente entre negros e brancos. Outros atos políticos se articulam de diferentes formas e posicionam-se também na esfera da cultura e da produção artística. Temos como exemplo, o Teatro Experimental do Negro, maracatu, sambas-enredo e de roda, movimento hip hop, obras de artistas plásticos contemporâneos, entre outros. Essas manifestações podem ser utilizadas como instrumentos de trabalho pelos professores em sala de aula, haja vista que ainda “os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.” (MUNANGA, 2005, p. 15)

Desta forma, buscamos apontar como a escola pública brasileira deve se inserir no bojo das discussões sobre racismo e democracia. Esta como garantidora do acesso à educação, necessita também cumprir um papel de formadora de identidades individuais e coletivas conscientes e críticas do processo histórico que constituiu o estado brasileiro. Educação democrática como forma de combater o racismo nos espaços escolares e fora dele e de endossar a constituição da democracia nos currículos escolares.

Nesse sentido, trazemos para a luz do debate escolar recentes letras de sambas-enredo que podem ajudar o professor a levantar “questões relacionadas à diversidade étnico-raciais” e, “sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.” (BRASIL, 2004, p. 17) Não somente com essas canções de protesto, e reclame popular, objetiva-se entender

---

<sup>2</sup>Foi criada no início de 2019 e é composta por diferentes organizações do movimento negro brasileiro.

como alguns sambas podem apresentar de forma lúdica a “participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação” (BRASIL, 2004, p. 22) e, assim, dialogar com as determinações apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Iremos conhecer duas letras de samba-enredo dos carnavais de 2019 e 2020, cujas canções reconhecem e valorizam a cultura, identidade e a história dos afro-brasileiros e africanos em perspectiva positiva. Passaram-se dezenove anos após a promulgação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Apesar disso, pouco se ensina sobre diversidade étnico-racial na sala de aula de maneira a gerar conhecimentos e memórias positivas sobre os negros no Brasil (COELHO; COELHO, 2018), os quais não estejam apresentados somente relacionados à escravidão, pobreza ou dor.

Temos como outro objetivo deste artigo apresentar discussões para aqueles professores comprometidos com uma educação antirracista. As reflexões aqui apresentadas giram ao redor da música, mas poderiam se situar em outras áreas do conhecimento que debatem questões relativas à população negra. O destaque à música foi intencional e justifica-se pela facilidade dos educadores de municípios interiorizados em acessar as letras e canções nas plataformas digitais, diferentemente do esforço necessário para chegar a ambientes pedagógicos físicos, como museus e exposições que normalmente se encontram nos grandes centros urbanos brasileiros.

Assim sendo, além dessa introdução o artigo foi dividido em dois momentos. Primeiramente, começamos com o debate sobre a contribuição da escola no combate ao racismo no Brasil. Já no segundo momento, direcionamos nosso olhar para o samba-enredo e sua relação com a produção cultural de resistência da população negra. Concentramos nossa análise das letras dos sambas-enedos em subseções, indicando o seu conteúdo pedagógico, as categorias e ferramentas de análise, permitindo-nos extrair as considerações finais acerca da importância de se trabalhar na escola figuras negras, a memória e a cultura afro-brasileira.

## **2 A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA E O COMBATE AO RACISMO**

A escola se insere no bojo das relações sociais e raciais brasileiras. Para ela se alinhar a um projeto, cujo objetivo seja a participação popular e a transformação social, necessita-se ampliar a cidadania e, por consequência, o fortalecimento da democracia. A cidadania apontada nesse artigo não possibilita somente o acesso individual e restrito dos sujeitos aos direitos civis, vai além, sendo referida por Arroyo (1993): uma cidadania que busca o fortalecimento da participação no processo de formação e de constituição do cidadão. Por isso, entendemos que a efetivação da escola democrática se relaciona com a radicalização da democracia popular.

Sob a perspectiva da população negra<sup>3</sup>, a maioria entre a classe trabalhadora brasileira, Fernandes (2017) discute que “há pouco interesse no debate sobre democracia e o papel que a nova constituição pode desempenhar para consolidar uma República democrática” (FERNANDES, 2017, p. 37). O autor nos mostra como o Estado e a estrutura social vigente tem edificado barreiras para não garantir os direitos constitucionais e democráticos dessa população, marginalizando-a e explorando-a de forma camuflada.

Por isso, quando falamos de escola democrática, falamos substancialmente da radicalização da democracia popular – vinculada à construção da cidadania popular apontada por Arroyo (1993) – e do antirracismo, pois um depende do outro para efetivar seu projeto de educação. A construção efetiva da escola democrática é uma das formas de colocar a questão da participação dos negros e trabalhadores (em geral) no poder, além de romper com a educação tutelada pelo Estado que “tem agido historicamente como controlador da cidadania das classes trabalhadoras” (ARROYO, 1993, p. 71).

Nesse sentido, a Coalizão Negra por Direitos segue essa direção quando afirma que

Não há democracia, cidadania e justiça social sem compromisso público de reconhecimento do movimento negro como sujeito político que congrega a defesa da cidadania negra no país. (...) **Não há cidadania sem garantir** redistribuição de renda, trabalho, saúde, terra, moradia, **educação**, cultura, mobilidade, lazer e **participação da população negra em espaços decisórios de poder** (COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS, 2020, s/p, grifo nosso).

Assim, a escola se apresenta mais uma vez como fundamental para politizar o debate histórico sobre democracia racial. O discurso inflamado e historicamente construído sobre uma suposta harmonia e igualdade entre raças no Brasil, impõe à população negra e não negra uma

---

<sup>3</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, s/d), a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos; os negros seriam a soma de pretos e pardos.

desorientação sobre seu passado e nega, portanto, a contribuição dos afrodescendentes na constituição do que entendemos hoje como nação.

Precisamos deslocar nosso olhar para nossa prática docente em sala de aula, para um currículo que promova a cidadania popular. Portanto, a democracia não “poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.” (MUNANGA, 2005, p. 17) Por consequência, é também importante discutirmos sobre o ensino que ainda é centrado em memórias e histórias contadas somente a partir da visão ocidental europeia (eurocêntrica) e que acaba alimentando um:

Sentimento de superioridade em relação aos grupos sub-representados nos currículos e nas salas de aula. Tanto sentimentos de inferioridade quanto de superioridade atrapalham a consolidação de uma perspectiva democrática ao longo do processo formativo (PEREIRA, 2014, p. 80-81).

Nesse sentido, o processo formativo no interior da escola democrática e antirracista deve ser construído a partir da articulação entre o currículo e a gestão de seu ambiente, pautado sob uma perspectiva histórica e crítica, dando ênfase na diversidade e pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira, característica fundante das relações sociais e raciais do nosso país.

### **3 O SAMBA-ENREDO E A PRODUÇÃO NEGRA CULTURAL: RESISTÊNCIA E MUSICALIDADE PEDAGÓGICA**

Primeiramente, definiremos os sambas-enredo como composições criadas pelos “compositores das escolas de samba para contar em versos a história escolhida como tema do desfile carnavalesco” (TINHORÃO, 1975, p.173). Muitos desses sambas-enredos podem servir como ferramentas lúdicas para serem apresentadas aos estudantes. As músicas informam a perspectiva popular de assuntos que atingem suas vidas. Os desfiles apresentam a reflexão da comunidade sobre a realidade vivida e muitos deles vêm carregados de conteúdos históricos.

Lima (2013) apresenta o samba e as escolas de samba como resultado da busca dos negros por identidade e que, com efeito, permitiu ao longo do século XX, uma maneira de penetração social no território urbano. Também são frutos da busca pela constituição coletiva do sentimento de pertencimento local e comunitário, haja vista que os espaços públicos sempre foram locais segregados ao corpo negro.

Não conseguiremos em poucas linhas escrever sobre a extensa história do samba, mas tal ritmo possui estreita relação com o espaço privado das casas das “tias”. Elas eram “donas de um saber que passava pela religião, música, dança e organização social” (LIMA, 2013, p. 108). Além disso, Lima (2013) aponta a significativa construção e participação da comunidade negra tanto nas procissões católicas como nas festas públicas e particulares – aquelas voltadas ao culto das religiões de matriz africana. As organizações que nasciam em torno do carnaval de rua eram construídas a partir de uma “solidariedade grupal, com seus membros cotizando-se financeiramente e enfrentando dificuldades para a legalização de suas agremiações junto às autoridades policiais” (LIMA, 2013, p. 114). Segundo o autor, o samba, reconhecido por sua origem afro-brasileira, foi construído por inúmeras pessoas anônimas que contribuíram significativamente para consolidação dessa manifestação que atravessa a vida de milhares de brasileiros ainda hoje e apresenta relação com uma culinária específica, uma sociabilidade, costumes ímpares etc.

### **3.1 A letra de samba-enredo e o seu conteúdo pedagógico**

O compositor de samba-enredo se expressa em cada verso evidenciando o real vivido e sentido tanto em esfera mais restrita e local como em proporções nacionais. A letra do samba-enredo, segundo Sodré (1998), passa a ser a via de expressão de temas dos mais variados, desde aqueles com cunho político e crítica social, até os que tratam do cotidiano, de feitos gloriosos de algum personagem histórico ou de figuras anônimas que se gostaria de apresentar no desfile. No geral, a linguagem musical abre espaço para pontos de vista marcados por um objetivo comum: emocionar ou envolver quem escuta a narrativa lírica. Quando analisada atentamente, pode nos ensinar aspectos da história passada, isto é, servir como uma fonte histórica.

Não somente, o texto musical, independentemente da posição social do compositor, “aparece como um meio de trabalho direto, de transformação imediata ou utópica (a utopia é também uma linguagem de transformação) do mundo – em seu plano de relações sociais” (SODRÉ, 1998, p. 44). Nesse sentido, buscamos letras de sambas apresentadas no carnaval carioca, evidentemente marcadas pela lente objetiva e crítica da população negra. As canções que iremos apresentar tornam-se educativas na medida em que projetam a afirmação da etnia negra no Brasil, contributo necessário para a educação das relações étnico-raciais na escola.

Como metodologia, entramos em contato com os livros Abre Alas disponibilizados no sítio eletrônico da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro (LIESA)<sup>4</sup>. Nos dois últimos anos (2019 e 2020), recorte temporal deste artigo, observamos a temática racial presente entre os primeiros colocados do carnaval carioca. Em 2019, a escola vitoriosa desse carnaval foi a Estação Primeira de Mangueira. Em seu samba-enredo intitulado “História para ninar gente grande” tratou com outro olhar para a versão da história oficial contada nas escolas e, assim, evidenciando as relações étnico-raciais, conseguiu levar a coroação com letra crítica às “páginas ausentes” dos livros de história, como declara em sua sinopse.

Já em 2020, a Unidos do Viradouro ganhou o 1º lugar com o samba-enredo "Viradouro de alma lavada", que apresenta o grupo musical baiano As ganhadeiras de Itapuã – mulheres que carregam em suas canções, entre outros aspectos, os relatos históricos vividos pela mulher negra escravizada e afro-brasileira e os contributos do seu trabalho para a sociedade brasileira em formação.

Selecionamos os dois sambas-enredo a partir de duas categorias de análise, sendo elas: perspectiva dos povos não brancos sobre a história coletiva do Brasil e resistências; memória e referências positivas do povo negro (africano e afro-brasileiro).

### **3.2 Perspectiva dos povos não brancos sobre a história coletiva do Brasil: Estação Primeira de Mangueira, História pra ninar gente grande (Carnaval de 2019)**

Em 2019, a Estação Primeira de Mangueira encerra sua apresentação com a bandeira do Brasil estilizada, indicando no lugar do dístico “Ordem e progresso” os sujeitos invisibilizados, aqueles possuidores de uma “História que a História não conta”<sup>5</sup>: índios, negros e pobres – personagens em destaque em todo desfile.

A primeira estrofe do samba-enredo se inicia com o eu lírico registrando em versos a existência de uma história do Brasil apagada, aquela não contada nos livros oficiais. Essa história, segundo ele, é o avesso do registro, muito menos glorioso e bonito. Menciona que as páginas dessa história foram escritas com sangue de gente não branca (retinto) e os quadros de heróis nacionais também foram pintados com essa rubra tinta. O eu lírico exclama que gostaria de um país diferente daquele do retrato, e que reconsidere os protagonistas da história real: os

---

<sup>4</sup> Segundo a apresentação da liga, ela foi fundada em 24 de julho de 1984, “criada para defender os interesses das Escolas de Samba do Grupo Especial” (LIESA, 2020).

<sup>5</sup> Autores: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino.



mulatos, mulheres e tamoios (indígenas). Também expõe que esses personagens, não reconhecidos ou marginalizados pela história oficial, sempre se encontraram na luta, isto é, não esperaram concessões “vindas do alto”, como apresenta o carnavalesco Leandro Vieira (2019), e que sempre estiveram em resistência ativa pela busca da liberdade e de conquistas sociais.

Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar;  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra  
Brasil, meu denço  
A mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500  
Tem mais invasão do que descobrimento.  
Tem sangue retinto, pisado  
Atrás do herói emoldurado.  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não tá no retrato (DOMÊNICO *et al.*, 2020).

Podemos perceber a necessidade da escola de samba em fazer do seu desfile uma “sala de aula”, propondo-se ensinar história a partir da perspectiva dos sujeitos marginalizados na sociedade brasileira. A escola se configura como um importante palco das disputas sobre o currículo oficial, do que será ensinado às crianças e qual história será contada entre as gerações. Essa compreensão, da importância dos debates no campo educacional, está presente nas reivindicações do movimento negro (Lei 10.639, de 9 janeiro de 2003) e indígena (Lei 11.645, de 10 março de 2008) que lutou para ver sancionadas as leis que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígena em todas as escolas do país (PEREIRA, 2012).

Apontamos o indispensável movimento do professor ao entrar em contato com os desfiles de carnaval disponibilizados em canais de audiovisual na internet. Muitas informações que podem auxiliar o trabalho docente são apresentadas pelos comentaristas e complementam a proposta de análise das letras dos sambas-enredo. O carnaval se completa com as alegorias, os símbolos e o enredo apresentado durante todo o desfile elaborado a partir do tema escolhido.

Seguindo a análise do samba-enredo, a Mangueira escolhe para a sua 2ª estrofe diversos personagens importantes para a história nacional. A apresentação, através da música, desses e outros sujeitos em sala de aula rompem com a ideia construída de “zona do não ser” (FANON, 2008, p. 26), permitindo aos alunos e alunas enxergar humanidade, identificar figuras comuns e históricas. Conhecer as trajetórias de Dandara, Mahins, Marielles para além da princesa Isabel, possibilita humanizar a história, levar para os livros didáticos e para a narrativa

construída pela comunidade escolar, pessoas negras, indígenas, sertanejas, etc. que são mais próximas de representar grande parte do povo brasileiro do que aquelas estampadas nos livros.

Brasil, o teu nome é Dandara  
E a tua cara é de Cariri  
Não veio do céu  
Nem das mãos de Isabel a liberdade  
É um Dragão no Mar de Aracati  
Salve os caboclos de julho  
Quem foi de aço nos anos de chumbo  
Brasil chegou a vez  
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles e Malês (DOMÊNICO *et al.*, 2020).

Nesse sentido, o currículo comprometido com um ensino antirracista se propõe a trazer a memória de diversas figuras, dar luz aos sujeitos participantes na construção da identidade brasileira. A homogeneização dos povos, tornando invisível a pluralidade de diferenças interculturais, suas individualidades e memórias foi uma das formas racistas do colonialismo se estabelecer. Transmitir à turma a história de Dandara, Marielle, dos escravizados malês e outros nomes é também uma forma de afetar as subjetividades individuais dos alunos e alunas brancas e não brancas. Tornar possível o reconhecimento de diversas trajetórias que fogem do modelo fenotípico e político civilizatório do colonizador é outra maneira de romper com o racismo que impede a constituição de identidades positivas e conscientes da multiplicidade cultural que formou nosso país.

A última estrofe da letra termina acrescentando mais elementos do que já foi tratado.

Mangueira, tira a poeira dos porões  
Ô, abre alas  
Pros teus heróis de barracões  
Dos brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões  
São verde e rosa as multidões (DOMÊNICO *et al.*, 2020)

Os autores fazem alusão aos porões dos navios negreiros e, segundo nossa visão, estes não precisam ser abordados na escola a partir da perspectiva do sofrimento e da condição de pessoas inferiorizadas. Pelo contrário, podemos retratar os negros nesse período histórico brasileiro como portadores da cultura dos povos africanos, reforçando a figura forte dos malungos: africanos (as) que viajaram no mesmo navio ou partilharam momentos como sujeitos escravizados. A história dos afro-brasileiros não precisa estar, a todo o momento, vinculada à dor. Os estudantes precisam acessar a humanidade dessa população por meio de referências e experiências positivas, belas e diversificadas.

A sinopse do enredo escrita por Vieira (2019) também sinaliza os porões da ditadura Militar no Brasil (1964- 1985), os quais precisam ser limpos ou deles “tirada a poeira”. Essa metáfora faz menção ao período que, mesmo sob muita censura e suspensão das liberdades democráticas e direitos constitucionais, tem os nomes dos ditadores – homenageando ruas, estúdios e estabelecimentos públicos – junto ao panteão de falsos heróis nacionais como os Bandeirantes e Pedro Álvares Cabral. Os heróis que a escola de samba Estação Primeira de Mangueira quis homenagear são aquelas figuras comuns: a população das favelas e das comunidades que estão nos barracões, construindo memórias, a história do carnaval carioca e buscando melhores condições de vida.

Os versos do samba, preenchidos de consciência política sobre a importância da reconstrução da narrativa oficial do Brasil, são finalizados citando duas figuras negras emblemáticas na biografia da escola de samba: Jamelão, intérprete, falecido em 2008 e a cantora e compositora Leci Brandão.

### **3.3 Memória e referências positivas do povo negro e resistências: Unidos do Viradouro, Viradouro de alma lavada (Carnaval de 2020)**

Todo ano a LIESA divulga ao público em seu sítio eletrônico o Livro Abre-Alas, documento oficial que reúne todas as informações que as escolas irão apresentar durante o desfile. Esses dados são fruto do aprofundamento do tema escolhido pela escola, um esforço de sistematização de meses de estudos. No caso da Viradouro, as páginas 43 a 112 apresentam o roteiro do desfile intitulado “Viradouro de Alma Lavada”<sup>6</sup> - “baseado no repertório musical e nas histórias orais das Tias: (...) as matriarcas do grupo As Ganhadeiras de Itapuã.” (VIRADOURO, 2020, p. 52) No livro Abre-Alas é possível encontrar o detalhamento da mensagem que a escola queria passar aos jurados e ao público. Além disso, é divulgada a bibliografia consultada (junto do histórico, a justificativa e a sinopse do enredo) que serviu de referência para a estruturação dos elementos carnavalescos, além da explicação detalhada dos setores do desfile. Isto posto, podemos perceber como o carnaval, com sua proposta de apresentar uma ideia e todo o seu conjunto performático e estético, pode servir de material criterioso de estudo e fonte didática para o professor trabalhar em sala de aula.

---

<sup>6</sup> Autores: Dadinho, Lair Machado, Rildo Seixas, Manolo, Anderson Lemos Carlinhos Fionda e Alves.

O destaque do samba-enredo da Viradouro foi dado às ganhadeiras de uma antiga vila de pescadores<sup>7</sup> de Itapuã (BA). Sujeitas de suas próprias histórias, elas começaram um importante trabalho de resgatar o passado “por meio dos cânticos seculares trazidos da memória de suas ancestrais” (FERREIRA; ZANON; RICARDO, 2020, p. 52). Essas narrativas podem ser apresentadas em sala de aula para dar visibilidade à “diversidade de papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros” (SILVA, 2005, p. 25) ao longo da história do Brasil.

Levanta preta que o sol tá na janela  
Leva a gamela pro xaréu do pescador  
A alforria se conquista com o ganho  
E o balaio é do tamanho do suor do seu amor  
Mainha, esses velhos areais  
Onde nossos ancestrais sempre acordam a manhã  
Pra luta  
Sentem cheiro de anjelim  
E a doçura de quindim  
Na bica de Itapuã (DADINHO *et al.*, 2020).

Começando nossa análise, observamos na primeira estrofe do samba-enredo alguns elementos encontrados na rotina das mulheres negras escravizadas e que habitavam a região da Lagoa do Abaeté (BA). O trecho “Levanta preta que o sol tá na janela”, indica-nos que os seus afazeres iniciavam cedo. Seguindo os versos, compreendemos a partir da dimensão humana afetiva, que elas participavam do sistema do ganho, e por isso foram batizadas como ganhadeiras: comercializavam quitutes e ganhavam pela água recolhida na bica, manufaturas produzidas e também pela roupa lavada na Lagoa.

Quando os autores apontam tanto que o serviço é feito “com o suor do seu amor” e que as ancestrais acordavam “pra luta”, estão afirmando ao leitor/ouvinte uma identidade positiva e possuidora de emoções da mulher escravizada. Essa estrofe é uma oportunidade de não apresentar a negra como “a outra”, mas como um sujeito cheio de humanidade, com memória, ofício e outras características que definem a pluralidade socioeconômica do nosso passado.

Algumas palavras apresentadas no samba podem ser fonte de pesquisa para a reconstituição do passado vivido pelas mulheres negras ao longo do período escravista. A saber, as ganhadeiras de Itapuã iam cedo ao encontro dos pescadores para lhes ajudar na puxada da

---

<sup>7</sup> É um bairro de Salvador (Bahia) onde se localiza a Lagoa do Abaeté e que foi ponto de encontro das escravizadas lavadeiras, um dos ofícios de ganhadeira.

rede. Levavam gamelas – tigelas grandes de madeira ou barro – que serviam para guardar os peixes pequenos que ganhavam neste trabalho solidário.

Outro componente da letra que evidencia a trajetória das escravizadas é o verso “A alforria se conquista com o ganho”. A maior parte da venda do ganho era entregue aos senhores, mas algum excedente era guardado para a compra dos termos de alforria.

Camará ganhou a cidade  
O erê herdou liberdade  
Canto das Marias, Baixa do Dendê  
Chama a freguesia pro batuquejê (DADINHO *et al.*, 2020)

Novamente, os versos vão dando publicidade a elementos culturais vivenciados pelos negros em busca de sua liberdade. Reiteramos como algumas fontes históricas – pinturas e a imprensa da época, por exemplo –, canções e outras produções recentes podem carregar “individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira” (MUNANGA, 2005, p. 17). Inclusive, podem oportunizar aos estudantes a ressignificação dos modos preconceituosos de apreensão da história e das noções sobre identidades étnicas.

Também podemos resgatar as palavras encontradas nesse e em outros sambas<sup>8</sup> para trabalhar as contribuições (que desapareceram ou permaneceram) dessas populações para a formação do nosso léxico. De acordo com Barreto (2005), para Lélia Gonzalez, “a mãe-preta de forma consciente, ou inconsciente, acabou por passar os valores africanos para as crianças brancas que cuidou (...), ela africanizou o português e ensinou, transformando-o em pretoguês” (BARRETO, 2005, p. 40).

São elas dos anjos e das marés  
Caboclas do balangandã, o Iaiá  
Ciranda de roda na beira do mar  
Aguadeira que benze e vai pro terreiro sambar  
Ganhadeira de fé!  
É a voz da mulher  
Xangô ilumina a caminhada  
A falange está formada  
Um coral cheio de amor  
Kaô! O axé vem da Bahia  
Esta negra cantoria  
Que Maria ensinou  
Oh, mãe ensaboa  
Mãe ensaboa pra depois quarar (DADINHO *et al.*, 2020).

---

<sup>8</sup> Como a confecção de um dicionário afro-brasileiro, por exemplo.

Esta outra parte do samba traz a dimensão religiosa. Desta maneira, uma forma tanto de cumprir com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 como de efetivar parte do currículo nacional que formaliza o Ensino Religioso nas escolas brasileiras, é levando para dentro da sala de aula referências musicais que tratam de forma positiva e respeitosa as religiões de matriz africana. Temos que ter em mente que negar a existência de outras formas de expressão da fé ou mesmo impor uma educação religiosa que apenas considera/aprecia as festividades e simbologias da crença cristã, é exercer uma “violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas.” (SILVA, 2005, p. 29) Ao longo da diáspora africana, as religiões foram carregadas junto das demais manifestações culturais. As populações negras, dentre elas as provenientes de diferentes regiões da África, pertencentes a civilizações ímpares, manifestavam sua fé de maneira específica. Não querendo prolongar nossa discussão, mas importante salientar que da necessidade de entrar em contato com o sagrado a partir de suas próprias crenças, os escravizados precisaram criar estratégias para praticar seus cultos religiosos em meio às imposições de regras e valores da religião dominante católica. A busca por não deixar morrer sua cultura e a não adaptação simples e submissa à moralidade do colonizados, faz deles sujeitos agentes ativos na construção da identidade coletiva de seu povo.

Finalizando nossa análise geral, percebemos que se a menção aos quilombos não está na letra, ela aparece nas sinopses dos dois sambas-enredo estudados neste artigo. Mas por quê?

Ora yêyê o Oxum! Seu dourado tem axé  
Fiz o meu quilombo no Abaeté  
Quem lava a alma desta gente veste ouro  
É Viradouro! É Viradouro! (DADINHO *et al.*, 2020)

O significado e o sentido político da palavra até hoje tem suma importância para a população negra. É necessário apontar que quilombo não se resume ao nome dado às comunidades de negros fugidos que se formaram ao longo do período do sistema escravocrata brasileiro, mas possui sentido simbólico para além de geográfico. Ainda hoje, os quilombos modernos, como o grupo musical As ganhadeiras de Itapuã, as favelas, associações negras recreativas, as escolas de samba, irmandades religiosas, organizações do Movimento Negro e outros grupos não deixam de guardar e proteger a memória cultural e histórica do povo negro, lutar pelo fim do ainda existente “cativeiro social” e/ou, de alguma forma, contribuir com discussões políticas sobre democracia e igualdade entre raças no Brasil.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O samba-enredo carrega grande contribuição daqueles que vieram de África e ressignificaram ao longo de séculos suas danças, batuques e cantos. Por esse motivo, que o batuque<sup>9</sup> pode ser utilizado como material pedagógico, por ele ser definitivamente, um instrumento de afirmação social da população negra.

O esforço de levar o samba para o chão da escola não deixa de honrar a luta política da população negra para conter a repressão que ronda sua comunidade e de suas manifestações culturais. Não deixa, também, de dar continuidade às estratégias para romper com a segregação territorial imposta pela abolição que não deu nenhuma garantia ou subsídio de sobrevivência aos afro-brasileiros, nem conteve o racismo operante entre nós (LIMA, 2013; FERNANDES, 2017). Penetrar o samba nas escolas é uma possibilidade, então, de partilhar conhecimento africano e afro-brasileiro num espaço construído pela sociedade branca e que, por vezes, tende a se fechar em um universo dotado de uma concepção ocidental de mundo, impondo como referência a superioridade da raça branca em detrimento de raças amarelas, negras e indígenas.

Na medida em que a prática docente se nega a adotar somente a perspectiva curricular eurocêntrica, vai se construindo uma educação crítica e antirracista e, portanto, fazendo germinar uma escola efetivamente democrática. Assim, apresentamos nesse artigo uma das diferentes alternativas para se romper com a hegemonia racial do currículo: a partir da manifestação cultural sintetizada no samba-enredo. A música tem um potencial pedagógico que pode ser utilizado dentro da sala de aula como ferramenta acessível e que contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, 2004).

#### REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1993.

BARRETO, Raquel. **Enegrecendo o Feminismo ou Feminizando a raça: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez.** (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, PUC/Rio, 2005.

---

<sup>9</sup> Canto animado acompanhado de percussão e dança, assim como o samba-enredo.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília, 2004.

COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. **Enquanto houver racismo não haverá democracia, jun. de 2020.** Disponível em: <https://comracismonaohademocracia.org.br/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.34, e192224, 2018.

DADINHO; MACHADO, L.; SEIXAS, R.; MANOLO; ALVES, A. C. F. e. **Viradouro de Alma Lavada.** Disponível em: <http://liesa.globo.com/carnaval/escolas/viradouro/samba-enredo.html>. Acesso em: 11 mai. 2021.

DOMÊNICO, D.; MIRANDA, T.; MAMA; BOLA, M.; OLIVEIRA, R.; FIRMINO, D. **História para ninar gente grande.** Disponível em: <https://liesa.globo.com/2019/por/03-carnaval/sambasenredo/mangueira/mangueira.html>. Acesso em: 11 mai. 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro.** São Paulo: Expressão Popular, coedição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERREIRA, Marcus; ZANON, Tarcísio; RICARDO, Igor. **Histórico do enredo (Viradouro).** Rio de Janeiro: LIESA. Livro Abre-Alas, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conheça o Brasil – População: Cor ou Raça.** IBGE educa, s/d. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 11 mai. 2021.

LIGA INDEPENDENTE DAS ESCOLAS DE SAMBA (LIESA). **A LIESA.** Rio de Janeiro: LIESANET, 2020. Disponível em: <http://liesa.globo.com/a-liesa/>. Acesso em: 09 mai. 2021.

LIMA, Augusto. Samba, história e a questão racial e social. In: BRAZ, Marcelo (org.). **Samba, cultura e sociedade: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, Amilcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Resistência também dentro da escola. **Revista de História** (Rio de Janeiro), v. 101, p. 80-83, 2014.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SODRÉ, Muniz. **O dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular**. São Paulo: Círculo do livro, 1975.

VIEIRA, Leandro. **“História para ninar gente grande”**. Rio de Janeiro: LIESANET, 2019.

VIRADOURO. Viradouro de alma lavada. **Livro Abre-Alas (Domingo)**, 2020, p. 43-112.



**Enviado em: 20/05/2021**  
**Aprovado em: 28/07/2021**

## PROJETO HISTÓRIAS VARIADAS: UM CONTO AFRICANO NA SALA DE AULA

### MISCELLANEOUS STORIES PROJECT: AN AFRICAN TALE IN THE CLASSROOM

Maynara de Souza Melo<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente trabalho se trata de um relato pessoal de experiência, que tem como objetivo descrever um projeto de leitura que foi realizado enquanto atuei como docente em uma escola da rede particular, de Rio Branco, no Acre. O mesmo foi denominado “Histórias Variadas”, que consistiu em leituras, escritas e reescritas de contos africanos, visando cumprir a Lei no 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O projeto teve duração de três meses, em que, a cada semana, um aluno trazia um conto africano para leitura em sala de aula. Após a contação da história, os alunos reescreviam o conto de acordo com seu ponto de vista. Ao final do projeto, ocorreu a exposição dos livros, e cada aluno escolheu um conto de sua preferência para ler ao público que prestigiou o encerramento do projeto. Logo após a realização do projeto, pôde-se perceber uma mudança na visão dos alunos, já que começaram a enxergar a beleza da África e a perceber que aquele lugar é muito além do que relatam os livros didáticos. A valorização da cultura africana é uma valorização também do aluno negro. Hoje, percebemos que muitas crianças negras não veem representatividade em várias instâncias, o que pode acarretar um sentimento de não pertencimento, por não se sentirem representadas, o que, por sinal, é um dos maiores motivos de evasão e fracasso escolar. Este projeto serviu também para mostrar-me a importância em se trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais dentro da sala de aula e me incentivou a enveredar nesse ramo de pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** História africana. Projeto de leitura. Relato de experiência.

#### ABSTRACT

The present work is a personal experience report, which aims to describe a reading project that was carried out while I was a teacher in a private school, in Rio Branco, Acre. It was called "Varied Stories", which consisted of readings, writings and rewritings of African tales, aiming to comply with Law No. 10.639/03, which includes the mandatory presence of the theme "Afro History and Culture" in the educational network's official curriculum - Brazilian and African". The project lasted for three months, in which, each week, a student brought an African tale to be read in the classroom. After the story was told, the students rewrote the story according to their point of view. At the end of the project, there was an exhibition of books, and each student chose a story of their choice to read to the public who attended the end of the project. Soon after the project was carried out, it was possible to notice a change in the students' vision, as they began to see the beauty of Africa and to realize that that place is far beyond what textbooks report. The appreciation of African culture is also an appreciation of the black student. Today, we realize that many black children do not see representation in various instances, which can lead to a feeling of not belonging, for not feeling represented, which, by the way, is one of the biggest reasons for school dropout and failure. This project also served to show me the importance of working the Education of Ethnic-Racial Relations within the classroom and encouraged me to embark on this field of research.

**KEYWORDS:** African History. Reading project. Experience report.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre e Mestranda em Educação pela referida instituição. E-mail: [maynaramelo3@gmail.com](mailto:maynaramelo3@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura como objeto de estudo, nos últimos anos, vem sendo bastante discutida. Cabe também a nós, professores, despertar nos alunos apreço em relação aos textos literários. A literatura deve ser vista como uma forma prazerosa de ensinamento e também deve ser inserida no cotidiano escolar como uma proposta didática diversificada. Mantendo seu caráter lúdico, seu processo e consequência para a vida das crianças e dos adolescentes, este processo de ensino aprendizagem revela-se fundamental a todos os professores que desejam oferecer um ensino de qualidade. A experiência lúdica é fundamental para o desenvolvimento da criatividade.

Apesar do caráter lúdico ser extremamente importante para a criatividade, a literatura tornou-se muito importante no ambiente escolar, no sentido de fazer o aluno se interessar pela leitura por prazer. Esse dado merece ser considerado, pois isso coloca a literatura assumindo um “caráter instrumental”, utilitarista, algo para ser didatizado.

Assim, podemos dizer que o ensino da literatura infanto-juvenil e infantil é de promover uma leitura de qualidade para que possa sentir recompensado ao ler, seja porque sente prazer, seja porque venceu o obstáculo, seja porque se emocionou com poemas ou narrativas que leu. A literatura é de suma importância para formar um leitor de atitude crítica em relação ao mundo que o rodeia. Cabe ao professor realizar a estimulação extrínseca para que o aluno aprenda a gostar de ler e, posteriormente, faça suas próprias escolhas, por puro prazer.

É o leitor quem cria, constrói o sentido a partir de seus conhecimentos, em sua expectativa e em sua intenção de leitura. No caso do aluno, porém, a intensão é do professor. Quem deseja que a leitura seja feita porque é importante, necessária para a explicitação de um assunto, para a ampliação de um conhecimento, ou por qualquer outro motivo, é o professor. Só ele pode transformar o que precisa ser lido em algo significativo e prazeroso (BRAGA e SILVESTRE, 2009, p. 22).

A concepção de leitura como atividade de produção de sentidos é explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme trecho a seguir:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN, 1998, p. 69-70).

A leitura na escola está prevista tanto nos PCN como também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A partir dessa afirmativa, compreende-se o verdadeiro significado de leitura e percebe-se que ler não é meramente decifrar os códigos linguísticos, mas também compreendê-los de forma com que eles formem um significante. Através da leitura, os alunos podem conhecer diversas culturas. Neste projeto aqui relatado, escolheu-se a cultura africana.

No Brasil, a Lei n. 10.639/03 foi criada com a ideia de incluir obrigatoriamente no currículo oficial das escolas o ensino da cultura africana e afro-brasileira, como também no projeto político pedagógico, bem como no trabalho docente do professor em sala de aula. Deste modo, este trabalho trata-se de um relato de experiência ocorrido no ano de 2019, em que, ao atuar como docente no 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede particular, realizei um projeto embasado na Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória, no currículo oficial da Rede de Ensino, a presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Tal projeto teve como objetivo desenvolver habilidades relacionadas à leitura, interpretação e produção de texto, estimulando no aluno o gosto pela leitura e escrita, ampliando o conhecimento linguístico e, principalmente, cultural, em que, como base, utilizou-se a cultura africana, no intuito de proporcionar aos alunos uma visão crítica e contextualizada dos assuntos adquiridos dentro e fora da sala de aula.

Os alunos foram convidados a analisar algumas histórias contadas em alguns países da África. A proposta objetivou uma aproximação dos alunos aos diferentes tipos de contos africanos, em que a mesma história tem várias versões, dependendo do lugar e de quem as conta, podendo atravessar gerações. Quando desenvolvemos o hábito da leitura, apuramos também o nosso senso crítico. Isso quer dizer que passamos a analisar de forma mais racional e inteligente os fatos que acontecem ao nosso redor, sem nos deixar levar pela opinião alheia, evitando, assim, nos tornarmos pessoas alienadas, que não conseguem formular opiniões, conceitos e dar sugestões por conta própria.

Tal projeto teve duração de três meses. Nesse período, as crianças conheceram um pouco da África, sua cultura e história, através da oralidade. Iniciamos esse processo a partir da história de como surgiu as *Abayomis*, para que as crianças ouvissem sobre esses símbolos de resistência, criado para acalentar as crianças durante as viagens a bordo dos tumbeiros. Foi explicado às crianças a origem das *Abayomis*: as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e, a partir deles, criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. Em seguida, as crianças aprenderam sobre filosofia africana, entendendo o

conceito de Ubuntu, “eu sou porque nós somos”, que significa compaixão, partilha, respeito, empatia, entre outros.

No segundo momento do projeto, iniciou-se as leituras de diversos contos africanos, com o intuito de auxiliá-los posteriormente na escrita sobre diferentes olhares dos contos. De início, ocorre uma extrema dificuldade de escrita por parte dos alunos, visto que estes não tinham o hábito de refletir sobre o que liam. Conforme o projeto foi-se desenvolvendo, os alunos foram pegando o ritmo da escrita e desenvolvendo melhor.

Assim, os alunos leram e recontaram as histórias de acordo com suas interpretações, escrevendo, posteriormente, um livro que nomeamos "Histórias variadas: um conto africano".

A escolha desses contos deu-se de forma variada, em que cada aluno ficou encarregado de levar à sala de aula um conto africano para compartilhar com a turma. Desse modo, as leituras foram realizadas por eles individualmente, e, logo após, coletivamente. Cada aluno expôs seu ponto de vista sobre a obra lida, promovendo, assim, uma discussão coordenada. O projeto foi finalizado com a exposição dos livros produzidos para os demais alunos da escola.

A partir da percepção de que a educação e a cultura são instrumentos decisivos para a promoção da cidadania e para a eliminação das desigualdades raciais, em sala de aula, foi-se utilizando materiais didáticos e paradidáticos que abordam a temática, fazendo, assim, uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. Ainda nessa etapa, foram discutidos temas voltados ao respeito às diferenças e à promoção da igualdade racial.

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Superar as diversas formas de expressão do racismo e desigualdades é um desafio que foi posto em pauta na vida dos alunos durante o projeto.

## **2 A LITERATURA AFRICANA NO AMBIENTE ESCOLAR**

A história da África e a cultura africana, mesmo sendo uma das que compõem a cultura brasileira, sempre ocupou uma posição sucinta ou quase imperceptível na área educacional. A literatura acontece através de um registro entre transformações culturais e históricas, empregando a língua como ferramenta de comunicação e interação, podendo ser considerada como uma manifestação artística essencial para a formação cultural e social de um povo. Como afirma Cosson (2006, p. 17) "na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de

nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos".

Foi pensando no desenvolvimento dos alunos e no conhecimento que eles iriam adquirir trabalhando com contos africanos que surgiu a ideia de trabalhar com um projeto de leitura. A leitura literária apresenta uma função importantíssima para o ser humano, o poder de transformação e expressão do indivíduo para a sua autoconsciência e caráter humanizador, além de exercer um papel primordial diante a sociedade.

No exercício da Literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p. 17).

Deste modo, o ambiente escolar, juntamente com o professor, tem uma grande força para estimular o gosto literário do aluno, mas é preciso saber quais são essas leituras apresentadas e qual a intenção da interpretação proposta. É preciso buscar uma leitura que envolva mais a expressividade do cotidiano dos leitores, podendo ser relacionada a sua própria vida através da criatividade proposta pela história e a imaginação, como nos afirma Zilberman (2008):

A fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Eis por que leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida (ZILBERMAN, 2008, p. 20).

É partindo desta visão da interação social e do diálogo que se pretende compreender a relevância da literatura infanto-juvenil para o desenvolvimento do aluno como um todo, pois é através da leitura que ocorre o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto.

Sobre o ato da leitura, Zilberman (1991) frisa que ele é:

[...] o fenômeno que respalda o ensino de literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra, de tendência mais prática. De modo que a literatura, enquanto evento cultural e social, depende do modo como a leitura é encarada pelos professores [...] (ZILBERMAN, 1991, p. 94).

Podemos perceber, segundo a autora, que a leitura se faz presente nas escolas desde seu surgimento. Entretanto, inicialmente, foi com o intuito de transmitir um padrão linguístico. Nos dias atuais, a leitura tem por objetivo formar o leitor. Para tanto, é necessário conceber “a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

Nos dias atuais, ocorre uma extrema necessidade de buscar novas literaturas. No entanto, nos últimos anos, ocorre uma necessidade de incluir, com base nessas leituras, um conhecimento e estudo de diferentes culturas. Dessa forma, ocorre a criação da Lei n. 10.639/03 criada no Brasil com a intenção de incluir no currículo escolar o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira de maneira obrigatória, como afirmamos acima.

Segundo o autor Munanga (2005):

O Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de Temas Transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. Mas deixou aos próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios (MUNANGA, 2005, p. 20).

Os contos Africanos ajudaram os alunos a entender melhor o significado de partilha, união, o que incentivou a imaginação e criatividade. Como afirma Cascudo (2003):

O conto é um vértice de ângulo dessa memória e dessa imaginação. A memória conserva os traços gerais, esquematizadores, o arcabouço do ofício. A imaginação modifica, ampliando pela assimilação, enxertias ou abandono de pormenores, certos aspectos da narrativa. O princípio e o fim das histórias são as partes mais deformadas na literatura oral (CASCUDO, 2003, p. 12).

Trabalhar com contos africanos permitiu aos alunos um novo olhar sobre a África. A questão sobre identidades é um tema delicado que retrata sentimentos, vivências, comportamento de cada pessoa. A identidade significa a compreensão de quem somos como seres humanos. Deste modo, faz-se necessário trabalhar a construção da identidade com os alunos que não se sentem representados e também ensinar sobre o respeito a diferença com os demais.

Com isso, achou-se mais viável trabalhar os contos africanos por ser um texto curto e de fácil compreensão para os leitores mirins.



A partir do momento em que as crianças ouvem as histórias contadas torna-se possível a introdução de elementos da História Africana e Afrobrasileira no imaginário infantil, abrindo à fantasia dos jovens leitores a personagens e situações vividas por eles. Por isso, é de grande relevância realizar rodas de leituras com os contos africanos para que os alunos percebam a importância dessas histórias e a variedade de livros com essa temática (SOUZA, 2012, p. 19).

Buscou-se, ainda, mostrar dentro desses contos as riquezas de um território que foi sempre visto como um lugar ruim, de fome e miséria, onde, por maior parte, é focado apenas seus aspectos negativos. Gomes (2008), apoiando-se em Munanga aborda:

Até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras 'tribais', selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS etc. (GOMES, 2008, p. 76).

Deste modo, podemos constatar a importância de envolver outras origens de narrativas dentro do plano pedagógico. Assim, oportunizamos ao aluno o conhecimento de novas culturas e quebra de conceitos pré-estabelecidos.

### 3 CONTOS TRABALHADOS

Antes de iniciar os trabalhos com os contos, os alunos, primeiramente, conheceram o que era um conto, sua estrutura e quais tipos de contos existe. De acordo com os teóricos, os contos fazem pensar, intrigam, trazem descobertas, provocam susto, riso e encantamento.

[...] é uma narrativa breve de um fato real ou fantasioso, desenrola-se com poucas personagens, apresenta apenas um drama, tem espaço e tempo restritos, privilegia o diálogo e possui uma linguagem objetiva. Por meio da leitura do conto pode-se descobrir outros lugares, outros tempos, outras formas de agir e ser, outra ética (GURGEL; LAGINESTRA; CLARA, 2009, p. 15).

Em seguida, as crianças conheceram sobre os contos de adivinhação que, de acordo com Brasil (2014):

Os contos de adivinhação são populares na literatura oral africana. A oralidade é um elemento central na manutenção das diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade. A palavra falada, para os africanos, possui uma energia vital, capaz de criar e transformar o mundo e de preservar os ensinamentos. As narrativas se articulam à musicalidade, à entonação, ao ritmo, à expressão corporal e à



interpretação. Essas histórias são preservadas e contadas por narradores ou griôs treinados desde a infância no ofício da palavra oral. Griôs são contadores de histórias, genealogistas (estudam a origem de um indivíduo ou família), mediadores políticos, contadores, cantores e poetas populares que vivem em alguns países africanos. É por meio da tradição oral que o griô transmite às novas gerações o que sabe, especialmente às crianças. Há mulheres e homens que são griôs e griotes. Além das tradições de seu povo, essas pessoas conhecem o som dos animais, dos grandes aos pequenos, das cigarras aos elefantes (BRASIL, 2014, p. 33-34).

Antes de adentrarmos aos contos africanos, ocorreu um diálogo coletivo sobre o que seria África. Algumas crianças disseram que era um país, outras que era um continente. Explicou-se, então, aos alunos, que África era um continente, “este continente é, ao mesmo tempo, muitos continentes. Os africanos são um entrançar de muitos povos. A cultura africana não é uma única, mas uma rede multicultural em contínua construção” (COUTO, 2008, p. 79).

Ao iniciar o projeto de leitura, primeiramente se trabalhou com o conceito de “Ubuntu”, em que ocorre a leitura para os alunos dessa filosofia africana, sua origem e seu significado, para que estes ficassem cientes da importância de trabalhar os textos africanos. Para a filosofia africana ubuntu, uma sociedade deve ser sustentada pelo respeito e pela solidariedade. A intenção com essa leitura foi mostrar às crianças o lado da África que não é relatado nos livros didáticos.

Apenas após o exposto é que se deu início as tarefas planejadas para a realização do projeto, que tiveram a seguinte ordem de ocorrência: i) levantamento bibliográfico, feito pelos próprios alunos, através de buscas na *internet*; ii) escolha de um conto africano; e iii) leitura do texto selecionado para toda a turma. Logo, cada aluno expôs seu ponto de vista sobre o conto e reescreveu a seu modo.

O projeto teve duração de três meses. As atividades do projeto foram realizadas todas as sextas-feiras, nos meses de março, abril e maio de 2019, totalizando, assim, 14 dias. A sala possuía apenas 7 (sete) alunos, de modo que cada aluno apresentou à sala 2 (dois) contos africanos.

Contos trabalhados a partir das obras:

1. A menina que não falava
2. A lua feiticeira e a filha que não sabia pilar
3. A cabaça universal
4. A origem do tambor
5. A hiena e o gala-gala
6. A mulher que tinha uma filha fabricante de azeite-de-dendê

7. A tromba do elefante
8. Como surgiu a galinha d'angola
9. Duas mulheres
10. O cágado e o lagarto
11. O elefante escravo do coelho
12. O homem e a filha
13. Os segredos da nossa casa
14. Todos dependem da boca

Após trabalhar com todos esses contos, cada aluno escolheu o seu favorito para expor durante a culminância.

### Quadro 1 – Reescrita dos alunos

Ana Julia	<b>A hiena e o gala gala:</b> “uma iena e um gala gala eram amigos, ai eles foram pra festa, lá eles bebaram cachaça, o gala gala depois da festa foi para casa, só que ele caiu no meio do caminho e a iena achou que ele tinha morrido e foi assar ele. O gala gala quando sentiu o fogo acordou, bateu na iena e subiu na arvore. É por isso que a iena vivi no chão e ele na arvore, porque um dia ela quis comer ele”.
Emanuel	<b>Os segredos da nossa casa:</b> “um dia uma mulher estava fazendo comida, e sem querer jogou cinza no cachorro, e o cachorro gritou não me queima. Ai a mulher pensou em bater no cachorro com uma colher para ver se ele falava de novo, mas a colher não quis bater, ela pensou e foi até a vizinha contar que as coisas estavam falando, mas a porta não deixou ela ir e pediu para não contar os segredos. A mulher decidiu ficar em casa e não contar mais nada para ninguém.”
Julia	<b>A menina que não falava:</b> “era uma vez lá na África onde tinha uma menina que não falava, todo mundo queria casar com ela, mas só podiam casar se ela falasse. Todos os meninos iam tentar fazer ela falar, mas ela não falava. Um dia chegou um menino sujo, e levou ela para o trabalho, ele capinou e fez várias coisas, ai ela perguntou: o que você está fazendo? Ele correu com ela para a aldeia e disse que ela tinha falado, eles casaram e viveram felizes.”
Larissa	<b>A origem do tambor:</b> “O macaco da África queria subir para a lua, porque ele queria pegar ela para ele, só que quando ele chegou lá não conseguiu mais descer. A lua deu um presente para ele ficar feliz. O presente era um tambor. Todo dia o macaco batia no tambor, só que com os dias ele ficou triste, ai pediu para a lua descer ele pela corda só que ele não podia tocar o tambor até chegar na terra, porque a lua ia cortar a corda. Só que quando ele estava descendo, esqueceu que não podia tocar e bateu no tambor, a lua

	<p>ouviu o som e cortou a corda do macaco. Ele caiu do céu, e se quebrou todo, ai vinha passando uma menina e o macaco antes de morrer deu o tambor para ela e contou a sua história. A menina levou o tambor para casa eles começaram a tocar e fazer mais tambor. Fim”</p>
Leticia	<p><b>Todos dependem da boca:</b> “a boca começou a perguntar para os outros órgãos quem era mais importante do corpo. Todos os órgãos começaram a falar que eram eles, a mão pegava, o olho via, o ouvido ouvia, o pé andava. Então uma senhora fez um pão, na hora de comer todos os órgãos queriam comer, mas a boca não quis, então todos ficaram com fome e fraco. Quando eles estavam fraco a boca perguntou de novo quem era o órgão mais importante, e todo mundo disse é a boca!”</p>
Olinda	<p><b>O elefante escravo do coelho:</b> “lá na África todos os animais estavam reunidos, esperando o elefante, o coelho chegou e perguntou o que eles estavam fazendo, todos responderam que o elefante era chefe dele. Ai o coelho disse que o elefante era escravo dele, que ele andava nas costas do elefante, quando o elefante chegou só tinha um animal, o elefante ficou com raiva e foi na casa do coelho. O coelho fingiu que estava doente e disse para o elefante que era tudo mentira. O elefante disse para o coelho que ele deveria ir lá falar para todos que era mentira, mas o coelho disse que não aguentava andar. O elefante levou o coelho nas costas, só que quando chegou todos tiveram certeza que o elefante era escravo do coelho.”</p>
Pedro Henrique	<p><b>O cágado e o lagarto:</b> “antigamente o cágado comprou um saco de milho porque não tinha comida na África, ai quando ele ia para casa, não conseguia atravessar a floresta, e jogou o saco de milho, só que não conseguiu pegar mais, porque o lagarto roubou o milho. O cágado ficou triste e foi para casa, chamou a família e foram procurar comida, no meio do caminho eles viram um rabo, pegaram a faca e cortaram aquele rabo, levaram para casa e comeram. O lagarto foi reclamar com o chefe que o rabo dele tinha sumido e que ele achava que o cágado tinha pegado, o cágado falou que tinha comido porque estava com fome e o chefe nem ligou.”</p>

**Fonte:** produzido pela autora (2021).

Assim, percebemos que as crianças obtiveram uma boa compreensão dos contos que foram lidos durante a aula. A reescrita dos contos foi feita pelos próprios alunos, e postas tal qual foi redigido. Após o exposto pelas crianças durante a culminância, elas relataram a aprendizagem que tiveram sobre a África e as coisas incríveis que não sabiam que existia lá. Apesar do curto tempo que foi disponibilizado pela escola para que esse projeto fosse executado, o esforço foi gratificante ao perceber o quanto esse trabalho voltado para a cultura e para a história africana proporcionou aos alunos construir uma formação de conceitos acerca da identidade e da diversidade cultural, tendo como princípio norteador a formação humana como algo imprescindível para o convívio em sociedade.

#### 4 CONCLUSÃO

O Brasil, como um país que possui uma grande parcela de sua população composta por pessoas negras e pardas, ainda permanece com o preconceito estrutural de forma muito intensa. Infelizmente a atualidade vem afastando cada vez mais os nossos alunos do ato de ler. Pensando nisso, e também na importância da aplicabilidade da Lei 10.639/03, é que este trabalho com os contos africanos se formulou como de alta relevância.

A luta para o fim do racismo começa na escola. Uma das ações possíveis é por meio do ensino da cultura e da história africana, e entendemos que esse deve ser iniciado o quanto antes dentro no âmbito escolar. Trabalhar com contos africanos permitiu um outro olhar sobre a cultura africana. Antes do projeto, as crianças tinham uma visão de uma África como apenas um local de luta, dor, fome e miséria.

Logo após a realização do projeto, pode-se perceber uma mudança na visão dos alunos. Eles começaram a enxergar a beleza da África e a perceber que aquele lugar é muito além do que relatam os livros didáticos. A valorização da cultura africana é uma valorização também do aluno negro. Hoje, percebemos que muitas crianças negras não veem representatividade em várias instâncias, o que pode acarretar um sentimento de não pertencimento por não se sentirem representadas, o que, por sinal, é um dos maiores motivos de evasão e fracasso escolar. Esse projeto serviu também para me mostrar a importância em se trabalhar a Educação das Relações Étnico racial dentro da sala de aula e me fez enveredar nesse ramo de pesquisa.

#### REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos africanos para crianças brasileiras**. 8. ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2006.

BARREIROS, Ruth Ceccon. **A literatura infantil afro-brasileira e a formação leitora no ensino fundamental**. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE\\_3659](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_3659.pdf).pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para sala de aula**. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECAD; UFSCar, 2014.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FELIPE, Delton Aparecido. **Ensino da história e cultura africana em salas de aula brasileira**. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2010/013.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/013.pdf). Acesso em: 16 maio 2020.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GURGEL, Luiz Henrique; LAGINESTRA, Maria Aparecida; CLARA, Regina Andrade. Dentro do conto tem... Na ponta do lápis. **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 15, dez. 2009.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na Escola**. 2. ed. Ministério da Educação: Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

SOUZA, Solange Gibin Roeles de. **Ensino da história e cultura afrobrasileira e africana através de contos africanos**. 2012. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 19 maio 2020.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

**Enviado em: 22/12/20**  
**Aprovado em: 27/07/21**

## **AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: APONTAMENTOS PARA INICIARMOS O DEBATE**

### **AFFIRMATIVE ACTIONS IN BRAZIL: NOTES TO BEGIN THE DEBATE**

Priscila Beralda Moreira de Oliveira <sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Com o presente artigo pretende-se refletir sobre alguns aspectos que consideramos primordiais para uma compreensão mais aprofundada da importância das ações afirmativas no enfrentamento da desigualdade racial no Brasil. Partimos do pressuposto de que a ação afirmativa constitui essencial para o enfrentamento dos efeitos perversos do racismo velado que arquitetou uma sociedade fundamentada pela hierarquização da raça branca, defendida pela elite brasileira como superior, sobre a raça negra, por ela menosprezada. Busca-se problematizar o recorte racial que marca a pobreza e a desigualdade no país, a política de branqueamento e a chamada democracia racial como aspectos da naturalização cotidiana do racismo. Busca-se, ainda, tecer considerações sobre o porquê da ação afirmativa constituir-se ponte para o fortalecimento de outra sociabilidade capaz de enfrentar o pensamento dominante que atende aos interesses de uma elite que se pretende manter nos espaços de poder.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desigualdade racial. Ação Afirmativa. Cotas para negros(as).

#### **ABSTRACT**

This article intends to reflect on some aspects that we consider to be essential for a deeper understanding of the importance of affirmative actions in the fight against racial inequality in Brazil. We start from the assumption that affirmative action, as well as the quotas that constitute its expression, are essential to face the perverse effects of veiled racism that created a society based on the hierarchy of the white race, defended by the Brazilian elite as superior, over the black race, despised by it. It seeks to problematize the racial profile that marks poverty and inequality in the country, the money laundering policy and the so-called racial democracy as aspects of the daily naturalization of racism, as well as making considerations about why affirmative action can constitute a bridge for the strengthening of another sociability capable of facing the dominant thought that serves the interests of an elite that intends to maintain itself in the spaces of power.

**KEYWORDS:** Racial Inequality. Affirmative Action. Quotas for blacks.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. E-mail: priberalda@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Para introduzirmos a discussão sobre ações afirmativas no Brasil, pauta que nos motiva a escrever este artigo, optamos por problematizar alguns pontos que consideramos fundamentais para ampliar o olhar sobre a importância do combate às expressões do racismo<sup>2</sup> que marcam a desigualdade social no país. Abordaremos, para este fim, os seguintes pontos: pobreza e racismo; cor e pertencimento racial e cotas para negros no Brasil. É recorrente e entendemos ser equivocada a afirmação de que ao se promover políticas gerais voltadas para o enfrentamento da pobreza, concomitantemente enfrentamos a desigualdade racial historicamente instituída no país.

Como bem enfatizado no Relatório de Desenvolvimento Humano (2005), racismo, pobreza e violência são problemas que se misturam de tal forma que só podem ser enfrentados conjuntamente, combinando tanto ações de cidadania e de participação como políticas públicas, sejam elas de caráter universalista (no sentido de serem aplicadas sem distinção ou privilégio para o grupo beneficiário) ou focalizadas (tendo como objetivo incluir os mais diversos grupos que compõem a sociedade brasileira).

Isto porque, ainda segundo o referido relatório, em face da violência continuada (da escravidão até os dias atuais) a que está imersa a população negra, uma única abordagem não seria suficiente para criar oportunidades iguais.

Este tripé revela aspectos sociais que na afirmação apresentada inicialmente são negligenciados, pois não se constitui novidade afirmar que a superação da situação de pobreza não necessariamente liberta a população negra das amarras estruturais do racismo, que dia após dia cunha na sociedade brasileira que preto tem lugar certo, e não é na Casa Grande.

Dados apresentados no Relatório de Desenvolvimento Humano (2005) nos ajudam a ilustrar melhor esta questão. Eles apontam, a partir de diversos estudos e pesquisas, a existência de uma situação de desigualdade em diversos níveis: saúde, educação, emprego, habitação e renda.

No referido relatório, evidencia-se que a disparidade é mais intensa no quesito renda. Ao longo das duas últimas décadas do século 20, a renda per capita dos negros representou apenas 40% da dos brancos. Os brancos em 1980 ainda teriam uma renda per capita 110% maior

---

<sup>2</sup> Almeida (2020, p. 32) define racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertencam”.

que a dos negros em 2000. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) - uma adaptação do IDH para Estados e municípios brasileiros - da população branca em 2000 era melhor que o da Croácia; e o da população negra, pior que o do Paraguai.

A desigualdade explicita-se ainda nos dados referentes à violência: nas áreas de alto risco, experimenta-se ausência ou insuficiência de serviços públicos, falta de infraestrutura comercial e isolamento ou acesso difícil. Nesses lugares, a violência física é parte do cotidiano, o que dificulta o exercício da cidadania. “Essa ausência de cidadania demonstra que à pobreza de renda somam-se a pobreza política (falta de capacidade para participar da esfera pública) e a pobreza de direitos (impossibilidade de gozar os direitos formalmente estabelecidos na lei)”, conforme demonstrado no Relatório de Desenvolvimento Humano (2005, p.15). Embora parciais, estes dados revelam como faz diferença, no Brasil, ser uma pessoa pobre branca ou uma pessoa pobre não branca.

É preciso enfatizar que é consensual a defesa de que para além do enfrentamento da desigualdade racial no país são necessárias e urgentes ações de enfrentamento às situações de vulnerabilidade em que fica exposta a maior parte da população brasileira. Tais situações, inclusive, vêm se aprofundando com as particularidades da pandemia de Covid-19<sup>3</sup> experimentadas no país e que certamente se expressarão em marcas indeléveis no aprofundamento da concentração de renda e no aumento da pobreza e desigualdade.

Como assinalam Silveira e Cavallini (2020), a desigualdade racial no mercado de trabalho brasileiro é histórica e aprofundou-se diante da crise gerada pela pandemia do novo coronavírus. É o que apontam, segundo os autores, os dados oficiais do IBGE e do Ministério da Economia. Os principais indicadores demonstram que os pretos e os pardos, que representam mais da metade da população do país (56,8%), foram os mais depreciados pelos efeitos da crise no mercado de trabalho, principalmente os pretos. Os dados revelam ainda que o desemprego se acentuou mais entre os pretos; a taxa de desemprego entre os pretos foi mais profunda que entre os demais; o nível da ocupação entre os pretos ficou ainda mais reduzido que o dos brancos; a queda da taxa de ocupação entre os pretos foi mais intensa que entre os demais; pretos têm menor proporção entre os trabalhadores com carteira assinada; a remuneração dos pretos é menor que a dos demais em todos os segmentos.

---

<sup>3</sup> O Brasil identificou a primeira contaminação pelo coronavírus no final de fevereiro de 2020 e continua experimentando, em 2021, o agravamento da doença e as consequências econômicas e sociais advindas deste contexto.

No entanto, o que se coloca em questão é que ações voltadas especificamente para o enfrentamento da desigualdade racial - fruto do racismo estrutural brasileiro - são necessárias para a superação do abismo, que não deixa de se aprofundar em nossa realidade, entre a população branca e a não branca.

É para o enfrentamento dos efeitos do racismo que se defende as ações afirmativas como uma possibilidade para intervenção nesta realidade que se perpetua ao longo das décadas, seja em fases de crescimento, seja em fases de desaceleração da economia. “Em diversos casos, mesmo quando negros e brancos melhoram em algum indicador, os brancos melhoram e as desigualdades entre ambos persistem ou aumentam” (Relatório de Desenvolvimento Humano, 2005, p.15). É o que nos revela, por exemplo, o fato de que mesmo com a ampliação do acesso ao ensino superior, a partir dos anos 2000, a desigualdade de raça permanece em nossa realidade.

O racismo brasileiro não atinge apenas pessoas negras, mas também outros grupos, como os povos indígenas. No entanto, o que nos causa espanto na particularidade da situação da população negra em relação aos outros grupos étnicos do país (como judeus, árabes, italianos, armênios, japoneses e ciganos) “é que, mesmo sem ser propriamente uma minoria (pretos e pardos somavam 44,7% da população brasileira em 2000), estão entre as principais vítimas da flagrante desigualdade socioeconômica (Relatório de Desenvolvimento Humano, 2005, p.15).

A ação afirmativa visa interferir neste quadro de desigualdade e enegrecer espaços de poder historicamente ocupados por pessoas brancas. E também se propõe a contribuir com “mudanças estruturais” que aqui entendemos como ações que possibilitem o enfrentamento do pensamento dominante que naturaliza e exalta as desigualdades que são inerentes a sua reprodução.

Neste sentido, a ação afirmativa voltada para pessoas negras tem como principal objetivo:

[...] combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica. Outra meta importante é introduzir mudanças de ordem cultural e de convivências entre os chamados “diferentes”. Em nossa perspectiva, a questão da “convivência entre os (as) diferentes” como introdutora de mudanças de ordem estrutural só faz sentido quando se desconstroem as estruturas da desigualdade (SILVA, 2003a, p. 20-21).

Considerando os apontamentos até aqui realizados, buscaremos, para além de reiterar a importância da ação afirmativa no enfrentamento dos efeitos do racismo na realidade

brasileira, tecer considerações sobre alguns dos “porquês” que são fundamentais no fortalecimento de uma sociedade mais justa e igualitária, que pode constituir-se ponte para o fortalecimento de projetos societários de oposição ao projeto dominante.

## 2 AÇÕES AFIRMATIVAS; DEFINIÇÕES

Conforme preconiza o Estatuto de Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), consideram-se ações afirmativas “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades”.

Como explana Silva (2003a), as ações afirmativas não se restringem a determinados países, como por exemplo, aos Estados Unidos, país no qual alcançaram maior visibilidade. Elas também não são ações voltadas exclusivamente às pessoas negras.

Neste sentido, precisam ser contextualizadas para serem compreendidas e justificadas por se tratar de medidas voltadas para que segmentos específicos enfrentem situações de desigualdade, como as experimentadas pela população negra no Brasil em diferentes segmentos como saúde, educação, trabalho, renda etc. Quando pensamos a realidade brasileira a partir das particularidades já pontuadas, as ações afirmativas voltam-se principalmente, mas não exclusivamente, para a população negra.

A desigualdade racial tem sido denunciada pelo engajamento e pressão do Movimento Negro (MN) e Movimento de Mulheres Negras (MMN), que encontraram condições concretas para exigir das autoridades medidas de enfrentamento à desigualdade “em maio de 2000, [quando] o IBGE divulgou a pesquisa Síntese de Indicadores Sociais de 1998. Os resultados comprovam que as diferenças existentes nas áreas de educação, mercado de trabalho e apropriação de renda são motivadas por questões raciais” (SILVA, 2003a, p.18). Este fato sinalizava para possibilidades de mudanças concretas na vida do povo negro brasileiro. Neste contexto, “ganha evidência a pauta sobre a urgente necessidade de se adotar políticas de ações afirmativas no Brasil visando produzir condições de equidade para a população negra” (SILVA, 2003a, p.17).

O debate sobre ações afirmativas se fortalece no Brasil a partir da “III Conferência Mundial contra o Racismo: a Xenofobia e formas Correlatas de Intolerância”, que se realizou no período de 30 de agosto a 7 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul (SILVA, 2003a, p.17).

Silva (2003a, p.18) nos explica que a discussão sobre ações afirmativas no Brasil passa, a partir desta conferência, a sair do eixo que fundamenta medidas de enfrentamento às desigualdades raciais cujo pilar é a “defesa do universalismo do acesso a oportunidades de igualdades e da igualdade formal, como direito constitucional garantido a todos para o problema metodológico de definição da pessoa negra”.

Este é um aspecto que entendemos que precisa ser melhor problematizado em nossa reflexão. Causa-nos espanto o questionamento sobre quem é negro no Brasil, datado no contexto histórico em que se visa efetivar ações afirmativas, seja no âmbito público ou privado, para o enfrentamento da desigualdade racial.

Como aponta Silva (2003b), este questionamento é sem consequência, já que “para discriminar, o tiro vem sendo historicamente certo, mas para garantir direitos (desconstruindo privilégios), surpreendentemente, a pessoa negra se desvanece na decantada miscigenação racial brasileira (SILVA, 2003b, p.39).

Este é um falso dilema que se coloca para a sociedade, disfarçado de um argumento a favor da democracia e da justiça. Nesta perspectiva, defende-se não ser possível, em um país tão misturado, definir com precisão a quem estas ações deverão ser direcionadas.

Para encararmos este falso dilema, buscaremos brevemente contextualizar qual o fundamento desta afirmação sem cabimento, mas que é profundamente difundida pelo senso comum que atende ao interesse de uma minoria privilegiada no país.

### **3 O FALSO DILEMA SOBRE QUEM É NEGRO NO BRASIL**

Silva (2003b) nos apresenta uma característica expressiva da negação da existência do racismo na sociedade brasileira que revela um “problema” de “cor de pele” e não necessariamente no âmbito do pertencimento racial.

Explica a autora que a “cor” das pessoas tem valor hierarquizado em sociedades racializadas, sendo que nestas sociedades as pessoas têm maior ou menor valor, a depender das características fenotípicas que carregam. Neste sentido, no caso brasileiro,

[...] quanto mais as pessoas se aproximarem do modelo dominante, branco/europeu, maior será o seu valor; quanto mais se distanciarem do modelo inferiorizado, negro/africano, maiores serão as chances de serem aceitas no mundo de domínio branco (SILVA, 2003b, p.40).

Assim, é possível compreender porque a população brasileira recorre a diferentes recursos para autodeclarar sua cor, inventando dezenas de “cores” intermediárias que ao mesmo tempo em que as aproximam do modelo branco valorizado, as distanciam do modelo negro menosprezado (SILVA,2003b).

E assim, cotidianamente experimentamos situações que explicitam a naturalização com que a identidade negra deve ser combatida, a partir de afirmações como: “imagina, você não é negro, é moreno”; “sua pele é escura, mas seu cabelo não é de preto”; “apesar de ser negra, você é tão bonita”. E poderíamos dispensar páginas para ilustrar tamanha a perversidade do racismo velado, mas muito bem arquitetado que projeta esta perversa naturalização.

Se olharmos apenas para estas afirmações sem problematizá-las, corremos o risco de negligenciarmos sua raiz, não reconhecendo-as como expressões do racismo que de maneira aparentemente sutil, mas violentamente eficaz, expressa o projeto dominante de manutenção da desigualdade. A fala é individual, mas representa um pensamento que é coletivo:

O racismo é uma estrutura de dominação baseada no pressuposto ideológico da existência de uma hierarquia entre as “raças” humanas, o sistema racial brasileiro apresenta singularidades. Nos Estados Unidos, por exemplo, o racismo fundou-se na ascendência – ou seja, é a herança genética que define a identificação racial –, o que levou a uma classificação bipolarizada das “raças” negra e branca. Enquanto isso, no Brasil, o racismo prende-se às características fenotípicas, como cor da pele e textura do cabelo. É uma espécie do *racismo de marca*, e não de *origem*. Em função disso, o racismo brasileiro manifesta-se em gradação, atingindo mais as pessoas com um fenótipo mais próximo da ancestralidade africana e matizando as discriminações conforme a aparência se aproxime do fenótipo branco (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2005, p.13).

É fato que o racismo brasileiro representa singularidades que não são sem consequências. Como seria possível legitimar o que não poderia ser explicado? Como um país majoritariamente negro, cuja mistura de cores é fecunda à sua existência, explicaria os espaços de poder ocupados por brancos e “mestiços”?

A miscigenação foi influenciada pelas condições demográficas do empreendimento colonial: prevalência de homens brancos escravistas procriando com poucas mulheres da mesma cor, bem como com mulheres e escravas indígenas e negras. A miscigenação propiciou uma percepção gradual da cor da pele e, concomitantemente, tornou multirracial a sociedade brasileira (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2005).

O fato é que com a intensificação da escravidão e consequente aumento da população negra, a elite brasileira precisava lançar mão de mecanismos para naturalizar e legitimar as hierarquias sociais aqui existentes. Era preciso resolver esta questão, principalmente com o fim

da escravidão e o projeto da elite política para a construção da identidade nacional que se projetava construir.

Nesta perspectiva, no século XIX e até meados do século XX, esta mesma elite arquitetou a “ideologia do branqueamento” visando, em um curto espaço de tempo, embranquecer o país, uma vez que como já apontado, o negro era considerado como pertencente a uma raça inferior que precisava ser dizimada. Assim, intensifica-se de forma violenta a miscigenação, abandona-se as pessoas negras recém-libertas à própria sorte e estimula-se a imigração, principalmente europeia.

Buscava-se extinguir os negros do Brasil e projetava-se uma população composta majoritariamente por pessoas brancas ou minimamente com uma cor de pele que se aproximasse do branco europeu.

A teoria de democracia racial é expressão deste processo de branqueamento, atendendo aos interesses da elite brasileira. Tal teoria

[...] valorizava o papel da população negra escravizada na formação da nação brasileira e sua influência na cultura, na produção econômica e na prestação de serviços (...) mas deixava em segundo plano o dilaceramento da identidade étnica dos escravos pela Igreja e pelos senhores, o tratamento de negação e exclusão que os negros receberam do Estado e da sociedade após a abolição da escravatura, e as reações da população negra a essa situação, por meio de movimentos de resistência como os quilombos e as irmandades religiosas dos negros (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2005, p.14).

As teses contra a democracia racial só passam a ganhar visibilidade na década de 50 do século passado por estudiosos ligados a Florestan Fernandes. No entanto, “apenas a partir de pesquisas da década de 1980, realizadas por instituições tanto oficiais quanto não-governamentais, o governo brasileiro se viu obrigado a reconhecer a existência do racismo na sociedade” (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2005, p.13). Como apontado anteriormente, o movimento negro teve papel fundamental nesse processo.

Esta breve contextualização explica a complexidade de se pensar a questão racial no Brasil ea espetacular arquitetura da elite para naturalizar as desigualdades raciais, alimentando um senso comum que deprecia a imagem do negro, mesmo sendo o próprio indivíduo pertencente a este grupo. Além disso, denuncia a falsa ideia de que somos um país miscigenado, onde torna-se impossível identificar quem é negro e, conseqüentemente, o alvo para as políticas de ações afirmativas.

Retomando a nossa reflexão sobre ações afirmativas, após analisarmos a singularidade da sociedade brasileira no enfrentamento de um racismo por tantos séculos negligenciado, o

que culmina na profunda desigualdade entre brancos e não brancos no país, outro ponto que também nos instiga nesta reflexão é a ideia amplamente difundida de que ação afirmativa e cotas são a mesma coisa. Não são! Voltemos nossa atenção para uma breve reflexão sobre as cotas raciais.

#### **4 COTAS PARA NEGROS(AS): UMA EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL**

A partir dos apontamentos até aqui realizados, chegamos na política de cotas, um aspecto das ações afirmativas que gera muita polêmica por se tratar de uma ação que visa modificar quadros de desigualdade racial institucionalizados pela elite brasileira que, como já abordamos, se empenhou em afastar para o mais longe possível suas raízes africanas com projetos, que perpetuam até hoje, de explícito combate à população negra.

Como enfatiza Silva (2003a), as primeiras medidas de ações afirmativas discutidas no Brasil foram as cotas numéricas,

[...] expressão que foi e continua sendo confundida com ação afirmativa, o que é um equívoco, em algumas situações, deliberado, em outras, fruto de ignorância. As cotas são um aspecto ou possibilidade da ação afirmativa que, em muitos casos, tem um efeito pedagógico e político importante, posto que força o reconhecimento do problema da desigualdade e a implementação de uma ação concreta que garanta os direitos (ao trabalho, à educação, à promoção profissional) para as pessoas em situação de inferioridade social. Setores do Movimento Negro (MN) e do Movimento da Mulher Negra (MMN) que apoiam a implantação das cotas compreendem-nas como estratégia política de abertura de um processo de negociação de longo prazo no combate às desigualdades raciais (SILVA, 2003a, p. 21-22).

Ou seja, pensar cotas pressupõe reconhecer as condições em que se encontram determinados segmentos, denunciar a situação de inferioridade social a qual estas pessoas são historicamente submetidas e propor uma ação concreta que garanta direitos. Entretanto, justamente pela simplicidade que esta ação possa transparecer, ela gera incômodo e questionamentos sobre a real necessidade de sua existência.

As ações afirmativas na realidade brasileira têm alcançado diversos segmentos sociais, sobre tudo mulheres e pessoas com deficiência física. Mas é preciso pontuar que essas não provocam o mesmo espanto causado pelas “cotas para negros”. É uma solução criticada, mas sem que se apresente qualquer alternativa a ela. “Tem faltado determinação política, seriedade

e disposição para mudar o status que estigmatiza e oprime o povo negro” (SILVA, 2003a, p. 26-27).

Mas olhando para o “efeito pedagógico e político” das cotas, há de se concordar que um ponto importante a se debruçar é que esta discussão promove para um patamar inédito a reflexão sobre o pertencimento racial da população brasileira. Se o processo de branqueamento até hoje impulsiona posicionamentos de negação da negritude (da ancestralidade africana), as ações afirmativas promovem um estímulo contrário. Passamos a perceber, nos últimos anos, uma mudança significativa na busca pela ênfase na identidade negra.

Sendo assim, entendemos que se a política de ações afirmativas - e com particularidade as cotas para acesso de pessoas não brancas a territórios até então ocupadas majoritariamente por pessoas brancas - suscita o desejo de se repensar e resgatar uma negritude historicamente esquecida e/ou renegada, já experimentamos um avanço histórico.

Como nos apresenta Silva (2003b, p.42) “no ano de 1980 houve uma ampla mobilização das organizações negras convocando a população afro-brasileira a declarar-se preta e parda, conforme as categorias do IBGE, órgão realizador do censo”, o que nos permite entender e afirmar a dimensão política da identidade racial. Ser negro é, para além da cor da pele, uma escolha em se posicionar enquanto pessoa negra.

Dimensão que, como abordado anteriormente, permite que mesmo pessoas com traços negroides<sup>4</sup>evidentes, em busca de atender ao padrão de aceitação europeu difundido como melhor, negam sua ancestralidade buscando se definir com diferentes conceitos sobre sua “cor”.

Para ilustrar a complexidade deste processo, Silva (2003b) nos motiva a consultar a “Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 1979, na qual se foram escolhidas cerca de 136 diferentes “cores” pelos(as) entrevistados(as) para se autot classificar”(SILVA,2003b, p.40)

Mas quando se questiona a superioridade deste padrão europeu exaltado pela elite brasileira, esta realidade pode e tem sido modificada. Na reflexão sobre medidas em curso para promover o acesso, a permanência e o sucesso do povo negro na universidade, Silva (2003a, p.32) apresenta que

[...] foi criada a Comissão Permanente de Políticas Públicas para a População Negra (CPPN) na USP ([www.usp.br/politicaspUBLICAS](http://www.usp.br/politicaspUBLICAS)) com o objetivo de pensar (e propor ações) para enfrentar as desigualdades raciais. No primeiro semestre de 2001, esta

---

<sup>4</sup> A saber, considera-se traços negroides aqueles “relativo aos negroides, grupo das pessoas que têm sua origem na África, ao sul do Saara, definidos pela intensa pigmentação da pele, cabelos ondulados ou completamente crespos, nariz largo, membros alongados e finos, e poucos pelos”(Dicionário online de português, 2021,p.01)

comissão realizou o censo étnico-racial da USP, cujos resultados constituíram-se um exemplo irrefutável da ausência de negros(as) nas principais universidades públicas no país. Foram entregues questionários a todos(as) estudantes de graduação e pós-graduação para respostas voluntárias.

Entre as observações trazidas pela autora, vale observar que

[...] pelos critérios de autoclassificação há uma diversificação surpreendente dentre aqueles (as) que se auto definem como brancos(as) (24 variações), destacando-se designações como: “entre branca e amarela”, “branca, morena”, “branca, mestiço”, “branco reflexivo”, “acho que seria branca”. Embora os resultados do censo não apontem para esta conclusão, podemos inferir que há um efeito perceptível do debate sobre as ações afirmativas nessas autoclassificações das pessoas brancas, ou seja, parece haver uma tendência para que as pessoas relativizem a sua “branquitude” no momento em que “ser negro” (ou “quase negro”) pode significar alguma coisa boa, como exemplo, ter acesso ao direito à educação (SILVA,2003<sup>a</sup>, p. 32-33).

Podemos então identificar nesta experiência um movimento que, mesmo limitado, coloca em xeque uma branquitude historicamente referenciada. Nesta perspectiva, ao refletir sobre o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o acesso de estudantes negros ao ensino superior, Almeida (2017) pontua que

[...] se o estudo sobre os dados gerais dos formandos de 1999 (SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000) apresentava que a cor/raça autodeclarada dos formandos era de apenas 15,3% para negros (pretos e pardos) frente a 80,8% que se declararam como brancos, houve movimentos importantes que levaram a uma maior autodeclaração negra (soma de pretos e pardos) (ALMEIDA,2017, p.96-97).

Não se pode afirmar com total precisão, mas no mínimo é possível apontar que o aumento da autodeclaração por pretos e pardos pode ser expressão das novas expectativas trazidas pelas ações afirmativas no Brasil a partir dos anos 2000.

Silva (2003b) defende que a autodeclaração - principal base das metodologias para definir pessoas negras nos programas de ação afirmativas - é a mais adequada. Porém, sugere-se que para além do quesito da autodeclaração, busque-se estratégias para se distinguir o que denomina como “negros(as) de ocasião e negros(as) emergentes de pessoas autodeclaradas negras com uma história de vida marcada pelo racismo” (SILVA, 2003b, p.47).

A autora define como negros(as) de ocasião “aquelas pessoas oportunistas e/ou desonestas que se declaram negras com o fim exclusivo de conseguir uma vaga, cujo acesso não seria possível caso se declarassem brancas, morenas ou quase brancas, como fizeram a vida inteira” (SILVA, 2003b, p.48).

Para se identificar e enfrentar esta situação, a autora faz referência a uma alternativa, que defende como um exemplo a ser seguido. Trata-se da definição apresentada pela Universidade de Brasília (UnB), que define pessoas negras a partir do “conceito político que congrega os(as) descendentes de africanos(as) trazidos(as) para o Brasil, detentores(as) de uma história de discriminação e desigualdade, intrinsecamente determinada pelo racismo” (PLANO DE METAS PARA INTEGRAÇÃO SOCIAL UnB, 2003 *apud* SILVA, 2003b, p.47-48).

Conforme observado, trata-se de uma consideração assertiva porque além do elemento da autodeclaração, considera a experiência de discriminação racial experimentada ou não pelas pessoas que buscam ser contempladas pelas cotas.

Silva (2003b) define como negros(as) emergentes as

[...] pessoas que ouviram falar sobre ações afirmativas e declaram: “não sou branca(o), logo posso ser negro(a)”. Desconsiderando as construções ideológicas que fazem com que alguém (mesmo classificados(a) como não-branco(a) em países europeus e nos Estados Unidos) sejam socialmente brancos em terras brasileiras (SILVA, 2003b, p.60).

São pessoas que conseguem trabalhos onde a pele clara é melhor aceita, mas estão descobrindo sua ascendência negra porque ser negro(a) nestas ocasiões propiciadas pelas cotas, por exemplo, pode significar alguma coisa boa. Vale ressaltar que aqui não entraremos na superação do dualismo moral do que é certo ou errado em uma sociedade profundamente desigual como o Brasil.

Considerando que os dois conceitos mencionados - “negros(as) por ocasião” e “negros(as) emergentes” - podem ser confundidos, é importante frisar que a diferença central é extremamente subjetiva, ou seja, no segundo conceito, “não há necessariamente má intenção na autodeclaração. Entretanto, ainda que tenham alguma chance, são “negros(as) novos(as)”, movem-se ao sabor dos ventos” (SILVA, 2003b, p.60).

Reiteramos que nos parece um avanço plausível o fato de que o movimento propiciado pelas ações afirmativas e pelas cotas voltadas para pessoas negras fez com que a sociedade brasileira passasse a questionar o padrão branco e obrigasse o brasileiro a resgatar uma ancestralidade há muito tempo negada e/ou esquecida.

No entanto, é factível afirmar que não basta o acesso de negros aos espaços que representam poder. É preciso que esta ocupação seja qualificada e que se projete novas possibilidades de sociabilidade.

Lembro-me de participar de uma palestra em que, ao discutir o ingresso de negros por cotas em uma universidade pública do país, o palestrante explicitou uma questão que ilustra a reflexão que venho suscitar ao dizer que, embora a entrada de negros tenha sido garantida pelas cotas, existe um problema que precisa ser enfrentado: as pessoas estão entrando negras e saindo brancas.

Silva (2003b) explicita a importância das cotas serem ocupadas, indubitavelmente, por negros (pretos ou pardos), já que isso é um pressuposto para que de fato seja promovida a justiça social a que as ações afirmativas se propõem. Sendo assim, defende que se trata de “só abrir as portas para aqueles(as) que, historicamente, as têm encontradas fechadas” (SILVA, 2003b, p.60).

Concordamos veementemente com esta afirmação que nos possibilita pensar como impedir que as cotas sejam sementes em solo seco, considerando que não nos interessa apenas mudar os quadros da desigualdade racial, mas também dos valores burgueses que projetam a manutenção desta desigualdade.

Aproveitando o ensejo da ilustração apresentada, em análise ao Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB, Silva (2003a) nos apresenta um único aspecto em que pondera discordância no Plano:

[...] afirma-se que a medida emergencial do estabelecimento de 20% das vagas da UNB para estudantes negros (as) visa “acelerar a formação de uma elite acadêmica negra capaz de contribuir na formulação de novas políticas públicas que visem eliminar definitivamente o problema da desigualdade e da exclusão racial no Brasil” (idem). Ora nós queremos que a universidade renuncie ao papel histórico de formadora de elites, que tenha uma proposta democrática, inclusiva e transformadora. Não queremos criar uma “elite negra” para nos “igualarmos” a elite branca. As elites, ao longo da História, têm cumprido o papel conservador de garantir para si e para os seus descendentes privilégios das mais distintas naturezas. Se quisermos formar um(a) negro(a) “capaz de contribuir na formulação de novas políticas públicas que visem eliminar definitivamente o problema da desigualdade e da exclusão racial no Brasil”, precisamos convocar essa pessoa a renunciar ao brasão de elite negra, para que, de fato, possa haver algum tipo de transformação nas relações raciais assimétricas (SILVA,2003a, p.31).

Pensar ações afirmativas é também pensar o aspecto político da identidade racial, no sentido de superar o senso comum que naturaliza o afastamento do negro de sua identidade, atendendo então ao pensamento dominante que distorce o real sentido das ações afirmativas e das cotas como uma de suas possibilidades, muitas vezes munindo o senso comum de argumentos contrários à importância destas ações para o enfrentamento das desigualdades

raciais no acesso do negro (pretos e pardos) ao ensino superior e demais espaços em que se propõe enfrentar a desigualdade racial.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão que nos propomos realizar com este artigo, muito além do que apresentar verdades, buscou suscitar reflexões sobre ações afirmativas na perspectiva do enfrentamento das consequências do racismo no Brasil.

Como vimos, as cotas podem ser consideradas uma possibilidade das ações afirmativas e nos estimulam a pensar sobre a construção histórica da identidade racial, o que consideramos um aspecto potente tanto para mudar os quadros de desigualdade racial no país quanto no enfrentamento do pensamento dominante que naturaliza esta desigualdade porque dela necessita para manter uma elite branca nos espaços de poder.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Prouni e o acesso de estudantes negros ao ensino superior. In: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/PROUNI%20E%20O%20ACESSO%20DE%20ESTUDANTES%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/PROUNI%20E%20O%20ACESSO%20DE%20ESTUDANTES%20(1).pdf). Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, disponível em: <https://www.dicio.com.br/negroide/#:~:text=Significado%20de%20Negroide,e%20finos%2C%20e%20poucos%20pelos>. Acesso em: 29 maio 2021.

PNUD Brasil. Relatório de Desenvolvimento Humano: racismo, pobreza e violência. Pnud/ONU, 2005. Disponível em: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/brazil\\_2005\\_po.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/brazil_2005_po.pdf). Acesso em 10 ago. 2021.

SILVA, Cidinha da. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: Silva, Cidinha da. (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003a.

SILVA, Cidinha da. Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação. In: Silva, Cidinha da. (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003b.

SILVEIRA, Daniel; CAVALLINE, Marta. **Pandemia aumenta desigualdade racial no mercado de trabalho brasileiro, apontam dados oficiais** (2020), G1 — Rio de Janeiro e São Paulo 17/11/2020 07h16 disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/11/17/pandemia-aumenta-desigualdade-racial-no-mercado-de-trabalho-brasileiro-apontam-dados-oficiais.ghtml> acesso em 27/05/2021<sup>a</sup>.

Acesso em: 28 maio 2021.

**Enviado em: 31/05/2021**  
**Aprovado em: 26/07/2021**

## **HERDEIRAS DAS TRADIÇÕES AFRICANAS: TRABALHO, CULTURA, LAZER ONTEM E HOJE NA CIDADE DE VIGIA-PA**

### **HEIRESSES OF AFRICAN TRADITIONS: WORK, CULTURE, LEISURE YESTERDAY AND TODAY IN THE CITY OF VIGIA-PA**

Assunção José Pureza Amaral<sup>1</sup>  
Raimundo Paulo Cordeiro<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

Este artigo objetiva mostrar a trajetória das mulheres negras na construção da sociedade amazônica a partir de uma cidade secular chamada Vigia de Nazaré, localizada no Nordeste do Estado do Pará, enfatizando o fomento ao trabalho, à cultura, ao lazer e à (in)visibilidade dessas herdeiras da cultura e memória africanas. O presente artigo envolveu pesquisa documental em arquivos da cidade de Vigia-PA; pesquisa bibliográfica para análise dos dados; pesquisa de campo; análise qualitativa; entrevistas semiestruturadas. E entre os principais autores estão Amaral (1994, 2014), Algranti (1988), Kofes (2001), Palheta (1995), Salles (2005) e Velloso (1990). O artigo também aponta investidas nas invisibilidades dos trabalhos desenvolvidos pelas mulheres negras e por suas práticas culturais, que não eram reconhecidas por parte do poder público municipal e tampouco estadual, por isso órgãos competentes não desenvolveram projetos de valorização da cultura imaterial, muito menos a valorização da cultura afro-brasileira no município de Vigia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulher Negra. Cultura do carimbó. Amazônia.

#### **ABSTRACT**

This article aims to show the trajectory of black women in the construction of Amazonian society from a secular town called Vigia de Nazaré, located in northeastern Pará State, emphasizing the promotion of work, culture, leisure and (in)visibility of these heirs of African culture and memory. The present article involved documentary research in archives of the city of Vigia-PA; bibliographical research for data analysis; field research; qualitative analysis; semi-structured interviews. And among the main authors are Amaral (1994, 2014), Algranti (1988), Kofes (2001), Palheta (1995), Salles (2005), and Velloso (1990); The article also points out investments in the invisibilities of the work developed by black women and their cultural practices, which were not recognized by the municipal government and neither by the state, so competent bodies did not develop projects for the appreciation of intangible culture, much less the appreciation of Afro-Brazilian culture in the municipality of Vigia.

**KEYWORDS:** Black Woman. Carimbó culture. Amazon.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciência: Desenvolvimento Socioambiental, pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará; Mestre em Planejamento do Desenvolvimento, pelo mesmo Núcleo. Especialista em Educação e Problemas Regionais, pelo antigo Centro e atual Instituto de Educação, da Universidade Federal do Pará; Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais, pela mesma Universidade. Professor Assistente da Universidade Federal do Pará. E-mail: [amaral12j@hotmail.com](mailto:amaral12j@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, da Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará; Especialista em Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia, pelo Universidade Federal do Pará; Licenciado Pleno em História, Universidade Federal do Pará; membro do Grupo de Pesquisa História em Campo, da Universidade Federal do Pará. E-mail: [paulocordeirovigia@gmail.com](mailto:paulocordeirovigia@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Herdeiras das tradições africanas: trabalho, cultura, lazer ontem e hoje na cidade de Vigia-PA objetiva mostrar a trajetória das mulheres negras na construção da sociedade amazônica a partir de uma cidade secular chamada Vigia de Nazaré, localizada no Nordeste do Pará, ao Norte do Brasil, enfatizando, entre outros aspectos, o fomento ao trabalho, à cultura e à (in)visibilidade dessas herdeiras da cultura e memória africanas. Este artigo transita do passado ao presente, mas também do presente ao passado, revelando as trajetórias de mulheres populares no interior da Amazônia.

Foi realizada pesquisa documental em arquivos da cidade de Vigia-PA; pesquisa bibliográfica para análise dos dados; pesquisa de campo com moradores da cidade de Vigia; análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa envolveu a abordagem qualitativa. A interpretação das fontes de pesquisa e uma observação densa contribuíram para que fossem realizadas as análises das informações, considerando os sujeitos envolvidos na pesquisa e suas experiências nas relações de trabalho e na cultura do Carimbó.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Vigia é uma das primeiras cidades brasileiras, localizada na Região Nordeste do estado Pará, na região Norte, na Amazônia Brasileira, que teve, no passado, presença marcante de mulheres negras que foram submetidas à mão de obra escravizada nas lavouras coloniais e imperiais e em atividades como domésticas, engomadeiras, lavadeiras, amassadeiras e vendedoras de açáí. Algumas mulheres negras aqui mencionadas possuíam laços de parentescos com mulheres africanas ou afro-vigienses que, no decorrer do século XX, sofreram estigma por conta do passado escravista, preconceito e racismo, pela cor de sua pele.

A sociedade desse século carregava uma mentalidade de que determinados tipos de trabalhos, práticas culturais e religiosas não deveriam ser exemplos para a elite branca por serem praticados por negras e negros<sup>3</sup>. Dentro dessa relação de trabalho buscamos compreender a relação de estigma de mulheres no trabalho e na manifestação cultural do Carimbó.

---

<sup>3</sup> Segundo: SALLES, Vicente. *O negro no Pará, sob o regime da escravidão*. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005. 3ª Ed. rev. ampl. De acordo com o relatório do presidente da província, Jerônimo Francisco Coelho, em 1848, a quantidade de negros escravizados na vila de Vigia constava de 798. Já em 1856, estava com aproximadamente 1.120 negros escravos.

Desse modo, essas práticas constituíram formas de invisibilização pelo poder público e pelas elites brancas no cenário social às mulheres negras, que eram vistas como um modelo de família “não tradicional”. O que elas praticavam, em termos culturais, não era visto com “bons olhos” e, conseqüentemente, concebido como algo negativo e repleto de preconceitos.

No contexto do trabalho, essas mulheres negras trabalhavam nas ruas desde o período da escravidão. Já no século XIX, podemos perceber que mesmo não sendo reconhecidas como profissões, tais atividades eram vistas pelo poder público municipal como uma realidade social. De acordo com o Código de Posturas Municipal de 1883, o documento que expressa as vendas por mulheres negras nas ruas da cidade de Vigia:

Art. 58 – As pessoas que venderem fructas, doces ou outro qualquer objeto não farão ajuntamento em cantos, ruas, praças e travessas. O transgressor incorrerá na multa de réis 5\$000, ou dous dias de prisão (grifo nosso).  
§ Único – Não se comprehende n’estas disposições e ajuntamento das vendedoras de doces no largo das igrejas por ocasião das festividades religiosas (grifo nosso). (Código de Posturas Municipal de Vigia de 1883) (grifo nosso).

O trecho acima do Código de Posturas da cidade de Vigia, de 1883, trata de ocupações que certas mulheres escravizadas realizavam na cidade de Vigia e em outras cidades, como Belém (AMARAL, 1994). A rua era o espaço em que as mulheres negras buscavam uma forma de ganho para sonhar com a conquista de suas liberdades.

Os chamados *negros e negras de ganho*, segundo a historiadora Algranti (1988), eram aqueles que após fazerem alguns serviços na casa de seus senhores iam para as ruas em busca de outros trabalhos. Nesse cenário, eles alugavam seu tempo e prestavam seus serviços a um e a outro “patrões” e ainda deveriam, no final de determinado período, entregar a seus derradeiros senhores uma soma previamente estabelecida. Os *negros de ganho* viviam geralmente de biscates e empreitadas. A regra era a mesma para as negras: além dos trabalhos nas ruas, elas eram submetidas a várias outras situações abusivas, como a exploração sexual.

Frutas, doces e outros produtos alimentícios eram vendidos na rua pelas mulheres negras na cidade de Vigia. Elas também trabalhavam nas casas dos senhores como “lavadeiras, cozinheiras, serviços domésticos, agência (sic), costureiras e engomadeira”<sup>4</sup>. As mulheres

---

<sup>4</sup> Lista da junta Municipal de emancipação do dia 7 de maio de 1873, em que constam: nome dos escravos/as, cor, profissão, estado civil, valor da indenização, nome do proprietário etc. Em vista dessa documentação foi possível analisar, mesmo de forma superficial, a relação de trabalho do negro escravizado, visto que não podemos realizar um trabalho totalizante por falta de documentação. Encontra-se no Arquivo da Sociedade Literária e Beneficente “Cinco de Agosto” na cidade de Vigia.

africanas vendiam seus doces em um tabuleiro<sup>5</sup> no arraial da festividade do Círio de Nossa Senhora de Nazaré ou nas esquinas de alguma casa comercial. A culinária foi mais um legado das africanas deixado em terras vigienses.

Nessa perspectiva, de acordo com Suely Kofes (2001), a continuidade na representação e na imagem da mulher negra e de suas atividades durante a escravidão persistiu através de preconceitos e estereótipos nos tempos pós-abolição, mas apenas ganhando o caráter de trabalho assalariado, pois “a recorrência de atividades manuais executadas pelas mulheres negras retrata o passado escravista que, mesmo depois da abolição da escravatura, associa o trabalho doméstico à escravidão” (KOFES, p.134, 2001).

O discurso de que o mundo privado e familiar era o lugar preferencial das mulheres direcionava-se para aquelas que pertenciam às classes favorecidas e que deveriam ratificar, mediante atitudes e posturas, o padrão discursivo no que diz respeito ao papel social da mulher almejado e requerido na sociedade brasileira dos séculos XIX e XX.

O que comunicamos acerca das mulheres negras obedece a um padrão de sexualização de um corpo que refere-se a um tipo de mulher desenhada como uma pessoa que, além de inspirar sexualidade, é “condicionada” às práticas servis e manuais, uma “herança” de sua conformação identitária no cenário brasileiro. Nesta colonialidade existe um símbolo da mulher negra que é o padrão acionado na mentalidade de certo setor da sociedade brasileira, que é patriarcal e machista, todas as vezes que mencionamos essa categoria. Por outro lado, essas mulheres negras e empobrecidas aprenderam a lidar com a rua, o espaço público, com mais facilidade, pois suas posições e condições sociais as obrigavam a ter contato direto com tais espaços, onde conseguiam poucos recursos para garantir a sobrevivência e das suas famílias.

De acordo com Velloso (1990), por meio do trabalho doméstico, da culinária e dos mais variados biscates, as mulheres conseguiam garantir, mesmo que em bases precárias, o sustento dos seus. Era comum que as crianças tivessem apenas a mãe. A figura do pai, quando não era desconhecida, tinha pouca expressividade. Nesse contexto, cabia sempre à mulher as maiores responsabilidades e encargos.

No século XX, a mulher negra na cidade de Vigia, no estado do Pará, enfrentou uma sociedade patriarcal, machista e preconceituosa, que absorveu o conceito da sociedade

---

<sup>5</sup> Os tabuleiros continham rebuçado (pastilha de gengibre), cocada (feita de bagaço do coco) e beijo de moça (feita da goma da mandioca). Hoje, se vê as doceiras com certa frequência em frente à Igreja Matriz e nas praças da cidade. Porém, de acordo com Cordeiro (2018), na década de 1920, o tabuleiro ganhou outros tipos de doces feitos com leite de coco, ovos, trigo, fermento, margarina e açúcar. Após a massa ser preparada, era colocada em pequenas quantidades em fôrmas de formatos lúdicos.

escravocrata em que determinado tipo de trabalho não era permitido à mulher branca. Coube, então, à mulher negra desenvolver tais profissões, mas que não foram concebidas como tal. Assim, essas mulheres permaneceram invisíveis. Diversos trabalhos foram realizados por elas, como de lavadeira, de engomadeira, de cozinheira, em serviços domésticos, na lavoura e como vendedora de doces, mingau e açai.

Na histórica cidade de Vigia, a mulher negra era vista vendendo nas esquinas de casas comerciais em tabuleiros de mingau e de doces. Segundo o memorialista vigiense, Palheta (1995), nas décadas de 1940/50, via-se com frequência uma mulher negra que vendia os doces em tabuleiro em uma das casas comerciais na cidade de Vigia:

Quando conheci, eu bem pequeno, ela uma anciã vestida à baiana de estampada saia rodada, sobre a qual a camisola de renda sobressaía coincidindo com a alvura do carapina. Recendendo a baunilha ficava atrás do tabuleiro repleto de rebuçados, cocadas e beijos-de-moça, ao lado da Casa Campos, próximo ao cais. Lá ela atendia os fregueses com a cortesia de disciplinada mucama. Os braços chocalhando balangandãs. No peito a mão fechada de pau d'angola (PALHETA, 1995, p. 79, 80).

Percebe-se no trecho acima algumas informações relevantes para a compreensão dos símbolos carregados de significados presentes nos braços e pescoços das mulheres negras do passado e resistindo em suas descendentes, como: “os braços chocalhando balangandãs. No peito a mão fechada de pau d'angola”. Ou seja, amuletos e assessórios de metal e de madeira para afastar o azar e o mau-olhado, que são heranças dessas mulheres. O termo mucama nesse momento tem uma perspectiva escravocrata racial.

Essa mulher, anciã, negra de cabelos brancos enrolados, que o memorialista menciona acima é conhecida como “Tia Júlia”, “preta descendente de uma dessas famílias de forçados pioneiros, fora escrava, todos sabíamos” (PALHETA, 1995, p. 79). É possível que a Tia Júlia fosse escravizada pelo vigiense Domingos Antônio Raiol (Barão de Guajará) porque consta nos documentos históricos, entre os nomes das escravizadas, o nome de Júlia, com 10 anos em 1874<sup>6</sup>.

A Tia Júlia, mencionada acima pelo memorialista Palheta (1995), é icônica na representação da relação do trabalho feminino negro na venda de doces em tabuleiro. Durante a realização da pesquisa, encontramos uma referência a ela em um artigo do jornal Gazeta da Vigia, em 1925, em que, com poeticidade, dizia o redator: “( ... ) Em acompanhar os requebres exóticos da Tia Júlia e ouvir “a onça te pega, deixa pegar”, eis como os passeiantes, em grande

---

<sup>6</sup> ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. Julgados das terras: cadeia de apropriação e atores sociais em conflitos na ilha de Colares, Pará. Belém: EDUFPA, 2004, p. 76.

número, deleitam nas tardes domingueiras de agora, os olhos eternamente ávidos de sensações”<sup>7</sup>.

Sobre o “lugar” das vendedoras de doces na cidade de Vigia, no século XIX, ficava no largo da igreja. Já no século seguinte, esse espaço se amplia e passa a ser também nas esquinas das casas comerciais, lugares de constante movimento e próximos ao cais, local de embarque e desembarque de passageiros e pescadores. Hoje, o espaço principal é a frente da Igreja Matriz e também, na época do Dia dos Finados, nas esquinas do cemitério público municipal da cidade de Vigia.

Muitas famílias descendentes de africanos/as no século XX deixaram as terras de um lugar denominado Tauapará, no mesmo município e estado, e vieram viver na cidade de Vigia em busca de melhores condições de trabalho e para dar continuidade aos estudos dos filhos/as<sup>8</sup>. Nas décadas de 1930/1940, algumas famílias migraram para um recente bairro em formação denominado Portinho, que se situava no fim da Rua das Flores, onde existia um Porto e o braço do Rio Tujal.

No final da década de 1930, da comunidade do Cacau (que na época pertencia à cidade de Vigia, mas agora pertence à cidade de Colares, no Estado do Pará) veio a família negra de Gregório Moraes com sua filha, Maria dos Santos, e suas netas. Uma das netas, Ana Maria dos Santos, lembra quando sua família morava na Fazenda da Campina (na região do Tuapará):

Meu avô, Gregório Moraes, era um crioulo que usava argola grande na orelha. Nos anos de 1930, quando Plínio Campos vendeu a propriedade com todos nós dentro, meu avô Gregório ficou com medo e deixou a casa e tudo no Cacau e viemos morar em Vigia, no bairro do “Portinho”. Ele já estava velho e com pouco tempo veio a falecer<sup>9</sup>.

Cabe lembra que moradores da antiga comunidade rural quilombola Cacau formaram a atual comunidade urbana Portinho, dentro da cidade de Vigia. Agora, na antiga cidade, essas mulheres passaram a trabalhar no artesanato, sobretudo fabricando louças de barro – trabalho feito de argila retirada do igarapé próximo às suas residências. Com a argila realizavam inúmeros objetos que eram denominados louças de barro. Produzido através de um processo

---

<sup>7</sup> Jornal *Gazeta da Vigia*, 08 de fevereiro de 1925. Ano I, n. XIII, p.2. Encontra-se no Arquivo da Sociedade Beneficente “Cinco de Agosto”, na cidade de Vigia.

<sup>8</sup> Depoimento da senhora Maria da Assunção dos Santos (conhecida por Titoca), de 88 anos. A mesma relatou que quando veio para a cidade tinha 10 anos, em 1943, junto com sua mãe, Ana Guimarães, e a avó, Maria de Assunção. Todos são moradores da Terra Amarela, juntamente com a outra irmã, que passou a ser conhecida por Dona Titoca. Entrevista realizada na residência do filho dela (Tio Rena), na cidade de Vigia, em janeiro de 2020.

<sup>9</sup> Depoimento da senhora Ana Maria dos Santos, de 78 anos. Entrevista realizada em sua residência na cidade de Vigia, em agosto de 2009 (em memória).

tradicional de ferramenta rústica que levava dias para finalizar os produtos – desde a retirada do barro à confecção dos utensílios – louças como panelas, papeiros, alguidares, pratos etc, eram utilizadas no cotidiano da classe popular vigiense.

Outra família negra que também passou a residir no bairro Portinho foi a de Maria de Assunção, com sua filha, Ana Guimarães, e suas netas, moradoras da comunidade do Cacau, na década de 1940. Segundo a senhora Maria da Assunção dos Santos<sup>10</sup>, quando chegou no Portinho, tinha 10 anos. Ela nasceu em 1932, portanto, em 1942 chegava naquele bairro àquelas crianças que, posteriormente, aprenderam a profissão de fabricar louças de barro com sua mãe, algo de fundamental importância no sustento da família. Através dessa profissão, Maria da Assunção dos Santos ficou conhecida por Cotinha e a irmã, Doralice dos Santos, por Titoca.

Logo foram as louças de barro fabricadas pela Titoca, como era chamada, que se tornaram mais procuradas, conforme a sua própria irmã nos informou: “ela fabricava as louças e vendia, mas eu, que fabricava mais, não vendia”<sup>11</sup>. Por isso que Titoca levou parte de sua vida entre os igarapés, coletando barro; na mata, buscando lenha para queimar as peças; e em casa, modelando o barro. Tudo muito rústicamente, uma vez que a artesã não possuía oficina especializada.

Ainda sobre o trabalho na fabricação de louças de barro da Dona Titoca, ela informou à revista *Agenda*, em 2005:

(...) Dona Alice, mais conhecida como Dona Titoca, que aos 80 anos de idade paulatinamente vai deixando o ofício em função de pouca procura do seu trabalho para fins utilitários das louças (panelas, papeiros, alguidares etc). Além da falta de incentivos que, durante toda a sua trajetória, nunca obteve o que deveria, conta ela<sup>12</sup>.

Desse modo, as mais diversas peças produzidas eram utilizadas no cotidiano da classe popular vigiense, tais como: panelas, alguidares, torradores de café, assadeiras, fogareiros, panelas, papeiros, pratos, chocolateira, potes, tigelas, bacias etc. As louças eram condicionadas e vendidas na cidade de Vigia e em outras cidades próximas.

Constatamos ainda as investidas nas invisibilidades dos trabalhos desenvolvidos pelas mulheres negras e suas práticas culturais, que de fato não eram reconhecidas por parte do poder público municipal e tampouco pelo estadual; ao longo das décadas, esses órgãos competentes

---

<sup>10</sup> Depoimento da senhora Maria da Assunção dos Santos.

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> Revista *Agenda*, cidade de Vigia, novembro de 2005. Ano 01, n. 01, p. 20.

não desenvolveram nenhum projeto de valorização dessa cultura imaterial, muito menos a valorização da cultura afro-brasileira, no município de Vigia.

Ao chegar o final do século XX, a Constituição Federal de 1988<sup>13</sup> prevê a proteção jurídica dos bens materiais e imateriais carregados de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (indígenas, quilombolas, caiçaras, caboclos, caipiras), bem como as suas formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver e as criações científicas, artísticas e tecnológicas, qualificando tais bens como *patrimônio cultural brasileiro*. Porém, como se pode constatar, tais instituições ainda vêm praticando o racismo estrutural, menosprezando a cultura negra do carimbó, das religiões de matriz africana e de outras expressões culturais imateriais existentes na velha cidade de Vigia, no estado do Pará.

O bairro do Portinho, na cidade de Vigia, além da produção das louças de barro “bastante vendidas no município nas famosas ‘quitandas’, atualmente são raras”,<sup>14</sup> o carimbó passou a ter uma atração especial. Essa tradição de origem negra no Pará também fora organizada pela Tia Maria dos Santos e pela Tia Marieta. Elas celebravam e festejavam geralmente aos domingos, pela parte da tarde e em época de lua cheia, quando o carimbó era tocado a noite toda.<sup>15</sup>

Maria Diana Monteiro Cordeiro recorda quando morava no bairro do Portinho. Nessa época, muitos moradores desse bairro eram da região do Tauapará. Ela acrescenta:

Havia a Tia Maria, era negra descendente de escravo. Ela morava na última casa, próximo ao porto. Nessa casa tinha um quintal grande que chamavam, na época, de terreiro, onde brincavam o carimbó sempre pela parte da tarde, aos domingos. Lembro de uma música que, de tanto cantarem, aprendi, até hoje...<sup>16</sup>

Dona Maria, me diga  
Aonde é que eu vou parar  
Saindo daqui agora  
Aonde é que eu vou chegar  
Na casa da Tia Bibiana  
De baixo da amendoeira<sup>17</sup>.

Percebe-se, na memória acima, os locais onde se realizavam o carimbó: no terreiro (geralmente nos arredores da casa ou no quintal). Palheta (1995), ao mencionar o carimbó da

<sup>13</sup> Constituição Federal Brasileira de 1988. Encontra-se em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em janeiro de 2019.

<sup>14</sup> Revista *Agenda* (Op, cit, p.21).

<sup>15</sup> Depoimento de senhora Maria Diana Monteiro Cordeiro, de 75 anos, que era moradora na década de 1960, desse bairro. Entrevista realizada em janeiro de 2019, em sua residência na cidade de Vigia.

<sup>16</sup> Idem.

<sup>17</sup> Idem.

década de 1940 na cidade de Vigia, lembra que acontecia “no terreiro, no amarelo das lamparinas”, pois, na época, sem iluminação elétrica, as lamparinas davam um brilho especial à apresentação. Outra moradora do bairro Portinho que faz menção ao carimbó, a senhora Laíse Lobato, assegura que “as Tias Benedita e Marieta eram quem animavam o carimbó. O Santana Miranda, antes do Tapaoiaras, era que batia o carimbó; eu e minhas filhas também dançávamos”<sup>18</sup>.

A vinda dessas famílias do campo para a cidade, nessa diáspora do campo ao urbano, e na tentativa de conseguir melhorias de vida, carrega consigo diversos elementos de sua cultura “original” e os reelaboram em um novo contexto. Essas mulheres negras, segundo Amaral e Cordeiro (2014): “foram as guardiãs do patrimônio civilizatório e cultural africano na Amazônia e no Brasil sobre toda a opressão”.

Esses saberes se locomovem na fronteira de cidades e estados, meio urbano e rural. Por exemplo, entre os diversos objetos de louças de barro confeccionados por essas mulheres, alguns foram essenciais para outra profissão típica do meio “rural”, vista na cidade de Vigia, porém, não valorizada, como a das amassadeiras de açaí e seus instrumentos de trabalho, tais como o alguidar, a tigela e a bacia de pequeno e médio porte.

Outra mulher negra referência na relação de trabalho e prática cultural na sociedade vigiense foi Emília Etelvina Palheta Martins (conhecida por Dona Neca). De acordo com a senhora Elizabeth Sousa Martins, Dona Neca nasceu e se criou na comunidade de Terra Amarela (Tauapará). Na cidade casou-se com Leôncio Martins e juntos tiveram três filhos: dois homens e uma mulher. A senhora Elizabeth Sousa Martins acrescenta:

O esposo era pescador e quando estava na pescaria passava de três meses em diante no litoral do Norte. E a Dona Neca buscava as diversas formas de trabalho para o sustento da família: pescava, tirava caranguejo, turu, fazia roçado, amassava açaí, pegava filho e confeccionava louças de barro<sup>19</sup>.

Sobre a polivalência das atividades extrativistas, Dona Neca, além de aprendizagem das herdeiras, aprendeu com o pai a pescar e o saber da prática dentro do mangal. A experiência adquirida durante a infância na comunidade de Terra Amarela foi fundamental, quando já

---

<sup>18</sup> Depoimento da senhora Laíse Lobato, de 83 anos, que nasceu e cresceu naquele bairro. Ela não era negra, mas seu pai era e participava ativamente da cultura do carimbó e também do carnaval. Ele chegou até a organizar um bloco, “Os Magnatas do Samba”, no final da década de 1970.

<sup>19</sup> No depoimento de Suzana dos Santos Palheta França, de 50 anos de idade, neta que Dona Sarita criou, é falado que depois que sua avó parou de vender açaí, passou a vender carvão, e faleceu em 2003, com 72 anos. Entrevista realizada em janeiro de 2019 em sua residência na cidade de Vigia.

casada, para a manutenção de sua família; esses trabalhos não eram realizados simultaneamente, mas em determinados períodos. De acordo com a senhora Elizabeth Sousa Martins, Dona Neca entrava no mangal e pisava no barro, retirando o camarão tamaru, que servia de isca para a linha que ela cercava em um igarapé. E enquanto isso, ela voltava para o mangal para tirar o caranguejo e também o turu<sup>20</sup>.

A senhora Elizabeth Sousa Martins afirma ainda:

Dona Neca vendia o açaí em sua casa na Rua Duque de Caxias, próxima à Tv. do Solimão, e sempre buscava barro para confeccionar as louças; todos os objetos em sua casa eram de barro, os alguidares, bacia e panelas eram usados na venda do açaí. A casa possuía um quintal e nos finais de semana era realizada “a festança do carimbó”, antes da fundação do grupo “Beija-Flor”, em 1969.

Dentro da perspectiva da questão latente de representatividade da mulher, da cultura e seus enfrentamentos, lutas e resistências entrelaça-se a própria experiência de vida das mesmas que, para o historiador Thompson (1981), se deve compreender o diálogo existente entre o ser social e a consciência social. A cultura apresenta-se como dinâmica e dotada de autonomia quando impõe os seus costumes em detrimento das leis formais e destaca o valor cultural na prática dos agentes históricos. Dessa forma, segundo Thompson (1981), compreender “costumes em comum” significa abrir portas para interpretações que visam primeiramente os sujeitos invisibilizados, rompendo o mito da inércia populacional ao fundamentar a participação popular dos sujeitos em busca de sobrevivência e manutenção dos seus costumes.

Outra profissão exercida por determinadas mulheres negras era de lavadeira e engomadeira. Aqui, novamente recordamos a juventude para mencionar a Tia Flor. Até a década de 1980 ainda estava presente a engomadeira. Nesta profissão, conhecemos a senhora Florinda Rodrigues Cordeiro, chamada carinhosamente por “Flor”, que considerávamos como tia e a quem sempre fazíamos visitas para tomar a bênção. Ela era uma exímia engomadeira das roupas da elite branca na cidade de Vigia. Depois de lavar as roupas, ela realizava o processo de engomar<sup>21</sup> e passar; na época era com ferro que se esquentava por brasa de carvão. Tia Flor exerceu essa profissão por grande parte de sua vida.

---

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> Esse processo era realizado à base da goma de tapioca, dissolvida em água com um pano seco, que era umedecido nesse líquido na roupa e, em seguida, finalizava-se passando com o ferro de carvão. Em seu depoimento, a senhora Ana Rosa Rodrigues, de 65 anos, afirma que: “no passado, engomava muito as roupas, elas ficavam sem dobras e bem passadas”. Entrevista realizada em sua residência na cidade de Vigia, em janeiro de 2019.

As práticas culturais que as senhoras negras praticavam não eram vistas pela oficialidade como cultura, mas como “algo exótico”. Essas questões que envolvem o preconceito à cultura dos negros dizem respeito a uma concepção construída na sociedade a fim de prevalecer um modelo único de conhecimento e de cultura. O que se baseia, na perspectiva identificada por Dussel (1997), como mito da modernidade que, segundo o qual não respeita e não reconhece as diferenças e outros conhecimentos senão os seus.

Nesta perspectiva de construção de conhecimento é que se vinculam as práticas culturais e suas relações de trabalho que não estão no eixo do eurocentrismo. Assim, por esse viés, essas mulheres desenvolveram, no decorrer do século XX, uma importância fundamental na preservação e valorização da cultura local na cidade de Vigia.

Portanto, as mulheres tiveram e têm uma participação ativa na cultura e no carimbó de Vigia, seja na organização, seja dançando, cantando, compondo ou batendo o carimbó (tambor), elas dançavam vários ritmos. Nos terreiros, chamados posteriormente de quintais, ou nas salas das casas, elas animavam e se divertiam com o carimbó, aquele que seria símbolo da cultura musical do Estado do Pará no século seguinte.

Ressalta-se a relevância das “Tias” do carimbó; essa expressão causa impacto não apenas pela forma de respeito a essas senhoras, mas também imprime um sentido mais profundo, pois diz respeito ao mundo do trabalho das mulheres negras. É equivalente ao mestre no mundo do trabalho masculino. Por exemplo, em diversos depoimentos alguns homens, ao relatarem sobre essas mulheres, identificam-nas como afrodescendentes que experimentavam os mundos do trabalho, do lazer, das relações de gênero e de religiosidade.

Adentrando ainda o universo do protagonismo da mulher negra resistindo em um meio tão permeado de discriminações, tabus e preconceitos, o folclorista Pedro Tupinambá (1971), quando esteve em Vigia realizando pesquisa sobre o carimbó, conheceu a Tia Anacleta e a Tia Luzia Fragata. Em relação à Tia Anacleta, ele comenta: “é natural de Vigia e até 1970 ainda cantou o carimbó na Vila Nova, numa noite de festa, em companhia de sua irmã Lina, de Tia Pê, de Raimunda (irmã de Tia Pê) e do Jambre. Residia no bairro do Amparo”. Além de Tia Anacleta, são citadas também outras Tias de seu tempo, como a “Maria do Carmo, Abelina e Jovita”<sup>22</sup>.

Já com relação à Tia Luzia Fragata, Pedro Tupinambá (1971) traz mais informações, como podemos acompanhar no fragmento que segue:

---

<sup>22</sup> Revista Espaço, *Carimbó*. Belém. Ano 01 – nº 02 – novembro de 1971.

Luzia Morais Silva, vigiense, foi amassadeira de açaí durante 55 anos e trabalhou na lavoura: colhia arroz e feijão, capinava e fazia farinha. “Pegava” criança (fazia partos), tirava caranguejo, rachava lenha e até seringueiras cortou, durante dois anos, na ilha de Mexicana. Sabia ler escrever. Dançava e cantava o carimbó em toda parte, porém possuía um terreiro para dançar no quintal de sua casa, que sempre ficava lotado nos dias de função<sup>23</sup> (grifo nosso).

O trecho reflete a relação existente na época entre oportunidades e tipos de trabalho no ganho apresentado às mulheres negras, em geral, nos ofícios de amassadeira de açaí, doméstica, lavoura, no mangual na retirada de caranguejo e no serviço braçal: capinagem, coleta e corte de lenha para combustível do fogão, assim como na produção artesanal de farinha. Havia ainda maiores desigualdades relacionadas à questão de gênero em comparativo às mulheres negras com o mesmo trabalho exercido por homens negros, pois “valorizava-se mais o trabalho masculino em até duas vezes o valor estabelecido para os ofícios femininos” (SOARES, 1994).

Toda essa gama de fatos acima mencionada vai de encontro ao mito da “fragilidade feminina”. Sobre isto, Suely Carneiro (2003) afirma que este era muito utilizado para justificar “a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres”. Ela afirma que esta prerrogativa equivocada nunca, de fato, se aplicou às mulheres negras por suas experiências históricas tão díspares. E complementa: “assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras” (CARNEIRO, 2003).

E desconstruindo o mito da “fragilidade feminina”, a pesquisadora afirma que:

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres provavelmente majoritário que nunca reconheceram em si mesmas esse mito porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas (CARNEIRO, 2003, p. 50).

Todavia, frente a essas opressões em um panorama geral, as mulheres negras na cidade de Vigia, no estado do Pará, tornaram-se conhecidas na contramão da situação em que eram submetidas pela sociedade da época, pela liberdade que construíram para si ao se tornarem fazedoras de cultura. Essas mulheres passaram a possuir terreiros em que promoviam o carimbó e ficaram conhecidas como “Tias”.

A exemplo de tais memórias construídas por estas mulheres negras, Raimundo Siqueira de Lima, vizinho de uma destas figuras, a Tia Anacleta, lembra que ela era negra

---

<sup>23</sup> Idem.

descendente de negros escravizados, nascida no município de Vigia, no século XIX. Conta que a mesma sempre viveu trabalhando na lavoura da roça em terras de sua propriedade, herança de seus pais. Matriarca de uma família numerosa e humilde, suas terras situavam-se à margem da estrada da Vigia (PA-140), hoje bairro do Amparo, onde sempre residiu até seu falecimento, no princípio da década de 1970.

Tia Anacleta era amante do folclore, festejava levantamento e derrubada de mastros – “o pau de santo” – e, no princípio e fim da festança, havia a dança do carimbó. O carimbó fazia parte da sua vida, tanto que a mesma também formou um grupo de Carimbó constituído por músicos de “pau e corda” e denominado “Alegria da Roça” – conhecido nas festanças promovidas por Tia Anacleta nas comunidades adjacentes.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do projeto político de colonização, opressão, exploração dos períodos colonial e imperial, a trajetórias das mulheres negras na Amazônia brasileira, a partir da Cidade de Vigia, no período do pós-abolição, ou seja, nas republicas, aponta as investidas na invisibilidade das mulheres negras, dos trabalhos desenvolvidos por elas e suas práticas culturais, que não eram reconhecidas por parte do poder público municipal e tampouco estadual, levando ao pouco caso por parte dos órgãos competentes em desenvolverem projetos de valorização da cultura imaterial e da cultura afro-brasileira no município e na região.

Frente a opressões em um panorama geral, as mulheres negras na cidade de Vigia, no estado do Pará, tornaram-se conhecidas, na contramão da situação em que eram submetidas à época, pela liberdade que construíram para si ao se tornarem fazedoras de cultura. Essas mulheres passaram a possuir terreiros em que promoviam o carimbó e ficaram reconhecidas como “Tias”.

As atividades nas festas do carimbó no barracão se localizavam geralmente no quintal, no fundo ou ao lado da residência dessas mulheres, onde havia diversos trabalhos engajados na transformação sustentável de recursos naturais, como a limpeza com vassoura de piaçaba, cipó titica ou com o cacho seco do açazeiro na retirada das folhas; modificando a paisagem, a preparação com as lamparinas para a iluminação do barracão: o pavio feito com algodão retirado do roçado; as louças de barro servindo as comidas, bebidas, água, refrescos e doces. Além disso, das ervas aromáticas e raízes para o banho cheiroso e perfumes, enfeites no cabelo,

brincos, cordões de miçangas e cordões de lágrima de Nossa Senhora (sementes arredondadas)<sup>24</sup>.

Portanto, a salvaguarda desta prática cultural possibilita a circulação de conhecimentos que não partem de uma epistemologia dominante, mas que são autênticos às próprias identidades culturais das negras/os. Tanto quanto o percurso dos caminhos das profissões exercidas pelas mulheres negras, que não eram reconhecidas pela elite branca e suas práticas culturais na cidade de Vigia. Isso ultrapassa a cronologia e essa elite tende a continuar reproduzindo certos discursos depreciativos em relação à capoeira, ao boi-bumbá, à religião afro etc.

No que diz respeito à antropização na relação entre cultura e natureza temos a contribuição de autores como Tim Ingold (2007; 2015), que critica visões e interpretações que supervalorizam o pensamento nos seres humanos em oposição às outras características de todos os outros seres vivos, colocando esses últimos em posição inferior se comparados com os primeiros. Visto que o autor afirma que os seres humanos são tão únicos quanto qualquer outra espécie, também são únicos em sua maneira particular de ser.

As novas profissões dessas mulheres negras estão diretamente ou indiretamente relacionadas aos recursos da natureza e do ambiente amazônico. Seja no roçado, na retirada do açaí, do caranguejo e do tutu, na pescaria, na fabricação de farinha e das louças de barro. Porém na questão cultural do carimbó, prática bastante desenvolvida e fomentada por elas, são trazidos alguns indícios na questão da utilização do meio ambiente.

Nesse sentido, aqui é desmistificado o estereótipo de submissão feminina em uma sociedade machista e patriarcal, em que o campo da atuação das mulheres não se restringia apenas ao modo passivo do lar<sup>25</sup>. Como nos informa Thompson (1981), quando pensa nas relações de gênero e mais uma vez não enxerga a mulher como vítima, mas como protagonista da sua história.

Assim, percebemos que as construções das diferenças sociais, as relações de trabalho e do carimbó como prática cultural desenvolvida por mulheres negras na cidade de Vigia integram uma rede de interações que envolverem mulheres e homens contribuindo para a

---

<sup>24</sup> Depoimento da senhora Diana Maria Monteiro Cordeiro, de 76 anos. Segundo ela, as mulheres da elite se enfeitavam com brincos e cordões de ouro, as pobres com matérias da natureza. Entrevista realizada em junho de 2020 em sua residência na cidade de Vigia.

<sup>25</sup> Sobre a mulher na sociedade vigiense do século XX, atuando nos seguimentos culturais e políticos, ver CORDEIRO, Paulo. *A mulher da Sociedade Vigiense*. (de 1917 a década de 70). Cidade de Vigia/PA. Ed. do Autor, 2012.

afirmação da identidade daquelas que por vários séculos foram submetidas à condição de escravizadas.

## REFERÊNCIAS

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. **Julgados das terras**: cadeia de apropriação e atores sociais em conflitos na ilha de Colares, Pará. Belém: EDUFPA, 2004

ALGRANTI, L. M. **O feitor ausente**: estudos de escravidão urbana no Rio de Janeiro, 1808-1821. Rio de Janeiro, Vozes, 1988.

AMARAL, Assunção José Pureza. **“Chama Verequete”**: etnografia da trajetória e das vicissitudes de um compositor negro paraense. 1994. 50 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.

AMARAL, Assunção José Pureza; CORDEIRO, Raimundo Paulo Monteiro. **Entre homens e mulheres, escravizados e libertos, campo e cidade – eis as tias “negras” do carimbó na fronteira do saber na cidade da Vigia/PA**. In: Revista Cadernos do CEOM/Unochapecó, Ano 25, n.37 – Fronteiras – Santa Catarina, 2014.

**CÓDIGO de Posturas Municipal da cidade de Vigia de 1883**. Encontra-se no Arquivo Público do Estado do Pará (Belém).

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANI CIDADANIA (Orgs.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. [Coleção valores e atitudes, série Valores; n. 1. Não discriminação].

CORDEIRO, Paulo. **Carimbó da Vigia**. Edição do Autor, 2010, p.93.

CORDEIRO, Paulo. **A mulher da Sociedade Vigiense (de 1917 a década de 70)**. Cidade de Vigia/PA. Ed. do Autor, 2012.

CORDEIRO, Paulo. **Os Doces em Tabuleiros**. Herança africana e portuguesa na cidade de Vigia. Ed. do Autor, 2018.

DOCUMENTO - **Lista da junta Municipal de emancipação do dia 7 de maio de 1873**. Encontra-se no arquivo da Sociedade “Cinco de Agosto”, na cidade de Vigia.

**CONSTITUIÇÃO Federal Brasileira de 1988**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 de jan. 2019.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: LAYOLA, 1977.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. Introdução a O que é um animal? **Antropolítica**. 2007.. Disponível em: [www.uff.br/antropolitica/revistaantropoliticas/revista\\_antropolitica\\_22.pdf](http://www.uff.br/antropolitica/revistaantropoliticas/revista_antropolitica_22.pdf). Acesso em: 17 de dez. 2019.

JORNAL **Gazeta da Vigia**, 08 de fevereiro de 1925. Ano I, n. XIII, p. 02. Encontra-se no Arquivo da Sociedade Beneficente “Cinco de Agosto”, (cidade de Vigia).

JORNAL **O Farol**, Cidade de Vigia, abril de 2012, Ano 01 – nº: 08 – p. 6.

KOFES, S. **Mulher, mulheres**: identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas domésticas. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001. 46 (BINZER apud KOFES, 2001, p.134).

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **As Composições do Uirapuru**: experiências do cotidiano expressas em letras do conjunto de carimbó de Verequete. Monografia de Especialização em Teoria Antropológica. Belém: UFPA, 1999

PALHETA, Aécio. **Vigia Ainda Ontem**. Belém: Imprensa Oficial do Estado. 1995.

REVISTA, **Agenda**, cidade de Vigia, novembro de 2005. Ano 01 – n. 01 – p. 20.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará, sob o regime da escravidão**. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005. 3ª Ed. rev. ampl.

SOARES, Cecília Moreira. **Mulher negra na Bahia no século XIX**. 1994. 126f. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 1994.

THOMPSON, Edward P. **Senhores e caçadores**. A origem da Lei Negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

TUPINAMBÁ, Pedro. Carimbó. **Revista Espaço**. Belém. Ano 01 – nº 02 – novembro de 1971.

VELLOSO, M. P. As tias baianas tomam conta do pedaço: espaço e identidade cultural no Rio de Janeiro. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 211, 1990.

**Enviado em: 30/04/2021**  
**Aprovado em: 16/07/2021**

## PERCEPÇÕES E DESAFIOS DE ESTUDANTES COTISTAS EM CURSO DE ALTO PRESTÍGIO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

### PERCEPTIONS AND CHALLENGERS OF SOCIAL QUOTAS STUDENTS IN ELITE COURSES AT STATE UNIVERSITY OF BAHIA

Vandeilton Trindade Santana<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente trabalho nasce das inquietações e pesquisas realizadas durante o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), concluído em 2016. Exponho, trago um recorte da dissertação que fala sobre as percepções, as superações e desafios dos estudantes diante das políticas de ações afirmativas, em especial às cotas raciais, em curso de maior prestígio social da UNEB. Para tanto, as discussões acerca de políticas afirmativas, têm sido de grande relevância social, no sentido de viabilizar as condições para o acesso. Para isso, a pesquisa buscou analisar a trajetória de estudantes cotistas em cursos de maior prestígio social, à época matriculados na Universidade do Estado da Bahia, bem como procurou compreender, quais caminhos percorreram para chegar à universidade, buscando identificar os aspectos e as estratégias que favoreceram e/ou dificultaram o acesso desses estudantes aos cursos escolhidos. Como aporte metodológico, utilizou-se a pesquisa qualitativa, tendo como método, o estudo de caso e a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. Sendo assim, o estudo aponta que o trajeto feito pelos estudantes cotistas foi marcado por inúmeras histórias de dificuldades, frente às quais a política de ações afirmativas emergiu como medida que proporcionou oportunidade de superação. Assim como permitiu, objetivamente, o acesso desses estudantes à universidade, potencializou as táticas criadas para subverter as dificuldades, permitindo vencer o medo, o preconceito e, consequentemente, a exclusão, que possivelmente decorreria no processo seletivo convencional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ações Afirmativas. Estudantes. Ensino Superior.

#### ABSTRACT

This work is born from the concerns and research carried out during the Master's Education and Contemporaneity, at the University of the State of Bahia (UNEB), concluded in 2016. Besides, I bring a clipping of the dissertation that talks about perceptions, overcomes and challenges faced by students in the face of affirmative action policies, especially to quotas racial, ongoing of greater social prestige of UNEB. To that end, the discussions about affirmative policies have been of great social importance in order to make possible the conditions for access. For this, the research sought to analyze the trajectory of students shareholders in courses of greater social prestige, at the time enrolled at the State University of Bahia, as well as sought to understand, what paths they traveled to reach the university, seeking to identify the aspects and strategies that favored and/or made it difficult for these students to access the chosen courses. As a methodological contribution, qualitative research was used, using the method, case study and semi-interview structured as a data collection tool. Thus, the study points out that the made by the students cotistas was marked by numerous stories of difficulties, facing which affirmative action policy has emerged as a measure that has provided an opportunity to overcome. Just as it allowed, objectively, the access of these students to the university, empowered the tactics created to subvert the difficulties, allowing to overcome the fear, the prejudice and, consequently, exclusion, which could possibly take place in the process conventional selective.

**KEYWORDS:** Social quota policies. Students. Higher education.

---

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia e Psicologia. Mestre em Educação e Contemporaneidade. Professor da Educação Básica. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Formação de Professores. E-mail: [wander.sam@gmail.com](mailto:wander.sam@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a implementação das políticas de ações afirmativas, surgem duas questões básicas para a universidade: o acesso e a permanência. No que diz respeito ao acesso, as cotas são apenas uma das formas encontradas pelas instituições de ensino superior para possibilitar o ingresso das camadas populares e historicamente excluídas, em especial a população negra.

Quanto à permanência, é importante que as instituições públicas de ensino superior pensem quais estratégias devem ser adotadas para manter esses jovens na universidade. É preciso, portanto, pensar e construir políticas que assegurem essa permanência e encontrar meios de torná-las acessíveis. Conforme Santos (2009, p.120), a permanência é o “ato de persistir na continuação dos estudos que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de transformação e existência”.

É nesta sintonia que este trabalho se torna fundamental para as discussões e debates acerca de políticas de ações afirmativas dentro e fora das instituições públicas de ensino. Na Bahia, transcorrido mais de uma década após aprovação da Resolução nº 196/2002<sup>2</sup> que tornou a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, uma referência no sistema de cotas no Brasil e, posteriormente, em 2007, esta mesma resolução, retrata a extensão desse sistema para as populações indígenas, a UNEB, tem desenvolvido, pioneiramente, essa e outras modalidades de políticas de ação afirmativa, a qual se configura como uma universidade que tem na questão da inclusão social, contida na ideia geral de ações afirmativas, um dos seus principais sustentáculos.

No bojo das ações afirmativas, é possível notar questões voltadas ao ir e vir de estudantes, na luta diária de acesso e permanência dentro da universidade, sendo permeado por desafios e enfrentamentos por parte dos estudantes, mediante as dificuldades encontradas ao longo da trajetória acadêmica.

As percepções dos estudantes que participaram dessa pesquisa, no tocante as políticas de ações afirmativas na UNEB, apontam para panorama de grande debate, quando se pensa as condições de acesso e permanência. Não basta apenas oferecer o acesso, é preciso, portanto, dar condições para que este estudante possa permanecer na universidade.

---

<sup>2</sup>Trata-se de uma Resolução que estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências.

Os desafios descritos pelos alunos se concentram em maior escala, na permanência. Decorridos cinco anos, após a conclusão dessa pesquisa, verifica-se que a UNEB, tem ampliado as ações que asseguram maior efetividade das políticas afirmativas de modo que os estudantes possam concluir seus estudos com mais tranquilidade, no que refere à permanência material<sup>3</sup>.

A UNEB por tratar-se de uma instituição pública, referência na implantação do sistema de cotas raciais no Brasil, é uma universidade organizada de forma multicampi. Composta por 29 departamentos distribuídos entre 24 municípios baianos, atendendo, assim, a todas as microrregiões do Estado. Desses 29 departamentos, apenas quatro estão localizados na capital do Estado, Salvador.

Essa organização está marcada na sua missão inicial de, através da interiorização, colaborar para a democratização do acesso ao ensino superior, possibilitando a formação profissional universitária de cidadãos e cidadãs, baianos e baianas, cujas dificuldades de deslocamento ou transferência definitiva para os grandes centros urbanos, locais onde se concentram a maior parte da oferta de cursos superiores, são maiores. Para tanto, pensando na sua missão, as ações da UNEB convergem para a promoção da institucionalização das condições de acesso e permanência dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas.

O fato de ter escolhido a UNEB, especificamente o campus I, localizado na em Salvador, como campo de pesquisa é justamente por ser o local (campus) em que estão concentrados os cursos escolhidos e que, socialmente, são reconhecidos como cursos de maior prestígio social, a saber: Administração, Direito, Fisioterapia, Medicina e Psicologia. Amostra é composta por quinze participantes, o critério estabelecido: ser cotista autodeclarado negro (a) e estar regularmente matriculado (a) em curso de alto prestígio social da referida universidade.

Pensando nesse cenário, foi possível analisar a trajetória dos estudantes cotistas que estão inseridos em cursos de maior prestígio social da Universidade do Estado da Bahia, de modo a identificar os aspectos e estratégias que favoreceram e/ou dificultaram a inserção desses estudantes nos cursos escolhidos, bem como evidenciar os fatores que contribuíram ou dificultaram o acesso e a permanência desses estudantes.

Nesta perspectiva, pensando no percurso metodológico, a análise qualitativa permitiu a exploração de opiniões diversas, bem como das representações sociais sobre o tema pesquisado dentro do mesmo segmento social, bem como trabalhar com o universo de significados, implicando no estudo da história, das relações, das representações, das crenças,

---

<sup>3</sup> Para Santos (2017), a permanência material diz respeito às condições materiais como: dinheiro, alimentação, aquisição de material bibliográfico, compra de equipamentos, etc.

das percepções e das opiniões, tornando-a perceptível ao modo como são tecidas as experiências dos humanos, na sua magnitude forma de pensar, sentir, e construir suas interpretações e representações de si e do outro. (MINAYO; GOMES; DESLANDES, 2012).

O estudo de caso, enquanto método possibilitou reunir diversas interpretações de um mesmo fenômeno, como também permitiu explorar opiniões acerca da temática. Trilhando esse caminho metodológico, a entrevista semi-estruturada, enquanto instrumento de coleta de dados, teve como objetivo obter informações, coletar dados objetivos e subjetivos. Importante destacar que tais instrumentos, “colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos”. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Além disso, permite a interação entre entrevistador e entrevistado.

Ao se pensar em cursos de maior prestígio social, conjecturam-se aqueles cursos que têm maior valor no mercado de trabalho, conforme descreve Queiroz (2004). A autora tomou como base uma lista de cursos oferecidos pela Universidade Federal da Bahia, a partir do qual foi realizada uma pesquisa na Região Metropolitana de Salvador, que resultou em uma escala de cinco posições de prestígio, a saber: Alto, Médio alto, Médio baixo e Baixo. (SANTANA, 2019).

E foi pensando nesse elenco de ideias, que foi desenvolvida a pesquisa de mestrado, a qual foi possível identificar impactos das políticas de ações afirmativas na UNEB, ressaltando seus aspectos valorativos para a comunidade acadêmica e perceber o efeito das desigualdades social e racial tão presentes na trajetória dos estudantes participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, o percurso escolar e acadêmico dos estudantes optantes pelas políticas de ações afirmativas, em especial, as cotas raciais, refletem o quão as desigualdades interferem em sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Como forma de reparação, as ações afirmativas, legitimam as oportunidades de igualdade desses sujeitos para com a sociedade e a direitos que historicamente foram negados.

## **2 PERCEPÇÕES, ENFRENTAMENTOS E DESAFIOS DE ESTUDANTES OPTANTES PELAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

Silva (2003) entende as políticas de ações afirmativas como uma ação necessária para a promoção da igualdade, a qual busca introduzir mudanças de cunho cultural e assegurar aos grupos sociais discriminados condições imprescindíveis, sejam elas materiais e/ou simbólicas. Portanto, o intuito dessas políticas reparatórias e compensatórias de oportunidades é justamente

reduzir as desigualdades sociais e raciais; trata-se de diversos mecanismos que, historicamente, a sociedade brasileira negligenciou como pauta das discussões políticas, sociais e econômicas.

Estudos realizados por Feres Júnior *et al.* (2018), Terra, Carraro, Ferreria (2019), Figueiredo (2011), Queiroz (2004), Gomes (2007), Mattos (2010) e (2013) e Moehlecke (2002) confirmam que as políticas de ações afirmativas têm contribuído de forma eficaz para o acesso de estudantes ao ensino superior, superando as desigualdades, sejam elas sociais, raciais e econômicas. Nesse sentido, Fonseca (2009) pontua que as universidades têm um papel social e político a desempenhar no desenvolvimento tecnológico, científico, cultural, econômico, institucional e em política de estado, no tocante às políticas de ações afirmativas.

Como é sabido, o acesso ao ensino superior no Brasil historicamente, é marcado pela manutenção de privilégios. Em vista disso, é possível notar que o processo de seleção é um fator que explica essa maneira profundamente seletiva. O aumento de vagas, nas universidades, entre as décadas de 60 e 70, não foi capaz de modificar essa realidade e conseqüentemente a expansão do acesso não foi acompanhada por um processo de democratização. (SANTOS, 2009)

Contudo, nas décadas de 80 e 90, esse quadro de expansão tem sofrido modificações no que tange ao acesso. A permanência também tem adquirido formatos diferentes, comparados as décadas de 60 e 70 respectivamente. Tais modificações se fazem presentes mediante as diversas dificuldades e obstáculos enfrentados pelos estudantes, nas mais variadas realidades. No caso da UNEB, os desafios em permanecer na universidade se tornam mais complexos do que o acesso em si. Embora, os estudantes tenham relatado as dificuldades de acesso ao ensino superior de forma contundente, mesmo antes de sua entrada na universidade.

Foi evidenciado na pesquisa que as dificuldades de acesso, estão estreitamente ligadas ao processo de escolarização bem como, as questões étnico-raciais, apresentadas pelo preconceito, discriminação e pelas desigualdades.

São muitos obstáculos nas trajetórias destes estudantes e também muita vontade de superar as dificuldades, tais como a exclusão e as desvantagens que historicamente vem sendo vividas por eles e seus familiares (BELLO; 2011, p. 85).

A trajetória de vida de muitos estudantes negros foi marcada por inúmeras histórias de insucesso, conforme apontou a pesquisa. Historicamente, isso é confirmado em estudos realizados por Queiroz, na UFBA, sobre o acesso de estudantes negros, ao assinalar que diversos fenômenos: “concorrem para afastar o estudante negro das oportunidades que podem

advir de uma escolarização bem sucedida” (QUEIROZ, 2004, p. 74). Entretanto, as políticas de ações afirmativas têm proporcionado, a esses estudantes, oportunidades de superação, a partir das quais vão criando meios para subverter as dificuldades provenientes de sua escolarização.

Os estudantes participantes da pesquisa relataram que para ingressar no ensino superior, tiveram que criar diversas estratégias. Oriundos de escolas públicas, de famílias de origem pobre, as histórias de vidas desses estudantes se cruzam com a de milhares de brasileiros. Eis algumas das estratégias utilizadas pelos estudantes: frequentar cursinhos pré-vestibulares gratuitos ou com valores mais acessíveis, estudar em casa sozinho (a), trabalhar e estudar, etc. Essas foram algumas táticas adotadas com a finalidade de vencer um sistema segregador e desigual na sociedade brasileira.

O relato de uma estudante cotista do curso de Fisioterapia chama atenção para as estratégias adotadas para acessar o ensino superior. “Durante o 3º ano, surgiu graças a Deus, um curso pré-vestibular gratuito [...]. Tava fazendo o 3º ano pela manhã, trabalhando a tarde e fazendo o pré-vestibular pela noite. Então foi uma luta muito grande”. (*FISIO2, entrevista, 2016*).

Quando o assunto é a permanência desses estudantes dentro do espaço acadêmico, as dificuldades perduram em torno dos gastos com: alimentação, moradia, transporte, fotocópias, roupas, livros e outros instrumentos necessários para as aulas práticas e teóricas e apoio psicológico.

Esse último cabe um destaque, no sentido de haver uma preocupação com a saúde mental desses estudantes, por entender que há obstáculos na vida acadêmica, conforme elencados anteriormente, que dificulta estar na universidade, como fica evidente na fala da estudante de Fisioterapia. “Geralmente essas pessoas que entram por cotas, não é que elas não têm capacidade, por que elas não viram e quando você não vê na base, você não consegue assimilar na Universidade, que é um ensino avançado. Assim, eu acho que deveria ter esse apoio, não só em termos financeiro, mas um apoio mais educacional, psicológico”. (*FISIO4, entrevista, 2016*).

Durante o processo de pesquisa, quando foram apresentados os objetivos do referido estudo, os estudantes falaram sobre o que pensam a respeito das políticas de ações afirmativas. Na visão deles, é uma forma de garantir a igualdade de direitos, oportunidade de ascensão social, que também relatam ser necessária perante as desigualdades historicamente construídas no Brasil. Acrescentam ainda, que a necessidade do sistema de cotas é um direito que deve ser mantido, sobretudo porque os negros ainda encontram obstáculos para acessar a universidade,

tendo em vista o processo histórico que demarca as posições sociais que hierarquiza e exclui a maioria dos negros dos espaços de prestígio social. Nesse sentido,

As ações afirmativas constituem, pois, um remédio de razoável eficácia para esses males. É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais. E mais: é preciso uma ampla conscientização sobre o fato de que a marginalização sócio-econômica a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais, resulta de um único fenômeno: a discriminação. (GOMES, 2007.p. 6).

As políticas de ações afirmativas, dentre elas o sistema de cotas, obedecem ao princípio constitucional da igualdade, bem como a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade e de origem nacional. No sistema educacional essa realidade é presente no ensino superior, já que a disputa pela educação superior é mais acirrada. Daí, a importância de tais medidas de reparação, tendo em vista o processo historicamente desigual para com a população negra, em especial. Isso fica evidente no relato da estudante cotista do curso de Direito.

Não sei se conheço todas as políticas de ações afirmativas, mas algumas delas eu conheço e sei que essas políticas elas são, é... fomentadas pelo Estado, muitas vezes pela União, às vezes até pelo próprio... pelos Estados que são entes federados e... sei também que elas são resultados de muita luta, sobretudo dos movimentos sociais diversos que lutaram, não foi simplesmente uma decisão política, puramente de governo pra que elas tivessem acontecido, foi necessário todo um contexto social de movimentos que impulsionaram o surgimento e a institucionalização dessas políticas afirmativas e dentre elas está, exatamente, a política de cotas, que considero como uma medida importante. (DIR3, entrevista, 2016).

Para tanto, corroborando para a igualdade de direitos, a importância do sistema de cotas fica evidente quando um estudante cotista do curso de Psicologia, (PSI1), participante da pesquisa afirma que o ingresso no ensino superior oferece a “*oportunidade de se mover na pirâmide social*”, referindo-se à possibilidade de concluir os estudos e conquistar uma profissão.

Como retrato das desigualdades existentes em nosso país, durante as entrevistas, ficou perceptível a visão dos estudantes sobre a importância dessa medida de reparação para a superação da desvantagem oriunda de uma escolarização básica precária, é vista como elemento de correção das desigualdades, além de controlar a competição que exclui uma parcela expressiva dos estudantes que vêm desse espaço do sistema de ensino.

Nessa perspectiva, estudos realizados por Figueiredo (2012) apontam que a ascensão do negro, no Brasil, tem sido atravessada por estratégias de mobilidade social. Os estudos sobre ascensão social, status e prestígio apontam para a importância da educação no processo de mobilidade dos grupos e/ou indivíduos, principalmente para a população negra.

Outro ponto levantado pelos estudantes é a questão de como permanecer e/ou manter os estudos. São cursos considerados de maior prestígio social e que demandam altos investimentos. Do ponto de vista da permanência material, os estudantes apresentam inquietações que ao longo da implantação das políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras, em especial na UNEB, têm sido um gargalo.

Analisando o que os estudantes trazem em seus discursos, percebe-se que as bolsas e programas oferecidos pela UNEB, não suprem as necessidades de compra de material, vestimenta, alimentação, transporte, etc. já que muitos estudantes moram distante do campus. Quanto à alimentação, a universidade não dispõe de Restaurante Universitário (RU), fator que inviabiliza a estadia dos estudantes na universidade, haja vista que os cursos, muitas vezes, são na modalidade integral. Vale ressaltar que o RU, encontra-se em fase de construção e não há informação quanto a sua finalização.

Nesse cenário, outros fatores também pesam na permanência dos estudantes cotistas negros, como por exemplo, o mal estar e estranhamento advindo do racismo estrutural e a presença negra nesses espaços. Fatores que marcam o ingresso e a permanência no ensino superior. Muitos desses estudantes são os primeiros da família a ingressarem na Universidade. São sujeitos marcados pela carência material e cultural e assim, sentem a sensação de não pertencimento ao universo acadêmico, principalmente em cursos de maior prestígio social. Espaços esses, contaminados pelos tratamentos indiferentes, discriminatórios e estigmatizantes, pela comunidade acadêmica em geral, conforme sinaliza Santos (2017).

A fala da estudante do curso de Direito explicita o quão é difícil permanecer na universidade.

Até onde eu tenho informação, a UNEB oferece apoio aos estudantes de modo geral, que é uma bolsa equivalente aos que fazem pesquisa. Só que eu acho assim, é difícil entrar como cotistas e o mais difícil ainda é permanecer. Eu tiro por mim, entendeu?! por que acredito que a luta começa não é ver seu nome na lista, é você permanecer na universidade, pelo menos onde eu moro, é o difícil acesso para chegar aqui, é o transporte, alimentação, livros que não são baratos, principalmente o curso de Direito, entendeu?! (DIR2, entrevista, 2016).

A esse respeito, estudos realizados por Queiroz (2014) apontam que é de suma importância que as universidades tenham mais atenção, com o cotidiano vivenciado por esses estudantes nos cursos em que eles estão inseridos, sobretudo, quando se trata de cursos de maior prestígio social, em que irão conviver com pessoas muito diferentes do seu mundo social.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto no qual os estudantes estão inseridos, digo, o acadêmico, é permeado de vaidade, elitismo e competição. Os sujeitos negros cotistas, já vivem histórias de perdas cotidianamente. Talvez, as expectativas depositadas nesse ambiente, onde validados pelas políticas de ações afirmativas, possam urgir novos tempos na trajetória desses estudantes. É a esperança! E isso, fica elucidado nas falas trazidas durante a pesquisa.

Embora os estudantes vejam a Universidade como sendo um espaço dominado pelos privilégios e elitismo, o seu ingresso na universidade, é um limiar de utopias e sonhos que agarrados na luta diária pela igualdade de direitos, vêm nas políticas de ações afirmativas, fios de esperança para uma sociedade mais justa, igualitária, humanitária e acima de tudo, reparatória.

Com a pesquisa, ficou evidente que no cenário brasileiro, o ensino superior, tem se apresentado de forma controversa a diversas políticas de acesso e permanência de estudantes das universidades públicas. Desse modo, cabe destacar que a permanência implica condições preexistentes, em especial, capital cultural que é adquirido ao longo da trajetória de vida e escolar e que não se adquire de um momento para outro.

O percurso vital da população negra, em especial os estudantes negros, desde os primórdios até o momento atual, incansavelmente, têm sido marcados por lutas, que só assim, romperam com os estigmas sociais e que demarcam seu espaço num campo que a priori, é seu de direito, os desafios e enfrentamentos, são atravessados corriqueiramente na sua trajetória. Contrário a esses atos desiguais construídos historicamente, as políticas de ações afirmativas, vanguarda o direito à educação e principalmente, corrigir as desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos, buscando oferecer e garantir igualdade e equidade de oportunidades para todos.

Os dados apresentados revelaram que as trajetórias de vida dos estudantes negros foram marcadas por inúmeras histórias de insucesso, haja vista diversos fenômenos, como as dificuldades que tiveram durante a escolarização básica, a insegurança, o preconceito e a

exclusão. Doravante, a inserção desses estudantes na universidade serve de “espelho” para aqueles de sua comunidade e de sua família.

Nos depoimentos dos estudantes, o processo de afirmação identitária se fortalece mediante os conflitos, dúvidas, mudanças e indagações. Diante dos relatos, fica confirmado que a entrada na universidade é um momento marcado por descobertas e rupturas que os estudantes negros, com renda familiar baixa e oriundos de escolas públicas, enfrentam com muitas dificuldades. No entanto, a pesquisa revelou ainda que os estudantes cotistas têm bons desempenhos acadêmicos. Nesse quesito, uma das explicações para o melhor desempenho é que a universidade pode representar maior possibilidade de mobilidade social.

Para os cotistas a permanência é um desafio. Na Universidade do Estado da Bahia os programas de permanência são destinados a toda comunidade acadêmica. Não existe, portanto, programas voltados aos estudantes cotistas. Nota-se que o número de bolsas disponibilizadas é insuficiente para atender a quantidade de estudantes que delas necessitam e a burocratização é um entrave que faz com que muitos desistam de tentar e/ou concorrer a alguma delas. Quanto a outras modalidades de apoio à permanência, ficou constatado que são, também, precárias.

## REFERÊNCIAS

BELLO, Luciane. **Políticas de ações afirmativas na UFRGS: O processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. 2011. 141f. Dissertação de Mestrado em – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/35089>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. vol. 2, nº 1 (3), jan.jul/2005, p. 68-80.

DIR2. Entrevista concedida a Vandevilton Trindade Santana. Salvador, 04 dez. 2015.

DIR3. Entrevista concedida a Vandevilton Trindade Santana. Salvador, 04 dez. 2015

FERES JÚNIOR, João *et al.* História da ação afirmativa no Brasil. In: **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, p. 65-89. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/2mvbb>. Acesso em: 27 fev. 2021.

FIGUEIREDO, Ângela. **Classe média negra: trajetórias e perfis**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. **As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão ou exclusão?** Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

FISIO2. Entrevista concedida a Vandeilton Trindade Santana. Salvador, 24 fev. 2016.

FISIO4. Entrevista concedida a Vandeilton Trindade Santana. Salvador, 24 fev. 2016

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: Sales Augusto dos Santos (Org.). **Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas.** Coleção Educação Para Todos. Brasília, 2007.

MATTOS, Wilson Roberto de. MACEDO, Kize Aparecida Silva de. MATTOS, Ivanilde Guedes de. 10 anos de ações afirmativas na Uneb: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. **Revista da ABPN.** v. 5, n. 11. jul.– out, 2013, p. 83-99. Disponível em: <file:///D:/Documents/Downloads/400-1477-1PB.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MATTOS, Wilson Roberto. O Ano do Começo: Características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). In: **Plurais Revista Multidisciplinar da UNEB.** Salvador, v. 1, n. 1, p. 120-142, jan./abr. 2010. Disponível em: <file:///D:/Documents/Downloads/7-6-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. (Orgs). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOEHLECKE. Sabrina. Ações Afirmativas: História e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa,** n. 117, novembro/2002, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PSI1. Entrevista concedida a Vandeilton Trindade Santana. Salvador, 28 dez. 2016.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs). **Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade.** Rio de Janeiro: PD&A, 2004, p.137-156.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O Estágio Atual das Políticas Afirmativas nas Universidades Brasileiras. **Revista TOMO,** n. 24 (2014): jan./jun. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3192>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SANTANA, Vandeilton Trindade. **Estudantes cotistas em curso de alto prestígio social da Universidade do Estado da Bahia: Percepções, enfrentamentos e superações.** 2019. 109f. Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/09/17-07-VANDER-DISSERTA%C3%87%C3%83O-2.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). In: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229/7579>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214f. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVA, Cidinha. Ações Afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: SILVA, Cidinha (Org.). **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

TERRA, Rosane Beatris Mariano da Rocha Barcellos; CARRARO, Guilherme Streit; FERREIRA, Maria Paula da Rosa. **As Políticas Públicas de Inclusão ao Ensino Superior**: uma análise do contexto brasileiro nos últimos 20 anos. Sequência [SIC] (Florianópolis), n. 83, p. 142-159, dez. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-70552019000300142&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-70552019000300142&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 jan. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução 196/2002, de 25 de julho de 2002**. Dispõe sobre estabelecer a quota mínima de 40% (quarenta por cento) para a população afro-descendente, oriunda de escola pública, no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia. Salvador: Conselho Universitário, 2002. Disponível em: [http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uneb\\_resolucao\\_2002\\_196\\_1.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uneb_resolucao_2002_196_1.pdf). Acesso em: 27 ago. 2021

**Enviado em: 02/05/2021**  
**Aprovado em: 26/08/2021**