
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**VALORIZAÇÃO DOS PERCURSOS NEGROS NO BRASIL: perspectivas de
educação nos territórios afro-rioclarenses**

MONIQUE MARQUES DE FARIA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Outubro - 2014

MONIQUE MARQUES DE FARIA

VALORIZAÇÃO DOS PERCURSOS NEGROS NO BRASIL:
perspectivas de educação nos territórios afro-rioclarence

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientado pelo professor João Pedro Pezzato
Co-orientado pela professora Carmen Maria Aguiar

Rio Claro 2014

907 F224v Faria, Monique Marques de
Valorização dos percursos negros no Brasil : perspectivas de educação nos territórios afro-rioclarenses / Monique Marques de Faria. - Rio Claro, 2014
115 f. : il., figs., gráfs., tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: João Pedro Pezzato
Coorientador: Carmen Maria Aguiar

1. História - Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Território. 4. Rio Claro. 5. Lei 10.639. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

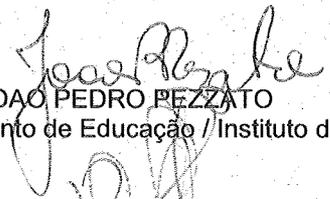
TÍTULO: VALORIZAÇÃO DOS PERCURSOS NEGROS NO BRASIL: Perspectivas de educação nos territórios afro-rioclarenses

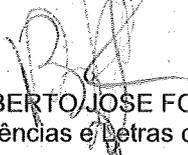
AUTORA: MONIQUE MARQUES DE FARIA

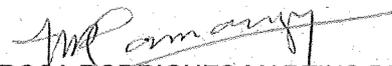
ORIENTADOR: Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO

CO-ORIENTADORA: Profa. Dra. CARMEN MARIA AGUIAR

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Prof. Dr. DAGOBERTO JOSE FONSECA
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara


Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Data da realização: 25 de agosto de 2014.

*Agradeço a todas e a todos que colaboraram direta e indiretamente
para a viabilização dessa experiência.
Em especial, aos meus orientadores João Pedro e Carmen, por acreditarem.
À Dona Ângela, pelo carinho e por semear as primeiras sementes.
À Dona Diva, pela especial companhia que tornou possível seu desenvolvimento.
Ao Sr. Ariovaldo, pelo acolhimento, esperança e alegria entre boas umbigadas.
Ao Mestre Malvino, pelo aprendizado e pela alegria de vivenciar o Tambu.
Às Mestras e Mestres da vida, por preencherem cada passo de significado.
À CAPES, por viabilizar sua realização.
À família material e espiritual, pelo carinho e compreensão.
À vida.*

*Por que tantos desamores contra os feiticeiros negros?
Que só querem levar flores para Íemanjá
Rebater nos seus tambores os açoites da vida
e com a alma redimida, fazer festa no mar*

*Íemanjá Sobá, Miregun, Íyabá
Senhora das Candeias ... Odoiya*

*Por que tantas palavras contra os feiticeiros negros?
Que só querem liberdade pra saudar xangô
Relembrar nos seus tambores a história perdida
e com a alma redimida, cantar em seu louvor*

*Xangô Agodô é justiça e amor
Xangô Agodô, Kaô Kaô*

*Por que tantos preconceitos contra os feiticeiros negros?
Se a cultura do amor não discrimina cor
O navio negreiro já miscigenou e em cada negro tem um branco
que a princesa libertou
É hora de dançar... Para o rei nagô
É hora de cantar... O que zumbi ensinou*

*Ojú Obá ô Zambie é
Ojú Obá ô Zambie é
ô Zambi é Ojú Obá
Ojú Obá ô Zambie é*

“O feiticeiro negro”,
Carlos Buby

Resumo: este trabalho apresenta uma reflexão frente à história do Brasil e a Cultura Afro-brasileira, tendo como base algumas experiências no município de Rio Claro, SP, junto à implementação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas redes de ensino do país. Em Rio Claro, a lei abriu caminhos para que novos pontos de vista frente à história e o território do município entrassem nas instituições municipais de ensino. Passaram a ser identificadas mudanças históricas nos territórios, manifestações culturais, festas e lutas que permeiam a memória e a vivência da comunidade negra da cidade. Utilizou-se, como base para este trabalho, os pontos de vista dos sujeitos envolvidos, além de revisão bibliográfica acerca do tema e coleta de dados *in loco* através da pesquisa participante. Verificou-se, também, a implementação de projetos pedagógicos que buscavam dar suporte ao assunto em questão: a formação em História da África e Cultura Afro-brasileira, iniciada em 2012, destinada a coordenadores da rede municipal, e o projeto *A comunidade negra vai à escola*, de 2013, ação que se estendeu aos professores de 4^a e 5^a séries e Artes; esses projetos possibilitaram não só a entrada de um novo olhar, mas também de novas práticas, como conversas Griô nos espaços escolares, justificando-se pela importância do registro e divulgação de uma nova perspectiva histórica da população brasileira, visto os poucos documentos oficiais sobre os territórios e expressões culturais dos negros que, em sua maior parte, permanecem vivos na memória e na oralidade, sendo essas detentoras de parte importante da história de nosso país.

Palavras chave: Cultura afro-brasileira; Território; Lei 10.639/03; Rio Claro.

Abstract: this paper presents a reflection about the history of Brazil and Afro-Brazilian Culture, based on some experiences in Rio Claro city, SP, with the implementation of 10.639 / 03 Law, which established the compulsory teaching of African History and Afro-Brazilian Culture in the school systems of the country. In Rio Claro, the law has enabled new insights about the history and the territory of the municipality entered in educational institutions. Historical changes in the territories, cultural events, celebrations and struggles that permeate the memory and the experience of the black community in the city began to be identified. Was used as the basis for this work, the views of the individuals involved, as well as literature review about the topic and collect data locally through participatory research. Also have been verified the implementation of educational projects seeking to support the matter in question: training in African History and Afro-Brazilian Culture, started in 2012, aimed at the municipal coordinators, and the project The black community into the school, 2013, action that extended to teachers of 4th and 5th grades and Arts; These projects not only allowed the entry of a new look, but also new practices, such as conversations Griô in school space, justifying the importance of recording and dissemination of a new historical perspective of the Brazilian population, since the few official documents about territories and cultural expressions of blacks who, for the most part, remain alive in memory and orality, with those holding important part of the history of our country.

Keywords: afro-brazilian Culture; territory; Law 10.639/03; Rio Claro.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	8
 Sankofa	
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DO POVO BRASILEIRO	14
1.1. A ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL E O TRÁFICO NEGREIRO	21
1.2. O COMÉRCIO DE ESCRAVIZADOS BRASILEIROS	24
1.3. CHEGADA DOS IMIGRANTES NO ESTADO DE SÃO PAULO	26
1.4. VENTRE LIVRE E SEXAGENÁRIO	27
1.5. A ABOLIÇÃO	29
1.6. CULTURA AFRO-BRASILEIRA	31
 Aya	
2. O ABANDONO DE CLAROS E ESCUROS: UMA HISTÓRIA NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO DE RIO CLARO, SP.	38
2.1. TERRITÓRIOS SIMBÓLICOS	46
2.2. MANIFESTAÇÕES CULTURAIS IDENTIFICADAS NA REGIÃO DE RIO CLARO	54
 Sesa Wo Suban	
3. LEGISLAÇÃO TEMÁTICA	61
3.1. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	74
3.2. EM RIO CLARO, SP, A <i>COMUNIDADE NEGRA VAI À ESCOLA</i>	78
3.3. CURSO DE FORMAÇÃO AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO CLARO, SP	82
3.4. CONVERSA GRIÔ	96
REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIA	105
REFERÊNCIAS	108
Anexo A	111
Anexo A1	114
Anexo B	116
Anexo C	117

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar uma reflexão sobre a implementação do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nas redes de ensino do Brasil no contexto das ações desenvolvidas no município de Rio Claro, SP. Tal processo se baseia em reivindicações históricas de grupos e pessoas ligadas aos movimentos sociais, com destaque ao Movimento Negro, tendo em 2003 a aprovação da Lei 10.639/03 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas redes de Ensino Fundamental e Médio do país, com vista à promoção da igualdade das relações étnico-raciais e difusão de mais um novo ponto de vista frente à história e desenvolvimento territorial do país.

Meu interesse pelo tema começou a ser semeado em 2010, quando, durante a Semana de Manifestações Culturais da Unesp Rio Claro¹, ouvi uma voz simples repleta de saberes compartilhar histórias de vidas. Eram narrativas sobre o município de Rio Claro contadas de uma forma ainda desconhecida para mim, a partir do olhar da comunidade negra. Aquela voz suave era a de Dona Ângela, referência Griô² do município, que dedicou sua vida para que a luta de sua comunidade permanecesse viva por meio da oralidade. Descendente de quilombolas, Ângela dedicou voluntariamente muitos dias à realização de rodas de conversas e de *jongo*³, participação em palestras, eventos, organizações de encontros, entre outros, e assim auxiliou para que parte da história dos negros e da cidade de Rio Claro – também, nossa história – não caísse no esquecimento. Dona Ângela auxiliou significativamente para que esse trabalho fosse desenvolvido. Contou-nos que enquanto o abacateiro plantado por seus ancestrais no antigo Quilombo da Cabana do Mato, atual Lago Azul, desse frutos, suas memórias (e, com elas, seus sonhos e lutas)

¹ Evento realizado pelo Projeto de extensão de Danças e Ritmos Brasileiros, coordenado pela Profa. Dra. Carmen Maria Aguiar.

² Griô é todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral. O termo Griô vem de Griot, denominação francesa.

³ Manifestação cultural Afro-brasileira característica da região sudeste do Brasil.

continuariam sendo contadas. Dona Ângela não está mais entre nós, mas os frutos continuam nascendo e suas falas continuam vivas⁴.

Com base nessas experiências, decidi desenvolver meu projeto de conclusão do curso de Graduação em Geografia pela UNESP – Rio Claro, tendo como temática os territórios da comunidade negra e suas manifestações culturais em Rio Claro, SP⁵. Com o decorrer da pesquisa, tive a oportunidade de conhecer Sr. Ariovaldo e Dona Diva que militam e colaboram enormemente no registro e valorização da história oral e cultura dos negros. O desenvolvimento do Trabalho de Conclusão em Geografia me aproximou de uma realidade permeada por desafios. Grande parte do território da cidade de Rio Claro possui referenciais simbólicos relacionados à comunidade negra, decorrente, em especial, das antigas fazendas de café que se utilizaram amplamente da mão de obra escravizada na região, no entanto, há poucas literaturas que abordam o ponto de vista e a realidade dessa população. Quando pesquisamos os sites oficiais do município, por exemplo, nos deparamos com informações sobre sua formação a partir da chegada dos imigrantes, ficando oculta grande parte do período de formação da região. Para que fosse possível localizar os territórios e histórias relacionados à comunidade negra, foi necessário entrar em contato com figuras de referência da comunidade, que auxiliaram na localização de trabalhos realizados anteriormente, no mapeamento, nas visitas de campo, em entrevistas e no inevitável envolvimento com as ações desenvolvidas acerca do tema no município. Todo o trabalho foi, assim, desenvolvido a partir dos relatos da própria comunidade.

Quando tratamos de questões relacionadas à população negra, nos deparamos com questões da formação do território brasileiro que estão intimamente relacionadas com os desafios atuais do país. Entre eles, a desigualdade social, a pobreza, a favelização, o pouco acesso à educação de qualidade, etc. Todos diretamente relacionados à população negra, que sofre os reflexos de opções políticas de exclusão social e segregação racial.

⁴ Maria Ângela dos Santos Gonzaga, conhecida como Dona Ângela, nasceu em 11 de Outubro de 1950 e faleceu em 3 de janeiro de 2013.

⁵ Para mais informações ver trabalho completo **Resistir e Fixar**: a formação de negros territórios e suas manifestações na cidade de Rio Claro – SP. Trabalho de Conclusão de Curso, UNESP/RC, 2011.

Em 2011, já na reta final do trabalho de conclusão da graduação, participei do II Seminário Nacional de Africanidades e Afrodescendência: Formação de Professores e História de Vida, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tendo como temática a Lei 10.639/03. Com base nessa lei, desde 2003, passa a ser obrigatório nas redes de ensino do país o estudo da História da África e cultura Afro-Brasileira. Nesse momento, percebi a possibilidade de dar continuidade à pesquisa no Mestrado, agora com foco na implementação dessa lei nas instituições de ensino do município de Rio Claro. Tendo em vista a dificuldade de acesso às informações sobre a comunidade negra do município, sua história, territórios e lutas atuais, somado ao extenso material oral e registros que vem sendo produzido sobre a temática, a obrigatoriedade da implementação da lei nas instituições de ensino do município se mostrou como um ótimo caminho para que o ponto de vista da comunidade negra começasse a ser conhecido e oficializado a partir de algumas ações.

No ano 2011, por exemplo, iniciou-se o projeto Afro-brasilidades, uma parceria entre o Arquivo Público Histórico de Rio Claro, a Associação de Escolas Reunidas (ASSER), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), o Conselho da Comunidade Negra de Rio Claro (CONERC), a Assessoria da Integração Racial e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. O projeto foi criado a partir da preocupação com a escassa documentação sobre a afro-brasilidade da região, que foi uma das principais produtoras de café do país com relevante comércio de produtos e escravizados. O principal objetivo do grupo, nesse projeto, é desenvolver conteúdo que sirva de suporte para a formação de professores e para as ações educativas a serem implementadas em sala de aula e no conteúdo escolar. Paralelamente, o Arquivo Público e Histórico de Rio Claro/SP, sob a superintendência de Maria Teresa de Arruda Campos, vem realizando um importante acervo de depoimentos com referências da comunidade negra, com o objetivo de difundir saberes e práticas vivenciadas pela população negra local, recuperando sua importância histórica e sua presença no cenário da vida contemporânea.

Tendo em vista as poucas ações ocorridas em Rio Claro para a implementação da Lei 10.693/03 o grupo Afro-brasilidades inicia em 2012

atividades de formação com os coordenadores da rede municipal de ensino. As formações foram desenvolvidas de forma voluntária pelas professoras Bernadete Castro Oliveira (Unesp) e Daniela Cristina Lopes de Abreu (ASSER), em parceria com a Secretaria de Educação do município. A partir disso, foram realizados encontros presenciais com as coordenadoras e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino. Além das atividades em sala de aula, foram realizadas visitas de campo aos territórios de referência histórica e simbólica da comunidade negra em Rio Claro e ao Museu Afro-Brasil em São Paulo. Os encontros utilizaram como base os relatos locais e bibliografia específica, depoimentos realizados com as referências da comunidade negra local, publicados pelo Arquivo Público e, sempre que possível, houve a presença de um representante da comunidade, que tivesse relação com a temática da aula, visando aproximar os temas debatidos do contexto local e do conhecimento oral. No decorrer da formação, os coordenadores desenvolveram trabalhos dentro da temática em suas unidades escolares. Como encerramento, os trabalhos foram expostos no Centro Cultural de Rio Claro durante a Semana de Consciência Negra no mês de Novembro.

O acompanhamento e a participação nessa primeira formação auxiliou no amadurecimento e no encaminhamento da minha pesquisa. Mostrou-se significativamente importante a realização desse tipo de formação e o retorno dos coordenadores foi bastante positivo. Como consequência, várias escolas solicitaram a realização de rodas de conversas com as referências da comunidade que acompanharam as capacitações, Dona Diva e Dona Ângela, para que os alunos pudessem ter contato com essa nova perspectiva que pouco conhecida.

Ao final da experiência com os coordenadores, foi enviado pelo grupo, em parceria com o Centro de Voluntariado de Rio Claro e Associação Cruzeiro do Sul, uma proposta ao edital aberto pelo Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo – Proac – visando a ampliação e prosseguimento das atividades realizadas. O projeto intitulado “*A comunidade negra vai à escola*” foi aprovado e teve seu desenvolvimento no decorrer de 2013.

Tive a oportunidade de participar diretamente desse projeto: em linhas gerais, o mesmo se apresentava como uma capacitação de professores,

através da realização de “Conversas Griô” nas unidades escolares do município – que consistiam em rodas de conversa entre alunos e uma referência da comunidade negra; elaboração e distribuição aos alunos de história em quadrinhos⁶ sobre a Chácara dos Pretos e da Figueira de São Benedito, locais de grande importância histórica para a comunidade negra da região; e a distribuição nas instituições escolares dos depoimentos dos Griôs coletados pelo Arquivo Público Histórico para a utilização pelos professores em sala de aula.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi adotado o método participante, prática que se originou na América Latina entre as décadas de 1960 e 1980, difundindo-se em pouco tempo para todo o continente. Tais experiências ocorrem dentro de diversas unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares. Geralmente, elas são postas em prática dentro de movimentos sociais populares ou se reconhecem estando a serviço de tais movimentos. O compromisso social, político e ideológico do(a) investigador(a) é com a comunidade e com as suas causas sociais:

Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. Na pesquisa participante, sempre importa co- nhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos. As abordagens de pesquisa participativa aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.51).

Não existe um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante. Elas reelaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. A pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.

Através da vivência e da oralidade, identificou-se algumas das manifestações culturais, territórios e narrativas da própria comunidade. A

⁶ Anexo A.

implementação da Lei 10.639/03, no município de Rio Claro, levou ao desenvolvimento de projetos na rede municipal de ensino (como os supracitados) que permitiram a participação em ações de difusão do ponto de vista da comunidade negra frente à formação do município.

O estudo foi dividido em três partes. Para intitular cada uma delas, foram utilizados símbolos e nomes *Adinkras* criados pelos povos Akan presentes em Gana, Costa do Marfim e no Togo, países da África do Oeste. Os *Adinkras* constituem um sistema de escrita pictográfico, pela qual ideias e objetivos comprometidos com a preservação de valores fundamentais são transmitidos através de desenhos.

A primeira parte, intitulada “Sankofa”, apresenta uma reflexão frente à diversidade étnico-cultural presente na formação do povo brasileiro, alguns processos históricos relacionados ao encontro de culturas e a imposição do imperialismo europeu sobre as populações indígenas e africanas. Segue com a chegada da mão-de-obra africana escravizada ao território brasileiro e aos processos políticos e sociais que se desenvolveram até a abolição da escravatura. Nesta sessão discutimos a importância da oralidade e das manifestações culturais como forma de resistência e passagem de conhecimento entre as populações Afro-brasileiras.

A partir da segunda parte – “Aya” – voltamos o enfoque para o município de Rio Claro, SP. São apresentadas questões relacionadas à formação e ao desenvolvimento da cidade, tendo como foco a população negra e seus territórios. Esse segmento é acompanhado pela Coletânea de Documentários produzidos pelo Arquivo Público e Histórico de Rio Claro.

A terceira parte – “Sesa Wo Suban” - destina-se às questões ligadas às legislações educacionais brasileiras, em especial aos processos políticos atrelados à luta do movimento negro pela implantação da História da África e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino do país, a implementação da Lei 10.639/03 e a experiência desenvolvida em Rio Claro a partir do grupo Afro-brasilidades e do projeto “*A comunidade negra vai à escola*”, visando a aplicação de tais políticas. O trabalho se encerra, então, com algumas reflexões a partir do acompanhamento das ações desenvolvidas no município.



Sankofa⁷

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DO POVO BRASILEIRO

Não é possível falar da identidade do povo brasileiro sem refletir sobre as diferentes culturas que colaboraram na formação do que hoje conhecemos como Brasil. Nosso território foi palco de encontro de diferentes mundos, de diferentes formas de vida, diversas culturas.

Quando tratamos do desenvolvimento humano, tratamos de cultura, é ela que caracteriza uma população. Para Santos (1996, p.23), “tudo que é humano é cultural, tudo que é cultural é humano”, é “uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. É uma construção histórica, é um produto coletivo da vida humana”. Na perspectiva de Philip Wagner e Marvin Mikesell (2007), a cultura pode ser vista como uma chave para a compreensão sistemática de diferenças e semelhanças entre os homens.

Quando as pessoas parecem pensar e agir similarmente, elas o fazem porque vivem, trabalham e conversam juntas, aprendem com os mesmos companheiros e mestres, tagarelam sobre os mesmos acontecimentos, questões e personalidades, observam ao seu redor, atribuem o mesmo significado aos objetos feitos pelo homem, participam dos mesmos rituais e recordam o mesmo passado (WAGNER e MIKESELL, 2007, p.28).

A palavra “cultura” é de origem latina, seu significado original está ligado às atividades agrícolas, vem do verbo *colere* (“cultivar”). Os pensadores romanos antigos ampliaram esse significado e passaram a usar o termo para se referir ao refinamento pessoal, sofisticação, educação. Ainda para esses autores, a cultura resulta da capacidade de os seres humanos se comunicarem entre si por meio de símbolos. Portanto, a palavra “cultura” não se refere ou se liga diretamente a questões objetivas, da produção material, mas, antes, a questões simbólicas, à comunicação (WAGNER e MIKESELL, 2007).

Tal noção também está presente no pensamento do filósofo francês Mattéi:

⁷ "Sankofa" é um dos símbolos Adinkra usados ao longo deste trabalho; o sistema é originário dos povos da África ocidental e é um entre vários outros sistemas de escrita africanos. O título em questão representa o desafio de retomar e aprender com o passado esquecido e negado, para transformar o presente e avançar no futuro.

O homem cultivado é aquele que sabe cuidar de sua alma como se lhe prestasse “culto”, de modo a “habitar” o mundo à maneira de um ser humano e não de um animal. A *cultura* é assim, na origem, o *culto* da alma e não está de forma alguma ligada à produção de objetos (...). Não se trata de fabricar um objeto exterior a si, segundo modelo do artesão, mas de cuidar da alma como se cuida do campo, segundo o modelo do agricultor (MATTÉI, 2002, p. 234).

Nesse sentido, quando tratamos do povo brasileiro, deparamo-nos com a necessidade de diálogo entre variadas matrizes simbólicas (parafraçando Jean Mattéi), com diferentes modelos de cultivar a alma. A sociedade brasileira é composta por variadas identidades étnico-culturais, frutos da colonização, escravidão, migrações, entre tantos outros fatores que compõem a nossa história. Com suas devidas variações, em todas as regiões se encontram presentes as matrizes culturais indígenas, africanas e europeias.

Abstratamente, falamos principalmente de três matrizes. Há, no entanto, uma grande diversidade de matrizes que constitui cada uma delas. Embora oriundas de um troco comum (o que as permite reunir sob esta ou aquela denominação), cada matriz tem características profundamente próprias no que se refere à língua, aos costumes, às crenças e aos modos de significar o mundo em que vivem, dando diferentes sentidos à vida e ao existir:

Assim ao falar em índios, nos referimos a diferentes nações, com distintas concepções quanto ao que seja viver, existir, com diferentes maneiras de expressá-lo: terenas, bororos, tupacmarú, potiguaras etc. Ao mencionar europeus, incluímos neste grupo: portugueses, italianos, alemães, entre outros. Ao citar africanos, mesmo que as contingências de dilacerante experiência de ser escravo tenham varrido da memória, estamos fazendo referência aos gegês, nagôs, yorubás, quimbundos, malungos, minas etc. Há ainda as matrizes asiáticas, turcas, cuja presença mais ou menos recente, mais ou menos presente também se fazem sentir (SILVA, 1993, p.25).

A ocupação do território que conhecemos atualmente como Brasil começou entre 12 mil e 30 mil anos atrás. Segundo estudiosos, certamente todo o território estava ocupado a mais de cinco milênios, e duas rotas podem ter sido usadas nessa ocupação: ao Norte, pela Amazônia, e a Oeste, pelo Pacífico. O cálculo do número de habitantes em 1500 varia muito, entre 1 milhão e 8,5 milhões (CALDEIRA, 1997).

O dia 23 de abril de 1500 marca o encontro de mundos que diferem em nosso território. Nessa data, treze navios, muito maiores do que as canoas conhecidas pelos índios, chegaram onde hoje está a cidade de Porto Seguro. Com a chegada dos europeus, inicia-se a luta pela terra. Os povos indígenas

que aqui estavam são submetidos, não sem violência, ao padrão cultural dos que aqui chegaram. Convém lembrar que para o índio a terra não é um bem a ser acumulado, mas condição essencial de vida. Nessa luta, estão postas compreensões diferentes de mundo, construções originadas no seio da cultura.

Era enorme a variedade de povos que aqui viviam. A costa do Atlântico foi percorrida e ocupada ao longo dos milênios por inúmeros povos indígenas. Os grupos indígenas encontrados no litoral pelos portugueses eram principalmente tribos de tronco tupi, bons guerreiros, instalados séculos antes à beira-mar, ao longo de toda a costa atlântica e pelo Amazonas acima, também subindo pelos rios principais, como o Paraguai, o Guaporé, o Tapajós, até suas nascentes. Somavam, talvez, um milhão de índios, divididos em dezenas de grupos tribais, cada um deles compreendendo um conglomerado de várias aldeias de trezentos a dois mil habitantes. Com base na demografia hipotética apresentada por Ribeiro (2006, p.27), é provável que a população indígena brasileira alcançasse, ou pouco excedesse, a cinco milhões quando da invasão, reduzindo-se para dois milhões em 1700. Era um número expressivo – Portugal, àquela época, teria a mesma população ou pouco mais (RIBEIRO, 2006, p.28). Segundo o autor, tanto nos estudos dos portugueses quanto dos espanhóis, havia uma tendência a minimizar a população indígena original, ação possivelmente vinculada à busca de ocultar o peso da conquista e colonização ao impacto genocida sobre as populações americanas.

A introdução de um novo protagonista, o europeu, mudou total e radicalmente o destino desses povos. O grupo recém-chegado era capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas:

Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indígenas. No ecológico, pela disputa de território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros (RIBEIRO, 2006, p.27).

Para os índios, a chegada do europeu foi um acontecimento espantoso, só assimilável em sua visão mítica do mundo. “Seriam gente de seu deus sol, o criador – Maíra –, que vinha milagrosamente sobre as ondas do mar grosso” (RIBEIRO, 2006, p.38). De início, os índios acreditavam na

generosidade dos portugueses, muitos deles embarcaram confiantes nas primeiras naus, crendo que seriam levados às Terras sem Males, morada de Maíra, tantos que o índio passou a ser, depois do pau-brasil, a principal mercadoria de exportação para a metrópole.

Pouco mais tarde, com o advento do cativo, a destruição de suas bases de vida social e a negação de todos os seus valores, muitíssimos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer. “Morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira” (RIBEIRO, 2006, p.39). A escravidão indígena predominou até o século XVII, quando foi sobrepujada pela escravidão negra.

As línguas que falamos no Brasil, por sua vez, também possuem significativa construção permeada por tais processos históricos. Até o século XIX, por exemplo, possuíamos uma imensidade geográfica repleta de territórios linguísticos decorrente das inúmeras nações indígenas, dos portugueses e da multiplicidade de povos africanos de diferentes nações, além de outros povos que também estavam presentes em menor grau – cada povo e cada nação com sua língua e formas linguísticas verbais ou não verbais. Muitas trocas esses povos realizaram, movidos pela necessidade de interação imposta pelo contexto do encontro. Importante pensar o que todas essas presenças significam na construção do que passou a ser denominado no Brasil de Língua Portuguesa (MULLER, 2009).

Entre os povos que aqui viviam, há o conhecimento de mais de 170 línguas faladas pelos índios, divididas em quatro grandes grupos: o Tupi, empregado na vasta área entre o Amazonas e o Rio Grande do Sul; o Gê, concentrado na bacia do Araguaia-Tocantins; o Carib, encontrado no Mato Grosso e norte do Amazonas; e o Arauaque, dominante na região do Pantanal e oeste do Amazonas (CALDEIRA, 1997, p.8).

A língua corrente da civilização brasileira foi inicialmente o tupi, substituída pela língua portuguesa somente em meados do século XVIII. No decorrer desses dois séculos houve a união do tupi com o português, chamado de *nheengatu*. O *nheengatu*, ou “língua geral”, surge no século XVI e se difunde rapidamente como a fala principal tanto dos núcleos neobrasileiros

como dos núcleos missionários. Sobre a língua *nheengatu*, Darcy Ribeiro (2006) faz a seguinte consideração:

Cumprido, primeiro, a função de língua de comunicação dos europeus com os Tupinambá de toda a costa brasileira, logo após a descobrimento. Depois, a de língua materna dos mamelucos da Bahia, Pernambuco, Maranhão e São Paulo. Mais tarde, se expande juntamente com a população, como a língua corrente tanto das reduções e vilas que os missionários e os colonos fundaram no vale amazônico, como dos núcleos gaúchos que se fixaram no extremo sul, frente aos povoadores espanhóis. Sendo uma variante muito pouco diferenciada do guarani falado naqueles séculos, tanto em território paraguaio como no que viria a ser a Argentina e o Uruguai de hoje, estamos frente a uma enorme área linguística tupi-guarani. Seguramente, a mais ampla das áreas linguísticas americanas (RIBEIRO, 2006, p.110).

No período que vai do século XVI ao século XIX foram trazidos para o Brasil ao menos quatro milhões de africanos de diferentes regiões, utilizando diferentes línguas. Há estimativas que apontam que “o tráfico internacional de trabalhadores escravizados pôs em relação com as populações do Brasil locutores de mais de 300 línguas africanas!” (CARBONI; MAESTRI *apud* MULLER, 2009, p. 93). Esses trabalhadores procediam de diversos países de um imenso continente, cada qual com sua especificidade, inclusive linguística que influenciou a Língua Portuguesa brasileira que se constituía.

Os africanos escravizados que chegaram ao Brasil falavam línguas não inteligíveis entre eles e acabaram, assim, aprendendo a língua portuguesa utilizada pelos capatazes que, mais tarde, utilizariam para comunicar-se entre si. Dessa forma, foram os africanos que acabaram conseguindo “aportuguesar” o Brasil, além de influenciar, de múltiplas maneiras, as áreas culturais onde mais se concentraram, entre elas o nordeste açucareiro e as zonas de mineração do centro do país. O negro exerceria um papel decisivo na formação da sociedade brasileira e seria, por excelência, o agente de europeização que difundiria a língua do colonizador e que ensinaria aos africanos escravizados recém-chegados as técnicas de trabalho, as normas e os valores próprios da subcultura a que se via incorporado (RIBEIRO, 2006).

A linguagem se produz a partir da necessidade de comunicação e de convivência, sua produção é histórica e social, ela não é neutra ou inocente, está carregada de intencionalidade, é lugar privilegiado de manifestação de

ideologias e de conflitos ideológicos, isso devido a sua função de mediar o ser humano e sua realidade.

Os estudos sobre as línguas e religiões africanas que aqui chegaram são pouco difundidos, tão pouco se sabe sobre as línguas africanas ou falares crioulos afro-portugueses que foram usados pelas comunidades quilombolas brasileiras. Estima-se que apenas no quilombo de Palmares, localizado no Sul da capitania de Pernambuco, tivesse uma população de 30 mil habitantes, quando a população daquela capitania não ultrapassava, em 1630, os 40 mil habitantes livres (MULLER, 2009, p.94).

Com a chegada dos trabalhadores africanos escravizados, recebemos elementos importantes que compõem nossa identidade. Tais elementos estão presentes em nossa língua, alimentação, crenças, ritmos, danças, instrumentos musicais, técnicas, entre outros, compondo nossa forma de ver e viver o mundo, relacionados intimamente, portanto, com aspectos importantes da sociedade brasileira.

As culturas indígena, portuguesa e africana colaboram na construção da identidade brasileira, filha desses múltiplos encontros. No entanto, no processo de colonização, é imposto pelo grupo europeu, tanto à população índia quanto negra, o “branqueamento” de suas culturas para que as mesmas sejam aceitas. Um exemplo desse processo é a chegada ao Brasil, por volta de 1550, da Companhia de Jesus, tendo como meta a difusão da fé católica entre os índios. Os jesuítas fundavam colégios para moldar, especialmente, as crianças e os jovens por meio do ensino e da catequese. Em troca de proteção contra a escravidão, os índios tinham que abandonar muitos de seus costumes tradicionais, considerados inaceitáveis pelos padres, entre eles a poligamia. Nos aldeamentos, só eram permitidos casamentos cristãos, com uma única mulher e para o resto da vida. Vale ressaltar que a aliança através do casamento, de um português com diferentes índias, foi fundamental para o processo de colonização, pois através dos laços de parentesco era possível ter acesso a diferentes territórios e especialmente a mão de obra escrava capturada nas tribos inimigas. Os jesuítas também submeteram os índios a uma disciplina de trabalho que não levava em conta suas tradições. Entre a tradição tupi, o cultivo da terra era reservado às mulheres; transformados em agricultores sedentários, os homens deixavam de desempenhar funções

importantes dentro da sociedade indígena (CALDEIRA, 1997). Já os africanos, no tráfico negreiro, sofriam a imposição cultural antes mesmo de chegarem ao Brasil, sendo suas tradições e identidades ignoradas no regime de trabalho escravo. Assim como aos indígenas a eles foi imposta a fé cristã, em situação de opressão os africanos desenvolveram novas formas simbólicas para manter sua cultura e crenças vivas em território brasileiro.

A partir desses processos, diferenciados em suas matrizes raciais e culturais e em suas funções, os brasileiros passaram a se comportar como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia. Vale dizer: uma entidade nacional distinta de quantas haja, que fala uma mesma língua, diferenciada por sotaques regionais, participando de um corpo de tradições comuns mais significativo para todos que cada uma das variantes subculturais que diferenciaram os habitantes de uma região, os membros de uma classe ou descendentes de uma das matrizes formativas. Mais que uma simples etnia, o Brasil é uma etnia nacional, um povo-nação, assentado em um território próprio e enquadrado dentro de um mesmo Estado para nele viver seu destino (RIBEIRO, 2006).

Para Ribeiro, essa unidade é resultado de um processo continuado e violento de unificação política, baseado em um esforço de repressão a toda identidade étnica e tendência separatista:

Subjacente à uniformidade cultural brasileira, esconde-se uma profunda distância social, gerada pelo tipo de estratificação que o próprio processo de formação nacional produziu. O antagonismo classista que corresponde a toda estratificação social aqui se exacerba, para opor uma estreitíssima camada privilegiada ao grosso da população, fazendo as distâncias sociais mais intransponíveis que as diferenças raciais (RIBEIRO, 2006, p.20).

Nesse contexto, a enorme contribuição dos distintos povos na formação da sociedade brasileira acabou por ser menosprezada e oprimida. Conseqüentemente, suas influências e saberes sobreviveram nas entrelinhas da nossa cultura, suas lutas em busca de direitos sociais e humanos nos permeiam silenciadas em uma sociedade que ainda hoje privilegia uma pequena parte de sua população. Os movimentos sociais historicamente se organizam na luta por direitos e reconhecimento dos povos indígenas e africanos. A lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, e a lei 11.645/08, que inclui a História e Cultura

Indígena ao currículo escolar nacional, são conquistas importantes no sentido de uma sociedade mais igualitária a todos os brasileiros, além de possibilitarem o conhecimento de novos olhares frente a nossa identidade.

1.1. A ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL E O TRÁFICO NEGREIRO

O Brasil se utilizou de trabalho escravo de pessoas de origem africana por mais de três séculos, foi o último país a pôr fim ao tráfico negreiro e o último do continente americano a abolir a escravidão, em 1888. Entre os estimados 10 milhões de cativos africanos trazidos para as Américas, 40% tiveram como destino terras brasileiras (GOMES, 2013, p.150).

Segundo dados do IBGE, o Brasil neste período recebeu cerca de quatro milhões de africanos como escravos, principalmente das regiões da chamada costa de Minas e de Angola. Já dados africanos não oficiais indicam a vinda de 20 milhões de africanos escravizados. O tabaco, o algodão, o ouro e os diamantes das minas, o açúcar e, mais tarde, o café foram todos produzidos pelo trabalho de africanos escravizados em nossas terras, o que viabilizou a exploração colonial do continente americano. O comércio de africanos instalou-se nas Américas a partir do interesse de comerciantes europeus por essa “mercadoria” tão especial – a mais valiosa da época – que, embora cara, era muito lucrativa para os donos de engenho, uma vez que os escravos já possuíam conhecimento em tarefas artesanais e no cultivo sistemático de lavouras. Além disso, em relação aos índios, possuíam menor conhecimento sobre o território e, conseqüentemente, maior dificuldade para fugir.

Como os senhores de engenho portugueses não estavam sujeitos a nenhuma limitação legal, de costume ou de tradição, as tarefas dos africanos escravizados eram definidas segundo as necessidades de produção, podendo ser submetidos ao trabalho dia e noite. Tal ritmo era massacrante, em média o trabalhador não suportava mais de oito anos nesse regime, ficando incapacitado ou morrendo. A diminuição do ritmo de trabalho era combatida pelos feitores com o chicote. À medida que aprendiam sobre o território os

trabalhadores escravizados recorriam às fugas, combatidas por meio dos capitães-do-mato, em geral mestiços que caçavam escravos fugidos em troca de recompensa (CALDEIRA, 1997).

O contexto construído para a colonização de nosso território, viabilização do comércio e utilização dos trabalhadores escravizados foi extremamente cruel, como aponta Peter Sloterdijk:

O paradoxo da inclusividade exclusiva cobra então seu preço; pessoas começam a caçar pessoas, mataram-nas em grandes números, exterminam hordas e tribos inteiras, vendem-nas e compram-nas, utilizam-nas como brinquedos sexuais, adestram-nas para a realização de trabalhos pesados e lhes dificultam em grau maior ou grau menor, quando não, impossibilitam a transmissão de sua língua, mitos e rituais à nova geração, *prolem* (SLOTERDIJK, 1999, p.48).

A *inclusividade exclusiva* apontada pelo autor pode ser observada em todo o processo de colonização e ainda hoje. Civilizações indígenas foram e ainda são dizimadas. Na África, seres humanos foram caçados, retirados de suas famílias sem prévio aviso e vendidos como mercadorias, sendo suas histórias e identidade ignoradas ainda hoje.

Não só a produção agrícola era baseada na mão de obra escravizada, mas todas as atividades contavam com seu auxílio no passado brasileiro. Por mais de 300 anos, o Brasil dependeu desses trabalhadores. A educadora alemã Ina von Binzer, contratada para dar aula aos filhos de cafeicultores da região de Rio Claro, SP, e do Vale do Paraíba, descreveu, em seu diário de campo em 1881, algumas reflexões frente à escravidão na região:

Neste país os pretos representam o papel principal; acho que, no fundo, são mais senhores do que escravos dos brasileiros [...] Todo o trabalho é realizado pelos pretos, toda riqueza é adquirida por mãos negras, porque o brasileiro (*branco*) não trabalha, e quando é pobre prefere viver como parasita na casa de parentes e de amigos ricos, em vez de procurar ocupação honesta. Todo serviço doméstico é feito por pretos: é um cocheiro preto quem nos conduz, uma preta quem nos serve, junto ao fogão o cozinheiro é preto e a escrava amamenta a criança branca; gostaria de saber o que fará essa gente, quando for decretada a completa emancipação dos escravos. Na nossa Europa muito pouco se sabe a respeito da lei referente a esse assunto, e imaginávamos que a escravidão fora abolida. Mas não é assim (BINZER, 1994, p.41).

A elite agrária brasileira resistiu como pôde aos esforços abolicionistas. Como consequência, recebeu da Inglaterra maior potência econômica e militar neste período, tratamento equivalente ao reservado aos Estados do Norte da

África envolvidos com pirataria. Tais práticas se justificavam pelo grande interesse por parte dos britânicos na ampliação do mercado consumidor mundial; além disso, inspirados na Revolução Francesa, a opinião pública inglesa exigia a imediata abolição do tráfico negreiro.

Segundo Gomes (2013, p. 151), sob a mira dos canhões britânicos, navios negreiros eram aprisionados a caminho do litoral brasileiro e submetidos à Corte de Justiça Inglesa, que geralmente confiscava as embarcações e devolvia suas cargas humanas ao continente africano. Nada disso parecia amedrontar os traficantes. Interessante ressaltar que essa intervenção inglesa não ocorria com navios de bandeira dos Estados Unidos da América. Tal fato ampliava a possibilidade de tráfico no período.

A Lei Feijó é a primeira que tenta por fim ao comércio de escravos. Promulgada em 7 de Novembro de 1831 por pressão britânica, a lei determinava que todos os escravos que entrassem no território ou portos do Brasil estariam livres e severas penas seriam aplicadas aos traficantes de escravos. Tal lei nunca se efetivou e nessa época surge o termo “para inglês ver”. Mesmo oficialmente proibido no país e, condenado por tratados internacionais, o tráfico continuou de forma intensa.

A repressão ao contrabando era difícil, a vasta extensão do litoral dificultava a fiscalização da marinha, o governo não desejava contrariar as forças agrárias e negreiras de forte representação, além de as autoridades nada poder contra as oligarquias que detinham o poder político e administrativo nas localidades. Na maioria das vezes membros da justiça estavam ligados por laços de família, ou conveniência, aos grupos locais dominantes, mesmo quando não havia laços eles não dispunham de independência ou segurança para julgar.

Segundo a professora Emilia Viotti da Costa (1999, p. 283), “o contrabando acobertava-se com a conivência das populações”, a lei foi mantida sem nenhuma eficácia, e “os negros, apesar de juridicamente livres, eram vendidos como escravos” (...). Calcula-se que entre os anos de 1840 e 1850 entraram no país, em média, de trinta a quarenta mil negros por ano”. O contrabando era altamente lucrativo, compensava os riscos. Em 1843, o capitão de um navio negreiro pagava na África cerca de 30 mil réis por escravo e o revendia no Brasil por soma vinte vezes maior.

Como as fiscalizações e pressões pareciam não surtir efeito, no início de 1850 a Marinha britânica passou a atacar os portos brasileiros em busca de negreiros. Segundo o historiador Laurentino Gomes (2013, p.151), no episódio de maior repercussão, um navio inglês trocou tiros com o forte situado na entrada da baía de Paranaguá, no litoral paranaense, atingindo cinco embarcações que ali estavam ancoradas. Assustado com a pressão dos ingleses, nesse mesmo ano de 1850 o Parlamento brasileiro aprovou a chamada Lei Eusébio de Queiroz, que, finalmente, acabou com o tráfico. Os últimos desembarques clandestinos de que se tem notícia ocorreram em 1856, seis anos após a publicação dessa lei. O fato foi denunciado pela imprensa, e os quinhentos africanos desembarcados foram imediatamente postos em liberdade.

1.2. O COMÉRCIO DE ESCRAVIZADOS BRASILEIROS

Com o fim do tráfico negreiro se intensifica o comércio interno de escravos no Brasil. O suprimento de mão de obra se dá pela transferência forçada de escravizados de uma região para outra. Estima-se que tenha sido a maior migração forçada de pessoas na história brasileira. Surgem, nesse contexto, novos traficantes e uma nova profissão: a de viajante comprador de escravos, que percorreria as províncias, convencendo os fazendeiros mais pobres ou moradores das cidades a lhes venderem seus cativos. Possivelmente com o objetivo de escapar ao pagamento do imposto devido nos portos de embarque, esses indivíduos eram obrigados a viajar por terra, pelo interior da Bahia e de Minas Gerais, até chegarem às regiões do café (FAUSTO, 2002, p.112). Os donos de engenhos de açúcar em decadência no Nordeste passaram a vender os seus cativos para os barões de café do Vale do Paraíba e de Minas Gerais.

Não existem dados seguros sobre o volume desse tráfico interprovincial. Estima-se que entre os anos de 1850 e 1888, de 100 mil a 200 mil foram deslocados das zonas açucareiras do Nordeste no sentido Centro-Sul. No espaço de apenas dez anos, entre 1864 e 1874, o número de escravos nas províncias nordestinas declinou de 774 mil (45% do total de escravos

existentes no Brasil) para 435 mil (28% do total). Enquanto isso, nas regiões cafeeiras a população escravizada saltou de 645 mil (43% do total de escravos) para 809 mil (56% do total). Só na província de São Paulo, o número mais do que dobrou, de 80 mil para 174 mil cativos (FAUSTO, 2002, p. 112). A concorrência interna também fez o preço no mercado triplicar entre 1855 e 1875. Os impostos regionais cobrados pela saída de pessoas escravizadas — equivalentes ao atual ICMS — se tornaram um item importante no orçamento dos governos provinciais. Em 1862, a maior parte da arrecadação do governo alagoano era gerada pela exportação de escravizados para o sul.

Em 1866, o presidente João Lustosa da Cunha Paranaguá, baseado em estimativas oficiais, informava à Assembléia Legislativa de Pernambuco que no período de 1855 a 1864 tinham sido exportados, para outras províncias, 4.023 escravos, sem falar nos que escapavam ao controle. Na Bahia, arrecadavam-se, em 1860, mais de duzentos contos de taxas sobre a saída de escravos. A mesma coisa em Alagoas. A maior renda em 1862 provinha do imposto sobre exportação de escravos. (COSTA, 1999, p.300).

A partir de 1874, houve diminuição da população escravizada em todas as regiões do país, sendo o Nordeste a região com a maior diminuição, tendência acentuada após 1885. A dependência maior ou menor desse tipo de mão-de-obra teve reflexos em relação à extinção da escravatura, sendo o Sudeste a região com maior resistência em função das lavouras de café e traficantes ilegais.

Outro ponto relevante nesse período foi a opção pela atração de mão-de-obra europeia para trabalhar nas fazendas de café. Os fazendeiros poderiam ter optado em transformar os cativos em trabalhadores livres ou ainda ter incentivado a vinda de indivíduos das regiões pobres do Nordeste. O preconceito dos grandes fazendeiros dificultava ou mesmo impedia a mudança de regime de trabalho da massa escravizada, muitos questionavam ainda se após anos de escravidão essas pessoas aceitariam uma situação não muito diferente da que tinham. Segundo Fausto (2002, p. 113), a argumentação racista que ganhou a mentalidade dos círculos dirigentes do Império não desvalorizava apenas escravos e ex-escravos, mas também os mestiços, que eram também considerados seres inferiores, e a única salvação para o Brasil consistia em europeizá-los o mais depressa possível.

1.3. CHEGADA DOS IMIGRANTES NO ESTADO DE SÃO PAULO

Foi Nicolau Campos Vergueiro, antigo regente do Império e fazendeiro da região de Rio Claro, SP, o primeiro a inserir em grandes proporções a mão-de-obra de imigrantes europeus nas zonas cafeeiras de São Paulo. Com recursos do governo imperial, em 1847 foram trazidos imigrantes alemães e suíços para trabalhar em suas fazendas e outras do oeste paulista pelo regime de parceria. Os colonos recebiam transporte e viagem até as fazendas, além da manutenção de sua situação até que começassem a produzir para seu próprio sustento – tais despesas eram dadas como forma de adiantamento. Nas fazendas, era atribuído a cada família certo número de pés de café que deveria cultivar, colher e beneficiar. Era permitido, nos primeiros anos, o plantio de mantimentos entre as filas de café. O colono receberia metade do lucro líquido da venda do café e demais produtos produzidos pela família (FAUSTO, 2002, p. 114).

Logo nos primeiros anos, iniciaram-se, no entanto, os conflitos entre colonos e proprietários. Os colonos não se conformavam com as condições de existência presentes no Brasil. Segundo Fausto (2002, p. 114), os imigrantes eram submetidos a uma disciplina restrita, incluindo a censura de correspondência e o bloqueio da locomoção nas fazendas. Para Emilia Costa (1999, p. 303), alguns proprietários acreditaram ter encontrado a fórmula para a substituição dos escravos, esperanças essas logo desfeitas:

Estes acusavam os colonos de serem desordeiros, pouco amigos do trabalho. Os colonos, por sua vez, sentiam-se explorados, assumiam atitudes reivindicadoras e, não raro, abandonavam as fazendas, desrespeitando os contratos e acarretando numerosos prejuízos para os proprietários. Acostumados a dominar o escravo, os fazendeiros não sabiam como resolver os problemas que surgiam com o trabalho livre. Para eles, a solução se resumia em policiamento e repressão.

Em 1857, a revolta na fazenda Ibicaba, propriedade de Vergueiro localizada no atual município de Cordeirópolis, explodiu com proporções mais sérias que as anteriores: representantes dos países estrangeiros e do governo Imperial foram à região colher informações sobre a situação dos colonos e realizar inquérito com os fazendeiros. Os colonos, endividados pelos sucessivos empréstimos e baixo lucro obtido arduamente nos cafezais, viam-se

reduzidos ao nível de escravos. Aos senhores, não interessava dividir os lucros com os trabalhadores colonos, dessa forma, oferecia-se a eles os cafezais menos produtivos, destinando os melhores aos escravos. As tentativas de parceria cessaram rapidamente, era mais interessante o sistema assalariado ou de empreitada.

Novos esforços para atrair imigrantes acorreram a partir de 1871, desta vez partindo do governo provincial e de proprietários rurais. São Paulo concedeu auxílios para a vinda de imigrantes através de subvenções, que variaram conforme os anos, incluindo despesas de viagem, hospedagem por oito dias na capital, em um prédio construído pelo governo, e o transporte para as fazendas. Entre 1875 e 1879, registrou-se ingresso de apenas 10.455 pessoas, os italianos que começaram a chegar pouco a pouco, não se conformavam com as condições de vida existente no Brasil e muitos retornaram a sua terra. Em 1885, o governo italiano divulgou uma circular informando que São Paulo era uma região inóspita e insalubre e desaconselhou a emigração para o Brasil.

Em 1886, com um evidente fim do sistema escravista, é fundada a Sociedade Promotora da Imigração a fim de atrair imigrantes para as fazendas de café. A crise na Itália acaba por favorecer tal iniciativa. Nos últimos anos do Império, a emigração para São Paulo saltou de 6.500 pessoas, em 1885, para quase 92 mil em 1888 – sendo os italianos, 90% do total dos imigrantes. (FAUSTO, 2002, p. 115).

1.4. VENTRE LIVRE E SEXAGENÁRIO

A Lei do Ventre Livre, de 1871, estabelecia que todo filho de escrava nascido no Brasil a partir daquela data teria liberdade mediante as seguintes condições: o proprietário dos escravos poderia manter a criança junto aos pais na senzala até os oito anos de idade, quando então teria a opção de entregar o menor ao governo, em troca de indenização de 600 mil réis, ou continuar com ele até os 21 anos. Alguns defensores da lei acreditavam que, à medida que morressem os escravizados mais velhos e nascessem as crianças livres, o número de cativos diminuiria até não haver mais traço deles no país. Os

críticos da medida, no entanto, discordavam desse ponto de vista. Diziam que, na prática, o problema continuava do mesmo tamanho e que, uma vez mais, o país havia encontrado uma forma de empurrá-lo com a barriga (GOMES, 2013, p.152).

As crianças nascidas dentro do ventre livre se depararam com uma realidade muito difícil. Em 1882, o relatório do Ministério da Agricultura informava que apenas 58 crianças em todo o Brasil haviam sido entregues aos tutores oficiais. A lei previa também que, para viabilizar a fiscalização, os fazendeiros tinham de registrar o nascimento das crianças. Poucos fizeram isso. Com a conivência dos párocos locais, a quem cabia fazer os registros, fraudavam-se as certidões de batismo, como se as crianças tivessem nascido antes da Lei do Ventre Livre (GOMES, 2013, p.152). Tal prática alimentava o forte tráfico interno.

Em Rio Claro, São Paulo, região de intenso comércio de escravizados, as vendas registradas na cidade a partir de 1872 consistiam na maior parte de meninos entre 10 e 15 anos. Raramente eles eram acompanhados dos pais, sendo declarados, quase sempre como “de mãe desconhecida ou morta” - declarações provavelmente falsas. Segundo Dean (1977), nessa época a manutenção de uma criança escravizada custava aproximadamente 40 mil-réis por ano e apenas metade delas alcançava os oito anos de idade. Outra prática nesse período era dar as crianças como presente. O autor indica o costume, frequentemente registrado, de enfeitar a filha ou filho pouco promissores de alguma escravizada e a enviar de presente para a casa de uma neta ou sobrinha recém-casada.

Quatorze anos depois mais uma medida paliativa é adotada pelo governo. Em 28 de setembro de 1885 é promulgada a Lei dos Sexagenários, que libertava todas as pessoas escravizadas com mais de sessenta anos. Importante destacar que poucos chegavam a essa idade no cativeiro. Tendo sido explorado a vida toda, ser liberto com essa idade, já bastante avançada para a época, equivaleria a abandoná-lo à própria sorte, justamente quando ele mais precisava de abrigo. A Lei obrigava o liberto que preferisse permanecer na fazenda a prestar serviços compatíveis com suas forças e a continuar residindo por mais cinco anos, a contar da alforria, no município onde vivera até então.

1.5. A ABOLIÇÃO

Em 13 de maio de 1888, é promulgada a Lei Áurea. Segundo a professora Emilia Viotti Costa (1994, p.93), as celebrações de 13 de maio fizeram com que as cenas de violência que precederam a Abolição fossem esquecidas, entre elas: os vinte anos de campanha parlamentar em favor da emancipação, os acalorados debates que terminavam sempre em um compromisso com o qual os escravizados pouco se beneficiavam, os conflitos por vezes sangrentos, a perseguição aos abolicionistas, o terror e a ira dos proprietários. Nas ruas, o povo celebrou a vitória, “foi o único delírio popular que me lembro de ter visto”, disse Machado de Assis, descrevendo as manifestações populares (COSTA, 1994, p.93).

Foi essa mobilização que levou à aprovação da Lei Áurea. Nesse sentido, esta foi, como bem registrou um jornalista do tempo, uma vitória do povo e – poderíamos acrescentar – uma conquista dos negros livres e escravos. (...) Estes, no entanto, não escreveram a sua história. Por isso, ela foi contada por outros. A história que se acabou por fixar nos livros didáticos valorizou a ação parlamentar e as leis abolicionistas (...). Heróis foram os que, num país onde apenas trinta por cento da população era alfabetizada, tinham o privilégio de saber escrever e puderam contar sua própria história. Ignorado ficou um sem número de devotados abolicionistas, brancos, pretos e mulatos – heróis anônimos da nossa História -, sem os quais a Abolição jamais teria sido conquistada (COSTA, 1994, p. 94-96).

A Abolição aparecia como vitória dos abolicionistas, dádiva da Princesa Isabel, ato generoso do Parlamento, conquista do povo. Segundo a autora, as contradições que tinham empurrado o processo ocultavam-se por trás de uma conclusão bem-sucedida. Tais aclamações também abafaram os protestos daqueles para quem a Abolição significava a ruína.

Fatores diversos contribuíram para que a Abolição fosse possível. Em nível mundial, a Revolução Industrial condenava a escravidão como forma de trabalho, tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista moral. O Brasil era um dos poucos países onde ainda havia escravidão. Ela era identificada como ignorância e atraso, já a emancipação, como progresso e civilização. Em nível nacional, o grupo que se inclinava às questões abolicionistas crescia, a conivência de amplos setores da sociedade permitiu às camadas populares, negros livres e escravizados se mobilizarem na luta contra a escravidão. Houve o crescimento do número de alforria condicional, nesse

contexto eles eram emancipados, mas assumiam a obrigação de trabalhar nas fazendas por um período que variava de dois a cinco anos. Em 1887, a Igreja se manifestava abertamente a favor da Abolição; no mesmo ano, reuniram-se em São Paulo fazendeiros com o propósito de criar uma associação que promovesse a emancipação, propondo a Abolição para 1890 (COSTA, 1994). A campanha abolicionista parece ser vista como expressão da luta de classes que se tratava no país no final do século XIX.

Para os intelectuais, o abolicionismo foi fonte de inspiração. Para os políticos, um instrumento de ascensão política. O abolicionismo deu ao intelectual um público e ao político, um eleitorado (COSTA, 1994, p.94).

Convém ressaltar que A Lei Áurea possui apenas 2 artigos: Art. 1º – É declarada extinta desde a data dessa lei a escravidão no Brasil; e Art. 2º – revogam-se as disposições em contrário. Os ex-escravos, assim, foram abandonados à própria sorte. Não houve nenhuma assistência aos libertos, caberia a eles de agora em diante garantir que sua emancipação se efetivasse, a lei não lhes oferecia meios de tornar sua liberdade efetiva. Unido a esse desamparo jurídico, havia ainda os distanciamentos sociais e os preconceitos de mais de trezentos anos de cativo e opressão, que não se eliminam com a lei. Emilia Costa apresenta um exemplo encontrado na pós-abolição:

Gregório Bezerra conta, em suas memórias, a história de um preto que era feitor numa fazenda do Nordeste, onde Bezerra trabalhou quando menino (na primeira metade do século). *“Ele tinha sido escravo e continuava pior que escravo”* escreve Bezerra. *“E tinha saudade da escravidão, por que, segundo ele, naquela época comia carne, farinha e feijão à vontade e agora mal comia um prato de xerém com água e sal”* (COSTA, 1994, p.96).

Esse depoimento aponta as condições de vida de muitos recém-libertos e a opressão e a miséria em que viveu e ainda vive um grande número de trabalhadores brasileiros. A Abolição foi um pequeno passo para a emancipação do povo; a desigualdade, o preconceito e a miséria gerados pela sociedade escravista ainda estão presentes; a liberdade conquistada precisaria, logo, estar em consonância com a ausência de opressão e de exploração do trabalho que ainda a acompanham.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, políticas atuais de reparação visam também ressarcir danos:

em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (2005, p.12).

Tais políticas de reconhecimento, valorização e de ações afirmativas atendem a uma demanda por reparações sociais. Visam medidas do Estado e da sociedade para ressarcir, os descendentes de africanos, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos, educacionais, entre outros, sofridos sob o regime escravista.

1.6. CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Junto com sua mão-de-obra, os africanos trouxeram sua cultura, seus símbolos, rituais, ritmos, enfim – uma série de elementos que fazem parte da cultura brasileira. Contudo, historicamente, tiveram suas manifestações perseguidas, tendo em vista que o papel social que lhes foi imposto não permitia uma livre expressão cultural, social e, especialmente, religiosa.

É importante lembrar que quando falamos de África, estamos nos referindo a um imenso continente, extremamente diverso em sua geomorfologia, linguagem, etnias, flora, biodiversidade e cultura, o que implica em conflitos entre seus diversos povos. Essa multiplicidade também se expressa entre os escravizados: ao mesmo tempo em que o navio negreiro foi um elemento dizimador de culturas, ele também contribuiu para a integração social dos diversos grupos de africanos que foram submetidos à travessia do Atlântico rumo às Américas (GILROY, 2001).

Aliado a isso, como bem lembra Anjos (2006),

Ao longo dos quatro ciclos básicos do tráfico, a estratégia dos comerciantes e compradores era pulverizar, de forma indiscriminada, os povos africanos nos territórios, para dificultar sua integração e organização social (ANJOS, 2006, p.88).

Ou seja, houve uma estratégia deliberada para o tráfico e comércio dos africanos escravizados cujo objetivo era enfraquecê-los mediante a junção de distintos povos e etnias que apresentavam diferenças culturais e linguísticas – em alguns casos, essas diferenças, ainda em espaço africano, se materializavam em conflitos sociais e territoriais.

Kabengele Munanga nos auxilia a refletir sobre o conceito de etnia. Apresenta que, diferente do conceito de raça, que é morfo-biológico, a etnia tem seu conteúdo em aspectos sócio-culturais, históricos e psicológicos. Dessa forma, um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Segundo Munanga (2000, p.29) “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um antepassado comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Discutiremos a ideia de raça, no entanto, de forma mais pormenorizada, mais adiante.

Portanto, a vinda para o Brasil caracterizou a união de diversas etnias africanas em um mesmo espaço. A busca pela sobrevivência fez com que os diversos grupos sociais africanos se reagrupassem no Novo Mundo estabelecendo novos laços, ou até mesmo, alianças, dando origem a uma nova cultura. Nas palavras da pesquisadora Marina Souza:

Nomes de nações ou de etnias são sempre formas de atribuir uma identidade particular a um grupo, indicando que ele tem tradições, maneiras de se comportar, de pensar e de falar que lhe são próprias e o distinguem dos outros. Aos poucos diminuíram as diferenças entre os vários africanos escravizados trazidos para o Brasil, [...] surgindo então uma cultura afro-brasileira, em que as diferenças étnicas ficaram em segundo plano (SOUZA, 2006, p.62).

Nesse sentido, no processo de vinda para o Brasil, as identidades específicas das diferentes etnias africanas vão se diluindo e se homogeneizando. Surge assim um novo traço, uma nova identidade: a de negros(as) africanos(as) escravizados(as) no Brasil, ou então, afro-brasileiros. Aliado a esse processo individual dos africanos que aqui estavam, devemos lembrar que, quando da dominação do continente africano, as singularidades e especificidades de diversos povos e etnias foram politicamente “apagadas” por um processo de homogeneização realizado pelos europeus colonizadores desses territórios. Tal processo é facilmente verificado na forma das fronteiras

dos atuais países africanos (linhas e ângulos retos que não respeitam limites naturais e culturais), mas também pode ser percebido na denominação de grupos humanos dada pelos estrangeiros, não respeitando as autodenominações locais. Munanga (2000, p. 29) apresenta interessante contribuição frente a essa questão:

Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc.. que são ou foram etnias nações. Os territórios geográficos da quase totalidade das etnias nações africanas foram desfeitos e redistribuídos entre territórios coloniais durante a conferência de Berlim (1884-1885). É por isso que o mapa geo-político da África atual difere totalmente do mapa geo-político précolonial. Os antigos territórios étnicos, no sentido dos estados nações são hoje divididos entre diversos países africanos herdados da colonização. O antigo território da etnia ioruba se encontra dividido hoje entre as Repúblicas de Nigéria, Togo e Benin; o antigo território da etnia Kongo é hoje dividido entre as Repúblicas de Angola, Congo Kinshasa e Congo Brazaville, etc. para citar apenas dois exemplos entre dezenas.

As primeiras expedições portuguesas de exploração da costa atlântica africana deram-se na primeira metade do século XV, seu principal objetivo era chegar à fonte de ouro comercializado pelos tuaregues e berberes no norte da África. Buscavam também o caminho para as Índias, a fim de romper com o controle de alguns comerciantes, em sua maioria italianos, e cumprir sua missão de propagadores do cristianismo. O rei de Portugal, ao atingir um grande poder imperial em torno de 1500, justificou o seu direito de se apossar de terras e subordinar populações com o argumento de disseminar o papel da igreja e conseqüentemente a mensagem de Cristo enquanto salvação eterna para todos (FARIA, 2011, p. 9).

Isabel Henriques (2003), nos convida a pensar a conquista colonial africana a partir da metamorfose da “terra” e dos “territórios” africanos, que passam a ser geridos pela administração colonial e pelos colonos:

procura transformar-se a terra africana (que integra, não o esqueçamos, o espaço religioso ou sagrado), em simples território europeu, o que expulsa as forças religiosas africanas, operação indispensável à laicização da terra e que precede e autoriza a sua comercialização. Pode dizer-se que encontramos aqui o suporte fundamental que separa os africanos dos europeus: para os africanos a terra não é valor de troca, pois ela não pertence ao grupo senão graças à mediação dos espíritos; para os europeus a terra só adquire o seu vero sentido comercial a partir do momento em que pode ser apropriada por uma pessoa que, por esta via, a pode propor

no mercado. O valor de uso social e simbólico opõe-se neste caso de maneira violenta ao valor de troca (HENRIQUES, 2003, p. 4-5).

Segundo a autora, a terra africana é abrangente, engloba todos os territórios africanos: a terra é o cosmos. O território africano colonial é um todo delimitado por fronteiras políticas, podendo ser retalhável em fragmentos, ou seja, em unidades e propriedades privadas que podem ser trocadas, vendidas e também representadas graficamente, introduzindo nas práticas africanas um elemento que estava ausente: a representação cartográfica, o mapa, instrumento indispensável à exploração do território colonizado. A terra africana é, assim, transferida da criação de Deus – são “desdivinizados”, dessacralizados, por consequência – para ser integrada nas regras de representação cartográfica, que a integram no sistema de representação ocidental. A terra é assim laicizada, operação que por sua vez permite a criação do território colonial (HENRIQUES, 2003).

Durante o período das Grandes Navegações e das conquistas de terras e alianças, os portugueses negociavam com as populações locais e sequestravam pessoas que chegavam às praias, levando-as para os navios para serem vendidas como escravas. Com a venda dessa “mercadoria”, que nada custava, fruto de processos históricos, os exploradores e comerciantes pagavam suas expedições e, quando possível, conseguiam algum lucro. Por volta de 1450, os ataques foram substituídos por contatos amistosos; com a proteção dos mercadores locais, construíram-se fortes, centros de comércio e de armazenamento. Entre 1520 e 1870, durante 350 anos, várias regiões da África forneceram trabalhadores escravizados para a América (FARIA, 2011).

A colonização, a escravidão e as migrações, entre tantos outros fatores que compõem a história brasileira, permitiram reunir povos, culturas, realidades e crenças em um mesmo território gerador de diversidades – aqui, as três matrizes culturais de que fala Darcy Ribeiro em *O Povo Brasileiro* se amalgamam em uma só. Contudo, não se pode negar que essas matrizes se unem de forma hierarquizada, sendo a europeia a que determina a forma das outras duas, muito embora o conteúdo – através do sincretismo, por exemplo – varie e receba diferentes significações.

Todavia, “a população oprimida emerge na cultura com expressões fortes, próprias, generalizadas e reconhecidas” (SANTOS, 1987, p. 49). Uma

manifestação cultural consegue atribuir união para coisas que têm formas diferentes, históricos diferentes, criações diferentes. Esta capacidade da arte – a capacidade de unir, transcendendo valores da cultura atual – empolga e fascina.

Em todo o território brasileiro, inúmeras manifestações culturais foram empregadas pelos negros como forma de resistência. Preservou-se cultos de grande parte dos deuses africanos, ao mesmo tempo em que se reinterpretaram determinadas práticas e costumes através de inúmeras manifestações culturais afro-brasileiras. A capoeira, o Candomblé, as irmandades religiosas, o *lundu*, o *jongo*, o maracatu, o *tambu* e o samba são exemplos dessas organizações que têm na oralidade e nas práticas sua fonte de história e conhecimento. As manifestações carregam em suas entrelinhas os saberes que não podiam ser expressados livremente.

Sobre as tradições populares, Carlos Rodrigues Brandão compartilha uma conversa que teve com um búlgaro durante um festejo em Pirenópolis, GO; nela, o búlgaro fala: “isso tudo que você me disse que aqui é folclore, lá na minha terra foi o que tivemos para não perdermos a unidade da nação e também um sentimento de identidade que não podia ser destruído”; ele segue o diálogo, dizendo “eu acho que durante muitos e muitos anos as nossas bandeiras eram as saias das mulheres do campo e os hinos eram canções de ninar”. Segundo Brandão, festas como aquela que eles presenciavam em Goiás tocavam fundo na alma do búlgaro, que ainda expressou: “as pessoas parecem que estão se divertindo, mas elas fazem isso pra não esquecer quem são” (1982, p.10). Brandão segue suas reflexões sobre as questões que permeiam as manifestações culturais e conclui esse estudo com interessante trecho intitulado “Para não esquecer quem são”:

Qualquer que seja o tipo de mundo social onde exista, o folclore é sempre uma fala, é uma linguagem que o uso torna coletiva. O folclore são símbolos. Através dele as pessoas dizem e querem dizer. A mulher poteira que desenha flores no pote de barro que queima no forno do fundo do quintal sabe disso. Potes servem para guardar água, mas flores no pote servem para guardar símbolos. Servem para guardar a memória de quem fez, de quem bebe a água e de quem, vendo as flores, lembra de onde veio. E quem é. Por isso há potes com flores, Folias de Santos Reis e flores bordadas em saias de camponesas (1982, p.107).

Durante o período da escravidão, as manifestações culturais e religiosas de matriz africana eram normalmente realizadas em locais isolados, em sua maior parte às escondidas ou em locais e períodos específicos determinados pelos Senhores, neste último caso obrigatoriamente dentro do padrão cultural e religioso católico. A obrigatoriedade de enquadrar as expressões culturais aos padrões católicos potencializou o sincretismo, presente nas manifestações populares e nas religiões afro-brasileiras.

Após a abolição, os negros e a população pobre em geral passam a sofrer com o processo de marginalização, decorrente da concentração de terras e do desenvolvimento das cidades, desta forma sua cultura continua a ser manifestada em locais periféricos, seja pela falta de acesso aos espaços públicos ou mesmo pela repressão policial – também presentes ainda hoje. Nesse sentido, a cultura afro-brasileira surge, resiste, cria significados e se ressignifica nas margens da sociedade e da cultura brasileira – seja espacialmente pelo não acesso a terras, aos meios de produção ou pela negação de acesso e participação efetiva nos espaços centrais e formais, seja, ainda, pelas barreiras de divulgação de seu conteúdo, de sua forma ou de uma estética proibida, rejeitada, perseguida que sofre o estigma de ser “coisa de negro escravo”.

Contudo, o todo social se impõe e molda suas partes; ao mesmo tempo, as partes resistem e reorganizam o todo. Essa lógica também é verdadeira para a cultura afro-brasileira. Hoje em dia, ela é uma representação de modelos pretéritos, alterada pelo seu próprio dinamismo socioespacial.

Esse passa a ser um dos novos dilemas das manifestações culturais vinculadas aos negros(as) que vêm sendo incorporadas de forma mais aberta na cultura brasileira popular e/ou de massa. Ao mesmo tempo em que existe maior liberdade para exercê-la e praticá-la, existe também uma maior incorporação à lógica do mercado que transforma tudo em objeto de consumo.

Todavia, isso é uma nova face de velhos desafios enfrentados pelos que “guardam” esses legados. Essa dialética entre o estar inserido e o estar na margem faz parte do desenvolvimento histórico das manifestações afro-brasileiras. Como bem diz Adorno (2002):

Se os cantos populares, certa ou erradamente foram considerados patrimônio cultural “arruinado” pela casta dominante, os seus

elementos, em todo o caso, assumiam a sua forma popular só depois de um longo e complicado processo de experiência (ADORNO, 2002, p.76).

Assim sendo, há a necessidade de vivenciar a cultura. A cultura popular, em especial a afro-brasileira, precisa de tempo, é impregnada de experiência, carrega em suas entrelinhas a história de seu povo, característica que não cabe e não pode ser controlada por nossa *sociedade do espetáculo*, até por que ela é feita cotidiana e coletivamente. Um povo sem memória fica na superficialidade, e sua destruição se manifesta pela destruição de sua cultura.



2. O ABANDONO DE CLAROS E ESCUROS: UMA HISTÓRIA NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO DE RIO CLARO, SP.

O Oeste Paulista seguiu o mesmo padrão de exploração do trabalho que prevaleceu historicamente no resto do país. Em 1800, um terço da população brasileira era de escravizados (três milhões de habitantes). Até a metade do século XIX, houve a importação de mais de um milhão de africanos das possessões portuguesas de Angola e Moçambique. Havia trabalhadores escravizados em todas as propriedades do país. Rio Claro recebeu grande número desses trabalhadores para suas lavouras de cana-de-açúcar e café. Sendo essa a última região a diminuir os índices de tráfico legal e ilegal (DEAN, 1977, p.61).

A cidade de Rio Claro, SP, foi fundada inicialmente como local de passagem dos exploradores; durante os anos de exploração da mão-de-obra escrava, caracterizou-se como local de passagem de muitos negros, suas histórias ainda são pouco conhecidas. Por possuir uma posição geográfica estratégica, Rio Claro se caracteriza por relevante importância no desenvolvimento econômico da região. De acordo com os dados do recenseamento de 1822, a localidade contava com um total de 1.033 habitantes, sem contar a população escravizada. Em 1826, havia ali um bairro com cerca de 800 pessoas e, no ano seguinte, é oficialmente inaugurada a Capela de São João Batista de Rio Claro. Em 1830, a Capela passa a ser Freguesia, contando nessa época com cerca de 2.000 habitantes e 20 casas de comércio (HAACH, 1998, p.49). As lavouras de Rio Claro cultivaram cana-de-açúcar nos primeiros 30 anos, seus proprietários originais e a maior parte de compradores de terras eram de membros de famílias produtoras de cana-de-açúcar na região de Itu e Campinas. A região tinha o benefício de um solo bastante fértil, disponibilidade de lenha e pastagem para os animais de carga e moendas. A escassez de mão-de-obra para a manutenção da fertilidade do solo levava os fazendeiros a práticas itinerantes: em geral, a terra era abandonada depois de vinte anos de cultivo, limpando e queimando

⁸ “Aya” é um símbolo Adinkra que representa a força de quando vencemos desafios; simboliza uma semente que, mesmo com todas as dificuldades, consegue gerar uma planta forte.

quantidades de terras cada vez maiores, até que fosse preciso adquirir terras virgens (DEAN, 1977).

Por volta de 1818, havia 60 engenhos na região de Campinas. A quantidade de trabalhadores escravizados era em torno de seis mil, o que representava metade da população local. Em 1822 Rio Claro possuía oito engenhos, com mais três em construção. Os cativos trabalhavam em todos os estágios do cultivo, desde o desmatamento à operação de máquinas de beneficiamento. A capacidade de produção desses engenhos era bastante baixa, segundo Dean (1977), apenas três em 1835 produziam mais de mil arrobas (FARIA, 2011).

Municípios próximos como Itu, Piracicaba e Parnaíba continuaram a investir nos canaviais, já Campinas e Rio Claro passaram para o cultivo de café. Esta substituição pode ser compreendida pela demanda mundial por café, que era mais acentuada do que a de açúcar em quase toda a primeira metade do século XIX. Com o aumento dos padrões de consumo de massa o café, consumido anteriormente por um pequeno grupo de pessoas ricas, passa a ser procurado pela população em geral. Além disso, pelo menor custo da produção, o café exigia menos mão-de-obra, um cafeeiro poderia durar até 40 anos sem necessidade de replantio (FARIA, 2011).

Após 1840, inicia-se o plantio em larga escala de café no Oeste Paulista. As fazendas de café do estado utilizavam aproximadamente quatro vezes mais trabalhadores escravizados que as de açúcar. Em 1852, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, que era o maior comerciante de escravos da província, um dos maiores proprietários de terras de Rio Claro, trouxe para a sua fazenda Ibicaba muitos imigrantes, principalmente da Alemanha e da Suíça, tornando-se grande agenciador da imigração no Brasil, como visto anteriormente. Em 1855, a fazenda Angélica de Vergueiro, situada em Rio Claro, tinha quase 130 quilômetros quadrados, nesse período ele abriu uma agência em seu nome para exportar açúcar via Santos. Em 1865 a fazenda contava com 350.000 pés de café.

Segundo Dean, ele foi a principal figura do Partido Liberal e ocupou postos em todos os governos até 1842, sendo ele o primeiro fazendeiro no Brasil a testar a viabilidade do trabalho do imigrante na lavoura. Toda a produção de café era levada em lombos de burros, mulas e em carroças até

São Paulo e o porto de Santos, uma viagem de podia passar de sete dias. Em 11 de agosto de 1876, entrava na estação da cidade o primeiro trem de ferro, vindo de Campinas.

É interessante destacar que a garantia das hipotecas quase nunca era em terras, mas em escravos, eles constituíam uma forma mais líquida de capital, toda a economia do país dependia do tráfico e da escravidão. Entre 1900 e 1918, o Oeste paulista sozinho contribuiu em média com mais de 50% de todo o café mundial.

A Vila é elevada a categoria de Cidade em 1857, somando 10 das 60 colônias de imigrantes do Oeste Paulista. No recenseamento de 1872 há registro de que a região de Rio Claro contava com 3.935 pessoas escravizadas e com 2.372 libertos, sendo a maioria identificada como oriunda, ou descendente, do Congo, Cambinda, Benguela ou Moçambique, regiões ao sul do equador que se encontravam sob domínio português. O recenseamento de 1872 parece ser o primeiro a realizar uma distinção entre a escravidão e a etnia, nele ocorre o aparecimento de mulatos escravizados, quase inexistentes em 1822. Em 1835, há o aparecimento de escravos livres – 18 dos 695 africanos de Rio Claro, ou quase 30 por cento da população livre não-branca (DEAN, 1977, p.72).

Até a abolição não havia lavouras de homens livres no município, as produções eram dependentes do trabalho servil. A persistência da escravidão na região chama a atenção, pois o auge do café no Oeste Paulista ocorreu após o declínio no restante do Brasil. A proibição do tráfico de africanos escravizados em 1850 condena a prática à extinção, porém, segundo Dean (1977) a população escravizada não se reduzia na região. Em Rio Claro, ela continuou a crescer até próximo da abolição, onde eram realizados “contratos de locação” e tráfico interno. Todos, inclusive os escravizados, sabiam que a escravidão estava no fim e que o trabalho livre era seu sucessor (FARIA, 2011).

Optei por sustentar questões fundamentais dessa seção com a Coletânea de Documentários produzidos pelo Arquivo Público e Histórico de Rio Claro/SP, abaixo, tendo em vista a importante contribuição dos relatos e conversas Griô para seu embasamento. Ela é composta por oito curta metragens divididos por temas que auxiliam na compreensão das questões

aqui apresentadas. Importante destacar que esses e outros documentários podem ser assistidos via internet por meio do projeto Memória Viva: arte, cultura e história, que busca preencher as lacunas da história através do registro em vídeo da história oral, lançando luz sobre os fragmentos ocultos da história da cidade. Endereço eletrônico para acesso: <http://www.memoriaviva.sp.gov.br/>. É também possível ter acesso ao material completo no próprio Arquivo Público e Histórico.



Divanilde de Paula, militante do movimento negro e importante Griô de Rio Claro, conhecida como Dona Diva, apresenta, em conversas, fatos interessantes relacionadas ao tráfico de trabalhadores escravizados na cidade. Seus ascendentes vieram como mão-de-obra escravizada para a Fazenda Angélica, e relataram muitos casos vivenciados pelos negros. Conta ela que sua avó trabalhou para o Barão de Porto Feliz e, enquanto servia seus

senhores, presenciou inúmeras vezes a ocorrência de tráfico ilegal; em suas palavras⁹:

A vizinha contava que naquele casarão da Rua 6 com a Avenida 2 morava o Barão de Porto Feliz. Ela contava que fez o parto do Barão. Essa vizinha, então, dizia que eles faziam reuniões noturnas ali. Inclusive quando proibiu o tráfico, diz que eles se reuniam ali e traziam os negros. Falavam que ia ter um jogo de carteados e eles ali então negociavam os negros. Era tráfico clandestino, né!

O comércio de escravos era significativo, entre 1874 até 1885 entraram 2668 escravizados e saíram 897 da cidade, estes dados apontam que a cidade foi um pequeno entreposto desse tipo de transação. Tal fenômeno tem relação com a chegada das linhas férreas a Campinas em 1872 e com a promulgação da Lei do Ventre Livre, de setembro de 1871. “As vendas de escravos registradas em Rio Claro a partir de 1872 consistiam na maior parte - de meninos de 10 a 15 anos. Raramente eles eram acompanhados dos pais, sendo declarados- quase sempre como, é provável, falsamente - de mãe desconhecida ou morta.” (DEAN, 77, p.69). O autor cita ainda que a manutenção de uma criança escravizada na época custava aproximadamente 40 mil-réis por ano, e apenas metade delas alcançava os oito anos de idade.

Com a lei do ventre livre de 1871, é declarado livre quando completassem 21 anos, as pessoas escravizadas nascidas daquela data em diante, desde que fossem registradas, prestassem serviços a seus senhores, para compensá-los pelas despesas com sua manutenção, e não tentassem fugir, como visto anteriormente. Há muitos registros e relatos que apontam para o aumento da mortalidade infantil, da doação de crianças como presentes e do tráfico ilegal de crianças como escravas nesse período. Os pais não possuíam autonomia, liberdade ou direitos sobre a criança. Em Rio Claro há muitos casos que confirmam a ocorrência dessas práticas. A Fazenda Angélica, conhecida como Mata Negra, é um dos locais que possui inúmeros relatos de assassinato e doação de crianças negras.

Os negros não tinham direito de constituir família, elas foram separadas inicialmente no continente africano, em terras brasileiras eram mantidas em uma mesma fazenda conforme o interesse de seus donos, após o

⁹ Tal relato está também presente em Conversa Griô realizada com Dona Diva e Ângela pelo Arquivo Público Histórico de Rio Claro, intitulada “A Família e a Mulher”, disponível na Coletânea de Documentários do Arquivo e no site <http://www.memoriaviva.sp.gov.br/>.

ventre livre a permanência da criança com os pais se torna sinônimo de prejuízo para os donos de escravos. Após a abolição grande parte dos libertos não possuía meios para sua manutenção.

Juntamente com a lei de proibição do tráfico negreiro em 1850, o Brasil criou a Lei de Terras, Lei 601 de 18 de Setembro de 1850, medida que privilegia velhos fazendeiros e dificulta os negros libertos, imigrantes e os trabalhadores brancos pobres e mestiços de terem acesso a terra. Ficou estabelecido, a partir desta data, que a terra só poderia ser adquirida por meio de compra, venda ou doação do Estado, não seria mais permitida a obtenção por meio da posse. Aqueles que já ocupavam algum lote receberiam o título de proprietário, inicia-se aí o surgimento de falsos documentos de terras, para tal reconhecimento era necessário residir e produzir no local.

Conta-se que em Rio Claro os comerciantes e fazendeiros acordaram de não vender ferramentas e sementes aos negros. Após a abolição os libertos saíram das fazendas sem o direito de levar suas ferramentas de trabalho, nesse contexto não poderiam produzir nas terras, logo não teriam acesso a ela. A comunidade negra relata que era muito comum a prática de mudarem o local da cerca das terras dos negros. Os donos de terras vizinhas às ocupadas por eles iam mudando a cerca cada vez mais para dentro de suas propriedades, que iam ficando cada vez menores, com a justificativa de não estarem produzindo. Também é comum relatos de perda de terras por meio de documentos falsos. Surgiam documentos antigos que comprovavam o direito de outra pessoa sobre a terra ou, por não saberem ler, ao irem aos cartórios, a algum órgão do Estado ou mesmo em alguma ação cotidiana, acabavam por assinar documentos, carimbando o dedo, que sedia a terra para um novo dono.

Entre 1869 e 1872 ocorrem as primeiras iniciativas para a libertação em Rio Claro, o Padre João de Santa Cândida deu “liberdade plena” a alguns escravizados. A Loja Maçônica “Fraternidade Terceira” indenizou o mesmo padre para que desse liberdade ao escravo Sebastião, outras famílias seguiam o exemplo dando liberdade aos seus cativos. Em 1887, a Câmara Municipal de Rio Claro, através do Barão de Grão Mogol, presidente da câmara e ao mesmo tempo prefeito da cidade, também proprietário da Fazenda Angélica, lançou o “Livro de Ouro” para que nele fossem inscritos os nomes das famílias e pessoas, que libertassem seus trabalhadores. O movimento abolicionista

cresceu e em 5 de fevereiro de 1888 Rio Claro oficialmente da liberdade total a todos os cativos, se antecipando três meses da “Lei Áurea”, de 13 de maio de 1888 (DEAN, 1977).

Há relatos de que muitos fazendeiros caminharam com seus trabalhadores cativos, acorrentados, de suas fazendas até a Praça da Liberdade, no centro da cidade. Lá abriram as correntes e abandonaram seus antigos trabalhadores sem nenhum amparo, abrigo ou ferramenta. Muitos que nunca haviam sequer saído das fazendas foram abandonados à própria sorte. Sem saber como enfrentar a nova condição que lhe era imposta, relata-se que muitos caminharam de volta para as fazendas de onde haviam saído.

A imigração é intensificada com a abolição da escravatura. O ano de 1887 foi o primeiro em que a emigração transatlântica ultrapassou o número de 100 mil, superando a emigração para outros países europeus. Na Itália condições econômicas estavam forçando centenas de milhares de camponeses a largar a terra e toda Europa estava com excedentes do processo de industrialização, condições que favoreceram a vinda para o Brasil. Dean (1997, p. 166), aponta que a relativa prosperidade dos imigrantes deveu-se em partes à discriminação contra os brasileiros, especialmente os negros. “Se eles tivessem sido pagos à base da produtividade, equanimemente, sem distinção de cor, os italianos talvez nem tivessem vindo”. Os imigrantes foram fixados nas fazendas em posições muito mais estáveis e bem pagas que os libertos, destes foi tirada não apenas a possibilidade de adquirir a posse de terras mas até mesmo a mobilidade social individual dentro do regime de trabalho assalariado (FARIA, 2011).

A maior parte dos escravizados permaneceu nas lavouras trabalhando por menos do que os europeus, este fator derruba a justificativa de que os imigrantes eram necessários porque os libertos faziam juízo exagerado do próprio valor. Os descendentes desses imigrantes foram incorporados ao projeto das classes senhoriais, criaram zonas prósperas, especialmente no sul do país. Rio Claro foi herdada pela classe média urbana, constituída de uns poucos antigos colonos, mas, na maioria, de imigrantes que na Europa tinham vivido em cidades, e chegaram com ocupação, capital e relações familiares. Casaram-se com as filhas dos fazendeiros falidos, compraram lotes e casas na

cidade, sítios e as fazendas repartidas. Surge dessas relações a nova classe média local (FARIA, 2011).

Em boa parte dos livros, órgãos públicos e registros oficiais, a história da cidade parece se iniciar com a chegada dos imigrantes, daí a necessidade e oportunidade, de buscar as referências da comunidade negra para através da oralidade e de registros mantidos dentro das famílias, das manifestações culturais e lutas por territórios, conhecer muitos pontos ainda pouco explorados do passado da cidade.

O espaço da cidade se constrói e se reproduz de forma desigual e contraditória, a forma esmaga e se sobrepõe às emoções, coisifica-se o homem e suas relações, suas obras e produtos lhe são subtraídos. Esta desigualdade espacial é produto da desigualdade e segregação social, a vida das pessoas se modifica com a mesma rapidez com que se reproduz a cidade. Segundo Dean em Rio Claro:

A abolição deflagrou o racismo, latente no sistema escravista mas obscurecido pelo mesmo. Agora todas as pessoas de cor eram livres, mas todas eram tidas como libertas. [...] A violência contra libertos era coisa diária. As pessoas de cor eram segregadas quanto à moradia no centro da cidade, e os recém-libertos eram obrigados a viver em casebres na periferia. As pessoas de cor não podiam participar do *footing* na praça e de outros eventos sociais. Ainda que eles tivessem sua própria irmandade, banda e clubes sociais, sua exclusão por meios sub-reptícios das agremiações dos brancos só teve lugar depois da abolição, e teve o efeito de bloquear-lhes o acesso às principais vias de mobilidade social (1977, p. 148-149).

Após a abolição, sem uma política de estado que desse condições para que se efetivasse a liberdade e inclusão desses indivíduos, tornando-os cidadãos, esses acabam abandonados à própria sorte. Neste contexto os negros iniciam sua jornada como homens livres, antigos indivíduos escravizados subjugados a um Brasil pós-abolição, que não oferecia condições e meios de sobrevivência. O contingente negro transita da posição de mercadoria, enquanto ser escravizado, para a de ser livre que, em tese, é dotado de direitos e deveres, porém sem conseguir acessá-los. É bruscamente transplantado para a cidade, instalando-se nas regiões periféricas, sem estrutura e trabalho. Dentro deste contexto não é possível a manutenção ou passagem de bens entre gerações, diferente do ocorrido com os imigrantes que acabam por se estruturar economicamente na região.

Atualmente Rio Claro possui uma população de 186.253 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2010. Este total 140.579 se declaram brancos, 8.582 pretos, 35.933 pardos, 979 amarelos e 180 indígenas. A população concentrada em área urbana representa 97% do total. Ainda observamos as consequências do preconceito e discriminação que desde a abolição privou parte significativa da população do acesso à cidadania, entre eles: acesso à educação, moradia, trabalho, bens públicos. Acesso esse ainda negado a uma parcela da população rio-clarense.

2.1 TERRITÓRIOS SIMBÓLICOS

Como visto anteriormente o município de Rio Claro - SP recebeu muitos negros trazidos como mão-de-obra escravizada para as fazendas de cana-de-açúcar e café de toda a região. Pouco se sabe de sua origem e vida, pois há poucos registros, e quando se trata do ponto de vista dos indivíduos escravizados aumenta ainda mais essa ausência. A partir de relatos orais e registros pós-abolição é possível verificar que os territórios de referência simbólica para a comunidade negra estão intimamente ligados às questões de resistência e cultura, são repletos de símbolos, sentidos e religiosidade. Conforme Milton Santos (2012, p.82) “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”, segundo ele:

Assim como cidadania e cultura formam um par integrado de significações, assim também cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio, um resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é o cimento. (2012, p.81)

Nesse sentido os grupos se relacionam e modificam o espaço que os cerca. O espaço, então, torna-se espaço produzido carregado de marcas e significados. Além da história, desenvolve-se a geografia do grupo. O homem deixa marcas na terra, geo-grafa seu meio, material e simbolicamente.

Com a intensificação da expansão urbana os locais onde os negros realizavam suas devoções e festas “fora dos olhares dos brancos” e em contato com a natureza, foram sendo envolvidos pela urbanização, com isso houve grande perda de território simbólico da comunidade negra da cidade. Destrói-se a herança cultural que se conservava durante os séculos de colonização.

Os povos africanos possuem grande relação com a natureza, cada elemento natural está diretamente ligado a um Orixá¹⁰, que possui um significado, uma energia mítica, que por sua vez tem um local específico para ser cultuado e adorado. Assim, tais práticas passam a ser dificultadas com a perda de áreas verdes e crescimento da cidade. Posteriormente os negros que ocupavam essas áreas foram empurrados para regiões mais periféricas, decorrente do processo de urbanização da cidade.

Algumas áreas do município se destacam por sua importância simbólica e ocupação da comunidade negra. O levantamento desses territórios foi realizado a partir de conversas com referências da comunidade negra, em especial com mestres, anciãs e Griôs ligados a manifestações culturais e ao Conselho da Comunidade Negra de Rio Claro (CONERC)¹¹.

A partir das indicações foram identificados alguns locais de importância simbólica e territorial na história dos negros, posteriormente foram realizadas visitas, levantamento de materiais bibliográficos, de mídia impressa e virtual e da rede mundial de informações. Nesta fase o Arquivo Público Histórico de Rio Claro através dos encontros de Conversa Griô e dos trabalhos disponíveis e em elaboração no Portal Memória Viva e em seu acervo foi de grande ajuda, tendo em vista o pouco material disponível sobre o assunto.

Entre as principais regiões destacadas pela comunidade negra de Rio Claro a antiga Fazenda Angélica, conhecida como Fazenda Mata Negra, localizada no Distrito de Ajapi, se destaca por sua importância e histórias no período anterior a abolição. Conta-se que o nome Mata Negra está relacionado ao grande número de assassinatos cometidos contra meninas, em especial

¹¹ Os Orixás são divindades responsáveis pelos elementos naturais: água, ar, terra e fogo. Cada elemento possui significado, uma energia mítica que, por sua vez, possui um local específico para ser cultuado e adorado.

¹² Tais territórios foram descritos mais detalhadamente em: FARIA, Monique Marques de. **Resistir e Fixar**: a formação de negros territórios e suas manifestações na cidade de Rio Claro – SP. Trabalho de Conclusão de Curso, UNESP/RC, 2011.

após a lei do ventre livre. A casa grande, como de costume, foi toda planejada para que os senhores pudessem controlar cada passo de seus cativos, existem varias janelas, portinholas com vista para os andares inferiores, à frente fica o terreiro, aos fundos a senzala. O Barão ficou conhecido pelas orgias com as mulheres escravizadas e seu casarão possui outra particularidade, o terceiro andar foi construído para abrigar sua esposa, que segundo relatos era considerada louca e chegou a se jogar de lá:

O grande comandante da festa de libertação antecipada de Rio Claro foi o presidente da Câmara Municipal e ao mesmo tempo prefeito, Barão de Grão Mongol. Até hoje ele é conhecido por seu amplo relacionamento sexual com as escravas (chegou a reconhecer 15 filhos mulatos no fim da vida), justificado pela desculpa de que sua mulher era louca e, por isso, precisava ser mantida presa no sótão da casa (SANT'ANA apud PEREIRA, 2008, p.64).

O Barão de Grão Mongol possui papel de destaque na história de Rio Claro; após sua morte deixou em testamento o desejo de ser enterrado junto com seus escravos. Sua vontade foi realizada e atualmente no local onde eles eram enterrados há o túmulo do Barão envolto por plantações de cana. O CONERC busca a legitimação dessa área que não está tombada nem possui nenhuma sinalização ou indicação, apenas o túmulo. A família Seneda é uma das proprietárias atuais da fazenda, Maria Cléria Seneda Rossi, que mora logo à frente do grande casarão do Barão a cerca de 40 anos, conta que a fazenda foi vendida pelo neto do Barão para o seu avô.

O local não recebe manutenção para sua conservação. O casarão está em péssimo estado, o telhado cedeu em boa parte da cumeeira o que acelerou o apodrecimento das madeiras e a deterioração das paredes de taipa de pilão. Com elas um período de Rio Claro e do Oeste Paulista vão se perdendo. O prédio do casarão do Barão, a sede da fazenda e os galpões de produção do café que compunham a Fazenda Angélica estão tombados pelo CONDEPHAAT por meio da inscrição nº 232, p. 63, 20/01/1987. Em 2013 houve uma denúncia ao CONDEPHAAT que realizou visita ao local, ainda sem uma posição efetiva sobre o encaminhamento que será dado para a preservação do patrimônio.

No decorrer do primeiro semestre de 2014 houve tentativa de acordo da Prefeitura com os atuais proprietários. O terreno onde o casarão se encontra foi dividido e um dos limites da propriedade passa pelo meio da

construção. A proposta foi a de desmembrar a área do entorno do casarão, com a metragem mínima determinada pelo INCRA, permutando por um terreno da prefeitura de igual valor. Houve colaboração de uma das famílias, no entanto a outra parte envolvida apresentou alguns empecilhos e ainda não houve o encaminhamento da questão. Segundo representantes municipais o poder público não apresenta nenhuma perspectiva de interferência para a resolução do caso. Não é possível realizar nenhuma ação pública de reparo sem que haja primeiramente a municipalização da área, como o terreno é privado a responsabilidade de manutenção é do proprietário.

Durante o período escravocrata a área onde se localiza atualmente o Parque Municipal Lago Azul e o Centro Cultural de Rio Claro e seus arredores, era conhecida como Quilombo da Cabana do Mato ou, como alguns preferem chamar, Quilombo das Mulheres, possuindo uma importância simbólica diferenciada para a comunidade negra. Segundo relatos esse quilombo serviu de importante local de parada para muitos trabalhadores fugidos da escravidão. Eles vinham de diferentes regiões de São Paulo sentido interior e paravam no local para descansar antes de subir a serra sentido a atual cidade de São Carlos. Esses relatos muito se aproximam das descrições sobre os comerciantes e também paravam em Rio Claro antes de seguir viagem.

É neste local que está presente o abacateiro que a Griô Dona Ângela conta ter sido plantado por sua família. Segundo ela as anciãs a ensinaram que suas histórias deveriam ser contadas enquanto o abacateiro desse frutos. E assim é feito. O local também foi referência da ocorrência do Jongo, manifestação consolidada entre os negros escravizados que trabalhavam nas plantações de café e cana de açúcar, localizadas no sudeste brasileiro. Ela é uma rica herança da cultura negra e foi Proclamado Patrimônio Cultural Brasileiro em novembro de 2005 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

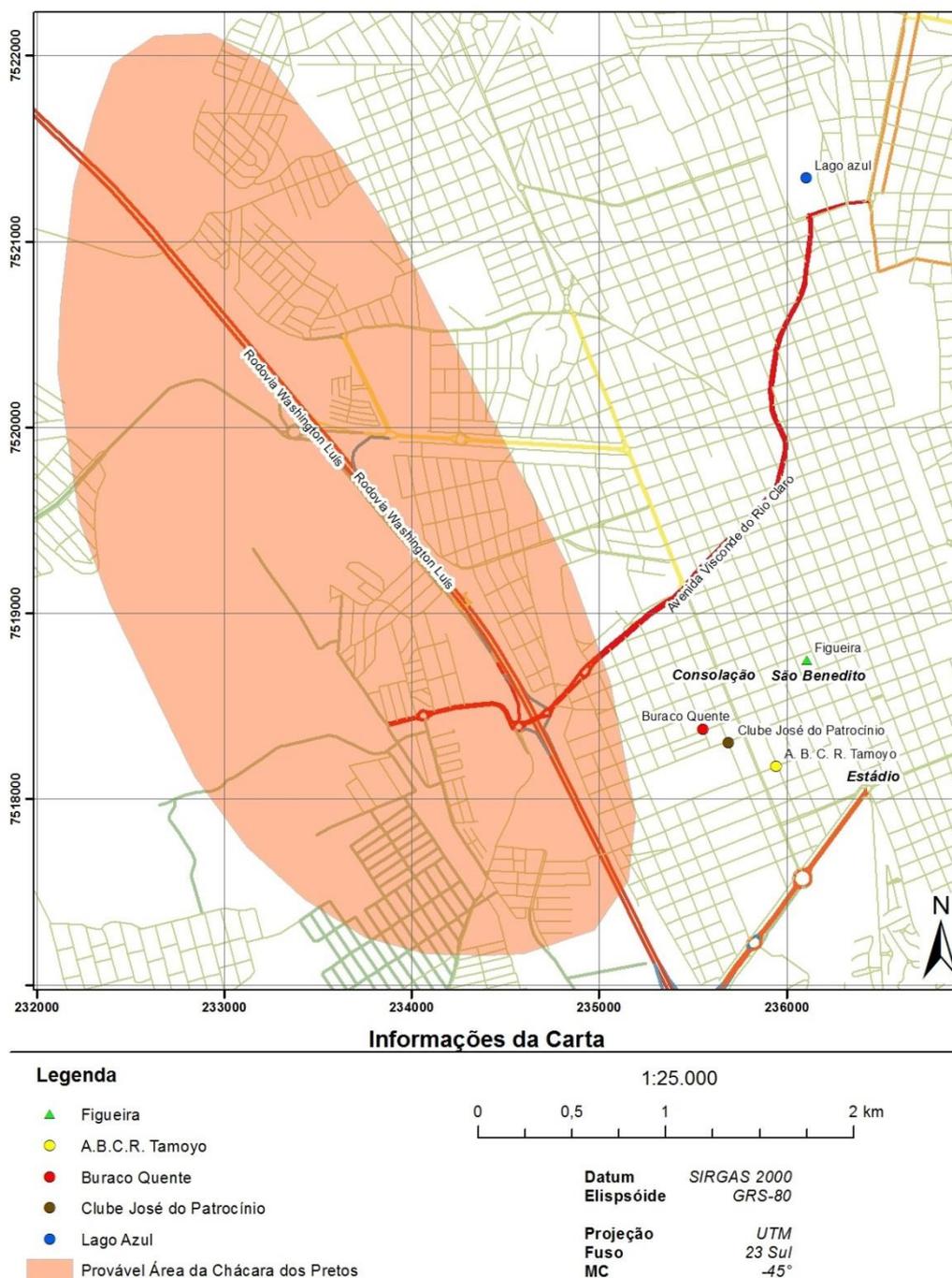
As regiões de maior concentração da comunidade negra em Rio Claro após a abolição foram: Chácara dos Pretos, uma área de 660 hectares conquistada antes da abolição. Antiga Fazenda Palmeiras, foi cedida em carta testamento aos negros em 1857, pela viúva Maria Thereza de Jesus, libertando seus cativos e doando a eles e aos seus descendentes suas terras. Segundo depoimentos essa área tinha grande concentração da comunidade negra. Lá

também se fazia a festa do Tambu no dia 13 de maio e em outras datas comemorativas, dizem que era ponto “obrigatório” para as festa e de grande identificação por parte da comunidade negra. No decorrer do tempo grande parte dessa terra foi perdida tendo como marco de tomada o ano de 1954 quando grande parte das terras é passada para o nome de comerciantes e autoridades locais através da assinatura de herdeiros, analfabetos, sendo um deles Alfredo da Matta internado como louco.

Em 1972 foi aberto um processo para defender os direitos de Alfredo da Matta que teria sido prejudicado na transação, no entanto a venda foi oficializada pelo juiz. Desde então há grande mobilização da comunidade negra para que haja o reconhecimento da área e uma politica de reparação junto às famílias prejudicadas. A área está em processo de reconhecimento como território quilombola do estado de São Paulo pelo Itesp (Instituto de Terras do Estado de São Paulo), no entanto ainda sem um estudo específico sobre a área. O Arquivo Público Histórico de Rio Claro localizou o inventário da transição e segundo a superintendente Maria Teresa Arruda a transcrição do documento deve ser concluída até o final de 2014, o processo foi solicitado e também será digitalizado.

Os Bairros Consolação e Estádio que até o final da década de 1960 eram conhecidos como “Buraco Quente” e “Vila dos Apertados”, segundo depoimentos, eram depois da “Chacrinha” os de maior concentração de famílias negras no município. A proximidade com a Chácara dos Pretos, como pode ser visualizado no mapa 1, pode ser um dos fatores que contribuiu para essa concentração. Outros estão relacionados à proximidade com o cemitério e com o antigo leprosário, onde atualmente existe o hospital Bezerra de Menezes, locais onde ninguém queria morar e por essa razão foi destinada a população negra. A região é conhecida pelas antigas partidas de futebol e manifestações culturais. O bar do Fideli, atual Padoka, era ponto de encontro do Batuque de Umbigada, que possivelmente ocorreu constantemente no bairro entre os anos de 1958 e 1970.

Figura 1: mapa 1 – territórios simbólicos Afro-rioclarenses.



No mapa 1, é possível verificar que são nesses bairros que também se localizam os Clubes Sociais Negros de Rio Claro. Os Clubes Sociais Negros da cidade foram importante conquista da comunidade negra. Denominados de “Sociedade Tamoio F. C.” e “Sociedade Beneficente José do Patrocínio”, tiveram em 1957 dois terrenos cedidos pela prefeitura para a construção de

suas sedes. No entanto apenas na segunda metade da década de 1960 que, por meio de mutirões realizados pelos membros da comunidade negra, tiveram suas sedes construídas.

O clube José do Patrocínio é ocupado pelo Grêmio Recreativo Acadêmico Sociativo Independente Faculdade do Samba Voz do Morro, conhecida pela sigla GRASIFS, é uma importante escola de samba da cidade. Possui forte vínculo com a comunidade negra e é referência em eventos e atividades relacionados à cultura afro-brasileira.

O clube Tamoyo é um importante local de referência para a comunidade negra. Era o espaço onde se organizavam atividades de diferentes naturezas, samba, festas, cultos, encontros de mulheres, ações sociais e culturais, entre outros. É citado como o espaço de todos, onde se acolhia as diferentes atividades da comunidade negra. Há depoimentos que ressaltam sua importância como local de vivência e troca entre as diferentes gerações. Dentro de um contexto de exclusão sócio espacial vivenciado pela comunidade negra rio-clarense era ele o espaço do acolhimento.

Decorrente da desarticulação da diretoria e da comunidade negra o clube passou por um esvaziamento, ficou sem manutenção, chegando a perder parte do telhado. Nesse período, entre 2008 e 2009, a escola de samba “A Casamba” entrou com solicitação para utilizar o espaço, que foi concedida pela prefeitura. Após reivindicação da comunidade negra pelo reconhecimento do espaço como seu patrimônio histórico, garantindo assim seu direito de uso e gestão, a prefeitura propôs um uso compartilhado do clube. Por meio de um conselho foi estabelecida uma grade de programação visando atender democraticamente ambas as partes. Esse compartilhamento não se desenvolveu de forma tranquila. Houve articulação do movimento negro, via entidade, pelo reconhecimento do espaço, desta forma a Casamba utilizaria o salão do clube para os ensaios, no entanto o clube voltaria a ser de direito da comunidade negra. Após anos de luta a escola de samba “A Casamba” desocupou o espaço com o fim do carnaval de 2014. No entanto o decreto de concessão do local para a entidade ainda não foi assinado.

No decorrer de 2013 o Tamoyo recebeu quinzenalmente encontros de Batuque de Umbigada, ou Tambu. Através da aprovação de um edital no PROAC, intitulado “No terreiro do Tambu” houve a retomada da manifestação

na cidade, que ocorreu no segundo e quarto sábado de cada mês, com o apoio do Mestre Ailton de Oliveira, mais conhecido como Mestre Malvino. Decorrente de sua importância histórica para os encontros do Tambu na década de 1960 o local foi escolhido como sede do projeto. Houve grande festa de encerramento do “No terreiro do Tambu” em dezembro de 2013 reunindo novamente, após muitas décadas, os grupos de Batuque de Umbigada em Rio Claro. Há a intenção de estabelecer o primeiro fim de semana de dezembro como data oficial no calendário cultural para a realização da festa do Tambu no município.

Atualmente, após o encerramento do projeto, a cidade voltou a ter um grupo de Tambu, liderado pelo Mestre Malvino, que vem participando das atividades nos outros municípios onde ocorre a manifestação e organizando ações locais. Há a solicitação para retomada das atividades no Tamoyo, no entanto até o momento ainda não há uma posição efetiva sobre essa continuidade.

Outra região também próxima aos bairros Consolação e Estádio é o atual São Benedito. Conhecido anteriormente como quilombo possui um importante marco simbólico para a comunidade negra, a Figueira. Símbolo histórico de resistência e crença da comunidade negra, foi possivelmente plantada entre 1872-73 por cativos libertos, quando a área estava fora da cidade. Segundo relatos aos pés da figueira eram feitos casamentos, batizados, promessas, além do tradicional Tambu. Ela é considerada como um meio de ligação com os ancestrais.

Ali moravam muitas famílias, Dona Diva conta que segundo sua mãe “bateram nos negros e queimaram as casas, o medo era crescer a cidade e ficar a comunidade negra lá”. Com a expansão da cidade e presença dos negros na região a Igreja da época decidiu em construir uma Igreja de São Benedito em frente a Figueira. A Igreja foi construída pelos negros e inaugurada em 1905.

O Tambu se manteve no local até aproximadamente 1923 quando por conflito com o padre teve que mudar de local e passou a ser realizado na Praça da Boa Morte, local de referência para o carnaval, de lá saíam os cordões que deram início ao carnaval da cidade. Posteriormente a manifestação migrou para o São Roque, também chamado de Buracão, onde atualmente está o colégio Paulo Koelle. As manifestações afro-rioclarenses foram amplamente

rejeitadas, no entanto há registro de sua resistência até meados da década de 60.

A Figueira ficou muito tempo sem receber manutenção, podas foram feitas sem o conhecimento necessário. Como consequência, em 2012, após grande mobilização social, ela precisou passar por um tratamento profilático que custou 15 mil reais, para não ser cortada. Em 24 de fevereiro de 2014, após uma forte tempestade, acabou rachando e perdendo parte significativa dos galhos.

Houve algumas reuniões junto a sociedade, em especial com entidades e representantes do movimento negro, entre elas o CONERC e o Conselho de Políticas Culturais, para definir os encaminhamentos em relação aos troncos e ao entorno do que restou da árvore. Muitas foram as propostas, no entanto poucas ações se efetivaram. Atualmente partes do tronco foram levadas para a Estação Ferroviária e serão removidas para um barracão no Horto Florestal. Há a intenção de se construir com eles bancos e estátuas para a cidade.

Quanto ao entorno da árvore, o seu maior pedaço ainda permanece na Praça de São Benedito. O que restou em pé está rebrotando, no entanto laudos indicam risco iminente de queda, devido à fragilidade na base do tronco. É provável que ela seja removida ou caia sem que haja nenhuma alteração na disposição da praça que vise sua preservação de vida, patrimonial e simbólica.

2.2 MANIFESTAÇÕES CULTURAIS IDENTIFICADAS NA REGIÃO DE RIO CLARO

Na América Latina as expressões culturais tradicionais se constituem como referência obrigatória. Com base em Renato Ortiz (2002), a ausência da modernidade implica na riqueza das tradições populares, que somada à existência das culturas indígenas e à herança africana constitui-se um quadro ainda mais complexo. “Posto que o mundo rural, o sincretismo religioso, a diversidade indígena e a mestiçagem nada têm de ‘resquícios do passado’, sendo na verdade forças atuantes do presente, dificilmente essa dimensão da vida social poderia ser negligenciada” (2002, p.22). A busca da identidade é uma preocupação acadêmica e política do pensamento latino-americano, pois

encontra-se em causa o destino da nação. Segundo o autor é dentro desse quadro que se desenvolve a crítica ao colonialismo e ao imperialismo, tendo em vista que sua expansão implica a existência de uma relação desigual das forças sociais.

Para romper essa cadeia de eventos a única alternativa seria o surgimento de uma vontade “desalienadora”, isto é, a tomada de consciência das contradições inerentes a essa situação desigual. O homem colonizado, ao compreender o fundamento de suas amarras, poderia, no âmbito das lutas nacionalistas, modificar sua sina, construir para si um outro caminho. A crítica à dominação estrangeira, cujo corolário é a revitalização da cultura autóctone, preenche assim todo o campo intelectual, envolvendo as artes, o cinema, a cultura popular e a televisão (ORTIZ, 2002, p.23).

Dentro de um contexto de expansão do mercado cultural a cultura popular se organiza dentro desse novo contexto. Festas, artesanato, crenças, folguedos, quando não deixam de existir, são rearticulados pelos novos espaços culturais – televisão, publicidade, turismo, etc. Também o debate sobre a cultura nacional ganha uma outra dimensão, principalmente ao longo dos anos 1970 e 1980, quando o desenvolvimento da indústria cultural é evidente no Brasil. Isso terá consequências importantes, pois um novo elemento, o mercado, entra em cena, termo que praticamente inexistia quando se discutia a relação entre nação e política nas décadas de 40, 50 e 60 (ORTIZ, 2002).

Milton Santos nos convida a refletir sobre a cultura de massa e a cultura popular.

De que cultura estaremos falando? Da cultura de massas, que se alimenta das coisas, ou da cultura profunda, cultura popular, que se nutre dos homens? A cultura de massa, denominada cultura por ser hegemônica, é, frequentemente, um emoliente da consciência. O momento da consciência aparece, quando os indivíduos e os grupos se desfazem de um sistema de costumes, reconhecendo-os como um jogo ou uma limitação (2012, p. 84).

Segundo ele a cultura de massa responde à vontade de uniformização e indiferenciação, já a cultura popular tem “suas raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, a vontade de enfrentar o futuro sem romper a continuidade. Seu quadro e seu limite são as relações profundas que se tecem entre o homem e o seu meio”:

Assim, desde que imunizadas contra os fatores de banalização que o consumo, entre outras causas, carrega, as populações desenraizadas terminam por reconstruir uma nova cultura popular, que é ao mesmo tempo filosofia e, por isso, um caminho para a libertação. Ultrapassado um primeiro momento de espanto e atordoamento, o espírito alerta se refaz, reformulando a ideia de futuro a partir do entendimento novo da nova realidade que o cerca. (SANTOS, 2012, p. 86-87)

As manifestações culturais congregam fontes de informações históricas e sociais que subsidiam pesquisas na busca de informações. No processo de elaboração da vida social nota-se a presença da cultura e

a invenção de tradições é fundamentalmente um modo de formalizar e ritualizar ocorrências da vida. Ela sobrevive, pela imposição, criação, negação ou aceitação, seguindo caminhos percorridos por processos sociais e simbólicos; morrem e sobrevivem (AGUIAR; MOREIRA, 2011a, p. 1).

O processo de construção, elaboração e desenvolvimento das manifestações culturais ocorre segundo estratégias próprias e fontes sobreviventes na oralidade. Distantes de fontes tradicionais da História, essas manifestações seguem um fluxo vivo, de acordo com recursos que os processos sociais, históricos, educacionais e culturais indicam; elas se debilitam ou se elevam no meio popular, em grupo fechado, sem contar com registros documentais. A memória coletiva nos permite a produção de uma determinada visão do passado, “é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (HALBWACHS, 1992, p. 81-82).

As manifestações culturais congregam cultura e educação, em geral, conjugam crenças e brincadeiras, reúnem adultos e crianças, e utilizam a troca de saberes como veículo de sociabilidade entre os participantes, por meio de um processo social dinâmico, no qual diferentes elementos socioculturais servem como meio para o ensino e o aprendizado de tradições culturais (AGUIAR; MOREIRA, 2011b).

Existem relatos de diversas manifestações afro-brasileiras em Rio Claro, entre elas o Tambu, o Samba Lenço e o Samba eram tradicionais nas comemorações do dia 13 de maio da cidade. O Tambu possui importante

referência histórica local e regional. Segundo conta-se¹², essa manifestação ocorreu em diversas regiões da cidade, entre elas, no Largo da Igreja de São Benedito, na Chácara dos Pretos, no Buraco Quente, antigo Bar do Fidele, e no Buracão, como apresentado anteriormente. Segundo o que Dean (1977, p. 90) relata, “nos meses que precederam a abolição, eles levaram seus tambores proibidos para as cidades, acenderam fogueiras e aterrorizaram os moradores com suas danças”. Atualmente, em Rio Claro, a maior parte dos territórios utilizados historicamente pelos negros na realização de suas festas e rituais foram tomados pela especulação imobiliária e expansão urbana.

Os negros tinham outras organizações contrárias às que lhes eram impostas pelos fazendeiros e outros brancos da cidade, mas elas eram necessariamente clandestinas e obscuras. Havia feiticeiros escondidos na floresta que praticavam medicina e bruxaria africanas – mandinga. Os escravos guardavam práticas religiosas próprias e tocavam batuque, e não instrumentos de metal, e dançavam o sensual lundu, em desdém aos brancos, e portanto não para os olhos deles, e que possuíam sentidos fora do entendimento dos seus captores. (DEAN, 1977, p.90)

O Tambu é uma manifestação cultural também conhecida como Batuque de Umbigada ou Caiumba, de origem africana, está presente em várias cidades do interior paulista, como Tietê, Piracicaba e Capivari. Pode ser considerada também uma prática socioeducativa. Assim como outras manifestações correlacionadas, como o Jongo e o Samba Lenço, essa dança carrega elementos que caracterizam sua comunidade, como por exemplo, a oralidade, ancestralidade e transmissão de saberes. O tambu, tambor utilizado no Tambu ou Batuque de Umbigada, foi batizado por muitos de “Sete-Léguas”, por sua capacidade de ser ouvido de longe, conta-se que ele podia ser ouvido a 7 léguas de distância, o que possibilitava a comunicação entre diferentes fazendas, tanto a Congada quanto o Batuque de Umbigada vieram dessa vertente de batuque. Na foto abaixo é possível visualizar a ocorrência da manifestação em 1955. O tambu, ou pilão, entre as pernas do batuqueiro, apoiado nele o quinjengue, tambor escavado em forma de cálice, medindo em média 1 m de comprimento, e nas mãos do tocador a esquerda da foto o guaiá, também conhecido como ganzá. Como instrumento do Batuque de Umbigada

¹³ O documentário “As Danças Afro-brasileiras – O Tambu e o Batuque de Umbigada na cidade de Rio Claro” está presente na Coletânea de Documentários do Arquivo Público Histórico de Rio Claro e no site: <http://www.memoriaviva.sp.gov.br/>; apresenta importante relato sobre as manifestações culturais e a Figueira de São Benedito.

são ainda utilizados matracas, dois bastões de madeira que se bate no tambu, não visíveis na imagem. Nessas manifestações também era muito presente o improviso.

Figura 2: Festa de 13 de Maio de 1955.



Para povos tradicionais da África o tambor representa um vínculo de união entre os homens e as divindades. Em algumas comunidades ele é dotado de vida e assume status de pessoa. Este instrumento é considerado como um ser de energia plena, nele estão unidas as forças vitais de três reinos da natureza: o animal, representado pelo couro; o vegetal, que fornece a madeira; e o mineral que é o elemento metálico que fixa tudo no lugar. Para os povos Bantu, Congo e Moçambique, o tambor é tão cultuado quanto os Orixás, que também estão ligados aos elementos da natureza, possuindo cada um seus reinos.

(..) sabemos que os tambores são utilizados não só para produzir música, mas também para permitir estabelecer relações a longa distância entre os diferentes grupos, ajudando assim a assegurar a coesão do território. Não faltam documentos em que os viajantes europeus manifestam a sua surpresa: quando chegam a uma aldeia já esta está informada da sua presença, tal como está a par dos caminhos seguidos. A floresta não é de maneira alguma um espaço

mudo, pois os africanos recorrem constantemente à linguagem musical (HENRIQUES, 2003, p.11).

A complexidade em que as manifestações culturais, geralmente, estão envolvidas promove um universo de sociabilização e de troca de saberes ainda relativamente desconhecidos. Identificar o curso de surgimento dessas manifestações populares é uma tarefa sempre difícil, exceto nos casos que se sobressaem e se tornam eventos oficiais instituídos, resguardados por registros que documentam sua trajetória.

O conceito de Patrimônio Cultural muito se ampliou nacional e internacionalmente. No Brasil em 1937 é criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, atual IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Inicialmente buscava-se um trabalho voltado para o patrimônio natural, etnográfico, arqueológico, histórico e artístico, contudo são tantas as expressões da cultura e maneiras de representar povos, civilizações, etnias, sociedades que somente o testemunho arquitetônico não conseguia abranger temas da diversidade e da complexidade locais existentes em nosso país. Assim, a partir da década de 1970 muitos movimentos vêm buscando desenvolver políticas que reconheçam e preservem as muitas outras expressões e testemunhos patrimoniais, não apenas referentes à história oficial e sim as manifestações patrimoniais da sabedoria tradicional dos povos, envolvendo temas como música, dança, comida, oralidade, entre tantas outras.

Em contextos globalizados, buscam-se, então, as singularidades de grupos e indivíduos reveladoras do sentimento de pertença a um lugar, a um segmento étnico, a uma associação, a uma manifestação religiosa; na produção de um bem artesanal; a um detentor de uma receita de comida; ao realizador de uma coreografia, canto, teatro, entre outras linguagens artísticas (SABINO; LODY, 2011, p. 174).

Nesse contexto, as danças têm sido reconhecidas como manifestações patrimoniais, no cumprimento de políticas públicas no âmbito do Patrimônio Imaterial, sendo registradas com o mesmo valor e significado do tombamento do patrimônio material. Atualmente são registrados como patrimônio nacional o Samba de Roda (Bahia), o Tambor de Crioula (Maranhão), o Jongo (Sudeste), o Samba Carioca, a Capoeira, o Frevo (Pernambuco), entre outros, todos esses integram elementos de matriz africana. Esse registro reconhece a

importância dessas formas de manifestação como valores que devem ser preservados, salvaguardados, atestando a importância dos povos africanos.

Uma manifestação cultural Afro-brasileira consegue atribuir união para coisas que têm formas diferentes, históricos diferentes, criações diferentes. Seu processo de socialização está ligado a uma tríade fundamental: música, dança, canto. O coletivo impõe a sua própria estrutura, não recusando a afirmação da autonomia de cada um dos participantes. Se o coletivo é uma das marcas da organização africana, não é ele destinado a impedir a manifestação dos projetos e das competências individuais (HENRIQUES, 2003, p.11). Esta capacidade da arte, a capacidade de unir transcendendo valores da cultura atual empolga e fascina.

Ali onde tudo parece trocas simples entre pessoas e grupos, relações sociais por meio de objetos, ações, mensagens e símbolos, há relações de poder. Onde o olhar apressado vê contribuições inocentes da vida social, há conflitos, oposições e interesses, manipulações de classes sociais sobre outras, expropriações do poder popular sobre o uso dos seus símbolos, apropriações do “folclórico” pelo de “massa”, formas populares de resistência (BRANDÃO, 1982, p.89-90).

Segundo Sabino e Lody (2011, p. 178), além da dança de matriz africana ser uma forma de construir uma educação artística apoiada na cultura corporal do movimento, promovendo criatividade, comunicação e expressão, ela também “concorre para uma formação consistente do indivíduo e para a preservação das memórias de matriz africana”. Cada grupo possui sua técnica corporal, suas características são transmitidas através da educação, da imitação, da convivência, da tradição, sendo necessária a preservação de espaços para que elas ocorram.



3. LEGISLAÇÃO TEMÁTICA

A história das sociedades humanas sempre foi marcada por suas relações com outras sociedades, a noção de identidade surge da consciência de que existem diferenças culturais entre grupos distintos. Como consequência, o preconceito e a discriminação variam entre diferentes grupos e conforme cada período histórico da sociedade.

A partir de uma perspectiva sociológica, raça é uma construção social e por isso esse termo apresenta uma localização no tempo e no espaço. De acordo com o professor Kabengele Munanga (2000, p.17), o conceito de raça etimologicamente deriva do italiano *razza*, que por sua vez vem do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Esse conceito foi primeiramente utilizado na zoologia e na botânica para classificar as espécies animais e vegetais. O naturalista sueco Carl Von Linné, conhecido em português como Lineu (1707-1778), usou o termo para classificar as plantas em 24 classes ou raças, classificação totalmente abandonada na atualidade.

Segundo Munanga, no latim medieval o conceito de raça passou a designar a descendência, a linguagem, ou seja, um grupo de pessoas que tem um antepassado comum. O emprego no sentido moderno da palavra ocorre em 1684, quando o francês François Bernier a utiliza para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças.

Nos séculos XVI e XVII, o conceito de raça passou a atuar efetivamente nas relações entre classes sociais da França da época, pois, era utilizado pela nobreza local que se identificava com os francos de origem germânica em oposição aos gauleses, população local identificada como a plebe. Os francos se consideravam dotados de sangue “puro”, desta forma insinuavam suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os gauleses que, segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da botânica para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes

¹³ “Sesa Wo Suban” é um símbolo *Adinkra* que indica a transformação da vida.

sociais (nobreza e plebe), sem que houvesse diferenças morfológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.

Munanga sintetiza o momento em que o termo raça começou a ser utilizado na classificação de seres humanos. Sua descrição está relacionada ao período da “descoberta” do Novo Mundo, quando teve início as dúvidas sobre o conceito de humanidade até então construído. No âmbito da hegemonia da cultura ocidental, surge a necessidade de explicar os “outros”, africanos, ameríndios etc., que não estavam inseridos no grupo. Até o final do século XVII as referências estavam vinculadas à teologia e às sagradas escrituras, que tinham o monopólio da razão e da explicação. Nesse contexto a figura dos três Reis Magos, representava as três raças. Baltazar, por ser o mais escuro de todos, representava a raça negra. O índio, por sua vez, se constituía numa incógnita, somente mais tarde foi encontrada uma explicação bíblica para demonstrar que ele também era descendente de Adão.

A existência do branco era tida como normal, o reconhecimento do outro consistia em aceitar a sua humanidade. O negro, a partir de sua diferença fenotípica em relação ao branco, e com o apoio do discurso científico, teve construída uma suposta inferioridade moral, intelectual e física, utilizadas como base moral para justificar a exploração e escravização do povo negro. No século XVIII a cor da pele foi considerada como critério para divisão entre as chamadas raças, desde então a espécie humana ficou dividida, no imaginário coletivo e na terminologia científica, em três raças: branca, negra e amarela.

A cor da pele é definida pela concentração de melanina, substância que todos possuímos. Menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo influenciam na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelo. Pesquisas comparativas levaram à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a uma raça diferente. Sendo assim a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito sociológico. Isso não significa que sejamos todos geneticamente semelhantes, os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas não são suficientes para classificá-las em raças. O maior problema não está em classificar, mas sim em hierarquizar, relacioná-las a qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais (MUNANGA, 2000).

Nesse sentido, para Munanga,

Cada indivíduo humano é único e se distingue de todos os indivíduos passados, presentes e futuros, não apenas no plano morfológico, imunológico e fisiológico, mas também no plano dos comportamentos. (...) Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois, fazendo isso, elas contribuem para enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade (MUNANGA, 2000, p. 23-24).

Diante da realidade exposta, aos poucos, foi construindo-se o conceito de racismo que pode ser interpretado como uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos, partindo do princípio de que certas raças são naturalmente inferiores a outras. No imaginário do racista as características morais, intelectuais, psicológicas e culturais de um grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. O naturalista Carl Von Linné, o Lineu, autor citado anteriormente, decorrente de sua classificação racial das plantas, realiza no século XVIII o que Munanga, (2000, p. 25), considera o melhor exemplo de classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização, segue:

Lineu divide o *Homo Sapiens* em quatro raças:

- Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados.

(MUNANGA, 2000, p. 25.)

Lilian Schwarcz (1993) aponta que somente com a publicação e divulgação do livro *A origem das espécies* de Charles Darwin, em 1859, que o debate acirrado entre os diferentes grupos tende a acalmar. Nas palavras da autora:

De um lado, monogenistas como Quatrefage e Agassiz, satisfeitos com o suposto evolucionista da origem una da humanidade, continuaram a hierarquizar raças e povos, em função de seus diferentes níveis mentais e morais. De outro lado, porém, cientistas poligenistas, ao mesmo tempo que admitiam a existência de ancestrais comuns na pré-história, afirmavam que as espécies humanas tinham se separado havia tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas. A novidade estava, dessa forma, não só no fato de as duas interpretações assumirem o modelo evolucionista como em atribuírem ao conceito de raça uma conotação bastante original, que escapa da biologia para adentrar questões de cunho político e cultural (SCHWARCZ, 1993, p. 55).

Surgem muitas interpretações do livro *A origem das espécies* que desviam do perfil originalmente esboçado por Darwin, “utilizando as propostas e conceitos básicos da obra para a análise do comportamento das sociedades humanas” (SCHWARCZ, 1993, p. 56). Vários ramos do conhecimento passaram a se apoderar de conceitos, como "competição", "seleção do mais forte", "evolução" e "hereditariedade". Dentro do pensamento social da época surgem reflexões sobre a mestiçagem racial, na visão poligenista os mestiços exemplificavam a “diferença fundamental entre as raças e personificavam a ‘degeneração’ que poderia advir do cruzamento de raças diversas” (SCHWARCZ, 1993, p. 56).

Neste contexto surge um novo tipo de determinismo de cunho racial, denominado de “darwinismo social” ou “teoria das raças”. Essa nova perspectiva via de forma negativa a miscigenação, sendo todo cruzamento, por princípio, um erro. A decorrência desse tipo de teoria, segundo Schwarcz (1993, p. 58) eram duas: “enaltecer a existência de ‘tipos puros’ - e portanto não sujeitos a processos de miscigenação - e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social”.

O saber sobre as raças implicou em um tipo de prática avançada do darwinismo social, a eugenia, cuja meta era intervir na reprodução das populações, ou mesmo a possível eliminação das raças ditas inferiores. O termo foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton, geógrafo especializado em estatística e conhecido pelo seu trabalho como naturalista. Escreveu seu primeiro ensaio na área da hereditariedade humana em 1865, após ter lido *A origem das espécies*, e em 1869 publica o *Hereditary genius*, até hoje considerado o texto fundador da eugenia. Galton buscava provar, a partir de um método estatístico e genealógico, que a capacidade humana era

função da hereditariedade e não da educação. Desse modo alegava proibições aos casamentos inter-raciais, restrições que incidiam sobre alcoólatras, epiléticos e alienados, visava um maior equilíbrio genético, "um aprimoramento das populações", ou a identificação precisa "das características físicas que apresentavam grupos sociais indesejáveis" (SCHWARCZ, 2004). Lilian Schwarcz (1993) aponta que:

Transformada em um movimento científico e social vigoroso a partir dos anos 1880, a eugenia cumpria metas diversas. Como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de "nascimentos desejáveis e controlados"; enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e - talvez o mais importante - desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade (SCHWARCZ, 1993, p. 60).

O conceito de degeneração vai tomando o espaço anteriormente ocupado pelo conceito de evolução. A hipótese evolucionista acreditava que a humanidade estava fadada à civilização, enquanto que os autores do darwinismo social, entre eles Gobineau e Morton, acreditavam que o progresso estaria restrito às sociedades "puras", livres de um processo de miscigenação. Tais autores subverteram a teoria de Darwin ao ponto de alegarem que em um casamento híbrido se carregava os defeitos e não as qualidades de seus ancestrais. No Brasil as teorias deterministas raciais serviram para explicar as diferenças e as hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impediam de pensar na viabilidade de uma nação mestiça (SCHWARCZ, 1993).

Segundo Muller (2009, p.23), o censo de 1890 aponta que extinta a escravidão, mais da metade da população do Brasil era negra (14,6%) ou mestiça (41,4%). Antes e após a abolição em todo território brasileiro, associações de homens de cor organizaram-se para lutar contra os processos discriminatórios que penalizavam a população negra. A partir da metade do século XIX as elites brasileiras começaram a se preocupar com a difusão das teorias racistas, importadas da Europa ocidental e dos Estados Unidos, que afirmavam que a espécie humana era constituída por raças desiguais nos aspectos referentes à capacidade intelectual e ao desenvolvimento das qualidades morais, como citado anteriormente. Assim, os libertos e os que nunca haviam sido escravizados, ainda que sua pele fosse negra ou parda,

tinham agora que lidar com as consequências práticas da difusão de tais teorias, nas palavras da autora:

A lei de 13 de maio de 1888 concedia, no caso dos libertos, ou ampliava, no caso dos que haviam nascidos livres, os direitos formais de cidadania. Contudo, as ideias da existência de uma hierarquização racial, onde negros estavam nos patamares mais inferiores, irão estabelecer uma gradação nos direitos duramente conquistados. Assim, no dia-a-dia, e não na legislação, a cor da pele ou o fenótipo poderia impedir os afro-descendentes de alcançar ou permanecer na escola ou em trabalhos de maior prestígio social, por exemplo (MULLER, 2009, p.23).

Finda a escravidão e instaurada a democracia por meio da República, um discurso racial toma força. O mesmo contexto que encontra em um projeto liberal a solução para sua nova configuração política procura nas teorias deterministas e antropológicas subsídio para transformar diferenças sociais em barreiras biológicas. “É triste a constatação de que entre nós, as populações mestiças não seriam perfectíveis, presas como estão a um avançado estágio de degeneração” (GMB *apud* SCHWARCZ, 1993, p.242). Transformada em utopia pelos cientistas nacionais, a igualdade oferecida pela nova Constituição, que transformava todos em cidadãos, e a liberdade prometida pela abolição eram negadas em nome da natureza (SCHWARCZ, 1993).

No início do século XX ensaios sobre medicina legal tornaram-se constantes no país. Nesse período modelos raciais de análise ganham evidência, permitindo uma utilização mais direta de várias teorias darwinistas sociais. A questão centrava-se no extremado processo de cruzamento imperante no país. “Nas palavras de Nina Rodrigues, o problema negro se desmembrava em múltiplas feições: ‘uma do passado: - negros africanos que colonizaram o país; outra do presente: - negros, bahianos, crioulos e mestiços; a última do futuro – mestiços e brancos crioulos” (SCHWARCZ, 1993, p.208). A mestiçagem preocupava os intelectuais em relação à novidade que ela significava e dificuldade de avaliação científica dessa população. Para a medicina baiana, a eugenia significou uma forma de atenuar o pessimismo imperante, ela permitia prever a “perfectibilidade”, ou seja, supor uma melhora da raça. Para a medicina carioca a eugenia viabilizou a criação de espaços de atuação social, eles pretendiam encontrar uma forma de continuidade dos programas higiênicos e campanhas de vacinação, tratava-se de mais uma modalidade de controle,

“neste caso a possibilidade de prever a futura geração do país e de eliminar a descendência não desejável” (SCHWARCZ, 1993, p. 236).

Segundo Schwarcz (1993, p. 217), após 1930 houve uma certa mudança “como se de repente fosse preciso acreditar no país, transformar em certezas dúvidas e inquietações”. É nesse período que novas teorias e descobertas formuladas anos antes começam a ser propagadas no país, como exemplo as doutrinas de Freud que começam a aparecer somente em 1924. Segundo a autora, os temas e jargões da época continuam presentes, no entanto escondem mudanças profundas nos paradigmas explicativos, embora haja uma defesa à eugenia o substrato teórico que os fundamentam não é mais a raça, e sim a cultura. São cada vez mais evidentes os campos de tensão intelectual e disputas entre médicos e juristas, higienistas e legisladores:

A questão da igualdade é central: natural para o direito, e assim aplicada à lei, é para a medicina, uma utopia mistificadora, uma “fala sem chão”. Nos discursos médicos é só mediante o reconhecimento das diferenças que se poderia pensar um projeto nacional. Já para os juristas, abolida a escravidão e proclamada a República, era preciso criar um código em princípio igualitário que unificasse o país. Difícil imaginar um único discurso vitorioso. É hora de refletir sobre como se acomodaram visões a princípio tão excludentes e como o conceito racial foi fundamental na definição desses caminhos. Aí estão os “homens de direito” e de “medicina”. Uns com a lei, outros com o remédio. Em ambos apenas uma certeza: a vontade de ter nas mãos o comando dos destinos dessa pobre nação (SCHWARCZ, 1993, p. 238).

A noção elaborada por Gilberto Freyre (1930), de que esse era um país racial e culturalmente miscigenado passava a vigorar, segundo Lilia Schwarcz, como uma espécie de ideologia não oficial do Estado, mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais que se precipitam na época. Conceitos são reavaliados, a atenção dos problemas raciais é desviada para os problemas sanitários e epidemias. A raça permanece como tema central no pensamento social, não mais como fator de “desalento”, mas talvez como marca de uma especificidade reavaliada positivamente. A representação mestiça do Brasil passa de negativa para exótica, na busca de uma identidade nacional.

Tais hierarquizações permanecem vivas no imaginário social das novas gerações, não há nenhuma base científica que comprove a relação entre uma variável biológica e um caractere psicológico, entre raça e aptidões intelectuais, entre raça e cultura. A partir da década de 1970 com o avanço das ciências

biológicas nos estudos da genética humana, bioquímica e biologia molecular é cientificamente derrubada a teoria da existência das raças humanas.

O *apartheid* na África do Sul, definido como um projeto político de desenvolvimento separado, baseado no respeito as diferenças étnicas ou culturais das diferentes etnias ou culturas dos povos sul africanos, certamente manipulado ideologicamente, foi o último racismo institucionalizado e explícito do mundo. Desde então vivemos todos em um racismo implícito, às vezes sutil. Segundo Munanga, 2000, os sul-africanos estão no caminho de uma democracia que eles definem como “não-racial”. Já os Estados Unidos, no que se refere ao aparato legal, evoluíram relativamente em relação ao Brasil, além de suprimirem as leis segregacionistas no sul também implantaram e implementaram políticas de “ação afirmativa” que refletiram na ascensão socioeconômica dos afro-americanos. O Brasil devido ao mito da democracia racial e do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) barrou por muitos anos as discussões sobre as políticas de “ação afirmativa”.

Durante todo o século XX as escolas contribuíram na reprodução dos estereótipos construídos no século XIX, no entanto de forma mais sutil e, portanto, mais difícil de combater. A fábula das três raças, mito fundador da nacionalidade brasileira, é uma maneira de conferir a negros e índios uma posição subalterna sem necessariamente insultá-los, mas no permanente elogio a tudo que se refere à Europa e, em contra partida, a representação da África, dos africanos e indígenas como se fossem atrasados, negando sua contribuição para a construção do Brasil. Tais posturas colaboram para o processo histórico de construção dos estereótipos negativos contra a população negra do país, e de seu imaginário social.

A situação econômica-social precária vivida pela imensa maioria da população negra era atribuída ao fato desses brasileiros terem recém saído da escravidão. Dizia-se que com o tempo e o desenvolvimento econômico do país seriam criadas oportunidades para todos e a situação reverter-se-ia. Entre os anos de 1950 e 1970, os estudos sobre as relações raciais e desigualdades sociais mostraram com fortes evidências empíricas que, ao contrário do que se pregava, o país não era um paraíso racial. A partir da década de 1970 as pesquisas confirmam que, independentemente dos ciclos econômicos vividos pelo país, a situação da população negra não apresentava melhora digna de

nota. O negro brasileiro vivenciaria um processo específico de segregação social baseado em sua condição de raça, que comprometeria a própria cidadania (MULLER, 2009).

Quando verificamos os dados sobre a pobreza no Brasil notamos que ela tem cor. De acordo com as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/IBGE, em 1999 aproximadamente 34% da população brasileira vivia em famílias com renda inferior à linha da pobreza (aproximadamente 53 milhões) e 14% em famílias com renda inferior à linha de indigência¹⁴ (aproximadamente 22 milhões). Nesse mesmo ano os negros representavam 45% da população brasileira, mas correspondiam a 64% da população pobre e a 69% da população indigente. Os brancos por sua vez, eram 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. A probabilidade de um branco ser pobre é em torno de 22%, mas entre os negros essa probabilidade é mais que o dobro, 48% (MULLER, 2009, p.8-9).

A ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social, por intermédio de discriminação de ordens distintas, explícitas, veladas ou institucionais, que são acumuladas em desvantagens (MULLER, 2009, p.3 6).

A escola é um lugar privilegiado para que se estabeleça um diálogo entre as diferenças culturais ali representadas. Racismo, intolerância e preconceito caminham de mãos dadas com a ignorância, sendo o professor, quando qualificado, o mediador desse diálogo.

Em relação à educação, no aspecto legal, nosso país teve historicamente uma postura permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população negra até os dias hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Em 1878 o decreto nº 7.031-A estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram

¹⁴ A linha de indigência refere-se aos custos de uma cesta alimentar, regionalmente definida, que atenda às necessidades de consumo calórico mínimo de um indivíduo, enquanto a linha da pobreza inclui, além dos gastos com alimentação, um mínimo de gastos individuais com vestuário, habitação e transportes.

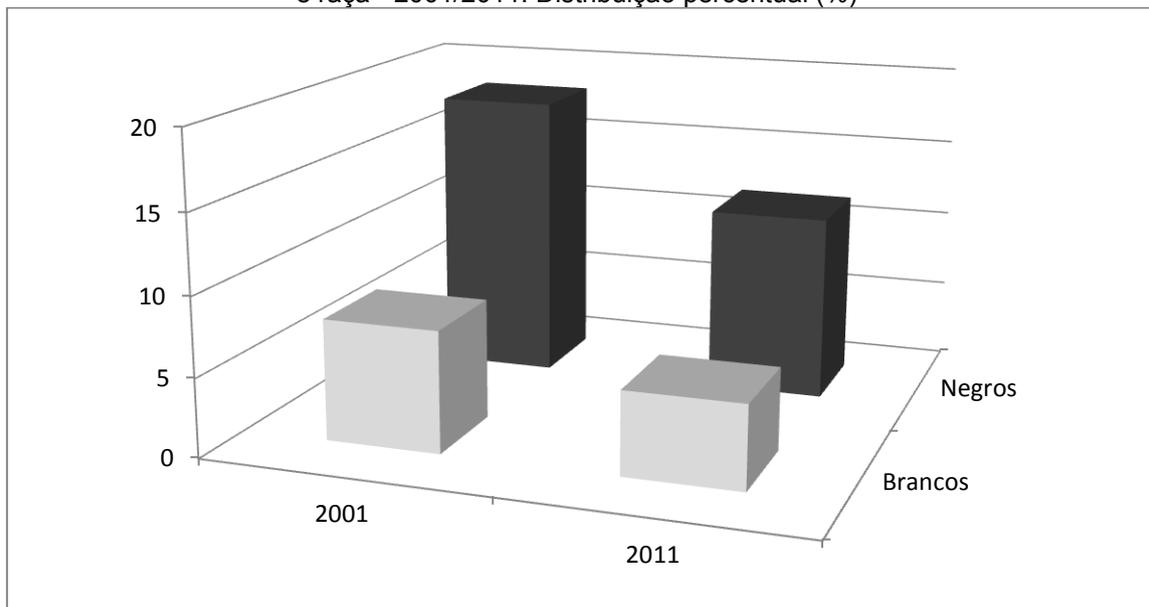
montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação à população negra que, historicamente, enfrenta dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas.

A literatura sobre relações raciais aponta que pretos e pardos obtêm níveis de escolaridade consistentemente inferiores aos brancos da mesma origem social e que os retornos à escolaridade adquirida em termos de inserção ocupacional e renda tendem a ser proporcionalmente menores para pretos e pardos do que para brancos.

Segundo estudo da Síntese de Indicadores Social (SIS) de 2012, a taxa de analfabetismo entre negros caiu de 18,2% em 2001 para 11,8% em 2011, mas ainda é mais que o dobro da taxa registrada entre brancos, de 7,7% em 2001 e 5,3% em 2011 como apresentado no Gráfico de número 1. O analfabetismo entre os negros atingiu em 2011 o patamar atingido pelos brancos 20 anos antes. No Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010 foi constatado que em 2008 quase a metade das crianças negras de 6 a 10 anos estava fora da série adequada, contra 40,4% das brancas. Na faixa de 11 a 14 anos, o percentual de pretos e pardos atrasados subia para 62,3%. Segundo o relatório esse resultado contrasta com avanços nos últimos 20 anos. A média de anos de estudo dos negros passou de 3,6 anos para 6,5 entre 1988 e 2008, e a taxa de crianças pretas e pardas na escola chegou a 97,7%. Mesmo assim, o avanço entre negros e pardos foi menor.

Figura 3: gráfico 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por cor e raça - 2001/2011. Distribuição percentual (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011.

Estudos indicam que em todos os níveis de ensino e em todas as faixas de renda, os brancos alcançam mais anos de estudo e realizam uma trajetória escolar mais homogênea. Nesse sentido o SIS de 2012 aponta que 61,8% da população do Brasil que frequenta curso de jovens e adultos ou supletivo é negra. Situação que se agrava nas regiões norte e nordeste do país, 78,2% e 75,2% respectivamente como pode ser visto na Tabela 1. Osório e Soares (2005) acompanharam desde o nascimento estudantes brancos e negros entre 1980 e 2003 e constataram que enquanto 70% dos negros, ainda na escola, cursavam o ensino básico regular ou supletivo, 66% dos brancos estavam cursando o ensino superior (MULLER, 2009, p.38).

Tabela 1: pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo, por cor e raça, segundo as Grandes Regiões– 2011. Distribuição percentual (%)

Brasil	Branca	Preta ou parda
	37,2	61,8
Norte	17,4	78,2
Nordeste	24,3	75,2
Sudeste	45,2	54,8
Sul	67,0	32,5
Centro-Oeste	29,7	66,4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011.

A pobreza não explica as desigualdades raciais. Diversos estudos indicam que parte dessa desigualdade escolar entre os dois seguimentos só pode ser explicada pela existência de mecanismos intra-escolares de discriminação que penalizam crianças e jovens negros, desestimulando-os a permanecer na escola ou a obter um rendimento adequado para seu sucesso escolar. Nesse sentido pode-se concluir que, se uma criança ou um jovem são compelidos a abandonar a escola, interrompendo seus estudos, fatalmente terão maiores dificuldades para encontrar um trabalho razoavelmente remunerado. Uma escolarização exitosa é extremamente importante, pois é ela que possibilita que as pessoas possam atingir condições de vida (MULLER, 2009, p. 10).

Segundo estudo do IBGE o acesso de jovens pretos e pardos ao ensino superior triplicou entre 2001 e 2011. A proporção geral de estudantes que cursavam o ensino superior entre 18 e 24 anos cresceu de 27% para 51,3%, entre os pretos e pardos nessa faixa a proporção cresceu de 10,2% para 35,8%, porém, com um percentual muito aquém da proporção apresentada pelos jovens brancos (de 39,6%, em 2001, para 65,7% em 2011). Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010, em 20 anos (1988 – 2008), a média de anos de estudos de pretos e pardos, com idade superior a 15 anos, aumentou de 3,6 para 6,5 anos. Em relação ao acesso ao ensino superior, os números são mais expressivos: entre as mulheres negras passou de 4,1% para 20% e entre os homens negros, de 3,1% para 13%. O documento relaciona os dados positivos como frutos da criação de políticas públicas de promoção da igualdade racial. O relatório cita a

Lei 10.639/03, que inclui o estudo da História da África, dos africanos, a luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira no currículo oficial da rede de ensino brasileira, como uma das principais medidas para enfrentar o tema das relações raciais dentro do espaço escolar.

O déficit em educação da população negra se reflete em sua renda, segundo dados do IBGE de 2010, o valor médio do rendimento mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade entre os negros era de 834 reais e entre os brancos 1.538 reais. No entanto a diferença de rendimento não está unicamente relacionada ao déficit educacional, os retornos à escolaridade adquirida em termos de inserção ocupacional e renda tendem a ser proporcionalmente menores para pretos e pardos do que para brancos.

Outros fatores parecem influenciar no fato dos negros não estarem conseguindo ascender socialmente através dos níveis de escolarização na mesma proporção em que os brancos. Há indicativos de que as escolas frequentadas pela população negra têm menor qualidade de ensino que as escolas frequentadas pelos brancos.

Pesquisas realizadas com estudantes negros demonstram que estes, em geral, desenvolvem uma auto-imagem negativa, que chega a comprometer o próprio desempenho escolar dos mesmos. Outras pesquisas revelam a existência de preconceito racial nas escolas contra o aluno negro, tanto por parte de professores, como de seus colegas brancos. Discriminação muitas vezes observada nos conteúdos dos textos dos livros didáticos (MULLER, 2009).

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 2003 realizou um estudo que observou a evolução dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) entre os anos de 1995 e 2001. Observou-se que, em uma escala de 125 a 425, a média obtida pelos alunos brancos da 4ª série do ensino fundamental em Língua Portuguesa, em 1995, era de 193,4, enquanto dos alunos negros era de 173,8. Uma diferença de 19,6 pontos. Em 2001 a média entre os alunos brancos foi de 174 e a dos negros de 147,9, uma diferença de 26,1 pontos. O então diretor de Avaliação da Educação Básica do INEP, Carlos Henrique Araújo, declarou que havia um aprofundamento da desigualdade entre brancos e negros nos últimos anos e apresentou duas hipóteses para a ocorrência dessa diferença no

aproveitamento escolar. Uma diz respeito à entrada mais tardia dos negros na economia, o que reflete em pais e mães com menor escolaridade, por exemplo. E a segunda se relaciona ao racismo difuso, ainda presente na sociedade brasileira. A segunda hipótese apontada por ele reafirma a importância de uma formação do professor que abranja a discussão sobre as diferenças raciais e étnicas na escola.

3.1. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza, baseadas em concepções de igualdade. Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas.

Já há algum tempo o movimento negro se mobiliza na denúncia do “mito” da democracia racial e vem pautando a necessidade de medidas que visem à diminuição das desigualdades raciais no Brasil. Nos anos 1980 há a primeira elaboração de um projeto de lei que tem como foco a discriminação racial. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma ação compensatória, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações estão: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam (MOEHLECKE, 2002).

Nessa mesma década, em 1984, o governo brasileiro, por decreto, considera a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país. E, em 1988, motivado pelas manifestações por ocasião do Centenário da Abolição, cria a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura a qual teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra.

Com a promulgação da Constituição, em 1988, houve alguns avanços em relação aos direitos sociais, para alguns pesquisadores eles indicam um parcial reconhecimento da existência de um problema de discriminação racial, étnica, de gênero e de restrições em relação aos portadores de deficiência física no país, sinalizado por meio de algumas ações. Entretanto, elas são muito circunstanciais, as políticas mais substantivas não são implementadas.

Nos anos 1990 políticas mais efetivas se iniciam. Em 1995 é adotada a primeira política de cotas, é estabelecida cota mínima de 30% de mulheres para a candidatura de todos os partidos políticos. No mesmo ano o movimento negro realiza a Marcha Zumbi, contra o racismo, pela Cidadania e a Vida. É um importante movimento de aproximação e pressão em relação ao Poder Público. Entre as reivindicações estão: incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho; regulamentar o artigo da Constituição Federal que prevê a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei; implementar a Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceder bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta e assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas (MOEHLECKE, 2002).

No dia 13 de maio de 1996, é lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos - PNDH, pela recém-criada Secretaria de Direitos Humanos, que

estabelece como objetivo, dentre outras coisas, “desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra” e “apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva” (Brasil, 1996, p.30).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é um conjunto de políticas orientadas por ações que buscam oferecer oportunidades de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização oriundas das desigualdades raciais e sociais decorrentes da estrutura social historicamente excludente e discriminatória.

No decorrer dos anos 1990 as ações na área da educação voltadas à discriminação e desigualdade racial eram desenvolvidas por movimentos sociais, como o movimento negro, através de parcerias e pontualmente pelo Poder Público. As ações voltadas à melhoria do acesso e à permanência no ensino superior se realizam pela sociedade civil.

Nos últimos dez anos algumas medidas foram tomadas em âmbito nacional a fim de viabilizar transformações sociais e diminuir as desigualdades raciais. Em março de 2003, o governo federal sancionou a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para sua implementação. Ela instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. No mesmo ano é criada a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e se instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Posteriormente, em março de 2008, é sancionada a Lei nº 11.645, que modifica a Lei nº 10.639/03-MEC incluindo a temática indígena:

Lei nº 11.645, de 10 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”.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Em 1993, a professora e pesquisadora Dra. Regina Pahim Pinto publicou no Cadernos Cedes 32 um artigo com algumas reflexões sobre as pautas presentes em encontros organizados pelo movimento negro entre as décadas de 1980 e 1990. Segundo ela a discussão sobre a educação do negro quase sempre vem acoplada à discussão da sua identidade, é de suma importância que o sistema educacional reconheça e valorize a identidade da criança negra, caso contrário, ela se sentirá deslocada na escola e, certamente, terá um aproveitamento insatisfatório. Para que essa valorização aconteça são pautadas duas medidas: 1. A recuperação das raízes históricas e culturais do negro; 2. A eliminação de imagens negativas a seu respeito, que o sistema contribui para veicular, principalmente através do material didático, mas também através dos próprios professores, ou ainda, na própria dinâmica do relacionamento entre os alunos ou entre alunos e funcionários.

Neste trabalho é possível verificar pautas de trintas anos atrás, formalizadas em 2003 com a implementação da Lei 10.639, ainda em debate e em processo de implementação. Segundo Pinto (1993, p. 36-37) é pautada a introdução dos “chamados Estudos Africanos, alguns falam em cultura negra, no currículo escolar do 1º e 2º graus”; inclusão da História da África e História do Negro no Brasil nos currículos de 1º e 2º graus (alguns grupos reivindicam como disciplina específica outros, como itens dentro das disciplinas História Geral e História do Brasil); inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar; reciclagem dos professores de 1º e 2º graus em História da África; incluir na orientação religiosa das escolas conhecimentos sobre a religião afro; recuperar a história dos negros velhos, como uma forma de estimular a prática de literatura oral.

Após tantos anos de debate e mesmo com a aprovação da lei 10.639/03 evidenciam-se poucas alterações no ambiente escolar. A lei por si só não promove a mudança, ela só é possível na prática. Promover espaços que viabilizem a troca de saberes e ampliam os conhecimentos frente à temática parece ser um caminho para que a lei passe a fazer parte do cotidiano educacional, visto que muitos educadores ainda desconhecem tal demanda. Leis e diretrizes podem representar um grande avanço para a construção e o

desenvolvimento de nossa sociedade, porém são dimensões normativas, reguladoras de possibilidades e, por si só, não apresentam uma solução.

Incentivar e formular ações pautadas na Lei nº 10.639/03 visa à promoção da igualdade das relações étnico-raciais nas escolas. Abordar conteúdos que trazem para a sala de aula a história da África e do Brasil africano é, nas palavras da Professora Marina de Mello e Souza, “fazer cumprir nossos grandes objetivos como educadores: levar à reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância” (2006, p. 7).

O ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do nosso país se apresenta como um desafio aos profissionais da educação. A Lei nº. 10.639/03 propiciou a ampliação das discussões e dos estudos. Isso significa repensarmos nossas práticas pedagógicas na sala de aula, repensarmos nossa história, a fim de a conhecermos a partir das populações africanas, buscando valorizar a história de seus ancestrais, que tanto auxiliaram na construção da sociedade e cultura brasileira.

3.2 EM RIO CLARO, SP, A COMUNIDADE NEGRA VAI À ESCOLA.

No município de Rio Claro - SP a sinergia entre diversas instituições possibilitou pautar as questões da comunidade negra na rede municipal de ensino. No ano 2011 é iniciado o projeto Afro-brasilidades, uma parceria do Arquivo Público Histórico de Rio Claro, Associação de Escolas Reunidas (ASSER), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Conselho da Comunidade Negra de Rio Claro (CONERC), Assessoria de Integração Racial e Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. Esse projeto é criado a partir da preocupação com a escassa documentação sobre a afro-brasilidade da região, que foi historicamente uma das principais produtoras de café do país com relevante comércio de produtos e de mão-de-obra escravizada. Nesse projeto, o principal objetivo do grupo foi o de desenvolver conteúdos que dessem suporte, como conteúdo escolar, para a formação de

professores e para as ações educativas a serem implementadas em sala de aula.

A união dessas entidades interessadas pela temática fortaleceu a intenção de pautar a implementação da Lei 10.639/03 no município. Uma das propostas foi levar às escolas um pouco do que vinha sendo pesquisado sobre a história da comunidade negra da região. Além das pesquisas realizadas pelos integrantes do projeto, o Arquivo Público e Histórico de Rio Claro, sob a superintendência de Maria Teresa de Arruda Campos, veio, no período entre os anos de 2010 e 2014, realizando um importante acervo de depoimentos com referências da comunidade negra, com objetivo de difundir saberes e práticas vivenciadas pela população negra local, recuperando sua importância na formação da cidade e sua presença no cenário da vida contemporânea. Por meio do *Portal Memória Viva* o Arquivo Público Histórico disponibiliza os depoimentos, assim como outras peças documentais via internet. Outra ação interessante desenvolvida pela entidade são as conversas Griô, que consistem na reunião de referências da comunidade negra, que compartilham individualmente ou em roda de conversa, suas experiências de vida com o público presente, valorizando sua história e a oralidade como saber.

Em 2012 o grupo efetivou sua primeira ação prática por meio de atividade de formação na Lei 10.639/03 com os coordenadores e coordenadoras da rede municipal de ensino de Rio Claro. A formação foi desenvolvida de forma voluntária pelas professoras Bernadete Castro Oliveira – Unesp e Daniela Cristina Lopes de Abreu – ASSER, em parceria com a Secretaria de Educação do município.

A formação consistiu em encontros presenciais com as coordenadoras e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino. Além das atividades em sala de aula foram realizadas visitas de campo aos territórios de referência histórica e simbólica da comunidade negra em Rio Claro e ao Museu Afro-Brasil em São Paulo. A atividade teve como base as narrativas locais, que serviram para aproximar os assuntos em debate com a realidade da região e com o conhecimento oral. Em todos os encontros foi divulgado um depoimento realizado com as referências da comunidade negra local, publicados pelo Arquivo Público Histórico, e houve a presença de um representante da

comunidade que no decorrer do encontro apresentava sua trajetória e debatia algumas questões apontadas pelos coordenadores.

No decorrer da formação os coordenadores desenvolveram trabalhos dentro da temática em suas unidades escolares. Como encerramento os trabalhos foram expostos no Centro Cultural de Rio Claro durante a Semana de Consciência Negra no mês de novembro de 2012.

A ação teve bons resultados, houve sensibilização da Secretaria de Educação frente à necessidade de implantação da lei 10.639/03 no município. No decorrer da formação foram surgindo fatos presentes dentro das famílias dos participantes que residiam na região, alguns pontos apresentados durante os encontros foram sendo complementados ao passo que eles retomavam suas histórias, ou mesmo ao compartilhar os debates ocorridos descobriam novas perspectivas sobre o assunto. Dessa forma, os encontros foram se construindo como uma narrativa que vai sendo tecida paulatinamente, unindo teorias a vidas compartilhadas.

Por muitas vezes houve o questionamento sobre a ausência dessa perspectiva da história em formações anteriores, livros didáticos e etc. Como forma de compartilhar a experiência com os alunos e professores os coordenadores pediram para que Dona Diva e Dona Ângela fossem às escolas contar um pouco de suas histórias. De forma voluntária, as militantes da comunidade negra que acompanharam de perto toda a atividade, visitaram as escolas e compartilharam por meio da oralidade seus saberes e lutas. Essa atividade foi denominada de Conversa Griô.

Com base nos bons frutos da experiência com os coordenadores e coordenadoras e visando dar continuidade à ação, o grupo enviou, em parceria com o Centro de Voluntariado de Rio Claro e Associação Cruzeiro do Sul, o projeto intitulado “*A comunidade negra vai a escola*” ao edital de difusão de acervo museológico do Programa de Ação Cultural do Governo do Estado de São Paulo – Secretaria de Estado da Cultura (PROAC 14.2012). Com a aprovação desse projeto no edital, a ação se estendeu no ano de 2013 aos professores de 4^a e 5^a series e de artes do município de Rio Claro. Teve como objetivo difundir o ponto de vista apresentado pelas referências da comunidade negra através da realização do curso de capacitação com os referidos professores, Conversa Griô nas unidades escolares e distribuição de Gibis

contando a história, com base nos relatos e nas opiniões da comunidade negra, da Figueira de São Benedito e da Chácara dos Pretos. Visando auxiliar nos materiais disponíveis nas escolas que tratam da temática e valorizem a oralidade e o saber local, foi distribuído um DVD para cada escola contendo uma série de entrevistas e depoimentos com lideranças da comunidade negra realizadas pelo Arquivo Público Histórico de Rio Claro. Como encerramento realizou-se, na comemoração do dia 20 de novembro de 2013, exposição dos trabalhos realizados pelos alunos e professores, entre eles, apresentação musical e leitura de poemas.

Como atividade adicional houve, em parceria com a Secretaria de Turismo da cidade, a elaboração de um projeto piloto intitulado Roteiro Afro. Com base nos territórios de referência para a comunidade negra da cidade, trabalhados no decorrer do curso, foi elaborado um roteiro turístico tendo como objetivo a divulgação desses. Os professores participantes do curso de formação realizaram de forma piloto o circuito do Roteiro Afro. Há, por parte da Secretaria de Educação e da Secretaria de Turismo uma proposta de que esse projeto se torne permanente na cidade para atender alunos e comunidade.

Todas as ações acima citadas são frutos de anos de luta da comunidade negra da cidade - é importante destacar que não houve investimento direto do município para sua realização. O curso de formação com os coordenadores e coordenadoras foi, inicialmente, realizado de forma voluntária e, para que fosse possível sua continuidade com os professores, houve captação de verba do Governo do Estado de São Paulo via edital, como citado anteriormente. A Secretaria de Educação vem colaborando na organização das atividades e este ano houve a liberação dos professores em horário de aula, postura relacionada à repercussão das atividades anteriores e reconhecimento de sua importância.

Tais ações estão em consonância com o desafio apresentado pela Lei 10.639/03 aos profissionais da educação. Levantar conteúdos que possam ser desenvolvidos na escola e, em fim, propor alguns caminhos para dar visibilidade à diversidade étnica e cultural da população brasileira, à história e cultura das populações africanas e ao combate ao racismo. Afinal estudar a história da África e dos negros que vieram para o Brasil significa conhecer uma face do nosso passado que ainda precisa ser entendida para ser respeitada.

Introduzir as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e suas histórias no espaço escolar é democratizar este espaço com outros saberes.

3.3 CURSO DE CAPACITAÇÃO AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO CLARO, SP: RELATO DE EXPERIÊNCIA.

O projeto *A comunidade negra vai à escola* viabilizou, em 2014, curso de capacitação aos professores das 4ª e 5ª séries e artes da rede municipal de ensino do município de Rio Claro. Envolveu em torno de 140 educadores, divididos em nove turmas, coordenação pedagógica, duas capacitadoras, duas contadoras de história, membros da comunidade negra, Secretaria de Turismo, entre outros. Foi dividido em três encontros presenciais, trabalhos com os alunos, Conversa Griô realizada nas unidades escolares, visita monitorada e exposição final com os trabalhos desenvolvidos pelos educadores em suas salas de aulas no decorrer do projeto, totalizando 30 horas.

Apresentaram-se como questões para a efetivação das capacitações especialmente dois pontos. Primeiro a necessidade de que houvesse apoio da Secretaria de Educação do Município para a liberação dos educadores em horário de aula, viabilizando a participação dos mesmos. Não seria possível utilizar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, pois o tempo disponível não seria adequado e não havia a possibilidade de adaptá-lo. Sendo firmado o apoio da Secretaria de Educação e conforme os melhores dias e horários das unidades escolares foram agendados os encontros e solicitado professor eventual para os participantes.

O segundo se relaciona com a necessidade de uma carga horária que atenda às expectativas dos educadores de futuras promoções. É necessário que o curso tenha uma carga horária de no mínimo 30 horas para contabilizar pontos. Desta forma as atividades do projeto foram pensadas de forma a atingir a carga horária em questão. Segundo Renata Cunha e Guilherme Prado (2010):

A formação contínua, especialmente a que acontece fora da escola onde o professor trabalha, tem sido bastante valorizada na

expectativa de que responda às interrogações, perturbações e angústias de um mundo em constante transformação. Por meio dela se esperam, também, promoções no emprego e mobilidade social. No entanto, a crença nas virtualidades da formação convive com uma realidade empírica que denuncia a ineficácia dessa própria formação (CUNHA; PRADO, 2010, p. 103).

Os autores apontam para a necessidade de espaços de formação que prevejam um processo de apropriação e reinvenção do conhecimento por parte dos professores. Esses se dariam por meio de processos de valorização da experiência, exploração das situações formativas nos contextos de trabalhos, valorização da autoformação e articulação da formação com projetos de ação. Bernardete Gatti (2010) refletindo sobre questões relativas às licenciaturas a partir de pesquisas sobre a formação dos docentes, entende que:

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

A Secretaria de Educação comunicou aos professores sobre a capacitação e solicitou que os interessados preenchessem um formulário no ato de inscrição. Tal formulário teve o objetivo de mapear o conhecimento dos mesmos a respeito da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Foram registradas 139 inscrições. Quase a totalidade foi de mulheres, 95,7%. Esse dado vai ao encontro com algumas reflexões em relação à profissão docente e a grande quantidade de mulheres nos cursos de licenciaturas, Bernadete Gatti (2010, p.1362-1363) apresenta interessante contribuição sobre o tema:

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como

prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI & BARRETO, op. cit, p. 62).

Em relação ao perfil dos professores no Brasil é possível refletir algumas questões com Gatti (2010). Com base no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE 2005) a autora indica que 50,4% dos estudantes em cursos de nível superior para a docência situam-se nas faixas de renda familiar média, entre três e dez salários mínimos. Os alunos com renda familiar de até três salários mínimos representam 39,2% e apenas 9,5% possuíam renda acima de dez salários mínimos. No mesmo estudo a autora aponta que a escolaridade dos pais pode ser indicador importante da bagagem cultural das famílias dos futuros docentes. Em 2005 em torno de 10% deles eram oriundos de lares de pais analfabetos, somados aos que têm pais que cursaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental chegasse a quase 50% do total. Segundo a autora pais e mães de alunos de pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos de licenciatura. Outro dado relevante é o representativo número, 68,4%, de licenciandos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e 6% procedentes do supletivo.

Múltiplos fatores influenciam na formação do docente, entre eles: as políticas educacionais, aspectos culturais, a situação crítica de aprendizagem em amplas camadas da nossa sociedade, as formas de estrutura e gestão da escola, as condições sociais, entre outros. Os professores do ensino básico sofrem significativamente os reflexos do desenvolvimento desigual do país. Como observado anteriormente quase metade dos licenciados são provenientes de famílias pobres, que não tiveram acesso ao ensino médio, sendo essa uma geração que inicia o acesso aos níveis mais altos de formação. A pedagogia é o curso com o maior índice de pais com escolaridade de até a 4ª série do ensino fundamental, 57,5%. Neste contexto a formação do professor tem que ser pensada a partir da função social própria à escolarização - “ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (GATTI, 2010, p.1375).

Nas 139 fichas de inscrição entregues para o curso (anexo B), a maior parte dos professores, 78%, declarou ter tido alguma experiência anterior em relação à implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação

das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

No entanto ao analisar quais os tipos de experiências eles haviam declarado ter participado anteriormente, verificamos que apenas 15% consistia em participação de atividades fora do ambiente escolar, como cursos ou palestras. Dessa forma, entre os professores que entregaram a ficha de inscrição, 108 declararam possuir experiência dentro da temática. No entanto 85% deles tinham tido contato apenas em atividades docentes, pesquisas nos livros didáticos, material de apoio, filmes, etc., tendo em vista efetivar a implementação das diretrizes em sala de aula.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é de incumbência dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de educação, em seus diversos níveis, providenciar apoio sistemático aos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdo e métodos de ensino com esse foco. Além de incluir a discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular dos cursos de licenciatura e de formação continuada de professores, inclusive no Ensino Superior.

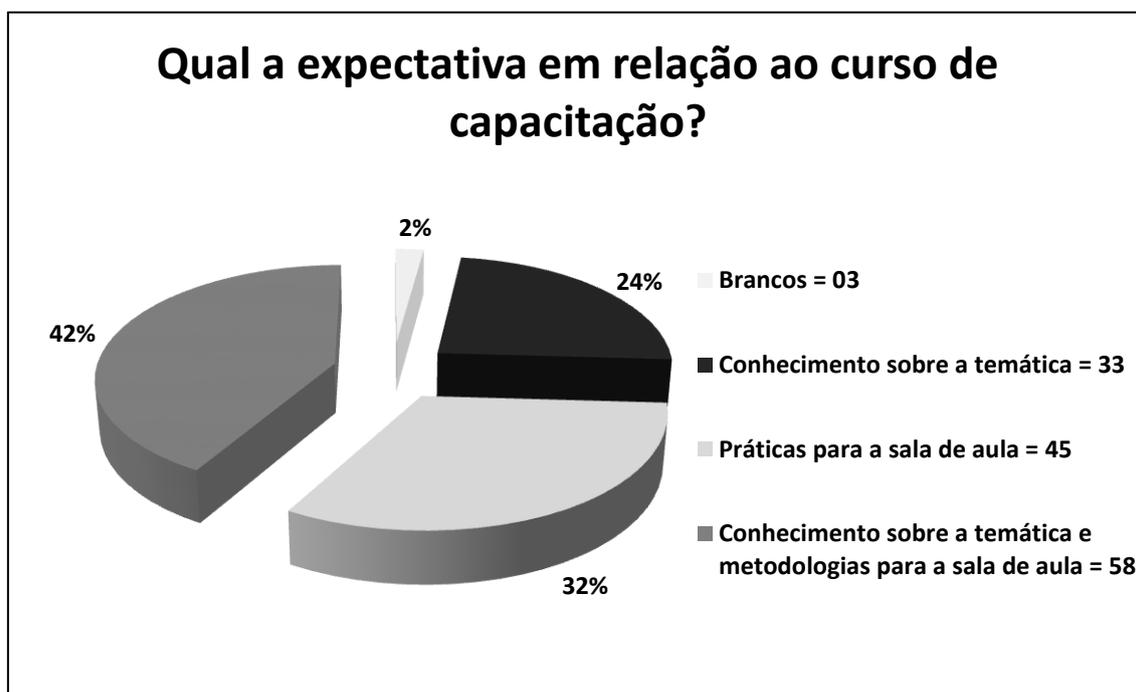
Apesar do aparato legal observa-se que os educadores acabam recebendo pouco apoio das instituições, a temática é trabalhada de acordo com a experiência e compreensão de cada educador. Sendo esse um tema que exige um novo olhar frente às questões sociais e pedagógicas, a falta de debate e formação acaba levando os educadores a trabalhar as diretrizes em sua superficialidade, ou muitas vezes, reproduzindo padrões sociais que se pretende superar.

Entre os 92 professores, 85%, que declararam possuir apenas experiência docente junto à temática 13 deles, aproximadamente 14%, declararam ter desenvolvido atividades relacionadas à cultura popular afro-brasileira, entre elas: capoeira, culinária, dança, música e conversa Griô. Já entre os 16 que declararam ter participado de cursos ou palestras 6, aproximadamente 37%, declararam ter realizado alguma atividade dessa natureza.

Essa análise destaca a importância de espaços de formação e debate sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil. Levando em conta a necessária construção de pedagogias de combate ao racismo e a discriminação. Valorização da cultura africana e de sua contribuição na construção da cultura e sociedade brasileira.

Quando questionados quanto às expectativas em relação ao curso de capacitação: 32% declarou que esperava receber contribuições para sua prática em sala de aula; 42% esperava adquirir mais conhecimento sobre a temática e contribuições para aplicar em sala de aula; e 24% estava interessado em conhecimentos e reflexões frente ao tema e suas questões socioculturais, como aponta o Gráfico de número 2.

Figura 4: gráfico 2 – Expectativa dos professores em relação ao curso de capacitação



Como apresentado nos dados acima, boa parte dos professores esperavam receber na capacitação metodologias que os auxiliem em sua práticas em sala de aula, unindo os dados em torno de 74% declaram a necessidade de subsidio prático para a implantação da Lei 10.639/03. Desses, 32% não citaram a aquisição de conhecimento ou reflexão sobre as questões sociais que envolvem o tema. No entanto 66% dos educadores se mostraram interessados em adquirir conhecimento e reflexões sobre as questões étnico-

raciais e da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse sentido, Renata Cunha e Guilherme Prado (2010) atentam para a ideia de que:

Reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias. É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas (CUNHA; PRADO, 2010, p.103).

Considerando a análise das fichas de inscrição, vale destacar que 24% expressaram buscar, na capacitação, conhecimento e aprofundamento de questões Étnico-Raciais e da cultura Afro-brasileira e Africana. Entre eles houve declaração com relação à busca de conhecimento sobre a comunidade negra, “seus saberes e conhecimentos”, sobre o conhecimento frente “às culturas formadoras da cultura popular brasileira” e à “veracidade de nossa história”, contato com documentos recentes sobre o tema, “refletir”, “renovar”, “agir”. Outros registraram seu interesse frente a “trajetória imposta aos africanos até chegarem ao Brasil”, a resistência à escravidão, ou ainda “um estudo e um embasamento crítico acerca dos processos historicamente desenvolvidos”, “conhecer as diferentes atividades de combate ao preconceito, o reconhecimento da importância da cultura Afro no nosso país”, “combater o racismo e fazer com que haja mais respeito à diversidade”, entre outros.

A capacitação realizada em 2012, com os coordenadores, foi citada de forma positiva pelos professores, que expressaram uma expectativa gerada pelos trabalhos realizados anteriormente, e a vontade de ter contado direto com as informações passadas de forma mais informativa pelos coordenadores.

É possível verificar uma ausência de ações para a implementação da lei nas instituições de ensino. Mesmo após 10 anos da obrigatoriedade de ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira os cursos de graduação em licenciatura parecem não discutir de forma efetiva tal necessidade, os educadores declaram não ter embasamento teórico nem exemplos de como

desenvolver atividades e debates em sala. Apenas 11% dos professores, 16 inscritos, haviam tido alguma formação para refletir seu papel quando cidadão brasileiro e educador, para então, lidar com a temática em sala de aula.

No primeiro encontro os professores de maneira geral acreditam tratar todos os seus alunos de forma igual e têm muita resistência de se aperceberem em situações preconceituosas ou discriminatórias. De início é forte a crença de que não existe preconceito racial na escola. Em nosso país são tão frequentes atitudes depreciativas contra pessoas negras que passam, muitas vezes, completamente despercebidas.

Em mais de uma turma foi possível observar grande desconforto quando era pautado os apelidos dados aos alunos. O fato de se apelidar os alunos negros(as) de “pretinho(a)” ou “neguinho(a)” gerou de início grande debate entre os professores que defendiam a naturalização de tal ato, alegando não se tratar de insulto. “O preconceito é naturalizado, e quem assiste ou comete um ato preconceituoso nem percebe que está sendo cometida uma injúria grave, que fere os sentimentos e a auto-estima do ofendido” (MULLER, 2009, p. 26).

O juízo em relação à desestrutura das famílias dos alunos negros também se fez recorrente. Na escola, de maneira geral, há um imaginário extremamente negativo sobre as famílias negras que não corresponde à realidade, sendo os esforços e iniciativas dos pais dessas crianças ou jovens pouco reconhecidos nesse ambiente. Esse imaginário é consequência das ideologias racistas do século XIX ainda veiculadas entre nós. Com o decorrer dos encontros foi muito perceptível a abertura para a reflexão frente a tais práticas.

É muito forte, entre professores, a crença na democracia racial. É como se dissessem: No Brasil, não existe preconceito racial; eu trato todos meus alunos da mesma maneira. Se sou mais duro com alguns é porque eles são preguiçosos, imaturos, não têm aptidão para o estudo, suas famílias são desestruturadas ou não os apoiam nos estudos (MULLER, 2009, p. 41).

Com base nas observações realizadas no decorrer da capacitação, pois esse dado não foi incluído na ficha de inscrição, a menor parte dos professores participantes se declararam negros. Essa menor proporção pode estar relacionada ao menor número de negros com ensino superior completo

no país. Uma educadora negra declarou, no decorrer do curso, que sofre muitas dificuldades para pautar as questões de racismo presente no ambiente escolar. Segundo ela o fato de ser negra dificulta ainda mais, pois, a direção, coordenação e professores acabam por dizer que a discriminação é coisa da cabeça dela. Sendo assim acaba por tentar silenciosamente apoiar os alunos negros que sofrem preconceito e não apresentam bom desempenho no processo de aprendizagem. Ela também possui projeto de realizar aulas de apoio destinado a esses alunos, no entanto ainda não sabe como viabilizar tal ação decorrente das inúmeras burocracias que envolvem uma atividade como essa, dentro ou fora da escola.

As políticas de reparação de início geraram grande polêmica entre os educadores. Alguns alegaram ser contra tais ações por serem preconceituosas e afirmarem a desigualdade. Em mais de uma turma houve reflexões no sentido de que os negros possuem igual capacidade intelectual e devem concorrer igualmente nos concursos e vestibulares. Uma educadora realizou uma emocionante afirmação argumentando não ter culpa do que foi feito no passado, não ser responsável pela escravidão e não concordar em ter que ser prejudicada ou punida por ser descendente de brancos. Essa mesma educadora colaborou significativamente no desenvolvimento do projeto e no ultimo encontro da capacitação declarou a importância de conhecer todo o contexto social e histórico que envolve tais políticas, e em especial a comunidade negra de Rio Claro. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. Como bem salientou Frantz Fanon¹⁵, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e

¹⁵ FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (BRASIL, 2004, p.14).

Pôde-se evidenciar a predominância de uma perspectiva eurocêntrica frente à história do Brasil e, em especial, poucas informações frente as questões relacionadas à comunidade negra entre os professores. Utilizando-se da cidade de Rio Claro como exemplo, quando se apresenta o ponto de vista da comunidade negra da cidade ou mesmo registros que relatam a história dos negros e de seus territórios, há grande espanto dos educadores, uma educadora questionou “por que nas formações anteriores nunca foram passadas essas informações sobre a cidade e a comunidade negra”. Abre-se nova perspectiva, locais são descobertos e ganham sentido, surgem histórias vivas nas famílias de educadores nascidos e criados na cidade, é tecido em conjunto o passado presente na oralidade.

Ao final das atividades foi enviado um Relato de Experiência (modelo no anexo C) aos educadores, visando ter um retorno e registro sobre suas sensações e opiniões quanto a capacitação e a participação nas atividades do projeto *A comunidade negra vai á escola*. O relato era livre, sem a necessidade de nome. Entre os participantes 115 responderam o documento e o enviaram para a Secretaria de Educação, até fevereiro de 2014.

Para análise utilizarei as descrições contidas nos relatos de experiência dos professores. Os trechos das descrições entre aspas ou citações com a referência “relato de experiência” foram retirados desse documento e por essa razão não possuem a data e o nome do autor.

Muitas foram as sensações descritas pelas professoras e professores. Alguns aspectos se fizeram presente em boa parte dos relatos, como apresentado no Gráfico de número 3. Em 35% dos documentos houve referência à conscientização e reflexão frente à temática. Segundo uma educadora: “não é possível terminar o curso como iniciamos, enquanto pessoa”. Em um outro relato um educador declara: “como pessoa, como brasileiro e como professor, foi uma revelação de algo oculto na alma: sou mais negro do que imaginava”.

O pesquisador António Nóvoa (1995) apresenta uma interessante reflexão a respeito da formação de professores a partir de uma perspectiva crítica que pode contribuir com nossas análises:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é pessoa. (...) Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p.13).

Figura 5: gráfico 3 – Atividades realizadas no projeto destacadas como relevantes nos Relatos de Experiências



A oportunidade de visitar, com o apoio da secretaria de turismo, os locais de referência tradicional e contemporânea para a comunidade negra foi muito importante. No roteiro de 2013 houve a inclusão de novos pontos, com o diferencial na visita a dois terreiros de Umbanda, que se dispuseram a receber os educadores e realizar uma apresentação sobre as religiões de matriz africana.

Os pontos visitados pelo roteiro foram:

- **Quilombo da Cabana do Mato** – Também conhecido como Quilombo das Mulheres, região da Vila Aparecida, onde se localiza atualmente o Centro Cultural Roberto Palmari, o Lago Azul e o Parque dos Imigrantes Italianos.
- **Casa da Amizade** – Centro de Voluntariado de Rio Claro, atual ponto de referência do Hip Hop, de manifestações culturais e de oficinas sem fins lucrativos;
- **Jardim Público** - Praça no centro da cidade. O chão da praça contém desenhos de correntes em pedra portuguesa em toda sua volta. Conta-se que tal marca era feita onde se comercializavam escravos;
- **Praça da Liberdade** – Local onde a comunidade negra tinha livre acesso, já o Jardim Público possuía limitações de acesso. Foi nessa praça que os escravos foram libertados quando da abolição da escravatura no município.
- **Praça da Boa Morte** – Antiga área de Quilombo que abrigou por anos uma Figueira Branca. O local possui grande importância para as manifestações culturais, pois recebeu por muitos anos os blocos de carnaval de rua da cidade;
- **Figueira de São Benedito** – Esta árvore é um marco da história da comunidade negra de Rio Claro, sendo considerada sagrada e uma forma de contato com os antepassados. Foi ponto de encontro para rituais, batizados, festas e especialmente para o Tambu, ou batuque de umbigada. Está localizada na Praça de São Benedito.
- **Clube Tamoyo** - Clube social negro da cidade, construído pelos negros por meio de mutirões, assim como o Clube José do Patrocínio (escola de samba Grasifs), ambos inaugurados na década de 1960.
- **Sociedade José do Patrocínio** – Construída e fundada na década de 1960, o Patrô como é conhecido foi construído em regime de mutirão assim como o Clube Tamoyo. Palco de bailes e manifestações da comunidade negra rio-clarense, abriga a Escola de Samba GRASIFS VOZ DO MORRO fundada por Durval Augusto em 1956.
- **Visitação a um Terreiro** - Foi possível realizar visitas a dois terreiros de umbanda da cidade. Nestas houve uma explanação pelos líderes religiosos sobre as religiões de matriz africana, seu papel histórico, social e visita aos espaços do terreiro.

- **Buraco quente** - Localizado entre o limite dos bairros da Consolação e Estádio. A área foi ocupada pelos negros após a abolição, o local de maior concentração de famílias negras no município e um dos locais característico da ocorrência do Tambu;
- **Chácara dos Pretos (Chacrinha)** - Em 1857 a viúva Maria Thereza de Jesus escreve uma carta testamento libertando seus escravos e doando a eles e a seus descendentes as terras da Fazenda Palmeiras, conhecida como Chácara dos Pretos. Local onde mais se concentrou a comunidade negra da cidade, foi de grande referência para as manifestações culturais afro-brasileiras da região, em especial nas festas do Tambu de 13 de maio.

Tais territórios, apresentados na Sessão 2 desse trabalho, remontam as lutas e exclusões da população negra em diversos períodos da história e permitem aproximar da realidade, do material, o que até então estava presente apenas em palavras.

A visita aos terreiros gerou grande expectativa nos integrantes do Projeto, não sabíamos como seria a aceitação por parte dos educadores. Com o apoio da Secretaria de Turismo articulamos a proposta e optamos por realizar a experiência. Os terreiros que fizeram parte do roteiro foram: Terreiro de Umbanda Lucia Oiá e Caboclo Sete Cachoeiras, tendo como líder espiritual o Pai Henrique, e o Terreiro de Umbanda Vovô Serafim Ogum Três Espadas, tendo como líderes espirituais Pai André e Mãe Fátima. É possível conhecer um pouco mais sobre as religiões de matriz africana de Rio Claro por meio dos documentários: As Religiões Afro-brasileiras – O Candomblé e As Religiões Afro-brasileiras – A Umbanda. Ambos presentes na Coletânea de Documentários e no site Memória Viva do Arquivo Público e Histórico de Rio Claro/SP.

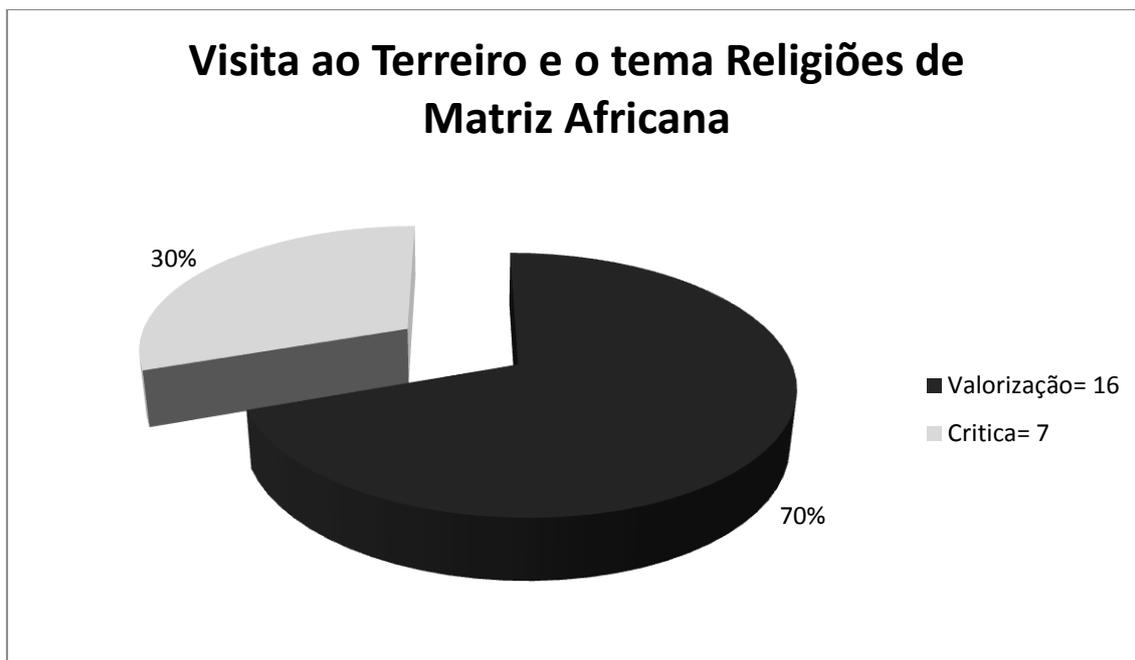
Tive a oportunidade de acompanhar alguns grupos e creio ter sido de grande valia a experiência. A entrada não era obrigatória, uma pequena parte dos professores optou por não entrar e aguardou o restante do grupo no ônibus. De forma geral o grupo foi recebido pelo líder espiritual, Pai de Santo, que realizou uma apresentação sobre a religião e as questões que a envolvem. Na sequência eram realizadas perguntas e uma visita aos espaços do terreiro.

Houve grande participação por meio de questionamentos, depoimentos e esclarecimentos por parte dos educadores. Alguns se declararam como evangélicos e compartilharam com o grupo a necessidade de conhecer melhor as religiões de matriz africana como forma de combate ao preconceito e inclusão dos alunos que fazem parte dessas religiões.

Entre o total de 115 relatos de experiência analisados, aproximadamente 20%, 23 em números absolutos, tocaram diretamente do assunto das religiões de matriz africana e na visita ao terreiro. Entre eles, 30%, criticaram a iniciativa, considerando a visita desnecessária e fator de constrangimento, ou sugerindo que para melhorar as capacitações deve-se “deixar de lado a religião”, como aponta o Gráfico de número 4. Uma educadora escreveu em seu relato de experiência a seguinte frase: “Nesse projeto único ponto discutível seria a visita ao CENTRO PAI ANDRÉ, pois conhecer não é converter”. Em metade dos relatórios que citaram o tema ou a visita como um aspecto negativo da capacitação houve crítica em relação ao tempo de espera no ônibus durante a visita. Neste sentido fica claro que, ao menos metade das críticas são de educadores que optaram por não entrar no terreiro, e conseqüentemente não participaram da atividade.

Referente a não entrada nos terreiros uma educadora incluiu em seu relato a seguinte observação: “Apesar da tentativa dos idealizadores do curso de quebrar preconceitos, eu particularmente, achei a atitude de algumas educadoras em não entrar na tenda do pai Henrique, uma falta de vontade em aprender, mais do que isso, total desrespeito e preconceito. Estamos lá para aprender” (grifos da autora).

Figura 6: gráfico 4 – Relatórios de Experiência que citaram a Visita ao Terreiro e o tema das Religiões de Matriz Africana



Quanto aos demais relatórios que tocaram positivamente na temática das Religiões de Matriz Africana, 70%, ressaltaram a importância de conhecer essas religiões como forma de “quebrar velhos preconceitos”, a visita aparece como ponto marcante “onde foi permitido conhecer a preservação de uma cultura, os significados, e o preconceito que a cerca”. Muitos educadores relatam que foi algo novo, “inédito”, “esclarecedor de tabus”. Há um educador que faz interessante relato nesse sentido:

Nasci numa família de descendentes italianos, numerosa, muito pobre e muito católica. Na adolescência estudei em colégio de padres (minha mãe sonhava que eu fosse padre). Sai do Seminário e depois de algumas experiências ruins voltei à Igreja e atuei na pastoral da Juventude. Desde cedo, embora não fosse muito declarado o preconceito de cor na família convivíamos com ele como se fosse uma questão religiosa. Mas através do conhecimento de outras denominações, caiu o preconceito e veio o respeito: Testemunhas de Jeová, Mórmons, Luteranos, Presbiterianos, Anglicanos, Cristão, Ortodoxo (Gregos) etc. etc. Sobre os custos afros, entretanto continuei “leigo” e também preconceituoso, até esse curso de capacitação. Conheci um pouco dessas religiões Candomblé, Umbanda, etc. Foi muito proveitoso. (Claro que) mantenho o “status” evangélico, mas foi bom conhecer mais. (RELATO DE EXPERIÊNCIA).

Outro ponto interessante relatado sobre as religiões foi a necessidade desses conhecimentos serem divulgados não só para os professores e alunos, mas para os pais, “para que se mude a visão que se tem dos negros, das suas

crenças, religiões”. Nesse sentido, sabemos da dificuldade em realizar atividades relacionadas a cultura afro-brasileira nas escolas em função de proibições dos pais frente essas atividades. Existe um preconceito relacionado aos ritmos e instrumentos, em especial aos tambores, em função de sua relação com as religiões de matriz africana e também a discriminação social destinada a eles desde o século XIX. Mesmo com o reconhecimento das manifestações como Patrimônio Cultural Imaterial ainda há um longo caminho para que possamos desenvolvê-las livremente no ambiente escolar, caminho este relacionado também ao conhecimento sobre as religiões de matriz africana.

3.4 CONVERSA GRIÔ

“A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente”.
Tierno Bokar¹⁶

A “Conversa Griô” só é possível com a presença do Griô. O Griô é o contador de histórias, aquele ou aquela que no decorrer da vida as ouviu sistematicamente serem contadas. São anciões que reúnem saberes e fazeres de sua comunidade de origem e reproduzem na forma de contos, depoimentos, poesia, música ou técnicas, os conhecimentos experimentados em sua vivência. Essas narrativas constituem um patrimônio cultural imaterial que caracteriza a comunidade à qual pertencem, oferecendo elementos que permitem reconstruir identidades, ligar passado-presente e estabelecer laços de territorialidade entre os indivíduos. Na forma de história oral, esses contos fazem parte da educação informal de crianças e jovens em diferentes espaços sociais.

¹⁶ Retirado do livro *História Geral da África – Volume I*, p. 167. Tierno Bokar Salif, falecido em 1940, passou toda a sua vida em Bandiagara (Mali). Grande Mestre da ordem muçulmana de Tijaniyya, foi igualmente tradicionalista em assuntos africanos. Cf. HAMPATÉ BÂ, A. e CARDAIRE, M. 1957.

Os Griôs estão diretamente relacionados com a história dos afrodescendentes no Brasil, eles são como guardiões da memória, da ancestralidade, do ponto de vista dos escravizados. O contexto escravagista e posterior exclusão social são fatores chave para compreender a importância da oralidade e das manifestações culturais na manutenção da ancestralidade dos africanos trazidos para o Brasil e da população negra. É a partir desses mecanismos que há a possibilidade de passagem do conhecimento entre as gerações de muitas populações, excluídas do acesso aos direitos sociais, entre eles de educação, de livre expressão cultural, religiosa, etc.

A tradição oral aparece como guardiã e transmissora das culturas e saberes dos povos ditos sem escrita, verdadeiros museus vivos. Nesse sentido irei me utilizar de uma bela passagem presente nas páginas *História Geral da África – Volume I*:

A história falada constitui um fio de Ariadne muito frágil para reconstituir os corredores obscuros do labirinto do tempo. Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (*veilliesse oblige!*): ancestrais em potencial... São como as derradeiras ilhotas de uma paisagem outrora imponente, ligada em todos os seus elementos por uma ordem precisa e que hoje se apresenta erodida, cortada e devastada pelas ondas mordazes do “modernismo”. Fósseis em *sursis!* Cada vez que um deles desaparece, é uma fibra do fio de Ariadne que se rompe, é literalmente um fragmento da paisagem que se torna subterrâneo. Indubitavelmente, a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais suculenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade (UNESCO, 2010, p. 38-39)

O povo brasileiro não é um povo dito sem escrita, no entanto, parte de sua população foi privada dela. Somado a tradição oral trazida pelos povos africanos, o Brasil se constitui como um país que tem na oralidade parte significativa de sua história. Como sequência há a necessidade de unirmos fontes orais com escritas a fim de recontarmos, reconhecermos, a construção de nosso país. Sobre a coexistência dos saberes escritos e orais no período escravagista, Olson (1997) traz interessante relato:

Harbsmeier cita um relato do século XVIII, feito pelo ex-escravo Equiano, sobre o modo como as pessoas não familiarizadas com a escrita reagem diante dos livros: Um bechuana [nativo do atual Botsuana, na África meridional] perguntou um dia que eram aqueles objetos sobre a mesa. Quando lhe foi dito que eram livros, e que esses livros contavam novidades, levou um deles ao ouvido e, como não ouviu nenhum som, disse: “Esse livro não está me dizendo

nada”. Pondo-o de novo sobre a mesa, comentou: “Será que está dormindo?” (OLSON, 1997, p.199-200).

Em nossa sociedade, da escrita, temos nos livros as principais heranças culturais. Quando observamos a história do “descobrimento” das Américas, por exemplo, nos deparamos com questões que relacionam constantemente os povos sem escrita como povos sem cultura. Essa concepção tem se modificado, muitos estudos já reconhecem o conhecimento transmitido pela tradição oral.

É comum nos depararmos com questões sobre a confiança na oralidade, para relatar fatos passados, mesmo durante o curso de capacitação fomos questionados por alguns educadores se “dava para confiar” no que estava sendo contado. Como relacionamos o conhecimento verdadeiro ao que está escrito, e o que está escrito não pode ser mudado ou esquecido, perdemos a confiança no que é lembrado. Em nossa cultura a memória não é utilizada para relembrar fatos em sua completude de detalhes, quando contamos algo é normal ter adaptações e alterações. No entanto há estudos que indicam que as culturas sem escrita possuem uma memória mais desenvolvida, o lembrar ganha importância na vida cotidiana. Um exemplo é o caso de “comerciantes iletrados africanos que dirigem negócios envolvendo por vezes dezenas de milhões de francos, e emprestam dinheiro a muitas pessoas no curso das suas viagens, guardando de memória a mais precisa contabilidade de todos esses movimentos de mercadorias e dinheiro, sem uma única nota escrita e sem cometer o menor engano” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.208).

Tanto a oralidade quanto a escrita são testemunhos humanos. Antes de colocarmos os pensamentos no papel mantemos um diálogo com nós mesmos. Antes de escrever um relato recordamos os fatos narrados ou experienciados. Nesse sentido a escrita não representa, necessariamente, um relato mais fiel que o oral. Além disso, ambos representam um ponto de vista sobre o fato, estão carregados de intenção, sensação. Relacionamos muitas vezes a oralidade aquela brincadeira “telefone sem fio”, onde o que foi dito no início nunca chega ao final da mesma forma, dentro de nossas capacidades de memória essa relação é compreensível. A escrita também não se distancia efetivamente dessas possíveis modificações, os registros são alterados,

falsificados, intencionalmente ou não, ou simplesmente são traduzidos, o que pode gerar uma série de novas interpretações frente a eles.

Com relação aos testemunhos orais e escritos temos a seguinte contribuição:

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 168).

A Conversa Griô é uma atividade que tem por objetivo a transmissão oral de conhecimentos ancestrais, cujos elementos como valores, condutas, crenças, são passados pelos mais velhos aos mais novos em depoimentos ou rodas de conversa. O Arquivo Público Histórico de Rio Claro vem nos últimos anos retomando essa atividade com a comunidade negra do município. A atividade tem como justificativa o compartilhamento e registro das histórias. Após o encontro há a elaboração de um vídeo que pode ser acessado via internet, no site do *Portal Memória Viva*, ou no acervo da instituição. Abaixo registro de Conversa Griô realizada na Figueira de São Benedito, em agosto de 2012.

Figura 7: conversa Griô na Figueira de São Benedito 2012.



Foto: Giorgi Coelho.

No decorrer do curso de capacitação realizado com os coordenadores e coordenadoras do município em 2012, houve a solicitação por parte de várias escolas para que as Griôs, Dona Diva e Dona Ângela, que acompanharam a capacitação, fossem contar suas histórias para os alunos. Como as Griôs já possuíam a prática de ir às escolas realizar rodas de conversas como forma de combate ao racismo e difusão do ponto de vista dos negros da região, se disponibilizaram voluntariamente para essa atividade. Paulo Freire (2011) nos aponta a importância de se desfazer de todas as marcas autoritárias para que se comece acreditar nas massas populares e assim não apenas falar a elas ou sobre elas, mas as ouvir, para poder falar com elas.

Tendo em vista a demanda gerada pelas atividades anteriores ao encaminharmos o projeto para o PROAC incluímos, como parte da capacitação oferecida aos professores, a realização de Conversas Griôs nas unidades escolares. Dessa forma conseguimos subsídios para sua realização, com transporte e pagamento a todos os Griôs envolvidos. Importante destacar que essas referências do conhecimento oral realizaram e realizam sem nenhum tipo de apoio ou remuneração essas atividades como forma de militância contra a discriminação presente, em especial, nas unidades de ensino e como forma de valorização da cultura afro-brasileira e da contribuição dos africanos na construção da sociedade brasileira.

Um pouco antes do início das atividades do projeto Dona Ângela seguiu ao encontro de seus antepassados. Uma das principais contadoras passou a nos acompanhar de outras formas. Suas histórias permanecerão vivas “enquanto o abacateiro plantado no Quilombo das Mulheres estiver dando frutos...”. Na Coletânea de Documentários e no site Memória Viva há o documentário “Uma Eterna Griô” que reúne alguns de seus inesquecíveis momentos.

A importância de uma experiência que não necessariamente está ligada à educação formal e aos espaços desta, vem cada vez mais tomando força nos estudos da área de educação. A sociedade brasileira que recebeu muitas influências da cultura africana em seu território é marcada pela diversidade cultural em campos variados da vida religiosa, social, cultural, entre outras. O que implica numa convivência clara com a presença do diverso.

Quando se trata da educação nos deparamos com um leque de possibilidades presentes na cultura popular ainda pouquíssimo explorado, no entanto secularmente utilizado na passagem do conhecimento tradicional, baseado na troca oral, cotidiana, e não na escrita, já que nessas populações suas experiências não estão registradas formalmente, para que seus costumes, conhecimentos, origem fossem passados entre gerações existem festas, contos, rituais.

A abertura do espaço escolar para as Conversas Griô introduz o conhecimento oral ao espaço do conhecimento formal, escrito. Os alunos dialogam livremente com os mais velhos, aproxima-se o lido ao local, o formal ao familiar, o conhecimento ao vivido. Conhecimentos apresentados em aula são confirmados e exemplificados por aspectos locais através da oralidade.

O projeto “*A comunidade negra vai à escola*” abriu portas para que houvesse conversa Griô em todas as escolas do município com 4^a e 5^a séries, além disso, aproximou durante a capacitação a teoria do local, pois sempre que possível houve a presença de uma pessoa de referência da comunidade para que sua voz se fizesse presente e de alguma forma a história fosse contada por si e não por outro.

Tendo como base as experiências vivenciadas no decorrer do projeto, 32 professores, 23%, relataram como significativo em sua formação conhecer a história local a partir do ponto de vista da comunidade negra, “a história do negro de Rio Claro foi a parte que mais me levou a refletir”. A presença de pessoas da comunidade nos encontros também foi destacada como um diferencial importante. Já a Conversa Griô aparece em 18% dos relatos de experiência, uma educadora cita que “o maior destaque do curso foi a conversa Griô, quando tivemos a oportunidade de ouvir as histórias da Dona Diva, encantador...”. Como os professores foram divididos em 9 turmas alguns receberam a visita da Dona Diva no decorrer da capacitação e outros na Conversa Griô, que variou de contador conforme a escola. Renata Cunha e Guilherme Prado citam que “a escola concebida como uma fortaleza é uma escola que vira as costas às diferentes populações que diz servir” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO *apud* CUNHA; PRADO, 2010, p. 104); a partir disso, concluem, que “Esses autores defendem que a formação deve abrir-se à comunidade local, considerar diferentes necessidades dos professores, aceitar

a importância do associativismo pedagógico e sindical (CUNHA; PRADO, 2010, p. 104).

Unindo os dados disponíveis, temos em aproximadamente 50% dos relatos de experiência o destaque para a importância do saber presente na oralidade, seja através dos depoimentos em sala ou na Conversa Griô, como apresentado no Gráfico de número 3. Segundo relato de uma educadora “por mais que esses temas já contemplassem a legislação, pontuar relatos históricos no nosso município, na nossa comunidade, é trazer a realidade para dentro da sala de aula”. Em uma outra perspectiva:

Os momentos mais tocantes foram aqueles em que pudemos estar com os descendentes africanos ouvindo seus relatos, como exemplo, a Roda Griô com a participação das crianças e suas curiosidades. Foi um norte para o atual e futuro trabalho com a temática: africanidades (RELATO DE EXPERIÊNCIA).

A aceitação da oralidade como saber válido se mostra fundamental para uma mudança efetiva na educação. Somente com a abertura para outras formas de interação com o conhecimento, como o contar, o tocar, o dançar, o plantar, entre outros, que distintos pontos de vista sobre parte de nossa história serão valorizados e incluídos no conhecimento formal. O excluído da escrita passa a ser incluído por meio de outros símbolos, ainda pouco explorados. Paulo Freire acredita que:

Na medida mesma em que este educador crítico vai superando a visão mágica e autoritária da alfabetização, começa a dar a atenção necessária ao problema da memória mais oral em certas áreas do que em outras e que exige procedimentos educativos especiais. Em áreas cuja cultura tem memória preponderantemente oral e não há nenhum projeto de transformação infraestrutural em andamento, o problema que se coloca não é o da leitura da palavra mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra. Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos (FREIRE, 2011, p.43).

É possível que por meio da valorização desses saberes haja uma contribuição na autoestima dos alunos negros, pois boa parte dessa população esteve e continua excluída das instituições escolares, em especial de nível

superior, como visto anteriormente. Em relação ao preconceito existente no ambiente escolar uma educadora expos a seguinte reflexão: “descobri que educação não têm cor, é possível combater o preconceito racial que existe sim dentro da escola”.

O enfoque nas questões da própria cidade parece ter aberto muitas possibilidades de estudo e debate em sala de aula. Uma educadora declarou em aula ter levado os alunos da 5ª série para um estudo de campo no Lago Azul. Embaixo do pé de abacateiro, símbolo da comunidade que ocupava a área, contou a história do Quilombo da Cabana do Mato e da família de Dona Ângela e obteve um emocionante retorno, os alunos ouviram e se envolveram com o aprendizado. Segundo ela foi impressionante a dedicação e atenção conquistada enquanto contava a história do local, contada pela Griô. Freire aponta que de um ponto de vista crítico e democrático, o alfabetizando se insere em um processo criador, de que ele é também sujeito:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 2011, p. 41),.

As histórias de Dona Diva sobre a vida de seus familiares como escravos na Fazenda Mata Negra também recebem destaque nos relatos dos educadores. Muitos solicitaram visitar o local e uma educadora organizou individualmente uma visita com os alunos, Dona Diva concordou em acompanhar o grupo e registrar o encontro. Como a área está interditada por falta de manutenção não foi possível realizar essa visita com mais turmas, no entanto a Secretaria de Cultura têm realizado ações para a municipalização do casarão, local tombado como Patrimônio Material brasileiro, para que seja realizada reforma e possível abertura para visitação.

A Fazenda Mata Negra é um dos locais da cidade que permite a partir do local exemplificar o contexto histórico nacional. Além de ter sido referência na produção de café, foi tombada devido sua arquitetura rara na região. Tem vínculo com as questões econômicas, escravagistas e migratórias do país, sendo um ótimo local de aproximação da teoria com a realidade.

“Faço parte dessa história”. “Somos todos iguais”. “Consigo enxergar com outros olhos essa cultura”... Expressões que preenchem de esperança.

Ter a oportunidade de conhecer novos pontos de vista, preencher o espaço que te rodeia com novos sentidos, parecem contribuir significativamente em novos caminhos para a educação. Através dela possibilitar novos caminhos de vida, caminhos rumo à democracia, a igualdade, “respeito as diferenças”.

REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIA

*O Brasil foi “inventado” de cima para baixo,
autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em
outros termos
Paulo Freire*

A proposta desse trabalho foi verdadeiramente se transmutando conforme o caminhar da pesquisa. A possibilidade de vivenciar e experienciar o que a teoria me convidou a refletir sobre o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira certamente tornou maior o desafio e também a busca pelo conhecimento: conhecer o mundo em que habito e os desafios que nos rodeiam.

O contexto social e a exclusão histórica sofrida pela população negra auxilia na compreensão da existência do racismo e na aceitação de sua superação como necessidade social, que atinge a todos e visa uma maior qualidade de vida por meio da efetivação da democracia em que vivemos. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém, o racismo, as desigualdades e a discriminação correntes na sociedade perpassam esse espaço. Como bem registrou Nelson Mandela, “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Temos muito ainda para caminhar na consolidação desse aprendizado. A necessidade de uma alteração efetiva nas políticas e práticas educacionais mostra-se fundamental; quando se trata da nossa história, fortalecem-se outras formas de ser e de se desenvolver democraticamente, com valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, unidos na construção de uma nação em que todos tenham igualmente seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. Todos os alunos negros e não negros bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados, no sentido de construir relações sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos (BRASIL, 2005).

O projeto apresentado foi uma ação pontual, realizada pela articulação de agentes sociais que reconhecem nessas práticas caminhos para a

efetivação de melhorias de vida que buscam auxiliar na reflexão acerca de onde viemos, como chegamos e para onde pretendemos seguir. No decorrer do projeto, convidamos a pensar alternativas, lutamos pela abertura de espaços e abrimos diálogo com educadores sobre suas realidades. O trabalho foi pontual, no entanto, afirmou sua importância. Nos relatos de experiência, é recorrente a solicitação de mais cursos voltados à temática. Necessidade natural – como refletir e modificar algo que não tivemos a oportunidade de conhecer? É necessário permitir novos olhares, ouvir antigas falas.

Esperançoso perceber que o projeto parece ter contribuído para uma reflexão frente ao ponto de vista apresentado até hoje no que se refere à postura e à prática educacional frente às alunas e os alunos negros, aos temas abordados, à história e à geografia locais e, em especial, à oralidade e à cultura popular como formas válidas de conhecimento. Pessoalmente, lembro de uma educadora experiente que, ao final do projeto, abraçou-me e agradeceu por ter contribuído, nessa altura da vida, no seu contato com um mundo novo. Ter acompanhado esse processo tocou-me e ensinou-me profundamente.

Ao refletir sobre a vivência na capacitação com as professoras e professores, vejo-me pensando em um texto de Rubem Alves, que diz:

O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de se saber pensar. A arte de pensar é a ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto a aprendizagem do uso das ferramentas existentes – coisa que se pode aprender mecanicamente – é a arte de construir ferramentas novas (...) Assim, diante da caixa de ferramentas, o professor tem de se perguntar: “Isso que estou ensinando é ferramenta para quê? De que forma pode ser usado? Em que aumenta a competência dos meus alunos para viver a sua vida?” Se não houver resposta, pode-se estar certo de uma coisa: ferramenta não é (ALVES, 2005, p. 11-12).

Estamos sendo convidados a pensar a nossa história e geo-grafias, (nossas “marcas na terra”), nossas práticas enquanto educadoras e educadores e, assim, construir ferramentas novas. Quando um educador relata que a temática étnico-racial facilitou a aula e contribuiu para dinâmicas de aprendizagem mais inclusivas, mais alegres, e que isso aproximou e envolveu os alunos, vejo que a quantidade de formas de ensino-aprendizagem presente na cultura popular que conseguem ensinar com mais alegria, aproximando o

conhecimento da realidade, como visto no decorrer do trabalho, estão excluídas da escola por serem consideradas não formais, ou por não estarem escritas nos livros de didática. Rubem Alves, mais uma vez reflete:

Mas há uma outra caixa, na mão esquerda, a mão do coração. Essa caixa está cheia de coisas que não servem para nada. Inúteis. Lá estão um livro de poemas da Cecília Meireles, a “Valsinha”, do Chico, um cheiro de jasmim, um quadro de Monet, um vento no rosto, uma sonata de Mozart, o riso de uma criança, um saco de bolas de gude... Coisas inúteis. E, no entanto, elas nos fazem sorrir. E não é para isso que se educa? Para que nossos filhos saibam sorrir? (ALVES, 2005, p.12).

Aproximando-nos do contexto do trabalho, é possível incluir nessa lista trazida pelo autor uma roda de conversa na Figueira, uma música popular, um toque de tambor, uma tarde no Lago Azul, um cheiro de feijoada feita coletivamente, entre tantas outras singularidades. Rubem Alves diz que a primeira função da educação é ensinar a ver; ele sugere que se fosse criado um novo tipo de professor, que se dedicasse a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana, “Sua missão seria partejar ‘olhos vagabundos’” (ALVES, 2005, p. 25). Frente a tantas questões que precisamos enxergar para poder transformar nosso presente e futuro, foi interessante a possibilidade de partejar olhos vagabundos entre os ambientes educacionais.

Entre essas linhas, busquei compartilhar caminhos de aprendizado: caminhadas entre conversas, leituras, escritas, sonhos, esperanças, descobertas, histórias, dúvidas, ancestralidades, trocas, música, desafios... Gratidão. As questões apresentadas, assim como o trabalho, seguem em frente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AGUIAR, Carmen Maria; MOREIRA, Eder Carlos. **Festas Itinerantes** In: VII Semana de Manifestações Culturais: processos sociais, históricos e culturais, 2011, Rio Claro/SP. VII Semana de Manifestações Culturais: processos sociais, históricos e culturais. Rio Claro /SP: Oroari, 2011a. v.1.

AGUIAR, Carmen Maria; MOREIRA, Eder Carlos. **Imagens geográficas, contextos e manifestações culturais**. XIII - Encontro de Geógrafos da América latina. San José Herendia - Costa Rica, 2011b. p. 1-11.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus Editora, 2005.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Geografia, territórios étnicos e quilombos**. In: GOMES, Nilma Lino. **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

BINZER, Ina Von. **Os meus romanos, alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. - 1. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CALDEIRA, Jorge. et al. **Viagem pela História do Brasil**. – 2.ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

COSTA, Emilia Viotti da. **A abolição**. 5. ed. São Paulo: Global, 1994.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. – 6.ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. – (Biblioteca básica)

CUNHA, Renata C. O. Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.28, p.101-111, jan./jun., 2010.

DEAN, Warren. **Rio Claro: Um Sistema Brasileiro de Grande Lavoura (1820 – 1920)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FARIA, Monique Marques de. **Resistir e Fixar: a formação de negros territórios e suas manifestações na cidade de Rio Claro – SP**. Trabalho de conclusão de curso, UNESP/RC, 2011.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Ed. Edusp. 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GOMES, Laurentino - **1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da monarquia e a proclamação da República no Brasil**. 1. ed. - São Paulo : Globo, 2013.

HAACH, Lucia Tiemi Kobayaski **Com Deus Inicio meu Trabalho**. Imigrantes de Origem Cultural Germânica e seus Descendentes – Rio Claro-SP. Dissertação de Mestrado, UNESP/CAR, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1992.

HAMPATÉ BÂ. **Capítulo 8 - A tradição viva**. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

HENRIQUES, Isabel Castro. **Território e identidade**. O desmantelamento da terra africana e a construção da angola colonial (c. 1872-c. 1926). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003.

História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

MATTÉI, Jean François. **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debate no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 117. 2002.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. et al. **Educação e Diferenças: os desafios da Lei 10.639/03**. Cuiabá: EdUFMT. 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Brandão, André Augusto. Org. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niteroi: Editora da Universidade Federal Fluminense. 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

OLSON, David. **O mundo no papel** – implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Editora Ática, São Paulo. 1997.

ORTIZ, Renato. **As ciências sociais e a cultura**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 14(1): 19-32, maio de 2002.

PEREIRA, Flávia Alessandra de Souza. **Organizações e Espaços da Raça no Oeste Paulista**: Movimento Negro e Poder Local em Rio Claro (dos anos 1930 aos anos 1960). Dissertação apresentada ao Departamento de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFSCar 2008

PINTO, Regina Pahim. **Multiculturalidade e educação de negros**. In: Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade 32. Org. GUSMÃO, Neusa Maria de; SIMSON, Olga R.; DEMARTINI, Zélia de B.. 1ªed. São Paulo: Papyrus. 1993.

RELATÓRIO ANUAL DAS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL 2009-2010. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br>> Acessado em : 17 maio 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de Matriz Africana**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Diversidade étnico-cultural e currículos escolares**. In: Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade 32. Org. GUSMÃO, Neusa Maria de; SIMSON, Olga R.; DEMARTINI, Zélia de B.. 1ªed. São Paulo: Papyrus. 1993.

SLOTERDIJK, Peter. **No Mesmo Barco**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo Das Raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras Editora, 1993.

WAGNER, Philip L.; MIKESELL, Marvin W. **Os temas da geografia cultural**. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Introdução à geografia cultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Site visitados:

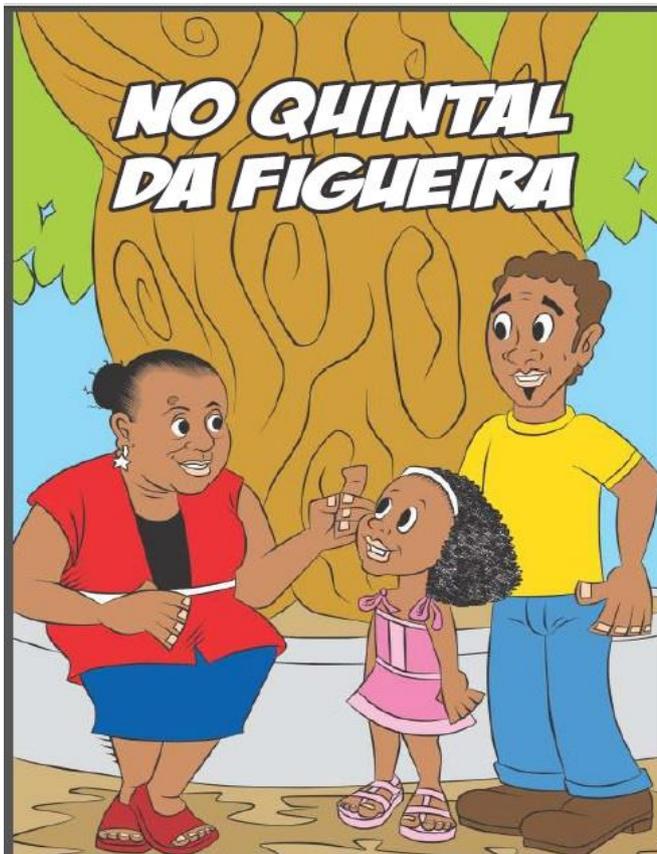
<http://www.acaogrio.org.br/>. Acessado em 20/11/2013.

<http://www.cultura.sp.gov.br/>. Acessado em 28 de setembro de 2013.

<http://www.memoriaviva.sp.gov.br/>. Acessado em 28 de agosto de 2013.

<http://www.seppir.gov.br/>. Acessado em 28 de setembro de 2013.

ANEXO A – Gibi: No Quintal da figueira



As Histórias em Quadrinhos que vocês estão recebendo falam daquilo que aconteceu perto de nós, na cidade de Rio Claro. A história do Brasil é uma história que não respeitou os negros, pois eles não foram consultados se queriam ou não vir para o Brasil. Eles vieram obrigados, sequestrados e isso ajudou para que não fossem respeitados como seres humanos.

Discriminar é tratar diferente, e se queremos conviver em harmonia, precisamos reconhecer as outras pessoas como elas são. A cor negra da pele é uma característica dos descendentes africanos, assim como os cabelos loiros é uma característica dos descendentes europeus. Aprendemos a gostar de um ou de outro e muitas vezes, a achar feio ou bonito.

Queremos mostrar o que aconteceu na cidade onde moramos. A discriminação dos negros, sem nenhum motivo que justifique isso, é algo que precisa acabar. As longas conversas, o respeito aos mais velhos, as batucadas, as comidas, muitas das alegrias que temos em nossa vida vem de costumes africanos.

Esperamos que gostem da leitura e possam entender as diferenças que existem entre as pessoas. Ninguém é igual, cada um tem seu jeito, sua maneira de olhar para a vida, para as pessoas e de conviver com o outro, respeitando para ser respeitado. A vida é sempre uma troca com outras pessoas, de perto e de longe.



OLÁ!
MEU NOME É
ÂNGELA GONZAGA.
MAS TODO MUNDO
ME CHAMA
DE DONA ÂNGELA.
VOU CONTAR UMA
HISTÓRIA SOBRE
O QUE PODE
ACONTECER
EMBAIXO DE
UMA ÁRVORE!

NO QUINTAL DA FIGUEIRA - 2



SEU AVÔ DISSE QUE HAVIA
UMA GRANDE FESTA DO TAMBÚ
EM RIO CLARO NESSA PRAÇA.



O QUE É
TAMBÚ,
PAI?



QUE ENGRAÇADO
FICAR BATENDO O UMBIGO.
POR QUE FAZEM
ISSO?



O UMBIGO É O COMEÇO
DA VIDA. É POR ONDE A MÃE
ALIMENTA O BEBÊ AINDA NA
BARRIGA.



O PESSOAL CHAMA
DE BATUQUE DE UMBIGADA.
É UMA DAS TRADIÇÕES DA CULTURA
POPULAR LOCAL. VINHA GENTE DE
TODO LUGAR PRA ESSA
FESTA.



ESSA
PRAÇA FICAVA CHEIA
DE GENTE. TINHA OS TAMBORES.
OS DANÇARINOS E MUITA COMIDA.
A FESTA IA A NOITE TODA,
ATÉ O SOL RAIAR.



E QUANDO
NASCE,
CORTA!



CORTA. E AÍ
CRIAMOS OUTROS
LAÇOS QUE JUNTAM
NOSSAS VIDAS.



NO QUINTAL DA FIGUEIRA - 7



POXA, O TAMBÚ É
IMPORTANTE ENTÃO.

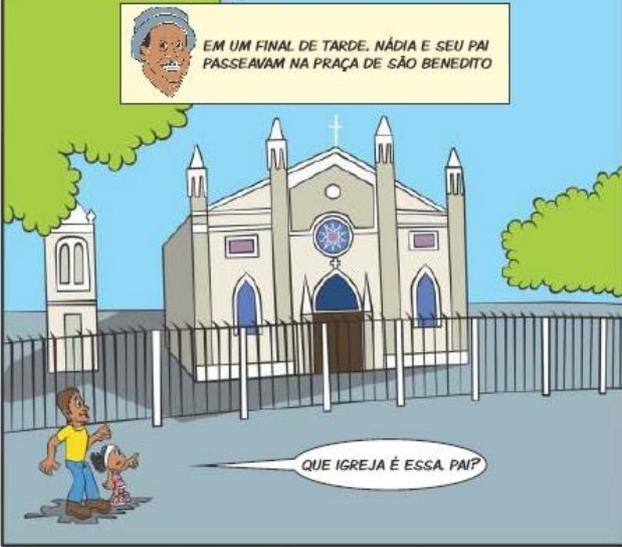


ANTIGAMENTE,
QUANDO OS NEGROS ERAM ESCRAVOS,
USAVAM OS TAMBORES PRA SE
COMUNICAR.

ELE É MUITO
IMPORTANTE.

NO QUINTAL DA FIGUEIRA - 8

NO QUINTAL DA FIGUEIRA



NO QUINTAL DA FIGUEIRA - 3



NO QUINTAL DA FIGUEIRA - 4



NO QUINTAL DA FIGUEIRA - 5



NO QUINTAL DA FIGUEIRA - 6



NO QUINTAL DA FIGUEIRA - 9



*VER FOTOS NA ÚLTIMA PÁGINA

NO QUINTAL DA FIGUEIRA - 10



FIM

NO QUINTAL DA FIGUEIRA - 11

NO QUINTAL DA FIGUEIRA



Fotos: Acervo Pessoal da família Copriva



Foto: Acervo pessoal da família Copriva - Rio de Janeiro

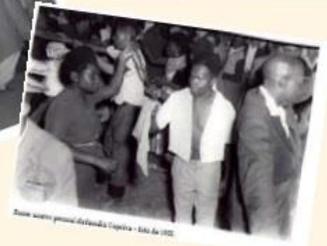


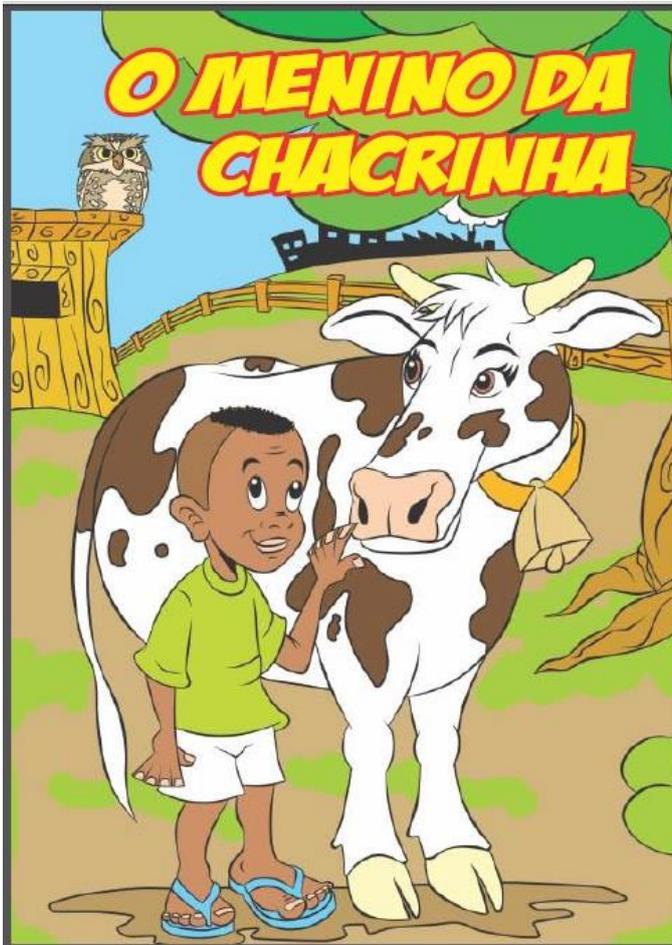
Foto: Acervo pessoal da família Copriva - Rio de Janeiro

Projeto realizado com o apoio do Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Cultura, Programa de Ação Cultural 2012.

Apoio:



Anexo A1 Gibi: O Menino da Chacrinha



As Histórias em Quadrinhos que vocês estão recebendo falam daquilo que aconteceu perto de nós, na cidade de Rio Claro. A história do Brasil é uma história que não respeitou os negros, pois eles não foram consultados se queriam ou não vir para o Brasil. Eles vieram obrigados, sequestrados e isso ajudou para que não fossem respeitados como seres humanos.

Discriminar é tratar diferente, e se queremos conviver em harmonia, precisamos reconhecer as outras pessoas como elas são. A cor negra da pele é uma característica dos descendentes africanos, assim como os cabelos loiros é uma característica dos descendentes europeus. Aprendemos a gostar de um ou de outro e muitas vezes, a achar feio ou bonito.

Queremos mostrar o que aconteceu na cidade onde moramos. A discriminação dos negros, sem nenhum motivo que justifique isso, é algo que precisa acabar. As longas conversas, o respeito aos mais velhos, as batucadas, as comidas, muitas das alegrias que temos em nossa vida vem de costumes africanos.

Esperamos que gostem da leitura e possam entender as diferenças que existem entre as pessoas. Ninguém é igual, cada um tem seu jeito, sua maneira de olhar para a vida, para as pessoas e de conviver com o outro, respeitando para ser respeitado. A vida é sempre uma troca com outras pessoas, de perto e de longe.



OLÁ CRIANÇAS. TUDO BEM? MEU NOME É ÂNGELA GONZAGA. MAS TODO MUNDO SEMPRE ME CHAMOU DE DONA ÂNGELA. VOU LHESS CONSTAR UMA HISTÓRIA QUE ACONTECEU AQUI NA CIDADE DE RIO CLARO.

O MENINO DA CHACRINHA - 2



O MENINO DA CHACRINHA - 3



O MENINO DA CHACRINHA - 4



o MENINO DA CHACARINHA - 5



"...Eu, Maria Thereza de Jesus achando-me doente, porém em meu perfeito juízo e entendimento resolvi fazer meu testamento... Deixo a todos os escravos, aos quais dei a liberdade a minha Chacara com... os «trastes de uso interior da casa... porque assim estes como os seus descendentes terão dela uso fruto...
São João do Rio Claro
19 de maio de 1862..."
* MÓVEIS
** ORTOGRAFIA UTILIZADA NA ÉPOCA



o MENINO DA CHACARINHA - 6



o MENINO DA CHACARINHA - 7

ESTE MAPA TEM COMO OBJETIVO ILUSTRAR OS PONTOS DE REFERÊNCIA HISTÓRICA DA CHÁCARA DOS PRETOS EM RIO CLARO - SP.



Projeto realizado com o apoio do Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Cultura, Programa de Ação Cultural 2012.





A COMUNIDADE
NEGRA
VAI A ESCOLA

Anexo B

CURSO DE CAPACITAÇÃO
PARA PROFESSORES
FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome		Tempo de docência	
Unidade Escolar		Ano de Atuação	4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> EJA <input type="checkbox"/> Escola Agrícola <input type="checkbox"/>

Experiência em relação a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etno raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana

Expectativas em relação ao curso de capacitação

Projeto realizado com o apoio do Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Cultura - Programa de Ação Cultural – 2012

Apoio





A COMUNIDADE
NEGRA
VAI A ESCOLA

**CURSO DE CAPACITAÇÃO
PARA PROFESSORES**
Relato de experiência

O projeto realizou três encontros presenciais destinados às questões relacionadas à implementação da Lei 10.639/03, com foco nas temáticas: racismo e legislação; relações de trabalho e o negro na sociedade brasileira; família, mulher e trabalho; e educação e cultura; além de atividades desenvolvidas na unidade escolar, Conversas Griô e visitas de campo.

Suas opiniões e sensações frente às atividades desenvolvidas são muito importantes; tendo em vista valorizá-las e aprimorarmos nosso trabalho, elaboramos este relato de experiência. Contamos com sua valiosa colaboração!

Unidade Escolar						
Ano de Atuação	<input type="checkbox"/> 4º	<input type="checkbox"/> 5º	<input type="checkbox"/> Artes	<input type="checkbox"/> Escola Agrícola	Tempo de docência	

Disserte sobre o curso de capacitação!

Escreva algumas linhas a respeito do que achou e sentiu ao longo do seminário, abordando, por exemplo, questões como: Foi importante para você como pessoa? E como brasileiro? E como professor? Quais as contribuições que você levará a partir do curso? Tem alguma sugestão para que possamos melhorá-lo?

Expresse, desenhe, pinte, denomine, grafe, relembre, remapeie, fotografe ... sua experiência no Projeto “A COMUNIDADE NEGRA VAI A ESCOLA”!

**Projeto realizado com o apoio do Governo do Estado de São Paulo,
Secretaria de Estado da Cultura - Programa de Ação Cultural – 2012**

Apoio

