

# NGUZU

---

**REVISTA DO NÚCLEO  
DE ESTUDOS  
AFRO-ASIÁTICOS  
DA UEL**

---

## EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS (NEAA)

### Reitora

Nádina Aparecida Moreno

### Vice-reitora

Berenice Quinzani Jordão

### Coordenadora do NEAA

Rosane da Silva Borges

### COORDENAÇÕES DE ÁREA DO NEAA

#### Educação e Ações Afirmativas

Maria Gisele de Alencar

#### Arte e Cultura

Marcia Dermindo

#### Comunicação

Silvia de Castro

#### Pesquisa e Documentação

Carlos Alexandre Guimarães e Rosane da Silva Borges

#### Articulação Comunitária

Manoela Fernanda Silva Matos

#### Relações Internacionais

Dejair Dionísio

#### Secretaria

Cibele Candeo Leite

Dirce Meneguelli de Sá

#### Assistente de Educação e Documentação

Vaudice Donizete Rodrigues

#### Estagiária de biblioteconomia

Elza Ribeiro Bueno

### COMITÊ EDITORIAL

#### Coordenação

Carlos Alexandre Guimarães

Rosane da Silva Borges

#### Editora científica

Rosane da Silva Borges

#### Editor executivo

Carlos Alexandre Guimarães

#### Secretaria Editorial

Flávio Carrança

#### Capa, projeto gráfico e diagramação

Naima Almeida e Natália Tudrey

#### Revisão Editorial

Flávio Carrança

*NGUZU* – Ano 1, n. 1, março/julho de 2011

Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA)  
da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Rodovia Celso Garcia Cid | Pr 445 Km 380 | Campus  
Universitário

Cx. Postal 6001 | CEP 86051-980 | Londrina – PR

Fone: (43) 3371-4000 | Fax: (43)3328-4440

Email: neaa@uel.br

### CONSELHO EDITORIAL

- Alex Ratts (UFG)
- Álvaro Roberto Pires (UFMA)
- Amauri Mendes Pereira
- Ari Lima (Uneb)
- Carlos Benedito Rodrigues da Silva (UFMA)
- Maria Aparecida Moura (UFMG)
- Denise Botelho (UFRPE)
- Edna Rolland
- Edson Lopes Cardoso (SEPPIR)
- Elena Andrei (UEL)
- Flavia Matheus Rios (USP)
- Heloísa Pires
- Joselina da Silva (UFC)
- Kabengele Munanga (USP/SP)
- Kia Lilly Caldwell (Univ. North Carolina at Chapel Hill)
- Leda Martins
- Ligia Ferreira (Unifesp)
- Lucia Helena Oliveira (UEL)
- Marcelo Paixão (UFRJ)
- Maria Nilza da Silva (UEL)
- Matheus Gato de Jesus (USP)
- Nei Lopes
- Nelson Inocência (UnB)
- Nilma Lino Gomes (UFMG)
- Roberto Borges (CEFERRJ)
- Sueli Carneiro (Geledés/SP)
- Wilson Mattos (Uneb)

---

# SUMÁRIO

---

---

## 6 EDUCAÇÃO, CORPORALIDADE E RACISMOS CONTEMPORÂNEOS

Rosane da Silva Borges

---

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### 10 O CORPO NEGRO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Isildinha Baptista Nogueira

### 14 PERSONAGENS EM POSIÇÕES HIPOTÉTICAS: CONSUMO, CORPO E SUBJETIVAÇÃO NA CULTURA DAS MÍDIAS

Laura Guimarães Corrêa

### 22 RACISMO E BIPODER: UM CASO NO RIO DE JANEIRO CONTEMPORÂNEO

Renato Nogueira e Carla Cristina Campos da Silva

### 28 CORPOS NEGROS EDUCADOS: NOTAS ACERCA DO MOVIMENTO NEGRO DE BASE ACADÊMICA

Alex Ratts

### 40 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: PRETINHO (A) EU? DISCUTINDO O PERTENCIMENTO ÉTNICO

Ralime Nunes Raim

### 50 REFLEXÕES SOBRE NOSSAS CONSTRUÇÕES INTELLECTUAIS E POLÍTICAS ACERCA DE “RAÇA”

João Batista de Jesus Felix

---

## PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

### 62 POR QUE ENSINAR A HISTÓRIA DO NEGRO NA ESCOLA BRASILEIRA?

Kabengele Munanga

### 68 O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A LEI 10.639/03: CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO

Crisângela Biassi de Almeida

**76** LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA  
EM SALA DE AULA: UMA POSSIBILIDADE?  
Claudia Vanessa Bergamini

**85** A ENUNCIÇÃO DO POSSÍVEL: AS COTAS RACIAIS E A LEI  
10.639/03 TRANSFORMANDO A REALIDADE DA POPULAÇÃO  
NEGRA EM LONDRINA  
Márcia Figueiredo Tokita e Maria Gisele de Alencar

---

## NEGRAS REFLEXÕES

**94** DO DIREITO À PALAVRA AO PODER DE ENUNCIÇÃO  
DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL  
Jacques D'Adesky

**106** RAÇA E GÊNERO: ENTRELACES RACISTAS VERSUS  
AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA  
Maria Anória de Jesus Oliveira

**116** A REDENÇÃO DO OLHAR: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA  
Nelson Inocêncio

---

## ENTREVISTA

**126** ANHAMONA DE BRITO

---

## POESIA

**132** DEUSA DO RIO IEWÁ  
Ricardo Nonato Almeida de Abreu Silva



# EDUCAÇÃO, CORPORALIDADE E RACISMOS CONTEMPORÂNEOS

---

**ROSANE DA SILVA  
BORGES**

Professora Doutora, coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) e coordenadora editorial da revista *Nguzu*.

Em tempos de narrativas hipermediáticas, onde os textos encontram abrigo preferencialmente no espaço virtual, a revista *Nguzu* é também manufaturada no suporte impresso. Com o tema Educação, Corporalidade e Racismos Contemporâneos, *Nguzu*, uma publicação do NEAA (Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos), órgão da Universidade Estadual de Londrina (UEL), institui-se como um espaço demarcado para dar visibilidade às reflexões e pesquisas ancoradas no campo das relações raciais no Brasil e em outros países da diáspora. Colhemos da língua banto o nome da publicação, que significa energia.

A escolha desse dossiê temático foi motivada por episódios contemporâneos que revelam a pertinência do racismo em sua ação implacável de abater corpos negros, fundamentada em uma leitura racial, portanto educativa, do que esses corpos significam e representam (os assassinatos do dentista negro em São Paulo quando retornava para casa em Guarulhos e do *office-boy* pelos seguranças do banco Itaú integram uma lista significativa). Tais episódios fizeram-se razoavelmente presentes na agenda dos suportes informativos, especialmente de jornais impressos e televisivos com capilaridade nacional, e vêm estimulando a renovação do debate por meio de fóruns concernentes ao racismo e à violência no Brasil.

O assunto, como era de se esperar, alcança dimensões exponenciais, e nos conduz, irremediavelmente, para os elevados índices de mortalidade entre os jovens negros. Organizações anti-racistas atentas às

múltiplas faces da discriminação racial vêm denunciando sistematicamente, pelo menos desde a década de 1970, a incidência majoritária de assassinatos nessa faixa etária. O mencionado quadro, como sabido, não constitui nenhuma novidade. O que causa espécie é que essas estatísticas convivem, paradoxalmente, com argumentos enviesados que, com verniz de seriedade, afirmam solenemente ser o Brasil um país isento de práticas racistas. Tais afirmações, mesmo resultando em triste eloquência, ainda são sustentadas por frações da *intelligentsia* brasileira, agremiações políticas, formadores de opinião pública e apresentam-se como uma reação conservadora à adoção de políticas públicas que tomam a discriminação racial como nexos prioritários para a superação das assimetrias no Brasil. Enfileiram-se argumentos propugnando uma práxis política que se desvencilhe de qualquer recorte racial.

Sem nos estendermos sobre essa contenda, o que importa destacar das alterações são as relutâncias em admitir a centralidade do racismo nas ações discriminatórias impulsionadas por um fundamento racial. No entanto, os exemplos aqui elencados – do dentista e do *office-boy* – não deixam margem a dúvida. O que presenciemos na paisagem cotidiana é desalentador: os índices exorbitantes de mortalidade de jovens negros não somente permanecem, como crescem vertiginosamente a cada ano. Segundo reportagem do jornal “O Estado de São Paulo”, “o Mapa da Violência 2011 mostra que a vitimização juvenil por homicídios continua a crescer. O número de homicídios entre a população negra é ex-

plosivo e, o que é pior ainda, a vitimização entre jovens negros tem índices muito altos, beirando um cenário de “extermínio”. Após uma década (1998-2008), continua praticamente inalterada a marca histórica de 92% da masculinidade nas vítimas de homicídio.

Em seu número de estreia, a revista *Nguzu* toma, desse modo, o corpo como um vasto território marcador de sentidos e significados. Convertendo-se em uma das primeiras fronteiras de violação do humano, é pelo corpo que se circunscreve as (im)possibilidades do ser, é por ele que se classifica e se categoriza as pessoas. Com as informações emitidas pelo corpo, esculpimos o outro, traço por traço. Muniz Sodré já nos advertira:

A estética negativa do estrangeiro lastreia sempre os julgamentos na prática do *Gesichtskontrolle* (controle de rostos), ou seja, a decisão cotidiana sobre quem pode entrar em clubes, boates, restaurantes de luxo ou mesmo ser aceito para seguros de automóveis. O nome da prática é alemão, mas sua incidência é transnacional (1999, p. 33).

Como reposicionar o debate em meio às emergentes reflexões que apontam para a superação do corpo e ascensão do pós-humano? De que maneira reinserir a gramática corporal como um vetor importante para pensarmos na sustentação do racismo?

Uma pequena mostra de artigos referentes ao tema demonstra nesta publicação a diversidade de abordagens da corporalidade e dos racismos contemporâneos, vistos em conjugação, sob uma perspectiva educativa, crítica e analítica. Os artigos aqui reunidos sobre o tema buscam problematizar e aprofundar questões teóricas, tornam públicos os resultados de investigações empíricas e estabelecem diálogos com outras áreas de conhecimento capazes de contribuir para a compreensão das singularidades do racismo na contemporaneidade.

Muito se tem insistido de que o corpo e, portanto, a noção de sujeito e subjetividade derivada do cartesianismo estão, sob a chave da pós-modernidade e da cibernética, em franca decadência, em constante interrogação. De Descartes, passando por filósofos como Michel Foucault e Gilles Deleuze, pelos aportes da medicina e da psicanálise, incluindo-se aí também as contribuições do Laboratório de Inteligência Artificial do MIT, as concepções sobre o corpo passaram por radicais avaliações. Em perspectiva da epistemologia africana, outros contributos não menos importantes ampliam o painel. Visto como um elemento vital para equilíbrio de algumas sociedades, ponto ordenador das estruturas sociais, o corpo é categoria importante na definição das relações sociais africanas.

De um modo ou de outro, podemos entrever essas reflexões nos textos de Isildinha Baptista, psicanalista e doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo; de Laura Guimarães Correa, professora adjunta do curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais; do professor de filosofia e educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Renato Nogueira, e da mestrande Carla Cristina da Silva, também da UFRRJ; do professor doutor Alex Ratts, da Universidade Federal de Goiânia; da socióloga e coordenadora do Programa Diversidade Étnico-Racial na Educação de Montes Claros/MG, Ralime Nunes Raim; e do professor doutor João Batista de Jesus Félix, da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Além do dossiê temático, a *Nguzu* apresenta na seção “Propostas Pedagógicas” os textos do professor doutor Kabengele Munanga, do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP; da pós graduanda em Letras da UEL, Cláudia Vanessa Bergamini; das pesquisadoras graduadas pela UEL, Marcia Figueiredo Tokita e Maria Gisele de Alencar; e da socióloga pós-graduada pela UEL, Crisângela de Almeida. No tópico “Negras reflexões” contamos com os artigos do professor doutor Jacques d’Adesky, pesquisador do Centro de Estudos das Américas da Universidade Cândido Mendes e professor da UNESA; da professora doutora Maria Anória de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do professor Nelson Inocêncio, docente do Departamento de Artes Visuais vinculado ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília – UnB e coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UnB. Na seção “Interloquções”, a nossa convidada é a doutora Anhamona Silva de Brito, secretária de Ações Afirmativas da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). E na seção “Literartes”, apresentamos a poesia do escritor Raimundo Nonato, da Universidade Estadual da Bahia.

Como qualquer iniciante, *Nguzu* espera manter energias, por definição, próprias de sua concepção editorial para dar continuidade ao compromisso de ser um canal difusor das pesquisas, estudos e reflexões sobre relações raciais. Oxalá cumpramos esse papel.

Uma ótima leitura e até o próximo número.

---

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.



# DOSSIÊ TEMÁTICO



# O CORPO NEGRO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

## ISILDINHA BAPTISTA NOGUEIRA

Psicanalista. Doutora em Psicologia pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, com o tema: Significações do corpo negro. Assessora do Instituto AMMA Psique e Negritude.

## INTRODUÇÃO

Como falar acerca de representações psíquicas e experiências diárias e dizer que, a despeito das lutas por melhores condições de acesso à cidadania, as representações sobre o negro e o seu lugar na sociedade não mudaram?

A sociedade é, fundamentalmente, uma concepção, uma construção do pensamento, uma entidade com sentido e significação. Como seres humanos, nos destacamos por nossa capacidade de dar significados às coisas. Construimos uma cultura, um conjunto de crenças e costumes, que criaram olhares específicos, próprios de cada grupo étnico social, que demandará princípios de conduta, isto é, uma ética que permita e garanta a cada um dos indivíduos pertencentes a um determinado grupo, a necessidade que lhe é natural, de pertencimento a essa organização.

O conjunto das representações que constituem a cultura está condicionado a uma lógica que determina que viver em sociedade é estar “sob a dominação dessa lógica”; os indivíduos se comportam segundo essa lógica, sem terem consciência desse mecanismo. Em consequência, a vida coletiva, assim como a vida psíquica dos indivíduos e dos grupos sociais constituem um complexo processo que não corresponde a uma relação causal simples, mecanicista, empírica, mas depende dos mais diversos fatores.

As representações sociais funcionam como uma rede onde as malhas estabelecem os domínios das ex-

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir a dimensão psíquica da questão do racismo, partindo da hipótese de que essa realidade histórico-social determina, para os negros, configurações psíquicas peculiares.

Refletir sobre a condição do negro como produto da interação dialética entre, de um lado, as representações sociais ideologicamente estruturadas, as estruturas sócio-econômicas que as produziram e as reproduzem e, de outro, as configurações que formam o universo psíquico.

Palavras chave: negros, histórico social, sócio-econômica, racismo, universo psíquico.

periências para além de um terreno anteriormente indiferenciado, e fixam os limites dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos, que são ideologicamente estruturados; cada sistema cria seus teóricos que o justifiquem.

## SER HUMANO E SER NEGRO

A noção de “ser humano” que temos hoje, teve origem no Renascimento, onde se criaram novos conceitos; o homem passa a ser visto como centro e modelo do mundo. Isto é possível porque o ser humano se “conceitualiza”, se pensa e se percebe de uma época para outra; por ser histórico, conseqüentemente, seus valores, costumes e leis, mudam.

Por mais de três séculos, as principais atividades econômicas mercantes brasileiras basearam-se no trabalho do negro escravizado. Entre cativos e mortos, a África perdeu 70 milhões de pessoas do século XV ao XIX<sup>1</sup>. Foram 320 anos de escravidão.

Trazidos de diferentes regiões, falando, portanto, línguas diferentes, tendo cultura, tradições e religiões diversas, os negros tinham portanto a comunicação e a organização entre os semelhantes dificultadas, o que favorecia o controle dos senhores de escravos. A acul-

1. ALENCAR, Chico (org.). Direitos mais humanos. Rio de Janeiro: Garamond, 2001, pg. 24.

## RESUMÉ

*Ce article se propose à réfléchir sur la dimension psychique du racisme, à partir de l'hypothèse suivante: que cette réalité historique sociale détermine, pour les noirs, des configurations psychiques particulières.*

*De cette réflexion, j'essaye de définir la condition du noir en tant que produit de l'interaction dialectique entre, d'une part, les représentations sociales idéologiquement structurées socio-économiques qui les ont produit et continuent à les reproduire et, d'autre part, les configurations que constituent l'univers psychiques.*

*Les Mots Clé: noirs, historique sociale, socio-économiques, racisme, univers psychiques.*

turação é uma consequência natural na relação entre culturas diferentes, obrigadas a conviver. Ao perderem suas identidades originais, ganham nova identidade, resultado da transculturação, como forma de resistir à opressão causada pelo processo de escravização.

Vivendo em péssimas condições nas senzalas, brutalizados e animalizados pelos senhores, os negros se viam destituídos da sua condição de humanos; não faltaram estudos que os compararam aos animais, justificando, assim, as condições em que viviam como sendo “naturais”.

A promulgação da “Lei Áurea” que supostamente os libertaria do cativeiro, foi antecedida por mudanças na ordem econômica e política, que colocavam obstáculos à existência de um país escravagista no cenário mundial. Os abolicionistas mostravam grande indignação pelas condições de cativeiro dos negros, mas não puderam pensá-los como indivíduos que deveriam ser inseridos na sociedade. Supunham que, saindo da condição de escravo, o negro trabalharia como mão de obra remunerada para seu auto-sustento.

Libertos, os ex-escravos vagavam desorientados, sem condições para seu auto-sustento e sem trabalho no campo, que começava a ser feito pelos imigrantes. Dadas suas condições de vida, foram comparados a animais e vistos como incompetentes, preguiçosos e indolentes, quando comparados aos europeus que para cá vieram trabalhar. Restava aos negros o trabalho doméstico, situação que perpetuava a imagem anterior, em que o negro, tal como besta fera domesticada, trabalhava em troca de ração.

Embora juridicamente capazes de ocupar um espaço na sociedade, os negros eram, de fato, dela excluídos e impedidos de desfrutar de qualquer benefício social; foram marginalizados, estigmatizados, marcados pela cor que os diferenciava e discriminados por tudo quanto essa marca pudesse representar.

Desde essa época, livres do cativeiro, mas jamais da condição de escravos, de um estigma, os negros têm sofrido toda sorte de discriminação que tem como base a ideia de que são seres inferiores e, portanto, não merecedores de possibilidades sociais iguais.

O negro pode ser consciente de sua condição, das implicações histórico-políticas do racismo, mas isso não impede que ele seja afetado pelas marcas que a realidade sócio-cultural do racismo deixaram inscritas em sua psique.

Sabemos que as condições sócio-econômicas e a ideologia moldam as estruturas psíquicas dos homens. Tal processo não é imediatamente verificável, pois as representações psíquicas não são puro reflexo das condições objetivas. Suas estruturas psíquicas são contaminadas pelas condições objetivas - que recebem no plano inconsciente elaboração própria - a partir das quais são assimiladas e incorporadas, tornando-os sujeitos cativos e mantenedores de tais condições.

É o que analiticamente (para a psicanálise) se dá no processo de identificação, em que o sujeito introjeta, parcial ou totalmente, através da imitação ou da incorporação, o objeto amado ou odiado, ou ambas as coisas simultaneamente, reagindo, assim, ao amor ou ódio pela incorporação das propriedades do objeto. Esse mecanismo é o que a psicanálise caracteriza como a identificação com o agressor, que desta forma é internalizado; não se faz necessária a presença física do agressor, o negro passa a se auto-rejeitar.

O “ser negro” corresponde a uma categoria incluída em um código social que se expressa dentro de um campo etnossemântico onde o significante “cor negra” encerra vários significados.

O signo “negro” remete não só às posições sociais inferiores mas, também, a características biológicas supostamente aquém do valor das propriedades biológicas atribuídas aos brancos. Se o que constitui o sujeito é o olhar do outro, como fica o negro que se confronta com o olhar do outro, que mostra reconhecer nele o significado que a pele negra traz enquanto significante?

Resta ao negro, para além de seus fantasmas, inerentes ao ser humano, o desejo de recusar esse significante, que representa o significado que ele tenta negar, negando-se dessa forma a si mesmo, pela negação do próprio corpo.

Negar e anular o próprio corpo nos torna o sujeito “outro”, visto que só existimos como sujeitos em relação ao outro, à alteridade; portanto, ser sujeito é ser outro, e ser o outro é não ser o próprio sujeito, no caso do negro.

## O QUE SOMOS NÓS, NEGROS?

Ser branco significa uma condição genérica: ser branco constitui o elemento não marcado, o neutro da humanidade. Nasce em nós, portanto, o desejo de “brancura”. A brancura, vista da perspectiva do olhar do negro oprimido, transcende qualquer falha do branco; a brancura se contrapõe ao mito negro. A ideologia racial, portanto, se funda e se estrutura na condição universal e essencial da brancura, como única via possível de acesso ao mundo.

Embora o negro saiba que sua condição é o resultado das atitudes racistas e irracionais dos brancos, o ideal de brancura permanece. A “brancura” passa a ser parâmetro de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, etc. Assim, o branco encarna todas as virtudes, a manifestação da razão, do espírito e das ideias: a cultura, a civilização, isto é, a própria “humanidade”. É evidentemente confuso esse processo psicológico da ordem do inconsciente, pelo qual os negros passam; ser sujeito no outro, significa não ser o real do seu próprio corpo, que deve ser negado, para que se possa ser o outro. Mas esta imagem de si, forjada na relação com o outro – e no ideal de brancura – não só não guarda nenhuma semelhança com o real de seu corpo próprio, mas é por este negada, estabelecendo-se aí uma confusão entre o real e o imaginário.

Esse processo despersonaliza e transforma o sujeito em um autômato: ele se paralisa e se coloca à mercê da vontade do outro. O sujeito, assim fragilizado, envergonhado de si, se vê exposto a uma situação em que nada separa o real do imaginário, as fantasias estão, simultaneamente, dentro e fora,

É justamente porque o racismo não se formula explicitamente, mas antes sobrevive em um devir interminável, enquanto uma possibilidade virtual, que o terror de possíveis ataques (de qualquer natureza, desde física a psíquica) por parte dos brancos, cria para o negro uma angústia que se fixa na realidade exterior e se impõe inexoravelmente.

Ainda que lançando mão de um arsenal racional lógico, o negro possa desconsiderar tais ameaças



racistas que parecem grotescas, absurdas, totalmente incabíveis legalmente – já que criminosas, em termos de “direitos civis” – é mais forte que ele: o negro acaba sempre por sucumbir a todo um processo inconsciente que, alheio à sua vontade, entrará em ação.

Como seres humanos, contraditórios e instáveis, temos a capacidade de estabelecer princípios, leis e declarações e também a capacidade de contradizê-los, pois nossas reações são relativas à demanda de um dado momento histórico e econômico. Faz parte da natureza do ser humano o preconceito, sentimento formado sem suficiente conhecimento, mas forte o bastante para que, de maneira apaixonada, cada qual defenda sua cultura como a melhor forma de organização social. É evidente que essa defesa apaixonada se dá por comparação, onde as diferenças e semelhanças são negadas, enquanto diversidades e especificidades da outra cultura. E o critério para a compreensão passa a ser o da superioridade ou inferioridade que, supostamente baseadas em “conhecimentos científicos”, passam a garantir essa diferença pela “desconstrução” da outra cultura. Isto, que a princípio seria natural no ser humano, pode e na maioria das vezes acaba por atravessar os limites da diversidade, resultando no que seria a base do racismo, expressão violenta da diferença que parte da desconstrução e da eliminação do outro, baseado na suposta inferioridade de certas etnias.

O intuito, nesta breve reflexão acerca de questões tão complexas quanto essas que envolvem a discriminação em relação aos negros, seus sentidos e significados, foi o de contribuir enquanto psicanalista, com a explanação do modo como a realidade sócio-histórico-cultural do racismo e da discriminação se inscreve na psique do negro. Visto que costumamos, via de regra, confundir preconceito, discriminação e racismo, utilizando esses termos como se tivessem um só significado, penso que seja adequado nos lembrarmos que cada um desses termos determina e demanda diferentes sentidos.

O preconceito é próprio da natureza humana, é aquilo que me diferencia do outro; a discriminação é aquilo que pretensamente autoriza o indivíduo à exclusão do outro, com base na biologia de conhecimento científico; o racismo é a expressão violenta da discriminação, onde o indivíduo se autoriza à eliminação do outro. Estarmos cientes dessas diferenças é importante para que, enquanto profissionais, não importando a área específica de atuação e conhecimento, estejamos conscientes de que nenhum de nós existe à parte das estruturas de poder e dominação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Chico. *Direitos mais humanos*. Textos de Frei Betto, Nilton Bonder, Jorge Werthein, Luis Eduardo Soares, Arthur Dapieve, D. Pedro Casaldaliga, Graciela Rodriguez. Rio de Janeiro: Garamond.
- NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *Significações do corpo negro*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1998.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças, cientistas, instituições e questões raciais no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros. Identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VENTURI, Gustavo; TURRA, Cleusa. (Orgs.) *Racismo cordial, a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

# PERSONAGENS EM POSIÇÕES HIPOTÉTICAS: CONSUMO, CORPO E SUBJETIVAÇÃO NA CULTURA DAS MÍDIAS

## LAURA GUIMARÃES CORRÊA

Professora adjunta do curso de Comunicação Social da UFMG. Integra o GRIS (Grupos de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade) e o GrisPop (Grupo de pesquisa sobre interações midiáticas e práticas culturais contemporâneas), na UFMG.

## INTRODUÇÃO

*Esse eu que é vós pois não aguento ser apenas mim, preciso dos outros para me manter de pé, tão tonto que sou, eu enviesado (...).*

Rodrigo S. M., o narrador d'A Hora da Estrela

A edição d'A Hora da Estrela que tenho em mãos, de 1999, traz, além do nome da autora e do título da obra, uma imagem que não ocupa mais que um quarto da capa. Em técnica mista, essa imagem mostra, em primeiro plano, a figura de uma jovem de olhos fechados que ouve rádio, com um varal de roupas e uma paisagem urbana ao fundo. O olhar mais atento vai descobrir que os prédios são feitos de colunas de jornal e que o rádio tem um inesperado nariz. Macabéa, a moça representada na capa, protagonista do romance de Clarice Lispector, está envolta pela mídia. O rádio, na concepção da ilustradora, tem vida. A moça aconchega-se ao aparelho humanizado e quase sorri, como num namoro. Os prédios da pequena ilustração têm palavras, têm sentido. As peças no varal – um vestido, um terno, um lençol – parecem dançar. Na capa do livro, o mundo urbano e midiático em que Macabéa se encontra tem significados, recados e afetos, encarnados em coisas antes inanimadas.

A proposta deste trabalho é pensar o diálogo que se dá entre três personagens femininas e a cultura midiática na qual elas estão inseridas. As personagens literárias escolhidas para instigar a reflexão são Claudia e Pecola,

## RESUMO

Este trabalho trata das relações que três personagens femininas colhidas da literatura estabelecem com a cultura midiática em que estão imersas. Nos dois romances analisados, as relações que Pecola, Macabéa e Claudia travam com o mundo do consumo e com os discursos hegemônicos da mídia para o corpo mostram-se centrais para a constituição de suas subjetividades e do modo como se colocam diante de si mesmas, do outro e da sociedade. Para a discussão sobre essas relações e seus desdobramentos, são utilizadas as três posições hipotéticas de decodificação propostas por Stuart Hall, assim como as reflexões de Judith Butler sobre os “corpos que pesam”.

Palavras chave: mídia, consumo, corpo, subjetividade.

## ABSTRACT

This article deals with the dialogue that three female characters from literature - Pecola, Macabéa and Claudia - have with the media culture in which they are immersed. In both novels chosen, the relations that these young women establish with the world of consumption and the hegemonic discourses about the bodies are central to the constitution of their subjectivities and to the way they see themselves in society. To reflect upon these relations and their ramifications, we apply Stuart Hall's concept of the three hypothetical positions for the reader. We also consider Judith Butler's concept of “bodies that matter” as an important approach to develop this theme.

Key words: media, consumption, body, subjectivity.

do romance *O olho mais azul*, escrito pela estadunidense Toni Morrison, e Macabéa, protagonista d'A hora da estrela, de Clarice Lispector. A relação que as três jovens estabelecem com os produtos e as figuras da mídia é central para a constituição de suas subjetividades e do modo como se colocam diante de si mesmas, do outro e da sociedade.

mostra-se fundamental para a reflexão sobre os processos identitários.

Mesmo considerando a proliferação e a complexidade dos discursos midiáticos, assim como sua natureza agonística, podemos dizer que, ainda assim, estes tendem a ser normativos e a operar com representações hegemônicas já solidificadas, com estereótipos, com situações-padrão. Para Stuart Hall, o ponto de vista hegemônico é aquele

## SUJEITO E DISCURSOS MIDIÁTICOS

Partimos da premissa de que o sujeito é construído nas relações estabelecidas com os outros sujeitos. O processo de subjetivação só pode ser entendido dentro da sociedade, quando o indivíduo se confronta com os valores e as instituições sociais - esse sistema de significações feito de códigos e rituais que dá sentido à vida do ser humano, que nos situa e nos constitui como sujeitos e agentes da vida social.

Nas interações comunicativas que se estabelecem nos contatos com a mídia, cada sujeito interpreta os discursos de acordo com sua história, sua cultura, sua visão de mundo. Os sujeitos produzem e reproduzem os discursos da mídia, em permanente estado de movimento e tensão. Na conformação discursiva da comunicação midiática, valores, corpos, ideias e padrões de comportamento são propostos, negociados, construídos. Portanto, a atenção às interações dos indivíduos e grupos da sociedade com os dispositivos da mídia

(a) que define dentro de seus termos o horizonte mental, o universo de significados possíveis e de todo um setor de relações em uma sociedade ou cultura, e (b) que carrega consigo o selo da legitimidade – parece coincidir com o que é ‘natural’, ‘inevitável’ ou ‘óbvio’ a respeito da ordem social. (HALL, 2003, p.401)

O autor acredita que em toda sociedade existem sentidos *dominantes* ou *preferenciais*, que organizam domínios discursivos através de códigos sociais. Assim, Hall entende que a leitura dos produtos midiáticos pode ser classificada de acordo com o grau de concordância ou de adesão aos sentidos preferenciais, uma vez que, no processo comunicacional, “não existe uma necessária correspondência entre codificação e decodificação” (Hall, 2003, p. 399-400), isto é: na troca comunicativa, não há garantias de que aquilo que se diz/escreve/mostra será recebido exatamente como se esperava no momento da codificação. Há várias articulações possíveis para a combinação entre a codificação e a decodificação de produtos da comunicação. Em sua análise de produtos jornalísticos televisivos, Hall

(2003) identifica três posições hipotéticas de leitura. Na primeira delas, há concordância frente ao sentido hegemônico conotado. Na segunda hipótese, a do código negociado, as definições hegemônicas são aceitas, mas o/a receptor/a cria suas próprias regras para decodificar a mensagem. No terceiro caso, a leitura é oposta, contestatória: reconhece o sentido hegemônico, mas discorda deste.

Nossa proposta neste artigo é utilizar as categorias criadas por Hall para pensar a apreensão, a leitura e o consumo, por nossas anti-heroínas, de outros tipos de produtos culturais: estrelas de cinema, anúncios publicitários, programas de rádio, objetos industrializados.

## PECOLA E SHIRLEY TEMPLE – A CONTEMPLAÇÃO DO OPOSTO IDEAL

No romance *O Olho mais Azul*, Toni Morrison escreve sobre a realidade dura de personagens negros e pobres nos Estados Unidos dos anos 1940. No centro da história está Pecola Breedlove, menina de doze anos que se encontra dentro (e fora) de uma família completamente desestruturada. Para o olhar hegemônico daquela época e lugar – que não se mostra muito diferente hoje e aqui –, Pecola vale menos, de qualquer ângulo que se olhe. Além da exclusão por ser negra, criança, pobre e mulher, Pecola é descrita como uma menina muito feia, de uma feiúra que se confundia com todos os outros motivos para que ela fosse ridicularizada, desrespeitada ou simplesmente ignorada. Em sua fragilidade, Pecola apoia-se numa fantasia de admiração pela menina perfeita dos musicais do cinema americano: rica, bela, talentosa, loira, de olhos azuis. Ela era tudo aquilo que Pecola não podia ser, fato esse que não a protegia do encantamento:

Frieda lhe trouxe quatro bolachas num pires e leite numa xícara branca e azul com a Shirley Temple. Ela demorou longo tempo para tomar o leite, olhando ternamente para a silhueta do rosto com covinhas de Shirley Temple. Frieda e ela conversaram, enternecidas, sobre como a Shirley Temple era lindinha. (MORRISON, 2003, p.22,23)

Shirley Temple habitava um domínio adorado e sacralizado pela mídia: o reino da beleza, da pureza, da branquidão. No romance, essa figura exerce um fascínio acalentador sobre a personagem. Pecola sorri ao olhar

para a imagem de Temple, para o lugar da vida perfeita, tão distante de seu cotidiano de pobreza, violência e abuso. Há uma contemplação que extrapola o mundo físico – o leite que ela toma da xícara é o que menos alimenta: ela bebe simbolicamente Shirley Temple e sua promessa de felicidade. Mas trata-se de um sonho que tranquiliza e destrói ao mesmo tempo. Pecola deseja então deixar de ser. De que matéria-prima ela podia dispor para a construção de sua subjetividade, se tudo o que era valorizado na esfera midiática e na sociedade em que vivia lhe era contrário? Pecola fazia força para desaparecer:

“Por favor, Deus.”, sussurrou na palma da mão, “por favor, me faça desaparecer”. Fechou os olhos com força. Pequenas partes do seu corpo se apagaram. Ora lentamente, ora de chofre. Lentamente de novo. Sumiram os dedos um por um. Depois os braços até os cotovelos. Os pés agora. Sim, era bom aquilo. As pernas, de uma vez só. Acima das coxas era mais difícil. Ela precisava ficar completamente imóvel e fazer força. O estômago não ia. Mas, por fim, também desapareceu. Depois o peito, o pescoço. O rosto também era difícil. Quase lá, quase. Só restavam os olhos, bem, bem apertados. Eram sempre os olhos que sobravam. Por mais que tentasse, nunca conseguia fazer os olhos desaparecerem. (MORRISON, 2003, p.52)

Ela nem precisava fazer tanta força assim, pois já era praticamente invisível. Nas palavras da narradora, “como alguém poderia *ver* uma menina negra?” (MORRISON, 2003, p.52).

De acordo com as ideias que Judith Butler (1999) apresenta em *Corpos que pesam*, há normas no discurso de dominação que traçam a linha entre aqueles seres que interessam a uma sociedade e aqueles que podem ser descartados, os que são abjetos. No título original *Bodies that matter*, a autora explora os dois significados do significante *matter*: o verbo *importar*, no sentido de *ter importância*, e o substantivo *matéria*. Assim, a expressão pode ser lida também como “corpos que importam”. Pecola estava completamente fora da norma reguladora, ela tinha um corpo que não era visto, não era considerado, quase desmaterializado: um corpo que não importava. Não importava para as outras pessoas, e é exatamente no encontro com o outro que os sujeitos são construídos.

Os discursos cristalizados da mídia chocavam-se contra a realidade em que vivia a personagem Pecola. A discrepância evidente entre os dois mundos não era, para ela, motivo de revolta ou de tristeza imediata. A

saída encontrada por esse sujeito destituído de todos os atributos propagandeados pelos discursos hegemônicos da mídia foi a identificação e a admiração frente às imagens idealizadas que lhe eram oferecidas: uma solução aparentemente contraditória, mas que, ancorada na esfera da fantasia, oferecia pouca possibilidade de negação ou de frustração, ao contrário do seu árduo cotidiano. Por fim, Pecola resolve ter olhos azuis e procura o charlatão que supostamente poderia realizar tal sonho:

Aquele era o pedido mais fantástico e, ao mesmo tempo, o mais lógico que já lhe tinham feito. Ali estava uma menina feia pedindo beleza. (...) Uma menina negra que desejava alçar-se para fora do fosso de sua negritude e ver o mundo com olhos azuis. (MORRISON, 2003, p.175).

É possível fazer aqui, em Pecola, uma comparação direta com a posição hegemônico-dominante descrita por Stuart Hall (2003, p. 400), “quando o telespectador se apropria do sentido conotado (...) de forma direta e integral, e decodifica a mensagem nos termos do código referencial no qual ela foi codificada, podemos dizer que o telespectador *está operando dentro do código dominante*.” Pecola não questiona o ideal de beleza, que é lido como natural, óbvio, incontestável, absoluto. Ela decodifica as mensagens da mídia com aceitação, concordância, alinhamento. Mas aceitar desse modelo requer a não aceitação de si mesma. Não há contradição na sua recepção das imagens da mídia, mas, dessa forma, a menina negra anula seu próprio corpo. Para lidar com as consequências dos abusos sofridos, em todas as esferas, Pecola cria uma imagem de si descolada da realidade insuportável, num processo de dessubjetivação, dissolvendo-se em psicose. A literatura traz aqui uma personagem impotente na relação com a família, com a sociedade e com os produtos da cultura midiática.

## MACABÉA E OS ANÚNCIOS – A ASTÚCIA DE UM CONSUMO SUBVERSIVO

No romance de Clarice Lispector, Macabéa é uma alagoana pobre que trabalha como datilógrafa numa cidade grande. Tem dezenove anos, não tem família, não tem instrução, às vezes não tem o que comer e masca bolinhas de papel. A moça tem uma espécie de namorado, que a trata mal e a troca pela colega. Apesar - e por

causa - da experiência de um cotidiano triste durante o dia, Macabéa se apoia na vida harmoniosa do cinema e da publicidade à noite:

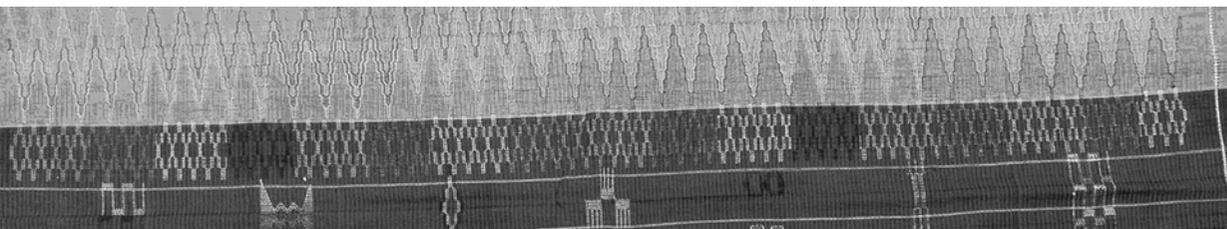
Todas as madrugadas ligava o rádio emprestado por uma colega de moradia, Maria da Penha, ligava bem baixinho para não acordar as outras, ligava invariavelmente para a Rádio Relógio, que dava ‘hora certa e cultura’, e nenhuma música, só pingava em som de gotas que caem – cada gota de minuto que passava. E sobretudo esse canal de rádio aproveitava intervalos entre as tais gotas de minuto para dar anúncios comerciais – ela adorava anúncios. (LISPECTOR, 1999, p.37)

E por que Macabéa adorava anúncios? Provavelmente pelo mundo próprio que criam, pela promessa de felicidade guardada em um produto, por interpelar a ouvinte com a intimidade e o carinho que lhe faltam na vida real, por transportá-la para longe dali. Segundo Joan Scott (1999, p. 27), “não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência.” Macabéa tem experiências constituintes de sua subjetividade quando se relaciona com esses produtos midiáticos.

Como prática social institucionalizada, a publicidade é um sistema cultural e simbólico que organiza sentidos, oferece classificações, gera identificações, constituindo-se como poder estruturante e, portanto, como um dos sistemas de construção da realidade contemporânea. Os discursos publicitários atingem a todos os que estão expostos a ele, tenham ou não a necessidade ou as condições de consumir o produto ou serviço anunciado. Além desse aspecto disseminador, há ainda uma pesada carga simbólica, uma extensa gama de significados, representações e padrões de comportamento intrínsecos às imagens e textos publicitários (CORRÊA, 2006).

As produções de sentido operadas por essa forma de comunicação mostram-se abundantes e ricas para a investigação sobre os fenômenos sociais e as ideologias que os perpassam. Jean Baudrillard (1995) sugere que o objetivo primeiro da publicidade não é a promoção de vendas. Para o autor, a função econômica da publicidade é secundária, isto é, a adesão aos objetos é apenas uma consequência - desejável, certamente - da função global de integração e coesão social através da glorificação da mercadoria e do mito da felicidade e do bem-estar coletivo na sociedade de consumo.

A publicidade representa situações cotidianas como se estas constituíssem experiências memoráveis, completas, únicas. Construídas, fotografadas, filma-



das e impressas, essas situações são perpassadas por demonstrações de sentimentos positivos de ternura, amor, sucesso, alegria. Por mais frustrante que seja a relação de Macabéa com seu namorado Olímpico, é na representação de um amor ideal, experimentada no cinema ou na publicidade, que ela se sustenta para viver sua experiência de quase-amor.

Além de anúncios, Macabéa gostava de estrelas de cinema. “Greta Garbo, pensava ela sem se explicar, essa mulher deve ser a mulher mais importante do mundo.” (LISPECTOR, 1999, p.64). A fala da personagem Macabéa coincidentemente toca no tema do “corpo que importa” quando trata da importância de Greta Garbo, uma figura midiática com extrema visibilidade, ao contrário de Macabéa, que é quase invisível. Garbo, aos olhos de Macabéa, tem um corpo que vale a pena ser olhado, cuidado, admirado.

A subjetividade de Macabéa é construída por sua experiência frente aos modelos e representações de mulheres ideais, de relações ideais. Mas nota-se na curta vida de Macabéa um espaço de subversão quase divertida, como estratégia de sobrevivência:

Mas tinha prazeres. Nas frígidas noites, ela, toda estremece sob o lençol de brim, costumava ler à luz de vela os anúncios que recortava dos jornais velhos do escritório. É que fazia coleção de anúncios. Colava-os no álbum. Havia um anúncio, o mais precioso, que mostrava em cores o pote aberto de um creme para pele de mulheres que simplesmente não eram ela. Executando o fatal cacoete que pegara de piscar os olhos, ficava só imaginando com delícia: o creme era tão apetitoso que se tivesse dinheiro para comprá-lo não seria boba. Que pele, que nada, ela o comeria, isso sim, às colheradas no pote mesmo. É que lhe faltava gordura e seu organismo estava seco que nem saco meio vazio de torrada esfarelada. Tornara-se com o tempo apenas matéria vivente em sua forma primária. Talvez fosse assim para se defender da grande tentação de ser infeliz de uma vez e ter pena de si. (LISPECTOR, 1999, p.38)

Um ponto importante que diferencia Macabéa de Pecola é a maneira particular pela qual a personagem de Clarice se relaciona com os produtos da mídia. Ma-

cabéa subverte aquilo que recebe. Se Pecola absorvia tudo com encantamento e passividade, Macabéa inscreve sua marca, junta, mistura e rearranja significados, dialogando com os discursos e produtos da sociedade do consumo.

É possível aqui traçar um paralelo com a versão negociada proposta por Hall: nesse caso, decodificar

(...) contém uma mistura de elementos de adaptação e de oposição: reconhece a legitimidade das definições hegemônicas para produzir as grandes significações (abstratas) ao passo que, em um nível mais restrito, situacional (localizado), faz suas próprias regras – funciona com as exceções à regra. (HALL, 2003, p.401).

Trata-se de uma leitura atravessada por contradições. Longe de tomar qualquer atitude política, Macabéa apenas encontra uma maneira própria de se relacionar com os produtos da mídia.

É sabido que a publicidade reveste produtos e serviços de atributos emocionais, sensoriais, valendo-se do discurso persuasivo e sedutor para atrair e conquistar seus públicos. Mas é preciso escapar da armadilha de pensar essa comunicação como unilateral, como uma imposição de cima para baixo, em que a recepção é passiva, e as pessoas são sempre vítimas de manipulação. Louis Quéré (2007), ao falar sobre o caráter impessoal da experiência, afirma que as emoções são fenômenos públicos, compartilhados e compartilháveis. O que ativa uma experiência emocional não é um sentimento solitário, algo que parte do interior do sujeito que é afetado: o engajamento numa situação, no contato com um produto de comunicação, por exemplo, se dá a partir de uma convergência de valores sociais. Essa adesão consiste numa *atividade*, num ato do sujeito que sofre a experiência (DEWEY, 1980).

Assim como cremes de beleza não são feitos para se comer, anúncios não foram feitos para serem recortados e colados em álbuns. Ouvir a Rádio Relógio e colecionar anúncios, esses pequenos recortes de prazer, são formas encontradas por Macabéa, moça simplória, para entender e suportar a dura experiência de estar no mundo. É através da leitura e (re)criação desses discursos da mídia que Macabéa experimenta o mundo e se constrói como sujeito.

## CLAUDIA E AS CRIANÇAS ADORÁVEIS – A VONTADE DE RESISTÊNCIA

Claudia é a menina narradora do romance *O Olho mais Azul*. Das três personagens analisadas, é a que apresenta mais claramente a surpresa e a indignação por estar fora dos padrões e das normas reguladoras estabelecidas pelo discurso hegemônico da sociedade em que vive. Claudia, pré-adolescente ainda, vê com olhos críticos a exclusão a que são submetidas as pessoas negras e pobres. Nas mais diversas sociedades, em constante transformação, podem-se perceber conflitos, conquistas, permanências e avanços dos grupos minoritários na luta por visibilidade e respeito. Toni Morrison, a autora do livro, diz através da voz de Claudia de sua resistência a uma sociedade que não reconhece os grupos marcados pelas diferenças de gênero, classe e etnia. A resistência de Claudia fica evidente no desprezo por um produto industrializado, uma boneca carregada de normas e significados:

O presente grande, especial, dado com muito carinho, era sempre uma Baby Doll grande, de olhos azuis. Pela tagarelice dos adultos, eu sabia que a boneca representava o que eles pensavam que fosse o meu maior desejo. Fiquei pasmada com a coisa e com a aparência que tinha. (MORRISON, 2003, p.23)

É importante lembrar que objetos industrializados, como produtos humanos, são embebidos pela cultura. Os objetos – principalmente brinquedos – carregam história e ideologia, são signos e objetivações de cada sociedade, nos “falam” através de sua forma, suas cores, seu formato (CORRÊA, 2011). O assombro e o descontentamento de Claudia frente a esse objeto não estavam apenas na percepção de um racismo representado pelo modelo único e normativo de bonecas de olhos azuis, mas também pelo modelo de comportamento de gênero que se esperava de uma menina-mulher para com uma miniatura plástica de criança:

Eu devia fazer o que com aquilo? Fingir que era a mãe? Eu não tinha interesse por bebês nem pelo conceito de maternidade. Estava interessada somente em seres humanos da minha idade e tamanho, e não conseguia sentir entusiasmo algum ante a perspectiva de ser mãe. Maternidade era velhice e outras possibilidades remotas. Mas aprendi depressa o que esperavam que eu fi-

zesse com a boneca: embalá-la, inventar historinhas em torno dela, até dormir com ela. Os livros de figuras estavam cheios de garotinhas dormindo com suas bonecas. (...) Eu ficava enojada e secretamente assustada com aqueles olhos redondos imbecis, a cara de panqueca e o cabelo de minhocas laranjas. (MORRISON, 2003, p.23)

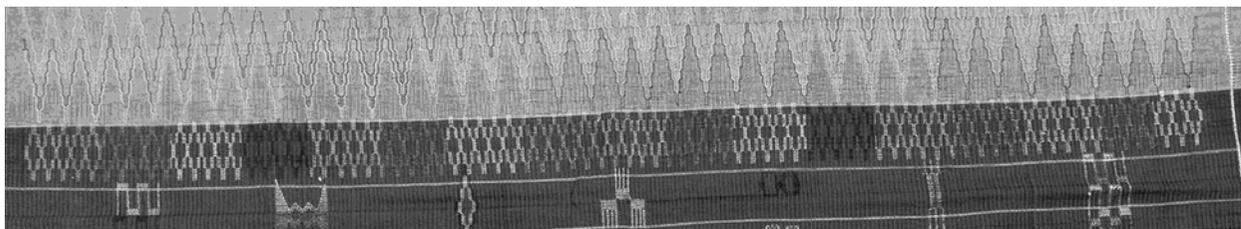
Claudia não aceitou a norma de um comportamento de gênero que lhe era imposta e que é oferecida repetidamente a crianças – meninas e meninos – pelos mais variados discursos. Por ter nascido com características físicas que a fazem pertencer à categoria discursiva do gênero feminino, Claudia se vê coagida pelos/as adultos/as e pelas representações nas figuras dos livros a aceitar e interpretar (*to perform*) o papel de mãe. Para Butler, “(...) a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia.” (BUTLER, 1999, p. 154). Portanto, o gênero não é um dado, mas é aprendido por meio de constantes repetições de modelos. E um dos mais poderosos modelos representacionais para a mulher é o que liga inexoravelmente a feminilidade à maternidade. Com clara inspiração beavoriana, Butler afirma que:

A garota *torna-se* uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse *tornar-se garota* da garota não termina ali, pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. (BUTLER, 1999, p.161)

Para a autora, os sistemas de classificação binária impõem modelos culturais de existência do corpo:

A produção discursiva do corpo materno como pré-discursivo é uma tática de auto-ampliação e ocultação das relações de poder (...). o corpo materno seria entendido como efeito ou consequência de um sistema de sexualidade em que se exige do corpo feminino que ele assuma a maternidade como essência do seu eu e lei do seu desejo. (BUTLER, 2003, p.138).

Os personagens adultos do romance analisado, ao apresentar Claudia com uma boneca, reiteram uma prática, instruem a menina quanto à sua posição e seu comportamento frente à sociedade, isto é, atuam na construção de uma subjetividade marcada por gênero e raça. Mas Claudia não adere a essa “verdade”, ela resiste



e protesta a seu modo contra a norma, desconstruindo fisicamente a boneca branca, num misto de vingança e curiosidade:

Eu tinha uma única vontade: desmembrá-la. (...) Não conseguia gostar dela. Mas podia examiná-la para ver o que era que todo mundo dizia que era adorável. Se eu quebrasse os dedos minúsculos, dobrasse os pés chatos, soltasse o cabelo, girasse a cabeça (...). Se eu lhe removesse o olho frio e estúpido, continuava balindo “Ahhhhhh”; se arrancasse a cabeça, sacudisse a serragem para fora, rachasse as costas contra a grade de metal da cama, ela continuava balindo. (MORRISON, 2003, p.23)

Assim, Claudia rompe com a norma branca e heterossexual representada pelo brinquedo. Sabe-se que as relações de poder estão implicadas na construção das subjetividades, mas notam-se espaços – difíceis, sem dúvida – para a resistência e a transformação. A contestação de Claudia, mesmo que solitária, silenciosa e talvez inconsequente, faz parte de sua constituição como sujeito. Sua ativa insubmissão, de certa forma, a salva de um destino triste como o de Pecola.

A atitude de Claudia pode ser vista como exemplo de recepção/decodificação que opera dentro do código de oposição. Segundo Hall (2003, p. 402), nessa hipótese de leitura, o receptor “decodifica a mensagem de maneira *globalmente* contrária. Ele ou ela destotaliza a mensagem no código preferencial para retotalizá-la dentro de algum referencial alternativo.” O autor afirma ainda que essa atividade de recepção oposta pode desencadear crises de naturezas diversas. Poderíamos acrescentar que esses momentos de crise e transgressão revelam-se muitas vezes como oportunidades para a criação, para a reinvenção. Se reconhecemos Claudia como *alter ego* da autora do romance, Toni Morrison, esta termina por produzir um discurso literário próprio, deslocado da norma, reconhecido e premiado, a partir do sentimento de indignação presente desde a infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Foucault não interessa encontrar o que existe escondido por trás das palavras e sim entender o porquê da emergência de certos discursos em certas épocas. Trata-se de “substituir o tesouro enigmático das ‘coisas’ anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delineiam” (Foucault, 1987, p.54). Essa perspectiva está focada na análise e apreensão das práticas discursivas e das relações entre as falas, localizadas social e historicamente, sobre os objetos e os acontecimentos da vida humana. Foucault chama a atenção para a importância de se considerar o que vem à tona, o que os textos dão a ver:

Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 1987, p.31).

Os dois romances emergem em dada época, em dado lugar. Retratam e revelam relações desiguais entre homens e mulheres, brancos/as e negros/as, adultos/as e crianças, belos/as e feios/as, em discursos atuantes nessas sociedades não muito distantes no tempo e no espaço. São histórias de três jovens diferentes, mas parecidas. Todas as três, Pecola, Macabéa e Claudia, são sujeitos marginais porém imersos na cultura envolvente e poderosa das mídias. Nenhuma delas se reconhece nas imagens oferecidas, entretanto, cada uma reage de forma particular no momento do consumo dessas representações. Modelos são assimilados, aceitos, modificados ou recusados. Pecola enlouquece, Macabéa

é atropelada pela realidade e Claudia sobrevive para narrar histórias. Obviamente não se pode simplificar a reflexão a ponto de afirmar que a relação das personagens com os discursos da mídia é o ponto que define o destino de cada uma delas. Mas é possível observar que a personagem que apresenta a postura mais crítica em relação aos sentidos preferenciais de decodificação é aquela que consegue se constituir como sujeito, protagonizando sua história.

As imagens e textos midiáticos invocam significados compartilhados e consensuais, reafirmando as verdades, as tradições e as crenças do grupo ao qual pertencem os agentes do discurso. É preciso lembrar que geralmente esses discursos vêm dos grupos hegemônicos, dos grupos não-marcados, o que exclui aqueles corpos, aqueles comportamentos, aquelas vidas que não estão dentro das representações dos grupos que detêm o poder. No posfácio d’*O Olho mais Azul*, a autora reflete sobre a interpelação que faz com que a norma - no caso do livro citado, a desigualdade e a hierarquia racial - seja internalizada na construção da subjetividade da menina Pecola:

Implícita em seu desejo estava a aversão por si mesma, de origem racial. E vinte anos depois eu continuava me perguntando como é que se aprende isso. Quem disse a ela? Quem a fez sentir que era melhor ser uma aberração do que ser o que ela era? Quem a tinha olhado e a achado tão deficiente, um peso tão pequeno na escala da beleza? (MORRISON, 2003, p. 210).

As perguntas de Morrison são muito pertinentes para a reflexão sobre as relações raciais e de gênero na sociedade contemporânea. Vimos que os modelos corporais oferecidos pelos produtos midiáticos disseram muito às personagens dos romances citados. Cada indivíduo consumiu e dialogou à sua maneira com esses discursos hegemônicos, que apresentam caráter pedagógico e formador, com forte influência nos processos de subjetivação.

A mídia apresenta constantemente normas reguladoras dos corpos de homens e mulheres. Suas construções discursivas são perpassadas pelas lutas de poder, preconceitos e contradições presentes na sociedade. Trata-se, assim, de um lugar privilegiado para a observação crítica das relações sociorraciais na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Elfos; Lisboa: Edições 70, 1995.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In LOURO, Guacira L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CORRÊA, Laura G. *De corpo presente: o negro na publicidade em revista*. Dissertação (mestrado em Comunicação Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- CORRÊA, Laura G. *Mães cuidam, pais brincam: normas, valores e papéis na publicidade de homenagem*. Tese (doutorado em Comunicação Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Perigee Books, the Berkeley Publishing Group, 1980.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- LISPECTOR, Clarice. *A Hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MORRISON, Toni. *O olho mais azul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- QUÉRÉ, Louis. *Reflexões sobre a experiência pública* (Curso ministrado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG, 2007. Informação verbal)
- SCOTT, Joan. *Experiência*. In SILVA, Alcione, LAGO, Mara e RAMOS, Tânia. *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

# RACISMO E BIOPODER: UM CASO NO RIO DE JANEIRO CONTEMPORÂNEO

## RENATO NOGUEIRA

Professor de filosofia e educação da UFRRJ, lotado no Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar, coordenador do Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (Afrosin) e vice-coordenador do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro).

## CARLA CRISTINA CAMPOS DA SILVA

Estudante de graduação do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar, da UFRRJ, membro do Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (Afrosin). Estuda e pesquisa sob orientação do Professor Renato Nogueira.

## INTRODUÇÃO

Nosso artigo é resultado de uma pequena pesquisa sobre violência e racismo no Rio de Janeiro, investigação que tem sido realizada pelo Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (Afrosin), integrante do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O trabalho reúne, dentro de uma leitura foucaultiana, análises do fenômeno de violência urbana e racismo, problematizando a racialização da violência através do biopoder como modo de gestão estatal contemporânea dominante. O objetivo do artigo é fazer uma apresentação introdutória do conceito de biopoder e problematizá-lo no contexto do Rio de Janeiro, levando em consideração alguns eventos de 1993 até 2009. A pesquisa tem caráter introdutório, em busca de fomentar um debate profícuo em torno da violência urbana e racializada no Rio de Janeiro contemporâneo.

## BIOPODER E RACISMO ANTI-NEGRO NO RIO DE JANEIRO

Michel Foucault fez uma profícua pesquisa sobre os modos de gestão do poder nas sociedades ocidentais desde o século XVIII. Com os processos de instalação do biopoder, a população passa a ser problema cientí-

## RESUMO

O artigo trabalha com o pensamento político de Michel Foucault e tem como objetivo enriquecer o debate contemporâneo sobre o racismo anti-negro e seus diversos dispositivos, em especial no que diz respeito às tecnologias de segurança pública próprias do biopoder. Para problematizar essa importante questão na sociedade brasileira contemporânea, nossa análise incide sobre ações policiais e discursos do Estado. O destaque vai para uma ação policial que ocorreu em 25 de setembro de 2009 na cidade do Rio de Janeiro, evento que terminou com um homem negro morto pela Polícia Militar.

Palavras chave: racismo, biopoder, violência, Rio de Janeiro.

## ABSTRACT

*The article work with the political thought of Michel Foucault. Aiming to enrich contemporary debate about anti-black racism and its various devices, especially with regard to the technologies of biopower own public safety. In order to confront the anti-black racism in contemporary Brazilian society through biopower, our analysis focuses on police actions and speeches of the state. The highlight is a police action that occurred on September 25, 2009 in the city of Rio de Janeiro. The event ended with a black man killed by military police.*

Keywords: racism, biopower, violence, Rio de Janeiro.

fico e político. Nesse caso, o poder intervém e interfere sobre a população, por isso vai ser preciso que o Estado reúna de modo articulado uma série de saberes aptos a fazer medições, aferir constantes, fornecer e avaliar dados estatísticos. Em outros termos, fazer com que as tecnologias que servem para controlar e gerenciar a população funcionem em favor do Estado. O governo investido da visibilidade das relações de poder define o segmento populacional que deve receber um tipo específico de tratamento, promovendo alguns e/ou contendo outros, visando um determinado funcionamento de um sistema social, tal como a repartição ou concentração de determinados benefícios. É neste contexto que o conceito de raça passa a funcionar como uma categoria-chave para o biopoder. Porque à medida que o biopoder encerra um conjunto de tecnologias que dizem respeito à vida, a segmentação da população em raças e o racismo passa a se constituir como um “mecanismo fundamental do poder”.

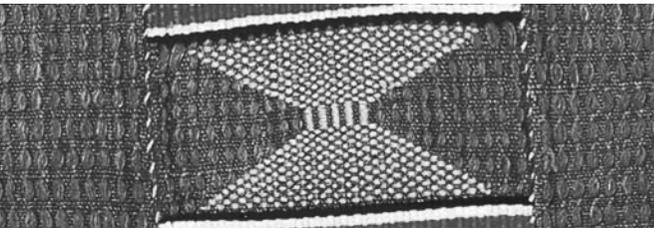
Para Foucault, a emergência do biopoder é condição necessária para inserção do racismo nos mecanismos estatais das sociedades modernas. De tal modo que “quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo” (FOUCAULT, 2002, p. 304). É importante frisar que o racismo está ligado ao funcionamento de um Estado. “A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo” (FOUCAULT, 2002, p.306). Pois bem, conforme Foucault o que é específico no racismo moderno é o exercício do biopoder. Ou seja, o direito de morte que o Estado

exerce sobre a população, considerando o aumento e diminuição dos riscos e interdições dentro de uma sociedade para alguns por meio de critérios raciais.

Com efeito, o biopoder é um modo de gestão que inclui o genocídio da própria população, exercício racista sustentado por critérios técnicos e científicos. Foucault tomou como exemplo o nazismo. “Tem-se, pois, na sociedade nazista (...) uma sociedade que generalizou absolutamente biopoder” (FOUCAULT, 2002, p.311). Nosso objetivo é problematizar, dentro dos pressupostos foucaultianos do biopoder, o racismo anti-negro. Uma leitura cuidadosa da obra de Foucault não deixa dúvidas: o racismo anti-negro não esteve na sua pauta de pesquisa. Nosso intuito é pensar com os instrumentos teóricos de Foucault. Dito de outro modo, não se trata, somente, de comentar seus textos. Mas, de pensar a partir a pertinência do biopoder foucaultiano para a compreensão do racismo anti-negro moderno e contemporâneo, especificamente o racismo na sociedade brasileira na primeira década do século 21.

Nossos tempos, assim, têm alicerçado muitas relações hegemônicas de poder fundamentando-as em justificativas e metáforas de caráter biológico e médico, onde o que está em jogo é a defesa da ordem social e da vida, contra os perigos biológicos, desagregadores e desordenadores, que certos tipos de pessoas carregam consigo (CASTELO BRANCO, 2009, p.32)

Um dos resultados do biopoder é a possibilidade de eliminação de criminosos. Por exemplo, as chacinas são, em certa medida, efeitos do biopoder. A chacina

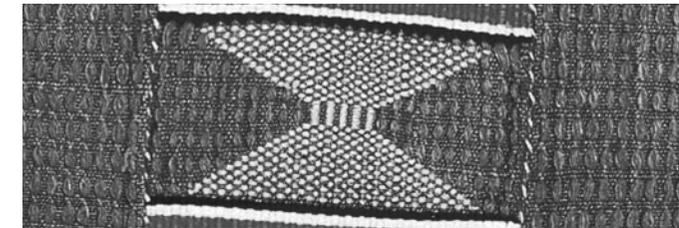


da Candelária, na madrugada do dia 23 de julho de 1993, próximo às dependências da Igreja de mesmo nome, localizada no centro da cidade: seis adolescentes e dois jovens sem teto foram brutalmente assassinados por policiais militares. Vale lembrar que eram todos negros. Apesar das especulações sobre o caso, e após dezoito anos passados, as reais razões do desbunde de crueldade não são colocadas. A história hoje contada, como toda a história do Brasil, é passada com muitas lacunas, que a covardia dos homens os impede de contar. Levantam-se hipóteses de vingança, por razões distintas, porém a mais próxima da verdade parece ser a que ainda hoje vemos nos noticiários. Policiais contratados para fazer “limpezas” em certas áreas da cidade. Sete anos depois, Sandro Barbosa do Nascimento nos relembra da atrocidade cometida naquele dia, um ato violento que marca mais uma vez a história do Rio de Janeiro. Ainda no ano de 1993, no vigésimo nono dia do mês de agosto, novo massacre, agora na favela de Vigário Geral: cerca de cinquenta homens encapuzados invadiram o bairro durante a madrugada, arrombando casas e alvejando vinte e um moradores. É oportuno registrar que todos eram pretos e pardos (negros). A motivação para os homicídios foi uma suposta vingança pela morte de outros policiais. Em 15 de abril de 2005, no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, vinte e nove pessoas foram mortas, novamente a notícia foi dada e as investigações aconteceram, colocando sob suspeita agentes de segurança pública. É forçoso lembrar que mais de 80% dos mortos eram negros.

O que estamos problematizando é o aparente paradoxo de que forças de segurança do Estado, de modo extra-oficial, fazem exercícios de “limpeza sociorracial”. Vale ressaltar que todas as crianças e adolescentes assassinadas na Candelária eram negros(as), isto é, raça é um critério para o genocídio autorizado ou não autorizado. Ou seja, o biopoder funciona numa via dupla. Por um lado, o direito de matar do Estado está assegurado no combate que é definido como guerra contra o crime. Por outro, de modo desautorizado, a violência é dirigida para uma parte da população que compartilha a ascendência africana e um histórico de discriminação. Ou seja, o monopólio da violência é exercido duplamente, dentro dos cânones legais e fora deles. Em 2007, o secretário de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro era o delegado José Mariano Beltrame

que ratificou o exercício do biopoder numa entrevista. “Um tiro em Copacabana é uma coisa. Um tiro na Coréia (periferia) é outra. À medida que se discute essa questão do enfrentamento, isso beneficia a ação do tráfico de drogas” (G1, 23/10/2007). O Secretário estava defendendo a ação policial na Favela da Coréia na semana anterior. A operação policial foi responsável pela morte de 13 pessoas, incluindo uma criança. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) comentou que o governo do estado do Rio de Janeiro “assumiu publicamente que, para o governo, o morador de classe média da Zona Sul recebe tratamento diferente e tem direitos de cidadania que o trabalhador que mora na favela não tem” (G1, 23/10/2007).

O biopoder é “uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação (...) que se poderia chamar de estatização do biológico” (FOUCAULT, 2002, p.286). As tecnologias do biopoder e suas técnicas são aplicadas conjuntamente por meio de uma gestão estatal que incide sobre a vida. Este modo de gestão impele o Estado a gerenciar “a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população” (FOUCAULT, 2002, p.290). Em entrevista publicada na página de notícias do G1 em 24 de outubro de 2007, o então governador Sérgio Cabral afirmou que “Você pega o número de filhos por mãe na Lagoa Rodrigo de Freitas, Tijuca, Méier e Copacabana, é padrão sueco. Agora, pega na Rocinha. É padrão Zâmbia, Gabão. Isso é uma fábrica de produzir marginal” (G1, 24/10/2007). Na época, o governador estava defendendo uma política de ligadura de trompas para mulheres de bairros como a Rocinha, onde a população negra é superior a 50%. A analogia a países africanos como contraponto a países europeus denota a racialização do fenômeno da taxa de natalidade. O discurso do Estado fluminense, assim como o seu planejamento e suas práticas, é um exercício do biopoder. Uma análise de discurso do governador e do secretário de Segurança Pública do Rio de Janeiro no ano de 2007 aponta para uma perfeita adequação aos mecanismos do biopoder, o que por sua vez implica numa estratégia racista. No caso do Estado do Rio de Janeiro significa dizer que jovens negros têm chances significativamente maiores de morrer em conflitos armados do que jovens brancos. No *Relatório Anual das Desigualdades no Brasil 2007 – 2008*, organizado pelo



economista Marcelo Paixão (veja gráficos em anexo), encontramos um cuidadoso estudo que identifica os efeitos assimétricos do biopoder entre negros (pretos e pardos). De acordo com o Mapa da Violência, em mais de 90% desses casos de homicídio as vítimas eram homens e os mais atingidos foram os negros: se em 2002 morriam 46% mais negros do que brancos, em 2007 a proporção cresceu para 108%” (CORREIO DO BRASIL, 30/03/2010). A pesquisa *Mapa da Violência 2010 – Anatomia dos Homicídios no Brasil* foi feita pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz do Instituto Sangari.

## O BIOPODER NO CASO SERGINHO

Em 25 de setembro de 2009, um evento na cidade Rio de Janeiro merece especial atenção, porque se encaixa dentro do que foi proposto pelo nosso trabalho: o exercício do racismo através da emergência do biopoder. O ápice foi vivido por três pessoas: Sérgio Ferreira Pinto Júnior, o Serginho, na época com 24 anos, negro e que fugia após ter cometido o crime de assalto; Ana Cristina Garrido, com 48 anos em 2009, mulher branca e refém de Serginho; major João Jaques Busnelo, na ocasião com 39 anos, lotado no 6º BPM (Tijuca), homem branco que estava representando o Estado em sua extensão coercitiva.

Serginho tinha o ensino médio completo, estava desempregado desde o nascimento da sua filha – com três anos na época – e tinha passagem pelo sistema prisional. Óbvio que não se trata de sugerir que sua alternativa, o assalto, seja uma opção a ser considerada diante das constantes negativas de inserção no mercado de trabalho. Ele já tinha sido usuário do sistema penitenciário durante nove meses, motivos: porte ilegal de arma, estelionato e furto. As dúvidas são sobre o tempo de negociação. O coronel Mário Sérgio, da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PM), disse nos blogs <http://marius-sergius.blogspot.com/> e <http://pmerj.org/blog/>: “Numa ocorrência com refém, o Estado, que deve preservar vidas, corre o risco de sacrificar a vida inocente ameaçada se agir com vacilações a pretexto de preservá-las, todas, a qualquer custo”. O Major Busnelo da PM foi o responsável pelo tiro certeiro. Essa ação

é um exemplo da profilaxia sociorracial na sociedade brasileira, uma estratégia do biopoder. Com isso, não estamos dizendo que estelionato, porte ilegal de arma, furto e assalto são atividades ou opções para os excluídos; mas, queremos problematizar a ausência de titubeios, o prazo de negociações. Ou seja, a convicção de que a vida criminoso pode ser eliminada.

O biopoder tem um postulado, “se você quer viver, é preciso que o outro morra” (FOUCAULT, 2002, p.305). O que está em jogo é que a “morte da raça ruim, da raça inferior (...) é o que vai deixar a vida em geral mais sadia” (Ibidem). Com efeito, no Rio de Janeiro, considerando as declarações do Governo no ano de 2007, as ações anteriores já citadas, ao lado do caso em foco de 2009, a raça ruim é a população que vive nas periferias/subúrbios e favelas, o que aponta para a população negra.

Serginho era o símbolo e a manifestação do que deve ser eliminado: homem, negro e jovem. Como já foi dito, o Estado faz uso da “eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano” (FOUCAULT, 2002, p.309). Serginho foi mais um exemplo. Afinal, “os Estados mais assassinos são, ao mesmo tempo, forçosamente os mais racistas” (Ibidem). A tese que o Estado racista defende é de que a preservação da ordem social estaria garantida à medida que a força de coerção eliminasse os criminosos. Os eliminados e elimináveis são, conforme os dados em anexo, jovens negros.

Serginho representou e encerrou o signo do que deve ser combatido. Numa ação filmada e aplaudida pela população tijuicana (moradores de um bairro de classe média da zona norte), Serginho foi o vilão perfeito. Afinal, o roteiro já estava lá antes da sua chegada. As justificativas já estavam garantidas, se a opinião pública retrucasse, solicitando um prazo de negociação maior, as bases para a réplica e tréplica tinham vindo anos antes, nas entrevistas do governador e do secretário de Segurança do Rio de Janeiro no ano de 2007. O coronel Mário Sérgio fez questão de comparar com o caso do ônibus 174 alguns anos antes, informando que “poupar o lobo significaria sacrificar a ovelha” em <http://marius-sergius.blogspot.com/>. Serginho estava no meio de uma ação ilegal, disso ninguém duvida. Mas, a construção social racista que insistia em marginalizá-lo foi decisiva para que 40 minutos fossem suficientes para

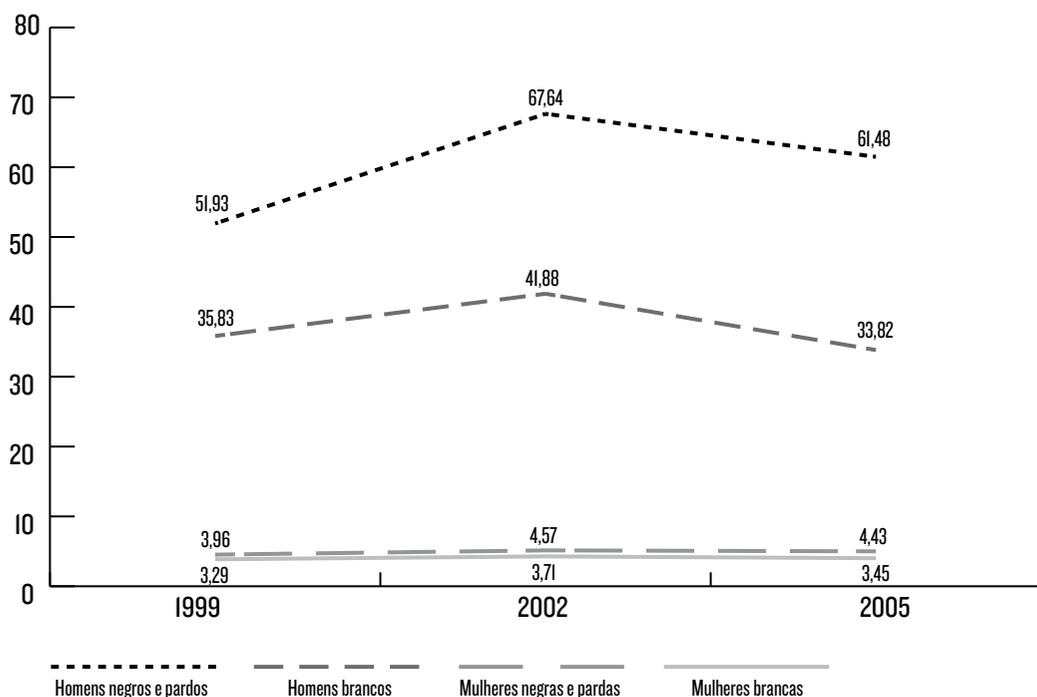
que o comando da operação autorizasse o disparo. Nossa observação é que o racismo foi o fator decisivo na decisão que culminou com o tiro fatal do Major Busnello. Vale registrar que não estamos tratando de ações individuais; o que está em jogo não é a ação isolada do disparo. Estamos tratando de uma política de Estado, de um modo de gestão que ultrapassa o ato de apertar o gatilho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escopo deste trabalho é trazer algumas contribuições para os estudos das relações étnico-raciais no Brasil no que diz respeito à violência. Com este intuito, procuramos descrever, partindo de um repertório foucaultiano, como o biopoder funciona e seu vínculo indissociável com o racismo. Um desafio é a transposição da pesquisa

foucaultiana que opera como racismo antissemita para o racismo anti-negro no Brasil. Alguns trechos de entrevistas de representantes do poder público fluminense e ações policiais foram colocadas à luz dos operadores conceituais foucaultianos, propiciando um entendimento do racismo como uma política de Estado, um conjunto de políticas constitutivas do Estado brasileiro, especialmente na sociedade fluminense, em favor da maximização da vida de alguns a partir do assassinato direto, como em função a ampliação de riscos. Em outros termos, o difícil acesso aos programas e atendimentos de saúde, a baixa qualidade da escola pública, etc. Entre as ações policiais extra-oficiais e oficiais, destacamos o “caso Serginho”. Um caso que exemplifica como as estratégias racistas do biopoder funcionam. Um olhar, uma perspectiva que busca sublinhar alguns dispositivos dos mecanismos de funcionamento do racismo estatal na sociedade fluminense e, de modo mais geral, na sociedade brasileira.

Razão de mortalidade da população residente acima de cinco anos de idade por homicídio segundo os grupos de cor ou raça (branca e preta & parda), Brasil, 1999-2005 (por 100 mil habitantes)



Fonte: Datasus / Min. Saúde, microdados SIM, IBGE, microdados PNAD  
Tabulações: LAESER – Fichário das Desigualdades Raciais

Razão de mortalidade por formas especificadas de homicídio da população residente acima de cinco anos de idade segundo os grupos de cor ou raça (branca e preta & parda) e sexo, Brasil, 2005 (por mil habitantes)						
Ano	Homens Brancos			Homens Pretos & Pardos		
	Homicídios por arma de fogo	Homicídios por arma branca	Outras formas de homicídios	Homicídios por arma de fogo	Homicídios por arma branca	Outras formas de homicídios
1999	22,0	3,5	10,4	33,3	6,0	12,6
2000	27,2	3,9	8,4	42,6	7,5	9,9
2001	29,7	4,8	7,5	46,6	8,8	8,9
2002	29,0	4,7	8,1	48,4	9,4	9,9
2003	30,4	4,6	6,9	49,9	9,2	9,0
2004	26,4	4,5	5,8	46,1	8,7	7,9
2005	24,2	4,6	5,0	45,0	9,4	7,1
Ano	Mulheres Brancas			Mulheres Pretas & Pardas		
	Homicídios por arma de fogo	Homicídios por arma branca	Outras formas de homicídios	Homicídios por arma de fogo	Homicídios por arma branca	Outras formas de homicídios
1999	1,7	0,5	1,1	2,0	0,8	1,2
2000	2,1	0,7	1,0	2,6	0,9	1,1
2001	2,0	0,7	1,0	2,6	1,1	1,0
2002	2,0	0,7	1,0	2,5	1,0	1,1
2003	2,1	0,8	0,9	2,6	1,0	1,1
2004	2,0	0,7	0,9	2,3	1,0	1,0
2005	1,8	0,8	0,9	2,5	1,1	0,9

## BIBLIOGRAFIA

- \_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. 1ª Ed. Martins Fontes - SP, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- MAIA, Antônio. C. Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social: Revista de Sociologia*. USP, São Paulo, 7(1-2): 83-103, outubro de 1995.
- MELO, Alice. 23 de julho de 1993 – A chacina da Candelária. Disponível em: [www.jblog.com.br. Candelária\\_Julho/2010](http://www.jblog.com.br/Candelária_Julho/2010).
- OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA NO RÁDIO – Mapa da violência – negro tem 130 vezes mais chances de ser assassinado. Disponível em: [coletivodar.wordpress.com](http://coletivodar.wordpress.com). Violência – Abril/2010.
- OBSERVATÓRIO NOTÍCIAS E ANÁLISES – Até quando? Disponível em: [www.observatoriodefavelas.org.br](http://www.observatoriodefavelas.org.br). Editorial – Abril/2009.
- SILVEIRA, Rafael. Michel Foucault: poder e análise das organizações. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência no Brasil. Disponível em: [www.institutosangari.org.br](http://www.institutosangari.org.br) e [terratv.terra.com.br](http://terratv.terra.com.br). Violência – Fevereiro/2011.
- CASTELO BRANCO, Guilherme. “Racismo, individualismo, biopoder”. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 29-38, jan./jun. 2009
- COELHO, Camilo e OLIVEIRA, Djalma. Mãe de assaltante morto em Vila Isabel após fazer comerciante refém sai em defesa do filho. Disponível em: [extra.globo.com](http://extra.globo.com). Reportagem - Setembro/2009.
- DREYFUS, H. e RABINOW, P. Michel Foucault: *beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University Chicago Press, 1982.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002(1).
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002(2).
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- \_\_\_\_\_. “O que é a crítica?” IN: BIROLI, Flávia; ALVAREZ, Marcos César (orgs.). Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências*, Vol.9, n.1. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

# CORPOS NEGROS EDUCADOS: NOTAS ACERCA DO MOVIMENTO NEGRO DE BASE ACADÊMICA

## ALEX RATTS

Antropólogo. Professor dos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia e do mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Goiás. Coordenador do Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás.

## INTRODUÇÃO

O debate público acerca das ações afirmativas para grupos sociais historicamente discriminados com foco para as cotas raciais pode ser inserido numa discussão acerca da relação entre educação e corporeidade. Há um notório incômodo com os corpos negros, corpos que pensam, que propõem esse debate, e com as corporeidades negras que estão adentrando a universidade brasileira de forma coletiva e organizada.

Os anos 1970, período considerado de surgimento do movimento negro contemporâneo, são, para mim, também a época de formação do que denomino de movimento negro de base acadêmica (RATTS, 2009). Ele se caracteriza pela ação organizada de docentes e discentes, por vezes de técnicos administrativos, que se afirmam negros/as no espaço acadêmico e, na contemporaneidade, constituem grupos de atuação como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os Coletivos de Estudantes Negros, dentre outros.

Neste ensaio, que advém de pesquisas e observações que tenho realizado individualmente ou em conjunto com outros/as pesquisadores/as acerca das trajetórias de intelectuais ativistas negros (RATTS, 2007, 2009; RATTS & RIOS, 2010), primeiramente apontamos aquele que consideramos um momento inicial de constituição deste campo. Os destaques vão para o Grupo de Trabalho André Rebouças formado pela historiadora Beatriz Nascimento e por estudantes negros/as na Universidade Federal Fluminense entre

## RESUMO

Neste ensaio, abordo a formação do movimento negro de base acadêmica na década de 1970. Em seguida, discuto brevemente a constituição dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros entre os anos 1980 e 1990 e faço referência à criação dos Coletivos de Estudantes Negros/as na década seguinte, período concomitante à discussão e implementação de Ações Afirmativas e das cotas raciais. Na conclusão, trato da entrada de “corpos negros educados” no espaço acadêmico, com significativa atuação individual e coletiva.

Palavras chave: negros, movimento negro acadêmico, intelectuais negros, corpos educados.

## RESUMÉ

*Dans cet essai, j'aborde la formation du mouvement noir académique dans la décennie de 1970. Ensuite, je discute brièvement la constitution des Noyaux d'Études Afro-Brésiliennes entre les années 1980 et 1990 et fais de la référence à la création des Collectifs d'Étudiants Noirs dans la décennie suivante, période concomitante à la discussion et mise en oeuvre d'Actions Affirmatives et des quotas raciales. Dans la conclusion je reflète concernant l'entrée de « corps noirs instruits » dans l'espace académique, avec significative performance individuelle et collective.*

*Les Mots Clé: mouvement noir académique, intellectuels noirs, corps instruits.*

1974 e 1975, e para a *Quinzena do Negro*, organizada na Universidade de São Paulo, em 1977, pelo sociólogo Eduardo Oliveira e Oliveira.

Depois discorro brevemente acerca da formação de grupos acadêmicos nos anos 1980 e 1990, os chamados Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e, por fim, faço referência à criação de Coletivos de Estudantes Negros/as (CENs) nos anos 2000, período concomitante à discussão e implementação de Ações Afirmativas e das cotas raciais. A conclusão aponta para a entrada e permanência de corpos negros discentes e docentes no espaço acadêmico, com significativa atuação individual e coletiva, como portadores de um projeto político acadêmico que tem memória e história.

## A MOVIMENTAÇÃO NEGRA NO ESPAÇO ACADÊMICO

Desde a criação das universidades brasileiras, voltadas para uma elite social, até o último quartel do século XX, a presença de acadêmicos/as negros/as é uma exceção que confirma a regra. Nos anos 1970, podemos dizer que alguns/umas ativistas que participam da reorganização do movimento negro contemporâneo, também se situam no interior de algumas universidades públicas e privadas e chegam a constituir grupos de estudo e de intervenção neste âmbito, o que me leva a afirmar a existência de um movimento negro de base acadêmica ou mais simplesmente um movimento negro acadêmico para o período, a exemplo do que se observa na es-

fera religiosa com grupos como os Agentes de Pastoral Negros e o Movimento Negro Evangélico.

Este fenômeno exige algumas considerações acerca da pluralidade interna do movimento negro. Nos primeiros anos da reorganização do movimento negro, Lélia Gonzalez (1982) chama a atenção para a pluralidade de organizações e para a sua unidade. Posteriormente, Joel Rufino dos Santos amplia para o passado e o presente a gama de entidades com base em levantamento de Paulo Roberto dos Santos (1984):

(...) a melhor definição de movimento negro é: todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, J. 1994b: p. 157).

Ampliar este quadro não aponta necessariamente para uma compreensão, pois nem todos os grupos negros (ou de maioria negra) culturais, recreativos e religiosos conhecidos se identificam como movimento



negro ou são reconhecidos pelos fóruns políticos negros. O dilema entre cultura e política se instaura particularmente aí, porém, no meu entendimento, trata-se de voltar-se para os critérios de identificação e para o campo e forma de atuação de cada grupo. Alguns autores como Márcio André O. dos Santos (2009) preferem a expressão no plural – movimentos negros – como se o singular previsse uma harmonia, assertiva com a qual não concordo, optando pela denominação de Gonzalez e Rufino e, mais recentemente, de Rios (2009).

J. Santos sintetiza o quadro do período:

Foi nos anos setenta que a luta organizada contra o racismo desembocou, enfim, num movimento negro de amplitude nacional e claramente destacado de outros movimentos sociais e políticos. Aquilo que os próprios militantes negros convencionaram chamar de movimento negro, no entanto, são na verdade cerca de 400 entidades, de diversos tipos, frouxamente articuladas entre si – há quem prefira mesmo designá-lo por “movimentos negros”, no plural. Há desde organizações políticas rígidas (como o Movimento Negro Unificado, o MNU, a mais notória), até instituições semi-acadêmicas (como o Grupo André Rebouças, na Universidade Federal Fluminense), passando por centros autônomos de pesquisa histórica e cultural do negro (como o Centro de Cultura Negra do Maranhão, por exemplo). (1994a: p. 94).

J. Santos se refere a um momento em que há poucas entidades nacionais como o MNU, mas também a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), o Grupo de União e Consciência Negra (fundado entre 1978 e 1980, no seio da igreja católica, com a qual rompe logo depois) e os Agentes de Pastoral Negros (APNs), organização criada em 1983 (SANCHIS, 1999: p. 63-64). No entanto, desde meados dos anos 1980, pode-se dizer que a ação em escala nacional do MNU e das organizações mencionadas é seguida pela regionalização e nacionalização de outras coletividades, a exemplo dos encontros de negros Norte e Nordeste e dos encontros nacionais de mulheres negras.

Márcio André dos Santos comenta o trecho acima de J. Santos:

Esta citação é interessante por três razões: 1) capta a noção consensual do que significa movimento negro; 2) descreve em linhas gerais seus tipos organizativos e, 3) estabelece uma periodização para um movimento negro de tipo mais “político”. De fato, boa parte da literatura sobre este movimento social fala de uma “renovação” ou “retomada” dos movimentos negros no final dos anos 70. No entanto, outros trabalhos apontam que o “movimento negro moderno” data do início dos anos 30, transformando-se continuamente (...). (SANTOS, M. 2009: p. 237).

O autor provavelmente está tratando de entidades como Frente Negra Brasileira (FNB), União dos Homens de Cor (UHC) e Teatro Experimental do Negro (TEN), que atuam na primeira metade de século XX (DOMINGUES, 2007), período durante o qual não identifiquei uma articulação negra de base acadêmica.

Uma citação a mais de J. Santos contribui para a percepção da entrada, ainda que reduzida e por vezes superestimada, de jovens negros/as no meio acadêmico:

É preciso lembrar, em seguida, que os movimentos negros são filhos do “boom” educacional dos anos setenta – proliferação de faculdades particulares estimulada pelo estado como solução para a “crise de vagas no ensino superior”, considerado, geralmente, um ponto crítico das relações sociedade-governo desde 1960.

De fato, os jovens que fundam, nos anos setenta, entidades negras de luta contra o racismo, são invariavelmente desta geração universitária. Geração, primeiro, do Rio e de São Paulo, onde a proliferação de faculdades privadas foi maior, mas também dos estados, em que a fuga de candidatos brancos para centros mais adiantados de ensino abria vagas para negros – é o caso por exemplo do Maranhão e do Rio Grande do Sul, onde o grande número de “negros doutores” causa espanto e gera atritos peculiares (1994a, p. 96).

Além da irônica expressão “negros doutores”, que remete à presença de licenciados/as e bacharéis no movimento, merece relativização esta afirmação de J. Santos que, como intelectual reconhecido participou

deste processo e ministrou cursos em vários estados brasileiros. É difícil estimar a proporção de pessoas graduadas entre os/a fundadores das entidades negras nos estados no período em foco. Parte significativa dos/as ativistas negros/as que fundaram as referidas entidades não tinham passagem pela universidade, tanto que em algumas situações se instaura uma tensão em torno do risco de embranquecimento dos/as acadêmicos/as negros/as (RATTS, 2007; 2009).

No caso do movimento negro de base acadêmica, nos anos 1970 e 1980, poucos grupos se identificaram ou foram identificados como tal. É o caso do Grupo de Trabalho André Rebouças, criado na Universidade Federal Fluminense, bem como do GTPLUN (Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais e Universitários Negros) de São Paulo e do Grupo Negro da PUC-SP (SANTOS, I. 2006).

A transformação provocada no momento da atuação relativamente conjunta de intelectuais ativistas negros/as ou de negros/as intelectuais como prefere Sales Augusto dos Santos (2007), é pontuada por Rios (2009), que indica que este quadro se verifica em outros movimentos sociais na América Latina:

(...) os estudos que engrossam a produção sobre movimento negro a partir dos anos 70 são feitos, em grande medida, por intelectuais negros, nacionais e estrangeiros, engajados na luta anti-racista. Isso não foge, pois, a uma tendência da geração desse período: muitos militantes e simpatizantes de diversos movimentos sociais tornam-se pesquisadores dessa forma de ação coletiva em toda a América Latina, como foi muito bem notado por Cardoso (1989) e Gohn (2004). No caso do movimento negro, esse fato torna-se mais decisivo nos anos 80 em diante, pois na década anterior ainda podemos verificar uma transição, um momento ainda mesclado pelos padrões de pesquisadores e perspectivas analíticas antigos, juntamente com as novas tendências tidas como críticas que ameaçavam aparecer. (p. 266-267)

Para o período em foco, na literatura específica, são conhecidos os nomes de Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Eduardo Oliveira e Oliveira e Hamilton Cardoso. É preciso ressaltar que Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos e Clóvis Moura são pensadores que têm produção escrita desde décadas anteriores. Todos estes/as intelectuais, que acabam por se aproximar e, muitas vezes, atuar em conjunto, produziram um ponto de inflexão em que o sujeito negro não deseja ter sua voz suplantada ou infantilizada (GONZALEZ, 1983),

ou seja, a pessoa negra passa a ter voz própria no mundo acadêmico, como sujeito coletivo e como individualidade forte (SANTOS, M. 1999). No contexto de uma discussão acerca da noção de quilombo, estes novos sujeitos são chamados de “ideólogos negros, teoricamente filiados às ciências sociais ou por elas influenciados, preocupados em criar bandeiras de combate, pontas de lança de ação, ideias arrematadoras de consciências e atuações políticas” (BORGES PEREIRA, 1983b: XIV)<sup>1</sup>.

Este é o período em que alguns/umas mestres e doutores/as que hoje são referência dos estudos de relações raciais e das culturas negras, se inseriam nas universidades, sobretudo públicas, a exemplo de Kabengele Munanga, Muniz Sodré e Joel Rufino dos Santos, posteriormente de Leda Maria Martins, Maria de Lourdes Siqueira, Helena Theodoro Lopes, Henrique Cunha Jr., Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Outros/as intelectuais negros/as ativistas traçam caminhos distintos, como é o caso de Clóvis Moura, reconhecido pelos seus pares nas universidades.

O movimento negro de base acadêmica se sintomiza com as outras organizações no enunciado da existência do racismo no Brasil, no repensar a nação em plena ditadura militar, e pela busca de uma narrativa própria, de histórias e memórias negras. O cenário traz também o quadro das relações entre pesquisadores/as brancos/as e negros/as que merece levantamentos e estudos mais aprofundados no que se refere a grupos e eventos, a exemplo do GT “Temas e problemas da população negra” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e no tocante à relação entre orientadores/as brancos/as e orientandos/as negros/as.

A trama das trajetórias pessoais e coletivas fica a merecer maiores reflexões. Flávia Rios (2009), ao cotejar artigos de Lélia Gonzalez, Joel Rufino dos Santos e Hamilton Cardoso da primeira metade dos anos 1980, deixa uma indagação e faz uma afirmação acerca destes sujeitos: “Quem são eles? O que mais chama a atenção nessa produção é o fato dos negros deslocarem-se do lugar de informantes dos pesquisadores estabelecidos para a posição de ensaístas e intelectuais” (p. 266).

1. João Batista Borges Pereira foi o orientador de Kabengele Munanga, Marlene de Oliveira Cunha e Eduardo Oliveira e Oliveira, que não concluiu a dissertação em virtude de sua morte. A discussão racializada e ideologizada em torno da noção de quilombo é abordada em Ratts (2003).



## UM PROJETO DE NEGRITUDE ACADÊMICA: O GTAR NA UFF

Na cidade do Rio de Janeiro, no início dos anos 1970, um grupo de pessoas se reúne aos sábados no Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes e no Teatro Opinião, em Ipanema. Deste coletivo formam-se 3 grupos fluminenses: o Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), a Sociedade Internacional Brasil África (SINBA) e o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN).<sup>2</sup> Hanchard (2001: p. 110), que não menciona o GTAR, entra no mérito das divergências entre IPCN e SINBA - que ele traduz como americanistas e africanistas - e registra a continuidade da primeira entidade até os dias de hoje.

Participante das referidas reuniões, Beatriz Nascimento conclui sua graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro e se dedica a pesquisar elementos de continuidade na organização social da população negra dos quilombos do período escravista, como parte de sua especialização também em história na Universidade Federal Fluminense. Participando das reuniões acima mencionadas, ela estimula a criação de um grupo de estudos do qual participam sua irmã Rosa Virgínia Nascimento, estudante de Geografia, sua amiga e companheira de trabalho de campo, Marlene de Oliveira Cunha, que cursa Ciências Sociais, e outros colegas das áreas de Humanidades, mas também das Exatas.

Nos seus documentos, os membros do GTAR nararam seu processo de formação e deixam explícitos seus objetivos acadêmicos:

Atualmente, um grupo de alunos negros dos cursos de História, Geografia, Ciências Sociais, Química e Física da Universidade Federal Fluminense organiza um encontro que denominou de “Semana de Estudos Sobre

a Contribuição do Negro na Formação Social Brasileira”. Neste encontro o grupo convida autoridades e especialistas na área das Ciências Humanas ligadas às questões relativas ao Negro brasileiro atual, dentro de uma abordagem das relações raciais.

A tentativa de realizar este trabalho foi iniciado [sic] em 1973 no Centro de Estudos Afro-Asiáticos pela professora Maria Beatriz Nascimento e alguns jovens negros interessados em formar um grupo de estudos.

(...) O grupo tem por preocupação quanto aos temas apresentados no decorrer das semanas de estudos a de mostrar uma nova forma de abordar as Relações Raciais concernentes ao negro brasileiro enquanto raça e de sua implicação no seu todo social (GTAR, 1978: p. 01).

Estando situado no espaço acadêmico, chama a atenção a precisão do propósito teórico e político do GTAR, nem sempre nítido aos olhos contemporâneos.

Na realização das semanas de estudos o grupo de alunos negros universitários tiveram como propósitos [sic]: introduzir gradualmente na Universidade créditos específicos sobre as Relações Raciais no Brasil, principalmente nos cursos que abrangem a área das Ciências Humanas; tentar uma reformulação do programa de Antropologia do Negro brasileiro no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (já foi reformulado); atualizar a bibliografia no que diz respeito ao assunto adotado pelo corpo docente e discente da Universidade e estabelecer contato entre professores que desenvolvem teses sobre Relações raciais fora da UFF com o corpo docente do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (GTAR, 1978: p. 01).

Definido como um “grupo de alunos negros universitários”, o GTAR estava, na expressão do próprio grupo, “em busca de espaço” (GTAR, 1982). Para tanto, fez articulações internas na UFF e com pesquisadores/as sobretudo do Sudeste. Cabe ressaltar que cada convidado/a colaborava com a produção de uma comunicação que era publicada em apostila, distribuída a quem participava do evento. Um quadro dos/as intelectuais nacionais e estrangeiros/as que colaboraram com o GTAR entre 1976 e 1978 contribuiu para que aquilatemos a amplitude do projeto acadêmico.

### Quadro I – Colaboradores/as do Grupo de Trabalho André Rebouças (1976 – 1978)

Carlos A. Hasenbalg	Sociólogo
Décio Freitas	Historiador
Eduardo de Oliveira e Oliveira	Sociólogo
João Baptista Borges Pereira	Antropólogo
José Bonifácio Rodrigues	Historiador
Juana Elbein	Antropóloga
Leni Silverstein	Antropóloga
Manuel Nunes Pereira	Antropólogo
Maria Beatriz Nascimento	Historiadora
Maria Maia de Oliveira Berriel	Antropóloga
Michael Turner	Historiador
Peter Fry	Antropólogo
Reginaldo Guimarães	Historiador
Roy Glasgow	Historiador
Vicente Salles	Antropólogo
Yvone Maggie Alves Velho	Antropóloga

Fonte: GTAR, 1976, 1977, 1978.

Naquele período, além de estudiosos renomados como João Baptista Borges Pereira, Nunes Pereira e Vicente Salles, aparecem dois intelectuais com perspectiva negra que se tornam referências para os/as jovens do GTAR: Beatriz Nascimento (1974a, 1974b), que pensa o estudo das relações raciais e a produção historiográfica; e Eduardo Oliveira e Oliveira (1974, 1977), que pesquisa acerca da ideologia racial e dos movimentos negros, além de escrever sobre a necessidade de uma produção acadêmica. São dois dos/as intelectuais mais reconhecidos/as pelo movimento negro emergente nos estados de Rio de Janeiro e São Paulo (CUNHA JR., 2002: p. 22).

Alguns intelectuais brancos/as (ou não negros/as) iniciam sua carreira acadêmica naquele momento, a exemplo de Maria Maia de Oliveira Berriel, então diretora do ICFH-UFF, que refaz uma bibliografia sobre o negro para uma das “semanas de estudos” (BERRIEL, 1977) e desenvolve sua dissertação acerca de preconceito e ideologia racial no Brasil (BERRIEL, 1975). Destaco também Carlos Hasenbalg cujos estudos de desigualdades raciais despontam àquela época<sup>3</sup>. A bibliografia dos/as colaboradores/as do GTAR também contribui

3. Como contraponto deste quadro merece comentário a postura atual de Yvonne Maggie e Peter Fry contrários à adoção da variável raça nas políticas identitárias e nas políticas públicas, particularmente na implementação de ações afirmativas para a população negra, sobretudo da reserva de vagas para estudantes negros/as.

para que compreendamos na diversificação dos temas quais são as preocupações do grupo: história do negro nas Américas e no Brasil, relações raciais, desigualdades raciais, cultura negra e religiões afro-brasileiras.

É relevante destacar, por meio das palavras do próprio Grupo de Trabalho André Rebouças, detalhes do contexto que aproxima a entidade da mobilização política negra de então, a exemplo da eleição do dia 20 de novembro como data de referência positiva, proposta pelo Grupo Palmares de Porto Alegre e adotada consensualmente depois de 1978: “No ano de 1977, a 3ª. Semana de Estudos Sobre a Contribuição do Negro na Formação Social Brasileira foi organizada e transferida para novembro em homenagem a ZUMBI, Rei dos Palmares, tendo por objetivos os mesmos do ano anterior” (p. 01).

Cabe ressaltar a vontade de reconhecimento e o processo de institucionalização da Semana de Estudos e do próprio Grupo de Trabalho André Rebouças que vem por intermédio de uma portaria do Ministério de Educação e Cultura de setembro de 1978:

Devido a este reconhecimento, o grupo de alunos negros sentiu necessidade de organizar-se juridicamente com o nome de “Grupo de Trabalho André Rebouças” aglutinando intelectuais, ex-alunos e alunos negros que participam das semanas de estudos sobre a contribuição do Negro na Formação social Brasileira.

A proposta do de “Grupo de Trabalho André Rebouças” é a de manter uma continuidade do trabalho desenvolvido na universidade, cujos resultados fortaleceram os objetivos destes alunos negros de continuar mantendo uma linha de atuação acadêmica que os beneficiou duplamente, ou seja, por um lado, no sentido de conhecimento científico, e por outro lado no sentido de se preparar para uma ação voltada para a comunidade de onde procedem (GTAR, 1978: p. 2).

O GTAR se constituiu como um projeto de negritude acadêmica, formando acadêmicos ativistas, alguns/umas dos/as quais se tornaram pesquisadores/as das relações raciais, a exemplo de Marlene de Oliveira Cunha e posteriormente Andreilino de Oliveira Campos. Na dissertação de Cunha (1986) acerca da linguagem gestual no candomblé Angola, ela indica que a escolha do tema se dá em meio a seu curso de Ciências Sociais na UFF, o que a leva à organização das “Semana de Estudos” e à criação do GTAR com colegas e amigos/as. Na introdução do seu trabalho, ela reflete a situação de pesquisadora negra com um orientador branco, tensão que em grande parte se dissolve na amizade construída ao longo da pesquisa (p. 11-12).

2. Este processo está em relatos de ativistas negros/as fluminenses do período (CONTINS, 2005; ALBERTI & PEREIRA, 2007). Acerca da SINBA, ver o artigo de Joselina da Silva (2009)

O seu ponto de partida com o “objeto de estudo” vem de um circuito próximo, de seu ambiente familiar com parentes e amigos/as que são lideranças religiosas: “percebi que havia uma forte identificação entre mim e o grupo que pesquisava. Sentia que fazia parte do mesmo processo” (p. 18). Os escritos de Beatriz Nascimento e o estudo de Marlene Oliveira Cunha – que aborda corpo e linguagem – exemplificam uma parte do projeto político acadêmico do Grupo de Trabalho André Rebouças.

## “NÓS TEMOS DIREITO A ESSA INSTITUIÇÃO”: A QUINZENA DO NEGRO NA USP

Em outubro de 1977, o então mestrando em Antropologia na USP, Eduardo Oliveira e Oliveira, organiza a *Quinzena do Negro* naquela instituição. O evento, do qual existem registros impressos e audiovisuais, é composto por mesas, conferências e exposição, com divulgação na imprensa paulista.<sup>4</sup> É necessário lembrar que o evento ocorre durante a ditadura militar.

No texto/manifesto do evento, Oliveira indica que um dos propósitos é “revelar alguns brasileiros que têm contribuído para a história pátria (...) – e que têm permanecido à margem desta história, porque seus cronistas, aqueles que com ela se identificam, não tiveram até agora os meios exigidos para que se tornem arautos dessas verdades” (OLIVEIRA, 2001, p. 287). O autor e ativista identifica as difíceis condições da formação de um pensamento negro: a falta de meios para produção da verdade. Por verdade, entendo não “A Verdade” absoluta que paira acima dos seres humanos, mas a vontade de verdade, posicionada, voz própria que emerge em territórios discursivos. Voz de pensadores/as negros/as. “Voz que vem do interior”, como indico em outro artigo (RATTS, 2003).

Nesse sentido, Eduardo Oliveira e Oliveira sintetiza o propósito maior do evento: “um aspecto que nos parece da maior relevância – revelar o negro como criador e criatura. Numa palavra: Sujeito” (IDEM). Vemos que a constituição de um lugar de fala enquanto sujeito

é proposta por quem era objeto de estudo de médicos, folcloristas, antropólogos, sociólogos e que fora objeto de intervenção de mercadores, latifundiários, religiosos, senhoras e senhores de toda ordem.

Cabe destacar que na *Quinzena do Negro* acontece uma mesa redonda com estudantes afro-brasileiros com a participação de Rafael Pinto, que cursava Ciências Sociais na USP, Hamilton Cardoso, estudante de jornalismo, e mais dois nomes mencionados como Márcio e Andrada. Na plateia há militantes de uma geração anterior, pesquisadoras e pesquisadores das culturas negras e das relações raciais.

Como parte do evento, Beatriz Nascimento profere a conferência *Historiografia do Quilombo*. Ela era amiga de Eduardo Oliveira e Oliveira com quem já havia trabalhado nas “semanas de estudos” do GTAR na UFF. Na conferência a pesquisadora e ativista demarca sua posição face ao que se discutia e produzia na historiografia brasileira: “Quando cheguei na universidade a coisa que mais me chocava era o eterno estudo sobre o escravo. Como se nós só tivéssemos existido dentro da nação como mão de obra escrava, como mão de obra pra fazenda e pra mineração” (NASCIMENTO, 1989). O que ela propõe não é uma simples troca de termos, de “escravo” por “negro”. A escravidão de africanos e africanas por sua extensão espacial e temporal marcou indelevelmente a experiência negra na África, na América, na Europa. Mas a interpretação do “indivíduo escravizado” como um ser coisificado é um ônus excessivamente pesado, que dificulta a compreensão do indivíduo negro como pessoa.

A ênfase na diferença questiona a subsunção do “negro” ou da “raça” na variável classe ou no rol de outras identidades, perspectiva com a qual ainda nos debatemos. À semelhança de Oliveira, o propósito de Nascimento é o reposicionamento da pessoa negra como sujeito na ocupação de espaços sociais, no caso, o acadêmico. Na intervenção, após a conferência de Beatriz Nascimento, Eduardo Oliveira e Oliveira enuncia mais um aspecto do projeto político: “Nós temos direito a essa instituição. Sobretudo essa aqui [a USP] que é pública. E o fato de fazer [a *Quinzena do Negro*] dentro dessa universidade é porque a universidade assume a sua possibilidade de universidade para formar mais negros”<sup>5</sup>.

Para ele e para ela os/as estudantes e intelectuais negros/as não devem se distanciar das coletividades negras, quaisquer que sejam e onde quer que estejam: bairros *Black*, escolas de samba, terreiros, favelas. Para ele, o nome construído e a titulação são importantes, mas deve-se ter o cuidado de não se submeter ao segmento racialmente hegemônico: “Hoje, depois de dez anos ou doze de trabalho, já me mandam entrar e sentar, porque eu sou Eduardo Oliveira e Oliveira que tenho um título, que não pretende ser doutor, que não se branqueou, mas que usa disso como instrumento de trabalho para se afirmar como negro e ajudar outros negros a se afirmarem como tal”<sup>6</sup>.

Em termos de faixa etária, estes/as intelectuais não são tão jovens: Beatriz está com 33 anos, Eduardo tem 49 e Hamilton 24 anos. Têm artigos e ensaios publicados e participam de circuitos intelectuais e políticos de relativa visibilidade para o período. Nos estados de Rio de Janeiro e São Paulo organizam debates e outros eventos em que acadêmicos/as e ativistas problematizam suas demandas de formação e de atuação social. São questionadores/as qualificados/as do racismo brasileiro. Contudo, não falavam em uníssono, têm individualidade.

Em artigo de 1974, Beatriz Nascimento propugna “uma história do homem negro” em que fosse colocada também a subjetividade do pesquisador/a: “Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando” (NASCIMENTO, 1974b, p.44). Por seus escritos, presumo que não se trata de fazer uma auto-análise em todos os textos e sim trazer elementos da reflexividade.

No mesmo ano, Eduardo Oliveira e Oliveira publica uma resenha crítica do livro de Carl Degler (*Nem preto nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos*), apontando a dificuldade de entendimento da desigualdade preto/branco pelo “mulato” face ao mito da democracia racial (OLIVEIRA, 1974). Na comunicação intitulada *Etnia e compromisso intelectual*, datada do mesmo ano da *Quinzena do Negro*, o autor faz algumas indagações acerca de quem é (e de quem pode ser) intelectual no Brasil e da necessidade de afirmação do intelectual negro, sem negar sua condição social: “Vivemos num mundo onde a cor, a etnicidade e a classe social são de primordial importância, sendo assim impossível ao cientista (e em

particular ao cientista negro), manter uma neutralidade valorativa” (OLIVEIRA, 1977, p. 26).

Para o autor a experiência deve balizar a construção de uma ciência *para* e não tanto *sobre* o negro, ou, por exemplo, de uma sociologia, historiografia, economia ou antropologia negras, como reação e como construção face ao quadro das ciências humanas no tocante aos estudos de relações raciais<sup>7</sup>. O autor prossegue propugnando a ideia de uma “ciência negra”, por conseguinte, de “cientistas negros”:

Os cientistas negros, influenciados pessoalmente por sua experiência de negros, devem estabelecer uma investida “perceptiva”, tentando conhecer os fenômenos a serem estudados como sujeito/objetos que são de suas abordagens. Convém também lembrar que a ciência que fez do negro um objeto de estudo, jamais pensou que este objeto questionaria sua suposta “objetividade” quando detivesse os instrumentos necessários para avaliá-la (1977, p. 26).

O interesse do sociólogo e ativista, neste caso, é a formação e o posicionamento do intelectual negro:

Em que medida o “intelectual negro” deve se libertar dos clichês relativos ao problema negro? O intelectual lato-sensu é um homem que contribui com idéias originais, novas descobertas e informações no conjunto já existente do conhecimento. Um “intelectual negro” é uma espécie à parte. Nos ombros dele recai uma outra tarefa, a de descolonizar sua mente de maneira que possa guiar outros intelectuais e estudantes na procura da liberdade. (IDEM, p. 26, grifo do autor).

O autor segue apontando o que seriam para ele os elementos deste processo que deve levar a uma transformação social: “O cientista negro precisa se tornar um teórico e precursor da mudança social, a partir de seu próprio grupo, para o que necessita, além de engajamento pessoal, desenvolver novas técnicas e perspectivas” (IDEM, p. 26).

7. Oliveira relata que defendera esta proposição em vários eventos, inclusive na 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (realizada em São Paulo, de 6 a 13 de julho de 1977), no simpósio “Brasil Negro” por ele coordenado, por meio de uma comunicação intitulada “De uma ciência Para e não tanto Sobre o negro” (IDEM: p. 22).

4. Fez parte da semana uma exposição organizada por Mariano Carneiro da Cunha, então diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.

5. Transcrição do filme *Ori*. Direção de Raquel Gerber. Angra filmes, 1989.

6. Idem.

Oliveira se referencia em uma assertiva de Roger Bastide que merece citação: de que “o sábio que se debruça sobre os problemas afro-brasileiros encontra-se, pois, implicado, queira ou não em um problema angustiante” e que deve proceder “no decorrer de sua pesquisa, uma outra pesquisa, paralela, sobre ele mesmo; uma espécie de auto-psicanálise intelectual, e isto, seja ele branco ou negro” (BASTIDE apud OLIVEIRA, 1977, p. 27). O autor conclui: “O negro ‘intelectual’, encunhado na sua condição primeira e primeira de raça, sujeito/objeto de seu trabalho, não tem outra opção. Não está lidando com um assunto (é preciso que ele saiba), mas uma causa” (IDEM, p. 27, grifos do autor).

Para o/a intelectual negro/a ativista a escolha do campo de estudos e pesquisas vem acompanhada da reflexividade de suas condições e de seus posicionamentos. O sujeito “faz parte da matéria investigada” (NASCIMENTO, 1978, p. 41). Afirmar-se racialmente na academia não implica em ter certezas inquestionáveis ou facilidades no estudo das relações raciais. Este é um complexo processo de orientação, balizamento e formação.

## CORPOS DOCENTES E DISCENTES NEGROS: OS NEABs E OS CENs

O quadro desenhado por ativistas negros/as no espaço acadêmico nos anos 1970 reverbera no Rio de Janeiro e em São Paulo, como é o caso da influência de Beatriz Nascimento e Eduardo Oliveira e Oliveira e também de Lélia Gonzalez, Joel Rufino dos Santos e outros/as que também percorriam o país num processo de formação para além dos espaços educação formal contando com intelectuais “locais”.

Nos anos 1980, são criados alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, protagonizados por mestres e doutores negros/as e com a colaboração de intelectuais brancos/as e outros. É o caso do NEAB-UFAL, NEAB-UFMA, CEAB-UCG (PUC-GO). Outros são criados na década seguinte: NEAB/UFSCar, PENESB-UFF, NUPE-UNESP e NEN-SC.

Tais coletivos podem ter sido formados por uma quase totalidade de pesquisadores/as negros/as ou contar com a colaboração de estudiosos/as de outros pertencimentos étnico-raciais. Vários NEABs se constituem como “territórios negros no espaço branco” acadêmico, se tornam grupos de estudos e pesquisas,

realizam projetos de extensão e de qualificação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais (no espírito da lei 10639/03) e elaboram propostas de ações afirmativas para a população negra.

A presença de professores/as e estudantes negros/as se torna mais organizada e articulada. São realizados eventos como o *I Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros*, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus Marília, em 1989, e o Seminário Nacional de Universitários Negros, em Salvador, no ano de 1993, que tem como tema “A universidade que o povo negro quer”. Este processo culmina em 2000, em Recife, na UFPE, com a organização do I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, no qual é criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), proposição do engenheiro e educador Henrique Cunha Jr.. Como participantes deste cenário, estão graduandos/as e pós-graduandos/as que posteriormente assumem a docência e participam da consolidação e criação de NEABs, situação na qual me incluo, o que me permite tecer considerações como observador participante.

Criado em 2004, no III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, realizado na UFMA em São Luís do Maranhão, o Consórcio de NEABs e grupos correlatos conta inicialmente com a participação de 16 grupos e hoje soma 76 núcleos<sup>8</sup>. Alguns/umas pesquisadores/as dos NEABs, concentrados/as na área das Humanidades, tornam-se referência no campo dos estudos das relações raciais, muitas vezes abordados na perspectiva da interseccionalidade com as variáveis classe, gênero e outras. Um processo de internacionalização dos/as pesquisadores/as negros brasileiros/as está em curso.

Iniciativas dos/as ativistas preocupados/as com o acesso à universidade se inserem neste quadro, a exemplo da Cooperativa Stive Biko de Salvador e dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (SANTOS, R., 2006). Neste sentido, observa-se por todo o país um processo de discussão e implementação das Ações Afirmativas para a população negra e particularmente das cotas raciais, a partir sobretudo de 2001.

Neste contexto surgem Coletivos de Estudantes Negros (CENs) que se estendem por vários estados, mantendo uma posição de crítica e de participação em relação às instituições de ensino superior nas quais se situam, posto que fazem pressão pelas Ações Afirmativas e por políticas do conhecimento que se vol-

tem para a população negra e também porque podem abrigar discentes de outras universidades, do ensino médio ou não se circunscrever ao público estudantil. Desde 2001 surgem: Enegreser, na UnB em Brasília; Coletivo de Estudantes Negros e Negras Beatriz Nascimento (CANBENAS), na UFG em Goiânia; na Bahia, o Núcleo de Estudantes Negras e Negros na UFBA e o UBUNTU – Núcleo de Estudantes Negros e Negras na UNEB, o Coletivo Denegrir na UERJ, Rio de Janeiro. Neste sentido, ainda que contem com o apoio de um/a ou outro/a docente, os Coletivos de Estudantes Negros marcam com expressão própria o cenário de algumas instituições de ensino superior, particularmente as universidades públicas. Em 2004, no III Congresso Brasileiro de Estudantes Negros há a tentativa de criação de uma Associação Nacional de Estudantes Negros que não logra efeito.

Os NEABs, presentes em todo o território nacional, em instituições de ensino superior, públicas e privadas, marcados pela presença de intelectuais negros/as ativistas e qualificados como núcleos de ensino, pesquisa e extensão, nem sempre se definem e são reconhecidos como grupos negros, posto que podem contar em maior ou menor grau com a presença de pesquisadores e professores/as de outros segmentos étnico-raciais. Os Coletivos de Estudantes são identificados prontamente como grupos negros e demonstram a preocupação com sua qualificação profissional e o ativismo, posto que muitos/as realizam seus trabalhos de conclusão de curso no campo das relações raciais, encaminhando-se para a pós-graduação, defrontando-se por vezes com a falta de orientação nas suas áreas de formação. Ambas as coletividades estão a merecer uma observação de maior acuidade.

## CORPOS NEGROS EDUCADOS: UMA DIGRESSÃO A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A expressão que dá título a este artigo advém da releitura do título e do conteúdo do livro organizado por Louro (2001): *O corpo educado*. Nos espaços escolares e acadêmicos é rara a discussão acerca da corporeidade dos segmentos que os compõem, pois parecem ser a-corporais e, por extensão, sem lugar para as subjetividades e para as trajetórias pessoais e coletivas, como afirma bell hooks: “o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser

anulado, tem que passar despercebido” (2001, p. 115). Para a autora, este afastamento do corpo como assunto escolar e acadêmico, implica, de certo modo, no distanciamento de temas que remetem à subjetividade, à emoção, à paixão:

“Não há muito ensino ou aprendizagem apaixonada na educação superior hoje em dia. Mesmo onde estudantes estão desesperadamente desejando ser tocados pelo conhecimento, professoras e professores ainda têm medo do desafio, ainda deixam que suas preocupações sobre perda de controle prevaleçam sobre seus desejos de ensinar.

Ao mesmo tempo, aqueles e aquelas de nós que ensinamos os mesmos velhos assuntos das mesmas velhas maneiras estamos, muitas vezes, intimamente aborrecidos – incapazes de reacender paixões que um dia podíamos ter sentido (hooks, 2001, p.122-123)

Temas ligados à questão étnico-racial, mas também ao gênero e à sexualidade, por exemplo, remetem ao campo da subjetividade, e, para alguns/umas pesquisadores/as negros/as são apaixonantes, comoventes, sem necessariamente incorrer em sentimentalismo.

Sem essencialismo, o corpo é uma das principais referências da raça (mas também do gênero e da sexualidade). O corpo é “educado” e na educação formal temos corpos – docentes e discentes, mais usados como metáforas, distantes do significante corpóreo. Professoras/es e estudantes têm corpo (hooks, 2001), são corpos em processo de educação, são corpos educados. Corpos docentes e discentes.

Nas escolas e nas universidades transitam, se encontram e se confrontam corpos femininos e masculinos, negros e brancos, heterossexuais e homossexuais em construção e, em algumas situações, sem definição de raça, gênero ou orientação sexual. Nem sempre acontece o necessário e adequado reconhecimento das identidades, das diferenças, das culturas, dos corpos diferenciados (racializados, etnicizados e generificados) e também das incertezas, das indefinições, das transformações corpóreas.

Os corpos racializados estão no currículo, nos livros didáticos e paradidáticos (tanto nos textos quanto nas ilustrações), nos vídeos, nas músicas, na educação física, nas apresentações artísticas. Neste âmbito, é possível identificar e confrontar estereótipos ou imagens ardilosas acerca das pessoas negras que permeiam toda a sociedade, segundo Edmilson de Almeida Pereira e Núbia Pereira Gomes (2001). Os corpos racializados de professores/as, gestores, funcionários/as e estudantes

8. [http://br.groups.yahoo.com/group/consorcio\\_neabs/attachments/folder/1036087237/item/list](http://br.groups.yahoo.com/group/consorcio_neabs/attachments/folder/1036087237/item/list)

estão presentes nos vários ambientes da escola: nos corredores, nos pátios, nas copas e cozinhas, mas, sobretudo, e de maneira frequente e demorada na sala de aula.

Na sociedade brasileira, de passado escravista e presente racista, o corpo negro é interpretado totalmente subdividido, como nos indica Nelson Inocêncio (2001): cabeça, cor, cabelo, torso, nádegas, genitália, pés. Na sala de aula o corpo da professora e do professor está em total evidência, sendo interpretado, durante todo o ano letivo e por toda sua trajetória. Os corpos dos/as estudantes também estão em observação.

São estes corpos docentes e discentes que têm adentrado e se encontrado no espaço universitário, na formação de territórios acadêmicos e políticos. Ainda que tenham individualidade, vêm de um terreno comum, como indica o sobrenome Santos de tantos autores aqui citados. A formação de um movimento negro de base acadêmica representa a entrada em cena de corpos educados, corpos que pensam e agem individual e coletivamente, que são vistos e se veem como negros neste espaço e que tem um projeto político que conta com uma história e memória de cerca de quarenta anos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena & PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007.
- BERRIEL, Maria Maia de Oliveira. Uma bibliografia sobre o negro. In: Grupo de Trabalho André Rebouças (org.). *Semana de estudos sobre a contribuição do negro na formação social brasileira*, 2. Niterói: UFF, 1977, p. 45-49.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito e percepção: um estudo sobre a ideologia racial brasileira*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1975.
- BORGES PEREIRA, João Baptista. Prefácio. In: BAIOCCHI, Mari de Nasaré. *Negros de Cedro: um estudo antropológico de um bairro rural de Goiás*. São Paulo, Ática, 1983b. p. XIII-XV.
- CONTINS, Márcia. *Lideranças negras*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

CUNHA, Marilene Oliveira. *Em busca de um espaço: a linguagem gestual no candomblé de Angola*. Dissertação de mestrado em Antropologia Social. São Paulo, USP, 1986.

CUNHA JR. Henrique. Contexto, antecedente e precedente: o curso pré-vestibular do Núcleo de Consciência negra na USP. In: ANDRADE, Rosa Maria T & FONSECA, Eduardo (org's). *Aprovados! Currículo pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro, 2002, p. 17-33.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* Nº. 23, Niterói, 2007, p. 100-122.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. São Paulo, ANPOCS, *Ciências Sociais Hoje*, 2. ANPOCS, 1983, p. 223-244.

\_\_\_\_\_. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia & HASENBALG, Carlos (org's). *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, p. 09-66.

Grupo de Trabalho André Rebouças (org.). *Semana de estudos sobre a contribuição do negro na formação social brasileira*, 3 Niterói: UFF, 1978.

Grupo de Trabalho André Rebouças (org.). *Semana de estudos sobre a contribuição do negro na formação social brasileira*, 2. Niterói: UFF, 1977.

Grupo de Trabalho André Rebouças (org.). *Semana de estudos sobre a contribuição do negro na formação social brasileira*, 1 Niterói: UFF, 1976.

Grupo de Trabalho André Rebouças. Em busca de um espaço. Encontro Nacional Afro-Brasileiro - Rio de Janeiro, 29/07 a 1º/08/82. In: *Estudos Afro-Asiáticos*. *Cadernos Cândido Mendes*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, (8-9):64-66, 1983.

HANCHARD, Michael. *Orfeu negro e o poder: movimento negro no Rio e São Paulo (1945-1988)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e a processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 113-123.

INOCENCIO, Nelson. Representação visual do corpo afro-descendente. In: PANTOJA, Selma et al (orgs.) *Entre Áfricas e Brasis*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, 2001. p. 191-208.

SILVA, Joselina da. *Jornal SINBA: a África na construção identitária brasileira dos anos 1970*. In:



PEREIRA, Amauri Mendes & SILVA, Joselina da (org's). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p. 184-205.

LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

NASCIMENTO, Beatriz. Textos e narração de Ori. Transcrição (mimeo), 1989.

\_\_\_\_\_. Negro e racismo. *Revista de Cultura Vozes*. 68 (7), 1974b, p. 65-68.

\_\_\_\_\_. Por uma história do homem negro. *Revista de Cultura Vozes*. 68(1), 1974a, p. 41-45.

OLIVEIRA, Eduardo Oliveira e. Uma quinzena do negro. In: ARAÚJO, Emanuel (Curadoria) *Para nunca esquecer: negras memórias, memórias de negros*. Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 2001, p. 287.

\_\_\_\_\_. Etnia e compromisso intelectual. In: GTAR, *Caderno de estudos sobre a contribuição do negro na formação social brasileira*. Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia/Universidade Federal Fluminense, 1977, p. 22-28.

\_\_\_\_\_. O mulato: um obstáculo epistemológico. *Revista Argumento*. Ano I, nº. 3, janeiro, 1974, p. 65-74.

PEREIRA, Edimilson de Almeida & GOMES, Núbia Pereira de M. *Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições/Editora PUCMinas, 2001.

RATTS, Alex (Alecsandro J. P.). Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade - movimento negro de base acadêmica. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da (Org.). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala Editora, 2009, p. 81-108.

\_\_\_\_\_. A voz que vem do interior: intelectualidade negra e quilombo. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos, 2003, v. 1, p. 89-108.

\_\_\_\_\_. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial / Instituto Kuanza, 2007.

RATTS, Alex. & RIOS, Flavia. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RIOS, Flávia Mateus. *Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000)*. Sociedade e Cultura. Goiânia, v. 12, n. 2, jul./dez. 2009, p. 263-274.

SANCHIS, Pierre. Inculturação? Da cultura à identidade, um itinerário político no campo religioso: o caso dos agentes de pastoral negros. *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 20(2), 1999, p. 55-72.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. *O movimento negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo*. São Paulo: CONE/Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Joel Rufino. A luta organizada contra o racismo. In: SANTOS, Joel Rufino & BARBOSA, Wilson do Nascimento (org's). *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília: Ministério da Cultura / Fundação Cultural Palmares, 1994a, p. 87-146.

SANTOS, Joel Rufino. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino & BARBOSA, Wilson do Nascimento (org's). *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília: Ministério da Cultura / Fundação Cultural Palmares, 1994b, p. 147-160.

SANTOS, Marcio André de O. dos. Política negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros. In: PAULA, Marilene de & HERINGER, Rosana (Org.) *Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ActionAid, 2009, p. 227-258.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002, p.157-161.

SANTOS, Paulo Roberto dos. *Instituições afro-brasileiras: a prática da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos/ Universidade Candido Mendes, 1984. Mimeo.

SANTOS, Renato Emerson dos. *Agendas e agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do pré-vestibular para negros e carentes*. Tese (Doutorado em Geografia). Rio de Janeiro, IGC-UFF, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. Tese (Doutorado em Sociologia). Brasília, UnB: 2007.

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: PRETINHO (A) EU? DISCUTINDO O PERTENCIMENTO ÉTNICO

“Eu acordo e vou dormir todos os dias tendo consciência de que sou negro. Vivo num grande estado de alerta”. Bukassa Kabengele!

I. O ator e bailarino Bukassa Kabengele é filho de Kabengele Munanga - antropólogo e intelectual negro do Zaire (Congo) que atualmente trabalha na USP.

## RALIME NUNES RAIM

Especialista em Desenvolvimento Social e em Sociologia. Bacharela e licenciada em Ciências Sociais. Professora de História e Sociologia na Educação Básica; coordenadora do Programa Diversidade Étnico-Racial na Educação, da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros/MG. Experiência em Educação para as Relações Étnico-Raciais (leis IO.639/03 e II.645/08). Como pesquisadora, desenvolve estudos desde 2005, sobre a Questão Cor/Raça no Censo Escolar do MEC.

## INTRODUÇÃO

A discussão da questão de raça no Brasil envolve elementos de atribuição de identidade, pertencimento e percepção. Quem ratifica a afirmativa acima é o próprio IBGE. De acordo com esse Instituto, em seus critérios de classificação racial, a denominação é de “cor ou raça” e não apenas de “cor” ou apenas “raça”, porque as categorias que englobam podem ser entendidas de forma bastante diversa, envolvendo elementos de atribuição de “identidade” e de “percepção”.

Torna-se, então, necessário discutir relações identitárias, no presente trabalho.

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro” “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato autônomo”. (SILVA, 2000, p.74)

Na perspectiva citada por Silva (2000), parece realmente fácil definir identidade, uma vez que ela só tem a si própria como referência. De acordo com esse autor, “ela é auto-contida e auto-suficiente”.

Porém, Gleason (1980, *apud* GOMES, 2005, p.40), ao aprofundar-se um pouco mais na discussão sobre o tema, sustenta que “apesar das inúmeras produções existentes e apesar de todos os esforços empenhados,

## RESUMO

No presente artigo, começaremos por expor os elementos teóricos mais gerais sobre pertencimento étnico, cor/raça nos censos brasileiros, a classificação de “cor ou raça” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, através de uma resignificação crítica dos conceitos presentes nas discussões sobre relações étnico-raciais no Brasil. Discutiremos ainda sobre diferença, preconceito e discriminação no espaço escolar. Pretendemos que esse texto se torne objeto de discussão e análise da questão de raça no Brasil, que, não podemos negar, envolve elementos de identidade, pertencimento e percepção. O referencial teórico adotado para revisão bibliográfica, como veremos, constituiu-se dos estudos de Fúlvia Rosemberg, Rafael Guerreiro Osório, Stuart Hall, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Kabengele Munanga, dentre outros.

Palavras chave: relações étnico-raciais, pertencimento étnico, identidade, classificação racial, cor/raça.

## ABSTRACT

In this paper, we will begin by exposing some theoretical general elements about ethnical belongingness, color/race in the Brazilian census, the classification of “color or race” of the Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, through of a critical reinterpretation of those concepts present in the discussions about relationships ethnic-race in Brazil. Still, on this research, we will discuss about differences, preconception and discrimination in school area. It's intended that this article represents a discuss and analysis's object of question of race in Brazil, that, we can't deny, involve elements of identity, apertain and perception. The theoretical used to review bibliography, as we will see the long in the text, it constituted to studies by: Fúlvia Rosemberg, Rafael Guerreiro Osório, Stuart Hall, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Kabengele Munanga, among others.

Keywords: relationships ethnic-race, belong ethnical, identity, race classification, color/race.

ainda não conseguimos ter uma resposta satisfatória a pergunta: o que é identidade?”

Sendo assim, compreender o termo identidade em seus multifacetados aspectos, é, na realidade, uma tarefa difícil, por isso trataremos do termo aqui, de maneira sucinta, remetendo-o à ideia de percepção e pertencimento coletivo.

De acordo com Jacques (1998, p.149), são vários os sentidos atribuídos, popularmente, ao termo *identidade*, o que o torna “sujeito a inúmeras variações”. Além disso, ele sustenta que “os estudos dessa temática costumam ser classificados como identidade pessoal (atributos específicos do indivíduo) e/ou identidade social (atributos que assinalam a pertença a um grupo ou categoria)” (Jacques, 1998, p.161). A identidade, assim pensada, tem relação tanto com a individualidade do sujeito, quanto com o grupo de referência desse sujeito, afirmando sua identidade coletiva.

Por isso, ao falarmos sobre identidade neste trabalho, não estamos nos referindo a identidade de um indivíduo isolado, único, à parte. Estamos tratando do indivíduo “como um ser social, como sujeito inserido em um contexto de relações e, que, como tal, influencia e é influenciado por elas” (SOUSA, 2005, p.115).

Por isso mesmo,

é importante perceber que o conceito de identidade deve ser investigado e analisado não porque os antropólogos decretaram sua importância (diferentemente do conceito de classe social, por exemplo), mas porque ele é um conceito vital pra os grupos sociais contemporâneos que o reivindicam (NOVAES, 1993, p.24)

Não há, portanto, uma identidade *natural, inata*, mas sim, um conjunto de significados baseados nas diferenças. “Do ponto de vista antropológico ou sociológico, as identidades são todas construídas” (PAULA, 2005, p.191) e essa construção identitária é marcada pelos traços culturais, como a língua, a religião, os rituais, os comportamentos alimentares, as tradições populares.

No entanto, na construção da identidade não se pode levar em conta somente o aspecto cultural. Para entender a construção da identidade, é importante considerar, também, os níveis sócio-político e histórico de cada sociedade. A identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando um “grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (Novaes, 1993, p. 25).

Se acrescentarmos ao termo identidade, os adjetivos étnica, negra, de gênero, entre outros, socialmente isolados e, na maioria das vezes, vistos por nossa sociedade como diferentes, podemos observar melhor esse processo. Dessa forma, evidenciar a identidade significa, também, evidenciar a diferença.

Para Hall (2003, *apud* PAULA, 2005, p.190), o que caracteriza os seres e as sociedades humanas não é a similaridade e sim a diferença. Ele afirma que “é essa diferença que nos unifica como seres humanos”. Portanto, podemos afirmar que,

as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da

relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído (DERRIDA, 1981; LACLAU, 1990; BUTLER, 1993, *apud* HALL, 2003).

Nesse sentido, a identidade, enquanto pertencimento, busca uma interação. Assim, “o meu mundo, o meu eu, a minha cultura, são traduzidos também através do outro, de seu mundo e de sua cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente” (Gomes, 2005, p.42). Portanto, nenhuma identidade se constrói no isolamento e “tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto” (DADESKY, 2001, *apud* GOMES, 2005, p.42).

Esse é também o processo pelo qual passa a identidade negra, na sua trajetória de construção. Uma reflexão sobre a construção da identidade negra não pode furtar-se da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo e complexo, pois,

assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p.43).

É preciso lembrar, também, que “o processo de construção da identidade negra em nosso país é muito complexo, sendo possível que algumas pessoas com traços fisionômicos europeus, em virtude de ter o pai ou mãe negros, se declarem negros e outros com traços físicos africanos se identifiquem brancos” (Brasil, 2005, p.35). Não nos esqueçamos do uso do termo *negro* de forma pejorativa, para designar os escravos. Termo esse, ressignificado pelo Movimento Negro, atribuindo-lhe um sentido político e positivo.

A identidade negra se afirma aqui, portanto, como uma construção social. É o olhar de um grupo étnico-racial, ou de sujeitos a ele pertencentes sobre si mesmos, a partir da relação estabelecida com o outro.

Nesse contexto, podemos afirmar que as relações sociais não se constituem somente como relações puras

e desinteressadas. Segundo Hall (2003, p.33), “elas são relações de poder, nas quais os grupos agem para que seus significados particulares sempre prevaleçam aos dos outros grupos. O campo dessa produção de significados é, por essência, conflituoso e disputado. É uma luta por hegemonia e por domínio”.

Nessas relações de poder, foram construídas a representação e o significado do que é *ser negro*. Assim, “a representação do ser negro foi criada à sombra do que é ser branco, num processo marcado pela significação de quem é superior e de quem é inferior. Ser inferior implica não ter poder” (RIBEIRO, 2005, p.6).

Isso reafirma que, em uma sociedade como a brasileira, as questões relacionadas à percepção e ao pertencimento norteiam o processo de construção da identidade negra. Ainda de acordo com Ribeiro,

(...) reconhecer-se ou assumir-se negro no Brasil é uma decisão de coragem, pois quem quer se identificar apenas com um passado de escravizado, pautado na ciência a justificativa biológica para tal condição? Quem quer ser o limite na hierarquia que divide os humanos dos ‘quase animais’? Quem quer ser considerado feio e portador de uma cultura inferior? (2005, p.8).

Dessa forma, a construção de uma identidade negra positiva, em uma sociedade que nos ensina que “para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras” (GOMES, 2005, p.43).

Por tudo isso, a (a)firmiação da identidade, aqui defendida, não está sendo pensada como *fixa, acabada*, mas como um processo gerado no interior das representações, onde se estabelecem as relações de poder e as posições, valorizando as diversas categorias de sujeitos sociais envolvidos.

## COR/RAÇA NOS CENSOS BRASILEIROS

(...) Quase não pude acreditar no que lia. O formulário, além de minha identificação e da de minha filha, perguntava, em forma de múltipla escolha, qual a cor/raça dela – amarela, branca, indígena, parda ou preta, além de uma última opção: “Opto por não declarar neste momento tal informação”. O MEC estava pedindo para uma menina de sete anos “declarar” sua cor/raça!” (GOLDEZON, 2007, p.151).

O sistema de classificação racial do Brasil é considerado, pelos estudiosos do assunto, bastante enigmático, uma vez que “é resultante da combinação de elementos de aparência: cor da pele, formato do nariz e da boca, tipo de cabelo; aliado à origem regional e social do sujeito” (Rosemberg & Piza *apud* ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 6). Ou seja, “a aparência geral, composta pela combinação do estilo de vida (o jeito), o grau de instrução, a renda, o estilo em matéria de moda (cabelos, roupas, carros) e até a simpatia ou antipatia do falante pela pessoa em questão” (Sansone *apud* ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p.6).

É da Europa Ocidental do século XVIII, o uso do critério *cor da pele* para diferenciar as chamadas raças humanas. E é de Blumenbach, fisiologista e antropólogo alemão (1752-1840), a ideia de classificar as raças humanas. Ele associou a cor da pele com a região geográfica de origem, definindo cinco tipos: branca ou caucasiana; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; vermelha ou americana. Vários outros países, inclusive o Brasil, adotaram a terminologia de classificação racial de Blumenbach.

Esse vocabulário racial, *referendado* pela *cor da pele*, já estava presente no Brasil desde o período colonial e aqui faz morada até os dias atuais, permanecendo com as mesmas categorias de cor adotadas para os inquéritos populacionais do primeiro Censo demográfico de 1872, salvo algumas poucas variações. “Isto não significa, porém, que o mesmo termo, por exemplo, branco ou preto, evoque os mesmos sentidos nos diferentes contextos sociais e históricos em que têm sido empregados para diferenciar grupos humanos” (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p.5).

A maneira de lidar com o sistema de classificação racial, por sua vez, gera controvérsia entre os estudiosos: “seria ele binário (branco versus negro) ou múltiplo, pressupondo um contínuo de categorias?” (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p.6).

De acordo com Fry (*apud* ROCHA & ROSEMBERG, 2007), “adotaríamos ambos os modos: o modo binário seria predominante nas classes médias intelectualizadas urbanas, enquanto o múltiplo, evocado de acordo com as situações e circunstâncias, seria encontrado nas camadas populares”. E além deles, Fry assinala um outro modo:

... uma espécie de redução do modo múltiplo, ou ampliado do modo bipolar, que inclui três categorias: negro, branco e mulato. Este é também o modo oficial do censo brasileiro, que pede às pessoas que se classifiquem como “pretas”, “brancas” ou “pardas” (quando

não “amarelas” ou “outras”). Nota-se um deslizamento das categorias “negro” e “mulato” para “preto” e “pardo” (FRY *apud* ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p.3)

Telles (*apud* ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p.7), considera também três modos de classificação racial: o modo oficial (IBGE), o popular múltiplo e o binário. “O terceiro modo é o que vem sendo utilizado pelos Movimentos Negros, que, de há muito, usam um sistema de classificação com apenas dois termos – negro e branco – adotando, dessa forma, o modo binário de classificação racial”.

Jacques D’Adesky, por sua vez, evidencia cinco modos de classificação racial:

... o sistema do IBGE, usado no censo demográfico, com as categorias branco, pardo, preto e amarelo; o sistema branco, negro e índio, referente ao mito fundador da civilização brasileira; o sistema de classificação popular de 135 cores, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE em 1976; o sistema bipolar branco e não branco, utilizado por grande número de pesquisadores de ciências humanas; o sistema de classificação bipolar branco e negro proposto pelo Movimento Negro. (2001, p.135 *apud* ROSEMBERG, 2007, p.7)

Fúlvia Rosemberg defende que, dependendo do contexto institucional, pode ser acionado um “repertório linguístico” específico, associado ou não a um modelo binário ou múltiplo de classificação racial. Sendo assim, “mesmo em sistemas classificatórios semelhantes ao do IBGE, podem ser empregados vocabulários diferenciados em instrumentos de classificação racial produzidos pelo Estado Brasileiro”. Como afirma a autora:

O modelo de denominação/classificação racial usado em documentos do Estado brasileiro não parece ser monolítico. Assim, os termos preto e pardo, possivelmente por razões diferentes, não entram no vocabulário de leis e decretos contemporâneos, nas provas do MEC até 2003, apesar de serem vocábulos consagrados pelo IBGE para a classificação racial no plano demográfico da população brasileira (ROSEMBERG, 2007, p.8).

Não podemos deixar de considerar também o emprego de diferentes vocábulos raciais em contextos sociais distintos. Sendo assim, a expressão afro-brasileiro, ou afro-descendente está mais relacionada a contextos culturais e religiosos, enquanto o termo negro se associa mais à ideia de discriminação e preconceito.

## A CLASSIFICAÇÃO DE “COR OU RAÇA” DO IBGE

Marcílio (1974, p.23), propõe a existência de três períodos distintos para se pensar a coleta de dados censitários no Brasil:

O primeiro, *pré-estatístico*, vai do início da colonização até a metade do século XVIII e caracteriza-se pelas poucas estimativas gerais, normalmente aceitas pelos demógrafos, apesar de não incluírem a população de índios que vivia fora do contato com o branco. O segundo momento- proto-estatístico- inicia-se na segunda metade do século XVIII e termina com o primeiro recenseamento geral, em 1872. O terceiro período, chamado de *era estatística*, tem início em 1872 e reproduz-se na série de censos realizados posteriormente, mantendo-se a data de 1940 para a inclusão do Brasil entre os países que realizam censos periódicos, por métodos modernos de coleta e publicados sistematicamente por um órgão especializado – o IBGE (*apud* ROSEMBERG, 2003, p.94)

Em meio à grande variedade de termos, três vocábulos raciais sempre se destacaram como os principais designadores das categorias de classificação racial: preto, pardo e branco.

No primeiro Censo oficial brasileiro, realizado em 1872, além das três categorias acima citadas, utilizou-se a categoria “caboclo”, alusiva ao grupo dos indígenas. Sendo que as categorias preta e parda “eram as únicas aplicáveis à parcela escrava da população, embora pudessem também enquadrar pessoas livres, assim nascidas ou alforriadas” (Osório, 2004, p.105). O segundo Censo do Brasil, de 1890, substituiu o termo pardo por mestiço e os Censos seguintes, até o de 1940, ignoraram a questão de raça.

A partir do Censo de 1940, portanto, a cor da população brasileira voltou a ser coletada, obedecendo praticamente às mesmas categorias de 1872. Sendo que o termo pardo volta a substituir o mestiço e a categoria amarela é criada para atender aos imigrantes asiáticos. Essas categorias foram empregadas também no Censo de 1970.

De 1940 até 1990 a classificação era só de cor, a partir daí, com o emprego da categoria indígena no Censo de 1991, a classificação ganha *status* de “cor ou raça” e consolida as cinco categorias empregadas pelo IBGE nos dias atuais: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

Considerando que todo o Brasil participou do Censo do IBGE/2010 e respondeu ao quesito *cor/raça*, ao mesmo tempo em que um número cada vez maior de brasileiros reconhece que o recorte racial nas pesquisas censitárias é extremamente importante, já que representa uma maneira de se apurar, entender e melhorar a condição dos diferentes grupos étnicos que fazem parte do nosso país, reforçando o retrato do Brasil como nação multiétnica, que o Censo IBGE/2010 cuidou muito bem de registrar.

Sendo assim, o sistema classificatório do IBGE emprega cinco categorias de “cor ou raça” na sua classificação, definindo, a partir destas, “igual número de grupos raciais e a identificação racial é realizada por intermédio do uso simultâneo dos métodos de auto-atribuição e de heteroatribuição de pertença” (OSÓRIO, 2004, p.86).

Ainda de acordo com Osório (2004, p.86), “um método de identificação racial é um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento dos indivíduos em grupos definidos pelas categorias de uma classificação, sejam estas manifestas ou latentes”.

São três os métodos de identificação racial de que se tem conhecimento: a auto-atribuição de pertença, onde o próprio sujeito interrogado escolhe o grupo do qual se considera membro; a heteroatribuição de pertença, onde outra pessoa é que define o grupo do sujeito e a identificação de grandes grupos raciais “a que teriam pertencido os ancestrais de uma pessoa” (Osório, 2004, p.87), através do uso de técnicas biológicas, como a análise do DNA.

Buscando atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, analisaremos apenas os métodos de auto e de heteroatribuição de pertença, empregados pelo IBGE na coleta de dados de *cor ou raça*. O método de auto-atribuição é recomendado por órgãos internacionais, quando se trata de pesquisas que realizam coleta de dados, com o objetivo de captar a raça ou etnia dos indivíduos. Mesmo assim, há, por parte dos estudiosos, discordâncias com relação à adequação desse método para o Brasil.

A polêmica desenvolve-se em torno da categoria parda. Telles e Lim (*apud* OSÓRIO, 2004, p.95), postulam que

na América Latina os mulatos seriam menos discriminados do que nos Estados Unidos, gozando de uma posição intermediária entre os pretos e os brancos. Desta forma, a dicotomia racial importante seria entre pretos e não-pretos, ao invés de brancos e não-brancos. (OSÓRIO, 2004, p. 95).

No entanto, é na “variação social da cor” (Osório, 2004, p.94) que a identificação por autoatribuição encontra maior problema, pois, até mesmo a vasta literatura disponível sobre classe e/ou raça insiste em afirmar, em uníssono, que a ascensão social é fator de embranquecimento. Conforme Osório (2004),

sabendo-se que, à luz do ideal de branquitude vigente, é de se esperar que as pessoas que carregam menos traços negros em sua aparência tendam a se considerar brancas, e que essa tendência varia de acordo com a situação socioeconômica, com as pessoas mais abastadas também tendendo à escolha do branco, o fato de que a classificação de cor é realizada por auto-atribuição pode se afigurar problemático. (OSÓRIO, 2004, p. 95).

Seria possível afirmar então, que heteroatribuição da cor dos sujeitos, pelos entrevistadores ou pelos responsáveis em fornecer a informação, seria uma forma de contornar o problema, inclusive conferindo maior objetividade à classificação? Não se tem nenhuma garantia de que os entrevistadores não venham a *branquear* os entrevistados, principalmente os mais abastados.

Há menor garantia, ainda, por parte dos responsáveis em fornecer a informação, que teriam maior dificuldade em identificar esses fenótipos e, ao mesmo tempo, motivos de ordem diversa para mudar a linha de cor que lhes foi conferido atribuir a determinado sujeito.

Considerando que o Ministério da Educação - MEC utiliza, no censo escolar anual, a autoatribuição para coletar os dados de *cor/raça* dos alunos maiores de 16 anos e a heteroatribuição para os alunos abaixo desta faixa etária é inequívoco considerar que pertencimento e percepção, palavras-chave deste artigo, são elementos de extrema relevância, quando se pensa a classificação dos sujeitos feita por intermédio destes dois métodos de identificação racial. Tanto assim que Osório (2004, p.96) afirma: “[...] no fundo, a opção pela auto ou pela heteroatribuição de pertença racial é uma escolha entre subjetividades: a do próprio sujeito da classificação, ou a do observador externo”.

Finalizando, sobre a peculiaridade da classificação racial brasileira, pode-se afirmar que ela, bem como a de alguns países latino-americanos, é determinada pela aparência e não pela ascendência, ou seja, “diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, o Brasil, após a abolição da escravidão, não adotou legislação racial segregacionista, nem produziu um sistema de classificação racial legal e baseado na origem ou hipodescendência” (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p.4).

Justamente por isso, estudiosos do assunto consideram que “no Brasil não se pode falar em ‘grupos raciais’, mas, sim, em ‘grupos de cor’” (Guimarães, 2005, p.43). Desta forma, Nogueira (*apud* ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p.4), sustenta que, em nosso meio, há ocorrência, não do ‘preconceito de origem’ (raça/ ascendência), mas, sim, do ‘preconceito de marca’.

Osório (2004) afirma que

onde vige o preconceito racial de marca, a origem não importa, apenas quantos traços, ou marcas, do “fenótipo” do grupo discriminado são portados pela vítima potencial. O preconceito racial de marca não exclui completamente, mas desabona suas vítimas. Portar os traços do grupo discriminado constitui inferioridade, e faz com que os sujeitos ao preconceito sejam sistematicamente preteridos em relação aos demais. (OSÓRIO, 2004, p. 109).

Pode-se concluir que esses grupos buscam, através da posse de outras características ‘afirmativamente’ valorizadas, como educação, projeção social, poder político e bens materiais, uma forma de compensar, ainda que parcialmente, estas marcas.

## CONVERSA SOBRE DIFERENÇA, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA

- Posso me sentar ao seu lado? – pergunta-me uma linda menina negra de cabelos trançados e seus sete anos.  
- Claro, mas por que quer sentar-se aqui? – pergunto-lhe intrigada, já que sou a única adulta na sala de aula da 1ª série e há vários grupos de crianças pela sala.  
- É que você é a única igual a mim – disse-me, voltando seus olhos para a sua pele. (Depoimento de uma professora negra do estado de São Paulo/2002).

Fatos semelhantes a esse nos permitem ilustrar como não é fácil construir uma identidade negra positiva no espaço escolar e nos levam a inferir algumas consequências negativas, para as crianças negras, advindas do preconceito e da discriminação de que são vítimas nesse ambiente, como: rejeição, desvalorização, sentimento de culpa e solidão. E ainda a produção científica, principalmente das décadas de 80 e 90, afirma que o preconceito racial influencia negativamente no rendimento escolar dessas crianças.



Dias (2005, p.5) argumenta que “espaços sociais como o da família e da escola têm enorme potencial para produzirem as resistências ao racismo, ao preconceito e à discriminação, mas, de uma maneira geral, ainda não estão cumprindo esse papel”. O que não deixa de ser compreensível, pois “são instituições sociais permeadas pela ideologia do racismo” (DIAS, 2005, p.5)

A ideologia racista deixa as famílias negras em extrema dificuldade para melhorar seu capital social, cultural e econômico. Segundo Dias (2005, p.6), o racismo, além de operar de forma individual, faz parte das estruturas da sociedade brasileira e as crianças negras são herdeiras da desigualdade e da exclusão social provocadas por esse racismo institucional.

A escola, por sua vez, tem sido um espaço de produção da rejeição, pois, para as crianças negras, as intensas interações que ali se dão são quase sempre negativas.

Gomes (2003) chama a atenção para a crise de identidade que acomete muitas crianças negras, vítimas desta rejeição, afirmando que:

Geralmente a discriminação racial na escola se dá pela aparência: é o cabelo, a pele, o nariz, enfim são os atributos físicos os escolhidos pelos discriminadores para depreciarem o negro. Em muitos casos a criança incorpora essa depreciação evitando sua identidade negra e tudo que a remeter a ela. E as professoras nem sempre reagem pedagogicamente a essas situações discriminatórias (GOMES, 2003, p.56).

Em função disso, tornou-se muito comum ouvirmos frases como “o próprio negro é racista, ele não se aceita como negro”. Convém esclarecer que *introjeção do preconceito racial* é o termo usado para designar a pessoa que não se aceita como negra. Ou seja, a pessoa negra aceita a ideia de inferioridade atribuída à sua condição racial e, para livrar-se disso, nega-se como negra. “E isso jamais pode ser considerado uma atitude racista. Se assim o fosse, estaríamos culpando a vítima pelo crime. Portanto, quem tem o poder de dominar, de comandar a situação, é que pode ser considerado racista. E isto quem herda são as pessoas brancas”. (DIAS, 2005, p.5).

Para melhor compreensão de como estão postas as relações raciais no espaço escolar, Teixeira (1992), tem apontado a necessidade de discutir para além de como a criança negra é afetada pela diferença, preconceito e discriminação. De acordo com a autora, “é necessário discutir o legado branco dessa relação”. Como já foi dito aqui, a população branca de qualquer nível social tem tido privilégios que não se quer discutir. “Se de um lado

temos a desvalorização da identidade negra, temos de outro a valorização da identidade branca” (TEIXEIRA, 1992).

Munanga (2005, p.15), afirma que os privilégios foram concedidos à identidade branca, porque muitos profissionais não receberam, em sua educação e formação, o preparo suficiente para lidar com questões problemáticas ligadas ao desafio da convivência com a diversidade e com as manifestações de discriminação dela resultantes. Ainda de acordo com Munanga:

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Podemos compreender, então, como o preconceito enraizado na cabeça do professor, somado à sua dificuldade de lidar profissionalmente com a diferença, além do teor preconceituoso de muitos livros e materiais didáticos e das relações entre os alunos, desestimulam o negro e comprometem seu aprendizado. Os dados sobre repetência e evasão escolar do alunado negro comprovam essa afirmativa.

Na batalha contra o racismo, esta é a luta da educação: não aceitar como pronta e acabada a lógica apoiada na razão científica que diz que biologicamente somos todos iguais, nem a moral cristã que nos *eleva* a todos para a mesma *natureza divina*. Até porque, isso não mudará as mentes de nossos alunos, a fim de que deixem de pensar de forma preconceituosa. Munanga (2005, p.19), afirma que “como educadores, devemos saber que, apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica, por si, o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade”.

O preconceito, a priori, não existe. Ele é parte da atitude das pessoas em relação a alguém ou a alguma coisa, manifestando um imaginário social. Dessa forma, o significado da palavra preconceito é “opinião adotada sem exame nem conhecimento prévio” (LAROUSSE, 2004, p.791).

Podemos afirmar, então, que se os seres humanos baseiam sua conduta num conjunto de representações sociais, “essas noções e teorias coletivas estão também

presentes em nosso cotidiano de trabalho e, por conseguinte, na prática escolar” (ITANI, 1998, p.127).

Consequentemente, a prática da diferença e as atitudes de preconceito e discriminação marcam presença no espaço escolar. “Como professores, nós os praticamos e os transmitimos, mesmo quando não queremos ou mesmo quando proferimos o discurso de que somos contra tais práticas discriminatórias” (ITANI, 1998, p.128).

Considerando assim, acreditamos que é de bom tom, ao final desta *conversa*, definir alguns conceitos:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem (GOMES, 2003, p.54).

Trata-se, portanto, de conceito ou opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. Inclui a relação entre pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

Bernd (1987) argumenta que o indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos fatos, sendo o preconceito, “uma posição dogmática e sectária que impede nos indivíduos o desenvolvimento da necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levá-los à reavaliação de suas posições” (BERND, 1987, p.11).

Sendo assim, é possível compreender que atitudes preconceituosas não são inatas. São aprendidas socialmente. O ser humano não nasce preconceituoso. Ele aprende a sê-lo. Afinal, “nossa trajetória de socialização se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos” (BERND, 1987, p.12).

É no contato com o mundo adulto que as crianças elaboram seus primeiros julgamentos raciais. De acordo com Gomes (2003, p.55), as atitudes raciais de caráter negativo tendem a ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda.

São esses julgamentos raciais negativos que dão lugar à discriminação racial. Teixeira (1992) registra que

a discriminação racial é fruto do mito da democracia racial de um país que se gaba de não adotar práticas raciais preconceituosas, e, muito menos, discriminatórias. A autora nos alerta que “a discriminação racial pode ser originada de outros processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo” (TEIXEIRA, 1992, p.23).

Analisar os indicadores de desigualdade entre os grupos constitui-se em uma boa maneira de tornar visível este tipo de discriminação e de buscar superá-la. Justamente por isso, ao lembrarmos das palavras do ex “Ministro da Classificação Racial” (Magnoli, 2007, p.135), Tarso Genro, para quem “o quesito cor/raça representa um passo importante para o conhecimento de situações de injustiças e discriminações e para o estabelecimento de políticas de correção das desigualdades e de promoção da cidadania” (Caderno do Censo do MEC, 2005, p.1), foi-nos forçoso admitir que ao *Conversarmos sobre Diferença, Preconceito e Discriminação*, não podemos nos furtar a uma análise dos indicadores de educação entre negros e brancos.

“(…) as extremas desigualdades no acesso a oportunidades socioeconômicas mantêm e intensificam dramas como a miséria em que vivem as comunidades indígenas, a marginalização da população de cor em alguns países, a subordinação da mulher, portadores de deficiências e dos idosos. De tudo isso, surge uma sociedade com grandes fraturas, que geram exclusão social e com frequência, ideologias intolerantes que visam justificar tais fraturas” (KLIKSBERG, 2001).

Os dados e informações produzidos pelo IBGE e pelo IPEA reforçam as palavras, registradas na citação acima, de um dos grandes teóricos do Desenvolvimento Social, Bernardo Kliksberg, no que diz respeito às “extremas desigualdades no acesso a oportunidades” da população negra, expressando, com clareza, a “perversidade da chamada questão racial no Brasil” (JACCOURD & THEODORO, 2005, p.104).

As diferenças de oportunidade de educação para negros e brancos também são tema deste artigo. Os negros, considerados nestes indicadores como o somatório dos pretos e pardos, mantêm-se, em geral, em uma condição social significativamente pior que a da população branca. Além dos expressivos diferenciais no que diz respeito à renda, os negros são sempre os mais penalizados em termos de acesso e permanência nos bancos escolares.

Vejamos o que mostram as análises realizadas a partir dos dados da pesquisa *Retrato das desigualdades*

de *Gênero e Raça*, estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e pelo Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), cuja publicação da 3ª edição ocorreu em dezembro de 2008, trazendo uma interpretação dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A pesquisa citada acima teve por objetivo visualizar, de forma clara e compreensível, as enormes desigualdades que se manifestam entre negros e brancos e entre homens e mulheres nos mais diferentes espaços sociais: educação, mercado de trabalho, acesso a bens e serviços, entre outros. Maria Inês da Silva Barbosa, do UNIFEM, argumenta que “é preciso evidenciar as desigualdades para que elas não existam mais, a pesquisa recorta e dá visibilidade à problemática, permitindo direcionar políticas públicas para acabar com elas”. A primeira versão da pesquisa é de 2005, mas seu histórico tem origem em 1993. Os números obtidos são disponibilizados para todo o público interessado: movimentos sociais, pesquisadores, gestores, parlamentares, estudantes. Nesse documento, os números se referem até a PNAD/2006. Dentre esses números, alguns apresentaram aspecto positivo em relação a anos anteriores, podendo-se citar, como exemplos, o acesso à educação e o aumento do número de trabalhadoras domésticas com carteira de trabalho assinada.

Ressaltamos, como já mencionado anteriormente, que atendendo à delimitação desta artigo, analisaremos apenas os indicadores de desigualdades de educação entre negros e brancos.

## EDUCAÇÃO

Na educação, são marcantes as diferenças raciais: os negros e negras estão menos presentes nas escolas, apresentam médias de anos de estudo inferiores e taxas de analfabetismo bastante superiores. As desigualdades se ampliam quanto maior o nível de ensino. No ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida, que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino adequado à sua idade, para a população branca era de 95,7 em 2006; entre os negros, era de 94,2.

Já no ensino médio, essas taxas eram respectivamente, 58,4 e 37,4. Isto é, o acesso ao ensino médio ainda é bastante restrito em nosso país, mas significativamente mais limitado para a população negra, que,

por se encontrar nos estratos de menor renda, é mais cedo pressionada a abandonar os estudos e ingressar no mercado de trabalho.

As diferenças regionais também são significativas na reprodução dessas desigualdades. Na região Nordeste, que apresenta as maiores taxas de analfabetismo no país, 24,5% dos homens negros com 15 anos ou mais de idade não eram capazes de ler um bilhete simples, em 2006, ao passo que, na região Sul, essa taxa era de 9,2. No caso dos homens brancos, nas mesmas regiões, tinha-se, respectivamente, 18,4% e 4,3%.

É certo que a média de anos de estudo vem aumentando para os dois grupos ao longo do período estudado. Porém, ao observarmos os estudos feitos por Albenarez *et alli* (*apud* JACCOUD & THEODORO, 2005, p.109), que analisam o desempenho educacional dos alunos brancos e negros, de 8ª série do ensino fundamental, a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, podemos concluir que os alunos negros têm desempenho inferior ao dos alunos brancos, mesmo quando é feito o controle pelo nível sócio-econômico.

Além disso, a média de anos de estudo das mulheres é maior que a dos homens e a dos brancos maior que a dos negros. Se associarmos os anos de estudo ao recorte etário da pessoa ocupada, os números impressionam ainda mais: os homens negros ocupados, com 60 anos ou mais de idade, têm em média 2,5 anos de estudo e as mulheres negras, na mesma faixa etária, 2,6. Esses números podem ser explicados pelos anos de falta de acesso aos bancos escolares por parte da população negra.

O comovedor é que os dados apresentados assustam não somente pelas desigualdades entre negros e brancos, com relação aos indicadores de renda e educação, mas também por sabermos que essas desigualdades são gritantes em outros tantos indicadores sócio-econômicos estudados.

## REFERÊNCIAS

- BERND, Zilá. *Negritude e literatura na América Latina*. Rio Grande do Sul: Mercado Aberto, 1987.
- BRASIL. Congresso Nacional. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: jun./ 2005.
- CADERNO do Censo do MEC/2005. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em novembro 2008.

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

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, alfabetização e Diversidade. 2005. p. 49-62. (Coleção Educação para todos).

GOLDENZON, Sidney. Eles deveriam pedir desculpas, de joelhos. In: PETER, Fry. *Divisões perigosas: Políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.149-153.

GOMES, Nilma Lino. Uma dupla inseparável: cabelo e cor de pele. In: BARBOSA, Lucia M. A. (org.) *et al. De preto a afro-descendentes: trajetórias de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFScar, p.137-150, 2003.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/03*. Brasília: 2005. p. 39-62.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2 ed. 2005.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

ITANI, Alice. Vivendo preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

JACQUES, Maria José Corrêa *et al.* *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JACCOUD, Luciana & THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

KLIKSBERG, Bernardo. *Falácias e Mitos do Desenvolvimento Social*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MAGNOLI, Demétrio. Ministério da classificação racial. In: FRY, Peter *et al.* *Divisões perigosas*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2007. p. 133-136.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NOVAES, Silvia Caiuby. *Jogo de espelhos*. São Paulo: EDUSP, 1993.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (orgs.) *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: Coleção Políticas da Cor. 2004.

PAULA, Cláudia Regina de. Magistério, reações do feminino e da branquidade: a narrativa de um professor negro. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *História da Educação do negro e outras histórias*. Brasília: 2005. p.187-200.

RIBEIRO, Eliana Marques. *Cor e Raça no Censo Escolar. 2005: O que é ser preto, branco, pardo?*. Disponível em: [elianamrc@ig.com.br](mailto:elianamrc@ig.com.br). Acesso em abril 2008.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Auto declaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Caderno de Pesquisa*, v.37, n.132, set./dez. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos Censos Brasileiros. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (org.) *Psicologia Social do Racismo (Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil)*. Vozes, 2003.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades, 2005. p. 39-67.

SOUSA, Ana Beatriz Gomes. Prática Pedagógica Curricular e alunos negros: um estudo de caso. In: SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. *Linguagens escolares e reprodução do preconceito. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/03*. Brasília: 2005. p. 105-120.

TEIXEIRA, Maria Aparecida Silva Bento. *Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992, 135p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social).



# REFLEXÕES SOBRE NOSSAS CONSTRUÇÕES INTELLECTUAIS E POLÍTICAS ACERCA DE “RAÇA”

## JOÃO BATISTA DE JESUS FELIX

Doutor e Mestre pela USP. Atualmente é Professor Adjunto II, de Antropologia Social, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Curso de Ciências Sociais. É o Diretor de Cultura do mesmo campus e Coordenador do Núcleo de Estudos Interdisciplinar da África e dos Afro-Brasileiros da UFT (NEAF/UFT).

## OS PIONEIROS

Muitos autores, tais como Sílvio Romero (1943), Nina Rodrigues (1957), Oliveira Vianna e outros, dedicaram-se à análise das relações “raciais” e da mestiçagem no Brasil, o que pode exemplificar a grande preocupação que essas questões despertam em nossa sociedade. A escravidão brasileira legou para a história do país a problematização da desigualdade sociorracial. Tal situação fez com que muitos “homens de ciências” – como se autodenominavam, então, os letrados vinculados às instituições de pesquisa e ensino no país – se sentissem na obrigação de tentar entender e explicar o destino da nação, com uma população de grande contingente de ex-escravos e de mestiços. Uma das maiores razões para esta preocupação baseava-se no fato de que, no final do século XIX e início do século XX, boa parte dos homens de ciências, principalmente da Europa, defendia a inviabilidade da mestiçagem. Nesse sentido, uma sociedade que tivesse grande proliferação desse fenômeno genético estaria irremediavelmente destinada ao fracasso, tanto social como político e cultural (Cruz Costa, 1967; Skidmore, 1976 e Schwarcz, 1993).

O Brasil, devido à enorme taxa de miscigenação presente em sua sociedade, despertou a curiosidade de muitos desses cientistas, dentro e fora do país, desde os primeiros momentos da colonização. Em outras palavras, o que esses senhores gostariam de saber era o que um país já tão miscigenado – com um destino

## RESUMO

Esse artigo procura fazer uma reflexão sobre a construção do conceito “raça” no Brasil republicano.

Outra questão é a miscigenação, que alguns pensadores viam como um fator negativo a ser extirpado de nosso país. Outros enxergavam nela uma característica que poderia ser mais bem aproveitada, ou seja, era algo positivo. Atualmente ela é vista como uma forma de garantir a existência dos negros, pois passou a ser interpretada como um escurecimento da população.

Palavras chave: Raça; Democracia Racial; Identidade; Preconceito; Racismo.

## ABSTRACT

This article attempts to discuss the construction of the concept «race» in Republican Brazil.

Another issue is the mixing, which for some thinkers was seen as a negative factor, which should be excised from our country. Others who saw it as a feature that could be used more, or was something positive. Currently she is seen as a way of ensuring the existence of black people, because she happened to be interpreted as a darkening of the population.

Keywords: Race, Democracy Racial Identity, Prejudice, Racism.

“funesto” tão evidente – faria para tentar modificar essa sina terrível. Além disso, em finais do séc. XIX parecia importante verificar se as opções de miscigenação feitas teriam alguns efeitos benéficos.

Internamente podemos perceber a consolidação de pelo menos três principais posições frente às teorias européias: para alguns cientistas, o futuro de um país “miscigenado” só poderia, de fato, ser funesto, isso devido, tão somente, à miscigenação (Nina Rodrigues, 1957). Outros entendiam que esse mesmo fenômeno social não era tão prejudicial assim e que o branqueamento se imporia (Sílvio Romero, 1949). Outros ainda compreenderiam que essa mesma questão era de pouca ou nenhuma importância, já que o problema se resumia à educação (Manoel Bomfim, 1993). As posições se dividiam, mas mostram, em seu conjunto, perplexidade em relação à questão. Foi só nos anos 30 que vimos o tema se transformando, como mostra, entre outros, Schwarcz, em *Espetáculo das Raças*, 1993.

## A DEMOCRACIA RACIAL

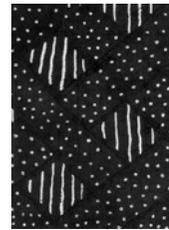
Gilberto Freyre foi um estudioso que procurou contribuir com a discussão sobre a identidade do brasileiro, já em outro contexto político e intelectual. No prefácio do livro *Casa-Grande & Senzala*, 1933, o autor afirma que, após ter tomado contato com Franz Boas, em Colúmbia (EUA), procurou explicar a questão da miscigenação,

descartando a “raça” como fator determinante e introduzindo a noção de cultura<sup>1</sup>.

Nesse sentido, o primeiro desafio de Freyre foi considerar “fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio” (1978; XXIII/XXIV). Ele teve contatos com modelos explicativos anteriores, como os de Nina Rodrigues, Sílvio Romero, João B. Lacerda, Oliveira Vianna e outros, que pretendiam, por meio da determinante racial, definir o “real” caráter do brasileiro e as várias tentativas de se explicar a problemática da miscigenação. Por este motivo, afirma no prefácio da primeira edição de *Casa-Grande & Senzala*: “dos problemas brasileiros, (não havia) nenhum que me inquietasse tanto como o da miscigenação” (idem; XXIII).

Freyre procurou analisar as relações sociorraciais brasileiras tendo como modelo as condições de vida existentes entre os habitantes da “Casa-Grande” e os da “Senzala”. Em *Casa-Grande & Senzala*, 1933, o autor procurou descrever uma sociedade em que a participação tanto do “negro” como do “mestiço” tivesse um destaque bastante relevante. Como a sua proposta era fazer um estudo culturalista das relações sociorraciais brasileiras, Freyre buscou dar relevo à influência que esses grupos tiveram sobre o estilo de vida dos senhores de engenho. Tal influência, segundo ele, se fez sentir

1. Uma boa obra sobre este autor é *Casa-Grande & Senzala e a Obra de Gilberto Freyre*, de Ricardo Benzaquem de Araújo, 1994.



principalmente através da culinária, das vestimentas e da sexualidade.

Alguns estudiosos costumam defender a ideia de que a contribuição de Gilberto Freyre foi a de que, pela primeira vez, alguém procurou ‘positivar’ a mestiçagem brasileira. Segundo Skidmore: “*Casa-Grande & Senzala* virou de cabeça para baixo a afirmação de ter a miscigenação causado dano irreparável” (à sociedade brasileira). “O pot-pourri étnico do Brasil, dizia Gilberto Freyre, era, ao contrário, uma vantagem imensa” (1976: 210). Apesar da opinião de Skidmore, o que notamos é que a miscigenação não era entendida no Brasil pré-Gilberto Freyre simplesmente como um “dano irreparável”, havia também posturas que defendiam ser ela um mal necessário, ou um “fato e pronto”, como dizia Sílvio Romero.

O enorme sucesso alcançado por *Casa-Grande & Senzala* – pois esta obra em muito influenciou a visão de mundo da sociedade brasileira – não está somente relacionado às opiniões assumidas por seu autor, mas sim na grande capacidade que Gilberto Freyre teve em conseguir dar destaque a várias teorias apresentadas anteriormente, favoráveis à mestiçagem, mas separadas entre si. Segundo Schwarcz, ao reuni-las, Freyre conseguiu oferecer “uma espécie de nova racionalidade para a sociedade multirracial brasileira” (1995). Além desta “mistura” teórica ele procurou se basear na teoria culturalista norte-americana “sem abandonar totalmente os pressupostos raciais dos mestres brasileiros”, o que levou a obra de Freyre a revelar uma “singularidade da mestiçagem (brasileira), invertendo os termos da equação e positivando o modelo” (Schwarcz, 1995; 54). Já Skidmore (1976) afirma que a postura teórica assumida por Freyre:

“...agradou aos brasileiros, pois ajudava a explicar a origem da sua própria personalidade. Ao mesmo tempo, era a primeira vez que os leitores recebiam um exame erudito do caráter nacional brasileiro com uma desinibida mensagem de otimismo: os brasileiros podiam orgulhar-se da sua civilização tropical, original e etnicamente mestiça, cujos vícios sociais – que Gilberto Freire não subestimou – deviam atribuir-se principalmente à atmosfera de monocultura escravista que dominava o país até a segunda metade do séc. XIX. As consequências danosas da miscigenação provinham não da mistura de raça em si, mas da relação malsã de senhor e escravo debaixo da qual se fizera” (pág. 211).

Como podemos notar Freyre, com sua obra *Casa-Grande & Senzala*, ofereceu uma explicação acadêmica sobre uma questão que tanto incomodava os intelectuais e políticos brasileiros. Em novos termos, se reinterpretava o Brasil como uma sociedade “mestiça”. É interessante notar também que, nessa obra, Freyre descarta logo no primeiro capítulo os indígenas. Para ele, a maior, quiçá a única, contribuição dada pelos nativos de nosso contingente foi o útero materno, de onde saíram os primeiros brasileiros. Nada mais<sup>2</sup>.

A sociedade mostrada por Gilberto Freyre, nesta obra, é uma sociedade em que os portugueses entram com o poder político, a civilização e o capital, e os negros com parte da cultura. A miscigenação brasileira é explicada histórica e culturalmente: os portugueses, por já terem tido um longo contato com os mouros no continente europeu, não tiveram problema algum para se relacionar com as mulheres africanas aqui no Brasil. Devido a esse passado mestiço anterior, os filhos que surgiram dessas relações foram incorporados à convivência da Casa-Grande. Esta postura assumida pelos portugueses foi denominada por Gilberto Freyre, anos mais tarde, de luso-tropicalismo<sup>3</sup>.

Freyre destacou a contribuição cultural do africano, que para ele já era detentor de uma “cultura superior não só à dos indígenas como à da grande maioria dos colonos brancos” (Freyre, 1978; 299). A violência existente no regime escravista brasileiro era explicada por meio desta cultura inferior dos europeus.

No desenvolvimento do enredo de *Casa-Grande & Senzala*, as relações entre escravos e senhores vão ficando cada vez mais adocicadas, a ponto de o autor afirmar que:

“Os pretos e pardos no Brasil não foram apenas companheiros dos meninos brancos nas aulas das casas-grandes e até nos colégios; houve também meninos brancos que aprenderam a ler com professores negros. A ler e a escrever e também a contar pelo sistema de tabuada cantada” (idem; 415).

2. Em depoimento dado à TV Cultura de São Paulo, em um programa sobre o livro *Casa-Grande & Senzala*, exibido pela primeira vez, em maio de 1994, Gilberto Freyre afirma “que somente a índia fêmea contribuiu para a colonização do Brasil”.

3. Para maiores informações sobre este tema consultar Omar Ribeiro, 1996, *Do Saber Colonial ao Luso Tropicalismo*.

*Casa-Grande & Senzala* inicia uma nova fase na história intelectual do país. Após sua publicação as relações “raciais” brasileiras passam a ser vistas como altamente positivas<sup>4</sup>. Freyre, não contente com o sucesso alcançado, passa a ser o nosso maior divulgador, internacionalmente falando, através de suas obras posteriores, de nossas relações “raciais” amistosas. Na obra *Interpretação do Brasil*, de 1947, que é uma coletânea de diversas palestras proferidas por ele nos EUA, em várias ocasiões o autor afirma e reafirma que o colonizador luso não teve a mesma postura de separação e de distanciamento, com relação a seus escravos, que os colonizadores anglo-saxões na América do Norte. Ou seja, ele procurou divulgar para o mundo todo que no Brasil existia uma real “democracia racial”, em que “brancos” e “negros” conviviam fraternalmente. Outro fator que muito contribuiu para o sucesso internacional de nossa representação de “democracia racial” foi que Portugal, nossa ex-Metrópole, abraçou imediatamente o “lusotropicalismo” proposto por Freyre<sup>5</sup>. De posse dessa teoria, Portugal tentou justificar as suas colônias na África. Em sua visão, as diferenças sociais existentes no Brasil seriam “o resultado da consciência de classe mais do que de qualquer preconceito e raça ou de cor” (Freyre, 1947; 188).

Apesar de ser um grande defensor da “democracia brasileira”, Freyre tinha conhecimento das discriminações que os negros e mestiços sofriam no Brasil. No livro *Ordem e Progresso*, escrito em 1957, obra em que se propôs fazer um estudo extenso sobre a sociedade brasileira (para tanto aplicou 1.500 questionários, em todo país, atingindo pessoas das mais diversas estratificações sociais), podemos destacar alguns depoimentos em que as pessoas demonstram possuir profunda discriminação contra os “negros” e os “mestiços”. Aqui vão alguns exemplos:

“Já Heitor Modesto (d’Almeida) nascido em Minas Gerais, em 1881, depois de recordar ter recebido, ‘em

4. A importância de *Casa-Grande & Senzala*, está em sua proposta teórica culturalista que se propunha a desvendar o que fazia do Brasil uma nação multirracial. A maneira de relatar e as fontes utilizadas causaram bastante impacto, devido ao seu ineditismo.

5. O “lusotropicalismo” não está presente em *Casa-Grande & Senzala*, mas foi sendo incorporado à teoria de Freyre ao longo do desenvolvimento de seus estudos sociológicos.

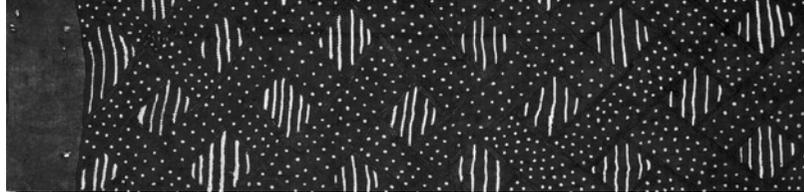
menino, com grande simpatia, a abolição dos escravos, pois os escravos eram ‘um anexo da família’, alguns tendo ficado com os Modestos ‘o resto da vida, depois de libertos’, confessa sempre ter gostado ‘mais de negro que do mulato’, considerando o mulato ‘inimigo natural do branco...’” (pág. 352).

“Do padre Florentino Barbosa, nascido em 1981, na Paraíba, são essas as palavras: ‘Não aprovo o casamento de negro com branco pela disparidade de tendências, costumes, etc.’. Quanto ao casamento próximo com pessoa de cor, ‘não (o) recebera bem’” (págs. 355/6).

“Quanto ao brasileiro de Pernambuco, Adolfo Faustino Porto. Nascido em Olinda, em 1887, depois de se dizer livre de preconceito de raça, reage de modo diferente à pergunta específica ou concreta sobre o assunto: “Pode parecer uma chocante contradição com o que atrás consignado, acerca de minha atitude para com os negros, em resposta ao quesito 16 do inquérito, a ressalva que faço, ao responder ao quesito 16<sup>a</sup>. Devo estabelecer uma graduação, ao justificar meu ponto de vista pessoal sobre coloração pigmentaria, o qual me parece fundo, ao mesmo tempo, em motivos estéticos e fisiológicos. O branco, nessa graduação, vem em primeiro lugar, seguindo-se-lhe o índio, o mulato e, por fim, o negro. A cor preta nunca me agradou. Ele não é uma síntese, como a branca. É a própria ausência de cor, na série prismática. Luto, trevas, fumo se associaram na formação de um complexo que remonta, talvez, a minha meninice e a que também não é estranha a influência da ‘história de Trancoso’, com personagens que eram ‘negros velhos’ perversos e de horrível aspecto. De sorte que, para ser rigorosamente verdadeiro, devo afirmar que não receberia bem o casamento de filho ou filha, irmão ou irmã, com pessoa de cor preta.” (1990; 357).

É possível fazer a seguinte reflexão sobre a “democracia racial”, ela pode ser entendida como um “mito”<sup>6</sup> nacional brasileiro. Mesmo aqueles que não reconhecem a sua existência não propõem uma sociedade sem a sua presença. Isto demonstra que o imaginário social do brasileiro, seja ele “branco”, “negro”, “mestiço” – talvez até mesmo “índigena” – não concebe uma sociedade em que as relações “sócio-raciais” se-

6. Aqui mito está sendo entendido como “um modo de significação”, como “uma fala” social. (Barthes, 1972; 131). Uma outra fonte é *Feijoada e Soul Food*, Fry, 1982.



jam conflituosas. Neste sentido, podemos afirmar que a “democracia racial” parece ser um valor bastante caro para os brasileiros.

A “democracia racial” tem para o brasileiro a mesma função que o “credo americano” tem para o norte-americano, segundo Myrdal, ele é o “cimento na estrutura variegada (daquela) nação” (Rose, 1968; 41). Este “credo” defende a “dignidade essencial do indivíduo, da igualdade básica de todos os homens e de certos direitos inalienáveis à liberdade, à justiça e às mesmas oportunidades representam, para o povo americano, o significado da primeira luta da nação pela independência” (idem; 42). Para Myrdal, “os negro americanos sabem que constituem um grupo oprimido que, mais que qualquer outro na nação, sofrem as consequências de o Credo não ser ali observado. A fé que nele depositam, entretanto, não é simplesmente um meio para pleitear seus direitos. Do mesmo modo que os brancos, acreditam que, como uma parte de si próprio, o Credo impera nos Estados Unidos” (ibidem; 41).

Se atentarmos para o fato de que a “democracia racial” no Brasil é pensada no campo religioso (sincretismo), no social (miscigenação) e no econômico (igualdade de oportunidades), apesar de sua duvidosa existência, poderíamos afirmar que ela pode ser entendida na mesma chave do “fato social total” maussiano, isto é, ela pode exprimir “ao mesmo tempo e de uma só vez todas as espécies de instituições: religiosas, jurídicas e morais - e estas políticas e familiares ao mesmo tempo...” (Mauss, 1988; 53). Nesse sentido, o brasileiro, seja ele “negro”, “mestiço”, “branco” ou “índio”, não consegue propor uma sociedade em que as diferenças “raciais” sejam respeitadas e garantidas; mesmo porque não conseguem, entre eles mesmos, delimitar fronteiras de cor. Essa situação é bastante diversa da experimentada pela sociedade americana, que se pauta em modelos biológicos de delimitação racial.

O negro brasileiro também entende que é bastante prejudicado em nossa sociedade, mas a ideia da “democracia racial” permite-lhe exigir igualdade de tratamento e uma real integração com os “brancos”, o que não notamos na sociedade norte-americana: lá a democracia social demonstrou-se possível embora a sociedade seja dividida em “raças” e grupos étnicos, inconciliáveis entre si, pelo menos no campo político-ideológico dominante naquele país. Apesar das divisões sociais, os negros americanos querem um tratamento igual do

Estado, mas também pretendem ver respeitadas a suas diferenças.

A representação de “democracia racial” brasileira só sofrerá um forte ataque na década de 1950, justamente quando a UNESCO, após entender que esta forma de convivência pacífica sustentada pelo governo brasileiro entre “raças” era bastante salutar, assumiu a posição de estudar este fenômeno para poder melhor divulgá-lo em outras sociedades racistas no mundo: África do Sul e Estados Unidos, principalmente. Não podemos esquecer que o mundo ainda tinha muito viva na memória, neste período, as atrocidades ocorridas na 2ª Grande Guerra Mundial, assim como estavam em pleno desenvolvimento as lutas anti-colonialistas na África e na Ásia.

## A PESQUISA DA UNESCO

Após várias discussões ocorridas em colóquios internacionais entre intelectuais das Ciências Sociais, a UNESCO aprovou em sua 5ª Conferência Geral, ocorrida em julho de 1950, na cidade de Florença, Itália, a realização de uma pesquisa sobre relações raciais no Brasil. O mentor intelectual de tal proposta foi Arthur Ramos, cientista social brasileiro que havia falecido há oito meses (Maio, 1997).

A proposta inicial era que se fizesse pesquisa, em alguns países da América Latina, para se conhecer a realidade sobre as relações raciais harmoniosas existentes neste continente. Ou seja, inicialmente a UNESCO defendia a elaboração de um estudo comparativo (Maio, 1997; 51). Alguns representantes de países tais como “El Salvador e da França ponderaram que a pesquisa sobre contatos raciais num só país limitaria uma possível generalização dos seus resultados” (Idem; 52).

Devido à grande divulgação da “democracia racial” brasileira feita, tanto por Gilberto Freyre como por outros intelectuais, tais como: Donald Pierson, Arthur Ramos, ou mesmo pelo governo brasileiro, segundo Skidmore:

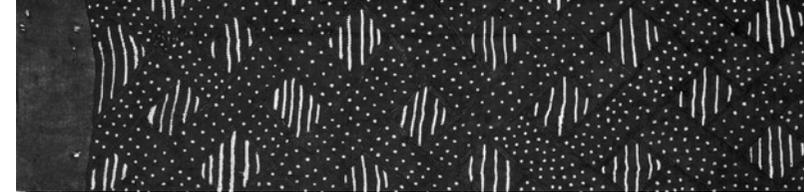
“Entre os scholars estrangeiros que realizaram extensas investigações de campo no Brasil estavam Charles Wagley (Columbia University) e Roger Bastide (École Pratique des Hautes Études – Paris). Wagley e seus

alunos trabalharam em estreito contato, na Bahia, com Thales de Azevedo (Universidade da Bahia), enquanto que Bastide trabalhou com Florestan Fernandes, em São Paulo, também com a ajuda de fundos da UNESCO. Uma terceira pesquisa patrocinada pela UNESCO foi feita por René Ribeiro (Instituto Joaquim Nabuco) e no Rio de Janeiro por Luís Costa Pinto (Universidade do Brasil)” (Skidmore, 1976; 236).

Depois da divulgação dos resultados obtidos, principalmente, pela equipe coordenada por Roger Bastide e Florestan Fernandes, a tão falada “democracia racial” brasileira passou a sofrer ataques cada vez mais virulentos. Isso porque as descobertas feitas pela equipe destes estudiosos levaram alguns cientistas a criticar as fantasias da sociedade brasileira em relação a seus conceitos de relações “raciais”. Os estudos realizados por cientistas como: Octavio Ianni, *As Metamorfoses do Escravo* (1988); Oracy Nogueira, *Relações Raciais no Município de Itapetininga* (1955); Fernando Henrique Cardoso, *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional* (1960), dentre outros, demonstraram que o que se tinha no Brasil era uma sociedade em que os “negros” e os “mulatos” não possuíam, de fato, os mais elementares direitos sociais. A relação entre os “brancos”, “negros” e “mestiços” era desigual, mas esta disparidade era vista como sendo “natural”, não como resultado de qualquer discriminação racial contra os “negros” e “mestiços”.

Florestan Fernandes, em sua obra *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (1965), defende que a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil se deu de modo que o “negro” e o “mulato” não fossem integrados à nova sociedade. Após esta primeira fase de total desajuste do “negro” e do “mulato” à nova forma de produção, estes foram sendo integrados gradativamente, mas, inicialmente, somente em funções marginalizadas. A discriminação se deu de maneira tão sutil que o “negro” e o “mulato” não tiveram como se colocar contra a situação que lhes foi reservada. Por ela nunca ter sido assumida claramente no Brasil, as suas vítimas não tiveram condições de tomar consciência de sua existência para combatê-la. Segundo o autor, todo ataque preconceituoso era acompanhado por uma ex-

7. As aspas nos termos “negros” e “mulatos”, nesta altura do texto são para tentar reproduzir a mesma postura que Fernandes assume em sua obra.



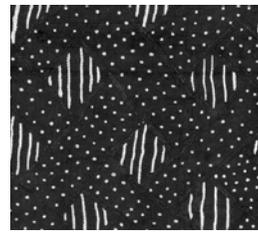
plicação de que esta posição não tinha qualquer ligação com o fator “racial”, nem com a cor, mas era sim um reflexo da situação educacional e social que o “negro” e o “mulato” viviam em nossa sociedade.

Este racismo encoberto, disfarçado, fez com que o “negro” e o “mulato” não conseguissem entender que sua condição de inferioridade social foi construída, que era resultado de uma discriminação em que a “raça” era “fundida” com a situação de classe social. Segundo Fernandes, os “brancos” defendiam a discriminação racial para não perderem seus privilégios na sociedade dividida em classes. Os “negros” e os “mestiços” entendiam que, para conseguir galgar uma posição melhor, deveriam ter a mesma postura que os “brancos”, não percebendo que, ao assumir esta posição, legitimavam os interesses dos “brancos” das classes médias e das elites. Com esta atitude, eles estavam ao mesmo tempo abandonando qualquer possibilidade de combater a discriminação e ao racismo brasileiro.

Para Florestan Fernandes, o que de fato existia no Brasil era um paralelismo entre estratificação racial e social, resultando em uma perspectiva em que a condição desvantajosa do “negro” e do “mulato” passava a ser entendida como natural. Este paralelismo fazia com que os brancos cultivassem explicitamente um “preconceito retroativo”, na opinião de Lília Schwarcz (1995), um “preconceito de ter preconceito” (Fernandes, 1965: 299).

Após a divulgação dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelas equipes coordenadas por Bastides e Fernandes, em que a “democracia racial” revelou-se como um “engodo”, ou uma enorme “falácia”, a UNESCO abandonou o projeto de divulgar todos os dados. Esta posição foi adotada não porque discordasse das conclusões, mas sim porque os resultados não se prestavam à sua intenção inicial, que era a de combater o racismo no mundo.

Não podemos afirmar que em *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* Florestan Fernandes tenha encontrado uma sociedade muito diferente da vista por Freyre. Porém, o que para Freyre era positivo passou a ser considerado extremamente prejudicial para os “negros” e “mulatos” por Fernandes. Para ele, a não inclusão do “negro” e do “mulato” na nova sociedade, com o fim do trabalho escravo, resultou em um enorme atraso no processo de inserção na “sociedade inclusiva”. O que se entendeu como uma “democracia racial” era



um “preconceito retroativo” o que não permitia a essas populações, os “negros” e os “mulatos”, defenderem-se, devido à forma “mascarada”, “dissimulada” e “disfarçada” como se manifestava.

Se Florestan Fernandes não via “democracia racial” nas relações “sócio-raciais” brasileiras, também não era contra a sua existência. Somente partindo desse pressuposto é possível se entender a seguinte afirmação, deste autor: “(...) seria preciso atingir esse padrão (sociedade com uma forte democracia social), que nos protege contra as ameaças do racismo, mas também nos afasta da verdadeira trilha da “democracia racial” (idem; 297).

Em outra parte do texto Fernandes escreve: “ouvia-se, por fim, o clamor da ‘gente negra’, soando, pela primeira vez, o clarim que convocava todos os homens a cumprirem os ideais da fraternidade humana e da democracia racial” (ibidem; 6). Já Ribeiro, outro autor que combate o preconceito/discriminação brasileiro, num texto escrito trinta anos após Fernandes, diz: “Tudo isso demonstra, claramente, que a democracia racial é possível, mas só é praticável conjuntamente com a democracia social. Ou bem há democracia para todos, ou não há democracia para ninguém, porque a opressão do negro condenado à dignidade de lutador da liberdade corresponde o opróbrio do branco posto no papel de opressor dentro de sua própria sociedade” (id. IBID., 1995; 227).

O que podemos perceber nos dois textos é que, apesar de a sociedade brasileira ser tão autoritária e opressiva, social e politicamente falando, e também sempre discriminar e oprimir os seus “negros” e “mestiços”, a “democracia racial” é de fato um mito, antropológicamente falando, ou seja, um valor sociológico que dá sentido e justifica as relações sociais desta nação.

## PEQUENO HISTÓRICO DO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO - MNU

Como já falamos anteriormente, o mito da “democracia racial” brasileira pode dar sentido, a tal ponto que lutar por uma sociedade mais justa e sem discriminação, sem preconceito e racismo, não é uma ação quixotesca, muito pelo contrário. Só assim podemos tentar entender a existência de grupos de negros lutando contra o racismo no Brasil. Senão vejamos.

O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) foi fundado em 1978, ainda durante a ditadura militar. Na época de sua criação nenhum segmento social podia fazer qualquer manifestação pública sem o consentimento dos responsáveis pela “segurança” do sistema político vigente. Ele surge, em um primeiro momento, como forma de protesto contra a discriminação racial sofrida por quatro atletas negros no Clube de Regatas Tietê, localizado no bairro do Bom Retiro, zona central da cidade de São Paulo. Outro motivo foi a tortura, que resultou na morte do operário Robson Silveira da Luz, ocorrida no 44º Distrito Policial de Guaianazes.

Quando fundado, tinha a pretensão de representar a união de todas as entidades negras brasileiras, mas esta meta jamais foi atingida, porque alguns grupos negros não concordaram com o lançamento do MUCDR. Na opinião de certas lideranças dessas organizações, o lançamento do MUCDR estava ocorrendo sem que antes fosse feito um trabalho de “conscientização de base” e por esse motivo optaram por não participar da nova entidade. O maior representante dessa postura política foi Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN).

O MUCDR foi um projeto pensado inicialmente por negros que se autodenominavam trotskistas e que militavam na Liga Operária – depois transformada em Convergência Socialista –, organização que editava o jornal Versus. O MUCDR foi resultado da somatória de vários grupos sociais que existiam naquele período. A grande novidade trazida por ele foi a tentativa de juntar a luta dos negros brasileiros contra a discriminação à luta contra a Ditadura Militar. Em um Ato Público ocorrido em 7 de julho de 1978, ocorreu o lançamento público do MUCDR, ocorrido nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Foram convidados a discursar representantes sindicais, de grupos homossexuais, da comunidade judaica, comunistas e lideranças estudantis.

Outra novidade foi o movimento assumir um caráter nacional.<sup>8</sup> Logo no momento de sua criação o MUCDR contou com o apoio de grupos dos seguintes estados da União: São Paulo; Rio de Janeiro; Minas Gerais; Bahia e Pernambuco. Em sua “Primeira Assembléia de Organização e Estruturação Mínima”, Abdias Nascimento, militante do Movimento Negro,

8. Isto só havia ocorrido anteriormente com a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931 (Pinto, 1993; 90).

que havia retornado recentemente de um auto-exílio nos Estados Unidos<sup>9</sup>, defendeu uma luta contra a discriminação racial a ser assumida somente pelos negros. Nesse sentido, em sua opinião, o nome do grupo deveria ser Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Essa nova denominação prevaleceu até o Primeiro Congresso do MNUCDR, ocorrido em 1980, na cidade do Rio de Janeiro, reunindo delegados do Rio de Janeiro, de São Paulo, da Bahia, de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e do Espírito Santo. Foi discutido que o Movimento Negro deveria lutar contra todo e qualquer tipo de opressão, exploração e discriminação, e não somente garantir a oposição à discriminação racial. Assim, foi proposto que o nome do grupo deveria ser Movimento Negro Unificado (MNU), o que foi nessa ocasião aprovado. Este é o nome da entidade até nossos dias.

Para não diminuir drasticamente a sua base, o MNU passou a afirmar que negro era toda e qualquer pessoa “que possui na cor, no rosto, ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça” (MNU, 1988; 18). Com esta plataforma percebe-se que a opção de identidade negra defendida por esse grupo procura se utilizar da “marca” e da “origem” (Nogueira, 1985) em sua construção. O que consolidou a postura racialista assumida por este grupo político.

Abdias Nascimento não contribuiu somente para a alteração da denominação do grupo; influenciou também na construção de uma posição político-ideológica do MNU: através de seus discursos, ele passou a informar as pessoas sobre as posturas racialistas assumidas pelo Movimento Negro americano. Além de Abdias, algumas leituras foram de grande serventia para a formação dos primeiros quadros políticos do MNU, tais como: *Alma no Exílio*, de Eldridge Cleaver (1971); *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, de Florestan Fernandes (1965); *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de Frantz Fanon, etc. A análise dessas obras, somadas à militância de esquerda de boa parte de seus fundadores, levaram o MNU a unir a luta de classes à luta anti-discriminação racial. Dessa maneira, o MNU teve uma forte influência das plataformas dos negros norte-americanos, assim como das pesquisas desenvolvidas pelas equipes dos professores Roger Bastide e Florestan Fernandes.

9. Para maiores informações consultar *Memórias do Exílio*, Cavalcante e Ramos (1976).

Assim, podemos afirmar que a desistência da UNESCO em veicular os resultados das pesquisas sobre a existência da “democracia racial” no Brasil, não impediu que o MNU procurasse exatamente nos produtos desses trabalhos grande parte das premissas para a construção de seus argumentos contra as discriminações e preconceitos raciais existentes em nosso país. Sobre este fenômeno Florestan afirmou:

“A ausência de racismo institucional, por sua vez, contribuiu para que esses resultados (da pesquisas da UNESCO): 1.º) recebessem acolhida muito favorável por parte dos radicais e ativistas negros, que viram neles um prolongamento e um aprofundamento das tentativas de desmascaramento racial encetadas pelos principais mentores do ‘protesto negro’ nas décadas de 30 e de 40; 2.º) fossem aceitos com simpatia e incorporados pelo branco inconformista, de personalidade democrática e identificado com a mudança de mentalidade ou de costumes” (1976; 71).

Apesar de não ter logrado unir todas as entidades negras, o MNU conseguiu, através das propostas publicadas em vários de seus documentos e panfletos, influenciar profundamente outras organizações negras, mesmo aquelas que não aceitaram participar de sua fundação. As opiniões sobre “o que é ser negro no Brasil” assumidas pelo MNU, foram adotadas por quase todo o conjunto do Movimento Negro.

As diferenças mais destacadas entre o MNU e outras entidades do Movimento Negro estão na forma de organização destas que, por serem municipais, não concordavam em se submeter a uma liderança nacional, que seria o MNU. Alguns, por serem cristãos, não apoiavam a opção religiosa afro-brasileira também defendida pelo MNU, outros, por terem uma postura política conservadora, também discordavam de sua opção pela esquerda. Essas situações fizeram com que o MNU assumisse, pouco a pouco, a condição de mais uma organização negra entre todas as já existentes. Melhor dizendo, o MNU não conseguiu ser a “Central Geral do Movimento Negro Brasileiro”, mas acabou se organizando como mais um dos diversos grupos já existentes.

Uma das contribuições do MNU para a sociedade brasileira foi a tentativa de mudar a maneira de se identificar um negro. Como já foi dito anteriormente, o MNU procurou na sociedade norte-americana esta

nova forma de significação. Para o grupo seria negro toda e qualquer pessoa que tivesse um ancestral negro. Apesar de adotar a posição dos EUA, o MNU fez suas adaptações com relação a essa postura, levando em conta a fenotípi, o que, como vimos, não ocorre naquele país.

Outra contribuição do MNU foi ter aproximado a luta de classes da questão “racial”. Isto é, por influência dos trotskistas do jornal Versus, o MNU passou a considerar que a condição sócio-econômica da população negra brasileira era fruto da exploração de classe em conjunto com a sua origem étnica. Ao assumir tal posição, o MNU acabou por defender a necessidade de se nacionalizar a luta anti-discriminação.

O MNU, em sua luta contra a discriminação e preconceito racial no Brasil, também não deixa de clamar, em seu *Programa de Ação*, “por uma autêntica democracia racial” (MNU, 1978; 19). Como podemos perceber, esta situação reforça a conclusão de que a “democracia racial” é, utilizando uma expressão de Myrdal (1968), “um credo brasileiro”<sup>10</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. *Guerra e Paz: Casa-Grande & Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1994.
- BARBOSA, Márcio (org.). 1998, FRENTE NEGRA BRASILEIRA: depoimentos. São Paulo, Quilombohoje.
- BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. *Branços e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo, Brasiliiana, 1971.
- BONFIM, Manoel. *A América Latina: Males de origem*. Rio de Janeiro, Topbooks, 1993.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Cor e mobilidade*

*social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil*. São Paulo, Brasiliiana, 1960.

- CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa e RAMOS, Jovelino (coord.). *Memória do Exílio: Brasil 1964-1977*. São Paulo, Editora e Livraria Livramento Ltda, 1976.
- CLEAVER, Eldridge. *Alma no exílio*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.
- CUTI (org.). *...E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- FANON, Franz. *Os Condenados da terra*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro, Fator, 1983.
- FÉLIX, João Batista de Jesus. Pequeno Histórico do Movimento Negro Contemporâneo. In: *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”* (volume I). São Paulo, Dominus Editora / Editora da Universidade de São Paulo, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo, Hucitec, 1976.
- FREYRE, Gilberto. 1978, *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 1ª edição. Rio de Janeiro, José Olympio, 1933.
- \_\_\_\_\_. *Sobrados e mocambos: decadência do patriarcalo rural e desenvolvimento do urbano*. (1ª edição de 1936). Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação do Brasil: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raça e cultura*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio editora, 1947.
- \_\_\_\_\_. *Ordem e Progresso, processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e da monarquia para a república*. Rio de Janeiro, Record, 1990.
- FRY, Peter. Feijoada e Soul Food. In: *Para inglês ver*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil*. São Paulo, Hucitec

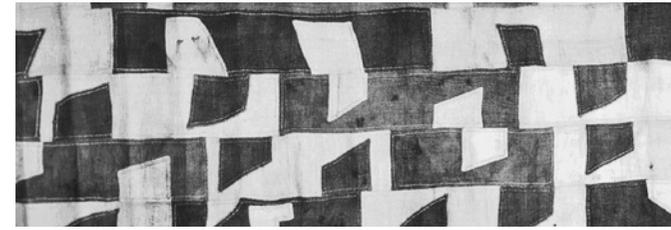
/ Curitiba, Scientia ET labor (2ª ed. rev. e aum.), 1988.

- MAIO, Marcos Chor. *A história do protesto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil*. Tese de doutorado, 1997.
- MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: com introdução de Claude Lévi-Strauss*. Lisboa, Edições 70, 1988.
- MENDONÇA, Luciana Ferreira Moura. *Movimento Negro: da marca da inferioridade racial à construção da identidade étnica*. São Paulo, dissertação de Mestrado defendida no Departamento de Antropologia da FFLCH da USP, 1996.
- MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *1978-1988 10 anos de luta contra o racismo*. São Paulo, Confraria do livro, 1988.
- NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. *O negro revoltado*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.
- NASCIMENTO, Maria Ercília. *A estratégia da desigualdade: o movimento negro dos anos 70*. Dissertação de Mestrado defendida na PUC/SP, São Paulo, 1988.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Relações Raciais no Município de Itapetininga*. In: *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo, Unesco, Anhembi, 1955.
- PINTO, Regina Pahim. *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. São Paulo. Tese de doutorado defendida no Departamento de Antropologia da faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.
- RODRIGUES, Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1957.
- \_\_\_\_\_. *Os africanos no Brasil*. São Paulo, Editora Nacional / Brasília, Editora de Brasília, 1982.
- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira: contribuições e estudos gerais para o exato conhecimento da literatura brasileira*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora (3ª edição aumentada), 1943.
- ROSE, Arnold. *Negro: o dilema americano* (versão condensada de *An American Dilemma* de MYRDAL, Gunnar). São Paulo, Ibrasa, 1968.
- SANTOS, Gevanilda Gomes dos. *Partidos políticos e et-*

*nia negra*. Dissertação de Mestrado defendida no departamento de Ciências Sociais da PUC/SP, 1992.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Complexo de Zé Carioca: sobre uma certa ordem da mestiçagem e malandragem*. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 29. São Paulo, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Questão Racial no Brasil*. In: *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e a raça na intimidade*. In: *História da vida privada no Brasil: contraste da intimidade contemporânea*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- SKIDMORE, Thomaz E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- \_\_\_\_\_. *O Brasil visto de fora*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Política e relações raciais: os negros e as eleições paulistas de 1982*. São Paulo, FFLCH-USP, 1986.
- \_\_\_\_\_. *O negro e a igreja católica: o espaço concedido, em espaço reivindicado*. Campo Grande, Cecitec/UFMS, 1994.
- VIANNA, Oliveira. *Raça e assimilação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional / Brasiliiana (3ª edição aumentada), 1938.

10. Textos sobre o Movimento Negro que merecem ser consultados: Maria Ercília Nascimento, *A Estratégia da Desigualdade* (1988); *Movimentos Sociais: os negros, culturas e resistência*, de Neusa Gusmão e Ana Lúcia Valente (1988) e *Movimento Negro: da marca da inferioridade racial a construção da identidade étnica*, Luciana Ferreira M. Mendonça (1996).



# PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

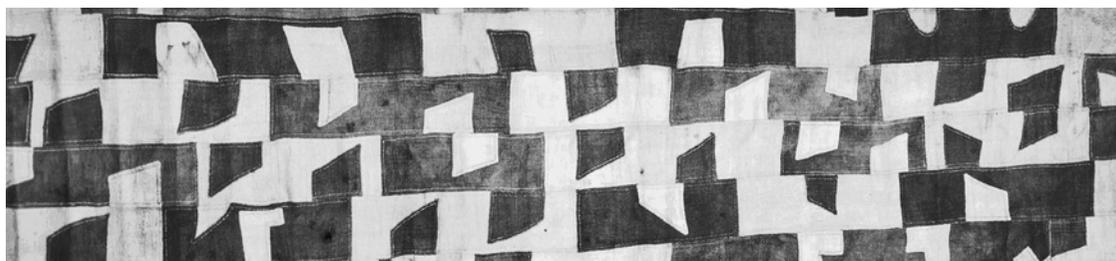


# POR QUE ENSINAR A HISTÓRIA DO NEGRO NA ESCOLA BRASILEIRA?

Por que implementar política de ação afirmativa na universidade e no ensino superior brasileiro? – Palestra proferida no Seminário do NEAA – Londrina – 26 de março de 2011

## PROFESSOR KABENGELE MUNANGA

Kabengele Munanga, doutor em antropologia pela Universidade de São Paulo e professor titular do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.



Ser negro no Brasil hoje significa coisas ao mesmo tempo positivas e negativas; coisas que não podemos captar, canalizar, analisar e entender sem fazer um certo recuo histórico no tempo e espaço. No imaginário coletivo de muitos, os negros de hoje são vistos apenas como consequência e resultado de uma história que começou nos séculos XV e XVI com o tráfico humano dos africanos e sua escravização no Brasil.

Entre o tráfico, a escravização e a abolição oficial em 1888, cerca de 300 anos se passaram. Entre a abolição formal e hoje, 123 anos já se passaram. Trata-se de uma história de cerca de 500 anos que não se reduz apenas ao tráfico, à escravidão e à abolição.

É por isso que para entender o “Ser negro no Brasil hoje”, não podemos simplesmente fazer uma análise da estrutura racista da sociedade brasileira atual sem colocar esse negro numa dinâmica histórica na qual ele foi objeto de desumanização, de humilhações, de negação de identidade genérica e específica, enfim objeto de uma série de violências físicas e simbólicas, e também sujeito de resistência para a defesa de sua liberdade e dignidade humanas em todos os sentidos: político, cultural, religiosos, artístico, etc. Como sujeito da história positiva do Brasil, esse negro coletivamente

contribui na construção da economia colonial do país, no povoamento do território brasileiro e na construção de sua identidade plural nacional.

Depois dessa longa história, o negro no Brasil hoje estaria andando com cabeça erguida e orgulhoso de ter participado e contribuído na construção do seu país, apesar das condições históricas caracterizadas pela violência com que foram trazidos, apesar das relações assimétricas do poder durante a escravidão.

Estamos com cabeça erguida e orgulhosos de sermos negros no Brasil hoje?

Talvez sim, talvez não! Talvez sim, para os que têm consciência de que fizemos a nossa parte e não temos o que porque nos envergonhar; talvez não, para os que ainda andam com cabeça e auto-estima baixas, para os que alienaram sua humanidade e sua identidade e que precisam de uma ação afirmativa para desconstruir a imagem negativa de si introjetada e construir uma nova imagem positiva.

De qualquer modo, coletivamente estamos mal por que constituímos ainda a maior vítima de preconceito e discriminação racial em numerosos setores da vida nacional; preconceito e discriminação que engendram desigualdades e perdas acumuladas comparativamente

aos outros segmentos raciais da sociedade. Coletivamente, estamos ainda mal por causa do não reconhecimento público da nossa identidade específica, apesar da certeza de que ela contribui na modelação da identidade nacional e faz parte do cotidiano de todos os brasileiros.

Estas realidades deram origem a duas questões hoje apaixonadamente em debate na sociedade brasileira, ou seja, a implementação de políticas de ação afirmativa capazes de compensar as perdas acumuladas e promover a igualdade racial do negro, por um lado, e o reconhecimento de suas identidades específicas, por outro lado. As duas questões constituem, a meu ver, as vertentes atuais nos debates sobre a situação o negro no Brasil hoje.

A Lei 10.639 promulgada pelo presidente da República em fevereiro de 2003 contempla, sem dúvida, a reivindicação do reconhecimento oficial da identidade coletiva do negro, mas seu funcionamento efetivo necessita de algumas ações ainda em equacionamento. A implementação das políticas de ação afirmativa no setor do ensino público superior e universitário desembocou numa polêmica que prejudicou a votação no Congresso Nacional da Lei das cotas, sem necessariamente emperrar a dinâmica própria de algumas universidades públicas que independentemente da lei recorrem a sua autonomia interna para discutir a questão e tem dado uma adesão significativa. É o caso da UEL.

As considerações sobre estas duas vertentes podem ser objetos de grandes conferências e debates que não poderia esgotar aqui por falta de tempo. Por isso, tocaria apenas em alguns aspectos que considero relevantes.

Com efeito, a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história da África, da história e cultura do negro no Brasil coloca-nos alguns problemas práticos ainda não totalmente equacionados. Do equacionamento desses problemas depende o funcionamento efetivo da lei: 1) que África ensinar e que história do negro no Brasil ensinar; 2) quem vai ensinar e 3) a partir de que livros e materiais didáticos e bibliográficos ensinar? Ou seja, é-nos colocado a questão da definição do conteúdo da história da África e do negro no Brasil; da formação dos educadores ou professores e da produção dos livros, materiais didáticos e bibliográficos divorciados da historiografia colonial. A África é tão complexa e diversa que fica difícil definir por onde começar, além do fato de que o conteúdo da África até então à disposição é viciado pela historiografia ofi-

cial de cunho colonial que ainda considera a África como um continente atrasado e inferior, onde o Brasil foi buscar a mão de obra escravizada que ali existia naturalmente; a mesma historiografia que considera o negro brasileiro como um boçal, ou seja, um João bobo que se deixou facilmente escravizar e nunca se importou com sua liberdade e dignidade humanas, contrariamente ao índio que tinha amor à liberdade e não se deixou escravizar.

Como então desconstruir essa imagem negativa da África e do negro no Brasil herdada da historiografia colonial e reconstruir uma nova imagem de uma África real e autêntica e do negro real e autêntico? Qual seria a proposta de um curso capaz de realizar essa desconstrução e reconstrução?

Essa seria a pauta de uma agenda mínima que devemos cumprir para colocar em funcionamento a Lei 10.639. Infelizmente, o caminho não é fácil por causa das dúvidas e resistência tanto no meio de algumas escolas e de alguns educadores como no meio da imprensa e de alguma elite intelectual. Onde estão finalmente os problemas?

Todos os países do mundo, hoje considerados como os mais desenvolvidos, são aqueles que investiram maciçamente na educação de qualidade para seus jovens e futuros responsáveis. A questão é saber que tipo de educação o Brasil precisa desenvolver para sair da situação em que se encontra hoje. Uma educação que visa não somente o domínio das teorias e novas tecnologias, que embora imprescindíveis não seriam suficientes, mas também e sobretudo uma educação cidadã orientada na busca da construção e consolidação do exercício da cidadania, dos princípios de solidariedade e equidade. Uma tal educação convida para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo. Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica que além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexo, religiões, classes sociais, “raças” e etnias, que contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos.

A construção das políticas sobre diversidade cultural e ou etnicorraciais é uma realidade que está na agenda de todos os países do mundo. A imagem de



um Estado-Nação construída com base numa única cultura, isto é, numa única língua, numa única religião, numa visão do mundo está se tornando cada vez mais uma raridade, se não um mito.

A Europa Ocidental que invadiu outros povos, colonizou-os, pilhou e tentou destruir a riqueza da diversidade cultural dos países colonizados revela hoje que sua unidade de fachada era apenas uma armadilha ideológica para justificar a “Missão Civilizadora” e a exploração dos outros povos. Os exemplos que desmentem a unidade cultural dos países da Europa e do mundo ocidental em geral pululam: Espanha, Bélgica, Suíça, Itália, Canadá, Irlanda do Norte, etc.

Essa falsa imagem dos países ocidentais monoculturais está cada vez mais desmentida pelas novas correntes migratórias vindas dos países ditos do terceiro mundo: da África, Ásia, América do Sul e do Oriente Médio, que trazem desses países outras culturas, constroem novas diásporas e reivindicam o reconhecimento público de suas identidades, de suas religiões e visões de mundo. Essas reivindicações geram problemas de convivência decorrentes dos preconceitos e dos mecanismos de discriminação cultural ou etnicorracial dos quais são vítimas. Daí a necessidade nesses países de novas diásporas de discutir, construir e incrementar suas políticas sobre diversidades culturais e etnicorraciais para evitar as barricadas culturais e buscar o diálogo intercultural. Todos buscam a construção de uma cultura de paz baseada na convivência igualitária das diversidades. Nunca se falou tanto da diversidade e da identidade como no atual quadro do desenvolvimento mundial dominado pela globalização da economia, das técnicas e meios de comunicação.

Nos países da América do Norte e do Sul, que são não apenas países de velhas migrações, mas também países de deportações humanas através do tráfico negro, o quadro é totalmente diferente dos países ocidentais, pois são países que nasceram justamente do encontro de culturas e civilizações. O Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades: os povos indígenas de diversas origens étnicas, os europeus de diversas origens étnicas, os africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais, todos sem exceção deram suas notáveis con-

tribuições na forma do povo brasileiro, na construção de sua cultura e de sua identidade plural.

Mas a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades que até hoje estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, além dos portadores dessas identidades de resistência serem ainda vítimas de preconceitos e de discriminação racial, até da segregação racial de fato. Todos devem se lembrar das campanhas de difamação e demonização das religiões brasileiras de matrizes africanas em algumas emissoras de televisão. O que pode engendrar barricadas culturais e gerar conflitos capazes de prejudicar justamente a construção da democracia e do pleno exercício da cidadania dos descendentes de escravizados de ontem que, apesar de serem juridicamente cidadãos livres, ainda não exercem igualmente sua cidadania e não têm a garantia de seus direitos sociais entre os quais a educação é uma peça central.

Recordo-me que quando a Lei 10.639/2003 foi promulgada pelo presidente da República, houve algumas reações negativas até na imprensa, das pessoas que questionavam a generalização do ensino obrigatório da história da África e do negro brasileiro até nos estados e municípios brasileiros onde os negros são minoria ou quase não são demograficamente representados.

Reagem negativamente algumas educadoras e alguns educadores, alegando que se está tentando introduzir um racismo às avessas em suas escolas onde este fenômeno não existe ou nunca existiu; alguns criticam a proposta de educação multicultural na sociedade brasileira que, segundo eles, é uma sociedade de cultura e identidade mestiças e não diversas; outros acham absurdo falar ainda de raças, quando a própria ciência biológica já provou que raça não existe, etc.

Apesar dos progressos da ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica, etc.) ter demonstrado que geneticamente não existem as raças puras, entendemos a raça como uma construção social a partir das diferenças fenotípicas baseadas na cor da pele e em outros elementos morfológicos entre negros, brancos e amarelos. O nó da questão, ou melhor, a saída, não estaria, do meu ponto de vista, no simples fato de ensinar aos nossos alunos que raça não existe, mas

sim na aceitação das diversidades como bandeira de luta, para exigir a convivência igualitária de todos.

Finalmente, penso que construir políticas sobre a diversidade cultural e implantá-las no nosso sistema educacional não significa destruir a unidade nacional como pensam alguns defensores das teses de Gilberto Freyre. Seria simplesmente equacionar a unidade com a diversidade, ou seja, construir a unidade respeitando a diversidade que constitui sua matéria prima e uma fonte da riqueza coletiva. Diversidade na unidade não deve sugerir uma diversidade hierarquizada em culturas superiores e inferiores. Sem dúvida devemos condenar todas as formas de intolerância, mas o que devemos buscar, afinal, não é tolerância, mas sim a convivência igualitária das culturas, identidades, dos grupos e sociedades humanas, dos homens e mulheres. Visto deste ponto de vista, a melhor educação não é somente a que nos permite dominação da razão instrumental que auxiliará nossa sobrevivência material numa sociedade baseada na lei do darwinismo social, mas também, e sobretudo, uma educação cidadã baseada nos valores da solidariedade e do respeito das diversidades que garantem nossa sobrevivência, enquanto espécie humana.

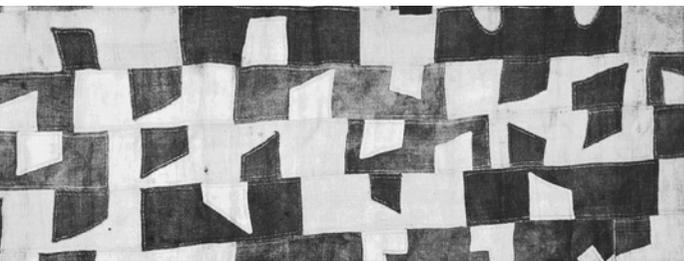
De antemão, quero admitir e discutir todas as teses dos que dizem que não há racismo em suas escolas, que a cultura brasileira é sincrética ou mestiça, que a raça não existe, etc., pois mesmo na hipótese de aceitar essas teses que são totalmente opostas às minhas, não vejo nenhuma contradição ou impedimento à iniciação de um diálogo que introduz a temática da diversidade cultural ou etnicorracial na escola brasileira, pois todos os países do mundo estão no mesmo barco. Não existe nenhum país no mundo hoje onde a temática do multiculturalismo ou da diversidade na educação não está na pauta da discussão.

Porque o Brasil, um país que nasceu da diversidade e do encontro das culturas, se daria ao luxo de negligenciar um assunto tão importante para a construção de sua democracia? Mesmo admitindo a tese de que nossa cultura e nossa identidade são mestiças, seria um problema negar as raízes formadoras dessa mestiçagem. Mesmo concordando que geneticamente as raças puras não existem, seria problemático negar a raça enquanto construção social e categoria de dominação e de ex-

clusão. Apesar da inexistência das raças puras como nos ensinam a genética humana e a biologia molecular, nós não pudemos deixar de observar que as diferenças fenotípicas baseadas nas características morfológicas e na cor da pele são reais e são elas que justamente constituem, no caso da população negra, os germes a partir dos quais são construídos o preconceito racial e o racismo.

Quem somos, de onde viemos e para onde vamos? Esta é uma pergunta que todos os povos conscientes se colocam permanentemente, de geração em geração. É uma pergunta que tem a ver com as raízes culturais dos povos e com os processos de construção de nossa identidade nacional e de nossas identidades étnicas. Esses processos começaram há cerca de 500 anos quando os povos africanos de diferentes nações foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos para diversos países da América, incluído o Brasil, onde foram escravizados. Eles nem sabiam por onde e para onde estavam sendo levados e por que motivos. Ou seja, a história da presença dos africanos no atual Brasil é totalmente diferente da de seus compatriotas de ascendência europeia, asiática, árabe, judaica, oriental, etc. que voluntariamente decidiram emigrar de acordo com a conjuntura política e econômica da época que teria influenciado sua decisão para sair de seus respectivos países de origem. Vista deste ponto de vista, a identidade negra não surge simplesmente da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negra, branca e amarela. Ela resulta desse longo processo histórico ao qual me referi. É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não houve um discurso ideológico articulado sobre identidade branca e amarela, justamente porque os portadores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros negros. Fala-se de identidade italiana, gaúcha, espanhola, lusófona, judia, árabe, japonesa, chinesa, etc. E não da identidade branca e amarela.

Sem dúvida, o tráfico negro é hoje considerado como uma das maiores tragédias da história da humanidade, por sua amplitude, sua duração e os estragos provocados entre os povos africanos. Mas apesar da



tragédia, foi graças aos sacrifícios desses africanos e seus descendentes que foram construídas as bases econômicas do Brasil colonial. Mais do que isso, a resistência que por sua vez contribuiu para modelar a chamada cultura de nacional e a identidade nacional. Como somos vistos lá fora, no mundo ocidental? País do samba, do futebol, do carnaval, da feijoada, da mulata, etc.! Isto é, os símbolos da resistência cultural dos negros, brancos e índios, mesmos aqueles que foram reprimidos durante a colonização, passaram a integrar o processo de construção da cultura e da identidade plural brasileira. Processo esse enriquecido também a partir do início do século XX, pelas contribuições culturais orientais, principalmente japonesas.

Esta herança cultural africana constitui uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveria por este motivo ocupar uma posição igual às outras, isto é, as heranças europeias, indígenas, árabes, judia, orientais, etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada através das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. É justamente aqui que se coloca o problema, pois a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Se assim fosse não teria nenhum sentido a Lei 10.639 promulgada pelo presidente da República 115 anos depois da abolição.

Não existem leis capazes de destruir os preconceitos que existem em nossas cabeças e provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados.

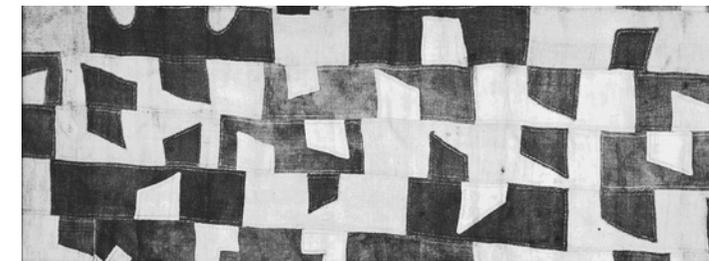
O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Neste sentido, a discussão sobre os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e por extensão no sistema escolar é importantíssima. Por isso o espírito da Lei 10.639/03 visa justamente a construção de uma pedagogia multicultural e antirracista.

Finalmente, por que implementar as políticas de ação afirmativa no ensino superior e universitário?

Bem, eu ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo em 1975 através do programa de cooperação com algumas universidades africanas. Fui o primeiro negro a concluir o doutorado em antropologia social nessa universidade em 1977. Por mera coincidência, esse primeiro negro era oriundo do continente africano, especificamente da República Democrática do Congo e não do próprio Brasil. Três anos depois, ou seja, em 1980, ingressei na carreira docente na mesma instituição, no atual departamento de Antropologia Social onde fui o primeiro e o único desde que essa disciplina foi fundada. Daqui a dois anos estarei compulsoriamente me aposentando sem que houvesse a possibilidade de um segundo docente negro nesse departamento. Creio, salvo prova em contrário, que esta é a história dos brasileiros afrodescendentes, não apenas nas universidades, mas também em outros setores da vida nacional que exigem formação superior para ocupar cargos e postos de comando e responsabilidade. Geralmente são ausentes ou invisíveis nesses postos e cargos. Quando se tem um é sempre o primeiro e o único e raramente o segundo e o terceiro. Encontrar três ou quatro juntos numa mesma instituição é motivo de festa! Esse quadro é considerado como gritante quando comparado aos outros países que convivem ou conviveram com as práticas racistas como os Estados Unidos e a África do sul. Os dados de nosso conhecimento mostram que na véspera do fim do regime da apartheid, a África do Sul tinha mais negros com diplomas superior ou universitário que o Brasil de hoje. Só este exemplo basta para mostrar que algo está errado no país da “democracia racial” que precisa ser corrigido.

Daí o sentido e a razão de ser das políticas de ação afirmativa ou de reservas de vagas nas universidades públicas nacionais que se desencadearam principalmente após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul em agosto/setembro de 2001.

Nos últimos nove anos, a começar pelas universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ) e do Norte



Fluminense (UENF) onde a política de cotas foi implementada por meio de uma lei aprovada em 2001 na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro, dezenas de universidades públicas federais e estaduais adotaram sistema de cotas a partir da decisão de seus respectivos conselhos universitários, baseando-se no princípio de autonomia acadêmica.

Contrariando todas as previsões escatológicas daqueles que pensam que essa política provocaria um racismo ao contrário, conseqüentemente uma guerra racial devida à racialização de todos os aspectos da vida nacional, a experiência brasileira destes últimos anos mostra totalmente o contrário. Não há distúrbios e linchamentos raciais em nenhum lugar, assim como não apareceu nenhum movimento de Ku Klux Klan à brasileira, prova de que as mudanças em processo estão sendo bem digeridas e compreendidas pelo povo brasileiro, contrariamente ao binóculo acadêmico. Mais do que isso, as avaliações feitas até o momento comprovam que apenas nesses últimos oito anos da experiência das políticas de ação afirmativa, houve um índice de ingresso e de diplomados negros e indígenas no ensino superior jamais alcançado em todo o século passado.

O que se busca pela política de cotas para os negros e indígenas, não é ter direito às migalhas, mas sim ter acesso ao topo em todos os setores da responsabilidade e de comando na vida nacional onde esses dois segmentos não são devidamente representados como manda a verdadeira democracia. A educação e a formação profissional, técnica, universitária e intelectual de boa qualidade representam a única chave e a garantia da competitividade entre todos os brasileiros. Neste sentido, a política de cotas busca a inclusão daqueles brasileiros que por razões históricas e estruturas que têm a ver com nosso racismo à brasileira, encontram barreiras que somente a educação e a formação superior podem em parte remover. Infelizmente, alguns invertem a lógica da proposta e veem na política de cotas a possibilidade de uma fratura da sociedade. Outros confessam que têm medo, mas medo de quê? De errar ou de acertar? Uma sociedade que quer mudar não deve ter medo de mudar, nem dos conflitos, pois não há mudança possível sem erros e sem conflitos, penso eu.

Alguns obstáculos propositalmente colocados sobre as chances de sucesso das políticas de cotas se fizeram entender desde o início do processo em 2002. Felizmente foram, no decorrer do tempo e do processo, eliminados um por um pela própria prática e experiência das cotas nas universidades que as adotaram. Dizia-se no início que era difícil definir quem é negro ou afrodescendente por causa da intensa miscigenação ou mestiçagem ocorrida no país desde o seu descobrimento. Falsa dificuldade, porque a própria existência da discriminação racial anti-negro é prova de que não é impossível identificá-lo. Existem evidentemente casos duvidosos, como os dos alunos gêmeos da UnB que mereceriam uma atenção redobrada para não se cometer erro, mas não houve dúvidas sobre a identidade da maioria dos estudantes negro e mestiços que ingressaram na universidade através das cotas.

Disseram também que a política das cotas violaria o princípio do mérito baseado no darwinismo social segundo o qual na luta pela vida os melhores devem ganhar. Pois bem, os melhores são aqueles que possuem armas mais eficazes, que em nosso caso seriam alunos oriundos dos colégios particulares mais bem aquinhoados financeiramente. Os outros que socialmente não nasceram com essas possibilidades... que se virem! Finalmente, disseram que a política das cotas ia prejudicar o princípio de excelência, muito caro para as grandes universidades. Mas felizmente, também, as avaliações feitas sobre o desempenho dos alunos cotistas na maioria das universidades que aderiram ao sistema não comprovaram a catástrofe. Surpreendentemente, os resultados do rendimento acadêmico desses alunos foram iguais e até mesmo excepcionalmente superiores em alguns casos. Nem tampouco baixou o nível de excelência dessas universidades.

Sobrou apenas uma acusação: a inconstitucionalidade da política de cotas ou reserva de vagas nas universidades que as adotaram. Estamos aguardando a decisão de STJ que a respeito organizou uma audiência pública entre os dias 3 e 5 de março do ano passado para escutar os pontos de vistas de diversos setores da sociedade, antes de tomar sua decisão. Enquanto se espera essa decisão, o estatuto da igualdade racial promulgado pelo ex-presidente da República, não se posicionou contra as políticas de ação afirmativa.

# O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A LEI 10.639/03: CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO

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 marginalidade e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005, p.14)

## CRISÂNGELA BIASI DE ALMEIDA

Formada em Ciências Sociais e Pós Graduada em Ensino de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina. Neste artigo foi orientada pela Professora Doutora em Antropologia da Uel Elena Maria Andrei.

## INTRODUÇÃO

A elaboração deste artigo busca analisar como, no livro didático Sociologia: Vários Autores. Curitiba: SEED-PR, 2006, estão sendo trabalhados os conteúdos sobre a Cultura e História Africanas e Afro-Brasileiras, conforme demanda da Lei 10.639/03 – norma que surgiu da demanda da comunidade e da luta do movimento negro no Brasil, em busca de uma educação crítica que discuta as relações etnicorraciais e a presença histórica e cultural da população negra no nosso país.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora dos trabalhos da Comissão que estabeleceu os parâmetros de funcionamento da Lei 10.639/03 escreve, no parecer em defesa das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que as políticas de reparações, reconhecimento e valorização fazem parte das ações afirmativas voltadas para a educação dos negros. Elas devem oferecer a essa população garantias de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar; de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos; de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes; além de desempenhar com qualificação uma profissão.

## RESUMO

Pretendo neste artigo analisar o Livro Didático da disciplina de Sociologia utilizado pelas escolas estaduais no 2º Grau, que foi elaborado por vários autores a pedido do Governo do Estado do Paraná. Analisarei como são apresentados e discutidos no livro o capítulo “A Escola Enquanto Instituição” e a questão etnicorracial, no que diz respeito à população negra. Analisarei também como estão sendo trabalhados os conteúdos sobre a Cultura e História Africanas e Afro-Brasileiras, conforme demanda da Lei 10.639/03.

Palavras chave: livro didático, questão etnicorracial, ensino de sociologia, lei 10639/03.

## ABSTRACT

*I intend in this article to analyze the didactic book of disciplines of Sociology, used for the schools in 2º Degree and that the order of the Government of the State of the Paraná was elaborated by some authors. I will analyze as two axes are presented and argued in the book: “the school while institution” and the ethnic-racial question, in what it says respect to the black population. I will analyze as they are being worked the contents on the Culture and African History and Afro-Brazilian, as demand of Law 10.639/03.*

Key - word: didactic book, ethnic-racial question, law 10639/03, education the sociology.

## CONTEXTO DA QUESTÃO

A economia brasileira do período colonial (1500 - 1889) era escravagista e ocupou a maior parte da nossa história. Milhões de africanos e seus descendentes influenciaram a sociedade brasileira. No entanto, após a abolição, esta grande população de africanos ficou perdida e à margem da sociedade.

Florestan Fernandes (1978) nos diz que, no movimento de definição do negro inserido na realidade brasileira, já é possível apontar que a ordem capitalista moderna marcou a população negra pela pauperização e pelo impedimento do progresso, pois, mesmo estando dentro das cidades, estas pessoas não tiveram a possibilidade de progredir e, conseqüentemente, de emergir socialmente.

A cultura negra possui raízes fortes no Brasil, devido ao tempo da escravização dos africanos, e se manifesta mesmo diante da repressão e da negação que sofre constantemente. Após a Abolição, a população negra foi desvalorizada e marginalizada, pois a elite brasileira tentou importar a cultura europeia, inventar um Brasil branco e ignorar a cultura africana. Entretanto, apesar da estrutura de dominação, os afro-brasileiros resistiram e preservaram as tradições e costumes.

Os escravizados e seus descendentes contribuíram para a produção cultural (que é simplesmente a marca da humanização) do país e nos deixaram um legado que

contribuiu para a cultura nacional brasileira, somando uma maneira de ser e de viver às estruturas fundamentais da identidade do povo. Mesmo com a aculturação imposta por parte dos colonizadores portugueses, não foi possível eliminar os elementos da cultura africana, que é presente na sociedade brasileira. O antropólogo Kabengele Munanga afirma que: “No plano cultural, destacam-se notáveis contribuições dos negros africanos na língua portuguesa do Brasil, no campo da religiosidade, na arte visual, na dança, na música, na arquitetura, etc”. (MUNANGA, 2006: p.21)

“As contribuições dos africanos trazidos para o Brasil, de quem descendem os brasileiros de hoje, são de três ordens: econômica, demográfica e cultural. (MUNANGA, 2006: p.20)

No plano econômico, os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão de obra necessária às lavouras de cana de açúcar, algodão, café e à mineração. Uma mão de obra escravizada – sem remuneração–, tratada de maneira desumana e submetidas a condições de vida muito precárias. [...] (MUNANGA, 2006: p. 20)

No plano demográfico, os africanos ajudaram no povoamento do Brasil, tão grande era o tráfico negroiro. (MUNANGA, 2006: p. 20)

No plano cultural, destacam-se notáveis contribuições dos negros africanos na língua portuguesa do Brasil, no campo da religiosidade, na arte visual, na dança, na música, na arquitetura, etc. (MUNANGA, 2006: p.21)

No plano da língua, os africanos introduziram um vocabulário desconhecido no português original e que faz

parte do falar brasileiro. [...]. (MUNANGA, 2006: p.21) No que diz respeito à religiosidade, os africanos legaram ao Brasil algumas de suas religiões populares, tais como o candomblé, umbanda e macumba, que fazem parte do patrimônio religioso brasileiro. (MUNANGA, 2006: p.22)

Na arte, eles deixaram suas marcas nas figas de madeiras, nos objetos de ferro, nos instrumentos musicais como os tambores, a cuíca, o berimbau. (MUNANGA, 2006: p. 22)

Na música e dança, eles introduziram os congados, coco, jongo, maculele, maracatu, bumba-meu-boi, destacando-se o samba, um dos gêneros musicais populares mais conhecidos e que constitui uma das facetas da identidade cultural brasileira”. (MUNANGA, 2006: p. 23)

Na história do contato entre os europeus e africanos, a escravidão gerou um processo de invisibilidade e negatividade da cultura negra, inculcando preconceitos até os dias atuais. O contato entre as culturas dos negros e dos portugueses se deu por meio de apropriações e interlocuções, porém como esse processo não é percebido de forma crítica pela sociedade, o racismo e a discriminação se tornaram a maior herança do sistema escravocrata.

Acredito que a educação é um dos principais mecanismos de transformação da sociedade e, consequentemente das mentalidades. Por meio deste artigo, acredito poder contribuir para a discussão de uma educação que seja geradora de cidadania, atenda e respeite as diversidades e peculiaridades da população brasileira em questão, respeite e observe o repertório cultural da população negra e o relacione com as práticas educativas existentes. Visualizar as diferenças e articular práticas pedagógicas inclusivas não somente é uma forma de respeito humano, mas uma maneira de promover a igualdade.

Algumas ações são essenciais na construção de uma educação para a diversidade: a disponibilização de recursos didáticos adequados, a construção de material pedagógico eficiente, o aumento do acervo de livros sobre o assunto nas bibliotecas. Pois esses recursos podem ser os únicos acessíveis aos jovens nas escolas públicas.

Vem daí a importância fundamental do livro didático, pois ele muitas vezes é utilizado como principal recurso pedagógico, uma vez que há falta de alternativas. São raras, por exemplo, as escolas que possuem uma biblioteca adequada. Além disso, há escassez de

publicações científicas dirigidas ao público em idade escolar. Decorre dessa realidade a importância desses materiais, bem como de sua qualidade, pois para muitos alunos o livro didático acaba sendo *o livro*.

O livro didático de sociologia analisado neste artigo foi produzido por vários autores, professores da rede estadual do Estado do Paraná, direcionado ao ensino do 2º. Grau, e:

“Os conteúdos desenvolvidos foram escolhidos a partir das Diretrizes Curriculares da disciplina, as quais foram discutidas em simpósios e encontros envolvendo professores da área. Certamente muitos outros temas e conteúdos poderiam estar presentes, por sua relevância e urgência, os quais poderá ser contemplado em trabalhos futuros, ou mesmo serem desenvolvidos pelos professores e alunos nas escolas.”(VÁRIOS AUTORES, 2006: p.11)

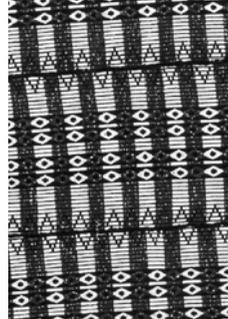
## O LIVRO DIDÁTICO

Florestan (1978) destaca que o trabalho dos sociólogos bem como a perspectiva do ensino de Sociologia devem estar voltados à ruptura com a ordem existente.

O livro didático precisa ser entendido como uma construção sócio-histórica formada por intenções, realidades e decisões provenientes de diferentes indivíduos e contextos.

Portanto, não pode ser considerado como elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Os livros didáticos são produções culturais, resultado concreto de disputas sociais relacionadas com decisões e ações curriculares. Assim, as análises sobre os livros didáticos podem nos levar a compreender a produção desses materiais, o estudo dos elementos implícitos e explícitos que caracterizam, orientam e determinam as finalidades do livro didático, esclarecendo como acontecem as apropriações e a recontextualização dos diversos textos participantes desse processo de construção.

A realidade histórica dos estudantes brasileiros também não deve ser esquecida, visto que muitos somente têm oportunidade de acessar um livro na escola. Destaco a importância desses materiais, por isso os mesmos devem ser de boa qualidade. Como afirmei



acima, “O livro didático acaba sendo *o livro*”.

Uma vez que são raras as escolas que possuem uma biblioteca adequada, deve-se considerar a falta de alternativas aos livros didáticos, que cumprem seu papel como introdução ao tema e dão um encaminhamento que precisa ser ampliado.

Em primeiro lugar, os livros didáticos devem ser de boa qualidade; devem também ser considerados como um recurso, ao lado de tantos outros disponíveis; além disso, deve-se dar bastante espaço para debates, aulas expositivas, consulta aos clássicos, entre outros procedimentos pedagógicos.

O livro *Sociologia* foi produzido por vários autores, a pedido do governo estadual do Paraná, para ser um material didático próprio para o ensino no segundo grau e irei analisar como dois eixos são apresentados e discutidos neste livro: a escola enquanto instituição e a questão étnico-racial, no que diz especificamente respeito à população negra. Vejo que já na introdução é perguntado: Por que há poucos negros nas universidades brasileiras? Por que os negros são a maioria pobre do país? Para explicar que o papel da Sociologia como disciplina é justamente nos ajudar nesse sentido: a percebermos que fatos considerados naturais na sociedade, como a miséria, o enriquecimento, os crimes, os suicídios - enfim, a dinâmica e a organização social - podem não ser tão naturais assim.

## A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO

Os autores do livro didático de Sociologia iniciam a introdução do Conteúdo Estruturante: Instituições Sociais falando sobre a instituição escolar, que valoriza a ordem, a disciplina e o bom rendimento:

“Essa instituição ensina-nos novos padrões de comportamento, ou reforça aqueles que já trazemos de nossa classe social e tenta nos fazer acreditar que somos todos iguais, porque podemos nos sentar igualmente nas carteiras escolares. Mas tão logo os alunos percebem que para haver igualdade é necessário mais do que um lugar na escola começa as reações contrárias à ordem. São chamadas questões disciplinares.”(VÁRIOS AUTORES, 2006: p.64)

Em relação ao surgimento da escola no Ocidente, o livro responde assim:

“As revoluções burguesas, principalmente a inglesa (séc. XVII) e a francesa (séc. XVIII), vão encerrar definitivamente o feudalismo e inaugurar um novo modo de produção – o capitalismo. A burguesia, classe social em ascensão, irá conceber uma nova doutrina social ou uma nova ideologia para o capitalismo que se denominará liberalismo”. (VÁRIOS AUTORES, 2006: p. 69)

Depois de dados estes contextos, são explicados os princípios do liberalismo, que são: o individualismo, a propriedade, a liberdade, a igualdade e a democracia, e é apontado o surgimento da chamada “revolução científica”. O filósofo e matemático René Descartes (França, 1596 – 1650) é considerado o fundador desta doutrina.

Mas... e as sociedades sem escolas? Explica-se no livro que nessas sociedades, assim como na nossa, a educação é elemento fundamental de socialização e de manutenção do próprio grupo, mas que, nessas sociedades, a herança cultural e os saberes necessários para a sobrevivência e a convivência são transmitidos por meio da educação informal.

Continuando sobre a educação informal, dando sempre como exemplo, as sociedades tribais, o livro fala que são três importantes valores que perpassam a educação dos tupinambás: a tradição, o valor da ação e o valor do exemplo. E chega à conclusão de que “é possível perceber que nessas sociedades existia um grande respeito entre todos os membros do grupo, pois as pessoas mais velhas eram especialmente valorizadas pelas experiências e saberes acumulados ao longo dos anos vividos”. (VÁRIOS AUTORES, 2006: p. 72). No entanto, é preciso considerar que uma “educação informal”, isto é, que não tem a forma da educação normatizada pelo Estado brasileiro, não existe apenas entre os índios, mas caracteriza também a educação das populações quilombolas ou das comunidades-terreiro afro-brasileiras.

Citando os sociólogos franceses, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron - representantes de uma teoria segundo a qual no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais - o livro discute o porquê da escola não ser um lugar de pertencimento prazeroso para todos. Diz que as elites (ou dominantes, como são identificadas pelos autores) possuem um determinado patrimônio cultural e as classes traba-

lhadoras (ou dominadas, como são identificadas pelos autores) possuem outras características culturais diferentes, e como a escola ignora estas diferenças sócio-culturais, seleciona e privilegia, em sua teoria e prática, as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. É por isso que, para os jovens filhos da classe trabalhadora, a escola representa uma ruptura. Seus valores e saberes são desprezados, ignorados, e estes jovens necessitam quase que reiniciar sua inserção cultural, ou seja, aprender novos padrões ou modelos de cultura. Vejo que, dentro dessa lógica, é evidente que para os estudantes filhos das classes dominantes torna-se bem mais fácil alcançar o sucesso escolar do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, enfim, enxergar o mundo, inserir-se nele e ainda ser bem-sucedido.

“Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (...) O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional”. (MUNANGA, 2005: 16)

O livro diz que as escolas públicas, universais e gratuitas, são um direito garantido pela Constituição Nacional, uma conquista da sociedade, e resultado de muita luta de professores, estudantes, pais e de todos aqueles que se importam com a justiça e com a igualdade

de social. Mas ao mesmo tempo em que é um direito, a educação no Brasil é obrigatória; ou seja, o Estado tem a obrigação de oferecer escola e os pais ou responsáveis têm o dever de matricular e manter seus filhos menores na escola, sob pena de serem punidos até mesmo com a perda da guarda destes. (Art. 22 e 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente). “A escola é uma instituição regida por normas estabelecidas por grupos externos a esta”. (VÁRIOS AUTORES, 2006: p. 77)

Mas como a escola possui uma dinâmica interna que lhe permite criar seu próprio sistema de normas e valores, sua própria “cara”, ou o que pesquisadores da educação denominam hoje de “cultura escolar”, podemos entender por que todos procuram uma instituição que tenha uma proposta semelhante à que defendem, para de lá saírem melhor do que quando entraram, ou em melhores condições de enfrentar a vida, com mais conhecimentos e preparo para prosseguir os estudos ou buscar uma profissão. Numa sociedade marcada, historicamente, pela divisão cruel entre os que eram reconhecidos como seres humanos, sujeitos da lei e produtores de cultura e os que não eram nada disso – e esta divisão era a base e a consequência da divisão da sociedade entre senhores e escravos – podemos entrever que o resultado de uma cultura escolar voltada apenas para o desempenho e/ou a meritocracia é a exclusão de todos aqueles que não estão inseridos no sistema. E estes são sempre negros, pobres, indígenas ou quaisquer outros que sejam “diferentes” da “cara” normal da escola.

No entanto, existem os educadores progressistas, que defendem propostas educacionais que apontam no sentido de uma ruptura com os valores criados e reforçados pela sociedade capitalista (submissão, competição, individualismo). Estes defendem estímulos e reforços de valores que podem contribuir para se fazer da vida uma experiência diária de solidariedade e, talvez, coletivamente, projetar uma nova ordem social. Conhecido no mundo todo, Paulo Freire, seria o exemplo do educador progressista, representante de uma pedagogia da libertação.

Por onde passou, Paulo Freire deixou sua marca de educador comprometido com as classes oprimidas. Para ele, antes der mais nada, educação tem a ver com conscientização. Ser oprimido, na visão de Freire, não significa estar subjugado economicamente, mas principalmente não ser respeitado em suas manifestações culturais - valores, linguagem, religião, etc - não ter voz na

sociedade. Significa não ter ouvidas suas insatisfações e propostas e não se considerar sujeito de sua história. A educação conscientizadora proposta por Paulo Freire tem, ao mesmo tempo, a tarefa de conscientizar criticamente o educando de sua posição social e mobilizá-lo internamente para a luta pela transformação da sociedade em que vive.

Por isso, na esteira de Paulo Freire, defendo que a escola tem papel fundamental na construção de sujeitos autônomos, críticos e em condições de lutar pela superação das desigualdades e pela transformação da sociedade.

“Ser bandido, cheirar cola, ser abusado, ser desempregado, empunhar uma arma assassina, ir para uma prisão-educandário, ser espancado, ter fome, frio e medo. Ainda que fossem uns poucos, seria preciso fazer alguma coisa para tentar mudar esse quadro – mas são muitos: são, às vezes, a maioria. O Projeto de construção de um Material Didático Alternativo que possa ser usado nas escolas para possibilitar a construção de uma identidade negra positiva, a aprendizagem sobre a linhagem histórica resgatando as civilizações desde o Antigo Egito, a visibilidade da cultura de matriz africana como parte da herança comum da humanidade (como realmente é), foi pensado para que a criança e o jovem negro se enxergassem como seres incluídos na História de seu próprio povo, povo entre povos, humanos entre humanos, cada qual diverso um do outro, mas igual e capaz de ser protagonista, herói e construtor de mundos”. (MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO, 2007: p. 04)

## O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO

Ao analisar o livro didático podemos perceber que a abordagem dada ao negro é falha e fraca e por isso, neste capítulo, apenas tocarei de leve nesta questão pois, meu foco será principalmente a religião.

No livro Sociologia, a presença do negro é notada em alguns trechos no decorrer dos capítulos, como por exemplo, quando os autores conceituam raça: “Raça significa dizer que há grupos de pessoas que possuem características fisiológicas e biológicas comuns. No entanto, o uso do termo raça acaba classificando um

grupo étnico ou sociedade, levando também à hierarquização”. (VÁRIOS AUTORES, 2006: p. 140) (Cadê o negro nessa citação?)

Ao dizer que o Brasil é conhecido como o país com maior número de negros e afrodescendentes depois do Continente Africano, os autores afirmam que aqui o racismo aparece muitas vezes camuflado e estabelece uma grande distância para os negros efetivarem sua plena participação na vida social.

Já para Kabengele Munanga:

“Dependendo da maneira como é utilizado, o conceito raça pode ter uma conotação própria do campo das ciências naturais. Nesse campo, trata-se de um conceito utilizado para definir classes de animais que tem origem em tronco comum, com características e potencialidades físicas específicas relativas a cada raça. (MUNANGA, 2006:p. 174; 175)

Já os movimentos negros e vários estudiosos lançam mão do conceito, dando-lhe um outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição, das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Esse uso tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e a complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial”. (MUNANGA, 2006 : p. 175)

Ao focar nos trechos do livro didático onde é abordada a diversidade religiosa no Brasil percebemos que:

A religião - “a religião é uma obra humana através da qual é construído um cosmo sagrado” (BERGER apud FILORAMI&PRANDI, 1999: p.267) - se caracteriza pelos conjuntos de símbolos sagrados, que incluem o pensamento religioso, somado aos locais e rituais sagrados formarão um sistema religioso, ou uma religião.

No entanto, a religião pode ser um formidável instrumento de dominação, de intolerância, e que no extremo pode chegar ao fanatismo. No livro, é colocado que os povos africanos escravizados trouxeram consigo também seus cultos, suas crenças, seus rituais, enfim sistemas religiosos estruturados, mas que como essas pessoas foram tratadas como mercadorias, suas crenças também foram desprezadas, ou pior, proibidas.

Dentro do capítulo, várias religiões são sucintamente abordadas pelos autores, mas falarei mais atentamente sobre as de origem africana.

## O CANDOMBLÉ

Os autores do livro didático escrevem que o candomblé é originário da África e chegou ao Brasil junto com os primeiros escravos africanos, entre os séculos XVI e XVII. Seus deuses são chamados de Orixás e representam as principais nações africanas de língua iorubá. Suas cerimônias são realizadas em língua africana, acompanhadas de cantos e sons de atabaques. Como esta forma de religião foi proibida no Brasil, seus adeptos associaram seus deuses a santos católicos, criando o que se conhece como sincretismo religioso.

Existem alguns equívocos nesta abordagem. O candomblé não é originário da África, mas sim uma construção ocorrida no Brasil a partir de múltiplas raízes africanas; os Orixás são as divindades apenas dos povos Ioruba, os povos de língua bantu chamavam suas divindades de Inquices e os povos Jêje as nomeavam como Voduns. Esta informação é importante para deixar claro que os africanos vinham de vários lugares, de muitos países e que, apesar de uma identidade continental, eram tão diversos entre si quanto são, por exemplo, os vários povos europeus. E também é preciso ter certo cuidado com o fenômeno do “sincretismo” que tende a ser reduzido a uma simples associação com os santos católicos, quando na verdade foi um complexo processo de diálogo entre teologias, ritos e mitos que se construiu ao longo de séculos.

Os autores prosseguem dizendo que os deuses do candomblé dão proteção às pessoas, mas não determinam como elas devem agir e não as castigam caso cometam algo considerado incorreto pela sociedade. Esta frase pode ser muito mal compreendida, dando a impressão ao professor e ao aluno de que o Candomblé é uma simples magia, um mecanismo de defesa e que não possui uma teologia desenvolvida. São estas colocações que acabam, apesar das “boas intenções”, por legitimar os preconceitos e as avaliações pejorativas.

## A UMBANDA

A umbanda aparece no livro como uma religião brasileira, resultado da fusão de duas religiões africanas: a cabula e o candomblé, e de crenças europeias. O universo para os umbandistas é habitado por entida-

des espirituais – os guias, que entram em comunicação com as pessoas por intermédio dos iniciados, ou médiuns. Os guias assumem formas como o caboclo, a pomba-gira, o preto velho e outros. A umbanda se propagou por todas as regiões do Brasil, e é frequentada por pessoas de todas as classes sociais e todas as origens étnicas.

Aqui também as explicações são mínimas e portanto passíveis de serem mal interpretadas. Como sabemos que a religiosidade de matriz africana foi o recurso básico para a conservação da memória, da cultura e da identidade negras, é preciso ter um cuidado extra quando buscamos fazer uma descrição e uma análise sócio-antropológica de suas características, a fim de conduzir o aluno a uma atitude de respeito e consideração, desmistificando os preconceitos que incidem sobre esses cultos.

Segundo Munanga (2006), as religiões afro-brasileiras se formaram na fusão de diferentes elementos culturais africanos com o catolicismo. A característica politeísta do culto católico possibilitou a construção de relações entre os santos e os deuses cultuados pelos africanos. Defendo, portanto, que o livro didático tenha mais informações sobre as práticas religiosas não-cristãs, para que possamos compreendê-las e não simplesmente julgá-las a partir de nossa verdade etnocêntrica. “É preciso tomar cuidado com julgamentos, principalmente quando falamos em religiões afro-brasileiras. Tais julgamentos podem facilmente deslizar para o campo do preconceito, da discriminação racial e do racismo”. (MUNANGA, 2006: p.143)

“A religiosidade negra é rica e variada. No Brasil os nossos ancestrais africanos enriqueceram a nossa cultura com diferentes expressões e formas de se relacionar com o mundo mágico e sobrenatural. [...] Tanto a religiosidade negra como outras expressões religiosas devem ser compreendidas como formas construídas, no interior da cultura, de estabelecimentos de elos com o Criador, com o que está além do que costumamos considerar como mundo racional”. (MUNANGA, 2006: p.139/140)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que o livro didático aborda a questão étnico racial, mas de forma superficial e etnocêntrica.

“O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. [...]” (MUNANGA, 2006: p. 181)

Os autores não abordam a temática da história e cultura afro-brasileiras como são defendidas pelas diretrizes curriculares específicas, que deveriam ser seguidas pelos livros depois da aprovação da lei 10.639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino étnico-racial.

Petronilha (2005), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos diz que é preciso valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeada pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes, desde as formas individuais até as coletivas.

Os autores possuem um discurso simplista e conformista sobre as atitudes preconceituosas, que muitas vezes ocultam a ideologia que persiste ainda hoje em nossa sociedade, de que as diferenças raciais, étnicas e culturais são o motivo do não desenvolvimento e progresso da nação.

“A forma institucional do racismo, segundo autores, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. [...] Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história do povo negro no Brasil. [...]”. (MUNANGA, 2006: p. 180)

A percepção do preconceito racial em nosso país revela a existência, ainda hoje, de um sistema social racista que possui mecanismos para produzir as desigualdades raciais dentro da sociedade.

A palavra discriminar significa distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como prática de racismo e de efetivação do preconceito. E é isso que devemos mudar através do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas, buscando o respeito às populações negras, sua descendência africana, cultura e história. Isto implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele ou menosprezados pelo fato de seus antepassados terem sido explorados no processo de escravização e que não sejam desencorajados de prosseguir nos estudos e de estudar questões relacionadas com a temática negra.

## BIBLIOGRAFIA

COAN, Marival. *A Sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho*. 2006. 356p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CONSELHO PLENO-DF. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2005.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, v. 1-2, 1978.

MUNANGA, Kabenguele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – 204p.

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006 – (Coleção Para Entender).

PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/ SETI – PR. *Material Didático Alternativo. Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos*. Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2007.

REZENDE, Maria José de. "As reflexões de Joaquim Nabuco e as de Manoel Bomfim: Elementos para compreender a situação do negro no Brasil no final do século XIX e no início do século XX". *Cultura afro-brasileira: construindo novas histórias - Caderno Uniafro*, v. 2, p.38-51. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.

VÁRIOS AUTORES. *Sociologia*. Curitiba: SEED - PR, 2006. – 266 p.

# LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA: UMA POSSIBILIDADE?

**CLAUDIA VANESSA BERGAMINI**

Formada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina e especialista em Literatura Brasileira também pela UEL. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEL e professora de Literatura Infanto-juvenil do curso de Pedagogia da UNIFIL e de Literatura Brasileira do Ensino Médio do Colégio Londrinense.

## INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino de história e cultura africanas em sala de aula. A partir da reformulação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foram acrescentados os seguintes artigos, conforme se lê abaixo:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

## RESUMO

O presente estudo visa apresentar, por meio da leitura e análise de poemas de autores angolanos e cabo-verdianos, possibilidades de abordagem das literaturas africanas de língua portuguesa em sala de aula. Pretende-se, assim, suscitar uma discussão que valorize o processo de estudo e de inserção em sala de aula das literaturas africanas de Língua Portuguesa, como dispõe a Lei Federal 10639 de janeiro de 2003.

Palavras chave: Literatura angolana; Literatura cabo-verdiana; Literatura brasileira; ensino de Literatura.

Como se nota, a proposta visava à inserção do ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa em sala de aula. No entanto, o que se observa, 8 anos depois da publicação da Lei, é que as Literaturas Africanas Lusófonas ainda não são uma realidade nas salas de aula do país. Machado (2010, p. 50) enfatiza que “em meio a tantos problemas relacionados à prática de ensino, deparamo-nos com a dificuldade de proporcionar ao educando” o conhecimento da riqueza cultural africana.

Por outro lado, Cereja e Cochar (2009, p. 9) sinalizam que “o interesse do público e de estudantes brasileiros pelas literaturas africanas de língua portuguesa tem aumentado muito nos últimos anos”. De acordo com eles, os motivos para o aumento desse interesse se justificam por conta da

lei federal 10.639, de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todos os Estados brasileiros; o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, cuja vigência no Brasil teve no início em 2009; a publicação de várias obras de autores africanos; e a vinda constante, ao Brasil, de escritores africanos, como Pepetela, Mia Couto, Luandino” (CEREJA; COCHAR, 2009, p. 9).

Embora os autores divirjam, acredita-se que o desafio está posto aos professores de um modo geral, e em especial aos de Literatura. A questão é: de que modo é possível (e viável) inserir as literaturas africanas de língua portuguesa em uma grade curricular que, há muito tempo, aborda as produções literárias brasileira e portuguesa? E ainda: o estudo das literaturas africanas

## RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo presentar, a través de la lectura y análisis de poemas de poetas de Angola (Viriato da Cruz y Antonio Jacinto) y de Cabo Verde (Jorge Barbosa y Ovídio Martins), posibilidades de enfoque de las literaturas africanas de lengua portuguesa en sala de clase. El objetivo es, pues, plantear una discusión que valore el proceso de estudio y de inserción en sala de clase de las literaturas africanas de lengua portuguesa, como dispone la Ley Federal 10639 de enero de 2003.

Palabras-clave: Literatura angolana; Literatura cabo-verdiana; Literatura brasileña; enseñanza de Literatura.

deve ser inserido somente a partir de uma perspectiva histórica?

A resposta para tais questionamentos ainda não pode ser definitiva, ou seja, ao se considerar que há resistência para o efetivo ensino das literaturas africanas de língua portuguesa, verifica-se que muitos caminhos podem ser seguidos, como por exemplo, iniciar a abordagem a partir de um viés histórico, que, por sua vez, oferece valiosas possibilidades.

No entanto, é preciso atentar-se para a riqueza de detalhes que os autores africanos oferecem com a linguagem e temática. Exemplo pode ser dado com a linguagem de Mia Couto que, com sua experimentação linguística, rica em neologismos, em muito se assemelha a Guimarães Rosa, grande nome da Literatura Brasileira. Nesse aspecto, a crítica literária tem constantemente feito a aproximação dos textos do moçambicano com os do escritor mineiro.

Além desse autor, é possível destacar a presença da intertextualidade nas composições em verso de Ovídio Martins – poeta cabo-verdiano – com as de Manuel Bandeira; ou ainda, as marcas da influência de José de Alencar, e mesmo do poeta português Luís de Camões, nos versos de Antonio Jacinto, poeta angolano.

Em relação à intertextualidade, Cavalcante (2003, p. 151) enfatiza ainda que ela leva “à descoberta do caminho para a aula de literatura. Encontramos em outras linguagens, na de outras artes (pintura, esculturas, cinema, teatro) o material que pode auxiliar na leitura do texto literário”, ou seja, não somente textos literários podem ser abordados, mas também outras modalidades artísticas, de modo a ampliar o conhecimento cultural do aluno no que se refere à cultura africana.

Desse modo, entende-se que a partir da abordagem de textos, nos quais a intertextualidade se faz presente, é possível que o professor permita, sobretudo ao aluno do ensino médio, identificar as semelhanças na formação da literatura brasileira e na formação das literaturas africanas de língua portuguesa; pois como se sabe, o processo embrionário da literatura brasileira passou pelo diálogo constante com a literatura europeia e o mesmo caminho foi seguido pelos escritores de países africanos de língua portuguesa; porém, estes, além de escritores europeus, tomaram como modelo os autores brasileiros.

Ainda é possível aludir aos aspectos da oralidade, pois embora se mencione aqui as literaturas de língua portuguesa, cada país lusófono tem suas especificidades na linguagem, seus dialetos ou mesmo outras línguas, as quais muitas vezes estão presentes nas composições, a oferecer ao leitor parte dessa cultura.

Diante das reflexões aqui tecidas, o presente artigo visa a discutir as possibilidades de abordagem de textos da literatura africana de língua portuguesa, tomando como referência os poemas: ‘Carta de um contratado’, de Antonio Jacinto, poeta angolano; ‘Antievasão’, de Ovídio Martins, poeta cabo-verdiano; ‘Você: Brasil’, do poeta cabo-verdiano, Jorge Barbosa; e ‘Namoro’, do angolano Viriato da Cruz.

Para tanto, dividiu-se o estudo em três etapas. Na primeira foram feitas considerações acerca dos autores e aos movimentos literários dos quais eles participaram, destacando elementos da formação da literatura dos países a que pertencem os autores selecionados. Num segundo momento, foi realizada a análise dos poemas mencionados, de modo a enfatizar os aspectos que podem auxiliar o aluno à compreensão dos textos poéticos abordados. Por fim, seguem as considerações finais deste estudo.

## ANGOLA E CABO VERDE: PRÓXIMAS E DISTANTES DO BRASIL

Sabe-se que os países colonizados tiveram sua cultura modificada por conta da influência, ou melhor dizer, da imposição da cultura do colonizador. Silviano Santiago, em artigo publicado em 1978, já chamava a atenção para o fato de reinar, na literatura que se formou nos países colonizados, o elemento híbrido e, embora o autor fale em relação à América, estende-se a reflexão ao contexto dos países africanos de língua portuguesa. Esse elemento híbrido é entendido como as marcas do

colonizador na produção cultural do colonizado. Em algumas vezes, essas marcas aparecem para “estreitar mais os laços do poder conquistador”, de modo que “falar, escrever, significa: falar contra, escrever contra” (SANTIAGO, 1978, p. 19).

As ideias de Santiago se confirmam no estudo de Fonseca (2010, p. 2), que destaca o fato de os poetas cabo-verdianos terem, no período pós-colonização, “olhos fixos nos clássicos europeus”. Cenário que mudou, a partir de 1936, com o lançamento da revista *Claridade*, momento em que a “literatura brasileira, principalmente os romances neo-realistas da segunda fase do modernismo: *Menino de Engenho e Banguê*, de José Lins do Rego, *Jubiabá e Mar Morto*, de Jorge Amado, e romances de Graciliano Ramos, de Raquel de Queiroz e de Marques Rebelo” (FONSECA, 2010, p. 3), e a poesia de Manuel Bandeira foram um alumbamento e uma descoberta instigante para os autores cabo-verdianos. Eis o momento de iniciar um discurso contra o colonizador.

Nesse contexto, está inserido Jorge Barbosa, poeta cuja poesia se preocupa em revelar “as situações com que diariamente se defronta o cabo-verdiano: a fome, a miséria, a falta de esperança no dia de amanhã, as secas, e seus efeitos devastadores” (FONSECA, 2010, p. 6).

Os participantes da geração da revista *Claridade* plantaram os alicerces da nova poesia cabo-verdiana, trazendo a realidade que cercava a ilha para os textos literários e deixando para trás a poesia que se fazia a partir das normas temáticas eurocêntricas.

Bonnici (2000, p. 14) destaca que essa escrita direcionada pelos valores eurocêntricos estava atrelada à “manutenção da ordem e as restrições impostas pela potência imperial não permitiam qualquer manifestação que pudesse indicar algo diferente dos critérios canônicos ou políticos”. Assim, a ruptura com esses padrões ocorre de modo letárgico, pois é preciso considerar a realidade da sociedade dependente do colonizador, visto que Cabo Verde só se tornou independente de Portugal em 1975.

Embora importante para a configuração de um novo cenário, os ‘claridosos’, como nomeou Fonseca (2010) os poetas da geração da revista *Claridade*, foram combatidos pela geração posterior, da qual fez parte Ovídio Martins, que também colaborou na revista *Claridade*. Este em especial era contrário ao evasivismo dos claridosos, por conta do lirismo intimista que versa sobre o mundo que rodeia o homem cabo-verdiano, mas não aponta soluções para os problemas que o cerca.

A nova geração conseguiu ir além e trazer para as composições literárias a identidade cabo-verdiana e a

problemática que a envolve, diferindo o país de outros países africanos lusófonos, seja pelo isolamento da ilha e seu clima inóspito, seja pela constituição histórica do país, o primeiro construído pelos portugueses.

Nota-se que era comum aos participantes das gerações posteriores à *Claridade* representar, problematizar e indagar a vida nas ilhas, denunciar a dramática existência das populações, mostrar a intimidade, a epopeia e a idiosincrasia do homem isleno e reafirmar Cabo Verde como região única (CARVALHO, s/d, p. 10). Tais características podem ser visualizadas no poema ‘Antievasão’ de Ovídio Martins, que, posteriormente, serão destacadas.

Em relação à formação da literatura angolana, contexto em que se inserem Viriato da Cruz e Antonio Jacinto, observa-se que ela “também reflete a influência de antecedentes e precursores de caráter social, cultural e estético” (FONSECA, 2010 p. 13). Soma-se a essas características a influência da tradição da oralidade, a qual se configura como identidade cultural em África.

Viriato da Cruz e Antonio Jacinto fizeram parte do movimento “Vamos descobrir Angola”, cujo intuito era destacar quais traços culturais a diferenciava de outros países do continente africano. Do panorama literário que antecede ao movimento, pode ser destacado, nos anos 80 do séc. XIX, a geração de jornalistas-escritores; mas aqueles que são considerados pela crítica os precursores da literatura angolana situam-se no séc. XX. É o caso de Antonio de Assis Júnior, autor de *O Segredo da Morta* (1935), romance cujo enredo “incorpora marcas do momento em que o desenvolvimento sócio-econômico provoca fortes mudanças culturais, mexendo no cotidiano daquelas populações fixadas em torno de Luanda e das localidades próximas” (CHAVES 1999 apud FONSECA, 2010 p. 14).

O nome do movimento que se inicia em 1948, “Vamos descobrir Angola”, é na verdade, um mote de cunho político-cultural que incitava os jovens a descobrir Angola em seus diferentes aspectos. Somam-se a esses objetivos do movimento outros, elencados por Fonseca (2010, p. 15),

romper com o tradicionalismo cultural imposto pelo colonialismo; debruçar-se sobre Angola e sua cultura, suas gentes e seus problemas; atentar para as aspirações populares, fortalecendo as relações entre literatura e sociedade; conhecer profundamente o mundo angolano de que eles faziam parte mas que não figurara nos conteúdos escolares aos quais tiveram acesso.

Ao observar este movimento, não se pode deixar de comentar as semelhanças dele com a Semana de Arte

Moderna e, conseqüentemente, os ideais que sustentaram a primeira fase do Modernismo no Brasil, já que “as propostas estéticas do Modernismo brasileiro de 1922 e as discussões em torno da nacionalidade exerceram forte influência sobre os escritores angolanos, para quem a literatura era uma forma de resistência política e cultural à opressão em que viviam” (CEREJA; COCHAR, 2009, p. 286).

Sérgio Paulo Adolfo (S/D, p. 02) assinala que “as literaturas angolana e brasileira nascem sob o mesmo influxo histórico: a dominação colonial portuguesa. Este determinante histórico tem relevância suficiente para empreendermos estudos comparativos entre as duas.”

Assim, acredita-se que tanto os poetas cabo-verdianos, quanto os angolanos iniciaram, dentro dos movimentos de que participaram, uma discussão necessária para se conseguir a “descolonização da cultura” (BONNICI, 2000, p. 26), e refletir sobre a “função da literatura ocidental dentro da perspectiva imperialista, mas também o papel da literatura nacional para o povo colonizado” (BONNICI, 2000, p. 26).

Papel este que é a alavanca para o entendimento de que um povo colonizado necessita de libertação cultural e que o “intelectual nativo deve lutar contra as mentiras colonialistas no continente inteiro” (BONNICI, 2000, p. 37) e o nativo precisa ratificar que há uma cultura negra. Da mesma forma, entende-se que essa cultura precisa, para entrar em consonância com a lei aqui já mencionada, ser exposta aos alunos de modo que estes possam ter uma compreensão das literaturas africanas de língua portuguesa que excedam as fronteiras da história. Vão além, pois abordam os recursos estilísticos, sociológicos e culturais presentes nas composições poéticas, de modo que a literatura e a história possam expressar a subjetividade dos sujeitos que as elaboram.

## POEMAS DE AUTORES AFRICANOS LUSÓFONOS: UMA RIQUEZA CULTURAL EM SALA DE AULA

Antes de iniciar a análise, faz-se necessário compartilhar os motivos que levaram a pesquisadora a elaborá-la. O primeiro deles se refere à sua prática como professora de Literatura nos níveis médio e superior, pois ao abordar em sala de aula poemas de autores africanos lusófonos como possibilidade de trabalho com crianças

dos Ensinos Fundamental I e II, houve, de pronto, uma rejeição, sobretudo na disciplina de Literatura Infanto-juvenil, ministrada para o curso de Pedagogia, sendo que a primeira reação do grupo foi a referência negativa às religiões africanas<sup>1</sup>. Referência esta que, por sua vez, já revela a influência do colonizador na formação religiosa do país, pois se o Brasil é um país com predominância cristã, isso se deve ao fato de o cristianismo ser a religião imposta pelo colonizador e, como se sabe, a religião e a língua são as principais formas de dominação.

Em relação ao Ensino Médio, a inserção do livro de Mia Couto como leitura obrigatória ao vestibular da Universidade Estadual de Londrina (2011/2012) gerou interesse dos alunos das segundas e terceiras séries. Porém, o que se via, eram jovens ‘pisando em ovos’ ao se depararem com a problemática trazida pelo romance.

A especialista em Literatura cabo-verdiana, Norma Lima, em entrevista à jornalista Juliane Rettich (maio/2006), destaca que se preocupa em “minimizar os estereótipos ou essa leitura preconceituosa que se tem da África” e, efetivamente, acredita-se que essa seja uma condição *sine qua non* para a inserção do estudo das literaturas de língua portuguesa produzidas nos países lusófonos africanos.

O outro motivo foi a indagação feita à pesquisadora sobre um determinado esporte, num contexto em que uma criança optou por praticar judô e não ballet. Imediatamente a mãe da garota foi questionada sobre por que a ‘força’ do judô e não a leveza do ‘ballet’, como se só o segundo pudesse ser digno de ser praticado. O aprendizado que se pode extrair da situação é que ainda estão enraizados na cultura brasileira os ideais eurocêntricos. E, infelizmente, o que não é estadunidense ou europeu tende a ser rejeitado, embora seja visível a incorporação de aspectos culturais orientais ou africanos à cultura brasileira.

Tecidas tais considerações, inicia-se a análise do poema ‘Namoro’, do angolano Viriato da Cruz<sup>2</sup>. Acredita-se que levar poemas para a sala de aula é uma possibilidade única que não pode ser menosprezada, pois o gênero permite que sejam discutidos recursos estilís-

ticos formais e histórico-culturais do texto. E como a linguagem dos poemas, em geral, é compacta, embora com densa significação, possibilita-se que o aluno se depare em um único poema com um texto razoavelmente curto, mas com múltiplos sentidos.

O título ‘Namoro’ sugere duas interpretações: namoro seria tanto o namoro em seu sentido denotativo, o relacionamento, como também uma metáfora para ilustrar o relacionamento entre culturas. O poema está dividido em 9 estrofes, com versos polimétricos e brancos, cujo conteúdo confirma as duas possibilidades de interpretação para o título.

Na primeira estrofe e na segunda, o eu-lírico se vale dos conhecimentos ocidentais para escrever uma carta à amada, a fim de conquistá-la. A linguagem altamente poética compara a beleza da moça aos elementos da natureza africana, como se vê em: “um sorrir luminoso tão quente e gaiato/ como o sol de Novembro brincando/ de artista nas acácias floridas” ou em: “sua pele macia – era sumaúma/ Sua pele macia, da cor do jambo/cheirando a rosas/ sua pele macia guardava as doçuras do corpo rijo/ tão rijo e tão doce - como o maboque.../ Seus seios, laranjas - laranjas do Loje.”

As comparações da beleza da moça com a natureza remetem aos poemas e a trechos de romances românticos, mas mesmo assim ela não o aceita como namorado e lhe dá um não como resposta. Nota-se que é possível aqui oferecer ao aluno uma comparação a partir de outros poemas, sobretudo do Romantismo, nos quais o amor e a natureza estejam presentes. Ademais, destacam-se as palavras como: *sumaúma*, que se refere a uma árvore nativa da África, mas comum em países quentes, de onde se extrai óleo e paina para acolchoamento.

Outra palavra é *maboque*, também do quimbundo, refere-se ao fruto do maboqueiro, cuja casca é dura, o fruto é odorífero e ácido. Nesse sentido, o eu-lírico quer dizer que a moça é perfumada, e difícil de ser conquistada do mesmo modo que a casca do *maboque* é difícil de ser retirada.

Na terceira estrofe, recorrendo a recursos tecnológicos, o eu-lírico tipografa seu sofrimento em um cartão: “Mandei-lhe um cartão/que o amigo Maninho tipografou:/ ‘Por ti sofre o meu coração’” e uma vez mais ela disse que não.

O desespero o faz procurar Zefa do Sete, típica figura da sociedade angolana, espécie de ‘arrumadeira de namoros’. Além de recorrer a ela, recorre à Santa Ifigênia e à Senhora do Cabo, referindo-se, nesse caso, à fé cristã. Nota-se como a fé do colonizador aqui se

mistura às atitudes do eu-lírico que, querendo resolver seu problema, recorre tanto à mulher típica da cultura angolana (Zefa do Sete) como às santas católicas, de modo a despir-se de qualquer preconceito religioso.

Nessa estrofe, o sincretismo religioso, traço característico de países colonizados, está presente. Pode-se aqui mencionar obras brasileiras em que se tem essa questão. É o caso de ‘O Pagador de Promessas’, de Dias Gomes, drama no qual se tem a personagem Zé do Burro sendo proibida pelo padre de pagar uma promessa à Santa Bárbara, porque esta foi feita no terreiro de candomblé à Iansã.

Do mesmo modo, Jorge Amado deixa muito explícito o sincretismo religioso em seus romances ‘Capitães de Areia’ e ‘A morte e a morte de Quincas Berro d’Água’. Tais exemplos servem para reforçar a ideia de que o poema é denso e, a partir dele, elementos comuns às culturas brasileira e angolana podem ser visualizados.

Na quinta estrofe, a herança religiosa africana será valorizada, já que o eu - lírico recorre à quimbanda, uma feiticeira ou curandeira, para que ela lance um feitiço, mas o feitiço falha. Chama-se atenção aqui para o vocabulário, pois quimbanda é uma palavra, cuja origem está no quimbundo. Assim, além da própria discussão que se pode suscitar para legitimar a atitude do eu-lírico, visto que procurar a quimbanda faz parte de sua crença, as palavras do quimbundo permitem que o aluno conheça a diversidade da linguagem de Angola, pois o quimbundo é uma língua falada em Angola, além de outras línguas e dialetos.

Já quase sem forças, o eu-lírico decide presentear a amada com presentes comuns às mulheres do Ocidente, como colar, anel, broche. Mas esse recurso também falhou. Desiludido, ele virou um mono-gamba, palavra também do quimbundo que pode ser traduzida por andarilho.

Porém, quis o destino que os dois se encontrassem em um baile, ao som de uma rumba e no meio da dança, ela disse que sim. Nota-se que o desejo do eu-lírico se concretiza com a dança, ritmo que se baseia em quatro tempos em cada compasso, dos quais, o quarto é o mais forte. Embora os dicionários expliquem que o ritmo é originário de Cuba, ele chegou até o continente americano por meio dos escravos. Em Angola chegou por meio dos escravos moçambicanos que passavam por lá, aguardando a saída dos navios para a América.

Entende-se então que o encontro do eu-lírico com a jovem, por meio da rumba, revela que o ritmo musical

africano aproxima as pessoas. Na cultura angolana, a dança e a música são associadas aos ritos de fertilidade, nascimento, iniciação, vida e morte. Conforme destaca Edgar do Xavier, no site do Consulado Geral da República de Angola:

Intimamente ligadas ao cotidiano das populações, a música e a dança de Angola enriqueceram-se em peculiaridade e força capazes de induzir, logo a partir do Século XV, a sua influência a outras terras e outras gentes, nomeadamente ao Brasil onde o samba ainda evoca estas origens e justifica o paralelismo melódico existente.

A partir da análise do poema, observa-se que Viriato da Cruz não oculta, em sua poesia, as marcas deixadas pelo colonizador, tampouco as rejeita. Embora em uma primeira leitura o poema se apresente pueril, num segundo momento, podem-se extrair significados mais profundos dos recursos empregados pelo eu-lírico, a fim de conquistar a amada. É exatamente no emprego desses recursos que elementos históricos, linguísticos, artísticos e culturais podem ser abordados.

O segundo poema, também de um poeta angolano, é ‘Carta de um contratado’, de Antonio Jacinto. De tom romântico, à medida que se lê, observa-se que o conteúdo do poema nos conduz a um pseudo-romantismo e que no fundo o que se tem é uma forte crítica social.

O título do poema faz referência aos contratados, homens angolanos que iam trabalhar nas minas de diamantes da África do Sul com a falsa ideia de que seriam remunerados e não escravizados. Essa medida aconteceu quando foi barrada a saída de navios negreiros à América, com a abolição da escravatura em Angola, em 1856. Os homens, no entanto, seguiram trabalhando como escravos.

Na primeira estrofe do poema, encontra-se uma marca de intertextualidade com Camões, no soneto ‘Amor é fogo que arde sem se ver’. Antonio Jacinto escreveu: “deste mais que bem querer que sinto”. Já Camões iniciou o segundo quarteto com: “É um não querer mais que bem querer”.

Nota-se que, embora o poeta critique os colonizadores, vale-se de um modelo de literatura portuguesa para compor seus versos, a mostrar que o poeta conhece o saber acadêmico (escrita) e, por isso, torna-se a ‘voz’ do subjugado. Ademais, Jacinto consegue fugir do modelo original que copia e permite que seus versos não sejam “cópia, simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original” (SANTIAGO, 1978, p. 16).

1. Não se deseja aqui promover qualquer discussão de cunho religioso, tampouco se deseja adotar uma postura preconceituosa quanto ao cristianismo. Deseja-se somente compartilhar considerações que surgiram a partir de situações vivenciadas em sala de aula.

2. Ao final do estudo, nas referências, estão disponíveis os livros de onde foram extraídos os poemas aqui analisados.

A ideia de seguir a Europa como modelo para a produção de literatura é discutida por Silviano Santiago (1978), como já mencionado anteriormente. Segundo Santiago (1978), o elemento híbrido impera na literatura produzida em países colonizados, seja pela influência cultural, seja pelo aniquilamento da cultura primitiva do país. Ainda se nota no poema de Jacinto a mistura de traços de outros autores, seja dos próprios portugueses (colonizadores) ou até mesmo de autores brasileiros.

Na segunda estrofe, percebe-se a descrição da mulher como a índia Iracema. Nos versos: “dos teus lábios vermelhos como tacula/dos teus cabelos negros como dilôa/dos teus olhos doces como macongue/dos teus seios duros como maboque”, o poeta se vale da natureza para descrever a beleza da mulher, da mesma forma como fez José de Alencar na descrição de Iracema, a virgem dos lábios de mel.

Nesse caso, Jacinto usa sempre elementos da natureza como o *maboque* (já comentado); a tacula, ou do quimbondo *takula*, árvore de onde se extrai uma tinta vermelha usada em rituais femininos de puberdade; a dilôa, cor escura, para se referir aos cabelos; e *macongue*, fruto de sabor doce para caracterizar os lábios da amada. Alencar também descreveu Iracema com lábios doces como mel; cabelos negros como as asas da graúna e o sorriso mais doce que a jati.

Todo o lirismo do poema pode ser verificado na terceira, quarta e quinta estrofes, quando o eu-lírico mostra o sofrimento que sente ao se lembrar dos momentos que passou junto com sua amada. O uso das reticências no verso final de cada estrofe demonstra a continuidade desse pensamento, como se não pudesse desvencilhar-se dele.

O poeta faz sua crítica na última estrofe, ao relatar o analfabetismo dos contratados, aos quais era vetado o acesso à leitura e à escrita. E conclui, como se o que foi expresso anteriormente fosse tudo parte de um pensamento, um devaneio para expor os sentimentos pela moça.

É preciso destacar que durante o século XIX, época em que Angola impediu a partida de navios negreiros e começou a enviar os contratados às minas de diamante, não havia escola para as crianças e jovens negros. Daí a crítica de Jacinto, que vem quebrar a expectativa do leitor, já que este imagina ser o poema uma história de amor.

As possibilidades de abordagem deste poema em sala de aula podem partir da intertextualidade, desvendando os recursos da linguagem, bem como promover uma discussão acerca de elementos históricos e sociais que perpassam o poema, como a própria questão da escravidão e da inserção da escola em Angola.

Tomando a composição do poeta cabo-verdiano Ovídio Martins, ‘Antievasão’, tem-se no título o prefixo *anti*, o qual remete a *contrário*. Assim, o eu-lírico se apresenta como contrário à fuga, à corrida rumo a um lugar que não seja a realidade em que ele está inserido.

Antes, porém, o eu-lírico deseja pedir, suplicar; nota-se que o emprego do Futuro do Presente já mostra um ser preparado para o que surgir, mas não fugirá. A Pasárgada de Bandeira, lugar de regalias, amizades com o rei, lugar de ter belas mulheres, não serve para o eu-lírico deste poema.

Os versos livres e curtos mostram a urgência do eu-lírico em gritar que não deseja fugir, ainda que tenha que matar, prefere ficar ali e lutar. Assim, enquanto para Manuel Bandeira, Pasárgada é o lugar de prazeres, realizações; no poema de Ovídio equivale à fuga da realidade, alienação. Conclui-se que melhor que fugir da realidade é enfrentá-la e transformá-la. O poema de Ovídio se insere na realidade cabo-verdiana, pois melhor que deixar a ilha, como muitos fizeram, é enfrentar os problemas e juntos buscar a sobrevivência.

Considerando que Ovídio fez oposição a Jorge Barbosa, outro poeta cabo-verdiano, justamente porque ele apontava os problemas sem propor solução, ‘Antievasão’ vem denunciar a vida difícil das ilhas que compõem Cabo Verde. Não mostra os problemas, mas dá a solução para eles: expor a intimidade do homem cabo-verdiano e propropr não fugir, lutar e modificar a realidade.

Por fim, tem-se o poema ‘Você: Brasil’, do poeta cabo-verdiano, Jorge Barbosa. Nesse poema, ele compara seu país ao Brasil, e destaca as dificuldades de se viver em Cabo Verde, bem como a relação de identidade dos cabo-verdianos com o povo brasileiro, seja por conta da língua, seja por conta do sofrimento causado pela natureza inóspita do Nordeste brasileiro.

Nos versos de Jorge Barbosa, elevam-se as diferenças da natureza e das grandes cidades brasileiras e, ainda assim, cria-se a comparação entre os dois países, porque os dois são frutos da colonização, falam a língua do colonizador, formaram-se a partir da miscigenação; possuem um povo terno e alegre.

Os dois países tiveram sua história feita a partir da mistura de povos. No Brasil, por muitos anos, tivemos brancos (sobretudo, portugueses) e índios convivendo, dando forma a uma nova raça. Um tempo depois, vieram os africanos, infelizmente trazidos como escravos, sendo sua cultura quase sufocada pela do branco. Mas forte, sobreviveu! E assim, índios, negros e brancos deram origem ao que podemos chamar hoje de ‘nação brasileira’ (BERGAMINI, 2011).



À medida que o poeta cabo-verdiano compreendeu o processo de formação da cultura brasileira, não conseguiu deixar de lado os elementos que permitem que brasileiros e cabo-verdianos sejam um só povo.

Para Oliveira (2010 p. 84), há “uma ligação muito forte entre as duas realidades com tantas afinidades geográficas e ambientais”, além da afinidade entre os intelectuais e escritores. O Brasil, já independente de Portugal,

era visto pelos países africanos, que ainda estavam sob o domínio de Portugal, como um irmão mais velho que se tinha oposto e que se tinha revoltado contra o jugo colonial e que agora procurava construir um percurso como nação livre e independente, com uma identidade própria, uma cultura e uma literatura que já nada tinham a ver com as portuguesas (OLIVEIRA, 2010, p. 84).

Dessa forma, o poema não vem só acentuar as proximidades linguísticas, geográficas e literárias, como também reforça as proximidades ideológicas, pois Cabo Verde deseja ser livre como o Brasil, ser terra livre da imposição do colonizador, uma vez que as marcas da dominação deixadas por estes já são suficientes para ocultar a cultura de um povo.

Como sentiam a necessidade de ser livres como os brasileiros, encontraram na literatura produzida pelo ‘irmão mais velho’ elementos para a construção de uma literatura que fugisse dos ideais eurocêntricos. Assim, Manuel Bandeira, e suas imagens do cotidiano e a descrição do Recife de sua infância; Oswald de Andrade e seu desprendimento com a língua, valorizando a ‘língua brasileira’ do povo estão presentes nos versos de ‘Você: Brasil’, poema que se configura como o ponto de identificação do eu-lírico com o povo brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui tecidas não têm por objetivo criar receitas para a sala de aula. Desejou-se discutir a viabilidade dos textos de literatura africana de língua portuguesa e a necessidade de que sejam abordados na

escola. Não para se fazer cumprir a lei, mas porque são textos são ricos, nos quais os alunos se deparam com história, cultura e conhecem os problemas de outros países que, embora com contextos diferentes, compartilham da mesma realidade brasileira: foram formados a partir de um processo de colonização.

Antonio Jacinto se mostra um antirromântico e se apresenta como o colonizado, cujos sentimentos são nutridos pelo ódio do colonizador, que não lhe ofereceu oportunidades. Daí o tom irônico de ‘Carta de um contratado’. Viriato da Cruz brinca com o hibridismo cultural de que Angola é formada, e ainda que se valha dos recursos do colonizador, é na rumba, ritmo híbrido, que o namoro acontece.

Ovídio Martins é contrário à Pasárgada de Bandeira, mas não foge da intertextualidade com o autor para construir essa oposição, a mostrar que é possível ficar e buscar uma nova realidade.

Jorge Barbosa permite a reflexão sobre: o que é identidade? O que faz um homem sentir-se parte de uma nação ou identificar-se com outra nação sem ser a sua? Por que brasileiros e africanos compartilham dos mesmos traços culturais, sociais, literários? Por que servimos de modelo aos países africanos de língua portuguesa e, por conta disso, somos postos em comparação no poema de Jorge Barbosa? Essas questões são importantes para a formação dos estudantes e permitem que muitas discussões sejam levantadas.

Por serem as questões preciosas à formação do adolescente, antes de se iniciar a abordagem das literaturas africanas lusófonas em sala de aula, é preciso compreender e passar a mensagem aos alunos de que “somos um povo habituado à prática de convivência com a diferença. Somos um povo crioulo” (SANTILLI apud SILVA et al, 2007).

Daí se iniciam as proximidades com os países africanos. Portanto, o primeiro movimento que se deve fazer é retirar qualquer sentimento de superioridade e revestir o aluno de entendimento para que receba os textos como ‘vozes’ de muitos que, como os brasileiros, merecem ser ouvidos. E essas vozes, que buscam ser ouvidas, trazem indícios de que na história, na vida social e cultural, na pele e no sangue de tantos brasileiros a história de muitos africanos se repete.

## REFERÊNCIAS

- ADOLFO, Sérgio Paulo. Existe o mundo que o português criou? In: *Anais do IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada*. Disponível em: <http://www.eventos.uevora.pt/comparada/VolumeI/EXISTE%20O%20MUNDO%20QUE%20O%20PORTUGUES%20CRIOU.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.
- BERGAMINI, Claudia Vanessa. E viva a miscigenação. In: *Folha de Londrina*. Artigo de Opinião, p. 02, publicado em 20 de janeiro de 2011.
- BONNICI, Thomas. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégia de leitura*. Maringá: Eduem, 2000.
- BRASIL, Lei nº 10.639. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 18 de janeiro de 2011.
- CARVALHO, Luís Filipe da Sousa Martins Torres de. *Rebelião e Sensualidade no Suplemento Cultural (Uma perspectiva da produção literária dos poetas "insumissos")*. Mestrado em Teoria da Literatura. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. 145 p. S/D. Disponível em: [http://www.fl.ul.pt/pos-graduados/teoria\\_literatura/CarvalhoL1.pdf](http://www.fl.ul.pt/pos-graduados/teoria_literatura/CarvalhoL1.pdf). Acesso em 20 de dezembro de 2010.
- CAVALCANTE, Moema. Com método e criatividade: aula de literatura. In: SOUZA, Luana (org.). *Ensino de língua e Literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: Editora da Ulbra, 2003.
- CEREJA, William Roberto. *Literatura Portuguesa: em diálogo com outras literaturas de língua portuguesa*. William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 3ª Ed. São Paulo: Atual, 2009.
- CRUZ, Viriato Clemente da. Poesias. <http://www.sanzalangola.com/lit0208.php>. Acesso em 14 de setembro de 2010.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. Disponível em: [http://www.ich.pucminas.br/posletras/Nazareth\\_panorama.pdf](http://www.ich.pucminas.br/posletras/Nazareth_panorama.pdf). Acesso em 10 de outubro de 2010.
- JACINTO, Antonio. Poemas. Disponível em: <http://africopoetica.wordpress.com/2007/10/20/antonio-jacinto-carta-de-um-contratado/>. Acesso em 19 de setembro de 2010.
- MACHADO, Eduardo Pereira. Literatura africana em sala de aula: abordagens do insólito no romance *A varanda do Frangipani*, de Mia Couto. In: *Revista Semioses*. Rio de Janeiro. Vol. 01. N. 07. Agosto de 2010. Semestral, p. 49-56. Disponível em: [http://www.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n7/n7\\_art\\_04.pdf](http://www.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n7/n7_art_04.pdf). Acesso em 18 de janeiro de 2011.
- OLIVEIRA, Vera Lúcia de. Brasil e Cabo Verde: duas margens do mesmo mar. Università degli Studi di Perugia. In: *Revista Eletrônica Navegações*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 84-87, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/7192/5190>. Acesso em 15 de janeiro de 2011.
- RETTICH, Juliana. Literatura Africana: desconhecimento e preconceito. Maio/2006. p. 20. Disponível em: <http://www.jornal.ufrj.br/jornais/jornal16/jornalUFRJ1620.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2011.
- SANTIAGO, Silviano. O Entre-Lugar do Discurso Latino-americano. In: SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.
- SANTILLI, Martia Aparecida. *Literaturas de língua portuguesa: marcos e marcas – Cabo Verde*. São Paulo: Arte e Ciência, 2007.
- SILVA, Alexandre Gomes da; DAVID, Débora Leite; ANTUNES, Érica. Entrevista com a Profª. Drª. Maria Aparecida Santilli e o Prof. Dr. Benjamin Abdala Júnior. In: *Revista Crioula*. Revista Eletrônica dos alunos de pós-graduação, estudos comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Ed. 1, maio de 2007. Disponível em: <http://www.filch.usp.br/dlcv/revistas/crioula/edicao/01/Entrevistas/entrevistas.php>. Acesso em 15 de janeiro de 2011.
- XAVIER, Edgar do. Consulado Geral da República de Angola. Museu de Antropologia. Disponível em: [http://www.consuladodeangola.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=41&Itemid=55](http://www.consuladodeangola.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=55). Acesso em 15 de janeiro de 2011.

## A ENUNCIÇÃO DO POSSÍVEL: ÀS COTAS RACIAIS E A LEI 10.639/03 TRANSFORMANDO A REALIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA EM LONDRINA

## RESUMO

Na estrutura social brasileira o racismo antinegro potencializa o fosso das desigualdades raciais e sociais. O princípio de justiça se traduz em privilégios de uma elite conservadora, onde a população negra tem um *lugar* determinado, ou seja, do *não acesso*. Na esfera educacional, esse segmento necessita de ações objetivas que lhe permitam o acesso e estimulem sua valorização e reconhecimento. Portanto, o objetivo deste ensaio é problematizar o sistema de cotas e a Lei 10.639/03. Procuramos pensar estas duas políticas, assim como seus desdobramentos na vida prática em Londrina (Norte do Paraná). Ressaltamos a importância da luta política da comunidade negra e de estudantes da Universidade Estadual de Londrina pela manutenção da política cotas no processo seletivo e apresentamos as experiências do projeto LEAFRO – Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros: diálogos para o reconhecimento e a valorização da História e Cultura Afro-brasileira no Paraná (Londrina e Jacarezinho), cuja orientação teórica e metodológica consistia colaborar com a implementação da Lei 10.639/09.

Palavras chave: Educação antirracista, Lei 10.639/03, Sistema de cotas, Racismo, Efeitos psicossociais do racismo.

## ABSTRACT

In the Brazilian social structure, racism against Black people increases the racial and social inequality gap. The principle of justice translates into the concessions for a reactionary elite, in which the black people has a determined place, that meaning, not access. In educational area is noticed the need for actions that aims appreciation, recognition and access to the black people. Therefore, the purpose of this essay is to render problematic issues related to the quotas system and the 10.639/03 law. Moreover, we shall try to think on these two politics, thus the way it is happening in Londrina (PR). We shall present the manners in which the combat politic made by black community and university students is important for the quotes system maintenance. We should also show the experiences from the project LEAFRO – Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros: diálogos para o reconhecimento e a valorização da História e Cultura Afro-brasileira no Paraná (Londrina e Jacarezinho), in which the theory and methodology orientation consists in cooperate with the implementation of the Law 10.639/03.

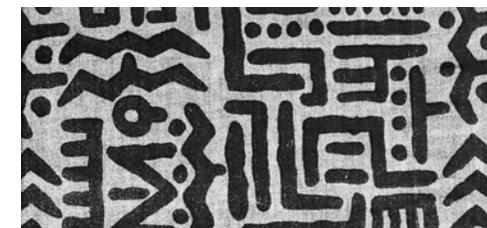
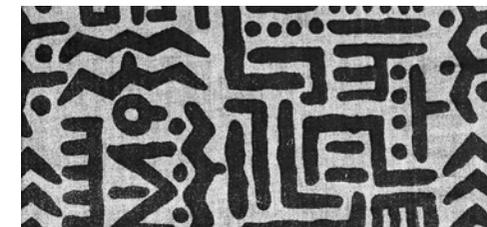
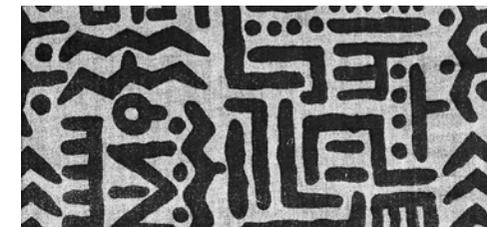
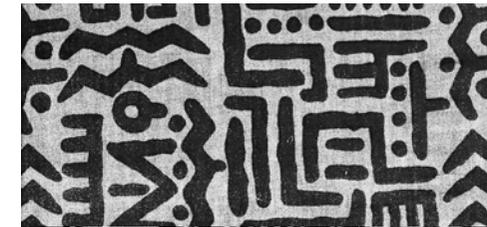
Key words: Antiracist Education, Law 10.639/03, Quotas System, Racism, Psychosocial effects of racism.

## MÁRCIA FIGUEIREDO TOKITA

Psicóloga, graduada pela Universidade Estadual de Londrina. De maio a dezembro de 2010 integrou a equipe de profissionais do Projeto LEAFRO Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros (Universidade Sem Fronteiras SETI/PR).

## MARIA GISELE DE ALENCAR

Professora de Sociologia, graduada (bacharelado e licenciatura) em Ciências Sociais pela UEL. Integrou a equipe do projeto LEAFRO - Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros, vinculado à SETI/PR, Depto. Ciências Sociais e PRO-EX/UEL. Tutora do Curso Histórias da África e Afro-brasileiras: vetores de uma educação plural (NEAA/UEL).



## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de herança escravocrata, que pouco se preocupou com medidas políticas objetivas para inserir a população negra em sua estrutura social. Nos últimos anos, entretanto, algumas ações estão sendo engendradas, a partir de políticas afirmativas, para promover justiça social à população negra brasileira. No bojo destas ações é fundamental apontar que este processo fomentou uma série de debates, em diferentes espaços, sobre o racismo como estrutural na realidade brasileira.

O objetivo deste ensaio é, portanto, apontar alguns elementos sobre a trajetória percorrida pelas demandas de negras(os) e os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro que resultaram em projetos políticos direcionados a uma questão central quando se trata do racismo: a educação.

## POLÍTICA DE COTAS: ABRINDO POSSIBILIDADES PARA UMA UEL DO POVO<sup>1</sup>

As práticas de promoção da igualdade racial no Brasil não fazem parte de um debate recente, as demandas políticas de mulheres e homens negras(os) contra o racismo se inscrevem na sociedade nacional há pelo menos quatrocentos anos. Mas nos últimos dez anos, ainda que de modo incipiente, suas vozes passaram a ser ouvidas e respondidas pelo poder institucional. As respostas vieram com a discussão e incorporação de algumas iniciativas políticas cuja finalidade é propor estratégias objetivas para suprimir as desigualdades raciais e, por conseguinte, promover uma realidade social antirracista.

Este cenário propositivo que se instaura no país é resultado das demandas internas da população negra e dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro na esfera internacional a partir da *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas*<sup>2</sup>, que aconteceu no ano de 2001 em Durban, na África do Sul. Esta conferência contou

1. O Coletivo Pró-Cotas: diversidade e permanência na UEL realizou em abril de 2011, uma intervenção no Diretório Central dos Estudantes (DCE/UEL), na qual, registrou nos muros do DCE a seguinte inscrição: “Cotas sim! Por uma UEL do povo!”, lema que inspirou o subtítulo de nosso ensaio.

com a participação de representantes dos Estados e de organizações não governamentais. O comprometimento de cada uma das nações envolvidas era elaborar ações objetivas para a desconstrução dos resultados das desigualdades motivadas por qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, tanto do ponto de vista institucional, quanto das relações sócio-culturais.

No Brasil, já na década de 1930, alguns projetos políticos de intervenção estavam sendo pensados como instrumentos de transformação. O sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1915-1981) defendia a necessidade de “instalem-se na sociedade brasileira mecanismos integrativos de capilaridade social capazes de dar função e posição aos elementos da massa de cor” (RAMOS, 1957, p.1964). Mais adiante, em 1950, declarava ser imperativo na ordem social:

[...] a inclusão de homens de cor nas listas de candidatos de agremiações partidárias, a fim de desenvolver a sua capacidade política e formar líderes esclarecidos, que possam traduzir em formas ajustadas às tradições nacionais as reivindicações das massas de cor. (RAMOS, 1957, p.165)

Abdias Nascimento, companheiro de Alberto Guerreiro Ramos, em 1945 também ressaltava a importância de medidas objetivas para promover a valorização e o reconhecimento da população negra brasileira como parte integrante na dinâmica da mobilidade social. A este respeito, Pedro Henrique Andrade diz que:

A reivindicação por políticas reparatórias para a população negra iniciada com Abdias do Nascimento, que no ano de 1945, no I Congresso do Negro Brasileiro, apresentou propostas de políticas de ações afirmativas para a população negra, em todas as áreas da sociedade, saúde, trabalho, educacional, dentre outras. Desta forma, desde essa época, o movimento negro tinha clareza quanto à problemática do racismo brasileiro. Assim, reivindicavam correções contra as inúmeras formas de violência que a população negra sofria desde a escravidão<sup>3</sup>. (ANDRADE, 2008, p. 4)

2. Fonte: [http://www.comitepaz.org.br/Durban\\_I.htm](http://www.comitepaz.org.br/Durban_I.htm), acessado em 15 de janeiro de 2009.

3. Este texto foi publicado no VII SEPECH (Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas) promovido pelo Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como parte das reflexões realizadas na pesquisa de mestrado em Ciências Sociais, pela mesma instituição, *As Políticas de Ação Afirmativa na Universidade Estadual de Londrina em 2009*, disponível em: [www.uel.br/](http://www.uel.br/). Acesso em 23 de agosto de 2010.

As políticas de ação afirmativa com recorte de raça orientadas pelos princípios da justiça social são “um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais”, a fim de proporcionar um “tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalizações criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória.”(BRASIL, 2005, p.12.)

No campo educacional estas medidas são fundamentais uma vez que, o ambiente escolar pode ser considerado como um espaço social que pode tanto transformar quanto criar e recriar mecanismos potencializadores do racismo e da discriminação, pois “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias.”(GOMES, 2001, p.86.) Isto porque o discurso universal da igualdade e de acesso à escolaridade desconsidera o fosso da desigualdade social e principalmente racial.

Os meios utilizados para não contemplar a população negra na educação tiveram suas primeiras expressões em meados do século XIX, amparados pelo Estado brasileiro que, entre outras medidas, legitimou as práticas discriminatórias em decretos de lei que engendraram impossibilidades para que alunas(os) negras(os) frequentassem e se mantivessem nos bancos escolares<sup>4</sup>. Aprovado em 17 de fevereiro de 1854, o decreto de lei número 1.331 “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 6 de setembro de 1878, foi aprovado o decreto de lei número 7.031-A que “estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno”<sup>5</sup>. (BRASIL, 2005, p.7.)

Partindo da premissa de que a educação pode ser considerada base do desenvolvimento humano, é possível apreender, a partir dessas políticas educacionais do século XIX, que os acessos ao campo educacional não se aplicavam, e ainda não se aplicam, para todas as mulheres e homens da sociedade, especificamente quando fazem parte da população negra brasileira.

4. Neste período da história, alguns anos antes do fim oficial da escravidão, a quantidade de negras e negros escravizadas(os) era muito pequena, pois segundo o censo de 1872, 74% da população negra era livre. Um ano antes da abolição (1887) essa porcentagem subiu para 90% da população total (HASENBALG, 2005, p.174). Isto significa que havia um contingente significativo da população negra atuando em diversas áreas como na literatura, na arquitetura, no artesanato, em pequenos comércios, nos movimentos pró-abolição, em serviços domésticos. E para essas mulheres e homens, foram criadas impossibilidades legais para não ter acesso aos saberes escolares.

5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/> Acesso 2 em fevereiro de 2010.

Assim, repensar a estrutura educacional que, por vezes, assume um caráter de ordem discriminatória é o ponto de partida para a construção de ações educacionais antirracistas. Neste contexto, as cotas em universidades públicas podem ser entendidas com um instrumento para contemplar as demandas educacionais da população negra.

No Brasil, a resistência em pensar as cotas raciais estimula não somente a relutância do Estado em abrir canais de acesso, mas também a permanência de uma estrutura enraizada em privilégios e interesses de uma elite racista que naturaliza a discriminação contra negras(os) brasileiras(os) e silencia suas vozes. Ao problematizar estas questões relacionadas à inclusão, permanência e continuidade no sistema educacional da população negra brasileira, das séries iniciais até o ensino superior, os indicativos sociais apresentados por institutos de pesquisas indicam um quadro de desigualdades em relação ao povo negro.

Em 2009 foram publicados os resultados de pesquisas realizadas em 2008 pelo IBGE, cujos dados apontaram que no Brasil os cerceamentos aos acessos educacionais e sociais ainda permanecem para as(os) negras(os). Embora os dados demonstrem determinados “avanços” ao longo de 10 anos, visto que estes indicativos pautam-se na comparação dos dados de 1998 e 2008, o fosso da desigualdade racial prevalece.

Em relação à distribuição de estudantes de 18 a 24 anos nos cursos pré-vestibular e superior (incluindo mestrado e doutorado) tem-se em 1998 nos cursos pré-vestibulares, 2,7% de negras(os) e 5,6% de não-negras(os); no ensino superior, 7,1% de negras(os) e 31,8% de não-negras(os). Em 2008, nos cursos pré-vestibulares, 2,0% de negras(os) e 3,2% de não-negras(os) e no ensino superior, 28,7% de negras(os) e 60,3% de não-negras(os). Quando os indicativos são referentes ao acesso de jovens com mais de 25 anos especificamente no ensino superior, as diferenças são maiores: em 1998 eram 2,2% de negras(os) e 9,7% de não-negras(os) e em 2008, 4,7% de negras(os) 14,3% de não-negras(os)<sup>6</sup>.

Nota-se neste estudo, que a quantidade de negras(os) e não-negras(os) acadêmicas(os) apresentou uma margem de 21,6% de aumento, ao passo que para as(os) não-negras(os), a margem foi de 28,5%. Este au-

6. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, número 26. Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Rio de Janeiro, 2009. (p. 184 - 200)

mento deve ser analisado a partir das mudanças sócio-políticas ocorridas tanto no debate, quanto nas ações para promover a igualdade de oportunidades a partir de 2001.

Após a *III Conferência Mundial* em Durban, a cota racial em universidades públicas passou a ser um elemento fundamental no debate sobre ação afirmativa para a população negra brasileira. Ora por uma perspectiva de mudança e igualdade de oportunidades, ora por uma perspectiva de “tribunais raciais”<sup>7</sup> ou de inconstitucionalidades, o importante é ressaltar que esta política desmascara o discurso arcaico da democracia racial e traz no seu bojo a problematização da existência do racismo no Brasil.

Sob a perspectiva de igualdade de oportunidades, as cotas raciais possibilitam que as(os) jovens negras(os) oriundas de escola pública sejam contempladas da mesma forma que as(os) jovens brancas(os). Contudo, é importante ressaltar que este instrumento de acesso não cria privilégios, mas, sim, se pretende desconstruir os privilégios de uma elite conservadora branca que monopoliza os bancos acadêmicos.

Na atualidade, a nação brasileira assiste uma inclinação, ainda que incipiente mas significativa, à implementação desta política nas instituições de ensino superior. Segundo José Jorge de Carvalho – colaborador na elaboração dos parâmetros do sistema de cotas da UNB – em 2009, cerca de 64 universidades, entre federais e estaduais, assumiram as políticas de ação afirmativa com recorte racial.

Por outro lado, há o discurso utilizado pelos *anti-cotistas* que descaracterizam a objetividade desta política com o argumento da inconstitucionalidade. Sobre estes discursos destaca-se manifesto dos “113 Cidadãos Anti-Racistas Contra as Leis Raciais” divulgado pelos meios de comunicação em 2006 que objetivava levar ao Ministro da Justiça um texto “argumentativo” contra as cotas para negras(os) em universidades públicas e o programa ProUni<sup>8</sup>. Segundo os autores:

7. Esta expressão foi utilizada pelo cientista Demétrio Magnoli em 2009, na mídia, para caracterizar o processo de seleção para cotas raciais nas Universidades Federais de Santa Maria e São Carlos. Acerca deste assunto, ver em entrevista: Kabengele: “Convido o geógrafo Demétrio Magnoli a ler o que escrevi sobre o negro no Brasil”. Fonte: <http://mariafro.com.br/wordpress/?p=1398>.

8. Na contra mão deste manifesto, foi elaborado o Manifesto em Favor da Lei de Cotas e ao Estatuto da Promoção da Igualdade Racial em 2006, contendo cerca de 300 assinaturas. Fonte <http://www.geledes.org.br/artigos-sobre-cotas/confira-a-integra-do-manifesto-a-favor-das-cotas.html>

Apresentadas como maneira de reduzir as desigualdades sociais, as cotas raciais não contribuem para isso, ocultam uma realidade trágica e desviam as atenções dos desafios imensos e das urgências, sociais e educacionais, com os quais se defronta a nação. E, contudo, mesmo no universo menor dos jovens que têm a oportunidade de almejar o ensino superior de qualidade, as cotas raciais não promovem a igualdade, mas apenas acentuam desigualdades prévias ou produzem novas desigualdades: “As cotas raciais exclusivas, como aplicadas, entre outras, na UnB (Universidade de Brasília), proporcionam a um candidato definido como negro a oportunidade de ingresso por menor número de pontos que um candidato definido como branco, mesmo se o primeiro provier de família de alta renda e tiver cursado colégios particulares de excelência e o segundo provier de família de baixa renda e tiver cursado escolas públicas arruinadas. No fim, o sistema concede um privilégio para candidatos de classe média arbitrariamente classificados como negros. ([http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/integra\\_manifesto\\_contra\\_cotas.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/integra_manifesto_contra_cotas.htm))

Percebe-se que os argumentos apresentados revelam um descompasso entre o dito e a realidade histórica, pois as questões relacionadas à discriminação contra as(os) negras(os) não se colocam exclusivamente na esfera das desigualdades de classes, mas sim das assimetrias entre a população de cor negra e a de cor branca. Outro descompasso é referente ao processo de seleção, pois a(o) aluna(o) que tem acesso à academia pela reserva de vagas passa pelo mesmo processo de avaliação pela via universal, tendo em vista que a seleção ocorre entre os pares. E por fim, as cotas não “produzem novas desigualdades”, mas sim, denunciam as desigualdades cristalizadas a mais de quatro séculos contra o povo negro.

Não é objetivo fomentar a discriminação *ao contrário*, nem criar privilégios ou novos tipos de desigualdades, mas sim promover uma educação antirracista e democrática, com implicações nos processos de aprendizagem tanto da população negra quanto da população branca. Segundo Franz Fanon, em sua obra *Os Condenados da Terra*, de 1979, os descendentes dos opressores de ontem não devem ser julgados pelos atos de seus antepassados mas devem responsabilizar-se moral e politicamente pela reprodução das ações discriminatórias que mantêm a população negra à margem da dinâmica social.

Em Londrina, estudantes universitários e membros da comunidade externa organizaram uma ação política definida como *Coletivo Pró-Cotas: Diversidade e Perma-*

*nência na UEL*<sup>9</sup>. Este coletivo foi consolidado no dia 12 de agosto de 2010 e teve como objetivo ampliar os espaços de discussão sobre a reserva de vagas na Universidade Estadual de Londrina. Uma das preocupações do grupo é resgatar as discussões desenvolvidas em 2004, quando a Universidade aprovou, em caráter provisório, esta política no processo seletivo. Nesse momento houve grande mobilização da população afrodescendente da cidade para efetivar esta política e alguns anos depois podemos vislumbrar uma instituição de ensino superior mais negra.

Em 2011, esta política será avaliada e haverá uma votação para decidir se continua ou não. De fato, as cotas não foram pensadas na perspectiva de uma política vitalícia, mas sim como ação provisória direcionada à igualdade de oportunidades entre negras(os) e brancas(os) e à luta por um ensino básico de qualidade.

## LEI 10.639/03 DA TEORIA À PRÁTICA: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA

Inserida na mesma proposta do princípio de justiça que as cotas no Ensino Superior, foi aprovada em 2003 a Lei 10.639, que torna obrigatório no Ensino Fundamental e Médio a inclusão de saberes sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas para promover a visibilidade e a valorização desses conhecimentos no espaço escolar. A Lei 10.639/03 pretende ser um caminho para a transformação a partir do reconhecimento das desigualdades entre negras(os) e brancas(os) nas práticas educacionais cotidianas.

Diante da publicação da Lei n. 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de dife-

9. É fundamental destacar o trabalho desenvolvido pelo Coletivo, que busca colocar na agenda de discussões a estrutura do racismo que afeta indivíduos, coletividades e instituições. As ações são orientadas por uma série de atividades, como debates internos com as(os) estudantes da UEL, intervenções pela cidade de Londrina, tentativa de trazer a comunidade externa para a realidade da Universidade. Para mais informações ver em <http://coletivo-procotasuel.blogspot.com/>

rentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes. (CAVALLEIRO, 2005, p.19-20.)

Educadoras(es) e todos os membros da escola podem, portanto, ser considerados atores sociais deste processo de rupturas das amarras pedagógicas que discriminam e cerceiam qualquer possibilidade de interpretar o mundo a partir de outros olhares, isto é, olhares capazes de ultrapassar os limites do viés eurocêntrico idealizado como padrão. (BRASIL, 2005, p. 8-15)

A Lei visa tornar obrigatória a contemplação de outras matrizes culturais e suas contribuições ao currículo escolar, mas fundamentalmente tem como objetivo denunciar a fragilidade da sociedade brasileira, que ainda permanece sob os efeitos discursivos da democracia racial, potencializando o racismo e o sofrimento psíquico em crianças e jovens negras(os).

De acordo com o parecer da Lei, é fundamental promover a capacitação de professoras e professores como subsídio para discutir as práticas do racismo e da discriminação no cotidiano escolar. Para problematizar a Lei e seus desdobramentos partiremos de um relato das experiências do trabalho desenvolvido pelo projeto LEAFRO – *Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros: diálogos para o reconhecimento e a valorização da História e Cultura Afro-brasileira no Paraná (Londrina e Jacarezinho)*<sup>10</sup>. O objetivo da iniciativa era contribuir com a valorização da cultura negra em espaços privilegiados como a escola por meio de conteúdos e atividades propostos pela Lei. Nas ações desenvolvidas pelo LEAFRO com o corpo docente da rede municipal e estadual de ensino de Londrina e Jacarezinho, percebemos, nas falas dos alunos um rico material de análise e intervenção. Nos relatos extraídos compreendemos os limites e possibilidades de atuação e fundamentalmente o caminho a ser traçado.

O cotidiano escolar é pensado como um espaço em que se processam formas complexas de (re)construção das identidades de crianças e da juventude negra, pois, “a instituição escolar é vista como um espaço em que

10. Este projeto é vinculado ao Departamento de Ciências Sociais da UEL e financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteira/UEL (SETI-PR) de 2009 a 2010. A equipe é composta por profissionais das áreas de Psicologia e Sociologia, graduandos de Ciências Sociais e Letras sob a coordenação das Ciências Sociais ([www.uel.br/projetos/leafro](http://www.uel.br/projetos/leafro)).

aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. (GOMES, 2002, p.1) A escola, portanto, pode ser considerada um espaço de reprodução de preconceitos mas também de ressignificação dos mesmos.

Nesta perspectiva, como as professoras e os professores deste espaço – que é um espaço de poder – estão, ou não, se identificando como atores sociais no processo de desconstrução do racismo e da discriminação?

Grande parte das professoras e professores não percebem os atos de racismo presentes no cotidiano escolar. A este respeito Eliane Cavalleiro constatou que “do diálogo com esses profissionais (da escola), acabou por sobressair a insistente negação do racismo e de seus derivados na sociedade brasileira”. (CAVALLEIRO, 2005, p. 71) Por outro lado, quando o racismo e a discriminação são percebidos não há nenhum tipo de intervenção, pois faltam muitas vezes instrumentos metodológicos e sensibilidade para saber como agir.

As(os) alunas(os) que sentem o racismo e suas consequências práticas no cotidiano não percebem no professor alguém com quem possam compartilhar estas experiências, o que implica na interiorização e naturalização destes episódios, com sérias consequências psicossociais. Na ausência de um olhar atento para o racismo e a discriminação, as(os) profissionais da educação não desenvolvem ações pedagógicas para a valorização do *ser negro* e dos saberes africanos e afro-brasileiros na escola.

alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p.15)

Mas, para além das ações pedagógicas, é possível perceber em alguns momentos a falta de sensibilidade para ver como as crianças e as(os) jovens negras(os) são interpeladas(os) pelas ausências de referências positivas, fomentando sentimentos de não-pertencimento.

Nos cursos de formação continuada realizados em 2010<sup>11</sup>, no entanto, foi possível perceber a sensibilidade por parte de algumas professoras e professores em compreender a necessidade de desenvolver objetivamente algumas ações capazes de problematizar as desigualdades raciais no ambiente escolar<sup>12</sup>.

As falas e silenciamentos podem ser compreendidos como um instrumento para pensar e repensar quais os significados para estas(es) educadoras(es) da obrigatoriedade de discutir conteúdos e assuntos que supostamente não existem no universo deles (a questão racial), e principalmente reconhecer que o racismo e a discriminação estão presentes no seu cotidiano escolar e em diferentes espaços sociais.

Os silenciamentos não significam apenas o *não-dito*, pois segundo Maria Aparecida Bento (BENTO, 2005), eles se inscrevem nas relações de poder como aquilo que é apagado e excluído, assim pensar-se-á que estes silenciamentos se configuram, por exemplo, nos conteúdos dos materiais didáticos, na ausência de discussões em sala de aula e na escola de maneira geral, legitimando um espaço de privilégios que não é o das(os) negras(os). Para a população branca conservadora, não é interessante trazer à tona o legado da escravidão, já que para ela os resultados foram extremamente positivos. Esta camada da população teve durante a escravi-

7. Estes cursos consistem em quatro encontros mensais, cujas questões problematizadas partem de reflexões sobre a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural da população negra nos períodos da escravidão e pós-escravidão até os dias atuais; há um módulo que especifica estes elementos à população negra no Norte do Paraná, priorizando a situação educacional. Além disso, discutimos os processos de desenvolvimento das políticas de ação afirmativa para o povo negro, ressaltamos a importância da Lei 10.630/03, além de trabalharmos mecanismos para instrumentalização da mesma em sala de aula. E por fim, estudamos as contribuições das literaturas africana e afro-brasileira para pensarmos o Brasil com o corte racial.

12. Como o relato de um grupo de professores que organizaram uma semana cultural com o tema “Africanidades” e perceberam em suas alunas(os) negras(os) uma ressignificação do ser negro; também um projeto de trabalho com a história e significados da capoeira; uma professora que desenvolveu um trabalho a partir do livro “Menina bonita do laço de fita”, com atividades em sala de aula e dramatização do livro; isso, para apontar alguns exemplos.

dão muitos privilégios, que durante a pós-escravidão foram, e ainda são, mantidos. Como indicou Bento,

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da branquidão, o que não é pouca coisa. (...) Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra, etc., etc. Como nos mostra Denise Jodelet (1989), políticas públicas direcionadas àqueles que foram excluídos de nossos mercados materiais ou simbólicos não são direitos, mas sim favores das elites brancas.” (BENTO, 2002, p.27)

A partir destes elementos e com o desenvolvimento do trabalho de formação que o projeto LEAFRO realizou, algumas questões podem ser problematizadas. No imaginário da maioria das professoras e professores a realidade sócio-histórica das(os) negras(os) brasileiras(os) se resume à escravidão. Ao apresentar o período da pós-abolição há um *vazio histórico* sobre as relações sociais e a vida, de maneira geral, da população negra, cujos jogos de poder pautados nas ideologias eugenistas não fizeram parte da formação destas(es) profissionais.

As falas de algumas destas mulheres e homens exteriorizam e demonstram que os caminhos rumo à educação antirracista devem ser repensados diariamente, para que não se repitam frases como “o problema do negro é por que ele mesmo gosta de se vitimar, dar uma de coitadinho”, “o negro tem preconceito contra a própria raça”, “o preto é pobre porque não se esforça”, “os alunos não querem nada mesmo com o ensino, mas se tocar um tambor... aí eles querem”, “eu não sou racista não, trato os meus alunos neguinhos como gente, viu”; “aqui no Brasil, vocês negros, devem dar graças a Deus, porque na Itália o branco atravessa a rua se passar um preto”.

Um dado importante é que as intervenções se desenvolviam de modo diferente nos espaços onde havia a presença de professoras(es) negras(os) pois, de modo

geral, traziam suas experiências e debatiam junto com as(os) colegas, ora trazendo elementos novos, ora ressaltando a fala da equipe.

O trabalho do LEAFRO permitiu ao grupo como um todo alguns desafios. Para o público participante, o processo de formação continuada trouxe possibilidades de desconstrução de saberes arraigados e a construção de novos modos de ver o mundo. Possibilitou às(aos) professoras(es) negras(os) se reconhecerem em um universo que traz informações sobre a história e a situação da população negra para além daquelas que estão disseminadas.

A riqueza do trabalho esteve nas relações que construímos cotidianamente com aqueles que participaram do desenvolvimento das ações, ora como protagonistas, ora como coadjuvantes, pois nos permitiu questionar saberes e modos hegemônicos de entender o mundo, especificamente sobre a realidade sócio-histórica do povo negro brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão racial precisa estar em pauta em nosso cotidiano, não é mais possível tolerar o racismo e a discriminação. Não podemos nos esquecer que o racismo é uma construção social, política e econômica, herança de um país escravocrata que delega um lugar simbólico de inferioridade a população negra. Como diz Souza,

Nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras). A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais de classe/raça dominante. (SOUZA, 1983, p. 20)

O racismo permeia as relações no Brasil, pois fomenta a continuidade da lógica escravocrata, calcada em uma elite dominante branca e uma maioria dominada negra. A manutenção deste *status quo*, é o que se procura, mas sem que esta premissa seja anunciada no discurso. As relações simbólicas encontradas em torno do ‘ser negro’ acabam por estabelecer um *lugar* para a população negra na sociedade. Todo este processo acarreta em intenso sofrimento psíquico, muitas vezes elaborado das seguintes maneiras: “Ser negro é ter que ser mais”; “... o negro é símbolo de miséria, de fome...

a cor (preta) lembra miséria... Acho que o que me faz sempre fugir do lance do negro é o lance da pobreza: pobreza em todos os sentidos – financeira e intelectual.” Estes relatos foram retirados da obra de Neusa Santos Souza ( SOUZA, 1983, p.61-62) e todas são falas de pessoas negras.

As construções sociais levam as(os) negras(os) brasileiras(os) a pensar em seu grupo de origem como uma referencia negativa, como um grupo do qual é preciso sair para que seja possível ascender socialmente e construir outras possibilidades de identidades. Almeja-se uma identidade ideal, a qual não é possível atingir, já que esta significa tornar-se branco. (SOUZA, 1983, p. 33-44)

Este cenário apresentado envolve a(o) negra(o) brasileira(o) em diversos espaços sociais, no entanto, a escola, acaba sendo um lugar onde estas vivencias ocorrem em ampla escala. Por isso o sistema de cotas e a Lei 10.639/03 se inserem na militância pela ressignificação deste lugar do negro em nosso cotidiano.

A lei em si, não muda preconceitos enraizados, contudo, tais políticas de ação afirmativa visam provocar questionamentos, incômodos, discussões e abrem possibilidades de rever um processo histórico excludente, de modo que possamos implementar relações e inserções sociais mais igualitárias. Assim, lutamos para que as(os) estudantes negras(os) possam ter acesso a uma história que as(os) permita orgulhar-se de seus antepassados que contribuíram para a construção econômica e social deste país.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Pedro Henrique. Políticas de Ação Afirmativa na Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2008. In: VII SEPECH (Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas) promovido pelo Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina. 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Irai Carone e Maria Aparecida Silva Bento (org). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. In. *1 Simpósio Internacional do Adolescente*, Maio, 2005. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100005&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100005&script=sci_arttext) ).

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03*. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade – Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? In: *25ª Reunião Anual da ANPEd*, 2002, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Educação cidadã etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ. 2005.

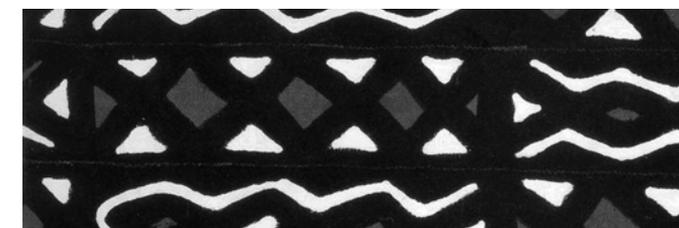
MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: ANDES, 1957.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.



# NEGRAS REFLEXÕES



# DO DIREITO À PALAVRA AO PODER DE ENUNCIÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL<sup>1</sup>

**JACQUES  
D'ADESKY**

Pesquisador do Centro de Estudos das Américas da Universidade Cândido Mendes e professor da UNESA, Rio de Janeiro. E-mail: [dadesky@candidomendes.edu.br](mailto:dadesky@candidomendes.edu.br)

## INTRODUÇÃO

Sendo os modos de representação herdeiros da História, as experiências e vivências são encarnadas nas palavras, discursos e imagens que constituem as redes de significações, elas próprias impregnadas dos traços da luta em defesa de valores e concepções da imagem de si e do mundo. Nesse contexto, a luta das minorias e dos grupos subalternos, como o Movimento Negro brasileiro, não se limita a reivindicações políticas, mas visa também a uma crítica radical dos significados e interpretações estabelecidos, e à reapropriação do processo de construção da imagem de si e de um discurso, notadamente no que concerne à memória coletiva.

Os estudos sobre a linguagem e a ideologia têm mostrado o poder das palavras como meios de ação e instrumentos de reprodução da ordem social. Não obstante, além dos discursos e das ideias, situados no espaço do simbólico e do imaginário, a relação do sujeito com seu ambiente social também depende das representações sociais negativas (preconceitos e este-

1. Texto escrito para o Seminário Internacional Afro-descendência, Cultura e Cidadania : Intercâmbios Transatlânticos. (3-5 fevereiro 2010), CÉLAT, Universidade Laval, Québec, Canadá.

## RESUMO

Ao longo das últimas décadas do século XX, intelectuais e ativistas negros resolveram assumir, em pé de igualdade, o "poder de enunciação" por muito tempo monopolizado por aqueles a quem se atribuía um papel preponderante na produção do saber. Ao se reapropriarem do discurso, da imagem e de sua memória, reinterpretaram os fatos históricos para tentar eliminar as representações culturais negativas dos negros e suas consequências sociais, representando dessa forma um segmento populacional secularmente ignorado, depreciado e considerado incapaz do ponto de vista moral e intelectual.

Palavras chave: Movimento Negro, consciência negra, discurso anti-racista, poder de enunciação, intelectuais negros.

## RESUMÉ

*Au cours des dernières décennies du XXe siècle, les intellectuels et les activistes noirs ont décidé de prendre le "pouvoir d'énonciation" longtemps monopolisé par ceux à qui on attribuait un rôle prépondérant dans la production du savoir. Ils se sont réappropriés le discours, l'image et leur mémoire, réinterprétant les faits historiques pour tenter d'effacer les représentations culturelles négatives des Noirs et leurs conséquences sociales. La réappropriation du discours représente une nouvelle donne dans la mesure où ces intellectuels parlent sur un pied d'égalité, mais viennent aussi à stimuler l'estime de soi de la population noire qui, depuis des siècles, a été ignorée, dépréciée et jugée incapable intellectuellement et moralement.*

*Les Mots Clé: Mouvement Noir, conscience noire, discours anti-raciste, pouvoir d'énonciation, intellectuels noirs.*

reótipos), assim como do domínio e controle do saber e dos conhecimentos técnicos que orientam a hierarquia social.

Nesse contexto, a relação com os meios de produção continua sendo o critério indispensável da análise concernente à ordem social a partir da qual se constituem as redes hierárquicas e a estrutura das trocas comerciais, com base nas quais se reconhecem as pertenças de classe e o lugar ocupado na sociedade. Nessa concepção, o objeto essencial das relações sociais é a riqueza produzida pelo trabalho com base em um laço assimétrico orientado de um pólo a outro da relação social, e não nos dois sentidos alternadamente. Opondo-se de forma não simétrica em relação aos instrumentos de produção (saber, terra e capital), os grupos humanos vêm a formar classes sociais diferenciadas.

No seio de uma classe social existem diferentes critérios de diferenciação, tais como nível de renda, raça, cor, sexo, religião, que podem ser dados importantes de análise para determinar subgrupos de pertença específicos.

No Brasil, está claro que a adoção de critérios raciais ou de cor permitiu revelar as disparidades econômicas de que as populações indígenas e afro-brasileiras são as principais vítimas. Estudos realizados a partir desses critérios têm demonstrado, desde a década de 1980, que a distribuição do poder econômico e político é claramente desfavorável aos negros, situados em

posição subalterna em face dos brancos, quer fossem estes detentores de capital, de classe média, trabalhadores, camponeses e mesmo considerados pobres<sup>2</sup>. Essa situação de subordinação dos negros é produto de um longo processo histórico (em que a violência desempenhou um papel determinante) iniciado no período colonial com o tráfico de escravos e que se prolonga mesmo após a abolição da escravatura e o advento da República. Essa situação foi por muito tempo mascarada pela crença, maciçamente divulgada a partir da década de 1930, segundo a qual a discriminação racial que os negros podiam sofrer era apenas fruto de um racismo benigno, já que o país promovia a ideia da existência de relações cordiais entre brancos e negros e considerava a mestiçagem um valor fundamental da brasilianidade. Isso sem dúvida explica em parte por que, até o final do século XX, a grande imprensa escrita e as mídias televisivas apresentavam uma atitude latente de negação da questão das disparidades raciais referentes à população afro-descendente, não obstante o fato de estas já estarem bem documentadas.

2. Ver relatórios do IPEA, especialmente *Políticas sociais, acompanhamentos e análise*, nº 13, edição especial (1995-2005), Brasília; *Políticas sociais, acompanhamentos e análise*, nº 15, março, Brasília, 2008; *Políticas sociais, acompanhamentos e análise*, nº 16, novembro, Brasília, 2008.

## HISTÓRIA E REAPROPRIAÇÃO DA MEMÓRIA

Na época do Império (1822-89), as relações de produção ainda eram dominadas pelos grandes proprietários de terras, que precisavam, direta ou indiretamente, da manutenção de uma forma de desumanização dos escravos e dos ex-escravos livres. Nesse período, o controle estrito e quase absoluto sobre o trabalho exercia um freio à produtividade das fazendas, já frágeis em função das técnicas rudimentares utilizadas. O capital técnico e o controle do saber desempenhando um papel limitado, era o controle do acesso à propriedade fundiária que constituía o fator decisivo que permitia aos proprietários exercerem seu poder absoluto sobre o trabalho. Em larga medida, essa situação de subordinação do trabalho vai acompanhar outras medidas adotadas pelo Estado para assegurar a permanência dessa servidão. Assim, decretos restringiam a liberdade de circulação, o acesso à escolaridade e à saúde pública, e até mesmo a cidadania dos antigos escravos<sup>3</sup>. Essa sociedade não igualitária baseava-se na ordem jurídica do Antigo Regime, com seus privilégios, suas precedências e seus favoritismos que bloqueavam as aspirações de liberdade e a mobilidade social.

A República de 1889 pôe fim às medidas discriminatórias em relação aos ex-escravos, africanos e mestiços livres, e instaura o princípio da igualdade de direitos. Na prática, contudo, o poder político, econômico e intelectual permaneceu nas mãos de uma elite branca que os considera socialmente incapazes de terem vontade própria e de defenderem seus próprios interesses políticos<sup>4</sup>. Os mestiços e descendentes de escravos não tinham acesso a posições de prestígio<sup>5</sup>. Ademais,

o Estado não tomou nenhuma medida política para compensar ou reparar as sevícias sofridas durante o período escravista, e, jamais, colocou em prática uma política de acompanhamento da transição da condição de escravo à de homem livre. Ao contrário, os negros foram vítimas, nesse período, de medidas oficiais de segregação e de preferência que significavam atentados aos seus direitos<sup>6</sup>.

Sob a nascente República, mestiços e descendentes de escravos eram tratados como cidadãos de segunda classe, confinados a posições subalternas. Suas atividades ligadas aos cultos de origem africana, a certas danças e à música eram interditas e reprimidas pela polícia. No mercado de trabalho, eram considerados moral e intelectualmente inferiores, preguiçosos, lentos e irracionais – em outras palavras, incapazes de se adaptar às novas técnicas e às novas divisões do trabalho. Tal argumento seria utilizado para justificar o ingresso maciço de mão-de-obra europeia, considerada mais apta ao trabalho nas usinas e plantações agrícolas. A esse respeito, Ronaldo Sales Jr. escreveu: "A modernização do país, mediante a abolição da escravatura e a proclamação da República, não significou a emancipação dos negros, mas sua exclusão das relações de produção, fosse como mercadorias, fosse como trabalhadores livres"<sup>7</sup>. A imigração de colonos europeus, estimulada e apadrinhada pelo Estado brasileiro, também corresponde a um desejo eugênico que tinha por objetivo o embranquecimento da população.

Embora os trabalhadores brancos fossem, da mesma forma que os negros, submetidos aos interesses da classe dominante, o que revelava uma convergência para além da cor da pele, as circunstâncias históricas manifestamente específicas para os negros mostram que, conquanto semelhantes na situação de oprimidos, os negros estavam em desvantagem como pessoas de pele negra, descendentes de escravos, de deportados da África. Para os ativistas da Frente Negra, surgida na década de 1930, a verdadeira libertação passa pela educação, pelo conhecimento e pela técnica. Eles estavam convencidos de que, para se igualarem aos brancos, deveriam copiar a cultura europeia. Escolheram, assim, a via da assimilação. Esse projeto de libertação vai fracassar. Ele foi um obstáculo à aparição de uma

tomada de consciência da negritude sem resultar numa verdadeira assimilação<sup>8</sup>. Desejando ser mais brancos que os brancos, o resultado só poderia ser uma pálida cópia do original!

A ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República pôe fim aos intensos fluxos de imigração de trabalhadores europeus. Um decreto, datado de dezembro de 1930, limita a entrada de estrangeiros e obriga as empresas estrangeiras instaladas no Brasil a respeitar uma cota: dois terços dos postos de trabalho deveriam ser ocupados por brasileiros nativos. De maneira indireta e involuntária, essa medida melhorou as condições de vida de negros e índios, facilitando sua entrada nas usinas e em postos de baixo nível na administração pública.

A história oficial (frequentemente escrita pelos senhores e vencedores) excluiu capítulos inteiros de manifestações de conflitos, como se eles jamais tivessem acontecido ou como se não fossem suficientemente dignos de serem relatados em razão de sua pequena importância. E quando for a hora de contar a história dos escravos, dos africanos livres e seus descendentes, esta será escrita pelos que irão atestar o pouco peso atribuído ao reconhecimento histórico dos preconceitos sofridos por estes últimos. Essa memória imposta busca eliminar do passado todos os problemas e sofrimentos das vítimas da História.

De maneira sub-reptícia, ela foi bem-sucedida na medida em que as histórias dos vencedores e os nomes de seus heróis vieram a ser realçadas entre os grupos dominados. Essa cegueira histórica infligida pela história oficial marca de maneira quase indelével os negros, que perderam a memória de seu passado e não têm heróis – ou quase isso. Raras são as famílias negras capazes de contar a história de figuras importantes de origem afro-brasileira, a maior parte das quais foi depreciada ou oculta por trás do véu do esquecimento<sup>9</sup>.

E, sem memória histórica, como é que os grupos dominados poderiam exigir o reconhecimento e a reparação das injustiças e danos morais e físicos sofridos

por seus ancestrais? Trata-se de uma pergunta aparentemente simples, mas difícil de responder de imediato. Supõe, por exemplo, que os conflitos do passado ou as controvérsias historiográficas sobre a escravidão e o período pós-abolição – considerando-se suas causas, seu desenvolvimento e suas inumeráveis consequências – exigem um trabalho árduo de releitura a partir de vestígios, de testemunhos escritos e também de documentos de arquivos.

Recompor a história dos grupos subalternos exige a desconstrução da história oficial que oculta os textos subjacentes ou àqueles que foram desde sempre descartados. Trata-se, sem dúvida alguma de um trabalho hercúleo. Mas essa tensão entre a releitura da história oficial e a memória coletiva obliterateda é fundamental para desmascarar os mecanismos de dominação.

Desde seu nascimento no final dos anos 70, o Movimento Negro vai denunciar em sua plataforma política a obliteração oficial da história africana e a minimização da contribuição dos escravos e dos afro-brasileiros à formação socioeconômica do Brasil. Já naquela época o Movimento Negro apresentava as questões do direito de enunciação e de autorrepresentação dos afrodescendentes do Brasil que se viam impedidos de dizer ou exprimir livremente sua história como atores dotados de subjetividade.

Um movimento social invisibilizado quase totalmente pela grande mídia e por muito tempo desqualificado por seus adversários conseguirá, não obstante, se organizar e inscrever suas reivindicações relativas à releitura da história na agenda política do país. Nesse sentido, o Movimento Negro vai captar a atenção do governo federal, o qual tomará a iniciativa de elaborar e votar, em 2003, a lei 10.639, que institui o ensino obrigatório da história dos africanos e afro-brasileiros no currículo das escolas primárias e secundárias do país.

Essa passagem das sombras à luz vai suscitar nos últimos anos o crescente interesse de pesquisadores e acadêmicos que multiplicam os projetos voltados à releitura da memória dos afrodescendentes, e também à memória do Movimento Negro. Grande parte dessas pesquisas é realizada com base em entrevistas ou filmes com lideranças, ativistas ou testemunhas anônimas.

Ao lado da pesquisa e da análise propriamente ditas, os projetos também se ocupam em restituir perante a posteridade os arquivos de memória (fotos, folhetos, cartazes, fitas de áudio e vídeo) do Movimento Negro que permitem afirmar, com o apoio de provas mate-

3. Ler Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior, *Responsabilização objetiva do Estado. Segregação institucional do negro e adoção de ações afirmativas como reparação aos danos causados*. Juruá, Curitiba, 2005.

4. Ver Flávio dos Santos Gomes, *Experiências atlânticas. Ensaios e pesquisas sobre a escravidão e a pós-emancipação no Brasil*. UPF, Passo Fundo, 2003.

5. Ler a esse respeito o artigo de Ronaldo Sales Jr. "O nascimento da nação: Estado, modernização nacional e relações étnico-raciais entre o Império e o início da República", *Ciências Sociais Unisinos*. Volume 44, n°2, maio-agosto 2008.

6. Já citados por Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior e Ronaldo Sales Jr.

7. Ronaldo Sales, op. cit. p. 126.

8. Cabe assinalar que no seio da Frente Negra havia vozes dissonantes como as de Cândido de Araújo e Manoel dos Santos, que não se cansavam de cantar a beleza da mulher negra ou de exaltar o valor da contribuição dos negros ao Brasil.

9. Ler, por exemplo, as entrevistas realizadas com os líderes e os idosos do bairro de Venda Velha no âmbito da pesquisa "Mémoire Afro-Brésilienne: citoyenneté dans les faubourgs", conduzida pela Universidade Laval e pelo CEAs/IH/UCAM.

riais, aquilo que os outros não viam, ou pelo menos não queriam ou não queriam ver<sup>10</sup>. Esse trabalho de reconstrução da memória confirma a imagem do Movimento Negro cuja invisibilidade resulta em parte da inércia da grande imprensa que o ignorava quase totalmente nos anos 80 e 90<sup>11</sup>, mas também reflete a própria fragilidade das fontes documentais produzidas pelo Movimento Negro, parte das quais se perdeu no curso das últimas décadas ou está dispersa em arquivos privados sem avaliação alguma.

## FONTES DO PENSAMENTO INTELECTUAL DO MOVIMENTO NEGRO

O esclarecimento dos lapsos de memória e a tomada da palavra para narrarem eles mesmos quem eles são testemunham o colapso do beco sem saída em termos de memória que veio a libertar os negros do espartilho da História oficial ao lhes restituir o lugar, o sentido e a posição como atores da história. Por esse viés, os intelectuais do Movimento Negro<sup>12</sup> investiram no terreno da ação política, no qual vieram a reivindicar o direito de se exprimir, e, portanto, de afirmar a tomada do poder de enunciação. Autorrepresentar-se equivale, portanto, a se situar em relação ao relato histórico, às grandes forças econômicas dominantes, mas também a determinar na linguagem uma nova subjetividade do pensamento, capaz de apresentar a imagem positiva da-

10. Assim é, por exemplo, o livro de fotografias de Januário Garcia *25 anos do Movimento Negro no Brasil* que ilustra a trajetória de um movimento social que nunca foi considerado importante pelos fotógrafos dos grandes jornais brasileiros.

11. A exceção que confirma a regra pode ser ilustrada pela tomada de posição favorável, em suas colunas, pelo *Jornal do Brasil* à reatização, em 1986, do *Primeiro Encontro Estadual de Seminaristas, Religiosos/as e Padres Negros do Rio de Janeiro* que havia sido proibida pelo cardeal Dom Eugênio Sales.

12. O Movimento Negro que emergiu no final dos anos 70 era acima de tudo um conjunto de ativistas disseminados pelo Brasil. A partir da metade da década de 80, o movimento veio a se articular principalmente com base em organizações não-governamentais e associações culturais que se implantam principalmente nas grandes cidades do país.

queles que foram oprimidos em sua raça e por cauda dela. Sobre a (re)conquista do domínio da narrativa e do direito à auto-representação atual dos africanos da diáspora em vista de seu reconhecimento, Bogumil Jewsiewicki escreveu precisamente: "é um terreno que não é reconhecido como originalmente seu, e cuja expulsão havia justificado sua desumanização. Era-lhe necessário arrebatá-lo tanto a memória da cultura quanto sua representação das sombras da lembrança"<sup>13</sup>.

Essa tomada da palavra coloca em evidência um pensamento intelectual pós-colonial e antirracista do Movimento Negro que se constrói primeiramente a partir da observação de que a abolição da escravatura não havia, em si, destruído uma ordem hierárquica baseada na cor da pele. Ela vai buscar, assim, sua inspiração nas lutas anticoloniais dos povos africanos de expressão portuguesa e na experiência do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos. Os ecos dessas lutas no Brasil tornaram-se ainda mais importantes para os intelectuais e ativistas negros cuja maioria provinha da pequena classe média ou da classe trabalhadora e não tinham condições econômicas suficientes para viajar ao estrangeiro ou estabelecer contato direto com os líderes desses movimentos.

As reflexões de Frantz Fanon sobre a luta anticolonialista e anti-imperialista na África exerceram, então, forte influência sobre os intelectuais e ativistas do Movimento Negro. Seus dois principais livros, *Les damnés de la terre* e *Peau noire et masques blancs*, traduzidos em Portugal, chegam a conta-gotas ao Brasil numa época em que as lutas de libertação em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau estavam no seu auge.

*Les damnés de la terre*, com prefácio de Jean-Paul Sartre, propõe um novo quadro teórico para a compreensão da própria situação de exclusão dos negros, para além das ferramentas conceituais marxistas que privilegiavam a luta de classes. *Peau noire et masques blancs* permite abordar o dilema e o paradoxo da mestiçagem da população brasileira, cujos segmentos miscigenados continuam vítimas do racismo e da discriminação racial da mesma forma que os negros de pele escura. O processo de alienação das pessoas de cor, destacado por Fanon na última obra, assinala que a luta antirracista não só deve ser travada em escala coletiva, mas igualmente no plano individual.

13. Ver Bogumil Jewsiewicki, "Lieux de l'identité", *Ethnologies*, vol. 31, 3. CÉLAT, Universidade Laval, Québec, 2010, p. 27.

Durante os anos setenta e oitenta, outros pensadores, como Amílcar Cabral, Samora Machel, Malcolm X, Martin Luther King e Albert Memmi, sem esquecer Karl Marx, contribuíram com seus textos para a tomada de consciência por esses grupos de intelectuais e ativistas negros de que o *status* subalterno e de exclusão que vitimou a população negra não se limitava à época da escravidão, mas se manteve desde o advento da República até nossos dias<sup>2</sup>. Essa profunda tomada de consciência de uma situação comprovada de colonialidade levará o Movimento Negro a adotar um discurso político cujo eixo central é o da tomada de consciência identitária e não mais o da assimilação preconizada pela Frente Negra nos anos trinta.

E na medida em que os negros continuavam a ser vítimas de uma opressão racial que não mostrava a sua cara, o racismo e a discriminação contra a população afrodescendente é que explicam o fato de os intelectuais e líderes do Movimento Negro terem empreendido uma crítica da ideologia da democracia racial, pela qual os brasileiros seriam desprovidos de preconceito de raça. Os textos, discursos e panfletos dos líderes negros são, assim, impregnados de uma crítica virulenta ao mito da democracia racial brasileira, considerado uma ilusão a serviço da manutenção do *status quo*. Essa crítica é sustentada pela obra de diversos acadêmicos de renome, brasileiros e estrangeiros, como Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg, os quais apresentaram dados estatísticos mostrando que a industrialização e o desenvolvimento econômico do país não seriam suficientes para por fim às disparidades socioeconômicas de que os negros constituíam as principais vítimas.

Deve-se recorrer também ao pensamento de Léopold Sédar Senghor e Aimé Césaire cujo conceito de negritude – que valoriza a contribuição africana à civilização universal e faz o elogio da beleza negra – irá exercer, a partir dos anos 40, grande influência no Brasil entre os intelectuais, artistas e militantes do Teatro Experimental do Negro (TEN). Apesar do golpe de Estado de 1964, que interrompeu as atividades do TEN, o termo "negritude" já fora incorporado ao vocabulário corrente. Ele reencontrará a juventude entre os poetas negros dos anos 70 e 80 que o associam ao ideal de beleza da mulher negra<sup>14</sup>.

14. Ver, a esse respeito, a série *Cadernos Negros Poesia*, cujo primeiro número foi publicado em São Paulo em 1978, em particular as poesias de autoria de Edu Omo Oguiian, Cuti, Eduardo de Oliveira e Henrique Cunha Jr., entre outros.

## DISCURSO ANTI-RACISTA E REINTERPRETAÇÃO DA "RACIALIZAÇÃO"

A ideologia da democracia racial, no cerne da qual se situam os valores da mestiçagem e da harmonia entre brancos, negros e indígenas, poderia ter sido uma arma poderosa contra o racismo. Não foi esse, absolutamente, o caso. Ao contrário, sob a máscara da harmonia, todas as tentativas de promover a igualdade entre brancos, negros e indígenas, de estabelecer mecanismos de correção das injustiças ou de favorecer a inclusão de negros e indígenas nos domínios do ensino e do emprego, têm sido neutralizadas. Paradoxalmente, a exaltação de uma identidade mestiça e culturalmente homogênea estimulou formas de exclusão, de rebaixamento dos grupos subalternos que não correspondiam ao modelo dominante. A ideologia da democracia racial não foi, portanto, suficiente para destruir uma ordem hierárquica baseada na cor da pele e, indiretamente, reforçou o sentimento de primazia e supremacia dos brancos sobre os negros. Dessa forma, constituiu uma fonte de opressão de negros e indígenas.

Os intelectuais e líderes do Movimento Negro têm denunciado essa ideologia diante da qual defendem uma tomada de consciência da identidade étnica e o emprego do termo "raça" para conduzir à expressão "consciência racial" que transformou-se num rótulo de reagrupamento e mobilização desse movimento nos anos 80. Nos dez últimos anos, a expressão assumiu a forma de "Consciência Negra", entendida como um exercício de reflexão sobre as causas das injustiças de que são vítimas os afrodescendentes<sup>15</sup>. Hoje em dia, a expressão se associa às comemorações do 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi, o grande líder do Quilombo de Palmares que lutou no século XVII contra os portugueses no Nordeste do país.

As expressões "consciência racial" e "consciência negra" não se referem absolutamente a uma classifica-

15. A propósito da expressão "Consciência Negra", ver, por exemplo, as interpretações similares feitas por dois intelectuais negros: Azuete Fogaça, "A vida me ensinou a ser negra", *O Globo*, Rio de Janeiro, 26 novembro 2009; e Nei Lopes, "Desejo coletivo", *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 novembro 2009.

ção antropológica dos seres humanos em subconjuntos geneticamente distintos e hierarquicamente ordenados em termos intelectuais e morais. Traduzem, antes, o caráter subjetivo da identidade racial como produto de práticas discriminatórias sistemáticas de que certos grupos foram vítimas no passado com base num racismo pretensamente científico, hoje em dia amplamente desacreditado, mas cujos efeitos permanecem perceptíveis no presente mediante desigualdades socioeconômicas. São precisamente os efeitos conjugados do passado e do presente que dão força e pertinência às categorias raciais como base de cálculos estatísticos sem os quais não seria possível propor a implementação de políticas públicas de promoção dos grupos discriminados no passado e no presente.

A despeito dessa interpretação clara e inequívoca de tais expressões pelos intelectuais e líderes do Movimento Negro, os adversários das políticas de discriminação positiva no Brasil semeiam a discórdia na grande imprensa escrita e televisionada, baseando seus argumentos na ideia de que o uso das expressões "consciência racial" e "Consciência Negra" seria "racialista" e que as políticas de ação afirmativa introduziriam uma "racialização bipolar" na sociedade brasileira. Segundo eles, a população brasileira é amplamente miscigenada, o que tornaria difícil identificar as pessoas segundo as categorias branco e negro. Esses mesmos adversários, em cuja composição predominam antropólogos e sociólogos, reconhecem a existência do racismo e da discriminação racial no Brasil. Esse estranho paradoxo deveria ser, em si, suficiente para provar que, se é possível discriminar com base na "raça", será possível também promover, levando deliberadamente em conta a "raça", mesmo que seja a contra gosto, em suma, que é possível identificar as vítimas do racismo como potenciais beneficiários da discriminação positiva.

Esse jogo duplo de argumentação a respeito do uso do termo "raça" e a preponderância desproporcional de artigos contrários à política de ação afirmativa revelam uma questão ligada ao direito à palavra, ou seja, ao "poder de enunciação". Não apenas a mídia continua refratária à questão das disparidades socioeconômicas de que é vítima a população afrodescendente, mas também o tema das políticas de ação afirmativa suscita forte reação negativa no plano dos redatores-chefes dos

jornais, que bloqueiam de maneira insidiosa o debate democrático e equilibrado<sup>16</sup>.

Ao reinterpretarem subjetivamente o termo "raça" como socialmente construído, os intelectuais e líderes do Movimento Negro assumem uma posição política que remete à constatação da semântica de que uma mesma palavra pode ter diversas significações ou designar objetos diferentes. E ainda que seus adversários tentem precisamente atribuir aos líderes do Movimento Negro um pensamento racista baseado na promoção de uma essencialização das raças, é preciso aceitar que a implementação de políticas públicas de ação afirmativa pressupõe a identificação dos grupos que se quer promover, ou seja, uma "racialização" da sociedade. Mas evidentemente esse deslocamento semântico do termo "raça", considerado uma "ferramenta estatística", não é levado em conta pelos adversários das políticas de ação afirmativa, que se recusam, nos debates públicos, a admitir que uma mesma palavra, no caso, o termo "raça", possa ganhar uma outra conotação, distante da interpretação biologizante do racismo científico.

Se a luta contemporânea contra o racismo obriga os militantes antirracistas a manter o termo "raça" como referência, como nomear ou qualificar corretamente o uso da categoria "raça" no contexto das políticas públicas de ação afirmativa? Consistiria realmente a implementação dessas políticas em uma "racialização" da sociedade? Poderíamos revogar o uso do termo "raça" e inventar outro nome. Essa seria uma solução aparentemente simples que se assemelharia a um eugenismo lexical, segundo a expressão empregada por Pierre-André Taguieff. A esse propósito, ressalta que a desconstrução científica da raça biológica não faz desaparecer a evidência da raça simbólica, da raça socialmente percebida e, inevitavelmente, interpretada.

16. Ler, a esse respeito, as comunicações de João Feres Júnior, "Acadêmicos contra a ação afirmativa: uma análise da argumentação pública", *Mídia e ação afirmativa: a construção de uma opinião pública*. ABL, mimeo, Rio de Janeiro, 2009; "Da opinião publicada à opinião pública: a fabricação de um consenso anticotas no Brasil", *Seminário Comunicação e Ação Afirmativa: O Papel da Mídia no Debate sobre Igualdade Racial*. Centro Cultural da Justiça Federal, mimeo, Rio de Janeiro, 2009.

Para Taguieff, um antirracismo realista não pode preconizar a abolição da percepção racial das diferenças, mas pode legitimamente interrogar-se sobre as formas mais eficazes de corrigir as categorizações perceptuais<sup>17</sup>.

Além disso, o emprego da categoria "raça" tendo em vista a promoção daqueles que são vítimas da discriminação deve ser compreendido como um recurso necessário sem o qual não seria possível conceber políticas públicas. Nesse sentido, deve-se reconhecer que o emprego da categoria "raça" é uma forma de "racialização" da sociedade, mas apenas um pecado venial diante do objetivo final dessas políticas que é acima de tudo a igualação dos indivíduos. Seria, assim, mais correto que se juntasse de imediato ao substantivo "racialização" o qualificativo "antirracista". Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa seriam compreendidas como políticas de "racialização antirracista", já que promovem momentaneamente grupos discriminados com base na "raça" ao acesso à universidade, à educação superior, ao mercado de trabalho, etc. Essa formulação parece-nos de longe mais judiciosa que o termo "racialização" lançado pelos adversários para rebaixar essas mesmas políticas e torna caduca a insinuação de que tais políticas engendram o ódio entre brancos e negros no Brasil. O uso do qualificativo "antirracista" também coloca em evidência que os programas de discriminação positiva com base racial podem aparecer como um mecanismo corretivo destinado a atenuar a ausência efetiva de uma estratégia redistributiva nos domínios da educação e do emprego, caminhos que conduzem à abolição das diferenças de raça.

## O PESO DA APARÊNCIA FÍSICA

Em vez de serem causalmente determinados sob o efeito de cânones estéticos, poder-se-ia afirmar que o belo e o feio podem ser resultados da escolha deliberada de

17. Pierre-André Taguieff, *Les fins de l'antiracisme*, Michalon, Paris, 1995, p. 79-81 e. 329-354.



cada indivíduo. A concepção de beleza física poderia ser autônoma no sentido de que resultaria da determinação do indivíduo em questão. Deveria ser, antes de tudo, a expressão de uma verdadeira autenticidade. Ser belo seria, em primeiro lugar, ser fiel a si mesmo, assumindo e ostentando os traços resultantes de sua herança genética. Entretanto, ainda que a escolha seja autônoma no sentido indicado, ela depende, ainda que indiretamente, das preferências. Claro que essas também podem ser autônomas, ou seja, objetos de uma escolha deliberada. Mas essa recorrência evidencia que não existe uma escolha radicalmente autêntica, já que não é possível abstrair-se totalmente do contexto sócio-histórico.

Os exemplos do presente e do passado mostram de que modo os valores estéticos são modelados pela cultura, notadamente pelos cânones dominantes. É extremamente difícil escapar desse processo. Na maior parte do tempo, essa influência se propaga de maneira inconsciente, de tal sorte que ignoramos os efeitos perversos dessa situação. Mesmo pessoas esclarecidas ou ativistas do movimento negro nem sempre escapam às distorções causadas por esses condicionamentos no momento em que são obrigados a definir o que é belo e o que é feio. Nem sempre compreendem ou querem admitir que os gostos estéticos pessoais podem ser ditados ou fortemente influenciados pelos cânones de beleza helênicos predominantes, independentemente do gênero ou da cor da pessoa. Além disso, numa cultura fortemente monopolizada pelos homens, a beleza, na medida em que é ligada ao espaço de poder masculino, ou seja, produzida consideravelmente e por muito tempo por homens (poetas, escritores, escultores, artistas plásticos, etc.), tornou-se necessariamente uma concepção masculina. As contribuições femininas, ao contrário, serão vistas, não como expressões culturais do gênero feminino, mas como exceções individuais, seu conteúdo sendo absorvido sem que se torne exemplar.

Essas constatações não sugerem que homens e mulheres simplesmente interiorizem e reproduzam as representações do que é belo e do que é feio, transmitidas pela cultura dominante. Há uma interação complexa que remete ao mesmo tempo aos modelos de diferen-

ciação ou de resignificação tais como a negritude que permitem perceber a exclusão mediante a ativação de atributos positivos. Esse mecanismo de interação que passa do negativo ao positivo é fundamental, pois permite designar o belo e o feio levando em conta a natureza das variáveis que compõem a identidade pessoal e a da matriz que forma as identidades coletivas.

Os meios de comunicação de massa, particularmente a televisão, constituem instrumentos poderosos capazes de servir à melhor inserção da imagem dos grupos subalternos e assim garantir o respeito à dignidade individual de todos. Eles também podem ser um modo de dominação cruel e sutil quando projetam uma imagem inferior ou depreciativa desses mesmos grupos. A concepção pela qual uma imagem deformada pode infligir um prejuízo e efetivamente oprimir determinados grupos por muito tempo foi denunciada pelos ativistas do movimento negro e pelos defensores de um olhar plural por parte da mídia. Para evitar tais distorções altamente discriminatórias em relação às populações afrodescendentes e indígenas, eles defendem a pluralidade de concepções da vida social em face do molde da cultura urbana que se impõe a todos graças a sua grande difusão pela mídia. Essa visão significa que o reconhecimento da diversidade representa não apenas uma riqueza social e cultural, mas também uma exigência moral indireta de reparação em prol dos grupos por muito tempo ignorados ou marginalizados pelos grandes veículos de comunicação.

A partir do momento em que se admite que a presença em todos os níveis de membros de grupos subalternos é pertinente e deve ser igualitária em relação ao grupo dominante, não se pode deixar de constatar que o peso da aparência física ainda é hoje em dia uma questão espinhosa para a população afrodescendente e indígena. A imagem do negro na televisão e na publicidade melhorou nitidamente nos últimos anos. Um número maior de negros figura nos anúncios publicitários e participa como modelos nos desfiles de moda, e os artistas negros têm mais papéis nos programas de televisão. Não obstante, pessoas de pele clara tendem sempre a ser privilegiadas em relação às de pele mais escura<sup>18</sup>. É o caso notadamente dos elencos de telenovelas e séries televisivas, organizados com base num código não escrito que exclui dos papéis de primeira plano os atores e atrizes cujos traços físicos como cor, textura dos cabelos e formato dos lábios lembrem demais os traços negroides de certos povos africanos<sup>19</sup>.

Longe de ser um assunto fútil ou secundário, limitado à indústria do entretenimento, a projeção de uma imagem inferior ou depreciativa pode efetivamente oprimir a tal ponto que essa imagem seja interiorizada. É uma questão importante, pois, em um ambiente social onde são expostos desde o berço a um discurso que despreza suas capacidades intelectuais e morais, os negros tendem a reproduzir os modelos que os relegam sempre à base da escala social. Isso tem consequências diretas sobre o mercado de trabalho ao criar barreiras invisíveis que afetam a igualdade de oportunidades tanto para homens quanto para mulheres. Essas últimas devem também lutar contra outra categoria de preconceitos: os preconceitos sexuais que as apresentam como fáceis, assanhadas, quentes, frívolas, superficiais... No mercado de trabalho, esses clichês frequentemente lhes fecham as portas aos postos de alto nível.

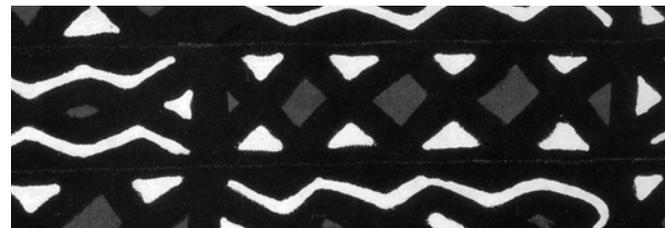
Mesmo nos domínios do esporte, onde o critério da cor da pele perdeu importância, ainda se observam restrições em relação aos negros. Assim é no futebol, reconhecido como o esporte nacional por excelência. Nesse esporte em que numerosos jogadores negros têm sido consagrados nos últimos decênios, a discriminação racial ainda se manifesta no que se refere ao posto de treinador. Com exceção de Vanderlei Luxemburgo, raros são os negros que ocupam a função de treinador em equipes de primeira divisão<sup>20</sup>. Por muito tempo relegado à função de auxiliar técnico ou exercendo a função de treinador interino, Jorge Luís Andrade da Silva, conhecido como Andrade, conseguiu ser nomeado para

o cargo de treinador do Clube de Regatas Flamengo em 2009, obtendo nesse mesmo ano o prestigioso título de campeão brasileiro. Segundo testemunho de Júnior, diretor técnico do Flamengo, ele mesmo havia tentado nomear Andrade treinador da equipe em 2004, mas não conseguiu em função da resistência de membros da diretoria do clube, que chegaram a usar argumentos racistas, alegando que ele era negro e não tinha boa dicção<sup>21</sup>. Em suma, Andrade não tinha estofo nem cabeça para ser treinador de uma equipe de futebol da primeira divisão.

18. Essa preferência é verdadeira sobretudo para as jovens atrizes negras atuais de pele clara, como Taís Araújo, Isabel Fillardis, Sheron Menezes e Roberta Rodrigues, entre outras.

19. Uma exceção a essa regra não-escrita é Lázaro Ramos, proeminente ator negro de cinema que se tornou protagonista de telenovelas da Rede Globo de Televisão. Segundo o jornalista Christian Dutilleul, esse exemplo marginal vai corresponder a uma política de dar destaque a negros principalmente para "provar" (sem o dizer, de maneira subliminar) que o Brasil não tem necessidade de um mecanismo de discriminação positiva na televisão.

20. Vanderlei Luxemburgo foi treinador dos mais importantes clubes do Brasil, incluindo a seleção nacional e a equipe do Real Madrid. Em razão de sua cor clara, é percebido como branco por grande número de brasileiros, embora ele próprio se considere negro.



Depois da Copa de 1950, os negros também foram excluídos da posição de goleiro. O motivo é que a derrota da seleção brasileira na final com o Uruguai foi atribuída ao goleiro Barbosa, que era negro. Foi preciso esperar até o fim dos anos 90 para que outro negro, Dida, fosse o goleiro titular da seleção brasileira. Segundo o escritor Joel Rufino dos Santos, essa função foi por muito tempo considerada de responsabilidade e, portanto, inadequada aos jogadores negros<sup>22</sup>.

Se ficássemos nisso, poder-se-ia dizer que cairíamos na armadilha do predomínio dos cânones de beleza helênicos que relegam a um segundo plano as outras concepções de beleza. A sombra dos cânones helênicos, fortemente centrados sobre o corpo, as proporções, o equilíbrio e a simetria dos traços do rosto, nos leva por contraste a propor a questão do saber: quais seriam os elementos particulares constitutivos de uma abordagem essencial da estética negra brasileira? Se observarmos as pinturas *naïves* produzidas pelos grandes artistas afro-brasileiros do Rio de Janeiro e da Bahia, não há dúvida de que a beleza da mulher negra aí representada nos lembra a negritude de Léopold Sédar Senghor que fazia, em suas poesias, o elogio da beleza particular da mulher da região sudano-saheliana de África Ocidental,

caracterizada pela curvatura acentuada das ancas. Esse tipo de beleza é também predominante entre as principais passistas das escolas de samba. Nelas se reconhece principalmente a qualidade de serem generosamente dotadas de coxas grossas e nádegas redondas, duras e musculosas.

21. Testemunho relatado por Carlos Eduardo Mansur, "Nos braços dos campeões", *O Globo*, Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 2009.

22. Entrevista com Joel Rufino dos Santos, intelectual negro, escritor e especialista em futebol (Rio de Janeiro, 8 de dezembro de 2009).

Do século XVI até o fim do século XIX, os negros eram tratados no Brasil como animais, seres repulsivos, ignorantes e desprovidos de história. Mesmo na República, supostamente igualitária, continuam excluídos. Com

Mas o ideal de beleza negra não se limita à aparência física. Há outros ingredientes fundamentais que ajudam a compor a imagem do que é belo tanto na mulher quanto no homem. Entre esses elementos, deve-se evidenciar o caminhar, o movimento, o sorriso e a postura. Valorizar o natural e estar à vontade com sua expressão e com seu corpo são considerados atributos essenciais dos homens e mulheres premiados nos concursos de beleza negra organizados por grupos culturais carnavalescos como Olodum, Ilê Aiyê, Orunmilá, etc. Se esses atributos são apreciados no cotidiano das famílias negras, eles ganham um espaço especial sobretudo nos almoços e reuniões festivas de domingo que são propícios à dança, à música e aos encontros amorosos. Na esfera do sagrado, constata-se também que a complexa estética afro-brasileira, em que o movimento, a postura e o ritmo se misturam, é encontrada em graus variados nas festas realizadas nos terreiros dos cultos de matriz africana.

## O PODER DE ENUNCIÇÃO<sup>23</sup>

Do século XVI até o fim do século XIX, os negros eram tratados no Brasil como animais, seres repulsivos, ignorantes e desprovidos de história. Mesmo na República, supostamente igualitária, continuam excluídos. Com

23. Iniciei a reflexão em torno do conceito "o poder de enunciação" com base em instigações e múltiplas conversas com o meu amigo Amauri Mendes Pereira, intelectual e ativista do MN e, atualmente, professor do centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), no Rio de Janeiro.

algumas exceções, sua imagem coletiva é negativa, fruto do desdém com que são tratados pela cultura dominante. Foi por isso que, ao longo nas últimas décadas do século XX, intelectuais e ativistas negros resolveram assumir o "poder de enunciação" por muito tempo monopolizado por aqueles a quem se atribuía um papel preponderante na produção do saber<sup>24</sup>. Eles se reapropriaram do discurso, da imagem dos negros e de sua memória. Reinterpretaram os fatos históricos para tentar eliminar as representações culturais negativas dos negros e suas consequências sociais, como a discriminação nos locais de trabalho. Buscam criar uma identidade coletiva positiva, livre das injunções da cultura dominante. Esse movimento provocou forte polêmica com um grupo de intelectuais famosos que veem nisso a iminência de um conflito aberto entre brancos e negros. A reapropriação do discurso representa uma novidade, já que um número crescente de intelectuais negros fala cada vez mais em seu próprio nome. Ao tomar a palavra em pé de igualdade, munidos de argumentos, eles interpelam aqueles que detinham o monopólio do saber e que jamais se haviam confrontado com um contradiscurso produzido por intelectuais negros, representando um segmento populacional secularmente ignorado, depreciado e considerado incapaz do ponto de vista moral e intelectual.

Levando-se em conta os argumentos acima, seria mais judicioso, sem dúvida, utilizar doravante a expressão "tomada do poder de enunciação" em lugar do termo "reapropriação", o qual subentende uma retomada de posse de alguma coisa, no caso presente, de um discurso, de uma imagem e de uma memória. Por "tomada do poder de enunciação" designamos, antes de tudo, que se trata de mais que a retomada de um simples discurso existente. Também não se trata apenas da tomada de posse dos discursos estabelecidos, mas igualmente de uma reação, de uma releitura e de uma crítica que permitem a ocupação do "território intelectual" por outras concepções do discurso. É nesse

24. Entre os intelectuais negros de proa que têm desempenhado um papel importante nessa « tomada do poder de enunciação », citamos, entre outros: Abdias do Nascimento, Joel Rufino dos Santos, Julio César de Tavares, Amauri Mendes Pereira, Carlos Alberto Medeiros, João Jorge Rodrigues, Hélio Santos, Muniz Sodré, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro.

sentido que se faz necessário compreender a expressão "poder de enunciação" com um exercício relacional que se inscreve na esfera da política.

A reinterpretação por artistas, escritores e intelectuais afro-descendentes dos cânones de beleza que privilegiavam a estética helênica em detrimento da pluralidade de concepções do que é belo e do que é feio, participa do poder de enunciação que vem a estimular mediante as reivindicações políticas novas práticas sociais e culturais. O mesmo se faz quando se colocam em evidência fragmentos esquecidos da história dos descendentes de escravos africanos e afro-brasileiros. Essas reinterpretações são também tomadas de posição que devem ser compreendidas como intervenções num debate intelectual por muito tempo fechado à crítica contrastada dos intelectuais negros. A partir daí se pode compreender que o tom alarmista utilizado pelos adversários das políticas de ação afirmativa decorre, não dos pretensos conflitos e ódios raciais que delas resultariam, mas da ascensão dessas novas concepções do discurso, da imagem e da memória que eles atacam e, acima de tudo, mas da desestabilização de sua convicção e do enfraquecimento do monopólio do discurso intelectual<sup>25</sup>. Em suma, é seu pensamento intelectual que está em jogo ao ser submetido ao questionamento não apenas daquilo que é a nova nação brasileira emergente, mas de sua ideia de nação forjada anteriormente sem a participação dos afro-brasileiros e dos povos indígenas.

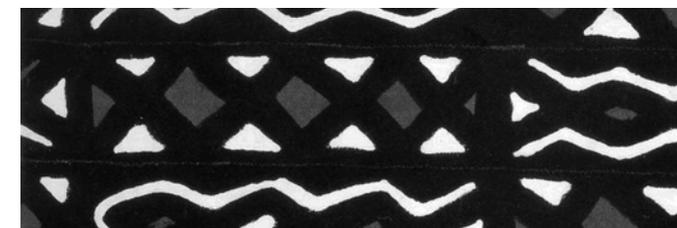
## BIBLIOGRAFIA

- CONSTANTINO, Rodrigo. "Dia da consciência individual", *O Globo*, Rio de Janeiro, 24 de novembro de 2009.
- MUNANGA, Kabengele. "Mutation de savoirs et post-colonialité. L'anthropologie et les militants universitaires noirs au Brésil", Francine Saillant (org.) *Réinventer l'anthropologie? Les sciences de la culture à l'épreuve des globalisations*. Liber, Montréal, 2009.

25. Ler a respeito Fry, P., Maggie, Y., Maio, C., Monteiro, S., e Santos, R. (orgs.), *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2007.

- FOGAÇA, Azuete. "A vida me ensinou a ser negra", *O Globo*, Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2009.
- GARCIA, Januário (org.). *25 anos do Movimento Negro no Brasil*. FCP/MinC, Brasília, 2008.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. "Intelectuais negros e formas de integração nacional", *Estudos Avançados*, USP, nº 18, São Paulo, 2004.
- GOMES, Flávio dos Santos. *Experiências atlânticas. Ensaio e pesquisas sobre a escravidão e a pós-emancipação no Brasil*. UPE, Passo Fundo, 2003.
- JEWSIEWICKI, Bogumil. "Lieux de l'identité". *Ethnologies*, vol. 31, 3. CÉLAT, Université Laval, Quebec, 2010.
- LOPES, Nei. "Desejo coletivo", *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2009.
- MANSUR, Carlos Eduardo. "Nos braços dos campeões", *O Globo*, Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 2009.
- FERES JÚNIOR, João, "Acadêmicos contra a ação afirmativa: uma análise da argumentação pública". *Mídia e ação afirmativa: a construção de uma opinião pública*. ABI, mimeo, Rio de Janeiro, 2009.
- FERES JÚNIOR, João, "Da opinião publicada à opinião pública: a fabricação de um consenso anti-cotas no Brasil", *Seminário Comunicação e Ação Afirmativa: O Papel da Mídia no Debate sobre Igualdade Racial*. Centro Cultural da Justiça Federal, mimeo, Rio de Janeiro, 2009.
- FRY, P., MAGGIE, Y., MAIO, C., MONTEIRO, S., e SANTOS, R. (orgs.), *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2007.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.
- SALES Jr., Ronaldo. "O nascimento da nação: Estado, modernização nacional e relações étnico-raciais entre o Império e o início da República". *Ciências Sociais Unisinos*, volume 44, nº 2, mai-ago 2008.
- SAILLANT, Francine. "Droits, citoyenneté et réparations des torts du passé de l'esclavage. Perspectives du Mouvement Noir au Brésil", *Anthropologie et Société*, Université Laval, volume 33, nº 2, Quebec, 2009.
- Relatório IPEA: *Políticas sociais, acompanhamentos e análise*, nº 13, edição especial, (1995-2005), Brasília, 2005.

- Relatório IPEA: *Políticas sociais acompanhamentos e análise*, nº 15, março, Brasília, 2008.
- Relatório IPEA: *Políticas sociais acompanhamentos e análise*, nº 16, novembro, Brasília, 2008.
- SCHWARTZMAN, Simon. "Das estatísticas de cor ao estatuto da raça". In: Peter Fry, Yvonne Maggie, Marcos Chor Maio, Simone Monteiro e Ricardo Ventura Santos (orgs.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2007.
- TAGUIEFF, Pierre-André. *Les fins de l'antiracisme*. Michalon, Paris, 1995.
- VAN DIJK, Teun. *Discurso e poder*. Editora Contexto, São Paulo, 2008.
- VIEIRA Jr., Ronaldo Jorge Araújo. *Responsabilização objetiva do Estado. Segregação institucional do negro e adoção de ações afirmativas como reparação aos danos causados*. Juruá, Curitiba, 2005.



# RAÇA E GÊNERO: ENTRELACES RACISTAS VERSUS AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA

A analogia em questão é aquela que liga raça ao gênero, uma analogia que ocupou lugar estratégico na teoria científica sobre a variação humana dos séculos XIX e XX. (STEPAN, 1994, p. 72)

## MARIA ANÓRIA DE JESUS OLIVEIRA

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professora visitante do Mestrado em Pós-Crítica (UNEB). Doutora em Letras pela UFPB, com bolsa estágio/sanduiche em Maputo, pela Univ. Eduardo Mondlane. Mestre em Educação (UNEB), Especialista em Literatura/PUC-SP e Graduada em Letras/PUC-SP. Pesquisadora de relações étnico-raciais.

## INTRODUÇÃO

*Raça e gênero* são conceitos (re)construídos historicamente, e envolvem digressões complexas e polêmicas, ao colocar em xeque a neutralidade dos “homens da ciência”<sup>1</sup> que os engendraram, fazendo uso de metáforas e analogias, a fim de justificar as pressuposições científicas, cujo intuito foi propalar a superiorização eurocêntrica, mesmo quando os resultados obtidos iam de encontro aos almejados. O que interessava, no entanto, era demarcar os segmentos étnico-raciais distintos, partindo de conceitos preconcebidos.

Ao se deter sobre o período que vai do século XVII ao XX, Stepan (1994, p. 72) salienta que, na era moderna, houve a rejeição da metáfora e da analogia pelos ditos cientistas, por considerá-las destituídas de objetividade, da razão que, “tradicionalmente”, correspondia “ao reservatório de conhecimento não metafórico, empírico, apolítico e universal”. Com o transcorrer do tempo, quando do desejo de distinguir os comportamentos, sentimentos e a mente humana, o desinteresse dos “homens da ciência” pela metáfora e analogia se altera, apesar das controvérsias criadas em torno delas,

1. Para maiores informações a respeito de tais “homens da ciência” veja-se também Schwarcz (1993, p.36) que se detém sobre os mesmos em seu livro *O espetáculo das raças* (1993)

## RESUMO

*Raça e gênero* são conceitos (re)construídos historicamente, e deles emergem questões complexas, colocando em xeque a pretensa neutralidade dos “homens da ciência”, que os engendraram. As reflexões que se seguem visam à contextualização e desdobramento de tais acepções, de modo a repensar as consequências na contemporaneidade. Com esse fim, realizamos a pesquisa bibliográfica e nos pautamos em estudos na área das Ciências Sociais. Esperamos, com isso, ampliar o leque de discussões no tocante às relações étnico-raciais e de gênero em nosso seio social.

Palavras chave: racismo científico, raça e gênero, resistência negra.

## ABSTRACT

*Race and gender* are historically (re) constructed concepts, and then complex issues emerge from them calling into question the supposed neutrality of “men of science” that engender them. The reflections that follow seek to contextualize, and deployment of these meanings in order to rethink the consequences in contemporary society. For this end, we conducted a literature search and guided ourselves by studies in the area of Social Sciences. We therefore expect, expand the range of discussions with regard to ethnic and racial relations and gender in our social bosom.

Keywords: scientific racism, race and gender, black people resistance.

visto que pretendiam classificar o ser humano psicológica e biologicamente. É a partir daí que se passa a demarcar as diferenças sociais e, por conseguinte, a pretensa superioridade branca e a inferioridade dos demais segmentos étnico-raciais.

As teias e tramas de ideias dos “homens da ciência” são o foco central de discussão de Stepan (1994, p. 72), que busca saber: 1) “Como, na ciência, metáforas ou analogias particulares estão relacionadas à produção científica social?”; 2) “Por que certas analogias são escolhidas e outras não?” Afinal, como observa a referida estudiosa, a ciência, ao longo dos tempos, configurou-se (e ainda se configura, nos dias atuais) como um campo privilegiado de saber, graças ao *status* de verdade que lhe é conferido. É na esteira do pensamento de Stepan (1994) e estudiosos afins que tecerei considerações acerca dos seguintes pontos: a) o papel da analogia e da metáfora como meio de interpretar e propagar o *racismo científico* e o *sexismo*<sup>2</sup>; b) relação e distinção entre os movimentos feministas e o feminismo *afrocentrado*; Serão estas as duas questões cruciais que nortearão as ideias a serem desenvolvidas no presente texto.

Vale salientar, de antemão, que não intento discutir o conceito de gênero historicamente, tampouco almejo aprofundar polêmicas que giram em torno das

temáticas étnico-raciais<sup>3</sup> e de gênero, mas, sim, partir de contribuições e reflexões que as engendraram no âmbito teórico. Para tanto, realizei pesquisa bibliográfica e me norteie por estudiosos (as) provenientes das Ciências Sociais e Humanas, dentre os quais destaco: Nancy Stepan (1994), Teresa de Lauretis (1994), Luiza Bairros (1995), Sueli Carneiro (1993; 2003), Conceição Evaristo (2006), Carlos Moore (2007) e Pietra Diwan (2007).

## RACISMO CIENTÍFICO E DESDOBRAMENTOS

Reportando-me à epígrafe transcrita inicialmente, reitero que “A analogia em questão é aquela que liga raça ao gênero, uma analogia que ocupou lugar estratégico na teoria científica sobre a variação humana dos séculos XIX e XX”, como assevera Stepan (1994, p. 72), ao entender que analogia corresponde a uma espécie de elo *entre raça e gênero*, configurando-se em um ins-

3. *Raça* aqui é entendida não em uma acepção biológica, mas sociológica, já que estudiosos da área de relações étnico-raciais a entendem enquanto resultante de discriminações pelos traços diacríticos do ser humano, e não pelos *genes* e ou fatores biológicos, naturalizados. Ao contrário, esclarecem Moore (2007) e Munanga (1999), estas são resultantes de relações sociais (re)construídas historicamente.

trumento “estratégico” para a “teoria científica sobre a variação humana”.

No texto de Stepan (1994, p. 72)<sup>4</sup> é possível observar momentos cruciais da polêmica quanto à rejeição e/ou aceitação/apropriação da metáfora e da analogia pelos homens da ciência. A princípio ocorre a total rejeição de ambas, no século XVII, quando da “revolução científica”. Sem entrar nos meandros de tais controvérsias, interessa registrar que “a metáfora chegou a ser associada à imaginação, à fantasia poética, às figuras subjetivas e até mesmo à falsidade e foi contrastada ao conhecimento sem adornos, verdadeiro e objetivo – isto é, à própria ciência”.

No entanto, no século XX seguem as polêmicas quanto à importância ou não das metáforas e analogias, pois, se de um lado os “cientistas” passam a defender que “as analogias ou os modelos nelas baseados eram importantes para o pensamento científico”, os filósofos da ciência discordam. Stepan (1994, p. 73) informa ainda que o “físico francês Pierre Duhem ficou bastante conhecido pela sua crítica à importância da controvérsia sobre metáfora e analogia para o *esclarecimento científico*”:

Mais recentemente, porém, tendo a atenção dos historiadores e filósofos da ciência se deslocado das reconstruções lógicas da ciência em direção a visões mais “naturalistas” da ciência da cultura, o papel das metáforas, analogias e modelos começou a ser reconhecido (STEPAN, 1994, p. 73).

Assim sendo, no século XX, “alguns filósofos da ciência” passaram a considerar “que metáforas e analogias não são apenas auxílio psicológicos para a descoberta científica ou esquemas heurísticos, mas elementos constitutivos da teoria científica”. E, prossegue Stepan (1995, p. 73), apesar de “o papel da metáfora e da analogia na ciência [ser] agora reconhecido, uma teoria crítica da metáfora científica está apenas começando a ser elaborada”. Diante dessa constatação, a aludida pesquisadora evidencia seu propósito que é “contribuir para o desenvolvimento de tal teoria”. Daí a utilização de “uma peculiar analogia da história das ciências, para explorar uma série de questões relacionadas às causas culturais das analogias científicas”.

É instigante, no artigo de Stepan, a riqueza de informações a respeito das apropriações da analogia e da metáfora pelos “homens de ciência” para afirmar

4. Como estarei me referindo sempre o mesmo texto de Stepan (1994), não mais mencionarei o ano de sua publicação, farei alusão apenas às respectivas páginas em questão.

a superioridade do segmento étnico-racial branco em detrimento do segmento negro. Emerge, assim, o elo entre “raça e gênero”, estrategicamente utilizado para explicar a “variação humana dos séculos XIX e XX”. Antes, porém, prossegue Stepan (1994, p. 74), “desde o final do iluminismo estudos sobre a variação humana distinguiram diferenças raciais como aspectos cruciais da realidade, e um extenso discurso sobre desigualdade racial começou a ser elaborado”, compreendendo-se, a princípio, que “a mulher se igualava aos negros pelo crânio estreito, infantil e delicado, tão diferente das mais robustas e arredondadas cabeças que caracterizavam os machos de raças ‘superiores’”.

Com base no tamanho do crânio (craniometria) dos homens, das mulheres, das crianças e dos idosos, das ditas raças superiores (brancos) e inferiores (negros), os considerados homens das ciências fizeram descobertas mirabolantes e racistas. E isso evidencia quanto fantasiosas, preconceituosas e distantes da realidade são suas conclusões. No entanto, as ideias vigentes não eram entendidas como precoces, preconceituosas, racistas e sexistas, pois souberam enlaçar, emaranhar, enredar: ciência/analogia/metáfora, usufruindo do *status científico e social* que dispunham, o qual estava, obviamente, em consonância com os demais grupos hegemônicos da época<sup>5</sup>.

O artigo de Stepan (1994, p. 75), em alguns momentos, nos afigura ideias cômicas, se não resultassem em tragicidade para aqueles que foram discriminados e dizimados sob a égide da ciência, com o mero propósito de salvaguardar privilégios sócio-econômicos dos grupos hegemônicos, pois,

Analogicamente às raças inferiores, a mulher, o desviante sexual, o criminoso, os pobres das cidades e os insanos eram, de um modo ou de outro, considerados ‘raças à parte’, cujas semelhanças entre si e as diferenças com o homem branco ‘explicavam’ suas posições inferiores e diferentes na hierarquia social.

Partindo de tais exemplos hoje esdrúxulos, fantasiosos, Stepan prossegue com outras instigantes informações, trazendo à tona a construção científica que propiciou a analogia entre raça e ciência, questionando sobre o porquê da escolha de algumas analogias em de-

5. Schwarcz (1993, p.50), evidencia alguns métodos científicos dos homens da ciência, baseados em Lombroso, para se perceber, através do crânio dos seres humanos, as tendências criminais ou genialidades humanas, o que era aprendido nos cursos de *frenologia*.

trimento de outras, além da omissão, distorção e manipulação de dados pelos “homens da ciência”, indicando quanto eram movidos por interesses escusos e afins. Isso é perceptível quando Stepan (1994, p. 76) faz alusão às “origens culturais da metáfora científica”, reconhecendo que “na ciência [...] metáforas e analogias não são arbitrarias, nem meramente pessoais”, pois, “[...] a falha em perceber ‘arbitrariedades’ é que faz com que as metáforas ou analogias particulares sejam aceitáveis na ciência”. Ou seja,

No caso do estudo científico da diferença humana, as analogias usadas pelos cientistas do final do século XVIII, quando a mutação humana começou a ser estudada sistematicamente, foram resultado de metáforas preestabelecidas, familiares e culturalmente arraigadas (STEPAN, 1994, p. 76)

Stepan constata ainda que “O sistema metafórico fez surgir as ‘lentes’ através das quais as pessoas experimentaram e ‘viram’ as diferenças entre classes, raças e sexo; entre o homem civilizado e o selvagem; entre ricos e pobres; entre crianças e adultos”. Emergem daí as diferentes formas de opressão/exploração tão caras a ambos os gêneros: feminino e masculino oriundos do segmento negro. Logo, a pretensa objetividade científica, imersa em metáforas e analogias arraigadas de (pre) conceitos (pseudo) científicos engendrou a propalada inferiorização negra e a superiorização branca. Então, ao constatarem a discrepância entre os resultados obtidos e os almejados, os negligenciavam ou suprimiam através de “manobras por vezes cômicas”, observa Stepan (1994, p. 86-89).

Nesse caminhar de constatações/manipulações é possível notar que os ideólogos da ciência criaram, também, *tecnologias sociais*<sup>6</sup> ao utilizar não só as técnicas e demais instrumentos da área como, também, a linguagem própria, a fim de atribuir termos específicos/científicos às descobertas, a saber: *craniometria, antropometria, frenologia, organologia, prognatismo, dolicocefalo, branquicefalo, etc*<sup>7</sup>.

As metáforas, complementa Stepan (1994, p. 73), no caso, possibilitaram a “construção de similaridades”, de “novos conhecimentos”, auxiliando e fundamentan-

6. Aproprio-me, aqui, do termo utilizado por Lauretis (1994, p. 220), remetendo-se a Foucault, para designar algumas “técnicas” que a burguesia criou “a partir do final do século XVIII para assegurar a sobrevivência da classe e a continuação da hegemonia”.

7. Para maiores detalhes consultar Stepan (1994) e Schwarcz (1993).

do “informações sobre os corpos das mulheres (comprimento dos membros, largura da pélvis, formato do crânio, peso ou estrutura do cérebro”, as quais “teriam perdido sua importância como sinais de inferioridade [...]”. Seguindo na direção do pensamento da referida estudiosa, diria ainda que, se nos detivermos com um pouco de atenção àqueles episódios dos “homens da ciência” e às suas “descobertas”, poderíamos identificar semelhança com a ficção, estando ambas análogas em uma (con) fusão epistemológica e na confiscação de objetos científicos: seres humanos.

A analogia conduziu pesquisas, gerou hipóteses e ajudou na disseminação de novos vocábulos técnicos. Também auxiliou a constituir os objetos de investigação na variação humana – raças de todos os tipos [...] bem como outros grupos sociais [...] A analogia definiu o que era problemático [nos] grupos (STEPAN, 1994, p. 87-88).

Se a “analogia conduziu pesquisas”, demarcou papéis sociais, poderes, saberes, direitos e deveres, isso não se deu casualmente. Tanto é que ao identificarem “[...] aspectos da realidade e da experiência humanas incompatíveis com a metáfora tendiam a ser ignorados ou não ‘observados’” (STEPAN, 1994, p. 86-90).

Em suma, a metáfora e a analogia utilizadas pelos ditos “homens da ciência”, tinham o papel de justificar e comprovar teses racistas e sexistas, sob teias e tramas científicas, para atender aos propósitos eurocêntricos. Complicado é o fato de muitos daqueles ideários terem sobrevivido ao transcorrer do tempo, posto que multifacetados, prosseguem demarcando lugares sociais, interferindo nas relações (inter) pessoais, étnico-raciais, enfim. Eis, então, a importância de (re)discutir e problematizar tais questões, também abordadas pelo estudioso Carlos Moore (2007), que contribui para ampliar e ratificar algumas constatações desenvolvidas por Stepan.

## RACISMO E SEXISMO: O PASSADO PRESENTE NO SEIO SOCIAL

Carlos Moore (2007, p. 28) salienta que, “Não por acaso, precisamente nos meios acadêmicos – onde, do século XVII ao século XX, foram gestadas e organizadas ideologicamente as noções raciais que predominam até os dias de hoje [...]”, demarcando-se a supremacia racial

do segmento branco em detrimento dos demais: “Antropólogos, sociólogos, historiadores, etnólogos, psicólogos, economistas e filósofos atuaram como grandes sustentáculos conceituais daquelas arquiteturas teóricas que alicerçaram o racismo ideologicamente”, com vistas a salvaguardar privilégios seculares por meio de ações racistas. Trata-se, portanto, de “privilégios econômicos e sociais que são negados à população-alvo”, permitindo que os “grupos hegemônicos” consigam “produzir e perenizar as estruturas de dominação sócio-raciais em favor da sua prole [...]” (MOORE, 2007, p. 286). É do bojo desse contexto que surge a *eugenia* imersa em princípios de extermínio dos não brancos.

Para Diwan (2007, p. 10), a *eugenia* “Com *status* de disciplina objetivou implantar um método de seleção humana baseada em premissas biológicas. E isso através da ciência, que sempre se pretendeu neutra e analítica”<sup>8</sup>. Seu percurso histórico é longo e, através de nomes e propósitos distintos, percorreu o universo dos filósofos, Platão e Aristóteles, que buscaram a pureza racial quando da distinção matrimonial, para “estimular o matrimônio dos casais ‘superiores’, tendo em vista a preservação da raça” (op cit. p. 23).

Mesmo na Idade Média, em que tudo era resultado da vontade divina, a noção de superioridade do povo cristão sobre os muçulmanos em relação à posse da Terra Santa e a inferioridade indígena para justificar a dominação do Mundo Novo podem ser constatadas (ibid, p. 23).

A aludida pesquisadora salienta que embora naquela não houvesse “descrições raciais nesses argumentos, incontestavelmente se desenvolveram estratégias ideológicas” para demarcar a “superioridade dos cristãos e, por outro lado, a inferioridade dos muçulmanos e indígenas” (DIWAN, 2007, p. 23). Há, nesse aspecto, aproximações entre os pontos de vista de Diwan e Carlos Moore, sobretudo quando este reconhece o racismo como um “fenômeno histórico”, estruturado ideologicamente, enredado com base no fator hereditário e fenotípico dos segmentos étnico-raciais.

Assim como Carlos Moore, reportando-se às teorias racistas em questão, Gomes (1995, p. 69) constata que “ainda estão presentes na atualidade e continuam exercendo sua força ideológica não apenas na comuni-

dade branca, mas entre parcelas significativas da comunidade negra”. No que concerne à comunidade branca, corrobora o sentimento de superioridade em relação às pessoas negras e, nestas, tende a ocasionar danos à auto-percepção dificultando – e às vezes inviabilizando – a construção de uma autoestima positiva. Esse é o mesmo ponto de vista de Nascimento (2002), Munanga (2004), Silva (1995), Bento (2000), entre outros (as) estudiosos (as) da área.

Gomes (1995, p. 69) reitera constatações de Moore (2007) e de Stepan (1994), ao entender que as teorias racistas “não surgem espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo”. Elas se alimentam e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática brasileira”. Eis o que constatou, também, Schwarcz (1987) em seu livro *Retrato em preto e branco: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. Esta estudiosa assevera que “Sobre a raça negra, os discursos do *Correio* eram diversos, mas basicamente convergentes, pois explicavam desde a inferioridade dessa raça com relação à branca até suas características de ‘humildade e servilismo” (SCHWARCZ, 1987, p. 113).

Um exemplo da obsessão fanática – para não dizer fantasmagórica – de um personagem que corresponde, metaforicamente, a alguns dos “homens da ciência” é muito bem ilustrado através de Simão Bacamarte, da obra literária *O Alienista*, de Machado de Assis. Nessa obra temos a fina ironia machadiana ao perscrutar as experiências de um cientista obcecado em desvendar as (re) ações humanas consideradas anômalas sob seu ponto de vista. Assim, leva a cidade ao caos ao internar/prender um imenso contingente em seu “laboratório”. Nem mesmo a esposa escapa, nem ele, o alienista, por fim. Eis a visão magistral de Machado de Assis face ao domínio e às especulações científicas vigentes.

Dentro de uma visão mais *Naturalista* da realidade, outros personagens da Literatura Brasileira expressam a influência da (pseudo) ciência. Em *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, duas figuras são emblemáticas: Rita Baiana e o português que se amanceba com ela: Gerônimo. Aqui o poder sensual e bestialidade da mulher negra destroem a retidão e o caráter exemplar do homem branco, que se degenera no meio social em que habitava, o Rio de Janeiro. Logo, o português, Gerônimo, abandona a família e, desde então, sucumbe em todas as virtudes europeias. Esse é um exemplo da analogia entre raça e gênero, no século XIX, à luz dos ideários

9. Esse é a tese defendida por Schwarcz em outro livro de sua autoria, cujo título é *O espetáculo das raças* (1993).

de Hipólito Taine, Darwin, Spencer, etc, recriados em nossa literatura. Há, no entanto, muitos outros<sup>10</sup>.

Poderia, aqui, mencionar mais exemplos da propalada superioridade branca X inferioridade negra importada principalmente da Europa, assimilada e adaptada aos interesses dos diversos grupos hegemônicos no exterior e no Brasil, conforme percebem os estudiosos da área citados até então e, além deles, Santos (2002) em seu livro intitulado: *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*.

Em termos de outros projetos políticos de embranquecimento social e ideológico, no Brasil, por exemplo, envidaram-se esforços para perseguir a religiosidade e as atividades culturais do segmento. Eis o que Abdias Nascimento (2002) denomina como “genocídio do negro brasileiro” antes, durante e após o período escravagista. Nos anos 80 (século XX) é que, nacional e internacionalmente, se começa a dar mais visibilidade às desigualdades raciais no Brasil, muito embora só a partir dos anos 90 o governo federal tenha reconhecido, oficialmente, a persistência do racismo e de seus malefícios para a sociedade como um todo (TELES, 2003). Antes, porém, negras vozes fizeram ecoar as opressões sofridas, visto serem os campos de batalhas mais complexos ainda que os enfrentados pelas mulheres brancas. Surge daí o *feminismo afrocentrado*, na contramão da história, eis o que se segue.

## NEGRAS MULHERES: TECENDO OS FIOS DE UM FEMINISMO AFROCENTRADO

Embora não possamos traçar uma linha temporal a respeito da propalada inferiorização da mulher e, obviamente, da intensificação da opressão social, sob o aval científico, tomando como referência o século XVII, no entanto, Stepan (1994, p. 77) assevera que, “Já na Grécia antiga, Aristóteles relacionou a mulher ao escravo, tendo como base suas inferioridades ‘naturais”.

Quer dizer, a inferiorização da mulher é tomada como algo natural, congênito, uma espécie *déficit* que lhe era inerente. Essa associação, conforme observamos antes, é apropriada e justificada metaforicamente pela ci-

10. Isso, não só na literatura destinada ao adulto mas, também, nas produções destinadas às crianças e adolescentes. A esse respeito ver: Brookshaw (1983), Evaristo (2007), Cuti (2010), Oliveira (2006; 2007) entre outros (as) estudiosos da área.

ência no transcorrer do tempo, e ganha *status* de verdade. Logo, chega até nós, realimentada pela sociedade patriarcal, racista e sexista. Nesse viés de pensamento, Carlos Moore (2007, p. 281) salienta que “O sexismo é um fenômeno exclusivamente antimulher e o racismo é um fenômeno fundamentalmente antinegro” sendo ambos “fenômenos atemporais, universais e transversais”, afinal

Como formas de consciência historicamente construídas e determinadas, atemporais e englobantes, o racismo e o sexismo perpassam todas as culturas e todas as civilizações. Eles atravessam os milênios, os modos de produção, as religiões, as filosofias e as ideologias (MOORE, 2007, p. 281).

Carlos Moore (cit. p. 280) delinea as *nuanças* do racismo, desfiando suas teias enredadas sob fios teóricos, históricos, ideológicos. Logo, complementa, “Tanto o sexismo quanto o racismo compartilham a singularidade de serem dinâmicas determinadas e construídas historicamente e não ideologicamente”.

Conforme Frei Betto (2006, p. 19-21) o feminismo surgiu “nos EUA, na segunda metade dos anos 60, e expandiu-se pelos países do Ocidente, propugnando a libertação da mulher [...]”. Ele esclarece ainda que muitas mulheres já se rebelavam contra a hegemonia masculina. No entanto, seu marco dá-se no “século 18”, com o advento da “Revolução Francesa”, “o berço do feminismo moderno”. Então, lá se vão as mulheres, imersas em uma sociedade rígida e regida pelo patriarcalismo, em busca da libertação. Mas, libertação de quê e de quem? Responde o autor, elucidando conceitos tais quais: “libertação” e “emancipação”, em uma leitura análoga entre ambos. Sem entrar em tais meandros, tomemos a demarcação temporal de Frei Betto como uma referência, um ponto de partida para o alvorecer e o florescer do feminismo no Ocidente.

Mas, pondera Bairros (1995, p. 458), “Numa sociedade racista, sexista, marcada por profundas desigualdades sociais, o que poderia existir de comum entre mulheres de diferentes grupos [...] e classes sociais?”. Para Bairros (p. 458), esta “questão recorrente não é totalmente resolvida pelos vários feminismos, que interpretaram a opressão sexual com base em um diferenciado aspecto teórico-político-ideológico de onde o movimento feminista surgiu”. Eis o que a pesquisadora evidencia, remetendo-se aos “conceitos básicos de feminismo” e, com base em Judith Grant, aborda tais conceitos e aponta as suas limitações, levando em conta os problemas sócio-raciais que afetavam as mulheres brancas e negras.

As mulheres negras, enfatiza Bairros, eram (e são) oprimidas não só pela sociedade patriarcal como, também, pelas mulheres brancas, por estarem imersas em um sistema socialmente racista. Nessa mesma linha de pensamento, Sueli Carneiro (2003, p. 119) destaca a importância do feminismo no combate ao *sexismo* entre outros tipos de preconceitos sofridos pelas mulheres negras e ressalta as “o protagonismo que tiveram nas lutas pela anistia, por creche (uma necessidade precípua das mulheres de classes populares), na luta pela descriminalização do aborto que penaliza, inegavelmente, as mulheres de baixa renda”.

Outras acepções de feminismo são apontadas por Luiza Bairros (1995, p. 458-459) que, seguindo a linha de pensamento de Sueli Carneiro, tece considerações sobre as “versões mais conhecidas do feminismo, a saber: radical, liberal e socialista”. Para Luiza Bairros, tais versões não deram “conta das questões” que afligiam as mulheres negras, haja vista a persistência do patriarcalismo e do racismo preponderante.

Bairros (1995, p. 459) chama a atenção para a necessidade de nos atentarmos ao “uso do conceito de mulher”, o qual “traz implícito tanto a dimensão do sexo biológico como a construção social de gênero. Entretanto, a reinvenção da categoria mulher”, pondera, “frequentemente utiliza os mesmos estereótipos criados pela opressão patriarcal – passiva, emocional, etc, como forma de lidar com os papéis de gênero”, de modo que as diferenças entre mulheres e homens são vistas de maneira naturalizada e, “a opressão sexista é entendida como um fenômeno universal, sem que, no entanto fiquem evidentes os motivos de sua ocorrência em diferentes contextos históricos e culturais”. Assim sendo, entende-se que opressão é a “situação que a mulher definir como tal”. Mas, a qual mulher a estudiosa se refere, especificamente? Para responder a essa questão faz-se necessário trazer à baila as duas acepções de feminismo aludidas por Bairros, pois, é através dessas “[...] versões do pensamento feminista que explicitamente tentam definir a mulher com base em experiências tidas como universais”.

A primeira versão, assegura Bairros (1995, p. 460-461) parte da premissa de que a maternidade é a “experiência central na identidade das mulheres”, concebidas como a “dona do lar”, dedicada à família, cujo núcleo é constituído de um provedor, o esposo, e a prole, os filhos. O segundo versão concebe “a sexualidade [...] como forma de poder que transforma a mulher em objeto sexual do homem, como a experiência capaz de unificar todas as mulheres”. É o caso da mulher “vítima de um poder definido como intrinsecamente masculino”.

Na mesma linha de pensamento das estudiosas abordadas até então, Piza (1998, p. 67) salienta que “Os primeiros estudos do feminismo sobre gênero nasceram da denúncia e da reflexão sobre o patriarcado”, pois “as diferenças de sexo” eram “percebidas inicialmente como diferenças biológicas e sociais [...]”, afinal, as mulheres viviam “imersas num sistema cujo paradigma de normalidade e de autoridade social e política” centrava-se na figura do “homem branco, de classe abastada”.

Mas, o que se entende por “patriarcalismo”? Conforme Piza (1998, p. 67) “o patriarcado ocidental, como regime social, tem sua base de sustentação na família nuclear, composta por pai, mãe e filhos e, no passado, também pelos servos e escravos”. Ou seja, “tendo sido um regime de influência política na Antiguidade, e exercido até o século XIX, o patriarcado refluuiu no início do século XX”. Fica, aqui, uma instigação: será que só até o século XX? Penso que não, pois, assim como o racismo, hoje os sistemas racistas e patriarcais são constantes em nosso imaginário, interferindo no olhar sobre a *alteridade*. Mas, interessa elucidar: a qual mulher costuma-se referir quando se pensa a opressão no sistema patriarcal? Essa questão é respondida com bastante propriedade e veemência por Sueli Carneiro (1993, p. 188), fazendo um paralelo entre o Movimento Feminista Brasileiro e o “do mundo” pois,

Os primeiros passos do Movimento Feminista no Brasil e no mundo expressaram a intensa revolta [ao] processo de opressão, e como todo movimento de contestação, se constituíram na recusa de todos os estereótipos tradicionais existentes sobre a mulher: contra o mito de fragilidade, contra o confinamento da mulher ao espaço doméstico, contra a limitação da mulher a mero reprodutor da espécie. E o rompimento com esses modelos nos situava mais próximas do modelo da masculinidade.

Questionando e desconstruindo tais mitos, os quais não correspondem à realidade, digamos, às experiências e vivências de grande parte das mulheres negras, Sueli Carneiro (1993, p. 188), prossegue em suas instigações, fazendo uma importante ressalva ao considerar, pois, que o “movimento de mulheres nos levou ao resgate desta dimensão feminina irrecusável. [...] Somos mulheres e estudamos. Somos mulheres e trabalhamos. Somos seres plenos de potencialidade, exercendo uma cidadania de segunda ordem (1993, p. 188).

Sueli Carneiro remete-se à opressão social e econômica, à disparidade salarial, já que à mulher se atribui uma cidadania “de segunda ordem”. A primeira ordem, é óbvio, é atribuída ao homem branco, o modelo de

humanidade, de sapiência e força e, após ele, a mulher branca é a referência, sendo o último plano relegado ao homem negro, seguido da mulher negra.

Seguindo a direção do pensamento de Carlos Moore (2007), Conceição Evaristo (2005; 2006), Luiza Bairros (1995), Sueli Carneiro (1993, p. 187) parte da premissa de que a “identidade” resulta “de um processo histórico-cultural”, pois, “nascemos com uma definição biológica, ou seja, homens ou mulheres [...] Ou com uma definição racial: brancos, negros, etc”. Nossa identidade social, portanto, é construída a partir “dessas definições sexuais e raciais”. Daí concluir-se que a “identidade social [é] construída a partir de elementos históricos, culturais, religiosos e psicológicos”.

Ao desenredar os fios da trama que encobriram a visão de mulher universalizada, Sueli Carneiro (1993, p.189) segue ainda mais pungente: desvenda e dissipa alguns mitos (re)criados no seio social patriarcal pois, “Quando falamos do mito da fragilidade feminina que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando?”, pergunta. Afinal,

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas como vendedoras, quituteiras, prostitutas etc; mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar!

Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje empregadas domésticas de mulheres liberais e dondocas, ou mulatas tipo exportação.

As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético é de mulher branca [...]

A aludida filósofa não desconsidera a importância dos feminismos que se insurgem no âmbito das mulheres brancas, das camadas dominantes, cujas vozes repercutem nacional e internacionalmente. No entanto, demarca as singularidades entre ambos, haja vista as distintas frentes de batalhas que os distancia. Se estas mulheres lidam com a opressão social do universo patriarcal, as negras mulheres, em sua trajetória, têm que buscar forças para lidar com as mais variadas formas de opressão social oriundas do patriarcalismo e do racismo.

São as disparidades entre os dois universos de mulheres (brancas/negras) que Sueli aborda. Daí a perti-

nência de sua observação, quando se refere ao “contingente de mulheres” negras que precisaram “ganhar as ruas e trabalhar”, para sobreviver, isso durante e após o sistema escravagista. Diante disso, tais mulheres “não entenderam nada quando as feministas disseram que [...] deveriam ganhar as ruas e trabalhar”. Outra adversidade apontada por Sueli Carneiro diz respeito ao ideal de mulher universal: a musa, branca, sob os moldes greco-romanos, e aquelas cujos traços diacríticos destoam de tal padrão. Logo, são vistas como “antimusas”.

Conceição Evaristo, assim como outras escritoras, “que tinham dificuldades de encontrar seu um lugar, inclusive dentro do feminismo” (ARAÚJO e SCHNEIDER. 2006, p. 126), faz (em) ecoar vozes silenciadas e/ou invisibilizadas em nossa literatura ao longo dos tempos. Eis a grande contribuição de Evaristo e outras tantas escritoras e escritores desconhecidas (os), ignoradas (os), rejeitadas (os), enfim, por grande parte da crítica literária brasileira, ainda nos dias atuais.

O que nos importa aqui, no texto em questão, de Araújo e Schneider, é a demarcação dos anos 70 como um marco histórico de insurgência das vozes que o sistema patriarcal racista e sexista tentou silenciar. Vale salientar, ainda, a alusão à heterogeneidade dos movimentos feministas. Afinal, ser mulher e negra fez e faz a diferença em nossas trajetórias. Sueli Carneiro chama a atenção, nesse sentido, para a necessidade de “reconhecimento da diversidade e desigualdade existentes” entre ambos os movimentos. Salienta, portanto, que,

A diversificação das concepções e práticas políticas que a ótica das mulheres dos grupos subalternizados introduz no feminismo é resultado de um processo dialético que, se, de um lado, promove a afirmação das mulheres em geral como novos sujeitos políticos, de outro exige o reconhecimento da diversidade e desigualdade existentes entre essas mesmas mulheres (2003, p.118).

Sueli Carneiro (2003, p. 118) entende, pois, que “[...] o feminismo esteve [...] por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres” dificultando, desse modo, o reconhecimento das “diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica”. Em consequência disso, “as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade”.

No que se refere à invisibilidade das mulheres negras, Conceição Evaristo (2005, p. 205) ilustra isso através da “história oficial brasileira”, reportando-se às

pesquisadoras da área, a exemplo de Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Helena Teodoro, Luiza Bairros, entre outras, tomando como referência, também, a produção brasileira. A escritora alude ainda ao “fazer literário das mulheres negras” e observa que “os textos femininos negros, para além de um sentido estético, buscam semantizar um outro movimento, àquele que abriga todas as suas lutas”. São destacadas, portanto, as seguintes escritoras: “Geni Guimarães, Esmeralda Ribeiro, Miriam Alves, Lia Vieira, Celinha, Roseli Nascimento, Ana Cruz, Mãe Beata de Iemanjá, dentre outras”. Acrescentaria nessa relação a própria escritora, Conceição Evaristo, cuja produção vem se consolidando “no campo literário”, como bem ressaltam Araújo e Schneider (2005, p.126). Isso, sem falar na produção acadêmica da pesquisadora/escritora/professora.

Se as relações étnico-raciais, a exemplo da relação entre negros e brancos, têm sido desiguais historicamente, já que marcadas pelo racismo e pelo sexismo, também a relação entre homens e mulheres resulta das implicações de vivermos em uma sociedade patriarcal, sendo as mulheres subjugadas, desvalorizadas em seu saber/poder, assim como as pessoas negras. É possível inferir, portanto, que ambos os gêneros: feminino e masculino se aproximam analogicamente, por estarem à margem da sociedade.

Agora, se levarmos em conta as condições básicas de vida de ambos os segmentos étnico-raciais, considerando os índices de desigualdade entre mulheres brancas e negras, em termos profissional, sócio-econômico, educacional e de saúde, observaremos quão díspares são as oportunidades destas últimas, se comparadas àquelas<sup>11</sup>, o que resultou da aliança entre pensamentos racistas e sexistas, enfrentados pelos movimentos feministas *afrocentrados*, cujas lutas passadas ainda se fazem presentes.

## CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Diante das diferenças históricas entre a trajetória das mulheres negras e brancas, Sueli Carneiro (2003, p. 192) sugere o “enegrecimento do feminismo”, o qual implica em considerar a “trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro”. Eis

o que fizeram nossos antepassados, às vezes pagando um preço muito alto: a própria vida. Eis a batalha que prosseguimos na atualidade, mesmo não contando com os poderosos aparatos tecnológicos aludidos por Lauretis (1994, p.220): as tecnologias sociais, e de gênero, as quais correspondem aos meios, recursos - quer dizer, técnicas audiovisuais, midiáticas, científicas, discursivas, educacionais, entre outras - (re)criados pelos grupos hegemônicos.

Se a metáfora diz respeito à substituição de um termo, palavra ou ideia de uma coisa por outra, cuja conotação é análoga, correspondente à analogia, por outro lado, abrange não só a similitude como, também, estabelece pontos de semelhanças entre coisas diferentes. Logo, tanto a analogia quanto a metáfora lançam luzes para elucidar determinadas semelhanças entre diferenças (raciais e de gênero) (re/des)construídas historicamente.

A analogia e a metáfora foram, portanto, mais um desses poderosos recursos discursivos, como vimos inicialmente. Hoje lidamos com muitos outros: audiovisuais, midiáticos, educacionais, etc. Mas, não nos damos por vencidos (as) e aqui estamos construindo outras metáforas e analogias, prescindindo de qualquer desejo de inverter os centros: do eurocentrismo/eugenismo, pelo afrocentrismo/negro, mas, sim, nos interessa salvaguardar o respeito e o direito às diferenças e fazer ecoar outras vozes que tentaram silenciar, embora continuem a ressoar em nós.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Flávia Santos de e SCHNEIDER, Liane. A escrita de Conceição Evaristo e a mulher negra como protagonista em ‘Ana Davenga’. In: SCHNEIDER, Liane e MACHADO, Charlton (Org). *Mulheres no Brasil: resistência, lutas e conquistas*. João Pessoa: Editora Universitária/UEPB, 2006, pp.123-134.
- BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. In: *Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, PPCIS/IFCS/UERJ, n. 2, pp-458-463.
- BETO, Frei. Marcas de batom: como o movimento feminista evoluiu no Brasil e no mundo. In: SCHNEIDER, Liane e MACHADO, Charlton (Org). *Mulheres no Brasil: resistência, lutas e conquistas*. João Pessoa: Editora Universitária/UEPB, 2006 (pp. 19-26).
- BENTO, Maria Aparecida da Silva & CARONE, Iray (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre*

*branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

- BROOKSHAW, David. *Raça & cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- CARNEIRO, Sueli. Identidade Feminina. In: *Cadernos Geledés*, n. 4, 1993, pp. 187-193.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. In: *Estudos Avançados*, n. 17 (49), 2003
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnico-raciais*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2000.
- CUTI. *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Souza e Lima Barreto*. Belo Horizonte: Autentica, 2009.
- DIWAN, Pietra. *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.
- EVARISTO, Conceição. Dos sorrisos, dos silêncios e das falas. In: SCHNEIDER, Liane e MACHADO, Charlton (Org). *Mulheres no Brasil: resistência, lutas e conquistas*. João Pessoa: Editora Universitária/UEPB, 2006, pp.111-122.
- EVARISTO, Conceição. *Literatura negra*. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.
- FLORES, Elio Chaves e CAVALCANTE, Fátima Solange. Raça, gênero, classe e região: uma introdução à crítica da democracia minimalista. In: SCHNEIDER, Liane e MACHADO, Charlton (Org). *Mulheres no Brasil: resistência, lutas e conquistas*. João Pessoa: Editora Universitária/UEPB, 2006, pp. 135-145.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal no. 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD-MEC, Brasília, 2005 (pp-39-62).
- LAURETIS, Teresa de. Tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítico da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp-206-238.
- MAPA DA POPULAÇÃO NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO. São Paulo: INSPIR – Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial, outubro, 1999.
- MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte/MG, 2007.
- MUNANGA, Kabenguele. *Para entender o negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e informação, 2004 (Livro de Professores).

MUNANGA, Kabenguele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- MUNANGA, Kabenguele. Apresentação. In: *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.15-20.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro*. Salvador: Ceao/UFBA, 2002.
- OLIVEIRA, Maria Anória de J. Relações Étnico-Raciais na Educação e a Literatura Infanto-Juvenil: nas veredas da Lei Federal 10.639/03 (?). In: LINS, Juarez Nogueira e outros (Org.). *Linguagem e Discussões Culturais*. João Pessoa: Ed. dos Organizadores, 2006, pp.245-261.
- OLIVEIRA, Maria Anória de J. Discurso Histórico e Narrativa Literária: entrelaces na tessitura da Rainha Africana Nzinga Mbandi. In: FLORES, Elio Chaves e SUCUMA, Arnaldo (Org.). *Tricontinental Revista de Arte, Cultura e Ciência*. João Pessoa: Convênio de Graduação e de Pós Graduação, Ano I, v. 1, n.1, Ed. Universitária/UFPB, 2008, pp.123-140.
- PIZA, Edith. *Caminhos das águas: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas*. São Paulo: EDUSP / Com Arte, 1998.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: EDUC/Pallas: 2002.
- SCHWARCZ L. Moritz; REIS, L.V de Souza (Org.). *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: EDUSP / Estação Ciências, 1996. p. 179-193.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em preto e branco: jornais escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO/CED, 1995.
- STEPAN, Nancy. Raça e gênero: o papel da analogia da ciência. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítico da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp.73-93.
- TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

11. Consultar o Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho (veja-se nas referências).

# A REDENÇÃO DO OLHAR: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA

## NELSON INOCENCIO

Docente do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB). Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da mesma universidade. Foi membro da direção nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (Conselho Nacional de Educação). Doutorando do PPG-Artes da UnB, com pesquisa acerca do Museu Afro-Brasil em São Paulo.

## A IMAGEM IDEAL COMO PROBLEMA

Esta breve reflexão é um esforço de análise do quadro intitulado *A Redenção de Cã* de autoria de Modesto Brocos Y Gomes, datado de fins do século XIX, 1895 para ser mais específico. Trata-se de uma pintura, obra figurativa cujas dimensões são 199x166cm. O referido trabalho pertence ao acervo do Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, e tem suscitado ao longo de sua existência uma série de debates e reflexões.

Nosso empenho aqui é o de tentar pensar este quadro à luz da semiótica greimasiana ou, melhor dizendo, do que sabemos dela. Seguindo o pensamento de Algirdas Julien Greimas, para quem a unidade de sentido é fruto das relações entre actantes, nos dispomos a analisar *A Redenção de Cã* levando em consideração o plano da expressão tanto quanto o do conteúdo. Neste caso, ao falarmos de expressão, identificamos tratar-se de um quadro a óleo sobre tela, realizado à maneira acadêmica conforme os cânones da pintura neoclássica. As dimensões da obra são amplas, o que corresponde a um modo peculiar de figurativização da época. No que concerne ao conteúdo, nos deparamos com uma situação doméstica em que as personagens compartilham um momento de euforia, na medida em que as posturas dos adultos em relação à criança, induzem a uma manipulação do olhar expectador, no plano da ten-

## RESUMO

O presente artigo lida com algumas questões sobre representação visual da população negra no contexto brasileiro. Para tanto, o autor se utiliza da semiótica formulada por Algirdas Julien Greimas tentando estabelecer correlações entre duas imagens que nos ajudam a revelar a dimensão histórica do conteúdo racial no âmago de nossa cultura visual. Uma das referências é a pintura intitulada “A redenção de Cã” datada da segunda metade do século XIX, e a outra é a cédula de quinhentos cruzeiros que entrou em circulação na segunda metade do século XX durante a ditadura militar. O intuito é o de explicar como o ideal de branqueamento ainda é um modelo seguido, apesar da visão paradisíaca concernente à celebração da diversidade no Brasil.

Palavras chave: Branqueamento, cultura visual, negros, racismo, semiótica.

## ABSTRACT

This article deals with some questions about visual representation of the black population in the Brazilian context. For make it works, the author uses the semiotic purposed by Algirdas Julien Greimas as support trying to set up relationship between two images that help us to reveal the historic dimension of racial content in the core of our visual culture. One of the references for this study is the painting named “The Can Redemption” from the second half of XIX century, while the other reference is the five hundred cruzeiros bank note that was delivered in the second half of XX century during the military dictatorship. The aim is to explain how the whiteness ideal is still a pattern to be followed, despite the paradise view in which concerns the diversity celebration in Brazil.

Keywords: blacks, racism, semiotic, visual culture, whiteness.

tação. A conjunção almejada se refere ao processo de mestiçagem. Neste caso o embranquecimento cumpre o papel de uma sanção, ou seja, a performance desta família rural do Brasil agrário do século XIX resultou no nascimento daquela criança específica, que naquele momento se constitui em objeto modal que conecta seus familiares às aspirações de um distanciamento da imagem negativa atribuída aos africanos e seus descendentes. Transferindo para o quadrado semiótico a situação exposta na pintura analisada, diríamos que em termos de contrariedades encontramos a relação negro x branco e, em termos de contraditoriedades, uma outra constituída por não negro x não branco. A tensão está estabelecida na relação negro x não negro que, de acordo com a configuração do quadrado, seria o segredo. A criança parece ser branca embora a ascendência negra coloque sob suspeita sua aparência. A estratégia está exatamente em não revelar essa condição particular comprometedora.

Retomando um pouco alguns aspectos da pintura e com o intuito de ir além de uma interpretação que se restrinja ao plano da superfície podemos nos apoiar nos argumentos de Vicente Martinez quando desenvolvendo análises semióticas acerca da pintura enfatiza:

A pintura se caracteriza por ser uma manifestação onde nosso olhar é estimulado pela cor, pelo traço, pela linha, pela textura, pela matéria, pela forma, etc. e pelas relações estruturais que sustentam estes elementos. (Martinez, 1999, pg. 297.)

Em termos de formantes pictóricos, a obra, objeto de nosso estudo, apresenta três elementos que estão vinculados à análise proposta pela teoria greimasiana, ou seja, a dimensão cromática proporcionada pelo uso das cores e suas combinações, a dimensão eidética associada à estrutura do quadro e como resultante da articulação entre as duas primeiras temos a dimensão topológica da pintura.

A manipulação proposta pelo enunciador, no caso o autor da obra, busca um fazer crer no enunciatário que por sua vez deverá estabelecer algumas relações entre a imagem presente e outras que por ventura estejam arquivadas em seu arquivo mnemônico. Assim, algumas associações são possíveis, entendendo que o repertório, ou em outros termos, a cultura visual do enunciatário, se caracteriza como um elemento fundamental que possa permitir a construção dessas associações as quais também denominamos de intertextualidades.

Existem marcas constantes em ambas imagens que nos impelem a fazer exercícios na procura dessas intertextualidades. Relacionando a pintura em discussão com outras produções imagéticas anteriores ou posteriores, algumas aproximações parecem inevitáveis. Quando fixamos o olhar na tela e sabemos então se tratar de uma abordagem alusiva à miscigenação, acionamos o nosso arquivo. No intuito de fazermos um breve exercício, buscando outras referências visuais, podemos destacar imagens bem mais recentes como as da cédula de 500 cruzeiros aprovada pelo Banco Central e que entrou em circulação nos anos 70, em pleno regime

autoritário. Conforme o discurso oficial, esta cédula trata da evolução étnica brasileira, e foi escolhida para a celebração do sesquicentenário da independência. O conteúdo da mensagem impressa na cédula está em consonância com o exposto na tela de Brocos y Gomes. O foco é a miscigenação não apenas como uma performance, mas como um querer, um poder e um saber fazer que têm como sanção a constituição de uma imagem que nos leve a crer que parecer ser branco, europeu e ocidental nos garante algumas vantagens. A ideia principal é a de que investir no processo de embranquecimento gradual nos dará acesso a algumas benesses. No caso específico de *A redenção de Cã* o processo de mestiçagem livraria das trevas muitos indivíduos aos quais seria atribuída uma espécie de fardo celestial. Isto porque, considerando uma versão bíblica, o *Criador* teria marcado os herdeiros de Cã, gente cuja identificação estaria associada ao fato de portarem pele escura. Daí o título da obra.



O resultado da performance está explícito na pintura que apresenta três gerações de uma mesma família, sendo que as duas primeiras assumem as competências para tornar possível um desejo. Nesse sentido, como já mencionado, elas querem fazer, elas podem e sabem como fazer. A estrutura da obra, por exemplo, dialoga com representações clássicas da literatura brasileira que destacou a mestiçagem como valor nacional.

Há na pintura redundância, repetição e reiteração suficientes para que possamos identificar nela a existência de isotopia, cujos conectores se encontram na própria cena, como as características físicas das pessoas envolvidas e suas gestualidades, por exemplo. Podemos corroborar tal afirmação observando as mulheres em cena, cujas posturas são tais como as que aludem a uma graça alcançada. O enunciatário, todavia, necessita ser embasado para compreender o discurso apresentado, ou seja, para sair de uma condição de não saber para uma condição de saber. Não se trata de uma relação imediata de causa e efeito, mas o enunciatário precisa procurar entender o porque da execução de uma obra com esta temática específica naquele dado momento. Em outras palavras a sua interpretação está condicionada pelo instrumental de que ele dispõe para fazer suas ancoragens e a partir desse momento desempenhar o seu papel como actante, expressando o seu entendimento tanto no plano da expressão quanto do conteúdo. A referida pintura suscita polêmicas sobre as ideias acerca de “raça” em função de sua abordagem. Por outro lado, no contexto da cultura brasileira, seu teor explicita questões abertas desde a colonização, como um constante mal estar causado pela presença africana na cena nacional.

Ana Claudia de Oliveira, no livro em que organiza, intitulado *Semiótica Plástica*, argumenta que o interesse pelas imagens, pela visualidade, possui uma abrangência que extrapola o campo das artes plásticas e da comunicação visual. Isso significa que toda construção imagética passou a ser objeto de interesse nos mais diversos domínios. A partir desse argumento e acreditando que para a semiótica a relação entre sistemas distintos pode se realizar desde que esta aproximação viabilize interpretações palpáveis, nos lançamos ao desafio de buscar correspondências que nos auxiliem nesse processo e que não estão necessariamente no campo da pintura.

No esforço de tentar interpretar a obra em questão, explorando ao máximo seus elementos pictóricos, procuramos estabelecer ao menos uma ancoragem que pudesse auxiliar no percurso gerativo de sentido, recorreremos às imagens arquivadas em nossos repertórios. Dessa forma, a associação da imagem em questão com uma outra, não menos polêmica, se tornou inevitável. Mas o outro referencial, que por algumas razões se conecta à obra de Modesto Brocos, permite a vinculação mesmo sem se tratar de uma pintura, sem ter sido produzido no século XIX, sem corresponder a valores canônicos de um período da história da arte. Nada dis-

so. O outro texto com o qual pretendemos fazer uma interface é uma cédula de 500 cruzeiros que entrou em circulação no início da década de 70 do século passado, durante a ditadura militar. A referida imagem exibe de um lado os diferentes estágios do Brasil desde o “descobrimento”, passando pelo comércio, colonização, independência, integração. A sequência sugere um processo de desenvolvimento que vem se consolidando ao longo de mais de quatro séculos.

É uma espécie de exercício cartográfico enaltecendo a grandeza do país na perspectiva do discurso oficial. Na outra face, a cédula exibe, analogamente aos mapas, imagens de brasileiros, todos do sexo masculino. O desenho começa por um indivíduo indígena, passa por um indivíduo branco, por um indivíduo negro e a partir daí as relações inter-étnicas e inter-raciais dão a tônica do processo de formação da população brasileira. Até então, nenhuma novidade, apesar da terrível omissão acerca do desencadeamento desse contato entre povos distintos, o qual teve como uma das referências insofismáveis a violência sexual contra mulheres ameríndias e africanas. De acordo com aquele discurso imagético, as faces vão clareando até que chegamos a uma noção do que seria o brasileiro da atualidade, que possui a aparência de pessoa europeia, dentro dos padrões tradicionais hegemônicos.

Esta cédula circulou por uma década ou mais e o seu conteúdo sempre foi problemático, por vários aspectos. Como já mencionamos antes, a presença masculina parece absoluta e nesse aspecto ela difere da tela de Brocos. Por outro lado, naquela pintura do século XIX, a sanção, ou seja, a redenção, só é possível graças à figura paterna, condição que devolve ao homem seu papel quando não absoluto, determinante para a vida das mulheres. Na obra dos oitocentos a figura masculina seria um objeto modal, ela é necessária para que o clareamento da pele ocorra. Precisamos dela na busca obstinada por uma aparência que omita a africanidade. Já na cédula de 500 cruzeiros a última figura masculina da esquerda para a direita seria o objeto de valor. Seu papel é análogo ao da criança sentada no colo da mãe. É no plano do conteúdo que vamos encontrar o que as duas imagens têm em comum. De uma forma ou de outra, ambas preconizam que o processo de embranquecimento é uma meta a ser alcançada. As estruturas, as maneiras como estão concebidas as disposições das personagens, a manipulação do olhar que é impelido a percorrer caminhos que nos levem ao ideal em termos de uma aparência aceitável, tudo converge e conspira no intuito de persuadir-nos neste sentido.



## OS SUJEITOS

Conforme as leis da semiótica, sujeito não é pessoa, objeto não é coisa. Partindo desse entendimento e comparando a duas imagens ora relacionadas, percebe-se que há um sujeito que se constitui na ideia a ser seguida. Talvez pudéssemos atribuir ao discurso da mestiçagem, como fenômeno que se persegue obstinadamente na cultura brasileira, esse papel que corresponde ao de manipulador de nossas vontades, transformando-as em um querer fazer, um dever fazer, um poder fazer. Mas principalmente nos fazer crer que é possível ser feito, por que esta é uma conduta a ser seguida. Esse discurso é produzido em alguma instância por alguém. Esse alguém, que poderíamos identificar também como o segmento composto pela hegemonia eurocêntrica, acredita no embranquecimento como uma sanção a ser alcançada.

Um outro sujeito seria a parcela da população que ainda não alcançou o ideal a ser seguido. Este segmento é constituído por pessoas que não foram “redimidas” pelo processo de miscigenação. Elas são manipuladas no sentido de que suas ações convirjam para as ações propostas. Porém tais pessoas não possuem a competência absoluta para realizar o que esta sendo proposto. É necessário que as pessoas brancas sejam também manipuladas para que esta performance se realize. Os temas da tela e da cédula parecem ter uma força tamanha a ponto de se caracterizarem como



uma configuração discursiva, ou seja, que envolve várias transformações narrativas, percursos temáticos e figurativos. Por exemplo, a noção de mestiçagem como resultado de uma performance pode conter um certo glamour, dependendo da compreensão que se tem de ambas imagens. Contudo, um olhar mais crítico sobre elas tende a conduzir-nos para outra interpretação. A de que a presença negra é incômoda e, portanto, deve ser amenizada, atenuada, reduzida, minimizada.

Voltando à Ana Cláudia de Oliveira, é interessante notar uma de suas argumentações no tocante à obra de arte e que serve também para auxiliar na fundamentação de nossos argumentos. Ela dirá citando Jean-Marie Floch:

“No entanto, o que importa para o semiótico francês é evidenciar não o contexto de fora da pintura, mas a própria tela que é aquele que explica ou leva à sua significação. A tela não traduz ou reflete ideologias, ela cria sentidos de alcance social e político.” (Oliveira, 2004, pg. 24.)

Assim sendo, dessa perspectiva semiótica, qualquer comentário sobre as circunstâncias em que o quadro foi pintado seria nulo. E nem é necessário na medida em que as personagens adotam uma postura quase cênica no contexto da obra para enfatizar o que se quer dizer. Aliás, sua interpretação não é nada fácil, pois complexas relações de gênero e raça podem ser observadas na ação que ocorre. O homem sentado no batente da porta de uma casa modesta possui uma presença fundamental na trama. Sem ele nada teria sido possível. Dele depende o futuro, não das herdeiras de Cã. Elas são passageiras, devem ser manipuladas para dar lugar ao novo. Aquele que atende às aspirações de uma sociedade ávida por compartilhar valores definidos como positivos, a exemplo de vínculos com uma aparência que se encaixe dentro dos padrões ocidentais de beleza e representação. Os desencadeadores de isotopia estão todos ali, as pessoas de diferentes gerações com maior ou menor concentração de melanina. Ao passo que na cédula não se deixa transparecer uma diferença etária. É como se esse homem viril e exclusivo passasse por uma mutação imediata. A ideia de nação que aquele texto carrega se vincula a uma noção de pátria profundamente afetada por um olhar oficial. Na cédula, um objeto de uso diário que circula pelas mãos da população em geral, a presença de brancos, se não está relacionada ao belo, pelo menos está vinculada ao ideal, um alvo a ser perseguido e que vale a pena ser alcançado. É curioso notar como, no nosso caso, a

mestiçagem encontra-se imbricada à ideia sorrateira de branqueamento. Por outro lado, poderíamos até valorizar nossos acentuados processos inter-étnico e inter-racial, desde que este gesto não servisse para encobrir visões reacionárias acerca de nosso passado africano e escravocrata.

O que entendemos é que tanto a tela quanto a cédula são capazes de criar sentidos de alcance social e político. O que está presente nestas concepções é um *ethos* brasileiro que aqui e ali ressurgiu quando falamos de nossas tão idolatradas e supostas tolerância e generosidade. Embora, paradoxalmente, sejamos um país em que se convive com a diversidade, sem que necessariamente haja respeito pelas diferenças.

No afã de compreender melhor a semiótica proposta por Greimas e suas dimensões, procuramos estabelecer algumas aproximações com outros conceitos fluidos nas artes visuais. Nesse sentido, quando o enunciatário é chamado a construir uma interpretação, visando a produção de sentido, ele poderá lograr maior ou menor êxito dependendo da amplitude de seu próprio repertório, ou seja, o seu alcance no percurso gerativo estará profundamente relacionado com o tamanho de seu arquivo mnemônico que seleciona e compila imagens também. Em se tratando dessa situação específica, parece haver alguma conexão entre nossa abordagem e o conceito de cultura visual, explorado por pesquisadores da área de arte/educação, o qual consiste em uma formulação teórica subsidiada pela história da arte, a antropologia e os estudos culturais, cujo interesse em discutir a cognição estética passa pela determinação de tomar como um dos pressupostos a bagagem ou o repertório imagético do público. Sobretudo, ao lermos Ana Cláudia de Oliveira e algumas de suas significativas observações sobre semiótica plástica ficamos tentados em arriscar algumas interfaces, ainda que guardadas as devidas proporções. Oliveira explica que:

Entendemos que o adjetivo “plástica” pode abranger o estudo do plano da expressão das manifestações visuais mais distintas, quer as artísticas, quer as midiáticas, quer as do mundo natural. Considerando que o texto visual, qualquer que seja: arquitetura, escultura, paisagem natural ou pintada, desenhada, gravada, fotografia, é construído por um arranjo específico de sua plástica, organizada por mecanismos estruturais particulares de seu sistema, com suas regras, resultando em uma dada sintagmatização das unidades mínimas; optamos por denominar plástica a semiótica que se ocupa da descrição do arranjo da expressão de todo e qualquer texto visual. (Oliveira, 2004. pg. 12.)

Esta argumentação é de real importância por tocar em pontos-chaves que também são objetos da pesquisa no campo da cultura visual. Mas por que razão insistimos nessa ideia? O fato é que as interpretações possíveis diante das imagens em questão (o quadro de Modesto Brocos, que aqui procuramos relacionar à cédula de 500 cruzeiros) dificilmente poderão prescindir do uso do repertório de cada enunciatário, na medida em que ele, no intuito de compreender o discurso imagético, tentará fazer as suas ancoragens. Uma condição *sine qua non* para que a ancoragem se dê é exatamente a possibilidade de se acessar o repertório na busca de outras imagens com as quais acreditamos haver algumas marcas textuais semelhantes às aquelas encontradas na imagem que ora está diante de nossos olhos.

Quando algum texto visual nos chama a atenção para a mestiçagem brasileira, podemos recorrer à imagem da mulata, preferência nacional, símbolo que conjuga uma série de visões estereotipadas que não cessam. Podemos lembrar do “cabelo bom”, ou ainda do “negro de alma branca”. São ingredientes, imagens que podem ou não ser evocadas, mas que certamente povoam nosso imaginário.

Qualquer cidadã ou cidadão brasileiro possui alguma noção do discurso da mestiçagem, seja ajustada às interpretações paradisíacas de Brasil, seja essencialmente crítica no que concerne aos usos e abusos dessa noção, ou mesmo à indiferença. Tudo vai depender dos pontos de vista de quem olha. Alguém que acredite, por exemplo, no mito da democracia racial brasileira dificilmente se sentirá incomodado com *A Redenção de Cã*. Sua tendência é a de estar em conjunção com o trabalho do artista e de compartilhar um momento eufórico.

O que está figurativizado na obra tem um apelo ideológico irrefutável, tanto que a referida pintura já foi utilizada em congressos científicos para ilustrar teses acerca da composição étnica futura do Brasil. Os críticos de arte divergem em suas argumentações, desde aqueles que acreditam ser a tela de Brocos uma visão bem humorada do país, até os outros que questionam as intenções do artista.

De acordo com argumentações supracitadas, certamente teríamos condições de olhar a obra por diferentes flancos como, por exemplo, as relações de gênero, que também são complexas no texto visual. Uma observação mais atenta nos mostrará o desempenho de papéis sexualmente muito definidos, sem que o enunciatário tenha que despender grandes esforços. Frederico Moraes, por seu turno, cita o pintor Gonzaga Duque o qual dirá que: “A Redenção de Cã poderia ser tomada, à primeira vista, como uma recriação étnica e moderni-

zadora da Sagrada Família” (Moraes, 2002 pg.50). Este argumento, embora ocorra no nível fundamental (à primeira vista), traz implícita a ideia de que branqueamento e modernização possuem uma correspondência “divina” entre si. Não é difícil de compreender a nefasta relação levando-se em conta os germes de nossa longa herança escravocrata.

Interessante notar ainda alguns aspectos da relação disjunção/conjunção. Os negros, no caso, deveriam entrar em disjunção consigo mesmo, com sua história, suas tradições, seus costumes, a fim de aderir a um projeto “modernizador”, mais do que isso, “redentor”. Deveriam ainda reagir de maneira eufórica à possibilidade de que, no futuro, seus descendentes se assemelhariam ao outro. Não parece algo muito distinto do que preconizaram as instituições coloniais, principalmente a Igreja, no que diz respeito ao abandono de valores “pagãos”, “mundanos”. Não é por acaso que até os nossos dias tais noções influenciem textos pretensamente analíticos sobre cultura popular e outros fenômenos.

Pensando a debreagem, outra discussão interessante permeia as noções apresentadas. O eu (negro)/ aqui, interpretando esta tela/ e agora, na contemporaneidade, sofrendo um deslocamento que propõe ela (negra)/ alhures (Brasil agrário do final do sec. XIX) / antes, no passado (lá no início do período pós-abolição). Esse deslocamento implica em alguns entendimentos importantes sobre as condições sociais progressivas do país sem os quais o enunciatário terá poucas chances de lograr êxito no percurso gerativo de sentido.

## INTERTEXTUALIDADES

Retornando ao esforço de estabelecer uma ancoragem possível na relação que tentamos construir entre a tela e a cédula, e entendendo, conforme Ana Cláudia Oliveira, que o domínio da imagem extrapola a produção artística, queremos reiterar que a aproximação sugerida se deu a partir de um exercício de memória. No repertório da cultura visual explorado constava este objeto, uma cédula que, segundo as informações presentes na obra consultada, foi a primeira criada com o objetivo de comemorar o sesquicentenário da Independência do Brasil. Diz o texto:

No anverso da cédula de 500 cruzeiros, retrata-se a *evolução étnica brasileira* e, no reverso, seqüência de cartas histórico-geográficas – Descobrimto, Comércio, Co-

lonização, Independência e Integração do Brasil. (grifos nossos) (Banco Safra, 2000, pg. 278.)

O texto supracitado está inserido em uma publicação oficial e, portanto, em consonância com os entendimentos e aspirações da oficialidade brasileira. A data em que o livro foi lançado é de 2000 e obviamente o texto como está explícita e sustenta uma compreensão de *evolução étnica* que remonta às teses racialistas do século XIX. É aí que parece estar o gancho que relaciona uma imagem à outra. Os dois textos visuais figurativizam noções do que seria a evolução do povo brasileiro, de uma perspectiva artística independente ou de uma perspectiva institucional.

Sem a pretensão de encerrar as questões aqui levantadas, acreditamos que a cultura visual produz imagens que podem tanto permitir o avanço de nossas compreensões como podem também limitar nossa capacidade perceptiva. A depender do que o processo seletivo reserva no arquivo mnemônico de cada sujeito, podemos estar cercados de estereótipos e o que é pior, acreditar em sua veridicidade, mas, ao contrário, há chances de termos informações suficientes para desconstruí-los. Contudo, nada é tão bem resolvido assim. Um mesmo sujeito pode avançar ali, o que não impede seu retrocesso aqui. Estas possibilidades não são refutáveis, até porque os processos dialéticos fazem parte da existência humana, como bem sabemos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande questão que permanece aberta diz respeito às estratégias de manutenção de certos sintagmas em nossos repertórios, que, uma vez agregados, fomentam perenemente nossa cultura visual, permitindo que determinadas imagens problemáticas fluam impunemente, reiterando noções conservadoras, retrógradas e reacionárias sobre alteridades, diferenças e identidades não hegemônicas.

Pensamos que a semiótica possa indubitavelmente vir a se constituir em ferramenta importante no processo de análise que procura enfrentar o desafio imposto por essas imagens que coisificam o outro, submetendo-o às mais perversas banalizações. Se, por um lado ficamos estarecidos com o fato de *A Redenção de Cã* encontrar correspondências na segunda metade do século XX, por outro, nos damos conta de que estudos críticos direcionados para a produção artística e

a significação estética possibilitam outras abordagens que de alguma forma questionem o padrão vigente. Seriam tais perspectivas excêntricas e contra-hegemônicas alimentadas por uma ética distinta que nos leva a repensar nossos modos de ver na contemporaneidade. Condutas providenciais, por exemplo, em tempos de enfrentamento institucional do racismo e de implementação de políticas públicas embasadas em ações afirmativas para a população afro-brasileira no início desta segunda década do século XXI. Se a cultura visual do passado dialoga com a cultura visual contemporânea, parece oportuno lembrar que a construção de uma sociedade democrática também é e sempre foi uma questão de imagem.

## BREVÍSSIMO GLOSSÁRIO

### ACTANTES

Actante pode ser concebido como aquele que realiza ou sofre o ato, independente de qualquer outra determinação. Assim para citar L. Tesnière, (não está nas referências) (este verbete, como os demais foram extraídos do Dicionário de Semiótica / Greimas & Courtés. Ambos autores citam Tesnière sem especificar a obra) a quem se deve o termo: “actantes são os seres ou as coisas que, a um título qualquer e de um modo qualquer, ou ainda a título de meros figurantes e da maneira mais passiva possível, participam do processo”.

### ANCORAGEM

(...) compreende-se a disposição (...) de um conjunto de índices espaço-temporais (...) que visam constituir um simulacro de um referente externo e a produzir o efeito de sentido “realidade”.

### DEBREAGEM

Pode-se tentar definir debreagem como a operação pela qual a instância da enunciação distingue e projeta fora de si, no ato da linguagem e com vistas à manifestação, certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim constituir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discurso. Se se concebe, por exemplo, a instância da enunciação como um sincretismo de “eu-aqui-agora”, a debreagem, enquanto um dos aspectos constitutivos do ato da linguagem original, inaugura o enunciado, ao mesmo tempo, por contrapartida, mas de maneira implícita, a própria instância da enunciação.

### EIDÉTICO

Se refere aos aspectos das imagens propriamente ditas. Um trabalho artístico pode apresentar aspectos cromáticos, concernentes às tonalidades, aspectos topológicos, acerca da localização ou cenário, aspectos matéricos, alusivos aos materiais expressivos empregados e aspectos eidéticos, que dizem respeito aos teores das imagens produzidas.

### ENUNCIADO

No sentido geral “aquilo que é enunciado”. Entende-se por enunciado toda grandeza dotada de sentido, pertencente à cadeia falada ou ao texto escrito, anteriormente a qualquer análise lingüística.

### ISOTOPIA

Greimas tomou ao domínio da físico-química o termo isotopia e o transferiu para a análise semântica, conferindo-lhe uma significação específica, levando em consideração seu novo campo de aplicação. De caráter operativo, o conceito de isotopia designou inicialmente a interatividade, no decorrer de uma cadeia sintagmática de classemas que garantem ao discurso-enunciado a homogeneidade.

### QUADRADO SEMIÓTICO

Compreende-se por quadrado semiótico a representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer. A estrutura elementar da significação, quando definida - num primeiro momento - como uma relação entre ao menos dois termos, repousa apenas sobre uma distinção de oposição que caracteriza o eixo paradigmático (comutações e substituições) da linguagem: ela é, portanto, suficiente para constituir um paradigma composto de *n* termos, mas não permite por isso mesmo distinguir, no interior desse paradigma, categorias semânticas baseadas na isotopia (o “parentesco”) dos traços distintos que nele podem ser reconhecidos (...)

### SANÇÃO

Sanção é uma figura discursiva correlata à manipulação, a qual uma vez inscrita no esquema narrativo se localiza nas duas dimensões, na paradigmática e na cognitiva.

### SINTAGMA

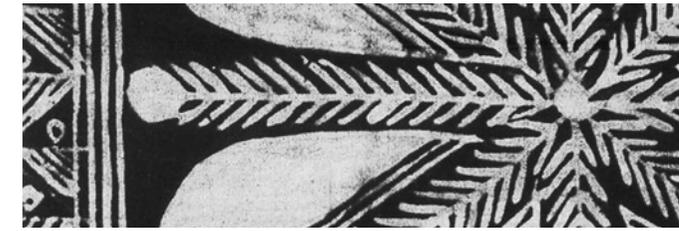
Designa-se pelo nome de sintagma uma combinação de elementos co-presentes em um enunciado (frase ou discurso) definíveis(...) Os sintagmas são obtidos pela segmentação da cadeia sintagmática, sendo que o

estabelecimento das relações entre as partes e a totalidade tem o efeito de transformar essa cadeia em uma hierarquia sintagmática.

## BIBLIOGRAFIA

- FIORIN, Jose Luis. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- GREIMAS, Algirdas Julien & COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.
- HERNANDES, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007
- MARTINEZ, Vicente. “A eloquência da pintura de Ryman”. In: *Revista do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*, no. 5 (pgs.295 – 313). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica / Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica; Universidade de São Paulo/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Centre Nationale de Recherches Scientifiques / Fondation Nationale de Sciences Politiques – CEVIPOF, dezembro. 1999.
- MORAIS, Frederico. *O Brasil na visão do artista: o país e sua gente*. São Paulo: Prêmio, 2002.
- O Museu de Valores do Banco Central do Brasil*. São Paulo: Banco Safra, 2000.
- OLIVEIRA, Ana Claudia, “Semiótica plástica ou semiótica visual?”. In: *Semiótica plástica / Ana Claudia Oliveira* (org.). São Paulo: Hacker Editores, 2004.

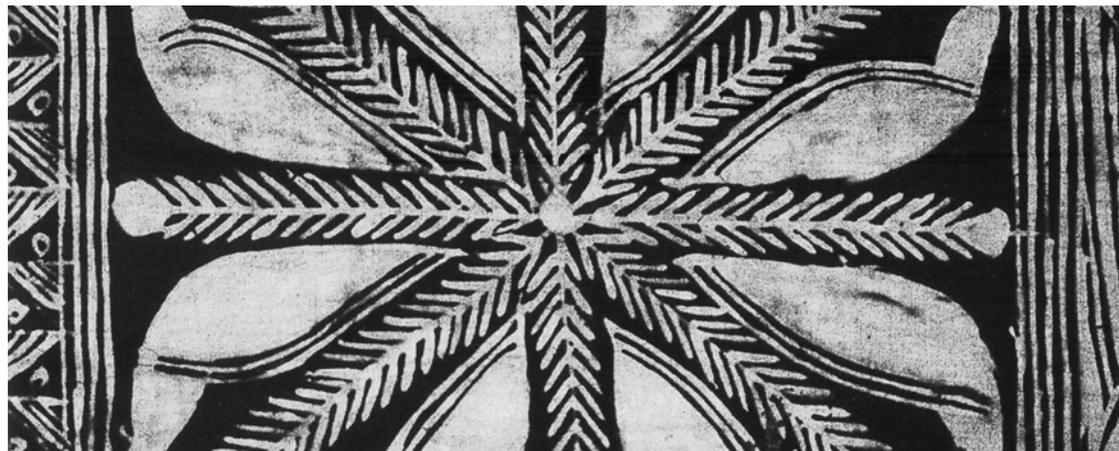




# INTERLOCUÇÕES



## ENTREVISTA: ANHAMONA DE BRITO



A visão do corpo negro no direito, a situação dos intelectuais negros nos espaços acadêmicos e as prioridades da atual gestão da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), são alguns dos assuntos de que trata a nova secretária de Políticas de Ações Afirmativas do órgão, Anhamona de Brito, nesta entrevista exclusiva, concedida por e-mail. Nascida em Salvador, Bahia, ela é advogada, especialista em Direito Público e Políticas Públicas, tendo também assessorado mesas diretoras de câmaras municipais, prefeituras e bancadas legislativas federais, estaduais e municipais. Foi ainda ouvidora geral da Defensoria Pública do Estado da Bahia e presidenta do Colégio Nacional de Ouvidorias das Defensorias Públicas do Brasil.

Nesta primeira edição da revista Ngunzo, o tema central é Educação, Corporalidade e Racismos Contemporâneos. A senhora poderia explicar como vê a relação entre o corpo negro e a existência do racismo?

Lembro-me que uma marcante e inicial reflexão por mim feita acerca do binômio racismo – corpo negro foi na sala de aula do curso de Direito, na época com 17 anos de idade. Estudava direito penal e a influência das teorias bio-antropológicas para as políticas criminais

da atualidade, quando Cesare Lombroso me foi apresentado. Uma imagem de pessoa semelhante à minha estava ali, a única diferença era o fato de ser a de um homem. O formato do crânio, das orelhas e o modo de seu posicionamento, a espessura das sobrancelhas, dos lábios, enfim, tudo apontava para a definição do *Ser Delinquente* por natureza, a ser repellido com veemência pelo Estado. Da leitura do nosso corpo, a mais completa negação. Ele expressava o não-ser, impossibilitado de ter direitos, pelo fato de denotar, de acordo com a teoria [abordada sem qualquer caráter crítico-reflexivo], a inferioridade e o biótipo do crime.

A figura do “criminoso nato”, do “incontestavelmente inferior” e do “não-ser” continuam aderidas ao corpo negro, expressando o racismo ainda existente no Brasil. Para mim, o fato de o corpo negro - de acordo com pesquisa recente do Ministério da Justiça através do Instituto Sangari - ter 103,4% mais de chances de tombar, de perder a vida, se comparado ao de uma pessoa branca, demonstra isso.

Aos sucessivos desrespeitos, negações, violências e mortes simbólicas a que a pessoa negra - em face do que o seu corpo expressa [já que a miscigenação visa a, justamente, assegurar uma sobrevivida] – é acometida, parece que nada mais resta. Tirar a vida acaba se tornando consequência, frente às sucessivas mortes anteriormente impingidas.

Levando em conta sua experiência acadêmica, que obstáculos a senhora diria que estão colocados para os intelectuais negros no interior das universidades?

Mesmo não sendo uma pessoa de “larga vivência acadêmica”, o que a pergunta pode fazer denotar, percebo que os desafios estão presentes para dentro e para fora das universidades. Se, dentro delas, vivencia-se a não aceitação de que os negros produzam conhecimento acerca de si mesmos, pela indubitável expressão de Poder latente no redirecionamento do pensamento científico; deve-se atentar, também, para os desafios existentes fora dos muros das universidades.

Para refletir, trago uma interrogação: o que conta mais para a luta antirracista e para a vigência do princípio da equidade pelo asseguramento de nossos direitos - a atuação acadêmica ou a das ruas, a político-militante? Trago, ainda, uma ponderação que não é minha e, sim, da *intelectual* Luiza Bairros [atual Ministra da SEPPIR], com a qual concordo: se há uma tendência em desmerecer a importância do papel dos/as intelectuais negros/as para a potencialização de nossas lutas, cabe reconhecer que a produção acadêmica auxilia na construção de nossa identidade, além de aprofundar a nossa consciência acerca do papel que temos de desempenhar no campo econômico, político, cultural, enfim, na nossa vida social.

Em uma reflexão sobre as relações entre militância negra e acadêmica no período da república, o professor João Batista Borges Pereira delinea uma trajetória que passa por três fases. A primeira, na primeira metade do século passado, de absoluta falta de diálogo. A segunda nos anos 1950, é marcada por um diálogo a partir de iniciativas de estudiosos como Roger Bastide e Florestan Fernandes, onde lideranças negras se tornam informantes-chave dos pesquisadores. A terceira fase, segundo Borges Pereira, é do surgimento de uma intelectualidade negra que passa a defender teses e colocar a questão dos negros nas agendas de estudos. A senhora concorda com essa linha evolutiva? Se permanecemos na terceira fase, na sua opinião, para onde ela caminha?

Acho que se trata mais de uma questão de constatação do estudioso que de aquiescência de minha parte. O que Pereira, no artigo “As relações entre a academia e a militância negra” constatou, no curso do processo histórico-cultural brasileiro, foi que a mobilização política e o cultivo da identidade racial, no espaço acadêmico e no seio do movimento negro, não se intercomunicavam da mesma forma o tempo todo.

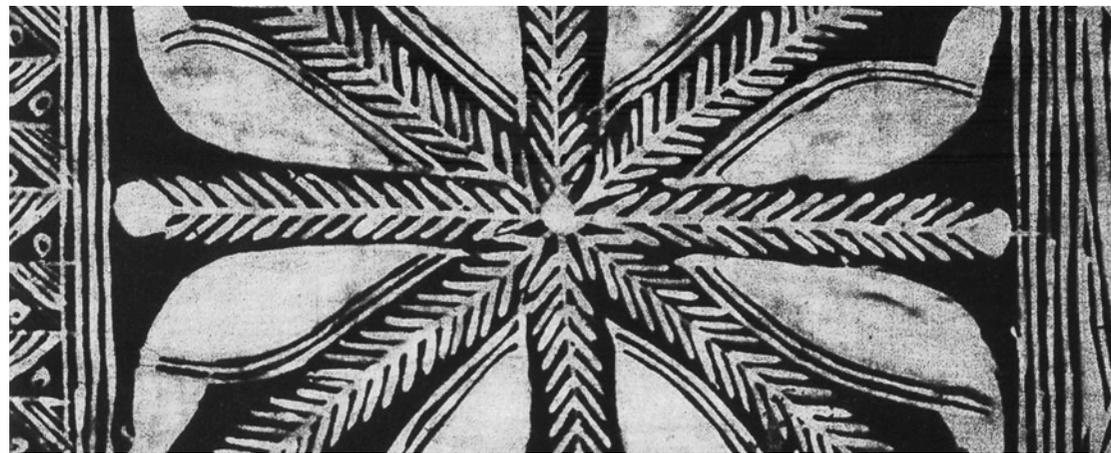
Olhando para o Brasil pós-república, ele aponta para a não escuta, daí o silêncio, da academia acerca das questões “do negro”, nas três primeiras décadas do século XX; ao tempo em que a militância negra primava por dar visibilidade à conquista de espaços nesse “novo país”. Na sequência, apresenta a mudança de cenário e os marcos da inclusão, na pesquisa acadêmica, do diálogo com os negros na condição de sujeitos da pesquisa, relevando as suas considerações no processo de estudo, quais sejam, a defesa da tese do intelectual negro Guerreiro Ramos, intitulada “A Unesco e as relações de raça” e os debates acerca dela no I Congresso do Negro Brasileiro [1950], seguida dos trabalhos de Florestan Fernandes e Roger Bastide na USP. No que ele denomina de terceira fase, reporta para o fato de temas pertinentes aos negros perpassarem a produção acadêmica, sendo que intelectuais negros e de classe média protagonizavam a iniciativa dessas produções.

Devemos ter em vista que as reflexões de Pereira são dos idos de 1999. Daí para frente, houve uma mudança do perfil das pessoas que estão no espaço universitário e, através dele, produz um dos tipos de conhecimento, o científico. Essa mudança é fruto da ação de educadores/as ativistas do movimento negro que denunciaram, no curso dos anos, os obstáculos enfrentados pela população negra para o acesso, permanência e desempenho no ensino superior e promoveram os enfrentamentos necessários ao estabelecimento de políticas de cotas pelas instituições de ensino superior, além da adoção de algumas medidas compensatórias, na tentativa de aplacar as desigualdades raciais pela/na educação.

No Brasil da primeira década do século XXI, temos uma maior articulação entre a academia e a militância e um maior número de negros militantes e intelectuais. Estamos diante de um novo cenário, com novos problemas, com o direcionamento de ação para novas demandas, em face da necessidade de conquista de outros espaços. Será esta uma nova onda, uma quarta fase? Para mim, sim.

Quais são as prioridades da atual gestão da Seppir?

No ano em que comemora 8 anos, um dos desafios que estão postos para SEPPIR é o de avaliar, se ao longo do processo de sua institucionalização, este organismo executivo alcançou a sua finalidade institucional; e, numa análise negativa, quais foram as questões que impediram tal alcance. Somente assim, será possível que a SEPPIR projete novas estratégias, ou reforce as antigas, de modo a fazer com que o Estado brasileiro



reduza as desigualdades raciais e promova uma cultura não-discriminatória, assegurando a toda a população, independentemente de sua cor ou raça, o pleno exercício de sua cidadania e o direito à vida.

2011 é ano de elaboração do plano plurianual do Poder Executivo da União, dos Estados e também dos municípios, tendo a SEPPIR um papel relevantíssimo no auxílio à definição e à inserção de indicadores a serem atingidos pelos governos em suas ações, que tentem contemplar aos interesses e às necessidades da população negra, em todas as áreas.

Ainda nessa linha, posso salientar a prioridade a ser dada pelo estabelecimento de diálogo, numa esfera nacionalizada e envolvendo os entes de governo e da sociedade civil, pela estruturação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial [previsto pela Lei federal nº 12.288/2010, o Estatuto da Igualdade Racial]. Ele foi concebido como a via de organização e articulação do conjunto de políticas e de serviços destinados a superar as desigualdades raciais pelo país, sendo essa uma tarefa difícil, na medida em que não temos a cultura de promover a articulação de políticas sistêmicas da forma como a proposta. De acordo com o Estatuto, teremos a obrigatoriedade de definir quais são as ações afirmativas adotadas pelo governo federal, com fins de reduzir as desigualdades e, pela sua efetiva aplicação, descentralizar a sua implementação pelos governos estaduais, municipais e distrital.

Vejo estes campos como essenciais no processo de definição de prioridade de nosso Ministério, que se encontra com um planejamento estratégico em curso.

Dentro do campo de atuação da Seppir, existe alguma contribuição que ela possa dar no sentido de ampliar e aprofundar as pesquisas acadêmicas sobre o tópico racial?

Para que o nosso Ministério articule, promova, acompanhe a execução de programas voltados à implementação da promoção da igualdade racial, incluindo as

políticas transversais do governo federal, como também as executadas em parceria com outros entes, precisa, de acordo com o próprio decreto que regulamenta a sua estrutura, realizar e apoiar a elaboração de estudos e diagnósticos sobre as desigualdades raciais; desenvolver estudos acerca da política de promoção da igualdade racial em voga, bem como as propostas submetidas à apreciação do Congresso Nacional; planejar, promover e coordenar encontros para a realização de estudos e debates temáticos sobre a promoção da igualdade racial, entre outras atribuições.

A atuação política e administrativa do Ministério se alimenta das conhecimentos produzidos [não apenas o científico] e, por sua vez, retroalimenta os indivíduos para novas agendas, novos fazeres, novos saberes...

Logo que tomou posse a Ministra Luiza Bairros lembrou que o ano 2011 foi considerado pela ONU o Ano Internacional do Afrodescendente e que pretendia aproveitar essa data propícia para propor, no governo federal, ações emblemáticas em prol dos negros. Já existe alguma coisa encaminhada nesse âmbito?

Em 21 de março de 2011, aniversário de 8 anos da SEPPIR, colocamos na rua a campanha “Igualdade Racial é Pra Valer”, marcando o lançamento do Ano Internacional dos Afrodescendentes no país. Com ela, conclamamos toda sociedade brasileira para, de maneira cotidiana e intensiva, promover ações que visem a combater o racismo e as desigualdades sociais que ele traz como consequência.

No slogan, consideramos que a igualdade precisa ser efetivada, não bastando as referências legais se, na prática, a nossa vivência demonstra que o racismo opressor nos impõe um número significativo de exclusões. A intenção é a de que os entes governamentais, da iniciativa privada, representantes do movimento social e a população em geral comprometam-se com essa agenda política. Divulgaremos, em breve, as formas de adesão a essa campanha.

E a questão da mulher negra, será alvo de ações específicas? Elas se justificam? Por que?

Dentro das atribuições da SEPPIR, ações específicas são as que possibilitam ou possibilitarão o atendimento aos anseios e aos interesses da população negra, mesmo que a execução não fique ao encargo do nosso Ministério, em face das peculiaridades organizacionais. No que diz respeito às mulheres negras, não podemos deixar de considerar que, primeiro, o racismo delimita os grupos sociais tidos como “subalternos” e depois esses grupos são novamente hierarquizados, dessa vez pela perspectiva de gênero.

Exemplificando: se uma agenda prioritária do Estado brasileiro hoje é a de erradicar a pobreza e a miséria extrema, faz-se essencial a análise das contribuições nocivas que o racismo e o sexismo imprimem nesse cenário, tendo as perspectivas raça e gênero como balizadoras, não uma ou outra. Daí, vê-se que a SEPPIR não poderá se furtar de, dentro de sua esfera de competência, propor caminhos que visem a aplacar as inúmeras “opressões” sofridas pelas mulheres negras brasileiras, analisando, inclusive, aquilo que elas tem de mais particularizado.

As relações com a África e as comunidades negras da diáspora são importantes. A Seppir pretende estimulá-las? De que maneira?

Em que pese a SEPPIR tenha firmado um número significativo de parceria com países do continente Africano, principalmente no estímulo ao intercâmbio sul-sul entre especialistas da área de educação, é certo que poucas foram as tratativas que envolvessem a troca de conhecimento sobre aquilo em que o nosso Ministério goza de um certo pioneirismo.

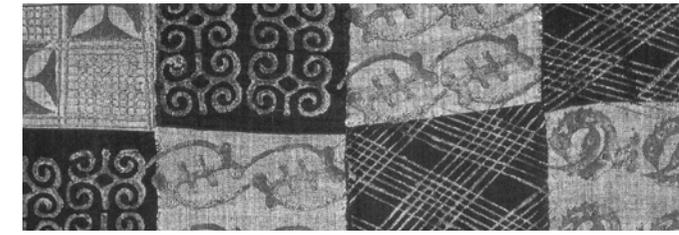
A institucionalização de um órgão governamental com fins de combater o racismo e aplacar as desigualdades sociais que lhes são consequentes é algo recente e, para além da contínua análise acerca dos impactos

dessa nova política [promoção da igualdade racial], o compartilhamento de experiências, sobretudo no formato de cooperação, mostra-se como uma outra possibilidade na relação da SEPPIR com os países da África e as comunidades de sua diáspora.

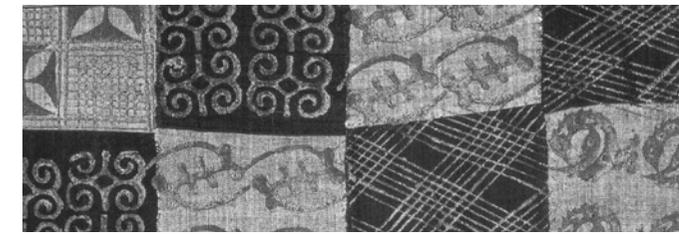
Apesar da legislação existente, sabe-se que a implementação do ensino de história da África e da cultura negra no ensino fundamental caminha a passos lentos. O que pretendem fazer para melhorar essa situação?

Talvez o final da pergunta deva ser reformulado para “o que pretendemos fazer para melhorar essa situação?”. No que diz respeito às ações necessárias ao combate das desigualdades raciais na educação, promovemos [a SEPPIR, o MEC e os/as agentes sociais envolvidos com a temática] a elaboração de um plano bastante consistente, de modo a auxiliar a implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, que contém, inclusive, metas a serem atingidas.

Concordo que há um descompasso entre o projetado e o realizado. Precisamos de outro documento, de um novo plano? Por óbvio que não. Precisamos mudar, sim, a estratégia de luta. Parafrazeio Edson Cardoso, afirmando que a luta que teremos de empreender, é a luta que teremos de empreender para que o Plano ganhe eficácia. Vai passar pela intervenção política da SEPPIR, mas, fundamentalmente, pelo poder de articulação e de pressão que os/as professores/as, especialistas, estudantes e as representações do movimento social conseguirem estabelecer, pelo cumprimento da LDB. Afinal, a 10.639/2003 promoveu alterações no texto dessa Lei maior, o que não pode passar despercebido pelos poderes públicos constituídos. Se o seu cumprimento está aquém do esperado, ou não ocorre, não é por falta de detalhamento dos possíveis caminhos a serem trilhados para isso.



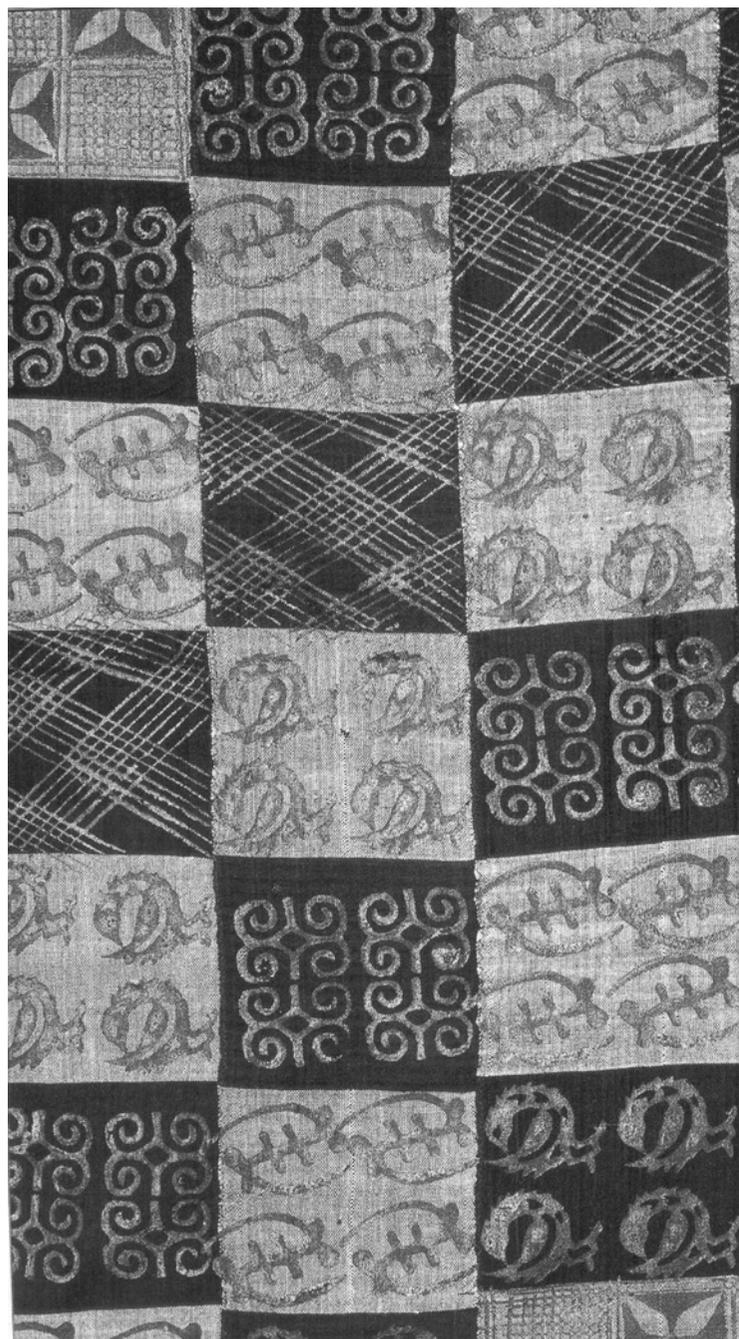
# LITERARTE



# DEUSA DO RIO IEWÁ

## RICARDO NONATO ALMEIDA DE ABREU SILVA

Poeta e artista plástico, mestre em Letras pela UFBA, professor de Teoria Literária e Literatura Brasileira na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pesquisador do AYOKÁ KIANDA - Núcleo de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares Africanos e Afro-Americanos (DCHT XXIV/UNEB).



A que abre o leito dos rios  
E apascenta a violência  
Com seus cachos  
É a mesma  
Que desmancha nuvens  
Nos olhos movendo  
Seus búzios.

Ela,  
A dançarina  
Ewá, com seus contornos  
Desenhando o universo

Pele  
    A sedosa negra  
Da flor no cabelo.

Quantas gargalhadas  
Foram necessárias?  
Ela caminha  
Com uma espada.

A sua volta,  
    vários

Olhares  
Uma corte infiel  
O rei  
Que passeia por outras

Terras  
A rainha que dorme em  
Seu sarcófago  
As oferendas frias  
Tudo virou sombra.

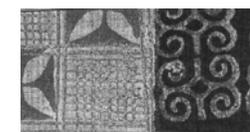
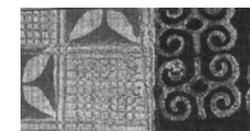
Ela,  
A engolidora das dores  
Abrirá sua boca  
Mais uma vez  
Para nascerem flores.

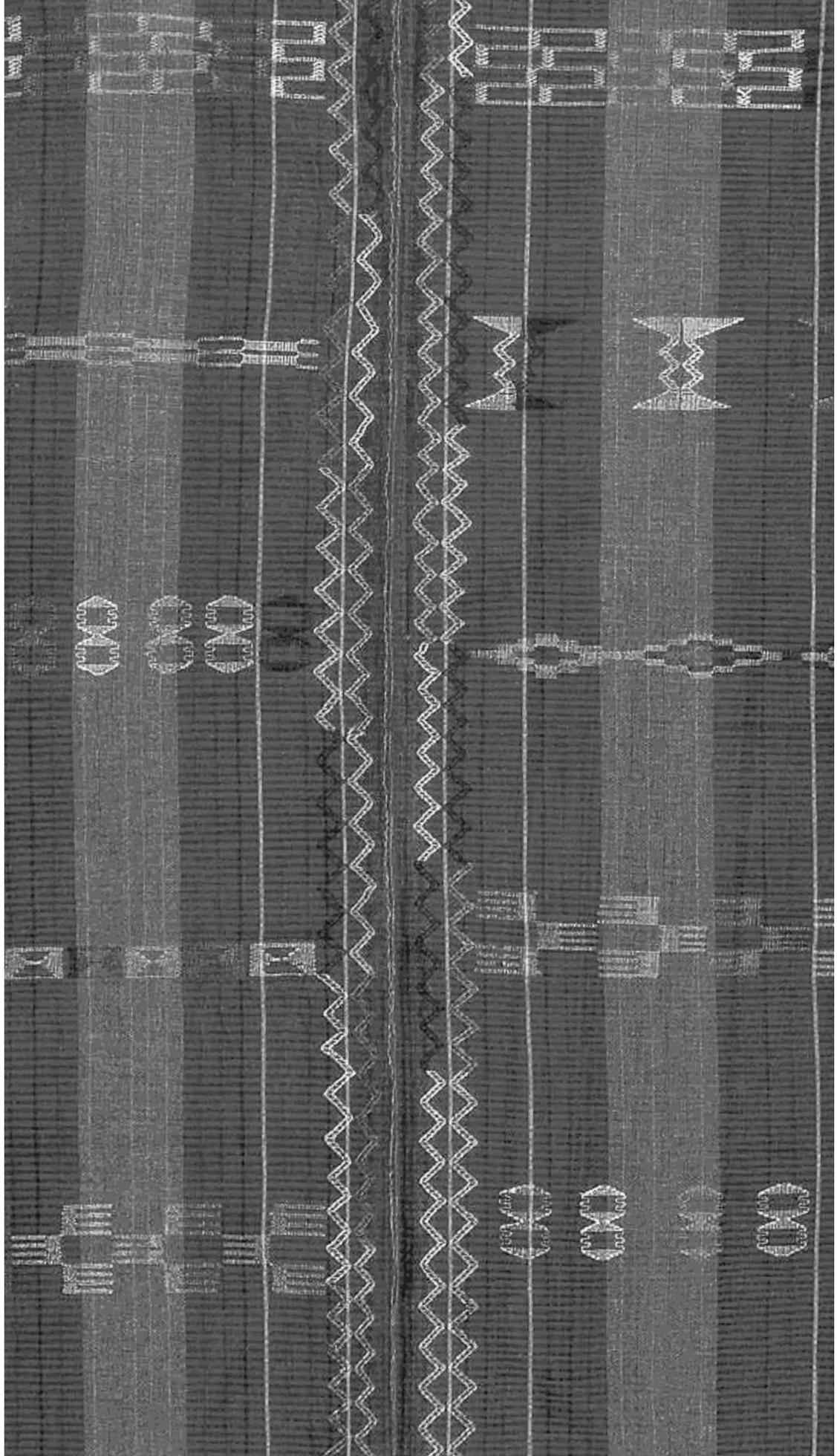
De longe  
A vejo  
    Espero.

    Impossível  
É querer suas mãos  
Descendo a lua  
Sobre minha face...

Com passos finos  
Se aproxima  
Roda

    Corpo mogno e  
    Seu vestido  
Pingando vermelho  
Para nunca mais  
É quando fecho os olhos.





**NGUZU** – Ano 1, n. 1, março/julho de 2011  
Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA)  
da Universidade Estadual de Londrina (UEL).  
Rodovia Celso Garcia Cid | Pr 445 Km 380 | Campus  
Universitário  
Cx. Postal 6001 | CEP 86051-980 | Londrina – PR  
Fone: (43) 3371-4000 | Fax: (43)3328-4440  
Email: neaa@uel.br