

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

DAMIANA DE OLIVEIRA

O NEGRO NA SALA DE AULA - descolonizando olhares:

Que lugar para a diferença?

MESTRADO EM PSICOLOGIA

NITERÓI

2007

DAMIANA DE OLIVEIRA

**O NEGRO NA SALA DE AULA - descolonizando olhares:
Que lugar para a diferença?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na área de concentração de Estudos da Subjetividade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Lilia Ferreira Lobo

NITERÓI

2007

DAMIANA DE OLIVEIRA

**O NEGRO NA SALA DE AULA - descolonizando olhares:
Que lugar para a diferença?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em 24 de setembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Lilia Ferreira Lobo
Universidade Federal Fluminense
Orientadora

Prof^ª Dr^ª Heliana de Barros Conde Rodrigues
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof^ª Dr^ª Cecília Maria Bouças Coimbra
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª Dr^ª Esther Maria de Magalhães Arantes
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

À minha afilhada Patrícia de Mattos Goulart, linda afro-brasileira, que se empenhou em fazer da vida uma obra de arte, mas cedo ouviu o som dos tambores convocando-a a unir-se aos ancestrais e hoje habita o reino sagrado de Oyá.

in memoriam

À minha sobrinha Lorena Miller, vida que se inicia e que, ao abrir-se para o mundo, traz a dimensão intempestiva da infância que cedo aprendeu a pronunciar a palavra liberdade, na esperança de que o presente seja povoado de intensidades e o futuro um eterno reinventar-se.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Lilia Ferreira Lobo, por empreender comigo esta viagem em que efetuamos um passear pela história no que ela tem de mais intempestivo, fluido, disruptivo, descontínuo, proporcionando que nossos encontros fossem sempre desestabilizadores, potentes e que trouxessem imanente o gérmen da indignação, “fazendo ranger, gritar” os pensamentos dos interlocutores com os quais nos agenciamos.

À minha mãe, Almerinda Olyntho de Oliveira, pelo afeto, pelo carinho, pela preocupação demonstrada com as madrugadas insones passadas à frente do computador, por ser a minha “cuidadora” como ela mesma se intitula e no exercício dessa função cuidar para que eu pudesse me entregar intensamente a este trabalho. Mas, acima de tudo, pela aposta efetuada na educação, como via de promoção e de mudança de trajetória de vida, não obstante as profecias auto-realizadoras que insistiam em se fazer cumprir e contra as quais muitas foram as batalhas empreendidas.

Aos amigos da Vara da Infância e da Juventude da cidade do Rio de Janeiro, por compartilharem comigo este momento, torcendo, vibrando, entusiasmando-se com meus “causos” e com as minhas implicações com um certo modo de fazer história, ouvindo atentamente cada nova descoberta, indagando, palpitando, ajudando a construir esta história, cujas ressonâncias podem ser ouvidas nas diversas linhas que compõem este trabalho.

À Cláudia Abbês, pela rara sensibilidade e pela intensidade com que se fez presente nas aulas, trazendo a dimensão ética-estética-política para o centro da roda, instando-nos a indagar juntamente com Luís Orlandi, a partir de Nietzsche, Deleuze e Guattari: O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?

À professora Ana Lúcia Bhering, do curso de graduação em Psicologia da Universidade Gama Filho, por ter despertado em mim a paixão pelo psicodrama, cuja aposta na capacidade inventiva e espontânea do homem, aliada a uma escuta atenciosa, permeada por dicas e comentários instigantes, produziram interferências

intensivas que ajudaram a compor todo o trabalho de experimentação sociodramática nas oficinas realizadas com as crianças.

A Valter Costa, pela disponibilidade e pela generosidade com que realizou a revisão do material que compõe esta dissertação.

Aos amigos da turma de Mestrado em Psicologia de 2005 da UFF, por trazerem para o campo das lutas cotidianas o riso, a alegria, o apoio, os questionamentos, enfim, a capacidade de afetar e de ser afetado, pondo em funcionamento o coletivo aluno. Essa coletividade, por vezes insatisfeita com as marcas institucionais do meio acadêmico, se fez expressar por gestos de amizade, solidariedade e de ajuda mútua, instigados por um certo desejo de compartilhar projetos, sonhos, esperanças, manifestados nos encontros pulsantes que tivemos ao longo desta caminhada.

A Luís Antônio Baptista, pela poesia, pelas incursões na literatura, pelas viagens Benjaminianas capazes de evocar em nós as memórias coletivas repletas de afetividades.

Aos amigos de todas as horas, especialmente Regina Mendonça, Cássia, Joca e Patrícia Andrade por estarem sempre por perto acolhendo minhas inquietações, desassossegos, aplacando as angústias, incentivando, torcendo, mas principalmente por me proporcionarem momentos de descontração, de divagações, de sonhar acordado, de riso escrachado, fundamentais para que pudesse recompor as forças, quando elas já estavam se esvaindo.

Aos alunos, familiares, professores, funcionários, diretoras e coordenação pedagógica do CIEP Zumbi dos Palmares, pela acolhida carinhosa, por aceitarem compartilhar comigo seus fazeres, dizeres, saberes e sabores, abrindo-se para as minhas indagações e extravasando fluxos, afetos, devires, forjando resistências que fazem insurgir no cotidiano escolar forças disruptoras capazes de engendrar novas possibilidades educacionais.

*O branco inventou que o negro
Quando não suja na entrada
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Que mentira danada, ê*

*Na verdade a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o negro penava, ê*

*Mesmo depois de abolida a escravidão
Negra é a mão de quem faz a limpeza
Lavando a roupa encardida,
Esfregando o chão
Negra é a mão
É a mão da pureza*

*Negra é a vida consumida ao pé do fogão
Negra é a mão
nos preparando a mesa
Limpando as manchas do mundo
Com água e sabão
Negra é a mão
de imaculada nobreza*

*Na verdade a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
Eta branco sujão.*

Gilberto Gil – A mão da limpeza

RESUMO

Esta dissertação se propõe a problematizar como vem se dando a inserção do negro no sistema educacional de ensino, tendo como ponto de partida a análise dos interesses que estiveram em jogo, os debates travados e as relações de força estabelecidas no período que antecedeu à abolição da escravidão, no tocante, fundamentalmente, à formulação de políticas públicas voltadas para a educação dos negros e seus descendentes, numa sociedade em vias de abolir o trabalho escravo. Na condução dessa temática, partimos de uma pesquisa de campo realizada no CIEP Zumbi dos Palmares, localizado num bairro do subúrbio do município do Rio de Janeiro, tendo como fio condutor a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio de estabelecimentos públicos e particulares. Fazendo uso de Foucault, Deleuze e Guattari e tendo como metodologia a pesquisa-intervenção, buscou-se investigar as formas encontradas por esta escola para lidar com as multiplicidades em sala de aula, atentando para as práticas que vêm sendo implementadas e fortalecidas, para os agenciamentos que vêm sendo efetuados e para as possíveis formas de resistência que professores, alunos, direção e demais funcionários conseguem empreender, que sinalizem na direção de uma política em favor da vida e não de seqüestro da vida.

Palavras-Chave: educação, modos de subjetivação, afrodescendente, resistências

ABSTRACT

This dissertation proposes a problematization on how the insertion of the black people is coming to be in the education system of teaching, the debates held and the force relations established in the period that came before the abolition of slavery, in what matters, fundamentally, to the formulation of public policies towards the education of black people and their descendants, in a society about to abolish slavery. In the conduction of this theme, we started off from a field research accomplished in the CIEP Zumbi dos Palmares (a public school), localized in the suburb of the Rio de Janeiro city, having as a conducting thread the Law 10.639/03, that establishes the obligation of the teaching of afro-brazilian history and culture at middle and high school, in public and private establishments. Using Foucault, Deleuze and Guattari, and having as a methodology the intervention-research, we sought to investigate the ways found by this school to deal with the multiplicities in the classroom, attending to the practices that are being effectuated and to the possible forms of resistances that teachers, students, head teacher and other staff can undertake, that signalize in the direction of a policy in favor of life and not of a hijack of life

Key-Words: education, modes of subjectivization, afrodescendance, resistances

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
À GUISA DE INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
A ESCOLARIZAÇÃO DE NEGROS E MESTIÇOS NA CORTE IMPERIAL E SUA ARTICULAÇÃO COM O PROCESSO ABOLICIONISTA BRASILEIRO: PASSAPORTE PARA A LIBERDADE?	31
1.1. Da abolição que tivemos... Da abolição que queremos: Fragmentos do movimento abolicionista.....	32
1.2. Raças, etnias... nuances do mosaico brasileiro	47
1.3. Da senzala à sala de aula: Um breviário de nossas mazelas educacionais.....	59
CAPÍTULO 2	
QUANDO ZUMBI DOS PALMARES ENCONTRA DELEUZE E GUATTARI: DA INVENÇÃO DOS QUILOMBOS COMO TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA À EMERGÊNCIA DE FORMAS DE RESISTIR NA CONTEMPORANEIDADE	85
2.1. Território... territórios: múltiplas faces de um conceito	85
2.2. A invenção dos quilombos e o processo escravocrata: Quando resistir é sinônimo de libertar.....	90
2.2.1. A gestão dos corpos na sociedade escravocrata	92
2.2.2. Da invenção dos quilombos.....	98
2.2.3. O Quilombo dos Palmares: a liberdade como herança.....	101
CAPÍTULO 3	
NEGROS EM MOVIMENTO: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	119
3.1. Da Guarda Negra ao Teatro Experimental do Negro: A articulação dos negros no pós-abolição.....	120
3.1.1. Em nome da liberdade e em defesa da monarquia: A Guarda Negra.....	123

3.1.2.Educação em debate: A Imprensa Negra e a Frente Negra Brasileira – Vozes da raça.....	126
3.1.3.O Teatro Experimental do Negro: A arte a serviço da educação.....	137
3.2. As várias faces do movimento negro na contemporaneidade e suas lutas no campo educacional.....	142
3.3. Devir-negro, devir-criança, devir-mulher... a questão das minorias.....	154
3.4. O despontar da Lei 10.639/03 no cenário nacional: paradoxos da lógica identitária.....	156
3.4.1. Contextualizando a Lei 10.639/03: Alguns antecedentes.....	156
3.4.2.Ainda e sempre o currículo: Territórios em conflito ou das subjetividades capturadas.....	164
3.4.3.Ações voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03: Fazendo acontecer.....	170

CAPÍTULO 4

A ETNICIDADE IRROMPE A CENA SOCIODRAMÁTICA: MULTIPLICIDADES EM FOCO OU...UM POUCO DE POSSÍVEL SENÃO EU SUFOCO	176
4.1. O CIEP Zumbi dos Palmares sob a ótica de seus principais personagens: Apresentando a escola... e a escola se fez presente.....	177
4.2. Da cor da cultura à cultura da cor: Um projeto para se trabalhar a Lei 10.639/03	199
4.3. Mudanças de Cena: Sociodrama e Teatro do Oprimido... uma proposta de intervenção	213
4.3.1. Apresentando o método ou... da arte de produzir novos agenciamentos.....	213
4.3.2. A intercessão entre o sociodrama e o teatro do oprimido: As oficinas como experimentação crítica.....	217
CRÔNICAS DE PENSAMENTOS (IN)CONCLUSOS OU ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	228

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	233
ANEXOS	245
ANEXOS 1 MAPA DE PALMARES	246
ANEXOS 2 LEI DO VENTRE LIVRE	247
ANEXOS 3 LEI 10.639/03	250
ANEXOS 4 FOTOS DO CIEP ZUMBI DOS PALMARES.....	252

À GUISA DE INTRODUÇÃO

*Pergunte ao criador quem pintou esta aquarela
livre do açoite da senzala, preso na miséria das favelas.
Samba-enredo, Escola de Samba Mangueira, 1988
100 anos de Liberdade, Realidade ou Ilusão?*

Se pararmos para pensar em como se deu a formação do povo brasileiro, veremos que o tempo todo ela é marcada e demarcada por um processo de colonização e exploração, cujos efeitos ainda hoje se fazem sentir. Dessa maneira, torna-se impossível falarmos do processo de construção do Brasil, como Nação, sem que a escravidão, com todas as suas conseqüências, seja englobada sob uma ótica que aponte para além do colonialismo predatório que se instaurou no país.

É importante salientar que nunca o mundo esteve tão envolvido na discussão da necessidade de uma política internacional de combate ao racismo e demais formas de intolerância, e o Brasil, cujo mito da democracia racial cada vez perde mais força diante do aprofundamento das desigualdades gestadas entre brancos e negros, auferidas pelos principais indicadores sociais e econômicos, não poderia se furtar a esse debate.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em consonância com a nova ordem mundial, traz em seu bojo a preocupação com a diversidade e o pluralismo étnico e cultural. Digo pluralismo e não multiplicidade, pois a idéia que perpassa todo o texto da LDB é voltada para a existência de uma sociedade plural, entendida aqui como um conjunto de diferentes agrupados numa uniformidade. O pluralismo tem sempre uma referência a uma unidade qualquer, ao passo que a multiplicidade não tem uma referência e aponta para infinitas possibilidades, sendo feita de forças, de vetores, de diferenciações. Existem muitas multiplicidades que formam inúmeras composições. Só podemos pensar a diferença, o diferir pela multiplicidade. Ela não tem começo, nem fim, ela é devir e, portanto, abre-se para as variações e para a emergência das singularidades, de modo que

não sejamos sujeitados a viver sob a ditadura do Mesmo, que é o que busca nos impor a opinião, através da literatura pasteurizada, das mídias homogeneizantes e mesmo de certas “filosofias” que, longe de buscar a criação de conceitos, contentam-se em ficar numa “reflexão sobre...” (GALLO, 2005, p. 61)

Esta diferenciação é de fundamental importância, posto que o tema do pluralismo e da diversidade é bastante presente nos discursos governamentais e até mesmo nas palavras de ordem dos movimentos sociais. Apostar na multiplicidade, então, demarca uma mudança de perspectiva, de foco, uma passagem do plano das representações sociais para o plano da produção de subjetividades¹, para um plano genealógico.

Mais recentemente, a fim de reafirmar o compromisso do País com a diversidade e visando atender antigas reivindicações do Movimento Negro², foi sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva a Lei 10.639³, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, no ensino fundamental e médio de estabelecimentos públicos e particulares.

Cumprir destacar a fala do então Ministro da Educação Cristóvão Buarque aos participantes do Fórum Brasil de Educação, realizado em fevereiro de 2003 pelo Conselho Nacional de Educação como parte dos eventos que antecederam à promulgação da Lei 10.639/03.

... Não esqueçam que, no Brasil, essas crianças, esses jovens estão divididos de acordo com o gênero, classe, raça e região onde nasceram. [...] Temos, no Brasil, lamentavelmente, a Educação como instrumento de consolidação das desigualdades entre as classes. [...] Mais grave ainda é a situação dos negros - E este auditório é prova disso. Fora o nosso ministro Gilberto Gil, quase não há representantes negros nesta sala. [...] Vocês têm a obrigação de pensar a Educação como um instrumento de resolução dos problemas das nossas quatro trágicas realidades: de classe, raça, região e gênero. [...] É preciso não esquecer que o papel da Educação é quebrar as desigualdades e que, no Brasil de hoje, ela serve para acirrar a desigualdade. (BUARQUE, 2004, p. 23-24)

¹ Guattari nos mostra com o conceito de subjetividade hegemônica ou dominante que “... a produção de subjetividades constitui matéria prima de toda e qualquer produção. As forças sociais que administram o capitalismo hoje entendem que a produção de subjetividades talvez seja mais importante que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até que o petróleo e as energias, visto produzirem esquemas dominantes de percepção do mundo”. IN; Guattari, Félix e Rolnik, Suely. **Micropolíticas**: Cartografias do Desejo. 1996, p. 40

² O movimento negro terá sua história revisitada no capítulo 3 desta dissertação, quando estaremos focando suas articulações e suas principais bandeiras de luta no tocante à educação.

³ O texto na íntegra da Lei encontra-se na seção de anexos.

Apesar desse esforço, por parte dos legisladores e demais autoridades governamentais em introduzir a temática racial na educação, abrindo-se para a possibilidade de uma multiplicidade de olhares, a fim de desconstruir os preconceitos e estereótipos que cercam os negros e seus descendentes no país, desde a diáspora africana, percebe-se que as práticas pedagógicas implementadas no cotidiano escolar ainda são carregadas de conteúdo estigmatizante, que apontam para uma desvalorização da riqueza cultural e étnica de nosso país. Tal situação se deve ao fato de que a escola produz e reproduz o racismo que permeia toda a sociedade.

Inicialmente, ao escolher como tema a ser pesquisado o *pluralismo étnico na escola*, pretendia analisar de que maneira o sistema educacional vem lidando com as diversidades presentes na sala de aula. Buscava-se, assim, focar principalmente as estratégias, nem sempre sutis, empregadas por professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, para negar e desqualificar os valores e cultura das etnias negras. A escola, assim, visto sua presença constante e sistemática na vida das pessoas, seria um dos lugares, sob certos aspectos, privilegiado, em que certos modelos familiares, culturais, estéticos e religiosos são consagrados como padrões. Embora ainda não estivesse claro na ocasião para mim, se o que pretendia era buscar uma linha de investigação ancorada na representação social dos negros produzida e reproduzida pela escola e as conseqüências que se projetavam para negros, brancos e mestiços para além dos bancos escolares.

Entretanto, tal perspectiva de trabalho não chegava a produzir em mim afetações, mas antes estagnação, vazios, deixando entrever um certo regime identitário, totalizante que muito me angustiava. Afinal, encontrava-me num momento existencial bastante difícil, onde mal-estares se sucediam, sem que eu conseguisse vislumbrar uma linha de fuga que me possibilitasse escapar às armadilhas dos processos de reterritorialização em curso. A crise político-ética que se abateu sobre o maior partido de esquerda do Brasil, o PT – Partido dos Trabalhadores, mergulhado em denúncias de corrupção e cada vez mais distanciado das questões sociais que sempre foram suas bandeiras de luta, produzia-me um certo torpor e um sentimento de indignação, cuja principal conseqüência era o sepultamento da esperança na criação de um projeto político de resistência às

formas de assujeitamento, caracterizada por uma política em favor da vida e não de seqüestro da vida (biopoder)⁴.

Nesse cenário um tanto quanto desolador em que me encontrava, fazer um trabalho cujo foco fosse a representação social do negro significava, antes de qualquer coisa, deparar-me com questões como estereótipos, patologização, segregação, etnocentrismo, cultura do embranquecimento, baixa auto-estima, entre outras que, ignorando o processo em que essas representações sociais são engendradas, acabam caindo num denunciamento estéril, numa espécie de constatação do óbvio. Sinalizam-se, portanto, o quão pouco se tem feito para mudar esse quadro no ambiente escolar e fora dele, tornando difícil perceber uma luz no fim do túnel, ou quiçá alguns brilhos de resistência, de devir, trazendo à tona um sentimento de *déjà vu*, que só acabaria servindo para apaziguar provisoriamente essas minhas inquietações e desassossegos. Afinal, inúmeras pesquisas já realizadas, que têm a problemática dos afrodescendentes como tema, notadamente na área da educação, têm sinalizado o quanto a escola tem contribuído, das mais diversas formas, para uma representação social da etnia negra carregada de conteúdos estigmatizantes e preconceituosos.

Rosemberg; Bazilli e Silva (2003), ao analisarem o racismo presente nos livros didáticos, ressaltam que as etnias negra e indígena, mormente são sub-representadas nessas obras, tanto nos textos quanto nas ilustrações, sendo comum a representação de negros em posições de inferioridade na sociedade, utilizando-se de figuras muitas vezes com traços grotescos e estereotipados. Em outro momento, Rosemberg (1998), buscando estabelecer a relação entre a raça e as desigualdades educacionais no Brasil, irá apontar que

pesquisas realizadas dentro do espaço escolar, salientam, do mesmo modo, práticas discriminatórias, por meio das quais os negros são percebidos de modo negativo no plano de suas possibilidades intelectuais. Entre os alunos, práticas de exclusão de colegas negros e apelidos pejorativos não são raros, comportamentos estes na maior parte das vezes ignorados pelos professores. (p. 84)

⁴ Esse conceito desenvolvido por Foucault será explicado no capítulo: A escolarização de negros e mestiços na Corte Imperial e sua articulação com o processo abolicionista brasileiro: Passaporte para a liberdade?

Nunca é demais lembrar que o nível de empobrecimento dos professores atualmente faz com que cada vez mais estes pertençam à mesma classe social de seus alunos.

Oliveira (1999), ao buscar verificar como as crianças e jovens afrodescendentes e brancos, pertencentes aos estratos baixos e médios da sociedade, se autodefinem segundo a sua cor, constatou que

as crianças e os jovens estão fortemente influenciados pelo ideal de branqueamento, havendo uma acentuada discrepância entre as autodefinições e a observação das entrevistadoras. A negação da raça se acentua entre os negros pobres e entre os mestiços de ambos os estratos sociais. (p. 50)

Cavalleiro (2005), observando o cotidiano de classes de pré-escola em estabelecimentos oficiais de ensino da rede estadual em São Paulo, buscou identificar os tipos de tratamentos dispensados pelas professoras às crianças negras e brancas no dia-a-dia da escola. A autora avalia que o preconceito racial manifestado nas relações interpessoais entre professoras e alunos, em tão tenra idade, induz à baixa auto-estima entre as crianças negras, tendo como conseqüência o prejuízo do rendimento escolar, contribuindo para o aumento da repetência e da diminuição da freqüência nas salas de aula.

A autora chama a atenção ainda para o fato de que o silêncio de que normalmente se vale o corpo discente e docente da escola no que tange às relações étnicas faz com que os conflitos advindos daí sejam naturalizados e relativizados pelas professoras, bem como as práticas discriminatórias que, por vezes, não são percebidas pelas crianças negras como tais, e que só servem para negar a existência do problema. Diante das ofensas e xingamentos dirigidos às crianças negras pelas crianças brancas, quando da instauração de algum conflito, tendo como base a cor da pele e os traços fenotípicos, Cavalleiro (2005) observa que

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito. [...] Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a represar suas

emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num “espaço que não é o seu”. (p. 54 e 100)

Algumas pesquisas na área da educação têm procurado analisar como vem se dando a auto-representação dos alunos negros no cotidiano escolar, enfocando, principalmente, como a criança e o adolescente negro se vêem e se avaliam, bem como de que forma eles percebem a prática do racismo no universo da escola. Destacam-se nas conduções dessas temáticas os trabalhos realizados por Silva (1993), Oliveira (1992) e Oliveira (1993) que se propõem a demonstrar os efeitos danosos do racismo na educação, tendo como ponto de partida a dimensão subjetiva para os negros que tais práticas discriminatórias assumem.

Ferreira (2000) propõe-se a analisar toda a trajetória de negação da identidade étnica do Brasil e de como isso repercute no desenvolvimento pela etnia negra de uma auto-imagem negativa. Para tanto, parte do olhar do próprio negro e de como ele se situa no mundo para entender a construção da identidade negra em uma sociedade europeizada.

Pegando um outro aspecto dessa questão, mas ainda assim apostando no caminho da representação social, Carone & Bento (2002) irão sinalizar, numa das poucas publicações na área da Psicologia a se deter sob essa temática, que para compreendermos a complexidade do fenômeno do racismo em nossa sociedade, torna-se fundamental que abarquemos também um olhar sobre o sujeito branco e suas transversalidades, bem como sobre o modo como esse sujeito percebe as desigualdades raciais e se posiciona frente às questões que afligem a etnia negra. Dessa forma, essas autoras buscam analisar o preconceito e os fenômenos da branquitude e do branqueamento sob a ótica do silêncio que cerca o “lugar” que normalmente denomina-se como sendo do branco em nossa sociedade, ressaltando que esse silêncio visa, primordialmente, reforçar e perpetuar o modelo branco como referência da condição humana. Segundo as autoras, tal fato proporciona a manutenção e a reprodução das desigualdades raciais tratadas quase sempre como se fossem um problema somente dos negros, alijando os brancos do contexto em que essas desigualdades são gestadas.

Ao elencarmos todas essas pesquisas, não objetivamos desqualificá-las, mas sim exibir seus limites, pois todas têm em comum o fato de pautarem suas análises dentro de uma perspectiva de representação social, demonstrando, cada

uma a sua maneira, o quanto o modelo de colonização imposto a este País deixou marcas profundas em nosso povo.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a iniciativa do Governo Federal que publicou, através do Ministério da Educação (MEC), o livro "Superando o Racismo na Escola", organizado por Kabengele Munanga, Professor do Departamento de Antropologia da USP. O livro vem sendo distribuído a escolas públicas e bibliotecas de todo o país e tem como objetivo apresentar estratégias que auxiliem os professores a combater o racismo na sala de aula, mostrando-o como um dos graves problemas da sociedade brasileira. Além disso, busca traçar diretrizes para que o preconceito racial possa ser trabalhado como tema transversal nas escolas, levando-se em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Rompendo com esse caminho da representação social, por entender que o mesmo muitas vezes acaba se constituindo em uma armadilha, em que na luta pela afirmação de uma identidade étnica, as pessoas acabam sendo aprisionadas, normatizadas num certo modelo de "ser negro" tão naturalizador quanto as práticas que se pretende desnaturalizar, é que procuramos pautar essa pesquisa dentro de uma perspectiva socioanalítica, pois como diz Deleuze (2006a) : "não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas". (p. 220)

Foi assim, que ao ler o Projeto de uma mestranda da UFF para as aulas de orientação coletiva, deparei-me com uma frase dita por Deleuze, num determinado contexto sócio-político, maio de 68, que veio a produzir grandes reverberações.

"Um pouco de possível se não eu sufoco."

Tal frase foi o intercessor que produziu rupturas capazes de operar intervenções e afetações, fazendo com que o percurso desse trabalho sofresse um desvio, um deslocamento na busca por um pouco de possível, na tentativa de vislumbrar outras possibilidades, de encontrar experiências inovadoras que apontem novas perspectivas para o enfrentamento do racismo na sala de aula.

Tendo como referencial a genealogia foucaultiana, a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari e a Análise Institucional, busca-se lançar mão de novas armas, de novas estratégias, a fim de que o possível, enfim, possa ser instaurado.

É importante frisar que meu interesse por esse tema nasceu da angústia experienciada no dia-a-dia do trabalho como psicóloga em uma Vara de

Infância e Juventude, onde em atendimento a adolescentes em conflito com a lei, não raro me vejo na situação de ter que encaminhá-los à Rede Oficial de Ensino, como parte da medida aplicada pelo Juiz. É interessante observar que a maioria dos adolescentes que chegam ao Juizado da Infância e Juventude, por terem cometido algum ato infracional, apresentam uma grande defasagem idade-série, fruto de anos de experiência educacional mal sucedida, em que a escola sem conseguir acolhê-los em suas especificidades acaba promovendo suas expulsões, negando-os ao discriminá-los.

Sobre esse aspecto, Patto (2000) irá analisar como a escola, através de seus mecanismos excludentes, com forte recorte racial e social, produz de forma insidiosa o fracasso escolar, desqualificando o saber e o viver da criança pobre e culpabilizando-a, juntamente com sua família, não somente pelo próprio “fracasso”, mas principalmente pelo fato de a escola falhar na sua função de ensinar. O fracasso da escola, assim, é atribuído à criança que, por suas múltiplas “carências”, não é “ensinável”, fazendo com que a mesma tenha que conviver com as deficiências de um sistema educacional que transforma a todos em analfabetos funcionais.

Dessa forma, as sucessivas repetências e evasões escolares acabam fazendo com que esses jovens semi-alfabetizados, em sua maioria negros e mestiços, introjetem a “profecia do fracasso”, onde à discriminação racial vivenciada soma-se o estigma de uma infância pobre e marginalizada, deixando entrever toda dificuldade nossa, como agentes políticos, de promover alianças que venham a propiciar práticas cotidianas que lhes garantam o direito fundamental à educação.

Sem atentar para essas e outras formas de violência que são produzidas pela escola, manifestadas através do esquadramento do tempo e do espaço, cuja disciplinarização dos corpos, que os transforma em dóceis e submissos, promove a homogeneização de todos, através do engendramento e do fortalecimento dos territórios modelares, buscando anular qualquer tentativa de singularização, alguns educadores, incorporando o discurso da insegurança reinante, vêem essas sociabilidades juvenis, fundamentalmente como sendo violentas.

Ao mesmo tempo em que essa situação produz mal-estares e desconforto no corpo técnico, que tem sinalizado para a necessidade de buscar formas outras de intervir nesse processo, que se revela a cada dia mais excludente,

o Juiz da Vara da Infância e da Juventude, preocupado com a tão propalada violência no ambiente escolar, com destaque para o uso e comércio de drogas nesses estabelecimentos, cria o **Projeto “O Juizado na Escola”**, a ser implementado pelo Serviço de Psicologia e Serviço Social do Juizado nas Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Tendo como justificativa o elevado índice de criminalidade atribuído à criança e ao adolescente, o referido projeto se propõe a desenvolver ações preventivas de orientações a crianças, adolescentes e responsáveis com o intuito de coibir a prática de atos infracionais.

O objetivo principal desse Projeto seria criar um canal de comunicação com as escolas, através de palestras nesses estabelecimentos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo como mote o combate à delinqüência infanto-juvenil. Buscar-se-ia também focar as medidas socioeducativas passíveis de serem aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais, bem como prestar esclarecimentos sobre o papel do DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas) acreditando que com isso estaria prevenindo e/ou coibindo a delinqüência infanto-juvenil e seus efeitos perniciosos sobre crianças e adolescentes.

Essa iniciativa do Juiz vai ao encontro das reivindicações de parcela expressiva da sociedade, pois um dos temas que atualmente mais tem preocupado os educadores nos grandes centros urbanos diz respeito justamente à violência dentro das escolas. A mídia não cansa de divulgar notícias envolvendo conflitos armados, brigas de gangues, tráfico de drogas, e tantas outras formas de violência, que tem em comum o fato de serem protagonizadas por crianças e jovens dentro ou nas proximidades dos estabelecimentos de ensino. Aturdidos, pais, professores e alunos, sitiados pelo medo, buscam nos aparatos de repressão do Estado (polícia, Juizados da Infância e Juventude, Guarda-Municipal) a solução para afastar do convívio das salas-de-aula, esses jovens tidos como problemáticos, considerados verdadeiros marginais, para quem não se vislumbra alternativa que não o encarceramento

Tal fato acaba por demarcar uma mudança essencial no tratamento que as chamadas indisciplinas passam a ter no contexto pedagógico, em que as mesmas saem da esfera educacional para se inserirem na esfera jurídica.

A educação, assim, virou caso de polícia. Talvez isso explique o fato do aumento considerável de jovens cumprindo medidas socioeducativas nos Juizados da Infância e Juventude, cujos “delitos” tenham sido rabiscar uma carteira na sala de aula, xingar o professor ou o colega, falsificar a assinatura do responsável na caderneta escolar, ser pego fumando um cigarro de maconha no banheiro da escola, etc. Essas “indisciplinas”, ao ganharem o *status* de infração grave, mais do que demarcar para o jovem a sua inserção nas malhas do Poder Judiciário com a conseqüente construção da identidade de infrator revelam as fronteiras do espaço social que unem e separam a todos em territórios marcados por desigualdades de todos os tipos, onde práticas e visões de mundo antagônicas dão o tom dos conflitos anunciados.

Todas essas situações apontam para o crescimento de um fenômeno que cada dia ganha mais contornos e que vem se consolidando na sociedade brasileira, constituindo-se na judicialização das relações sociais, da vida cotidiana, tão bem analisada por Arantes (s/d). Essa judicialização faz com que a justiça passe a invadir a intimidade, a privacidade das pessoas, ditando regras, normas, aplicando punições, enfim, intervindo em situações da ordem do privado, da ordem das relações, sobre as quais não lhe caberia qualquer tipo de interferência. Aumentam-se, assim, as encomendas endereçadas ao campo jurídico que deveriam estar sendo pensadas e solucionadas na esfera familiar, social e educacional.

A esse respeito somos instigados por Arantes (s/d) a nos interrogarmos:

Estariam estes “novos” rearranjos [...] assinalando um novo regime de dominação no contemporâneo, em relação ao qual ainda não ganhamos clareza? Ou trata-se apenas da intensificação das disciplinas? Seria este rearranjo um contra-ataque da lei contra a sua colonização pela norma? Ou trata-se apenas de mais um episódio de rearrumação dos lugares? (ARANTES, s/d, p. 2, mimeo)

Responder a essas questões não é simples, pois como já vimos tais práticas encontram eco em muitos profissionais da educação e em outros segmentos da população que vêm com bons olhos essa ingerência do judiciário sobre a vida das pessoas.

Com efeito, o que se pretendia de fato com o Projeto “O Juizado na escola” era a implantação da prevenção pela admoestação, onde o ECA seria o instrumental evocado como forma de mostrar aos alunos rebeldes e indisciplinados a penalização a que estarão sujeitos caso não correspondam ao que se espera de um “bom aluno”, ou quiçá a instituição da prevenção pelo medo⁵. Por essa proposta não se cogitava também a apresentação dos direitos, corroborando uma fala bastante corrente entre o senso comum de que as crianças e adolescentes sabem de cor todos os seus direitos, lançando mão deles sempre que lhes convêm. O que estaria faltando, segundo essa corrente de pensamento, é fazer-lhes tomar conhecimento sobre seus deveres e as conseqüências pela não observância dos mesmos.

Não obstante o absurdo da proposta desse Projeto, porém entendendo que talvez um projeto que leve a justiça⁶ para dentro da Escola possa servir para estreitar os laços entre esses dois segmentos, é que um novo projeto foi apresentado pelo corpo técnico ao Juiz da Vara da Infância e da Juventude. A idéia primordial deste novo projeto era de que juntos o Poder Executivo e o Judiciário pudessem estabelecer uma aliança que possibilitasse encontrar meios de lidar com as diversidades presentes na sala de aula, buscando formas criativas para que essas crianças e jovens possam ocupar todos os espaços, e onde suas falas possam ser incorporadas a um projeto político-pedagógico. Estrategicamente, visto que precisávamos da autorização do Juiz para a implementação do Projeto, a questão da violência e da delinqüência, tais como preconizadas por ele, não foi

⁵ A esse respeito, cabe nos reportarmos a uma matéria divulgada, em 11 de julho de 2004, pelo Jornal O Globo em que pais de classe média estariam levando seus filhos para conhecerem as instituições de internação para adolescentes em conflito com a lei, com o aval do Poder Judiciário, acreditando que o contato com esse outro mundo, tido por muitos desses jovens “bem nascidos” como meio ficcional, incutiria nestes o terror, inibindo, assim, a prática de delitos. Com uma chamada de capa bastante sugestiva: “**A classe média visita o inferno**”, o referido jornal traz em sua primeira página uma foto de adolescentes internados no Instituto Padre Severino, que em nada deixa a dever as imagens que temos dos campos de concentração, preparando o espírito do leitor para o que irá encontrar no corpo da matéria jornalística intitulada “Uma dura lição”. Na reportagem de Vera Araújo, a diretora do Instituto Padre Severino avalia que esta medida adotada pelos pais tem surtido o efeito desejado, uma vez que nenhum dos jovens que esteve na instituição como visitante, retornou a mesma posteriormente como cliente. A reportagem apresenta também aos leitores a dura disciplina imposta aos adolescentes internados, onde procedimentos vexatórios, humilhantes e violentos são naturalizados e justificados como necessários para que os limites sejam impostos. IN: ARAÚJO, Vera. Uma dura lição. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 11 jul. 2004. Primeiro caderno, Editoria Rio, p. 17.

⁶ Propositamente, utilizamos justiça aqui com letra minúscula enquanto proposta ética e democrática que visaria assegurar a condução coletiva, livre e autônoma das condutas, em oposição à outra idéia de Justiça (essa com letra maiúscula), enquanto órgão de Estado e significando, portanto, mais leis e mais coerções.

suprimida de todo, mas passou a ocupar um lugar de menos importância dentro de uma perspectiva que visava primordialmente empreender ações que pudessem, através de atividades continuadas (oficinas, jogos dramáticos, dinâmicas de grupo, atividades culturais), ativar potências transformadoras em todos os envolvidos no processo educacional e contribuir para a diminuição da evasão escolar, de maneira a tornar a escola algo significativo na vida desses jovens.

Entre as mudanças introduzidas pela equipe técnica em relação ao antigo projeto, destacam-se as substituições das palestras por oficinas temáticas, dinâmicas de grupo e outras atividades, bem como o direcionamento dessas ações para os coordenadores pedagógicos, que seriam capacitados para funcionarem como multiplicadores nas escolas ligadas às Coordenadorias a que pertencem. Além disso, todos os assuntos abordados nos encontros foram acordados previamente com os referidos coordenadores, os quais contribuíram também com diversas sugestões, levando-os a se engajarem e se compromissarem com o projeto.

Guattari (1987), ao falar do conceito de transversalidade desenvolvido por ele na década de 60, busca demarcar a diferença entre aqueles que realizam a assunção, a posição da fala (grupo sujeito), defrontando-se com rupturas de lugares demarcados, aumentando, assim, o coeficiente de transversalidade e entre aqueles, a quem a fala é negada, desconsiderada dentro de uma estrutura hierarquizada e cujos enunciados são estereotipados, estilhaçados (grupo sujeitado).

Nesse sentido, é importante que esses jovens busquem produzir agenciamentos que lhes possibilitem passar de grupo sujeitado (aquele de quem se fala) para grupo sujeito (aquele que fala, que enuncia alguma coisa, mas que também é ouvido). Aumentar o coeficiente de transversalidade, assim, implica ampliar as redes comunicantes, desmontando os eixos verticais e horizontais da fala. O conceito de transversalidade, desse modo, expressa a mudança de uma espacialidade da relação interpessoal para uma outra espacialidade que é a do plano do coletivo. É nessa direção que esse trabalho pretende caminhar, sabedores que somos de que como nos diz o poeta *“caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar”*.⁷

Dessa forma, embora sejam inúmeras as questões que nos instigam quanto a esse tema, uma se apresenta para nós como sendo de primordial

⁷ MACHADO, Antônio (Poeta espanhol) - Provérbios e Cantares IN: **Poesias Completas**

importância, vindo a se constituir no eixo que irá nortear este trabalho. *Que práticas estão sendo produzidas no cotidiano escolar que apontem outras possibilidades, que demarquem a criação de novos territórios existenciais na condução da temática do racismo dentro das escolas?* Pretende-se, assim, verificar que afecções tais práticas têm produzido em professores, alunos, familiares e demais membros da comunidade escolar, que modos de subjetivações vêm sendo produzidos, bem como de que forma essas crianças e jovens têm se apropriado dos espaços, criando formas outras de sociabilidade que apontem na direção de uma multiplicidade. Será que essa população infanto-juvenil tem conseguido afirmar respostas singularizantes, desnaturalizadoras, inventivas ou ao contrário a mesma tem sido cooptada e capturada pelas subjetividades hegemônicas?

Afinal, se como nos diz Trindade (2002) "a escola é um espaço eminentemente da diferença, da diversidade e também de encontros, embates, conflitos, possibilidades... É um espaço do múltiplo (p. 3-4)", o que essas crianças têm conseguido apreender em sua relação com o outro?

Que tipos de agenciamentos esses jovens têm conseguido efetuar que sinalizem na direção do rompimento com os lugares demarcados pelas subjetividades dominantes e possibilitem, ao mesmo tempo, a produção de territórios singulares? Que práticas de trocas e descobertas habitam também a escola? Como constroem estratégias? De que forma os conflitos étnicos emergem neste ambiente escolar? Que agenciamentos os professores conseguem pôr para funcionar nesse espaço educativo?

É importante que fique claro que não se pretende com isso, ignorar as marcas impressas em nossas crianças e jovens pela representação social, mas sim pensar essas representações como efeitos de práticas, não atribuindo às representações sociais um poder que elas não possuem, colocando em análise os procedimentos pedagógicos, as relações entre os alunos, as relações entre professores e alunos no cotidiano escolar e o nosso próprio lugar, enquanto pesquisadores, a fim de que possamos fazer uma análise de nossas implicações⁸.

⁸ "A noção de implicação em análise institucional – que se origina do conceito de contratransferência, opondo-se à posição neutro-positivista – vai nos falar do intelectual implicado, definido como aquele que analisa as implicações de suas pertencas e referências institucionais, analisando também o lugar que ocupa na divisão social do trabalho, da qual é legitimador. Portanto, tal conceito leva a uma análise do lugar que se ocupa nas relações sociais em geral e não apenas no âmbito da intervenção que se está realizando". IN: COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Guardiães da Ordem: Uma viagem pelas práticas psi no Brasil do Milagre**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995, p. VI.

Também não se trata de adotar uma postura ingênua e querer crer que o fato de encontrarmos práticas inventivas, não individualizantes, não homogeneizadoras, estaremos livres de sermos capturados, pois os processos de captura estão ocorrendo o tempo todo.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 será um importante balizador, pois é a partir de práticas diferenciadas que já vinham sendo desenvolvidas, que se pretende investigar os caminhos abertos pela legislação, enfocando o modo como essas práticas vêm ocorrendo, quais os processos que já estão em curso, se houve algum projeto voltado para trabalhar as questões determinadas pela Lei e, nesse caso, de que forma foi elaborado? Quem participou?

A razão de centrar nosso interesse no Ensino Fundamental deve-se ao fato de que esse, por ser obrigatório e gratuito, configura-se, na maioria das vezes, para os menos favorecidos como a primeira experiência com a instituição escolar. Assim sendo, muito da relação que essas crianças e jovens passarão a ter com o universo escolar, quer seja positiva, quer seja negativamente, tem a ver com suas passagens por essa modalidade de ensino.

Este trabalho, portanto, compreende uma pesquisa de campo numa escola da Rede Municipal de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, a qual foi escolhida em função da mesma já estar operando dentro das diretrizes propostas pela Lei 10.639/03, de modo que se possa observar o que de possível já vem se delineando naquela comunidade escolar. Cabe ressaltar que a escola em questão, em função de sua própria história, muito antes da existência da Lei, já tinha um olhar sensível para as questões que envolvem os afrodescendentes na sociedade brasileira, incorporando a temática racial à sua prática cotidiana, o que só serviu para reforçar a escolha feita.

Nesse sentido, pensar em multiplicidade étnica implica descortinar os nossos olhos para a diversidade de modos de subjetivação presentes na sociedade brasileira. Significa romper com essa idéia, ainda bastante presente entre as lideranças negras e demais atores dos movimentos sociais, de que devemos efetuar um resgate histórico de nosso passado escravocrata. O que se tem que fazer é, utilizando-se do conhecimento propiciado pela história, construir, inventar, reinventar, pois a história cria um campo de possibilidades que traz combinações infinitas. Estudamos o passado, não para resgatá-lo, mas para iluminar diferenças,

para reinventá-lo, pois os problemas são sempre novos, não havendo modelos nem fatos a resgatar.

Significa, sobretudo, estarmos atentos, enquanto educadores, ao lugar que muitas vezes ocupamos, a fim de que em nome de universalismos teóricos não sejamos arautos de preconceitos, contribuindo para disseminar e referendar formas quaisquer de discriminação.

I – Percorrendo caminhos... ou como tudo começou

A primeira questão com que tive que me deparar, tão logo essa pesquisa sofreu uma mudança de percurso, foi efetuar a escolha da escola aonde iria se desenvolver o trabalho, uma vez que essa escolha estava condicionada ao fato de ser uma escola onde, de alguma forma, o possível já estivesse sendo instaurado. Conversando com uma pessoa que trabalha na Secretaria Municipal de Educação, a mesma sugeriu que eu consultasse o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro (COMDEDINE), uma vez que este órgão realiza anualmente um concurso, que versa sobre temas afro-brasileiros, voltado para as escolas públicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, aberto a participações de alunos e professores. Dessa forma, esse Conselho poderia estar me dando umas dicas das escolas que, pelas suas participações nesse certame, têm essa temática presente no trabalho realizado no cotidiano com os alunos. Foi assim que, após alguns contatos com integrantes do COMDEDINE, ao que tudo parecia, eu havia finalmente encontrado a escola que tanto procurava: o CIEP⁹ Zumbi dos Palmares.

⁹ A sigla CIEP significa Centro Integrado de Educação Pública. Idealizados pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro e implementados no primeiro governo Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro, em 1982, como parte do Programa especial de Educação, os CIEPs ficaram conhecidos durante muito tempo pela população como Brizolões, em alusão ao então Governador. Alvo de críticas de diferentes setores da sociedade, dado aos rumos políticos-eleitorais de que se revestiu, o CIEP constituiu-se em uma proposta política-pedagógica que tem na educação de tempo integral com atividades diversificadas que visam suprir todas as necessidades das crianças (educativas, lúdicas, nutricionais, de saúde, esportivas, culturais e familiares) o seu carro chefe. Pretendia-se, dessa forma, propiciar às crianças pobres e suas famílias uma educação que aliasse à qualidade do ensino ofertado ajudas compensatórias para a situação de pobreza em que se encontravam e que se constitui, juntamente com um modelo educacional excludente, em uma das causas da evasão escolar. Cumpre dizer que dos CIEPs em funcionamento ainda hoje poucos são os que mantêm a formatação da proposta original.

O nome da escola não poderia ser mais sugestivo. De posse de alguns dados sobre este estabelecimento de ensino, iniciei, então, os primeiros contatos com a direção e a coordenação pedagógica, a fim de falar do meu interesse em realizar uma pesquisa na escola sobre a temática negra, bem como sobre a necessidade de agendarmos um encontro para que eu pudesse melhor apresentar a minha proposta de pesquisa.

A diretora e a coordenadora pedagógica foram bastante receptivas, porém enfatizaram que qualquer trabalho para ser desenvolvido no colégio necessitaria de autorização prévia da 6ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), à qual o CIEP Zumbi dos Palmares estava subordinado. Sinalizei que tinha conhecimento desta exigência mas que antes de ir à CRE em busca da autorização, acreditava ser importante conversar antes com a direção e a coordenação pedagógica da escola, a fim de ouvi-las sobre a viabilidade e o interesse da pesquisa, posto que não gostaria de adentrar aquele espaço escolar, munida de uma autorização de uma instância superior, sem que a escola como a principal interessada fosse sequer consultada.

A partir desses primeiros diálogos travados, poder-se-ia dizer que estava começando ali o meu processo de inserção naquela unidade escolar, onde fui não só bem recebida como bem acolhida por todos.

Diz a sabedoria popular que “a primeira impressão é a que fica”. Não obstante os questionamentos que possamos ter sobre esse dito popular, o fato é que a primeira vez que estive no CIEP Zumbi dos Palmares, tive a sensação de estar adentrando em uma escola diferente. Para começar, quando cheguei estava no horário do recreio de algumas turmas e, portanto, o pátio estava cheio de crianças que em pequenos grupos realizavam diferentes brincadeiras, tais como pular corda, amarelinha, boliche, queimado, bola-de-gude, pique, entre outros folguedos infantis, com os quais não estamos mais acostumados a nos deparar.

Fui informada de que a diretora já me aguardava em sua sala, cujo acesso se faz através de uma rampa, que dá num corredor, onde se encontra um busto de Zumbi dos Palmares e um painel pintado a óleo, com imagens de negros trabalhando na lavoura. Nas paredes dos corredores, onde se localizam as salas de aula, inúmeros painéis foram montados com trabalhos infantis com predomínio de temas afro-brasileiros. A sala da direção é repleta de imagens étnicas das mais

variadas, onde máscaras africanas convivem lado a lado com imagens de pretos velhos, da escrava Anastácia e de figuras mitológicas negras.

A diretora recebeu-me bastante solícita e após explicar-lhe em que consistia a pesquisa e seus objetivos, a mesma demonstrou interesse e se colocou à disposição para ajudar no que fosse preciso, contanto que a CRE autorizasse. O próximo passo, então, foi conseguir a tão desejada autorização, a fim de iniciar os trabalhos.

Fiquei sabendo que primeiramente eu deveria fazer um requerimento à Secretaria Municipal de Educação, constando as minhas qualificações e as justificativas para a realização do trabalho que eu me propunha a fazer, anexando a este requerimento cópia do projeto de pesquisa. Somente depois desse pedido aceito, é que de posse do termo de deferimento eu deveria comparecer à 6ª CRE para conseguir a autorização almejada.

Vencidas essas batalhas burocráticas, que se estenderam um pouco além do que eu desejava, compareci então novamente ao CIEP Zumbi dos Palmares, agora já na condição de pesquisadora com tudo que isso implica¹⁰.

A fim de investigar as questões trazidas pela Lei, com o foco nas práticas que são desenvolvidas dentro e fora das salas de aula, foram utilizadas oficinas sociodramáticas e de Teatro do Oprimido com as crianças, bem como conversas informais e entrevistas com os demais atores envolvidos no sistema educacional (professores, familiares, diretora, coordenadora pedagógica, serventes e demais funcionários do estabelecimento de ensino).

Os resultados dessas pesquisas encontram-se sistematizados no quarto capítulo deste trabalho, com destaque para a apresentação do CIEP Zumbi dos Palmares, em seus múltiplos aspectos.

Pensando em todas as questões suscitadas, não só em relação ao trabalho de campo, mas também, e principalmente, pela minha trajetória pessoal e profissional, é que as linhas deste trabalho foram delineadas. Inicialmente, busca-se traçar um panorama de nossas mazelas educacionais, efetuando primordialmente

¹⁰ Cumpre esclarecer que essa pesquisa foi desenvolvida em duas turmas do Ensino Fundamental, cujas crianças terão suas identidades preservadas, fazendo-se uso de nomes fictícios, sempre que necessário. Para efeitos deste trabalho, sempre que houver a necessidade de fazer menção à cor ou à etnia das pessoas, utilizaremos o critério fenotípico, com todas as implicações que esse tipo de análise possa trazer, por entender ser este o modelo classificatório que predomina no país e que como veremos mais adiante é sobre ele que se assenta o racismo brasileiro.

uma análise das políticas educacionais voltadas para os escravos, libertos e toda a população negra no período que antecedeu a abolição da escravidão, a fim de entendermos os interesses que estavam em jogo na utilização do dispositivo da educação, quer seja como condição indispensável para a abolição, quer seja como forma de preparar os negros já libertados para viverem “livremente” na sociedade capitalista. Nesse percurso, destacamos a importância do movimento abolicionista, passando por uma discussão sobre as teorias raciais em voga no século XIX e culminando com uma análise das concepções que se tinha de uma educação voltada para os negros, ainda durante o regime escravocrata, e das articulações de todas essas questões com o processo emancipacionista brasileiro.

Em seguida, tendo Deleuze, Guattari e Foucault como aliados, voltamos o olhar para os processos de invenção e reinvenção dos quilombos como movimentos de resistência, com destaque para o Quilombo dos Palmares, passando por uma análise de como se coadunam os modos de resistência na contemporaneidade. Invocamos, assim, um possível encontro entre Zumbi dos Palmares e Deleuze e Guattari.

Num terceiro momento, procuramos contar um pouco da história da constituição do Movimento Negro Brasileiro e de suas principais ações voltadas para a problemática da educação e de como isso acabou reverberando na elaboração da Lei 10.639/03, com destaque para os usos e sentidos que os currículos assumem, como mecanismos de captura das subjetividades.

Cabe salientar que, embora a pesquisa realizada numa escola da rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro com todos os atores envolvidos no processo educacional daquela unidade de ensino atravessa todos os momentos deste trabalho, e nem poderia ser diferente, em que paixões, inquietações, risos, lágrimas, encontros, desencontros, bem como nossas implicações fazem-se presentes, entendemos ser necessário ainda mais um capítulo. É assim que sob o título: “A etnicidade irrompe a cena sociodramática: multiplicidades em foco ou... um pouco de possível senão eu sufoco”, buscamos apresentar ao leitor, as análises da pesquisa de campo realizada, com destaque para a apresentação da escola pesquisada, numa perspectiva para além da problemática racial que se pretendeu investigar; para uma análise do projeto com o qual a escola vem trabalhando as questões trazidas pela lei 10.639/03 e para as oficinas realizadas com as crianças, com o uso do instrumental do Sociodrama e do Teatro do Oprimido, sistematizando, assim,

essa experiência de desestabilização de caminhos. Pretende-se, por conseguinte, retomar o dispositivo que fez com que se processasse uma desterritorialização, uma ruptura, um desvio neste trabalho.

“Um pouco de possível, se não eu sufoco”.

CAPÍTULO 1

A ESCOLARIZAÇÃO DE NEGROS E MESTIÇOS NA CORTE IMPERIAL E SUA ARTICULAÇÃO COM O PROCESSO ABOLICIONISTA BRASILEIRO : PASSAPORTE PARA A LIBERDADE?

*No Apartheid, no apartheid, apartheid no
Não no Brasil não na África não na Bahia ou Jamaica.
Apartado está quem não pode entrar na escola
E vive sempre a escutar que é pra esperar lá fora
Faz tempo que a gente espera e nunca chega a hora. [...]
Está apartado, discriminado, na terra condenado
a ser flagelado, povo marcado como se fosse gado
povo apartado seja agora povo rebelado
Não quer somente ser dessa gente o negro eleitorado.
Jardim de Ébano – Djalma Luz*

O presente capítulo pretende, a partir de uma análise de toda a mobilização social e política ocorrida no Brasil, durante o período que antecedeu a abolição da escravidão, entender o leque de composição de forças atuantes no processo de construção dos levantes escravos e do movimento abolicionista, com ênfase em suas principais idéias e bandeiras de luta. Buscar-se-á, assim, compreender qual o lugar que a escolarização de negros e mestiços passou a ocupar nesse cenário e quais as contribuições que todas essas mobilizações forneceram à causa da educação.

Para tanto, será de fundamental importância um olhar sobre as discussões que se travaram no meio político e científico, no século XIX, sobre a questão racial, em que o conceito de raça ganha foro privilegiado no momento em que o país está começando a pensar um projeto de nação. Afinal, falar em educação de negros e mestiços implica indubitavelmente colocar em questão a noção de raça, cidadania e tudo que isso significa numa sociedade prestes a abolir o trabalho escravo.

Nesse sentido, algumas indagações se fazem necessárias:

O que aconteceu após o 13 de maio de 1888? Como os principais personagens do movimento abolicionista e das rebeliões populares, que obstinadamente lutaram por igualdade e liberdade, pensavam o novo país que estava nascendo, agora não mais sob o signo da escravidão? Quais suas propostas para o pós-abolição, notadamente no campo da educação, para esse grande contingente de negros recém-libertados e seus descendentes? De que forma as forças hegemônicas que exerciam o poder no período escravocrata se articularam e se reorganizaram para compor novos arranjos que lhes possibilitassem continuar no domínio das decisões políticas e jurídicas do país? Com o advento da abolição, que possibilidades educacionais se abriram para o povo negro, que até então só havia conhecido a educação pela chibata? O que de fato mudou?

Talvez não consigamos encontrar respostas para todas essas perguntas, entretanto, acreditamos que nessas indagações possamos buscar pistas caleidoscópicas que nos auxiliem a pensar uma educação militante, uma “educação menor”, que como bem assinalou Gallo (2005), parafraseando Deleuze e Guattari

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro, aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2005, p. 78)

1.1. *Da Abolição que tivemos... da Abolição que queremos: Fragmentos do movimento abolicionista*

O Brasil ingressou no século XIX sob a égide de um sistema escravocrata, o qual perduraria ainda por quase um século, não obstante toda a pressão da comunidade internacional, a resistência empreendida pelos negros escravizados e a luta dos libertos (ex-escravos alforriados) e dos integrantes do movimento abolicionista para por fim a esse regime de servidão.

Construindo diversas formas de luta pela liberdade, os escravos com suas ações, que incluíam fugas, suicídios, rebeliões, compra da própria alforria, via

constituição de pecúlios, envenenamento dos senhores, entre outras, iam solapando pouco a pouco a escravidão. Essas ações contínuas, em conjunto com diversos levantes populares, adquiriram tal monta que muitos senhores de escravos começaram a acenar com a possibilidade da abertura dos Portos à entrada de imigrantes europeus com o claro propósito de substituição da mão-de-obra escrava.

Soma-se a isso a pressão exercida pela Inglaterra que, segundo Moura (1988), embora tivesse se beneficiado amplamente do tráfico de escravos, chegando mesmo durante certo período a ter a supremacia dessa atividade lucrativa, desde 1810 buscava fazer com que o Brasil pusesse fim ao tráfico negreiro. Essa mudança de atitude da Inglaterra, longe de evidenciar preocupações humanitárias, devia-se ao interesse manifestado por aquela potência no aceleração do processo de extinção da escravidão no mundo e a conseqüente introdução do trabalho assalariado, visando à formação de um mercado consumidor para seus produtos maquinofaturados, em franca expansão desde a Revolução Industrial ocorrida no século XVIII. A escravidão, assim, passou a ser vista como um entrave ao desenvolvimento econômico inglês, necessitando, portanto, ser combatida.

O aumento da pressão inglesa acabou fazendo com que o governo brasileiro, através de um acordo internacional, aprovasse, em 1831, a primeira lei destinada a coibir o tráfico de escravos para o Brasil. Entretanto, as forças hegemônicas constituídas pelos grandes latifundiários e comerciantes escravocratas, a quem a lei feria claramente os interesses, mobilizaram-se para garantir que esta lei nunca fosse cumprida, tornando-se meramente uma letra morta, apropriadamente apelidada de lei “para inglês ver” (vindo daí a famosa expressão utilizada), em virtude de nunca ter sido colocada em prática.

Moura (1988) irá dizer que, após inúmeros tratados e acordos não cumpridos pelo Governo brasileiro, em 1845 o Parlamento Inglês aprovou a Lei *Bill Aberdeen* que dava plenos poderes à Marinha Britânica para perseguir, interceptar e aprisionar os navios negreiros de qualquer nacionalidade, ainda que estivessem em águas territoriais brasileiras, e confiscar a “carga transportada”, a qual seria reenviada para a África. Tal medida provocou pânico nos senhores escravocratas e em todos aqueles que lucravam com o tráfico, fazendo com que muitas vezes os capitães das embarcações, antes de serem abalroados, lançassem ao mar a carga humana numa tentativa desesperada de se livrarem do flagrante e das

conseqüências advindas, visto que a Inglaterra se arvorava o direito de julgar, de acordo com suas leis, todos aqueles apanhados na infração.

Apesar dos protestos dos principais representantes das províncias que viam nessa postura do Governo Inglês uma ameaça à soberania brasileira, D. Pedro II, que tinha importantes interesses comerciais com a Inglaterra, acabou cedendo à pressão e enviando ao Parlamento brasileiro um projeto de lei, convertido na Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, que pôs fim ao tráfico de escravos.

A escravidão, então, começa a sofrer um ligeiro declínio, acelerando-se o processo imigratório europeu. Entretanto, mesmo após a aprovação da Lei Euzébio de Queirós, o ingresso de escravos negros em território brasileiro continuou ocorrendo, devendo, nesse caso, serem devolvidos à África, o que acabou não acontecendo, na maior parte das vezes, em face das falcatruas efetuadas, como por exemplo, o uso de documentos falsos, e a conivência de alguns juizes. Por essa razão, em 1854, o governo acenou com a promulgação da Lei Nabuco de Araújo, que previa sanções severas para os traficantes e todos aqueles, principalmente as autoridades, que fossem coniventes com o contrabando de escravos.

Não obstante, algumas prisões de fazendeiros renomados terem sido efetuadas e alguns escravos, transportados ilegalmente para o Brasil, serem reenviados à África, demarcando para os escravocratas renitentes, como bem sinalizou Mattos (2005) que agora era para valer, somente

Trinta e três anos depois da primeira lei que proibiu a entrada de escravos negros, em 1864, um decreto emancipou os africanos que aqui haviam entrado ilegalmente. Calculava-se que existiam cerca de 500 mil brasileiros nesta situação. Os fazendeiros tudo fizeram para que esta lei também ficasse no papel. Afinal, era muito difícil para os pobres negros escravizados ilegalmente comprovarem a sua situação. Em torno destes casos se travou uma acirrada luta jurídica e política na qual se destacou o eminente advogado abolicionista negro Luís Gama. (BUONICORE, 2005, p. 1)

Apesar de uma inconsistência nessa citação de Buonicore, pois não se tratava de brasileiros vivendo ilegalmente no país, mas sim de africanos, o que nos chama a atenção é o fato do governo ter levado trinta e três anos para reconhecer a

ilegalidade dessa situação, o que só demonstra que transitar por esse terreno da legalidade nem sempre consistia numa garantia para o povo negro.

Embora não possamos precisar uma data como sendo a da instituição do abolicionismo, pois o regime escravocrata desde o seu início arregimentou defensores e opositores, ainda que estes últimos fossem poucos, durante séculos, sabe-se que o movimento abolicionista, enquanto força político-social organizada, propagou-se na segunda metade do século XIX, mais precisamente entre as décadas de 1860 e 1880, quando houve o grande “boom” abolicionista em todo o território nacional. Tendo como bandeira de luta o fim da escravidão, esses movimentos, aliando-se às lutas dos escravos, congregavam em suas fileiras negros, brancos e mestiços, homens livres e libertos dos mais diferentes credos, profissões e segmentos sociais, que em sua maior parte pertencia a uma elite intelectual e política.

Silva (2003) irá dizer que foi a ilegalidade do sistema escravocrata, evocada de forma contundente originariamente por Rui Barbosa, que possibilitará, em 1883, o surgimento da Confederação Abolicionista, cujo lema “a escravidão é um roubo” (ibid., p. 55), sinalizava para a radicalidade de um movimento em que pela primeira vez colocava em xeque a ilegitimidade do direito à propriedade, até então pouco questionado por todos aqueles que se posicionavam contra as desigualdades raciais.

Mattos (2004), ao analisar categorias aparentemente tão antagônicas como escravidão e cidadania no período monárquico brasileiro, aponta para a contradição existente na primeira Constituição do Brasil após a emancipação política de Portugal, no que tange aos ideais libertários e de igualdade. É nessa Constituição, outorgada em 1824 sob os ventos do liberalismo europeu, dois anos após a independência, que repousa um dos grandes dilemas do país no período, pois ao mesmo tempo em que a Carta Magna apregoa que todos os homens nascem livres e são cidadãos iguais, ela mantém inalterado o regime escravocrata, assegurado pelo direito de propriedade sacramentado no novo diploma legal.

Embora reconhecendo que este dilema não era específico do Brasil, mas que se encontrava presente na grande maioria dos países, que abraçando a ideologia liberal o faziam concomitantemente com a legitimação do trabalho escravo, Mattos (2004) sinaliza para a dimensão que esses fatos assumiram no Brasil e que vão repercutir nas lutas que passarão a ser travadas no país em prol da igualdade

de direitos para todos os brasileiros livres, postergando, assim, o combate mais amplo pela abolição total da escravidão. Afinal “... na ocasião da emancipação política do país, em 1822, o Brasil comportava não apenas uma das maiores populações escravas das Américas, mas também a maior população de descendentes livres de africanos do continente.” (ibid., p. 13).

Essas lutas, cujo foco estava centrado nas desigualdades raciais, expunham os meandros dos conflitos que colocavam em lados opostos brancos, crioulos (escravos nascidos no Brasil), escravos africanos, pardos e libertos. É assim que, conforme revela Mattos (2004), no cerne das mais importantes revoltas populares antiescravistas ocorridas no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX, tais como a Conjuração Baiana, em 1798 na Bahia, a Revolta dos Malês, em 1835 na Bahia (Salvador) e a Balaiada, em 1838 no Maranhão, a abolição total e imediata da escravidão não estava entre as principais reivindicações. O que se pretendia era denunciar as arbitrariedades cometidas contra indivíduos livres e as precárias condições de vida dos mesmos, bem como lutar por liberdade e igualdades para grupos específicos da população.

A Conjuração Baiana também chamada de Revolta dos Alfaiates, por ter entre seus principais adeptos profissionais ligados ao ramo da alfaiataria, constituiu-se num movimento de luta dos setores mais empobrecidos da população baiana. O movimento contou também com a participação de soldados, artesãos, religiosos, pequenos comerciantes, negros libertos, mulatos, intelectuais, além de alguns escravos crioulos. O principal motivo da revolta foi a insatisfação com a precariedade econômica em que viviam, centrada na escassez de alimentos provocada pela política de aumento dos produtos essenciais, bem como na escorchantes carga tributária cobrada pela Coroa Portuguesa.

Já a Revolta dos Malês foi um movimento de cunho eminentemente racial, organizada por escravos africanos das etnias nagô¹¹ e hauçá que professavam a religião islâmica, sendo a última grande rebelião escrava ocorrida na capital da Bahia e a que ganhou maior projeção histórica. De acordo com Reis (s/d),

¹¹ Cumpre dizer que embora os nagôs, grosso modo, fossem adeptos do candomblé, tendo no culto dos orixás, a forma mais expressiva de sua religiosidade, “a maioria dos muçulmanos que viviam na Bahia em 1835 era nagô. Apesar de na África, e mesmo no Brasil, outros grupos, como os haussás, serem mais islamizados do que os nagôs, coube a estes o predomínio no movimento de 1835”. (REIS, s/d, p.6)

o termo malê deriva de imalê que na língua iorubá significa muçulmano. O levante foi um movimento político em que a tomada do governo pelas forças revoltosas e a conseqüente instituição de um governo muçulmano constituía-se num dos principais objetivos da rebelião. Apesar do predomínio dos malês, o movimento teve a participação também de escravos africanos não-muçulmanos, porém os escravos nascidos no Brasil, chamados crioulos, não participaram da revolta.

Infelizmente não sabemos detalhes do que planejavam fazer os rebeldes depois de vitoriosos. Há indícios de que não tinham planos amigáveis para as pessoas nascidas no Brasil, fossem estas brancas, negras ou mestiças. Um seriam mortas, outras escravizadas pelos vitoriosos malês. Isso refletia as tensões existentes no seio da população escrava entre aqueles nascidos na África e aqueles nascidos no Brasil. (Reis, s/d, p. 6)

Três anos depois do início da Revolta dos Malês, o país se via sacudido por mais uma revolta popular com a participação da população escrava. Desta vez o levante acontecia na então província do Maranhão e ficou conhecido pelo nome de a Balaiada.

Segundo Moura, (2004, p. 59-60) a balaiada foi uma revolta de cunho social ocorrida na província do Maranhão que tinha como pano de fundo a disputa pelo poder entre os dois principais grupos políticos da classe dominante maranhense: os liberais (Bem-te-vis) e os conservadores (Cabanos). O movimento contou com a participação de escravos, libertos e de uma parcela da população livre empobrecida descontente com o domínio da região pela Aristocracia rural (os Cabanos). O nome balaiada foi dado em função do apelido pelo qual era conhecido Manuel Francisco dos Anjos Ferreira (o Balaio), um dos principais líderes do movimento, em função do ofício que exercia, isto é, fazedor de balaios (cestos).

Mattos (2004) chama a atenção para a importância da participação no movimento do ex-escravo cearense Cosme, líder de um quilombo que, comandando um exército de cerca de 3000 escravos rebelados, em sua maioria quilombolas, ocupou as ruas da cidade de Caxias, e forçava os senhores a assinar-lhes cartas de alforria, quando isto não era feito por vontade própria. Ainda segundo a autora, nos momentos em que o movimento atingirá o maior grau de radicalização, os balaios passarão então a pleitear prioritariamente a igualdade de direitos para todos os cidadãos, independente de sua cor, conforme previsto na Constituição vigente.

O governo enviou tropas comandadas pelo Coronel Luís Alves de Lima e Silva para combater os rebeldes, sufocar a rebelião, o que acabou acontecendo, e instaurar novamente a “paz” na província. Pela sua atuação no episódio, Luís Alves de Lima e Silva foi condecorado com o título de Barão de Caxias e mais tarde Duque de Caxias.

Um breve olhar sobre todos esses movimentos leva-nos a uma tentativa de buscar entender por que, não obstante a eclosão de inúmeras rebeliões populares em quase todos os cantos do país, em que a população escrava de alguma forma se fez representar, a abolição efetiva da escravidão demorou ainda quase um século para ocorrer.

Talvez uma das explicações possíveis resida na dificuldade, como podemos observar, de todos os escravizados e explorados, incluindo-se aí os negros forros, camponeses e demais trabalhadores livres pobres, em utilizarem a força potente das diferenças entre eles, não como uma forma de dominação e de afirmação das desigualdades, já tão naturalizadas, mas sim como uma aposta na capacidade de criarem respostas singulares para juntos construírem a coletividade e, assim, fazerem frente a um inimigo comum: o regime escravocrata.

Afinal, nunca é demais lembrar que, mesmo aqueles que não sofriam na pele os efeitos diretos da escravidão, cujo principal corolário era a ausência de liberdade com tudo que isso significava, estavam condenados pelo regime escravocrata a uma vida de miserabilidade e a uma cidadania de segunda classe, posto que muitos direitos civis e/ou políticos lhes eram negados ou dificultados.

A esse respeito, Mattos (2004) irá dizer que

Apesar da igualdade de direitos civis entre os cidadãos brasileiros reconhecida pela Constituição, os brasileiros não-brancos continuavam a ter até mesmo o seu direito de ir e vir dramaticamente dependente do reconhecimento costumeiro de sua condição de liberdade. Se confundidos com cativos ou libertos, estariam automaticamente sob suspeita de serem escravos fugidos – sujeitos, então, a todo tipo de arbitrariedade, se não pudessem apresentar sua carta de alforria. (p. 21)

Paralelamente a essas rebeliões, uma outra luta começa a se travar no interior das tropas de linha do Exército Brasileiro, logo após a concretização da Independência do Brasil. Essa luta, pautada nos ideais de igualdade, visava

combater a insistência na manutenção por “cores” nos regimentos militares, os quais se dividiam entre o batalhão dos Henriques¹², constituído de negros forros (escravos alforriados, libertos); o regimento dos pardos, constituído de “homens de cor” livres e o dos brancos. (MATTOS, 2004)

Sem colocar em questão o “direito” sagrado à propriedade, esses movimentos capitaneados também pelas vozes que se fizeram ouvir em alguns jornais da imprensa alternativa da época, que atendiam pelos sugestivos nomes de “*O Homem de Cor, O Brasileiro Pardo, O Mulato, O Cabrito*” (ibid., p. 20. Grifos do autor), não conseguiram ir além da defesa dos direitos civis e políticos para os brasileiros livres, incluindo-se aí os libertos de todas as matizes, previstos na Constituição, sem quaisquer proposições efetivas, visando à abolição imediata da escravidão.

Mattos (2004) argumenta ainda que a escravidão estava de tal forma naturalizada e enraizada no modo de vida brasileiro que praticamente todos os segmentos sociais livres, em maior ou menor grau, eram ou almejavam ser proprietários de escravos. Opinião semelhante encontramos em Carvalho (1988) que, em excelente artigo escrito, para o Jornal Folha de São Paulo, por ocasião da comemoração do centenário da Abolição da escravidão, assim se pronuncia:

Era uma sociedade em que a escravidão como prática, senão como valor, era amplamente aceita. Possuíam escravos não só os barões do açúcar e do café. Possuíam-nos também os pequenos fazendeiros de Minas Gerais, os pequenos comerciantes e burocratas das cidades, os padres seculares e as ordens religiosas. Mas ainda: possuíam-nos os libertos. Negros e mulatos que escapavam da escravidão compravam seu próprio escravo se para tal dispusessem de recursos. A penetração do escravismo ia ainda mais fundo: há casos registrados de escravos que possuíam escravos. O escravismo penetrava na própria cabeça escrava. Se é

¹² O batalhão dos Henriques, também chamado de terço dos Henriques era o nome que designava o exército composto de soldados e oficiais exclusivamente negros, que ganhou este nome em homenagem a Henrique Dias, negro crioulo, liberto que, durante as invasões holandesas, se ofereceu espontaneamente para lutar ao lado dos portugueses, dos senhores brancos. Henrique Dias era letrado, muito inteligente e escrevia muito bem, segundo Santos, J. (2006). Henrique Dias também comandou algumas expedições contra os negros insurgentes do Quilombo de Palmares (como veremos mais adiante), tendo efetuado muitas capturas de escravos fugitivos e assassinatos. Por ser considerado pela Coroa Portuguesa como empreendedor de grandes atos de bravura e coragem, foi agraciado com muitos títulos, tais como, Mestre de Campo, Cavaleiro da Ordem de Cristo, Cabo e Governador dos Crioulos, Negros e Mulatos do Brasil. “Até a Independência existiram no Brasil terços exclusivamente de soldados e oficiais pretos, chamados *henriques*, e isto foi, sem dúvida, o maior reconhecimento à forte personalidade da criatura que no distante ano de 1633 procurou os amos para oferecer sua capacidade de matar”. (SANTOS, J., 2006. p. 18 grifos do autor).

certo que ninguém no Brasil queria ser escravo, é também certo que muitos aceitavam a idéia de possuir escravo. (p. B8)

Para Mattos (2004), é somente a partir da eclosão dos movimentos abolicionistas que a luta pela liberdade e igualdade ganhará outros contornos e colocará na ordem do dia a questão da ilegitimidade do direito à propriedade escrava, o qual será duramente combatido e atacado. Para tanto, muito contribuiu a atuação destacada de figuras importantes da vida intelectual, política e cultural do país, tais como Rui Barbosa, Luís Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, Silva Jardim, Joaquim Nabuco, Raul Pompéia, Castro Alves, entre outros.

Embora divergindo ideologicamente quanto às práticas adotadas, quanto às formas de fazer política (havendo o grupo dos moderados e dos radicais) e quanto à forma de governo defendida (Monarquia ou República), esses abolicionistas tinham em comum o posicionamento firme pela extinção da escravidão.

Discorrendo sobre as principais vertentes do abolicionismo, Moura (2004), ressalta que a ala moderada do movimento, dirigida por Joaquim Nabuco, almejava uma abolição lenta e gradual, excluindo o escravo como agente do processo de emancipação. Os representantes dessa ala dirigiam suas ações às classes dominantes e aos detentores do poder do Império com o intuito de convencê-los da ignomínia da escravidão e dos prejuízos morais que tal prática acarretava, não descartando, inclusive, a possibilidade de indenização aos ex-senhores, em reconhecimento ao direito constitucional de propriedade. Ao passo que a ala radical, que tinha nas figuras de Luís Gama, Silva Jardim, Antônio Bento, Raul Pompéia e Rui Barbosa seus principais articuladores, defendia a abolição imediata e incondicional da escravidão, isto é, sem indenização aos ex-senhores, posto que seus membros não viam legitimidade no direito de propriedade. Para tanto, voltavam seus olhos e suas atividades diárias para os cativos, no sentido de organizá-los para que eles próprios lutassem contra o sistema opressor.

É assim que, no bojo da campanha abolicionista, inúmeras associações¹³, agremiações e clubes antiescravistas são criados com o claro intuito de aglutinar em torno de suas idéias todos aqueles contrários ao regime

¹³ Sobre o papel, o modo como se constituíram e as formas de atuação de cada uma dessas entidades ver MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. Assessora de Pesquisa Soraya Silva Moura. São Paulo: EDUSP, 2004. 438 p.

escravocrata, cujas ações empreendidas visavam minar o sistema em suas bases, a fim de pressionar o Governo Imperial a pôr fim em definitivo à escravidão. Além disso, intensificou-se a realização de comícios em praças públicas, a promoção de conferências e festas beneficentes com o objetivo de divulgar e expandir as idéias emancipacionistas.

Fundamental importância teve em todo esse processo a Confederação Abolicionista, criada com o propósito de centralizar o movimento abolicionista de todos os Estados brasileiros, aglutinando forças e congregando esforços no sentido de fortalecer a luta pela extinção da escravidão, conferindo-lhe um caráter nacional. Pretendia-se, assim, o intercâmbio de experiências, a sistematização de ações e a ajuda mútua entre as diversas associações espalhadas pelo território brasileiro. Nesse sentido, segundo Moura (2004, p. 109), foi convocada uma reunião com as sociedades abolicionistas em atividade na ocasião, a qual ocorreu em 10 de maio de 1883, na redação do Jornal A Gazeta da Tarde, mantido sob a direção de José do Patrocínio. As diversas associações que compareceram à reunião marcada e outras não presentes, mas que manifestaram posteriormente interesse, foram instigadas a aderir à formação da Confederação Abolicionista, o que foi feito naquele mesmo dia.

Entre as atividades fundamentais de todas as associações abolicionistas criadas estavam a arrecadação de fundos para a compra de alforrias, o incentivo a fugas em massa dos cativos, a mobilização popular e a luta no campo político e jurídico para pôr fim ao regime escravocrata, o qual nas palavras de José Bonifácio, na Assembléia Constituinte de 1823, era o “cancro mortal que ameaçava os fundamentos da nação” (CARVALHO, 1988, p. B9).

Cabe ressaltar ainda o papel crucial que teve nesse contexto a fundação de órgãos da imprensa explicitamente comprometidos com a causa abolicionista, no tocante, principalmente, às campanhas jornalísticas desenvolvidas, que tinham como meta a libertação dos cativos. Esses periódicos se notabilizaram por efetuar a defesa da abolição da escravidão que contemplasse educação e trabalho para todos. Dentre estes, destaca-se o Jornal A Gazeta da Tarde, o qual, segundo Silva (2003), era o Órgão oficial da Confederação Abolicionista. Esta funcionava na sala da redação do referido jornal, o que lhe poupava de arcar com os custos do aluguel de um espaço próprio, bem como se mantinha isenta das despesas com gás e luz para a realização de suas intermináveis reuniões.

As associações, juntamente com esses periódicos, também tiveram uma destacada atuação na fundação e organização dos quilombos abolicionistas, criados para abrigar e proteger escravos fugitivos da sanha re-escravizadora daqueles que se auto-intitulavam seus proprietários.

A esse respeito, Silva (2003) irá dizer que os últimos períodos da escravidão no Brasil foram marcados por crises que, entre as principais conseqüências, possibilitaram o aparecimento de um modelo novo de resistência a que ele chama de *quilombo abolicionista*. Segundo o autor, no quilombo tradicional¹⁴, organizado pela massa negra escravizada, a que sempre nos reportamos quando pensamos nos movimentos de resistência à escravidão, denominado por ele de *quilombo-rompimento*, predomina as táticas de guerrilha e de esconderijo. O uso dessas táticas visa impedir a localização dos quilombos e proteger, assim, os quilombolas das incursões em seus territórios dos Capitães do Mato e das tropas governamentais.

Já no modelo novo de resistência, o quilombo abolicionista, as lideranças são muito bem conhecidas, cidadãos prestantes, com documentação civil em dia e, principalmente, muito bem articulados politicamente. Não mais os grandes guerreiros do modelo na anterior, mas um tipo novo de liderança, uma espécie de instância de intermediação entre a comunidade de fugitivos e a sociedade envolvente. [...] Enquanto o quilombo tradicional se esconde, o quilombo abolicionista procura uma outra estratégia de sobrevivência e tem na boa localização uma de suas características mais marcantes. (SILVA, 2003, p. 11; 19)

Os dois principais quilombos abolicionistas de que se tem notícia, dada a importância que tiveram para o movimento abolicionista da época, são o quilombo do Jabaquara, em Santos, e o quilombo do Leblon, no Rio de Janeiro. Esse último contando com o apoio e a colaboração explícita da Confederação Abolicionista, tendo João Clapp, André Rebouças e José do Patrocínio à frente. Esses quilombos, entre outras coisas, tinham em comum a localização privilegiada, ou seja, situavam-se próximos às Centrais terminais de bondes, puxados por burros, principais meios de transporte da época, facilitando, assim, o acesso daqueles que os procuravam em busca de refúgio.

¹⁴ O quilombo tradicional será mais bem analisado no capítulo 2 desta dissertação

Sobre o quilombo do Jabaquara, chefiado pelo liberto Quintino de Lacerda, Silva (2003) irá enfatizar o fato deste localizar-se em terras cedidas por um membro da elite abolicionista e o apoio e a ajuda em dinheiro que os quilombolas recebiam de pessoas influentes e dos comerciantes de Santos para erguer suas choupanas. Ressalta-se ainda o empenho da população local para proteger o quilombo das investidas policiais, salvaguardando, assim seus habitantes.

Já o quilombo do Leblon, no Rio de Janeiro, foi idealizado e chefiado pelo português José de Seixá Magalhães, importante fabricante e comerciante de malas da Capital do Império. Possuidor de uma loja no Centro da Cidade, onde comercializava, além de malas, diversos artigos de viagens, José Seixas se dedicava, entre outras atividades, ao cultivo de flores em sua chácara no Leblon, “então um remoto e ortograficamente ainda incerto subúrbio à beira-mar” (SILVA, 2003, p. 13), com destaque para as Camélias, considerada símbolo do movimento abolicionista.

Na verdade, a hoje aparentemente insuspeita camélia, fosse natural ou artificial, era um dos símbolos mais poderosos do movimento abolicionista. Era o símbolo da ala radical, o grupo que partiu, na década de 1880, para a ação direta contra o regime, a promoção de fugas e a criação de quilombo. A camélia servia, inclusive, como uma espécie de senha por meio da qual os abolicionistas podiam ser identificados, particularmente quando empenhados em ações mais perigosas, ou ilegais, como o apoio a fugas e a obtenção de esconderijo para os fugitivos. Um escravo que fugisse de São Paulo, por exemplo, e viesse se esconder no Rio de Janeiro, podia identificar imediatamente os seus possíveis aliados já na plataforma de desembarque da estação Central, simplesmente pelo uso de uma dessas flores no peito, do lado esquerdo. (SILVA, 2003, p. 43)

Claro está que, como bem demonstra Silva (2003), a simples simpatia ou preferência por um tipo de flor, ainda que a mesma seja carregada de simbolismo, não pode ser considerada como prova irrefutável de nada, havendo a necessidade de se observar outros indícios que apontem uma ligação ou simpatia pela causa abolicionista.

No calor de todos os acontecimentos que se intensificaram após a abolição do tráfico de escravos, o Partido Conservador, tendo na figura do Visconde do Rio Branco seu principal representante, antecipa-se ao Partido Liberal, que havia se comprometido publicamente com a causa da Abolição, e promulga a primeira lei

abolicionista brasileira, em 28 de setembro de 1871, a Lei Rio Branco, conhecida como Lei do Ventre Livre¹⁵, a qual concedia a liberdade aos filhos de escravos nascidos daquela data em diante. Entretanto, a Lei mantinha essas crianças, juridicamente nascidas livres, sob a tutela dos senhores de suas mães até a idade de oito anos, quando então, esses senhores poderiam optar entre entregar a criança ao Governo e receber deste a indenização prevista na lei ou utilizar-se dos serviços dessas crianças, sem qualquer remuneração, até a idade de 21 anos completos.

Na prática isso significava a manutenção dessas crianças em regime de escravidão, posto que a maioria dos senhores optava pelo uso do trabalho compulsório dessas crianças, chamadas de ingênuos, por ser mais lucrativo. Além disso, como toda lei que era criada com o intuito de promover a extinção da escravidão, ainda que lenta e gradualmente, esta não tardou a se deparar com formas arquitetadas de fraudá-la. No caso em questão era comum a adulteração da data de nascimento de inúmeros escravos para que estes não obtivessem a liberdade prevista na lei, bem como o envio das crianças recém-nascidas, às instituições de caridades, como forma dos senhores se desobrigarem dos cuidados com as mesmas, entre outros artifícios empregados.

Falando sobre a instituição da Roda dos Expostos¹⁶ no Brasil, no século XVIII, Leite (2001) analisa o uso que os senhores de escravos passaram a fazer da Roda, logo após a entrada em vigor da Lei do Ventre Livre, enfeitando a criança nascida livre e alugando sua mãe à roda para servir de ama-de-leite, como forma de burlar a lei e de auferir maiores lucros, cientes de que a lei era um passo indelével em direção à abolição do trabalho escravo, à qual não tardaria a chegar.

A lei, tida como um paliativo para a pressão social pelo fim da escravidão, teve como resultado imediato um arrefecimento no movimento

¹⁵ O texto da Lei está em Anexo, dada a importância desta Lei para o presente trabalho, haja vista que pela primeira vez um texto de ordem legal traz alguns postulados sobre a educação e a instrução dos descendentes de escravos, sobre os quais falaremos mais adiante. Entretanto, devido ao fato de ser uma Lei extensa, optamos por reproduzir apenas os artigos mais relevantes.

¹⁶ A Roda dos Expostos ou Casa da Roda foi inventada na Europa no século XVII e tinha como propósito abrigar crianças abandonadas ou órfãs, preservando a identidade de quem efetuou o abandono, já que a pessoa era mantida no anonimato. O sistema consistia em uma caixa giratória onde a criança era depositada, geralmente no período da noite. Ao colocar a criança no local apropriado, girava-se a roda para que a criança fosse parar dentro da instituição e em seguida tocava-se a campainha para que uma ama viesse buscar a criança. Após, partia-se tão rapidamente quanto se chegou, sem dar a mínima chance de ser visto. No Brasil, a principal instituição mantenedora da Roda era a Santa Casa da Misericórdia. “O nome Roda dos Expostos foi por muito tempo sinônimo de lugar dos abandonados pela família, rejeitados, desvalidos, ingênuos ou enfeitados, nomes também empregados para designar essas crianças.” (LEITE, 2001, p. 10)

aboliconista, retardando em 17 anos a abolição geral e irrestrita que se pretendia. Entretanto, no início da década de 1880 a Campanha Abolicionista ganha novo fôlego e mais amadurecida amplia suas diretrizes, irradiando-se por todos os setores da sociedade. Aumentam-se as fugas em massa dos escravos, deixando os fazendeiros atordoados, gerando um clima de insatisfação e de desordem generalizada.

Acossados, os escravistas acenam com novas medidas protetórias e é nesse clima tenso que o Parlamento promulga em 1885 a Lei Saraiva-Cotegipe, mais conhecida como Lei dos Sexagenários, cuja principal medida era promover a libertação dos escravos com mais de 60 anos, por meio de compensações financeiras que se dariam através da prestação de serviços a seus ex-senhores pelo prazo de três anos, ou até que completassem 65 anos de idade. Na verdade, essa Lei teve quase nenhum efeito na prática, só servindo para postergar ainda mais o processo emancipatório, pois poucos eram os escravos, dada as condições de vida, que alcançavam idade tão longeva. Muitos senhores também viam na concessão de alforria aos escravos idosos a oportunidade de se livrar de um peso inútil, lançando-os à mendicância e condenando-os a vagar pelas ruas e morrerem de fome.

Um fato curioso e digno do anedotário português é que muitos escravos jovens e robustos, que tiveram as idades aumentadas por seus senhores, como forma de burlar a matrícula no recenseamento de 1872, por terem ingressados ilegalmente no país, através de contrabando, após a Lei Euzébio de Queirós estar em vigor, eram agora legalmente falando senhores sexagenários e, portanto, faziam jus aos benefícios da lei. Tal fato motivou protestos dos senhores de escravos que, alegando terem sido enganados, tentavam reverter a situação e anular assim a libertação.

A agitação continuava e tomava conta das ruas das principais cidades do Império, as fugas de escravos cresciam vertiginosamente no bojo da campanha republicana que começava a dominar os debates políticos.

É nesse contexto que, sem ter mais como postergar, a Princesa Isabel, exercendo naquele momento a Regência do Império, finalmente, em 13 de maio de 1888, assinou a Lei Áurea que tornava livres todos os escravos que se encontravam em território nacional, pondo fim à quase quatro séculos de escravidão, o que coloca o Brasil no triste ranking da última nação ocidental a abolir o trabalho escravo. Cumpre dizer também que, quando da assinatura da Lei Áurea, o quantitativo da

população escrava, em relação à população livre era de apenas 5%, pois a maioria dos negros já havia conquistado a liberdade, através de fugas, compra da própria alforria, por atos deliberativos dos senhores, etc.

Apesar da festa e das comemorações que se seguiram ao feito histórico, a lei sucinta composta apenas de dois artigos, se por um lado não concedia indenização aos ex-senhores de escravos, conforme eles pleiteavam, por outro lado não previa formas de auxiliar os ex-escravos a se inserir como homens livres numa sociedade não mais pautada em cima do trabalho do elemento servil. Sem uma formação escolar mínima e sem uma qualificação profissional, os negros cedo perceberam que apenas o fim da escravidão não seria suficiente para alterar a condição subalterna em que se encontravam, tampouco era garantia de melhora de suas condições sócio-econômicas e de promoção da cidadania.

Se é verdade que a Lei Áurea, ao ser assinada em 13 de maio de 1888, encontrou poucos negros ainda escravizados, é fato também que este diploma legal, ao extinguir o trabalho escravo, não contemplou em suas linhas formas de inclusão dessa grande massa de trabalhadores na sociedade brasileira em gestação.

Atualmente há uma discussão de que a princesa Isabel teria planos de indenizar os ex-escravos e de promover a reforma agrária¹⁷, polêmicas e polarizações à parte, o fato é que se havia intenção por parte da monarquia em implementar em algum nível políticas de inclusão social para os ex-escravos e seus descendentes, tudo não passou de “boa intenção”. A abolição da escravatura acabou antecipando a Proclamação da República, a qual Aristides Lobo, abolicionista e republicano convicto, desapontado com a forma pela qual o novo regime foi instaurado, em que pese à ausência da participação popular no cerne dos acontecimentos, dirá que o povo “assistira a tudo bestializado, sem compreender o que se passava, julgando ver talvez uma parada militar.” (CARVALHO, 2005, p. 9). Tal percepção dos acontecimentos, vista por alguém que participou ativamente daquele momento histórico, encontra eco também em outros observadores, fazendo com que a tese apregoada de que a República se constituiu em um golpe militar orquestrado por ex-escravocratas insatisfeitos cada vez ganha mais adeptos

¹⁷ A esse respeito ver LEAL, Priscila. O lado rebelde da princesa Isabel. IN: **Revista Nossa História**. Rio de Janeiro: Vera Cruz, ano 3, nº 31, maio de 2006. p. 68-74

1.2. *Raças, etnias... nuances do mosaico brasileiro*

O Brasil irá presenciar no século XIX, além das inúmeras rebeliões e revoltas escravas e da consolidação do abolicionismo como movimento político, social e intelectual, a introdução no cenário nacional de algumas doutrinas filosóficas que já se encontravam em voga nos Estados Unidos e na Europa.

Sendo pródigo em teorizações, o século XIX irá testemunhar a produção da maior parte das teorias raciais com as quais se procurava justificar as desigualdades sócio-econômico-políticas entre os povos das diferentes Nações, bem como entre os cidadãos de um mesmo país. Essas teorias tinham como pano de fundo a crença pseudocientífica na superioridade de uma raça sobre a outra, isto é, na hierarquia racial, o que acabava se resvalando na condenação das “misturas raciais e as caracterizando como indesejáveis, produtoras de enfermidades, de doenças físicas e morais (imbecilidades, idiotias, deficiências em geral, indolência, entre outras)”. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p.20)

É assim que, em meio às turbulências e efervescências políticas pelas quais o país passava no período que antecedeu à extinção da escravidão, a partir de 1870 o Brasil passa a confrontar e debater os pressupostos teóricos de doutrinas como o positivismo, o evolucionismo, a eugenia, o higienismo e o darwinismo social. Estava em jogo, assim, a construção de um projeto de Nação, marcado essencialmente pelo conceito de raça, recém-inventado, que desse conta das especificidades da composição étnica da população brasileira, num país prestes a ingressar no rol das nações livres do trabalho cativo.

Cabe ressaltar que a escravidão moderna, tal como ocorreu no Brasil e nos demais países da chamada Afro-América, não foi fundamentada nem legitimada em bases raciais. Afinal, a noção biologizante de raça, bem como as desigualdades que ela passa a suscitar, como bem salienta Mattos (2004), é uma construção cientificista produzida no século XIX por pesquisadores americanos e europeus. Esses cientistas irão buscar nos pensadores iluministas do século XVIII as bases filosóficas e científicas para pautar a tese defendida por eles da supremacia de uma raça sobre a outra, o que serviria para justificar as estratégias de dominação e de controle social. Portanto, é somente no século XIX com a expansão das nações européias que se começa a empenhar recursos em pesquisas com o claro intuito de classificar e hierarquizar as raças.

Mattos (2004), ao analisar o modo como as sociedades do Antigo Regime, que corresponde ao final do século XV ao século XVIII, se relacionavam com a escravidão africana, irá dizer que

As sociedades do Antigo Regime naturalizavam, como construções divinas, as desigualdades sociais, e assim a montagem de sociedades escravistas nas Américas não chegava a destoar deste quadro. Nesse contexto, apesar de as diferenças de cor e características físicas reforçarem as marcas hierárquicas nas sociedades escravocratas, elas não eram necessárias para justificar a existência da escravidão. (p. 11).

A autora irá dizer ainda que no Antigo Regime o que vigorava, como marca distintiva entre os cidadãos, era o estatuto da pureza de sangue, o qual se apoiava na ascendência para justificar privilégios e a limitação de direitos. O conceito de “pureza de sangue” surge na Espanha no período renascentista e divide a sociedade entre as pessoas de “sangue limpo” e as de “sangue infecto”. Nessa última categorização estariam incluídos os mouros, os judeus, os negros, os indígenas e todos aqueles grupos considerados indesejáveis pelo sistema vigente por serem tidos como indignos de figurarem entre o povo genuinamente europeu.

Nesse sentido, o simples fato de se ter um antepassado, independente do grau de parentesco, pertencente a quaisquer dos grupos étnico-raciais classificados como de sangue impuro impingia uma mancha indelével ao sujeito com sérias conseqüências em relação aos seus direitos civis e políticos.

Um sangue misturado, mesmo chegando à sétima ou oitava geração, mesmo chegando ao ponto em que a cor teria a aparência da cor de um europeu, seria sempre um sangue misturado e não poderia se dizer igual e caminhar de par com um branco europeu. (LABELLE¹⁸, 1978 apud MUNANGA, 2004, p. 36)

É neste raciocínio que se encontram as bases para a instauração do chamado racismo de origem¹⁹, em que há a predominância do genótipo sobre o

¹⁸ LABELLE, M. **Idéologie de couleur et Classes sociales em Haiti**. Montreal: Presses de l'Université de Montreal, 1978, Introduction.

¹⁹ Os termos “racismo de origem” e “racismo de marca” foram cunhados por Oracy Nogueira para designar os tipos de preconceitos raciais característicos das sociedades norte-americana e brasileira respectivamente. “Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais

fenótipo e que tem como lema “uma gota de sangue negro (one-drop-rule) faz de alguém necessariamente um negro”. O principal representante desse tipo de racismo na contemporaneidade são os Estados Unidos, onde a classificação racial prima por um dualismo, marcado pela polarização negro-branco, desconsiderando-se quaisquer categorizações intermediárias. Segundo Munanga (2004), esse tipo de racismo também chamado diferencialista, por apostar na absolutização das diferenças, se por um lado engendrou uma política segregacionista, através da implementação de leis que determinavam a separação de brancos e negros nas escolas, nos bairros, nos ônibus, igrejas, bares, restaurantes e demais estabelecimentos; por outro lado possibilitou a união de todos os não brancos (negros e mestiços) em torno de uma identidade étnica comum, fortalecendo, assim a luta pelos direitos civis no norte da América.

Segundo Mattos (2004), os direitos concernentes à cidadania brasileira foram estabelecidos pela primeira vez com o advento da constituição brasileira de 1824. Esta foi outorgada no momento em que nos Estados Unidos e na Europa acirravam-se as discussões e as teorizações sobre a hierarquia das raças, com a classificação das mesmas em superiores e inferiores, através do estabelecimento de uma relação intrínseca entre os caracteres biológicos e os atributos psicológicos, morais e culturais. O conceito de raça, assim, produzido pela Biologia, ganha forma e o racismo passa a ser justificado cientificamente. Dentre os teóricos racialistas, destacam-se, entre outros, pelo grande alcance que suas idéias tiveram no processo de naturalização das diferenças e das desigualdades, o conde francês Joseph-Arthur de Gobineau, que como diplomata esteve no Brasil e era amigo de Dom Pedro II.

É assim que dentro de uma perspectiva biologizante do conceito de raça, interessava primordialmente aos pensadores e cientistas de então, o fenômeno da mestiçagem e as conseqüências do cruzamento inter-racial para o processo evolutivo e civilizatório da humanidade. Como resultado de todas essas discussões travadas no século XIX, temos a instituição do racismo científico, cujo principal expoente é Gobineau. Em sua célebre obra *Ensaio sobre a Desigualdade das*

se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, os sotaques, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem.” (NOGUEIRA, 1979, p. 79)

Raças Humanas, que teve a primeira edição em 1854, Gobineau irá defender que o declínio e o desaparecimento das civilizações estão ligados diretamente à degeneração sofrida pelos povos em seus aspectos constitutivos, em face das miscigenações, das sucessivas mestiçagens ocorridas entre as diferentes raças. (MUNANGA, 2004).

Para Munanga (2004), embora Gobineau defendesse a supremacia da raça ariana sobre as demais, o ponto crucial de sua teoria repousa mais nos efeitos nefastos que a mistura de raças acarretaria para a espécie humana e menos na superioridade de uma raça sobre a outra. Crítico contumaz da mistura de raças, o conde Gobineau não conseguiu escapar, entretanto, a uma contradição presente no âmago de sua filosofia ao considerar a miscigenação a base primordial sob a qual estariam fundamentadas todas as civilizações.

Em última análise, Gobineau diz que a civilização nasce de uma boa dosagem na mistura das raças e que uma mistura excessiva a destrói. Um cruzamento, pelo menos, é absolutamente indispensável; um segundo cruzamento será provavelmente nocivo, enquanto que o terceiro levará, infalivelmente, à ruína da civilização e do povo criador. (MUNANGA, 2004, p. 50)

Embora essa discussão já tenha sido superada do ponto de vista científico, pois a Ciência já deu provas suficientes de que não existe raça biologicamente falando, a idéia de raça sobrevive enquanto construção sócio-político-cultural, encontrando-se na raiz do racismo que continua vitimizando os negros na contemporaneidade e acirrando as desigualdades sociais entre negros e brancos.

No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. Em resumo, de estabelecer uma cesura que será do tipo biológico no interior de um domínio considerado como sendo precisamente um domínio biológico. Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças. (FOUCAULT, 2002, p. 304-305).

Dessa forma, Foucault (2002) irá apontar que a temática das raças não irá desaparecer, apesar de sob os aspectos científicos a mesma não fazer mais o maior sentido, mas sim será retomada, será transmutada sob a forma de um racismo de Estado. Nesse sentido, assinala que houve uma mudança importante nas relações de poder que passaram a ser estabelecidas na nova sociedade que surgia com a transformação marcante do direito político do século XIX, pois se antes cabia ao soberano fazer morrer e deixar viver, ou seja, o soberano exercia o poder sobre a vida e a morte, caracterizado por uma prerrogativa de matar. O súdito, assim, era um vivível, um matável, um exterminável, estava numa condição de mortificação; agora com o advento de novas tecnologias de exercício de poder, vai se instalar uma nova forma de se lidar com a questão da vida e da morte que consiste em fazer viver e deixar morrer, através de estratégias de otimização da vida. No regime de soberania o poder está circunscrito à figura do rei (o soberano), constituindo-se num mecanismo de investimento na morte, mais do que na vida. A idéia que vigorava era de que o soberano era naturalmente, por essência, detentor do poder. Recusando-se a aceitar esse modelo de pensamento predominante nos séculos XVII e XVIII, Foucault irá introduzir a noção de poder como algo que se exerce, que não é um atributo estatal, nem uma estrutura e em que ninguém pode se arvorar de ser o seu detentor.

A esse respeito, dirá Foucault (2003)

O poder não é uma substância. Tampouco é um misterioso atributo do qual se precisaria escavar as origens. O poder não é senão um tipo particular de relações entre indivíduos. E essas relações são específicas: dito de outro modo, elas nada têm a ver com a troca, a produção e a comunicação, mesmo se elas lhe são associadas. O traço distintivo do poder é que alguns homens podem mais ou menos determinar inteiramente a conduta de outros homens – mas nunca de maneira exaustiva ou coercitiva. Um homem acorrentado e espancado é submetido à força que se exerce sobre ele. Não ao poder. Mas se pode levá-lo a falar, quando seu último recurso poderia ter sido o de segurar sua língua, preferindo a morte, é porque o impelimos a comportar-se de uma certa maneira. Sua liberdade foi sujeitada ao poder. Ele foi submetido ao governo. Se um indivíduo pode permanecer livre, por mais limitada que possa ser sua liberdade, o poder pode sujeitá-lo ao governo. **Não há poder sem recusa ou revolta em potencial.** (p. 384 grifos nossos).

Heckert (2004), ao analisar as resistências que se forjam no cotidiano escolar em meio ao processo de desmantelamento pelo qual passa a escola pública, sinaliza que, conquanto a escola possa se configurar como lugar de produção de saber, como um palco onde as práticas se instrumentalizam e se afirmam como homogeneizadoras e naturalizadoras, por vezes, as práticas escolares também promovem rupturas que nos remetem a outros campos, a outros espaços não demarcados pelas subjetividades dominantes. Cartografar essas forças que se insurgem, trazendo à tona esses movimentos instituintes que produzem outros possíveis modos de existência, é apostar na capacidade de re-existir como potência criativa. Resistir, nesse caso, não deve ser entendido como resposta a uma ação repressora, tampouco como oposição a uma situação existente contra a qual não se quer conformar, mas sim como um imperativo afirmativo de singularidades.

Os exercícios de resistência são cantos que atraem e inquietam, afastam-nos das ordens e concepções naturalizadas. É uma abertura infinita que sinaliza que as formas são contingenciais, e não permanências eternas. Deste modo, ressaltamos que mesmo as formas já instituídas não são muros de concreto inatingíveis. Ao contrário, nestas formas há porosidades por onde os processos de resistência escorrem e muitas vezes as estilhaçam. [...] “A potência de resistência pode ser estrangida, neutralizada, mas jamais estancada”. (HECKERT, 2004, p. 15-16)

O ato de resistir encontra-se circundante às relações de poder. Assim sendo, não podemos falar de relações de poder entre o capataz e o escravo amarrado no tronco, pois para que existam relações de poder, é preciso haver uma mínima capacidade de resistência, o que não ocorre nessa situação.

É assim que as disciplinas, enquanto dispositivos de poder, que incidem sobre os corpos, os quais devem ser vigiados, treinados, tornados úteis e dóceis, mantidos sobre controle por sanções normatizadoras, mediante processos de individualização (anátomo-política), passarão a ser exercidas, no novo cenário político que emerge no século XIX, integradas a uma outra tecnologia de poder que surge, a qual Foucault denominou de biopoder.

Essa tecnologia passará a incidir sobre o homem, enquanto espécie, enquanto ser vivo, constituindo-se numa forma de poder sobre a vida, aplicado não somente a todos os seres vivos, mas globalmente à população com suas maneiras específicas de viver. O biopoder, dessa forma, irá falar sobre o seqüestro da vida

pelas formas de poder na contemporaneidade e, atuando sub-repticiamente, busca exercer o controle sobre as formas como nos constituímos enquanto sujeitos, sobre a nossa sexualidade, sobre nossos desejos, sobre nosso corpo, sobre os nascimentos, os óbitos, a reprodução, sobre a vida em todas as suas dimensões, enfim.

Atrelado a essa tecnologia de poder, que tem como objeto e como objetivo a vida, tem-se a inserção do racismo, o qual, segundo Foucault (2002) não é algo de fora, mas algo que atravessa as relações sociais, encontrando-se articulado com os mecanismos disciplinares e reguladores do poder. Assim sendo, o Estado Moderno por ser regulador, controlador, tendo se incumbido tanto de exercer o poder sobre o corpo quanto da vida, encontra-se no centro do racismo.

O racismo científico buscará no embate travado entre as reflexões e pensamentos dos filósofos do século das Luzes, os quais divergiam sobre a origem da humanidade, as bases de sustentação para as doutrinas raciais, forjadas no século XIX, e que se constituem em legitimadoras dos processos de exclusão social.

De um lado alguns filósofos iluministas, a exemplo de Rousseau, inspirados nas idéias da Revolução Francesa, em que a igualdade e a liberdade são concebidas como bens universais, irão pregar a unidade da espécie humana e verão algo de positivo na miscigenação, tida como uma aposta na capacidade do homem de se aperfeiçoar e de se superar sempre. Subjacente a essas idéias encontra-se a visão monogenista que, influenciada pela doutrina cristã de criação do mundo, concebia a humanidade como sendo una, posto ter se originado de um tronco comum.

De outro lado, iremos encontrar em Voltaire, Kant, entre outros pensadores iluministas, a crença de que a espécie humana não teria uma origem comum, havendo vários centros de criação (visão poligenista), o que justificaria a existência de diferentes raças e as desigualdades entre elas. A mestiçagem, dessa forma, passa a ser vista como uma aberração da natureza por envolver o cruzamento de duas raças absolutamente diferentes (MUNANGA, 2004).

A respeito dessas duas vertentes do pensamento iluminista e de suas variações, Munanga (2004) diz:

A convicção da unidade da espécie humana leva Buffon a eleger os fatores climáticos e culturais como explicação da variabilidade

humana e a olhar positivamente a mestiçagem, contrariamente a Voltaire, que acredita na fixidez da espécie e considera a mestiçagem uma anomalia lamentável e acidental [...]. Kant não acredita na [tese] de Buffon, segundo a qual uma mistura de diversas raças, nas proporções determinadas, pode reconduzir ao novo tipo humano original. Longe de ser um meio para melhorar a espécie humana, a mestiçagem [para Kant] parece destinada a estragá-la. (p. 25; 28)

A visão poligenista, defendida por Kant e Voltaire entre outros pensadores, encontra-se na base do estudo das diversidades humanas e será de extrema importância na análise que se passará a fazer dos comportamentos humanos, tendo como parâmetros as ciências biológicas, o que possibilitará o desenvolvimento das teorias racistas e eugênicas, ainda que isso não seja exclusividade do poligenismo, pois o monogenismo também possibilitou o surgimento de teorias sobre a hierarquização das raças. Mas é na esteira do poligenismo que desponta a Antropologia Criminal, tendo em Lombroso seu principal expoente.

Cesare Lombroso (1835-1909), médico psiquiatra e criminalista italiano, argumentando ser possível identificar, através de certos caracteres físicos e anatômicos, os criminosos natos, defende a teoria da predisposição inata para a criminalidade, cujos pressupostos podemos encontrar ainda hoje nos estigmas e estereótipos que cercam a população afrodescendente, constituindo-se esta no principal alvo de todas as formas de violência, com destaque para aquela que é produzida pelo poder constituído, através das forças de segurança pública. As idéias de Lombroso tiveram grande penetração no Brasil, sobretudo nas Faculdades de Medicina, influenciando a intelectualidade da época, a exemplo do médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues que, apoiando-se na tese da inferioridade dos negros e da degradação dos mestiços, movido por uma visão pessimista da mistura de raças, irá defender a idéia da responsabilidade penal atenuada. Tal concepção serviria no campo jurídico para gerir as desigualdades entre as raças, por entendê-las como estando em estágios de desenvolvimento mentais, intelectuais e psíquicos diferenciados.

É Munanga (2004) que, analisando o pensamento de Nina Rodrigues em seu livro *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil*, cuja primeira edição data de 1894, irá dizer que para o médico da faculdade baiana

A regra do contrato na sociedade brasileira, que considera todos os indivíduos iguais perante a lei, que é uma medida de defesa social, converte-se em pura repressão: índios, negros e mestiços não têm a mesma consciência do direito e do dever que a raça branca civilizada porque ainda não atingiram o nível de desenvolvimento psíquico, seja para discernir seus atos, seja para exercer o livre- arbítrio. [...] As características raciais inatas afetam o comportamento social e deveriam, por isso, ser levadas em conta pelos legisladores e autoridades policiais. Conseqüentemente, aos negros e índios deveria ser atribuída uma responsabilidade penal atenuada e aplicado um código penal diferente daquele da raça branca superior. (MUNANGA, 2004, p. 58; 60)

É nesse cenário de predomínio de um paradigma racista-biologista, em que pese às divergências entre monogenistas e poligenistas, que Charles Darwin irá publicar, em 1859, seu famoso livro *A Origem das Espécies*, o qual se propõe a demonstrar, a partir da análise das mudanças verificadas em espécies animais e vegetais, que os organismos vivos evoluíam gradativamente, transformando-se, modificando-se em função de uma capacidade de adaptação ao meio, por mais hostil que este fosse.

As máximas de Darwin acabam sendo deslocadas do campo originariamente biológico e inseridas pelos pensadores e cientistas da época nos campos sociais, políticos, econômicos e culturais, trazendo para o centro do debate a idéia evolucionista de seleção natural, em que há o predomínio dos mais fortes, dos mais aptos sobre os demais, incumbindo a natureza de fazer a seleção. O debate, então, sobre as diferenças e desigualdades raciais passa a ser coroado pela idéia básica presente na obra de Darwin de que somente os mais fortes sobrevivem, dando origem a um tipo de determinismo de caráter racial, que ficou conhecido como darwinismo social, cujos postulados impactaram as formas de pensar e agir de toda uma geração.

Basicamente, era esse o quadro que se vislumbrava no horizonte internacional, notadamente na Europa e nos Estados Unidos, quando a questão da mestiçagem começou a ser problematizada por pensadores e cientistas brasileiros no final do século XIX e início do século XX e que se torna crucial com o fim da escravidão em 1888. Afinal, como pensar a constituição de uma nacionalidade brasileira num país extremamente miscigenado, quando as teorias racistas da época sinalizavam para os malefícios dos cruzamentos inter-raciais, marcados essencialmente pela proliferação de indivíduos incapazes, inférteis, degenerados

moral e socialmente, que, no dizer de Gobineau, comprometeriam seriamente o processo civilizatório do povo brasileiro em toda sua potencialidade? O Brasil virou para os naturalistas um laboratório racial.

Os pressupostos do racismo científico, assim, irradiam-se por toda a sociedade brasileira e, como bem demonstra Schwarcz (2004), encontram legitimação nos principais centros de pesquisa e de ensino da época, lugares privilegiados de produção do saber e de afirmação dos discursos competentes.

Contudo, é em Silvio Romero, crítico literário e professor da Faculdade de Direito de Recife, que talvez encontremos a idéia mais singular e criativa sobre a viabilidade de um projeto de nação que tem na miscigenação o seu carro chefe. Contrariamente àqueles que viam na mestiçagem um dos grandes problemas do país, motivo do atraso em que o Brasil se encontrava em relação às nações ditas civilizadas do continente europeu, Silvio Romero, num claro elogio à mestiçagem irá defender a hibridação racial como uma saída viável, como a solução possível para os problemas nacionais. O mestiço, visto pelo prisma de Silvio Romero, tenderia a ser mais forte, mais vigoroso, adaptando-se mais facilmente ao meio, posto que herdaria as melhores características de cada raça.

O elogio à mestiçagem está na raiz do que passou a se constituir como o chamado "racismo cordial"²⁰ ou "racismo à brasileira", cujo principal corolário é a construção do mito da democracia racial, defendido por Gilberto Freyre, já excessivamente estudado e desconstruído por diversos historiadores.

Cabe ressaltar que o racismo brasileiro, por se prender mais a caracteres fenotípicos (formato do nariz, lábios, cor da pele, textura do cabelo, entre outros atributos físicos) do que na ascendência, do que na hereditariedade, recebeu a denominação de "racismo de marca", diferenciando-se, assim, do "racismo de origem" presente na sociedade norte-americana. Dessa forma, a linha de cor que separa brancos e não-brancos no Brasil é bastante fluida, elástica, ambígua, possibilitando que as pessoas oscilem de um ponto a outro da escala classificatória,

²⁰ A expressão "racismo cordial" surgiu a partir de um estudo das relações inter-raciais realizado por Cleusa Turra e Gustavo Venturi para designar um gênero de racismo tipicamente brasileiro. Os dados que subsidiaram a construção da teoria do "racismo cordial" foram coletados através de pesquisa realizada pelos respectivos autores para o Jornal Folha de São Paulo, através do Instituto Data Folha. Segundo Lima & Vala (2004), "o racismo cordial é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos (negros e mulatos), que se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam ao nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho 'racial'." (LIMA; VALA, 2004, p. 407)

de acordo com as circunstâncias e as conveniências. Contribuem para essa flutuação cambiante a mestiçagem, o poderio sócio-econômico e quaisquer outros atributos valorizados como símbolos do *status quo*.

Entretanto, apesar do racismo brasileiro estar atravessado por múltiplos fatores de natureza social, econômica e política, devemos estar atentos para que questões de ordem sócio-econômica não escamoteiem o problema do preconceito que persegue os negros neste País desde a diáspora africana, e que faz com que as desigualdades raciais sejam ignoradas e mascaradas sob um discurso que reduz a questão étnica a uma problemática meramente de cunho social, numa clara tentativa de fazer-nos crer na inexistência de racismo no Brasil. Alega-se, dessa forma, que o preconceito aqui seria em decorrência da classe social e não racial. Reafirma-se, assim, o dito popular: “o dinheiro embranquece e a pobreza enegrece.”

Contudo, basta um breve olhar para os indicadores sociais dos principais institutos de pesquisa para se constatar a falácia de tais argumentos. Segundo dados do boletim do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos), de novembro de 2002, sobre “A Desigualdade Racial no mercado de trabalho”, a população negra e parda alcança os piores índices em todos os indicadores pesquisados. São os negros e pardos que ocupam os postos de trabalho mais vulneráveis, que auferem os piores rendimentos, recebendo em média a metade do salário dos trabalhadores brancos, ainda que ocupando os mesmos cargos; bem como também que alavancam as taxas de desemprego. Resultados semelhantes foram auferidos também pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em seu relatório sobre “Desigualdades Raciais”.

Munanga (2004, p. 132-133) chama a atenção para um levantamento realizado pelo historiador Clóvis Moura entre a população brasileira não branca, logo após o censo de 1980, em que o historiador identifica um total de 136 cores declaradas espontaneamente pelos sujeitos pesquisados, quando indagados sobre qual seria a sua cor. As respostas fornecidas partiam de um pólo que ia de uma tonalidade classificada como “bem-branca” ao outro extremo de uma tonalidade caracterizada como “negra”, passando por gradações cromáticas como “acastanhada”, “azul-marinho”, “branca-suja”, “burro-quando-foge”, “café-com-leite”, “canela”, “cor-firme”, “puxa-para-branca”, “quase-negra”, “retinta”, “tostada”, entre outras nuances, evidenciando, assim, um mosaico multicolorido e multi-étnico,

bastante singular de um país que durante séculos fez da mestiçagem o orgulho nacional e a marca distintiva de seu povo.

Não obstante, divergimos do significado atribuído, tanto por Moura quanto por Munanga²¹ (2004, p. 132-133), aos resultados do levantamento realizado, em que ambos os autores vêem nesse caudal de cores informadas uma dificuldade do brasileiro em lidar com a sua realidade étnica, refugiando-se, portanto, numa indefinição racial, que o mantenha afastado o máximo possível de uma etnia negra, ao mesmo tempo que o situe o mais próximo do modelo branco, considerado superior. Contrariamente, acreditamos que essa multiplicidade de cores só é possível em função do mito ainda reinante no Brasil de que esta é uma terra que abraça irmanamente todas as cores, raças, etnias, manifestações religiosas, culturas, enfim, onde todos os povos são bem vindos e o racismo é inexistente. É a reatualização e a re-significação do mito da democracia racial que, não obstante desde a década de 50 de o século passado ser combatido por diversos historiadores, ainda hoje continua a repercutir e ecoar entre nós.

Somente assim podemos entender falas como a de Gabriela, uma menina branca de 11 anos, aluna da 3ª série do ensino fundamental que, diante de uma atividade realizada em que se estava abordando o preconceito racial, emite a seguinte opinião: *Aqui na escola todo mundo é negro, não tem ninguém branco. Eu não sou preta, mas também não sou branca, pois minha avó é negra, então eu sou um pouco negra também.*

Refutada por Thereza, uma menina de traços orientais, que diz não ter ninguém negro na família, Gabriela continua em sua assertiva: “Você pode não saber, mas com certeza existe alguém negro na sua família, pergunta à sua mãe só. Mesmo na China de onde seus pais vieram também tem negro”.

Falas como a de Gabriela, longe de evidenciar a manifestação de um sentimento/pensamento pró-igualdade, tendem a produzir artificialmente o apagamento das diferenças, englobando e diluindo a todos num mesmo universo monocromático, evidenciando a produção de certos modos de subjetivação, que tem na questão racial o seu baluarte. Sob o signo de uma aparente igualdade, escamoteiam-se, assim, as desigualdades raciais, sociais, de gênero, entre outras, reatualizando a célebre frase de Silvio Romero: “Todo brasileiro é um mestiço,

²¹ A esse respeito ver MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 152 p.

quando não é no sangue, o é nas idéias”. (ROMERO²², 1975 *apud* MUNANGA, 2004, p.56) Entretanto, num país que instituiu o chamado “racismo de marca”, tais tentativas mostram-se frágeis e não se sustentam ao menor sinal de conflitos, quando então as características fenotípicas irrompem à cena e “cordialmente”, ou nem tanto, dão o tom do preconceito.

1.3. *Da senzala à sala de aula: um breviário de nossas mazelas educacionais*

Ao analisarmos como se deu a incorporação do povo negro às novas relações sociais de produção que começaram a ser forjadas no período pós-abolicionista no Brasil, observamos uma ausência quase que total de investimentos na educação dos ex-escravos e seus descendentes, uma vez que não havia nenhum interesse por parte da elite em absorver essa mão-de-obra e integrá-la ao novo modelo econômico que estava se desenvolvendo. Inicia-se, assim, um processo de guetificação dos negros, com sérias conseqüências econômicas, políticas e sociais, em que a negação do direito básico à educação se constitui na ponta mais perversa desse novelo, visto que promove a exclusão de um grande contingente populacional, impedindo-os de exercerem plenamente a sua cidadania e de serem sujeitos de sua própria história.

Entretanto, a fim de que possamos entender todo esse processo e suas artimanhas excludentes, faz-se mister nos reportarmos a algumas concepções e práticas educacionais forjadas durante o regime escravocrata para esse segmento populacional.

Apesar de um certo estranhamento que essa afirmativa possa nos trazer é fato que mesmo antes da abolição da escravidão era possível encontrar negros escravizados submetidos a práticas educativas, cujas características se aproximam e muito do que conhecemos hoje por educação moderna. Afinal, embora a imensa maioria dos negros, independente de sua condição social (cativos, ingênuos ou libertos), fossem analfabetos, sabemos que alguns negros conseguiram furar o bloqueio das limitações impostas pelo regime escravocrata e conseguiram,

²² ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. 29 ed. São Paulo: Cultrix, 1975 p. 13

não só se inserir no mundo das letras, alfabetizando-se, como também galgando níveis mais elevados de ensino que lhes possibilitaram ascender socialmente. Para ficarmos nos exemplos mais conhecidos, temos o engenheiro André Rebouças, o Advogado autodidata Luiz Gama, o Jornalista José do Patrocínio, entre outros. Contudo, sabemos que esses são exceções dentro de um grande universo de negros no país, a quem não era dado o acesso ao saber formal, ao mesmo tempo que os outros saberes demonstrados eram desqualificados. E é sobre a educação desses milhares de anônimos que iremos nos ocupar.

Fonseca (2002) aponta como marco de efetivação dessas práticas educativas voltadas para os negros, fossem estes escravizados ou não, os últimos anos do regime escravocrata, pois desde que a escravidão entrou em declínio, após a promulgação da Lei Euzébio de Queiroz, a elite política e econômica do país começou a articular formas de prover algum tipo de educação a esse contingente populacional. Esse processo intensificou-se no final do século XIX, mais precisamente após a aprovação da Lei do Ventre Livre, pois esse diploma legal previa em seu texto, ainda que deixasse muito a desejar, a educação das crianças nascidas livres de ventre escravo, sem, no entanto, especificar de que forma isto se daria e qual a concepção de educação que se pensava para esses infantes.

Contudo, não devemos cair na armadilha de acreditar que essas práticas educacionais voltadas para os negros em pleno regime escravocrata tinham como objetivo promovê-los socialmente para viverem dignamente como cidadãos, após o advento da abolição da escravidão, cujos últimos acontecimentos indicavam estar na iminência de ocorrer. Na realidade,

Ao pensar a educação dos negros, o que fez a elite branca que chamou para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre, foi projetar a própria existência que desejava para os negros nessa sociedade. Isso não ocorreu como uma ruptura em relação à escravidão, mas como uma tentativa de continuidade da estrutura social originária daquele período. E um dos aspectos convocados para a garantia dessa continuidade foi a educação como estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social. (FONSECA, 2002, p. 35)

Como se pode ver ao acenar, em alguma medida, com a possibilidade de educação para o segmento negro, a elite política do país visava mantê-los em posição similar a vivenciada durante a escravidão, com pouca ou nenhuma

perspectiva de mobilidade social, eternizando-os numa condição de servidão que em nada alteraria o *status quo* e tampouco produziria mudanças significativas em suas condições de vida. A própria Lei do Ventre Livre, embora seja um dos primeiros documentos oficiais a tratar da questão da educação dos negros, é cheia de nuances e de inconsistências sobre essa temática. Essas incongruências aparecem logo nos dois primeiros artigos da Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871, sob os quais nos deteremos um pouco.

Enquanto o art. 1º instituíria que as crianças nascidas de mães escravas, após a aprovação da lei, seriam livres e que ficariam sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais teriam a obrigação de **criá-las e tratá-las** até a idade de 8 anos, quando então poderiam optar entre receber uma indenização do Estado, ou utilizar-se dos serviços gratuitos dessas crianças até a idade de 21 anos; o artigo 2º, por sua vez, estabelecia que o Governo poderia entregar a instituições, autorizadas por ele, os filhos das escravas nascidos após a aprovação da lei que fossem cedidos ou abandonados pelos senhores, ou retirados destes em casos de maus-tratos, reconhecidos por sentença judicial criminal.

Essas instituições teriam direito também a utilizarem os serviços gratuitos dessas crianças até a idade de 21 anos completos, podendo, até mesmo, alugar os seus serviços. Contudo, ficariam obrigadas a propiciar a criação e a **educação** dessas crianças, a constituir para cada uma delas um pecúlio e a providenciar-lhes após o tempo de serviço uma colocação apropriada. Essas disposições também se aplicariam às Casas de Expostos e a quaisquer pessoas que recebessem dos Juízes de Órfãos a incumbência de proverem a **educação** dessas crianças, na ausência de instituições ou estabelecimentos criados para esta finalidade.

A primeira questão que nos salta aos olhos é o fato de que a lei tratou de forma diferenciada as crianças nascidas livres de ventre escravo. Essa diferenciação se deu em função desses infantes serem criados sob a tutela dos senhores de suas mães ou nas instituições autorizadas pelo governo. Em nenhum momento percebemos no texto da lei qualquer menção a uma obrigatoriedade por parte dos senhores em prover a educação dessas crianças mantidas sob a sua guarda e responsabilidade, ficando estes somente obrigados a criá-las e tratá-las “adequadamente”. Tampouco podemos encontrar qualquer alusão à necessidade da busca de colocação profissional para esses jovens os quais, findo o prazo de

prestação de serviço compulsório, a que seriam submetidos pela lei, ganhariam as ruas da cidade despreparados para se inserirem na sociedade como cidadãos livres. Esses jovens, assim, analfabetos ou semi-alfabetizados, sem emprego, sem dinheiro e sem moradia tornar-se-iam presas fáceis para o arbítrio policial, os quais não tardariam a enquadrá-los em alguma tipologia penal, em face do “perigo” que estes representariam para a ordem social.

Curiosamente, no caso das crianças entregues às associações, a lei não só coloca a educação dessas crianças como obrigação dessas instituições como também determina que esses estabelecimentos providenciem uma colocação profissional apropriada para os jovens, após atingirem a idade de 21 anos, assim como a criação de um pecúlio a ser entregue aos mesmos, visando auxiliá-los na vida fora dos muros institucionais.

Teoricamente, a serem cumpridas essas determinações expressas na lei, as crianças mantidas nas instituições por resolução governamental estariam em considerável vantagem em relação àquelas mantidas sob a tutela dos senhores escravocratas. Cumpre-nos então indagar: A quem interessaria essas diferenciações? O que estava em jogo? Quais as concepções de educação que se pensava para essas crianças legalmente livres e que eram mantidas institucionalizadas num país que ainda vivia sobre os ditames da escravidão? Que tipos de trabalhos seriam destinados a elas, quando egressas dessas instituições?

Talvez encontremos uma pista para tentarmos responder a algumas dessas questões no reduzido número de crianças entregues aos cuidados das instituições, como demonstram os estudos feitos por alguns historiadores, a exemplo de Mattos (2005), Fonseca (2002) e Chalhoub (2005?). Segundo eles, na prática, a imensa maioria dos proprietários de escravos optaram por fazer uso dos serviços das crianças nascidas livres de ventre escravo até a idade de 21 anos, como lhes era facultado pela Lei, do que entregá-las aos cuidados do governo, recebendo a indenização cabível, após completarem 8 anos de idade. Além disso, como já mencionado antes, muitas crianças que eram enjeitadas pelos senhores, em vez de serem entregues ao governo que se encarregaria de lhes dar o destino previsto em lei, acabavam abandonadas pelos respectivos senhores nas casas dos expostos, enquanto suas mães eram alugadas como amas-de-leite, o que proporcionava maiores lucros.

Como principal conseqüência dessas opções aliadas a todo um descaso com a educação dos escravos, tem-se que a esmagadora maioria dos negros que conquistaram a liberdade foi mantida no analfabetismo e, portanto, excluídos da vida política do país.

Afinal, nunca é demais lembrar que em 1881, dez anos após, portanto, a entrada em vigor da Lei do Ventre Livre, o Parlamento brasileiro empreendeu uma reforma na legislação eleitoral estabelecendo, pela primeira vez, critérios bastante rígidos de alfabetização para que se pudesse participar das eleições. Tais exigências visavam manter a população negra, recém alçada à liberdade, à margem das decisões políticas, impedindo-a de ter acesso ao voto. Essa reforma eleitoral foi forjada, segundo Chalhoub (2005?), no bojo da discussão que se seguiu, após a aprovação da Lei do Ventre Livre, sobre qual seria a condição jurídica das crianças nascidas a partir da Lei. Afinal, seriam elas ingênuas ou libertas?

Os políticos mais resistentes à aprovação da lei diziam que filho de escrava escravo era; se deixava de sê-lo, tornava-se liberto. Com isso, reivindicavam o direito à indenização pelas “crias” das escravas nascidas após a lei de 1871. [...] Os parlamentares simpáticos à lei argumentavam que os filhos das escravas nascidos após a sua aprovação teriam de ser considerados ingênuos, pois não se tornava liberto quem nunca fora escravo. (CHALHOUB, 2005?, p. 40)

Para Chalhoub (2005?), essa discussão mais do que evidenciar uma questão semântica era motivada pela defesa intransigente do direito de propriedade dos senhores de escravos, o que os levava a requerer indenização do governo pelas crianças que fossem declaradas livres por força da lei; por outro lado, havia o temor de que se essas crianças fossem consideradas ingênuas, diferentemente dos libertos que sofriam inúmeras restrições aos seus direitos civis e políticos, conforme a Constituição Imperial de 1824, elas teriam assegurado o pleno exercício de suas cidadanias, o que seria inadmissível para a elite da época.

A educação, assim, seria um importante dispositivo de controle, capaz de engendrar processos de inclusão/exclusão social, posto que pouquíssimos negros tinham acesso à educação e os que o tinham não passava de conhecimentos rudimentares de leitura e escrita.

Fonseca (2002) irá ressaltar que as perspectivas educacionais voltadas para os escravos e libertos e que acabaram, de uma certa forma, incorporadas ao

texto da Lei do Ventre Livre, foram frutos de intensos debates, os quais concebiam a educação da população negra como uma das condições primordiais para a efetivação da abolição da escravidão.

É assim que no cerne dos debates que precederam a aprovação da lei é possível percebermos a importância que a educação dos negros passou a suscitar nesse cenário emancipacionista, em que pese todas as contradições inerentes à abordagem desta questão numa sociedade “em que a educação em moldes escolares, por si só, era um privilégio.” (FONSECA, 2002, p.45)

Além disso, fazia-se necessário que os senhores escravocratas, diante das perspectivas que se avizinhavam com a iminência da aprovação da Lei do Ventre Livre, repensassem as práticas educativas que até então eram direcionadas aos escravos. Tais práticas, que tinham na chibata o principal instrumento pedagógico, ocorriam em âmbito privado com o claro intuito de mantê-los na ignorância e de subjugar-los para adequá-los ao modelo de sociedade pautado no trabalho cativo.

Fonseca (2002) destaca que tanto os opositores do Projeto da Lei do Ventre Livre quanto os seus defensores, por motivações diferentes, tinham a educação das crianças nascidas livres de mães escravas como primordial, não obstante toda a celeuma que se criou sobre a quem caberia a responsabilidade por esse processo educacional. Porém, enquanto os defensores do referido projeto de lei viam a educação desses infantes como uma prerrogativa que possibilitaria a inserção dos mesmos na nova ordem social que estava sendo forjada, preparando-os para o exercício da vida em liberdade; os opositores do projeto, buscando protelar ao máximo a implementação de uma lei que estancaria em definitivo a produção de escravos em solo nacional, condicionavam a libertação dessas crianças a uma educação prévia a que as mesmas deveriam ser submetidas.

Destaca-se, nesse sentido, a fala exaltada do deputado e escritor José de Alencar na Câmara dos Deputados, por ocasião dos debates que antecederam a votação do projeto de lei que tornava livre o ventre das escravas.

E como libertar o cativo antes de educá-lo? Não senhores; é preciso esclarecer a inteligência embotada, elevar a consciência humilhada para que um dia, no momento de conceder-lhes a liberdade, possamos dizer: - vós sois homens, sois cidadãos. Nós vos remimos não só do cativeiro, como da ignorância, do vício, da miséria, da

animalidade, em que jazeis!. (ALENCAR²³, 1874 apud FONSECA, 2002, p. 48).

A maior parte da elite política e econômica do país, que entendia ser a abolição da escravidão um processo inevitável, defendia que a mesma fosse feita de forma lenta e gradual, de modo a não promover a desestabilização do país e tampouco colocar em risco à ordem pública. Preconizava também a necessidade de que os negros fossem preparados “condizentemente” para o exercício da vida em liberdade.

Perdigão Malheiros, historiador e jurisconsorte, era um dos que defendiam essa posição e, segundo Fonseca (2002), foi um dos principais articuladores para a aprovação da Lei do Ventre Livre, entendida como o primeiro passo na preparação dos negros para a liberdade, sendo também um árduo defensor da educação como principal mecanismo de capacitação dos negros em todo esse processo libertário.

Mas pergunta-se: que educação devem receber estas crias, que aos 21 anos, por exemplo, têm que entrar no gozo pleno dos seus direitos? Respondo que aquela que for compatível com suas habilitações e disposições naturais, com as faculdades dos senhores, com as circunstâncias locais. O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões, as escolas lhes são francas, como livres que serão por nascimento. Obrigar os senhores a mandá-los a elas é ainda problema a resolver; a instrução obrigatória ou forçada não está admitida entre nós, nem mesmo para os demais cidadãos livres. Os senhores devem ter para isto um prudente arbítrio, como aos pais é dado em relação aos filhos. (MALHEIROS²⁴, [1867] 1976 apud FONSECA, 2002, p. 43-44 grifos do autor)

Segundo Fonseca (2002), diferentemente da Lei do ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, o projeto de lei que foi enviado à Assembléia

²³ CONGRESSO. Câmara dos Deputados. **Elemento servil**: parecer e projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados em 1870. RJ: Typografia Nacional, 1874, p.27.

²⁴ MALHEIROS, Perdigão. **A Escravidão no Brasil**: ensaio político, jurídico e social. 3 ed. Petrópolis: Vozes, INL, [1867] 1976. Vol. I, p. 156.

Geral Legislativa, em 1870, trazia a dimensão educacional incorporada em seu texto. No parágrafo 1º do art. 7º do referido projeto, consta que os senhores deverão proporcionar, **sempre que for possível**, a instrução elementar às crianças nascidas livres de mães escravas que forem conservadas em seu poder.

Entretanto, como bem salienta Fonseca (2002), o uso da expressão “sempre que for possível” no texto do projeto que se pretendia transformar em lei, por ser extremamente vago e carregado de ambigüidade, não garantia a essas crianças o direito à educação nem estabelecia para os proprietários de escravos uma obrigação e uma responsabilidade perante o processo educacional desses infantes. Apesar disso, percebia-se um movimento, ainda que tímido, por parte de alguns parlamentares em introduzir a questão da educação na legislação. Pretendia-se, assim, efetuar um chamado de todos à reflexão e instigar uma mudança de atitude dos senhores de escravos em relação às futuras gerações de crianças que nasceriam nas senzalas, mas que, diferentemente de seus pais, ostentariam a condição de cidadãos livres.

Contudo, devido à pressão exercida no parlamento pelos proprietários de escravos, o instituto da educação, tal como constava no projeto de lei, foi retirado, sendo substituído pelo instituto da criação, eximindo, assim, os senhores de quaisquer responsabilidades com a educação dessas crianças.

Segundo Fonseca (2002), a grita era geral, chegando ao cúmulo de alguns setores contrários ao projeto e a qualquer idéia que tivesse como postulada a liberdade dos cativos, ameaçarem de tomar medidas drásticas, visando impedir que suas escravas dessem crias, o que certamente aumentaria a mortalidade materno-infantil. Assim sendo, em face do grande *lobby* dos escravocratas, o Parlamento se rendeu à pressão e acabou por retirar do projeto questões que envolvessem a responsabilidade pela instrução, além de introduzir o instrumento da indenização com o intuito não só de acalmar os ânimos dos senhores, mas também de motivá-los a dispensarem os cuidados necessários a essas crianças. Afinal, longe de representarem um ônus, esses pequenos infantes eram sinônimos de lucro, seja em função da indenização a que os senhores fariam jus se resolvessem entregá-los ao governo, após atingirem a idade de 8 anos, seja em função da mão-de-obra gratuita que eles significavam e cuja utilização poderia se dá até os 21 anos de idade.

Cumprindo ainda dizer que embora a lei fizesse uma distinção entre criação e educação, na prática esses dois termos eram tidos como similares. Essa

percepção por parte da sociedade motivou algumas consultas aos membros do governo em busca de esclarecimentos se cabia ou não aos senhores de escravos prover a educação dessas crianças, tais as incertezas e as dúvidas que esse artifício governamental suscitava. Tais consultas acabaram levando, em 1881, o governo imperial a redigir uma resolução informando, com vistas a acabar de vez com as dúvidas, que não havia de forma alguma obrigatoriedade dos senhores em propiciar instrução aos filhos livres das escravas que fossem conservados em seu poder, cabendo-lhes apenas a criação desses infantes.

Essa distinção entre criação e educação estabelecia parâmetros para as definições de quem deveria dar às crianças a instrução e quem estava resguardado dessa obrigação. Pois, no sentido estrito do termo educação, tanto as crianças que foram entregues ao Estado como as que foram retidas sob o domínio dos senhores foram educadas, sendo que os modelos de educação é que passaram a comportar algumas diferenças. [...] criar representava pura e simplesmente cercar os menores de cuidados que permitissem o seu crescimento de forma que eles viessem a atingir a idade adulta, sendo paralelamente explorados como trabalhadores; e educar representava não só cercar os menores de cuidados, mas infundir-lhes princípios morais e instruí-los em relação às primeiras letras. (FONSECA, 2002, p. 54-55)

Essa diferenciação, que a lei fez questão de demarcar, aponta também para uma cisão da ordem do público e do privado. Enquanto a “educação” dos ingênuos que ficaram sob a tutela dos senhores escravocratas ocorria na esfera privada, fazendo com que os parâmetros utilizados fossem os mesmos direcionados aos escravos, uma vez que a única preocupação dos senhores era com a criação dessas crianças, visando à exploração dessa mão-de-obra; a educação das crianças entregues às associações ou a pessoas designadas pelo governo ocorria na esfera pública e, como tal, previa um certo grau de escolarização que, naquela conjuntura, era considerado indispensável para que quando adultas pudessem exercer o seu estatuto de cidadãs.

No tocante ao modelo de educação adotado e ao que se priorizava, Fonseca (2002) irá dizer que

Nesse processo seria privilegiada a transmissão de conteúdos que garantissem a continuidade de uma hierarquia racial construída ao longo da escravidão, buscando demonstrar aos negros que a sua

inserção na sociedade como seres livres não faria deles pessoas iguais aos seus antigos senhores. [...] A educação foi defendida como uma estratégia voltada para a construção de uma subjetividade nos negros livres e para a manutenção da hierarquia racial construída ao longo da escravidão. Essa defesa da educação de forma tão incisiva em uma sociedade onde poucas pessoas livres desfavorecidas economicamente podiam contar com uma estrutura que lhes permitissem acesso a práticas educacionais diferenciadas das que eram desenvolvidas no espaço privado, indica o quanto a educação foi acionada como um importante mecanismo de dominação em relação aos negros no Brasil, e isso já nos estágios finais da escravidão. (FONSECA, 2002, p. 58-59)

Fonseca (2002) estabelece como marco para se analisar as propostas e práticas educacionais voltadas para as crianças nascidas livres de ventre escravo, o ano de 1879, visto que nesta data as primeiras crianças nascidas após a aprovação da Lei do ventre Livre estariam completando oito anos de idade e, portanto, poderiam permanecer sob a guarda dos senhores, ou serem entregues ao Estado, que através de associações autorizadas proveria a sua educação.

Cabe ressaltar que, tão logo a Lei do ventre Livre foi aprovada, inúmeras propostas foram feitas e analisadas pelo governo objetivando a constituição de associações que se responsabilizassem pela educação dessas crianças, apostando o governo nessas parcerias com particulares como a forma mais viável de propiciar-lhes a educação almejada.

Nesse sentido, o relatório de 1876 do Ministério da Agricultura, falando sobre o prazo estipulado pela Lei para que associações que se predispuessem a educar as crianças nascidas livres de ventre escravo entrassem em funcionamento, bem como as providências que se faziam necessárias para que o disposto na Lei sobre a educação dos ingênuos fosse cumprido pelo Estado, sinaliza que

...um dos alvites que se afiguraram mais aptos para a consecução do fim da Lei é o estabelecimento dos asylos agrícolas, adaptados com bom êxito, em outras nações para a educação dos menores. Num paiz, como o Brazil, em que a agricultura definha pela falta de braços e de ensino profissional esse alvitre traria o excellent resultado de aumentar o numero dos bons lavradores... Os lyceus de artes e officios também se recomendam à attenção publica como um dos mais seguros abrigos offercidos à infância desvalida nos grandes centros da população. (RELATÓRIO²⁵, 1876 *apud* Fonseca, 2002, p. 67-68).

²⁵ Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na Terceira Sessão da Décima Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Commercio e Obras públicas.

Fonseca (2002) sinaliza ainda algumas iniciativas governamentais voltadas para a educação dos ingênuos, destacando-se, entre elas, contrato firmado com o agrônomo Francisco Parentes, em que o governo lhe cedia quatro fazendas com o intuito de que as mesmas fossem utilizadas para a criação de instituições agrícolas no Piauí voltadas para a educação de ingênuos e libertos, incluindo-se educação física, moral e religiosa. Essa parceria propiciou a fundação do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, no Piauí. O autor faz menção também ao Asylo Agrícola Isabel, no Rio de Janeiro, à Colônia Orphanologica Blasiana, de Goiás, à criação da Colônia Orphanológica Izabel, localizada em Pernambuco, que tinha como missão oferecer educação aos órfãos e às crianças livres nascidas de ventre escravo, bem como também ao Collegio de Nossa Senhora do Amparo e ao Instituto dos Educandos Artificies, ambos situados na província do Pará. Esses dois últimos estabelecimentos conquanto tivessem sido avaliados sobre a possibilidade de receberem as crianças ingênuas, a fim de lhes ministrarem educação, Fonseca (2002) acredita que não chegaram a receber verba governamental, posto que nenhuma referência mais foi encontrada sobre os mesmos em anos posteriores.

Leite (2001) aponta também, entre as diversas instituições existentes para a assistência à infância desvalida, o Orfanato Santa Maria, fundado em 1872 no Rio de Janeiro, cuja clientela consistia em “meninas de cor”, na faixa etária de 12 a 21 anos, com a finalidade de formar boas empregadas domésticas e outros ofícios correlatos.

Examinando as características das práticas educativas vigentes nas associações para as crianças nascidas livres de ventre escravo, Fonseca (2002) sinaliza que, com pequenas diferenciações entre elas, tais práticas pedagógicas eram pautadas na instrução elementar, na educação moral, fortemente marcada pela religião católica, e no trabalho, constituindo-se este na dimensão fundamental de todo o processo educativo. Desta forma, buscava-se “... não só despertar um amor ao trabalho, como também a aquisição de uma habilidade profissional que converteria as crianças em seres ‘úteis’ à sociedade”. (FONSECA, 2002, p. 128).

Enquanto algumas dessas associações, a exemplo da Colônia Orphanológica Blasiana, procuravam oferecer a esses infantes educação com treinamento para o trabalho nos serviços agrícolas; outras, como a Colônia Orphanológica Isabel e o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, preocupados com as transformações no mundo do trabalho e conseqüentemente com as dificuldades que essas crianças poderiam encontrar procuravam diversificar o leque de opções profissionais ofertadas, acenando-lhes com a possibilidade de serem instruídos não só em relação ao trabalho no campo (na agricultura), mas também em ofícios como marceneiro, carpinteiro, ferreiro, sapateiro, pedreiro, entre outros.

A fiscalização desses estabelecimentos ficava a cargo dos Juízes de Órfãos, o que por si só revela a compreensão que se tinha da situação dessas crianças nascidas livres de ventre escravo. Embora com pais e mães vivos, era na condição de órfãos que a educação desses ingênuos nas instituições para aonde eram enviados se dava. A liberdade, assim, curiosamente, demarcava para essas crianças uma orfandade, o que as levava a serem agrupadas juntamente com outros órfãos do sistema na categoria de infância desvalida.

Fonseca (2002) chama a atenção para o fato de que, por vezes, o problema da infância desvalida se confunde com aqueles ligados às crianças nascidas livres de mães escravizadas. Entretanto, apesar de algumas similaridades, já que são questões paralelas, guardam especificidades que os diferenciam, embora se afetem mutuamente. Segundo, ele, os problemas da infância desvalida dizem respeito à infância pobre como um todo, ao passo que aqueles que envolvem a infância dos ingênuos são demarcados por um componente étnico-racial e estão atrelados a toda uma concepção que se passou a ter sobre o estatuto da liberdade. Apesar disso, o que se percebe é que a categoria infância desvalida passou a ser utilizada para classificar os desamparados, abandonados, órfãos, miseráveis e as crianças nascidas livres de ventre escravo.

È sobre essa ótica que muito do que se pensou a respeito da educação dos ingênuos foi fundamentada. Nesse sentido, cabe nos reportarmos às reivindicações dos agricultores do Sul, quando da ocasião do Congresso realizado no Rio de Janeiro para discutir os rumos da agricultura em face dos últimos acontecimentos políticos e de uma abolição que estava em vias de acontecer.

...O Estado deve abrir escolas primárias em todas as freguesias, capelas, pequenos povoados, onde ainda não existam; especialmente escolas práticas especiais de agricultura, entre estas algumas das indústrias auxiliares da agricultura, **para os órfãos e para os ingênuos entregues ao governo**, onde estes desvalidos, a par de um bom ensino elementar, teórico e prático, **recebam a educação santa do trabalho**, e que devem ser distribuídas pelas províncias com relativa igualdade, ao alcance da grande lavoura, para lhe fornecerem braços, e em lugares onde seja fácil a exportação, para servirem de núcleo à colonização estrangeira. (CONGRESSO AGRÍCOLA²⁶, 1878 apud FONSECA, 2002, p. 87-88, grifos do autor)

Claro está que essas práticas educativas, longe de proporcionar a transformação da condição dos negros na sociedade livre, visavam mantê-los na subalternidade, ocupando os postos mais baixos no processo produtivo, numa estrutura social que guardava bastante semelhança com o sistema escravocrata.

Discorrendo sobre a educação na época do império, Marcílio (2005) irá relatar que o ensino público de primeiras letras no regime imperial funcionava de forma bastante precária, sem a mínima infra-estrutura, com professores despreparados e que muitas vezes tinham que fazer uso de seus poucos salários para alugar o espaço onde lecionavam, utilizado também, por vezes, como sua residência, e comprar materiais didáticos para os alunos mais pobres. A indisciplina e a desordem eram gerais, pois os professores, que muitas vezes sabiam pouco mais do que seus alunos, faziam uso do método individual de ensino, o qual consistia no mestre atender os alunos um por um, ensinando-lhes de acordo com suas necessidades e com o grau de dificuldade que cada um apresentava. Dessa forma, enquanto o professor estava voltado para o ensino e a aprendizagem de um determinado aluno, os demais ficavam na ociosidade, aguardando a sua vez, sem ter o que fazer, daí a indisciplina e a bagunça generalizada. Nessas condições, só restava ao professor para manter a ordem e obter o controle da situação apelar para o uso dos castigos físicos, em que a palmatória passa a ter um importante papel pedagógico.

É assim que nos deparamos com a fala do diretor de Instrução Pública da Bahia, em 1881, segundo Marcílio (2005)

²⁶ Congresso Agrícola, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa (ed. fac-similar) [1878] 1988.

Sobre as escolas da província, algumas sei em que por falta de bancos, enquanto uns meninos estão assentados, outros estão em pé. Os alunos das escolas públicas sentar-se-iam no chão raso, se o zelo de alguns pais não os livrasse, dando alguns bancos para seus filhos, e se os mestres não privassem de seu último tamborete. A escola também não possui um só traslado de escrita, nem livros para os meninos pobres. (p. 84)

Relato semelhante, segundo Marcílio (2005), pode ser encontrado no relatório anual de 1847 do presidente da província do Rio Grande do Norte que, ao descrever a situação de uma determinada escola da região administrada por ele, assim se pronuncia:

Num miserável quarto que não tem mais de 12 palmos de fundo, dez de largo e outros tantos de altos, todo cheio de fendas, ameaçado de ruína, úmido, coberto de limo, asqueroso, indigno, era o lugar em que o respectivo professor lecionava o crescido número de seus alunos, a maior parte dos quais iam escrever em suas casas, tendo os poucos que ficavam de escrever de joelhos sobre os desgraçados e poucos bancos em que se sentavam. (p.83)

Além da precariedade do espaço onde a educação era ministrada e da falta de condições mínimas para o professor exercer o seu ofício, o que tornava o processo de ensino-aprendizagem bastante deficiente, uma outra característica importante encontrada nessas escolas, assinalada por Marcílio (2005), é o elevado número de absenteísmo e de evasão das crianças. Essas ausências e abandonos eram justificados em parte pela dificuldade da população mais pobre em manter seus filhos na escola, dada à distância que essas crianças tinham que percorrer, uma vez que a maioria morava nos roçados, sítios e fazendas e as escolas se concentravam mais nas cidades e nas vilas. Soma-se a isso a necessidade premente de mão-de-obra e a situação sócio-econômica da família que faziam com que, antes mesmo de essas crianças completarem o ensino primário, elas fossem obrigadas por seus genitores a abandonar os estudos, a fim de auxiliá-los no trabalho agrícola ou para serem empregadas em algum outro tipo de serviço, uma vez que a família não podia prescindir dessa preciosa ajuda. Um outro dado importante constatado é o grande número de faltas dos professores e a freqüência com que estes adoeciam e faziam uso de licenças médicas, gerando protestos e denúncias constantes dos presidentes das províncias.

Como podemos ver, a partir deste diagnóstico traçado por Marcílio (2005) sobre o ensino público no regime imperial, “tudo continua como antes no quartel de Abrantes”, pois muitas das reclamações, queixas, dificuldades e deficiências apontadas naquela época são encontradas ainda hoje, portanto, qualquer semelhança com nosso atual sistema de ensino público é mais do que mera coincidência.

A autora sinaliza também que nem todas as crianças foram iniciadas nas primeiras letras nas escolas públicas primárias, muitas foram alfabetizadas no seio da própria família, com os pais, avós ou, nos casos daquelas que tinham uma situação financeira melhor, com professores especialmente contratados para este fim. Havia também aquelas que freqüentavam escolas particulares, que não diferiam muito do ensino público em relação às precariedades apresentadas e ao método de ensino utilizado. A autora salienta ainda que, contrariamente ao que costumamos ver nos livros que contam a história da educação, nas escolas públicas da época do império podiam ser encontradas crianças as mais diversas, ricas, pobres, brancas, negras, mestiças, filhas de mães solteiras e até mesmo escravas.

A presença de crianças cativas nas aulas de primeiras letras é uma completa surpresa. Entre os 23 alunos do professor Carlos José da Silva Telles, da cidade de São Paulo, no ano de 1841, estava matriculado João, de 13 anos, escravo do capitão Ignacio Camargo Francisco, que “entrou sem saber nada, mas já escreve mal, lê sílabas de três e mais letras, assenta números de dezenas”, como anotava o professor. Na lista de alunos do padre Joaquim Gomes Monteiro, professor régio de primeiras letras da mesma cidade e no mesmo ano, constam quatro escravos: Joaquim, de 12 anos, Bonifácio, de nove, Salvador, de 11, e Inocência, de sete. (MARCÍLIO, 2005, p. 85)

Embora, como bem aponta Marcílio (2005), a presença de crianças escravas nas salas-de-aula se constituísse em fato isolado e não em uma prática generalizada, essa situação causava um certo desconforto, temor e incertezas, gerando protestos e reações contrárias tanto por parte dos professores, que se sentiam constrangidos e incomodados em ter que lecionar para crianças escravizadas, quanto por parte de outros setores da sociedade que se sentiam afrontados.

Diferentemente de Fonseca (2002), a autora credita a presença de crianças cativas nas salas de aula aos interesses dos senhores de que alguns

escravos tivessem, ainda que de forma rudimentar, algum conhecimento de leitura e escrita, a fim de que pudessem trabalhar nos caixas dos seus negócios ou como controladores de estoques de mercadorias, entre outras atividades.

Como se pode ver, as motivações para que as crianças negras fossem escolarizadas podiam variar, entretanto, independente dos motivos que ensejaram as concepções educacionais e as práticas educativas voltadas para esse segmento populacional, o que prevaleciam, invariavelmente, eram os interesses dos senhores escravocratas e da elite política e econômica da época.

Não sabemos, contudo, qual o tratamento que era dispensado a essas crianças em sala-de-aula, como elas se relacionavam com as demais crianças e com os professores, nem temos informação sobre o aproveitamento escolar das mesmas.

É Silva (2002) que talvez colocará algumas luzes sobre essas questões ao focar e problematizar alguns aspectos importantes da escolarização formal que era direcionada à população negro na Corte Imperial. Para tanto, a autora parte da análise da escola particular de ensino primário do professor Pretextato dos Passos e Silva, que funcionava na área urbana da Freguesia de Sacramento, atual região do Saara no Rio de Janeiro, e tinha como público alvo crianças negras e pardas, cujos pais em sua grande maioria eram analfabetos, não possuíam documentos nem sobrenome.

Criado em 1853, o estabelecimento de ensino do professor Pretextato dos Passos e Silva se viu diante da iminência de ter que interromper suas atividades escolares, desde que o decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 aprovou o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte. De acordo com este Regulamento, para que se pudesse abrir formalmente uma escola ou exercer o magistério, os interessados deveriam atender algumas exigências. Entre elas, havia a necessidade de uma autorização prévia do Inspetor Geral, bem como o pretendente deveria ter idade maior de 21 anos, aumentando-se para 25 anos no caso de se pleitear o cargo de direção do estabelecimento. Além disso, o candidato deveria comprovar idoneidade moral, através de folha corrida dos locais onde residiu nos últimos três anos e atestados dos respectivos párocos locais. Acrescente-se a isso prova de capacidade profissional, argüida através de exame oral e escrito sob a presidência do inspetor geral e perante dois examinadores nomeados pelo governo, devendo também declarar qual havia sido o seu meio de

vida ou a profissão exercida nos últimos cinco anos. Além de todos esses requisitos, os diretores dos estabelecimentos de ensino deveriam apresentar um programa de estudo; um projeto de regulamento interno da escola; a descrição da situação do local onde funcionaria o estabelecimento, incluindo-se dados como número de cômodos e localização do imóvel, a fim de se verificar a existência de infra-estrutura para o exercício do magistério e, por fim, listagem com os nomes e habilitações legais de todos os professores já contratados ou que estivessem em vias de serem contratados pelos diretores²⁷.

Silva (2002) relata que sem ter como atender a todas essas exigências para manter a sua escola funcionando, o professor Pretextato requereu, em 1856, a Euzébio de Queirós, que na época exercia o cargo de Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária na Corte Imperial, a dispensa da prova de capacidade profissional a que teria que ser submetido, a qual conforme vimos consistia numa prova oral e escrita na presença das autoridades da Inspetoria Geral.

Mas afinal, o que havia de tão especial nesse requerimento do professor Pretextato dos Santos e Silva, capaz de despertar a atenção e nos levar a refletir sobre essa experiência, seus desdobramentos e as possíveis implicações advindas? Segundo Silva (2002), freqüentemente a Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária recebia pedidos similares das mais variadas pessoas e instituições, não se constituindo, portanto, nenhuma novidade o pedido em questão nem os motivos apresentados como justificativa para o mesmo.

Não obstante, a exemplo de muitos outros professores que também solicitaram isenção da prova de capacidade profissional, o professor Pretextato ter alegado uma excessiva timidez que o deixaria paralisado e o impediria de responder prontamente as perguntas na frente das autoridades respectivas, Silva (2002) irá ressaltar que três fatos tornam o pedido de Pretextato singular e o diferencia de todos os outros.

A primeira diferença iremos encontrar nas razões apresentadas por Pretextato para justificar a necessidade de um estabelecimento de ensino voltado para a educação de meninos pretos e pardos em pleno regime escravocrata. Pretextato fundamenta seu requerimento fazendo uma crítica incisiva ao racismo e a

²⁷ Para um maior detalhamento sobre as disposições contidas no Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, no tocante ao ensino particular primário e secundário, ver COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, t. 17, parte 2ª, seção 12ª, 1854, p. 63-64 .

discriminação existente nas escolas da Corte que acabariam por coagir e humilhar os meninos negros, impedindo-os de aprenderem adequadamente.

A segunda diferença está no fato de Pretextato ter especificado em seu pedido ser também da cor preta e, portanto, a pessoa mais indicada para lecionar para esses meninos, devido à compreensão que ele teria da problemática racial.

Dada à importância histórica desse requerimento e as questões que ele passa a suscitar é que o transcrevemos abaixo:

Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte

Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, **admitindo seus filhos da cor preta, e parda**; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os da cor preta, e bastante se extimularão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; **o que não acontece na escola do suplicante, por este ser também preto**. Por isso, anuindo o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega, nº 313, a sua Escola de Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são, Leitura, Doutrina, as quatro principais operações de aritmética e Escrita, pelo método de Ventura [...]. E como o suplicante [...] contudo é assaz acanhado, para em público responder com prontidão, todas as perguntas de um exame; e esta é a razão porque vem perante V. Ex^a implorar a graça de o dispensar deste ato, que não recusaria se não conhecesse a sua falta de coragem e de desenvolvimento momentâneo. (SILVA, 2002, p. 151-152 grifos nossos)

O documento em questão redigido de próprio punho foi apresentado pelo professor Pretextato juntamente com dois abaixo-assinados de pais de seus alunos, os quais defendiam que a escola tivesse o seu funcionamento assegurado; um atestado de um vizinho; um abaixo-assinado de pessoas que o conheciam e um atestado do inspetor do quarteirão onde morava, o qual foi remetido ao subdelegado da freguesia de Sacramento.

A terceira diferença apontada por Silva (2002) nesse caso é que, contrariando a postura adotada até então de indeferir todos os pedidos que tinham como objetivo eximir-se das provas de averiguação da capacidade profissional, Euzébio de Queirós não só peticiona ao Ministro do Império Couto Ferraz rogando o

deferimento do pedido em questão, como também faz uma breve explanação da importância de existirem escolas específicas destinadas ao público atendido pelo professor Pretextato. Entretanto, a autora irá dizer que, curiosamente, no documento enviado ao Ministro Couto Ferraz, aconselhando-o a deferir o pedido de Pretextato, Euzébio de Queirós omite a cor do professor e de seus alunos. Esses últimos são agrupados na indefinida categoria de “meninos de cor”, já sobre a cor de Pretextato faz-se silêncio total.

Embora Pretextato em seu requerimento tenha solicitado apenas a dispensa da prova de capacitação profissional, o que podemos perceber no rol de documentos apresentados é que o referido professor não cumpriu com quase nenhuma das exigências estipuladas para o exercício do magistério pelo Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte. Não apresentou, por exemplo, dados sobre seu meio de vida nos últimos cinco anos, nem folha corrida dos locais onde residiu nos últimos três anos, assim como também nenhuma descrição do imóvel onde lecionaria e o programa de sua escola. Apesar disso, teve seu pedido deferido e, conforme Silva (2002), no Relatório do Ministério do Império de 1872 consta o registro da escola do professor Pretextato, a qual contava na ocasião com 15 alunos, sendo 14 nacionais e um estrangeiro. “Também nesta documentação, nenhuma menção foi feita à sua cor ou às especificidades étnicas de seus alunos”. (SILVA, 2002, p. 155)

Mas afinal quem foi Pretextato? Quem eram os seus alunos pretos e pardos? Eram escravos, libertos ou ingênuos? Quem eram os pais desses alunos? Como funcionava na prática essa escola? Que motivações acometeram Euzébio de Queirós, o qual pelo que sabe era extremamente comprometido com o regime escravocrata, a não só deferir como referendar a escola do professor Pretextato? Por que Euzébio de Queirós omitiu a informação sobre a cor do Professor Pretextato e seus alunos no documento enviado ao Ministro Couto Ferraz? Haveria outras escolas semelhantes na Corte? Sendo essa uma escola particular, porém dada à peculiaridade do público atendido, quanto cobraria Pretextato pelos seus serviços profissionais, se é que ele cobrasse?

Nas pesquisas realizadas, Silva (2002) não conseguiu encontrar respostas para todas essas perguntas, devido à escassez das fontes documentais. Sobre os pais desses alunos, a autora relata, com base no abaixo-assinado encontrado, que eles compuseram um total de 15 pessoas e que, por não deixarem

bens na Corte nem terem cometido qualquer tipo de delito, torna-se extremamente difícil encontrar dados sobre elas na documentação disponibilizada no Arquivo Nacional, porém, ao que se pôde auferir, a maioria não sabia ler ou escrever, posto que pediram a outrem que assinassem por elas.

Se por um lado, a permissão para a existência de uma escola nos moldes da proposta por Pretextato poderia indicar mais uma artimanha governamental no sentido de limitar o acesso das crianças negras à educação, ainda que fossem livres ou libertas, segregando-as entre seus iguais, fortalecendo, assim, as marcas distintivas em uma sociedade extremamente hierarquizada racialmente. Por outro lado, conquanto seja possível

...pensar as experiências de letramento vivenciadas pelos homens e mulheres submetidos ao cativeiro e seus descendentes ainda como algo especial, sem dúvidas. No caso de Pretextato, sua intencionalidade política, às vezes captável aos olhos do historiador contemporâneo e às vezes fugidia, pode ser compreendida em razão de ele também ter transitado nas fronteiras de vários tipos de experiências culturais: de classe, de raça, de estatuto jurídico, de nacionalidade, de religião. O fato de seu pedido ter sido excepcionalmente deferido indica que ele conseguiu, no mínimo, acionar em seu favor as práticas clientelistas características da sociedade imperial. Mas qual terá sido o sentido da sua luta contra o racismo? Lutar contra o racismo teria significado lutar contra a escravidão? (SILVA, 2002, p. 159-160)

Como já foi visto anteriormente, quando analisamos o movimento abolicionista e os levantes escravos, a luta contra o racismo e a discriminação sofrida não significa necessariamente lutar contra a escravidão e pela liberdade para todos os segmentos populacionais, posto que muitas vezes o que se busca é a igualdade e a liberdade para grupos específicos, legitimando-se e naturalizando-se a escravidão dos demais grupos. Além disso, por vezes, busca-se dentro do sistema opressor, o estabelecimento de estratégias para driblar os impedimentos existentes e alçar maiores vôos, rompendo com determinados limites impostos.

Mattos (2000) sinaliza que o Diretor de Instrução da Província da Bahia, Abílio César Borges, em seu relatório sobre a Instrução Pública relativo ao ano de 1856 assim se pronunciava a respeito das limitações que deveriam ser impostas às pessoas no tocante à educação:

Ninguém dirá por certo que para os indivíduos das primeiras camadas sociais a instrução elementar tal como se dá em nossas escolas não seja suficiente. Ninguém dirá, porém que este rudimento da instrução baste para os indivíduos da classe média. [...] Tem a instrução nacional diversos limites assinados a cada uma das classes sociais: compete pois à autoridade superior vedar, quanto puder, que indivíduos que se devem naturalmente contentar com a instrução primária alcancem a média, e que, os que com esta, avancem à secundária, a qual principalmente deve ser mais dificultada àqueles que já pela classe a que pertencem já por lhe falecerem talentos, não podem seguir as carreiras liberais ou científicas. [...] distribuído com muita profusão e pouco discernimento o ensino secundário inspira aos mancebos das classes inferiores o desprezo dos seus iguais e o desgosto do seu estado granjeando-lhes uma espécie de enganadora superioridade que mais lhes não permite contentarem... (MOACIR²⁸, 1939 *apud* MATTOS, 2000, p. 52).

Nesse cenário em que a educação passa a ser vista como corolário importante de construção do país, haja vista o Regulamento para a Reforma do Ensino, aprovado por decreto em 1854, não podemos deixar de mencionar também o papel da imprensa pedagógica, como importante veículo de comunicação entre professores, autoridades governamentais e as famílias, nas discussões e debates sobre as principais questões sociais do país, com destaque para a educação da população negra na Corte Imperial.

Schueler (2005), analisando os debates travados sobre a educação de escravos e libertos publicados na revista pedagógica *Instrução Pública*, no período que vai de 1872 a 1889, irá sinalizar que desde o primeiro número esse periódico centrará sua atuação na defesa intransigente da educação, tida como indispensável à constituição de uma nação e uma necessidade premente dos povos modernos. Apoiando-se na tese de ser a educação um direito garantido pela Constituição de 1824 e de que um direito não é nada se não lhe for dado condições de ser exercido, o redator chefe da *Revista Instrução Pública* reclamará do Poder Público a efetivação desse direito para todos os cidadãos brasileiros, entendendo a instrução primária pública como indispensável ao pleno exercício da cidadania. Os escravos, dessa forma, por não serem considerados cidadãos, estariam fora do campo dessas reivindicações educacionais. O redator da *Instrução Pública* também irá defender reiteradamente em diversos números da revista mudanças consideráveis no sistema

²⁸ MOACIR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939, p. 104

de ensino primário, notadamente no que diz respeito aos conteúdos ministrados e aos objetivos.

Em primeiro lugar, os objetivos e os conteúdos do ensino deveriam sofrer reformulações, abandonando-se os tradicionais métodos de repetição, memorização e cópia. Por outro lado, a escola deveria ampliar sua função social, envolvendo a sua clientela em uma educação do corpo (educação física), da mente (educação intelectual) e da alma (educação moral e religiosa). (SCHUELER, 2005, p. 19)

O fato da Revista Instrução Pública ter sido criada após a aprovação da Lei do Ventre Livre trouxe também para o rol das preocupações de todos aqueles envolvidos com a elaboração da revista a questão da educação das crianças negras juridicamente nascidas livres, a partir de então. Segundo Schueler (2005), houve um redimensionamento das discussões da problemática envolvendo a educação pública entre professores, políticos, intelectuais e membros do governo, assim como a criação em algumas províncias de salas de aula e escolas de alfabetização financiadas pelos senhores para as crianças escravas, fatos estes noticiados amplamente pela Revista Instrução Pública, não obstante não se constituísse em ponto pacífico e consensual, sendo a educação dos ingênuos e libertos cercada de contradições e polêmicas. No bojo da celeuma que se criou em relação à ampliação da educação para os negros livres e libertos, a profissionalização passa a ser atrelada à instrução primária, como forma de instrumentalizar essas crianças para o mundo do trabalho, tido como indispensável num projeto que se propõe a pensar a educação popular.

A lei de 28 de setembro de 1871, emancipando os filhos das escravas nascidos após a publicação da norma jurídica, colocou em pauta um problema político a mais a ser relacionado aos debates educacionais da época: o que fazer com as *forças produtoras* tornadas livres, esses *degradados* pelo sistema escravista que, a partir de então, estariam libertos dos ferros da escravidão e do controle privado do poder senhorial? [...] Muitos dos professores públicos e particulares da cidade do rio de Janeiro, entre os anos de 1870 e 1888, debateram e se engajaram na luta pela instrução – através de várias frentes, como o ingresso em Sociedades de Instrução, Clubes Abolicionistas, abertura de aulas noturnas nas suas próprias escolas, atuando na imprensa e nas Conferências públicas – e pela educação dos ex-escravos e, até mesmo de escravos, ainda que com uma perspectiva iluminista, crentes que

estavam na redenção da suposta “ignorância” das classes populares para atingir a almejada civilização e o progresso da nação. (SCHUELER, 2005, p. 20-21, grifos da autora)

Peres (2002), em sua análise dos cursos noturnos oferecidos pela Biblioteca Pública Pelotense, localizada em Pelotas (RS), aponta para o silêncio das fontes no tocante à presença de alunos negros nesses cursos. Sob o título “Templo de Luz”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense – 1875-1915, a pesquisa realizada pela autora visava primordialmente traçar a trajetória pessoal e profissional dos alunos negros da referida escola, cujo funcionamento se dava na Biblioteca Pública de Pelotas (BPP). O período de tempo considerado diz respeito ao ano de criação da Biblioteca (1875) e o início do ingresso do segmento feminino nos cursos ofertados (1915), portanto, a análise empreendida pela autora se dá no período em que o público alvo era exclusivamente masculino. Cumpre ainda dizer que o período abarcado compreende o final do regime escravocrata e os primeiros anos do pós-abolição.

Segundo Peres (2002) os cursos foram criados pela elite pelotense e destinavam-se à classe trabalhadora e era nessa condição que muitas crianças do sexo masculino freqüentavam as aulas.

Para ser aceito no curso, a condição de trabalhadores sobrepuñha-se à faixa etária, ou seja, ao fato de serem crianças. Tratava-se de indivíduos das classes populares, já inseridos no mercado de trabalho e vivenciando relações de trabalho concretas. Era como trabalhadores, e não como crianças, que estes sujeitos tinham acesso aos cursos. Ser trabalhador, porém, era antes uma justificativa que uma exigência. (PERES, 2002, p. 88)

A autora menciona a dificuldade que teve em descobrir a presença de alunos negros nas aulas da BPP, bem como em que condições essa freqüência às aulas se dava e a situação jurídica desses alunos (eram escravos, livres ou libertos?). Acreditamos que a ausência de referência sobre o quesito étnico-racial, evidenciando o que ela denominou de silêncio das fontes, pode apontar para o embrião do mito da democracia racial, que sob uma falsa igualdade busca escamotear os preconceitos e negar a existência de racismo.

Peres (2002) sinaliza também que muitos alunos negros que estudaram nos cursos da BPP participaram de movimentos abolicionistas e da

organização e fundação de sindicatos, associações, clubes, irmandades, batuques, bem como de movimentos negros. Destacam-se nesse sentido o Clube Carnavalesco Nagô, A sociedade Dramática Filhos da Thalia e o Jornal A Alvorada, periódico criado por dois irmãos negros, alunos do curso noturno da BPP na década de 80 do século XIX, que tinha como objetivo defender os interesses do povo negro e lutar contra a discriminação racial e as desigualdades.

Discorrendo sobre algumas matérias publicadas no Jornal “Correio Mercantil”, principal órgão da imprensa oficial da época, Peres (2002) sinaliza que, mormente, os negros são apresentados de forma depreciativa, desqualificada e desprovidos de quaisquer atributos que os capacitem a viver em liberdade. Nesse sentido, a educação aparece como a redenção da “ignorância congênita” e um passaporte para a liberdade.

No entanto, se o intuito das elites que fundaram a Biblioteca Pública Pelotense e com ela propuseram aulas noturnas para as classes populares (incluindo os negros livres e libertos) era disciplinar, normatizar e prescrever normas, padrões e comportamentos, os homens que freqüentaram essa escola não se sujeitaram passivamente a esse projeto. As condições de classe e de grupo étnico dos alunos forjaram diferentes formas de luta [...]. Havia solidariedade de classe, percebida, entre outras coisas, pelo número de associações de amparo, de auxílio mútuo, de assistência e de categorias profissionais específicas que os próprios trabalhadores organizavam. Os negros, por sua vez, imprimiram formas específicas de luta, tanto quanto os estereótipos de classe e grupo étnico a si atribuídos quanto para conquistar espaço na sociedade pelotense e melhorar sua condição de vida duplamente marginalizada (PERES, 2002, p. 96).

Através de todos esses recortes na história da educação, efetuamos uma tentativa de reconstruir um pouco os aspectos educacionais, sociais e políticos presentes no processo de escolarização de negros e mestiços no período imperial, que em última análise acabou por influenciar toda uma prática educativa voltada, não somente para os negros, mas para os segmentos mais pobres da população. A abolição da escravidão, ocorrida em 1888, quase nada alterou as concepções educacionais voltadas para a população negra, permanecendo o investimento no trabalho manual e braçal como marca distintiva desse modelo educacional. Relegaram-se, assim, parcelas significativas da população a uma vida de pobreza e discriminação, segregando-as nas áreas mais degradadas e desvalorizadas

economicamente dos grandes centros urbanos, em que a baixa escolaridade e a ausência de uma qualificação profissional, tornam-nas mais vulneráveis socialmente e os alvos preferenciais do desemprego, do subemprego e da violência policial motivada por sua condição sócio-racial.

Entre as principais figuras do movimento abolicionista, a educação sempre esteve presente enquanto bandeira de luta, entretanto, mesmo os abolicionistas mais radicais não conseguiram escapar às armadilhas que o binômio educação-trabalho reservou para a população afro-descendente.

A proclamação da República ao negar aos negros recém-libertados a posse da terra, através de uma reforma agrária efetiva, a assistência médica e a educação, inaugura no país a era do esquecimento, cujas linhas começam a ser traçadas já na composição do Hino da Proclamação da República, o qual nos brinda com a seguinte pérola em um de seus versos; “Nós nem cremos que escravos outrora, tenha havido em tão nobre País...”

A esse respeito, Toledo (1996) irá dizer que

São versos espantosos. “Outrora” houve escravos. O hino é de 1890. Fazia dois anos, portanto, ainda havia escravos, talvez dentro da casa, ou pelo menos na porta do autor da letra, o poeta pernambucano Medeiros e Albuquerque. Como “outrora”? Dois anos é outrora? E a letra diz que “nós nem cremos” que tenha havido escravo. Como não cremos? Era só olhar em volta, ou um pouquinho para trás. Já tinha começado o processo de esquecimento que dura até hoje. (p. 53-54)

Como podemos ver, a luta no território das desigualdades raciais, no combate ao racismo é árdua, longa e difícil, porém acreditamos que os negros brasileiros são (e serão) o que fizerem (e o que fizermos) de si (e de nós) próprios, notadamente no que diz respeito às práticas escolares, cujos pressupostos, longe de serem encarados como verdades incontestáveis, devem ser mantidos sempre na arena das lutas.

No tocante à multiplicidade étnica, Dias (2005), ao analisar as diferentes leis voltadas para a educação, passando pela LDB de 1961 e indo até a atual lei 10.639/03, irá assinalar que a questão da raça sempre esteve presente nos discursos dos anteprojetos dessas leis, bem como na defesa das mesmas. Como exemplo, a autora nos apresenta uma fala do educador Spencer Maciel de Barros,

ao fazer a defesa da escola pública em oposição àqueles que defendiam os investimentos do Estado nas escolas confessionais.

[...] a escola pública, ao contrário, existe exatamente para todos. Ela é uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem de respeito pelas crenças alheias, precisamente porque **é aberta para todos**. Nela não há ricos ou pobres, católicos, protestantes ou ateus, **pretos, brancos ou amarelos**, filhos de imigrantes recém-chegados ou filhos de aristocráticas famílias tradicionais: nela há apenas seres humanos, pessoas ou projetos de pessoas. (BARROS²⁹, 1960 *apud* DIAS, 2005, p.52, grifos do autor).

Sobre a mesma questão, a autora aponta também a fala do educador Fernando de Azevedo, ao escrever o Manifesto dos Educadores em 1960, para quem

A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos **sem distinção** de classes, de situações, de **raças** e de crenças, é, por definição contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. (AZEVEDO³⁰, 1960 *apud* DIAS, 2005, p. 52, grifos do autor).

A questão da raça e da etnia, assim, vai aparecer em diferentes momentos como argumento para a defesa da igualdade na educação, muito embora pouco se tenha feito para que de fato essa tão propalada igualdade deixasse de ser meramente um discurso inócuo. A partir daí, começa-se uma cruzada por diferentes leis que buscarão traçar as diretrizes e bases da educação, onde a questão da diversidade étnica estará de alguma forma sempre atravessando esses fazeres e dizeres, até culminar na aprovação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares.

Mas essa é uma outra história... onde novos personagens entram em cena e que será mais bem contada num outro momento.

²⁹ BARROS, Roque Spencer Maciel de. Da escola Pública e da Particular. IN: **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 119

³⁰ AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. IN: **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 58

CAPÍTULO 2

QUANDO ZUMBI DOS PALMARES ENCONTRA DELEUZE E GUATTARI : DA INVENÇÃO DOS QUILOMBOS COMO TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA À EMERGÊNCIA DE FORMAS DE RESISTIR NA CONTEMPORANEIDADE

*Agora tragam-me ferros em brasa e
marquem meu corpo que eu estou
forte. Estabeleçam leis e eu as
transgredirei – todas – e determinem
padrões que eu os rompereï .
Cortem minha cabeça. Eu
sobreviverei apenas com o coração.
Glória Horta³¹*

O presente capítulo pretende, partindo da análise do conceito de território em suas múltiplas vertentes, focar os processos de desterritorialização e reterritorialização em curso, com destaque para a invenção dos quilombos como movimento de luta e resistência, passando por uma análise da sociedade escravocrata e culminando com o apontamento das principais formas de resistência na contemporaneidade.

Se resistir é preciso, parafraseando o poeta, devemos atentar para o que esses movimentos têm sinalizado nas suas lutas por demarcar territórios livres da existência. Só assim podemos entender a persistência dos integrantes do movimento dos sem-terra, a luta dos moradores das favelas em prol de dignidade, o movimento de mães de jovens que cumprem medidas sócio-educativas e tantos outros grupos que fazem do resistir, como potência afirmativa de vida, como uma utopia ativa, linhas de fuga capazes de empreender processos de singularização.

2.1. *Território....territórios: múltiplas faces de um conceito*

O território, enquanto conceito jurídico, diz respeito à base geográfica do Estado, sobre a qual ele exerce o seu poder soberano. Dentro de uma concepção

³¹ Poetisa, fotógrafa , jornalista e mestre em Antropologia da Arte pela UFRJ

geopolítica confere uma certa materialidade à configuração espacial, expandindo seus domínios sobre os rios, os mares, o solo, o lago, o espaço aéreo, etc. Classicamente, o conceito de território para a geografia está vinculado à idéia de Estado-nação e como tal remete aos movimentos de controle das fronteiras, como forma de restringir o acesso, fortalecendo os processos identificatórios manifestados através da apropriação simbólica do espaço.

É assim que, delimitado por fronteiras bem definidas e regido por uma lógica identitária, o território confere uma identidade a todos aqueles que o habitam, ainda que, porventura, se sintam estrangeiros naquelas terras. Por conseguinte, tem como marca característica o enraizamento e se consolida como espaço de conflitos, fixo, não fluido, sem se ater aos fluxos itinerantes que lhe dariam uma certa mobilidade.

O território, então, se reafirma dentro de um plano de domínio e apropriação, em que toda uma rede de micropoderes se tece, pondo em funcionamento diferentes estruturas capazes de imprimir formas a um mundo sempre em transformação. Sendo multidimensional, o território compreende a ação humana sobre o contexto geográfico e invoca uma profusão de ritmos, cores e movimentos, outorgando uma certa habitabilidade ao espaço, que irá convergir para a produção e a atualização das relações sociais.

Santos, M. (2005), enfocando a dinâmica dos lugares, irá nos dizer que é o uso que se faz do território que lhe confere sentido, estando esse uso no capitalismo contemporâneo sob os auspícios de uma globalização perversa que promove a pauperização de parcelas significativas da população mundial, privilegiando a concentração de renda, o consumismo exacerbado e a competitividade desenfreada. Como resultado temos a intensa exploração de uma mão-de-obra desqualificada que sem conseguir ser incorporada ao sistema produtivo, cada vez mais sofisticado tecnologicamente, acaba se constituindo no refugio³² produzido pela sociedade de consumo. A globalização, dessa feita, tem nas

³²Bauman assinala que uma das conseqüências da modernidade, que a globalização só veio acentuar, é a produção de um grande contingente de pessoas as quais, privadas das condições de sobrevivência em seus territórios de origem, são postas em movimento sem conseguir encontrar porto seguro em nenhum lugar. Esses párias, inadaptados, indesejáveis, marginalizados são, no dizer de Bauman, o “refugio humano”, o lixo da sociedade de consumo para quem não há mais espaço no planeta. Essa situação tem se constituído em um grande problema para o Estado que, sem dispor de esquadros globais para onde enviar os excessos produzidos localmente, tem se empenhado em buscar novas formas de destinação a esse lixo humano, tornado alvo preferencial

leis do mercado, que a tudo transforma em mercadoria, importantes aliados no processo de privatização da existência, marcada por uma lógica predatória e fetichizante.

É assim que o território sofre um processo de fragmentação contínua e tem sua paisagem modificada num cenário de predomínio de desigualdades e de diferentes formas de exclusão. Reforça-se, no dizer de Santos, M. (2005), a verticalidade das relações territoriais em que pontos distantes uns dos outros no planeta se ligam em redes a serviço do capital, trazendo desordens às regiões onde esses vetores se instalam, em detrimento de uma horizontalidade, cuja principal marca é o estabelecimento de relações solidárias marcadas pela proximidade com as vizinhanças, pela contigüidade, pela coexistência e, principalmente, pelo compartilhamento da alteridade.

Não obstante, os discursos falaciosos que teimam em apregoar que a globalização pôs fim a todas as fronteiras e promoveu a abertura do mercado mundial a todos os povos, o que se verifica é que nesse processo globalizante as territorialidades foram fortalecidas ainda mais e o lugar, entendido como o local onde a vida cotidiana acontece, passou a ser o foco de atenção. Como consequência tem-se o acirramento das disputas entre os lugares, que empreendem uma luta desesperada para se consolidarem na cadeia produtiva e atrair com isso os investimentos das empresas transnacionais cujas ações acenam com a possibilidade de inserção na decantada aldeia global. Acentuam-se, assim, as desigualdades geográficas e sociais e o lugar passa a ser estratégico do ponto de vista do capital internacional, visto que alguns locais reúnem as condições mais apropriadas para o aumento incessante dos lucros.

Hoje, se uma pequena fatia de mercado escapa a uma grande empresa, isso a desequilibra, porque é transferida para outra grande empresa e aumenta o seu poder. Então, os lugares, tornam-se um dado essencial do processo produtivo, em todas as suas instâncias, e passam a ter um papel que não tinham antes. A globalização revaloriza os lugares e os lugares - de acordo com o que podem oferecer às empresas - potencializam a globalização na forma em que está aí, privilegiando a competitividade. (SANTOS, M. et al., 2000, p. 22-23)

Haesbaert (2002) salienta que no mundo contemporâneo estamos sendo atravessados o tempo todo por uma multiplicidade de vetores, os quais, ditando o ritmo da velocidade com que tudo se move, nos leva a vivenciar constantes processos de desterritorialização e reterritorialização em que territórios são desfeitos e refeitos conforme o deslocamento dos fluxos. Segundo ele, o crescimento dos circuitos ilegais com suas redes e poderes paralelos, a exemplo do narcotráfico, que escapam ao controle das instituições formais, bem como a resistência à globalização que podemos observar em algumas culturas constituem-se em uma barreira ao controle total sobre a organização espacial do planeta pelas megacorporações financeiras.

Deleuze e Guattari vão subverter o conceito de território tal como o conhecemos, ultrapassando os sentidos e os usos que dele fazem as instâncias jurídica-política e a etologia, introduzindo a idéia de produção de modos perceptivos, afetivos e sensoriais, em que o território deixa de ser meramente um espaço topográfico e passa a ser um espaço topológico, constituindo-se em modos de existência que operam a intervenção sobre a realidade e como tal pode desterritorializar-se, engajar-se em linhas de fuga, bem como também sofrer processos de recomposição (reterritorialização).

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 323).

O território, assim, está intimamente ligado ao processo de criação, sendo importante se criar territórios novos (processos de desterritorialização). A desterritorialização implica o desfazimento de mundos e a criação de outros mundos, ou não?

Colocando o desejo no centro da questão territorial, tem-se que Deleuze e Guattari queriam pensar a produção da vida material e a produção desejante como um plano único. Daí não haveria uma produção social e uma produção psicológica individual, mas uma só produção. Além disso, o desejo

enquanto produção de realidade tem como característica a criação de seus próprios objetos.

Guattari (1990) chama-nos a atenção para o fato de que o capitalismo opera numa liberação de fluxos, de desejos, tirando o desejo de onde ele estava antes, ou seja, os territórios. Entretanto, o mesmo sistema que faz isso quer depois reterritorializar tudo, quer capturar essa produção desejante para inseri-la em territórios do capital, chamados de territórios artificiais por não guardarem uma co-extensividade com a produção desejante, o que acaba fazendo com que cedo ou tarde esses territórios não se sustentem e desintegrem-se. Logo, no capitalismo contemporâneo os processos de captura ficam ocorrendo o tempo todo, numa eterna luta, o que faz com que ninguém esteja livre de num processo de desterritorialização ser apanhado numa captura. O arcaísmo seria, então, um retorno aos territórios antigos, endurecidos, perdidos.

Uma das vantagens desse mundo em que não existem verdades definitivas, em que não se têm territórios fixos, nem parâmetros pré-fixados é que nós podemos criar novos territórios, é que podemos exercitar nossos lados criativos, fazendo com que vivamos um movimento de desterritorialização ininterrupta. Entretanto, é preciso ter também um plano de consistência num plano de imanência³³, pois do contrário não haveria obra alguma, pois mal acabaríamos de construir algo e já estaríamos desfazendo, desterritorializando, criando algo novo. Nesse sentido existem algumas regras fixas que permanecem. Por outro lado, deve-se ter em mente que a desterritorialização nem sempre ocorre no sentido positivo da criação, mas também ocorre no sentido da negatividade, da linha de abolição, podendo inclusive levar à morte, à dissolução.

Todas essas questões são de fundamental importância para que possamos pensar o que de fato representou a escravidão nas Américas, em particular no Brasil, em termos de invenção e desconstrução de territórios, com todos

³³ O plano de imanência, conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari, irá falar de um plano de conexões permanentes em que não há sujeitos individuados, mas multiplicidades. É um plano do virtual, do engendramento das forças, que nos leva a operar em meio a diferentes funcionamentos. O plano de imanência se desdobra em problematizações, em questões, sendo a um só tempo, um plano de criação e de solução de problemas. É um plano do coletivo, do impessoal, entendendo-se que todo processo de subjetivação se dá em meio a uma multiplicidade que é impessoal. O impessoal é o que nos permite pensar e afirmar a singularidade. É o que nos possibilita afirmar a diferença, a diferenciação. Já o plano de consistência diz respeito a por em prática o plano de imanência, a qual está sempre presente, mas é hegemonicamente recusada a bem de sobrecodificações/reterritorializações capitalísticas em nossos discursos e ações cotidianas. Cf. ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004,

os arranjos, reconfigurações e resistências empreendidas, dos quais a invenção dos quilombos é parte significativa de todo esse processo.

2.2. *A invenção dos quilombos e o processo escravocrata: Quando resistir é sinônimo de libertar ...*

A escravidão nas Américas fez com que proliferassem por toda parte diferentes comunidades de escravos fugitivos que buscando escapar a sanha dos senhores escravocratas, embrenharam-se no meio das florestas, nas periferias dos grandes centros urbanos e até mesmo em áreas fronteiriças com outros países. Segundo Gomes (2005a), essas agremiações receberam diferentes denominações, tendo em comum o fato de assumirem um caráter meio nômade, evidenciando uma certa transitoriedade, marcada por uma instabilidade na circulação espacial, da ordem de uma territorialidade itinerante³⁴. Tal fato se deve às peculiaridades históricas do momento em que foram produzidas e as estratégias de luta que tiveram de empreender para continuar existindo em meio aos processos de aniquilamentos fomentados pelos colonizadores. Esses territórios fincados em solo brasileiro receberam a denominação de mocambos ou quilombos³⁵, sendo que muitos destes se constituíram em pequenas sociedades, dotadas de organizações socioculturais, estruturas políticas, econômicas e familiares bastante singulares.

Na Colômbia e Venezuela, eram respectivamente *palenques* e *cumbes*. No Caribe inglês e nos Estados Unidos, foram denominadas *maroons societies*. Em Cuba e parte da América espanhola,

³⁴ Por territorialidade itinerante entende-se aquela que, sem se fixar aos trajetos por onde transita, funciona em base à deriva desejante, e anuncia um outro funcionamento do desejo no campo social. PERLONGHER, Nestor. Territórios Marginais. IN: MAGALHÃES, Maria Cristina Rios (Org.).

Na Sombra da Cidade

³⁵ A palavra quilombo tornou-se mundialmente conhecida por designar as comunidades de negros fugitivos que tanto em áreas densas de florestas quanto no espaço urbano, constituíram territórios livres e experienciaram um outro tipo de sociedade, sendo seus habitantes chamados de quilombolas. Alguns historiadores, a exemplo de GOMES (2005a), ao explicarem a sua preferência pelo uso da expressão mocambo em vez de quilombo, sinalizam que só se encontram registros da palavra quilombo no final do século XVII, sendo que a mesma só passa a se constituir enquanto sinônimo de mocambo e a ser largamente utilizada nos séculos XVIII e XIX, enquanto que as referências à palavra mocambo datam de meados do século XVI, sendo esta designação portanto mais antiga. Para efeitos deste trabalho, faremos uso do termo quilombo por entendermos que o mesmo carrega um sentido maior para as comunidades afrodescendentes, sendo bastante difundido entre a população em geral e utilizado pela maior parte dos estudiosos dessa temática.

acabaram conhecidas por *cimarrones*. E no Caribe francês, o referido fenômeno recebeu o nome de *maronage*. Apareceriam em todas as partes ao mesmo tempo, do norte ao sul das Américas: no México, sul dos Estados Unidos e Uruguai. Foram dezenas na Jamaica, São Domingos, Cuba, Colômbia, Porto Rico, Panamá, Suriname, Honduras, Equador, Guianas, Peru, Venezuela etc. No Brasil, havia muitos desses agrupamentos (GOMES, 2005a, p. 9).

Souza³⁶ (1995, *apud* Campos, 2005) aponta que uma das características do território é de ser constituído por e a partir de relações de poder, sendo o binômio espaço/tempo, categorias fundamentais para entendermos os processos de construção e desconstrução de territórios. Compreender, portanto, esses mecanismos torna-se imperativo para a análise do que significou em determinado momento histórico a construção de quilombos em solo brasileiro, com destaque para o quilombo dos Palmares, e de como isso se articula hoje com os processos de desterritorialização e reterritorialização e as diferentes formas de resistir/existir no contemporâneo.

Deve-se ter em mente que os quilombos representaram em pleno regime escravocrata estratégias de sobrevivência e de resistência dos povos negros frente às situações de exploração, dominação e violência a que eram submetidos no período colonial. Não obstante tenha sido uma importante ferramenta de luta, não foi a única, sendo talvez a mais consistente por englobar a coletividade e se firmar como possibilidade de outra forma de organização política e de apropriação do espaço. Só podemos entender os quilombos com toda a sua estrutura sócio-econômica-política numa sociedade que tem a escravidão humana como sustentáculo de sua organização e como a base de sua economia. Portanto, os quilombos só foram inventados e se constituíram enquanto tal, dadas as condições e os modos de funcionamento daquela sociedade.

Algumas dessas comunidades atravessaram tempos coloniais e se transformaram nos mundos pós-coloniais. E depois, pós-escravistas. Em vários lugares, muitos destes povoados de fugitivos constituíram a base na construção de uma face do campesinato negro que luta, hoje, pela terra e direitos de cidadania.”(GOMES, 2005a, p. 11-12)

³⁶ SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território**: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. IN; CASTRO, Ina Elias de et alli (orgs.). Geografia, conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Não se pretende aqui fazer um libelo sobre a escravidão, pois isso fugiria ao propósito deste trabalho, o qual diz respeito, em última análise, aos processos de exclusão do negro na sociedade brasileira, com destaque para as formas de inserção desse segmento populacional no sistema educacional de ensino. Entretanto, ao abordar os processos de construção e desconstrução de territórios quilombolas alguns aspectos do regime escravocrata precisarão ser explicitados, por se constituírem em pontos essenciais para a compreensão do que representou naquele contexto uma organização como os quilombos, que alguns autores denominaram de “terras de negros”, para a organização societária da época.

2.2.1. *A gestão dos corpos na sociedade escravocrata*

Os negros que conseguiam sobreviver às precárias condições da travessia, ao desembarcarem no Brasil, já transformados em escravos, eram vendidos tanto para os senhores de engenho, para trabalharem nas lavouras canavieiras, como para outros senhores com o intuito de serem utilizados em trabalhos domésticos (mucamas, cozinheiras, amas de leite e outros prestadores de serviços de criadagem), como escravos de ganho³⁷, como escravos reprodutores, escravos dos conventos e igrejas, escravos urbanos, entre outros e mais tarde durante o ciclo do ouro foram amplamente utilizados no trabalho da mineração. “Uma observação interessante que se pode fazer é que os compradores tinham o cuidado de não adquirirem negros de um mesmo grupo étnico, pois isso poderia facilitar a comunicação entre eles, favorecendo sua organização. Uma vez organizados, era certa a revolta...” (VALENTE, 1987, p. 15).

³⁷ Denomina-se escravo de ganho aquele que tinha autorização para trabalhar fora das dependências de seu proprietário, onde podia exercer diferentes ofícios, tais como, jornaleiros, barbeiros, vendedores ambulantes, carregadores, prostituição, etc. Moura (2004) salienta que, com raras exceções, esses escravos podiam transitar livremente pelas ruas sem serem acompanhados diretamente por seus senhores. “Enquanto esperavam quem alugasse os seus serviços, trançavam chapéus e esteiras, vassouras de piaçava, enfiavam rosários de coquinhos, faziam correntes de arame para prender papagaios, pulseiras de couro, etc., e assim conseguiam algum dinheiro que juntavam para comprar sua alforria. O escravo de ganho entregava a seu proprietário uma quantia fixa, freqüentemente uma vez por semana, e em geral tinha de prover seu próprio sustento. Era possível também o arranjo pelo qual o pagamento era entregue integralmente ao senhor, que então ficava obrigado a sustentar o escravo”. (MOURA, 2004, p. 150)

Embora fossem submetidos ao regime de escravidão e compelidos a ajustarem-se às novas condições que se apresentavam para eles, os negros que aqui chegavam não eram tratados todos da mesma maneira, posto que a escravidão era uma gestão de corpos: logo implantava também diferenças, hierarquias... e funcionava exatamente por essa “administração” diferenciada. Essas diferenciações, entre outras coisas, funcionavam como verdadeiros obstáculos à união e organização dos escravos, visando à destruição do sistema escravocrata, colocando muitas vezes uns contra os outros, impossibilitando, assim, que os mesmos efetuassem uma análise do lugar que ocupam, do que buscam ocupar e do que são designados a ocupar nas relações sociais de produção, tornando visíveis os jogos de determinação que irão estar o tempo todo influenciando as relações de poder.

Cabe ressaltar que durante o período da escravidão, os negros podiam ser distinguidos em três tipos, a saber, o boçal que era o nome pelo qual era designado o africano recém-chegado da África e, que portanto, não sabia falar a língua portuguesa, bem como desconhecia os costumes do país; o ladino que era o nome dado ao africano que já havia sido instruído na língua portuguesa, na religião e nos serviços, tanto domésticos, quanto do campo, ou seja, que já tinha experiência dos costumes da sociedade brasileira, distinguindo-se, assim, do boçal. O mesmo termo foi utilizado também para se referir ao índio em iguais condições. Por último tinha-se o crioulo que designava o negro nascido e criado no Brasil. Freitas (1990) irá dizer também que

Chamavam-se “ladinos” os escravos dotados de aptidão para certos misteres especializados. Tal o caso dos que prestavam serviços como barqueiros, carreiros, oleiros, vaqueiros, marinheiros, carpinteiros, ferreiros, serradores, etc. Escravos excepcionalmente destros em algum ofício recebiam no fim do ano um presente ou um módico salário. Ordinariamente, um escravo ladino valia por quatro boçais e, entre o os ladinos, dava-se preferência aos já nascidos no Brasil, Chamados “crioulos”. (p. 31-32)

Os escravos eram provenientes de diferentes Nações africanas e, portanto, possuíam línguas, religiões e hábitos culturais diferentes. Esse aglutinamento de escravos de diversas etnias fez com que, por vezes, tribos inimigas no Continente africano tivessem que disputar o mesmo espaço, numa espécie de convivência forçada, cuja principal conseqüência era a dificuldade de

organização que, de forma revolucionária, possibilitasse a destruição do sistema escravocrata e a libertação coletiva da massa escravizada. Freitas (1990) salienta que, mais do que dificuldade de organização, esse grande mosaico étnico constituía-se num obstáculo quase intransponível a ações mais consistentes de luta que promovessem movimentos de desterritorializações e acenassem para outros possíveis modos de existência, vide a tecnologia, a gestão dos corpos exercida pelos senhores escravocratas.

Para os compradores de escravos, a heterogeneidade étnica representava um penhor de segurança. [...] estes escravos se antagonizavam em função de arraigadas e exacerbadas animadversões oriundas da sua própria história africana. Não raro, um escravo fora subjugado pelo povo a que pertencia seu companheiro de trabalho e sofrimento. O ódio levava-os freqüentemente a delatar as conspirações dos escravos de outras “nações”. (FREITAS, 1990, p. 188).

Toledo (1996) também irá dizer dos inúmeros conflitos envolvendo negros africanos de diferentes origens, bem como entre crioulos e africanos que muitas vezes fazia com que negros se colocassem contra negros, delatando as insurreições e se associando, assim, aos senhores brancos de quem tomavam partido. A título de ilustração relata que

Robert Walsh, um inglês que viajou pelo Brasil no início do século passado, escreveu que a população negra era composta de “oito ou nove castas diferentes”, que entre si se empenhavam “em lutas e batalhas”, e acrescentou: “os brancos incentivam essa animosidade, procurando mantê-la viva, por acharem que ela está intimamente associada à sua própria segurança”. (p. 55)

Cumprir dizer também que a quantidade de mulheres escravas traficadas era infinitamente menor que a dos homens, gerando uma grande desproporção numérica entre homens e mulheres escravas, o que acabava por implicar, segundo Valente (1987), “que uma só mulher negra podia manter relações sexuais com vários parceiros. Essas relações forçadas e a desproporção entre os sexos acabavam por fortalecer a idéia da ‘animalidade’ e da ‘promiscuidade’ dos escravos”. (p.16)

Além disso, os senhores, visando ao aumento do número de escravos para a comercialização, bem como para o incremento da produção agrícola, faziam

uso da figura do negro reprodutor que tinha como única função engravidar o maior número de negras possíveis. Como consequência tinha-se que às vezes um único escravo gerava centenas de filhos.

Conquanto o fato de uma mulher mantendo relações com vários homens em função do número maior de homens do que de mulheres traficadas, é tomado como característica essencial de um grupo – uma natural “promiscuidade” negra, é que buscamos no pensamento foucaultiano/deleuziano, os quais enfatizam o plano da produção, e não o da representação, problematizar essas naturalizações. Seguindo o mesmo raciocínio, temos que no plano da produção os senhores engendram o “reprodutor” visando a benefícios econômicos. O que se registra/consome, por conseguinte, é o “negro insaciável”, de “sexualidade exacerbada”, “perigoso em seu desejo”.

não só as ordens religiosas tinham seus escravos até quase às vésperas da Abolição, mas algumas se especializaram, e parecem ter sido as únicas empresas do gênero no Brasil, na reprodução de escravos. Os carmelitas tinham por exemplo criatórios de escravos na Província do Rio de Janeiro e os beneditinos na Ilha do Governador no Rio. (MOURA, 2004, p. 196)

Alguns historiadores, a exemplo de Moura (2004), salientam que esse tipo de expediente teve o seu grande “boom” nos Estados Unidos, pois com o término do tráfico de escravos naquele país em 1808, tal sistemática possibilitou, ainda por um bom tempo, a exploração da mão-de-obra escrava, em virtude da reprodução constante desses trabalhadores. No Brasil, o uso desse recurso não foi muito relevante, dado que o país preferia importar escravos diretamente dos países africanos a reproduzi-los em solo nacional, por considerar menos custoso aquele empreendimento e de retorno mais rápido, uma vez que o escravo era uma mercadoria tão barata que qualquer um poderia tê-la. Apesar disso, alguns documentos e depoimentos de viajantes que por aqui passaram atestam o uso da prática da utilização de negros como reprodutores, considerada por muitos um negócio extremamente lucrativo.

Foucault (1993) ao focar a sexualidade enquanto um dispositivo de poder em que as práticas discursivas (dizíveis) e não discursivas (visíveis) se constituem em saberes especializados, aponta para os usos e sentidos que a sexualidade assume numa sociedade que tem como marca a disciplinarização dos

corpos, produzindo, assim, corpos individuados e dóceis. Isso fica bastante evidente quando se analisa as subjetividades que são produzidas em torno da sexualidade da etnia negra em que a figura do homem negro “ganhão” e “super dotado”, ao lado da imagem da mulher negra “sensual” e “fogosa”, mais do que contribuir para a reprodução e o fortalecimento de modelos de sexualidade demarcados por características que remontam ao tempo da senzala, sinalizam para o apagamento da produção das práticas³⁸.

A produção dessas subjetividades hegemônicas, bem como a naturalização de certas práticas, promove a apropriação e a aceitação do discurso da classe dominante por uma parcela dos negros escravizados que, sem conseguir recusar ou mesmo questionar o lugar que estão sendo chamados a ocupar, acabam por naturalizar e fortalecer as regras do sistema vigente, evidenciadas por relações de poder. Atentando para os discursos que são proferidos ao redor, percebe-se todo um jogo estratégico e polêmico a permear esses “saberes” e “dizeres”, conforme bem explicitou Foucault (1995a) em sua análise dos discursos. Tal fato fica bastante evidente no depoimento deveras singular do ex-escravo João Antônio de Guaraciaba, o qual contava, na ocasião em que foi colhido pelo jornalista Jorge Andrade, em 1973, com a idade de 122 anos, com que nos brinda Moura (2004) e de que não poderíamos nos furtar a reproduzir:

Sinhá correu a senzala e apartou as escravas que tava no “vício”, na quadra da lua. Quando a quadra da lua é certa, a “cria” é garantida. **Era um rebanho de umas dez**, no ponto pra tirar raça. Não era qualquer fazenda que tinha um reprodutor nagô-mina como eu. No rebanho tinha uma chamada Duca, de lombo bem feito, de tetas que ia dar um bom ubre de umbigo bem curado, uns quartos que dava gosto. Andei no meio delas, negaceando, mas só via a Duca mas ela arrepiou, medrosa. Correu se esconder. Mas **reprodutor é bicho pacioso**. Eu sabia que tinha um mês para repassar todas. De longe eu ouvia o choro dela, baixinho para ninguém ouvir. Se Sinhá ouvisse, o “bacalhau” comia no lombo. Fui chegando de mansinho, de fala macia, agradando. **Eu era reprodutor que sabia tratar suas fêmeas. [...] Mulher é como porca, vaca, égua. Na “ocasião” dela entrega mesmo. Feio ou velho, qualquer macho serve. [...] Ninguém tinha mulher. Era tudo do fazendeiro. Já viu touro ter vaca sua? Ou cavalo? Era meu trabalho.** Quando não tinha escrava para enxertar na fazenda do barão, ele me alugava ou emprestava para outra fazenda. Mas eu acho que era alugado. [...] Eu ia para a fazenda de quem me pagava. Quando chegava lá, já

³⁸ A esse respeito ver VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. IN: _____. **Como se escreve a história**. 2. ed. Brasília: UNB, 1992, p. 149-198

tava apartado dez, vinte escravas para enxertar. Ficava dois meses, depois voltava pra fazenda do barão. Só na Cachoeirinha andei deixando uns catorze filhos, mais ou menos. E na Água Limpa, Igapira, Santa Catarina, Samambaia, tanta fazenda que tive? Sei que naquela época eu fiz pra mais de cem filhos. Os fazendeiros riam à toa quando nascia um macho. Mas macho ou fêmea, ia tudo parar na feira. [...] **As escravas que não pegava filho, eles punha com outro reprodutor. Tinham muitos, não era só eu, não. Se a escrava não ficava de barriga cheia, era vendida. Quem fica com vaca que não dá cria?**. (p. 346, grifos nossos)

Pode-se perceber no depoimento desse ex-escravo alguns dispositivos sociais e culturais presentes na experiência que ele tem de si sobre a própria sexualidade, não significando, contudo, tratar-se de práticas dizíveis e visíveis sobre a sexualidade negra, posto que o ex-escravo relata apenas o que acontecia em sua prática de reprodutor, porém não se diz sexualmente insaciável, tampouco vê as mulheres como promíscuas, como a princípio, talvez fôssemos levados a pensar.

Que estranhos dispositivos são esses que faz com que um discurso proferido oitenta e cinco anos após a Abolição da escravatura, ainda traga em seu bojo questões tão cruciais sobre os usos e sentidos do exercício da sexualidade pela etnia negra, em dado momento histórico, com o mesmo vigor e intensidade, onde o que prevalece é a redução de homens e mulheres à categoria de animais no cio, sem que ao menos haja um questionamento sobre essas práticas? Ou ainda o que essas memórias do corpo traduzem em termos de relações de poder, onde o binômio questões de gênero-etnia demarca um lugar social para a sexualidade negra, reafirmando como natural algo que foi produzido por relações de poder ?

Talvez devêssemos nos reportar a Foucault e sua análise dos discursos, a fim de buscarmos entender como os discursos se organizam e formam um conjunto de saberes em que os objetos não são dados a conhecer a priori, não têm existência em si, mas sim são produzidos historicamente, objetivados por práticas datadas que se encontram dentro do campo dos acontecimentos. Em cada momento há uma racionalidade específica que torna possível o aparecimento de um enunciado e não outro. Segundo ele, na análise de um discurso – ainda que o mesmo supostamente se constitua numa fala individual –, a exemplo do depoimento do ex-escravo transcrito acima, não podemos afirmar estar diante da manifestação pura e simples de um sujeito, visto que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, posto que através dele muitos outros dizeres são ditos, sendo ele ao mesmo tempo sujeito da enunciação e do enunciado, tornando patente o caráter polifônico

da linguagem, em que “há inúmeras vozes falando num mesmo discurso, seja porque o destinatário está ali também presente, seja porque aquele discurso está referido a muitos outros”. (FISCHER, 2001, p. 8).

Foucault (1995a) ao se voltar também para a observação dos corpos, focaliza as práticas discursivas e não discursivas inscritas nos corpos, os quais trazem as marcas de nossa ancestralidade, revelando tudo o que fomos e o que somos. Essas relações de poder produzem sempre um campo de possibilidades, pois sendo o poder corpos que agem sobre outros corpos, o que vai interessar são os efeitos que se verificam nessas relações.

Nesse sentido, entender como as coisas foram constituídas para serem do jeito que são, pode possibilitar que se criem estratégias para reinventá-las, desconstruí-las, fazendo surgir outras memórias, outras histórias, novos territórios existenciais em que novas alianças são forjadas e empreendem, por vezes, resistências capazes de abalar as estruturas do sistema instituído. É assim que se faz necessário efetuar uma análise do que representou em dado momento histórico a invenção do quilombo em termos econômicos, sociais, políticos, familiares, culturais e étnicos, isto é, um território cravado dentro do território brasileiro.

2.2.2. *Da invenção dos quilombos...*

Embora a partir da década de 60 houve um incremento na produção de pesquisas realizadas por historiadores com o claro propósito de recontar a história da constituição do Brasil com base em documentos arquivados em museus em diferentes países do mundo, escavações arqueológicas e outras fontes, desconstruindo, assim, muitas das idéias propagadas pela história oficial, ainda hoje podemos observar, principalmente em nosso sistema educacional, a prevaência de uma visão folclórica e exótica sobre o continente africano, e um grande desconhecimento de aspectos ligados à ancestralidade dos afrodescendentes.

Essa situação faz com que as escolas, no mais das vezes, sigam ignorando, entre outras coisas, que muitos dos negros que para aqui vieram eram reis, rainhas, príncipes e sacerdotes em suas terras, bem como eram letrados e dominavam certas tecnologias, como a metalurgia e a mineração. Havia também um número expressivo de muçulmanos, jogando por terra o mito corrente de que a religiosidade africana estava ligada exclusivamente aos rituais afro com o culto aos

orixás. Entretanto, faz-se mister dizer que religiões como o candomblé e a umbanda tiveram papéis fundamentais na organização dos escravos e foram, inclusive, utilizadas como pólos de resistência religiosa e cultural, que acabaram produzindo o sincretismo religioso presente ainda hoje em nossa sociedade. Uma outra expressão dessa resistência foram as inúmeras revoltas que eclodiram na Bahia e em outros estados brasileiros no início do século XIX, já relatadas no capítulo anterior e a formação de quilombos.

Desde que os negros aqui aportaram na *terra brasilis*, trazidos de diferentes locais do continente africano para serem escravos, que inúmeras formas de luta foram empreendidas contrárias à subjugação e ao servilismo que esse modelo sócio-econômico encerrava. Assim sendo, iniciativas como suicídios, fugas, revoltas, rebeliões, e construções de quilombos eram utilizadas pelos escravos como forma de resistir ao processo de coisificação em curso. “Os negros nunca demonstraram ser passivos. Ante tanta humilhação, muitos utilizavam o suicídio como forma de protesto e resistência. Mostravam, assim, que a vida lhes pertencia e tiravam de seus donos esse ‘privilégio’”. (VALENTE, 1987, p. 15).

Além disso, os escravos, por vezes, atentavam contra a vida de seus senhores. A esse respeito, Toledo (1996) irá dizer que

Um escravo podia ser objeto de compra, venda, empréstimo, doação, penhor, seqüestro, transmissão por herança, embargo, depósito, arremate e adjudicação, como qualquer mercadoria. Mas era uma mercadoria especial. Quando cometia um crime, era punido com os rigores do Código Penal. Por isso, o historiador Jacob Gorender escreveu: “O primeiro ato humano do escravo é o crime”. Então ele virava gente, de pleno direito. (p.54).

É nessa sociedade cheia de nuances, rigidamente hierarquizada e estruturada e organizada em torno da exploração da mão-de-obra escrava, onde negros, índios, brancos, mulatos, feitores, capitães do mato, senhores, religiosos e escravos são todos atravessados por relações de poder, que os quilombos foram forjados, inventados e se firmaram como um coletivo capaz de produzir novos arranjos político-sociais. Logo, o modo como os quilombos foram construídos e se estruturaram no Brasil decorreu de condições específicas do escravismo brasileiro, não encontradas em nenhum outro lugar, a despeito de alguns historiadores verem neste modelo uma tentativa de se recriar as mesmas estruturas sócio-políticas

presentes nas sociedades africanas, como se fosse um típico exemplo de *regressão tribal*.

Os quilombos, fossem construídos nos campos ou nas cidades, localizavam-se em áreas de difícil acesso que possibilitavam a seus habitantes manterem-se a salvo das investidas dos colonizadores, pois os escravos fugitivos utilizavam o conhecimento que tinham da geografia do lugar para defender seus territórios ou empreenderem fugas em condições de vantagem perante o adversário. Para tanto, utilizavam estratégias de guerrilha com o intuito de impedir a destruição definitiva dos quilombos e para fazer frente aos inimigos, representados nas figuras dos senhores de engenho e das forças imperiais.

Considerados uma ameaça à ordem estabelecida, os quilombos se constituíram numa pedra no sapato da classe dominante que não mediu esforços para destruí-los e restabelecer o que deveria ser “a ordem natural das coisas” em uma sociedade patriarcal, cujo poder e riqueza eram medidos pela quantidade de terras e de escravos que se possuía. A esse respeito diz-nos Santos, J. (2006),

Na sociedade colonial escravista, os lugares estavam fixados de antemão. Pretos eram escravos, índios eram servos, e brancos – por definição – eram livres. Havia as exceções, naturalmente; como sempre, a vida era pródiga em desarrumar o que a tradição e a inércia haviam estabelecido como eterno. Alguns pretos e índios se tornaram senhores, amos insólitos e precários da sua própria gente. (p. 22)

Freitas (1990) chama a atenção para o fato de que mesmo os estudiosos que se empenharam em valorizar e dar dignidade à contribuição da etnia negra no Brasil, a exemplo de Artur Ramos, não conseguiram perceber o caráter político das rebeliões escravas e sua insurgência contra o regime escravocrata enquanto sistema econômico e social, vislumbrando nessas rebeliões apenas um esforço em preservar a herança africana. Tal visão acaba por retirar a força dessas insurreições que se, por um lado, não conseguiram, por si só, colocar por terra o regime escravocrata, por outro lograram introduzir no seio dessa sociedade o gérmen da revolução, minando socialmente, economicamente e psicologicamente o escravismo, o que possibilitaria a invenção e a afirmação dos quilombos como espaços de lutas que, promoveram o desgaste da estrutura econômica da época, e

sobrevivem ainda hoje nas inúmeras comunidades quilombolas espalhadas pelo território brasileiro.

Algranti³⁹ (1988, *apud* Campos, 2005) sinaliza que o ambiente nas cidades era mais propício para as fugas do que aqueles experimentados nos campos, sendo a Corte um local privilegiado nesse aspecto, pois os escravos que habitavam nas áreas rurais próximas, ao fugirem, quase sempre a utilizavam como refúgio, devido à possibilidade que tinham de se misturarem entre a população negra livre da cidade e viverem, então, como libertos.

A respeito desse estratagema utilizado pelos escravos, Moura (2004) irá salientar que tanto no Rio de Janeiro quanto em Salvador, os negros saíam desses quilombos localizados nos subúrbios para prestarem serviços nos grandes centros urbanos, onde se faziam passar por libertos, sendo que, segundo ele, todos sabiam da inverdade de tal situação. Constituindo-se numa mão-de-obra assalariada, chegaram a representar uma importante força de trabalho, ao mesmo tempo em que promoviam ações que tinham por cunho a fragmentação da estrutura escravocrata. Os senhores, temendo a repercussão disso junto a seus escravos, o que fatalmente os fariam fugir para esses quilombos, tiveram que lançar mão também de algumas estratégias, sendo a principal delas a utilização do sistema de ganho.

2.2.3. *O Quilombo dos Palmares: a liberdade como herança*

Enquanto existiu a escravidão no Brasil, muitos foram os quilombos que surgiram, foram destruídos e como fênix tornaram a renascer das cinzas. Às vezes eram reconstruídos no mesmo lugar, outras em lugares diferentes, com outros nomes e nova estrutura. Fossem grandes ou pequenos, esses agrupamentos de escravos fugitivos expandiram-se por todo o território brasileiro, preocupando as autoridades e fazendo com que estas tivessem que arcar com o ônus permanente do combate aos mesmos. O mais famoso destes quilombos foi o Quilombo de Palmares, que existiu durante o século XVI na região que hoje pertence ao Estado

³⁹ ALGRANTI, Leila Mezan. **O feitor ausente**: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro – 1808/1822. Petrópolis: Vozes, 1988.

de Alagoas, mas que na época em que foi criado fazia parte da Capitania de Pernambuco, e localizava-se na Serra da Barriga, nome que prevalece ainda hoje.

Segundo Santos, J. (2006), quarenta escravos sublevaram-se e fugiram de um grande engenho de açúcar no Sul de Pernambuco, o que por si só não queria dizer nada, afinal fuga de escravos era fato corriqueiro durante o regime escravocrata. O que talvez diferenciasse essa fuga de tantas outras empreendidas por negros cativos, era o fato de serem quarenta escravos de uma única vez e o que eles fizeram antes de optar pela debandada coletiva. Armados de foices, paus e chuços (arma que consiste numa ponta de ferro engastada em um bastão) eles atacaram, dominaram e dizimaram a população livre da fazenda, incluindo-se aí seus amos e feitores. Sabedores de que tinham dado um passo para o qual não teria mais volta, tinham clareza de que não podiam permanecer no engenho, nem se embrenhar pelas matas das redondezas, pois seriam caçados como bichos por tropas bem armadas contra as quais não teriam a menor chance de resistir. Tinham que agir rápido, pois o tempo urgia e de manhã com certeza a notícia de seus feitos já teria corrido toda a Zona da Mata. Havia umas poucas mulheres, um ou outro velho e algumas crianças, sendo o grosso dessa turba negros jovens e fortes, dispostos a tudo para não serem apanhados e reescravizados.

Foi assim que tomaram uma decisão que pareceria a alguns desesperada: refugiar-se na região conhecida pelo nome de Palmares, que, dada a geografia do lugar e as condições de sua localização, era considerada um território inacessível, não se tendo conhecimento até então de que alguém já houvesse penetrado naquela região considerada medonha.

Freitas (1990) menciona que um documento do século XVII descreve Palmares, que ganhou este nome dada à abundância de palmeiras na região, como sendo “um sítio naturalmente áspero, montanhoso e agreste, com tal espessura e confusão de ramos, que em muitas partes é impenetrável a toda luz; a diversidade de espinhos e árvores rasteiras serve de impedir os passos e intrincar os troncos”. (p. 16)

Especula-se que, dadas as dificuldades da travessia, a escassez de mantimentos e os perigos que rondavam a floresta, a qual escondia uma fauna perigosa que constituía numa ameaça letal para o homem, não foram muitos os sobreviventes que conseguiram chegar à região palmarina. Entretanto, seja como for, esses primeiros escravos “constituíram o núcleo primitivo da futura república de

Palmares, um Estado Negro que resistiu até o fim do século XVIII às incessantes e encarniçadas tentativas de destruição empreendidas pelos senhores de escravos da capitania de Pernambuco”. (FREITAS, 1990, p.16-17).

Entretanto, por serem demasiadamente poucos, esses primeiros palmarinos não tinham a menor condição de constituir uma comunidade política, econômica e socialmente exequível. A falta de mulheres se constituiu no primeiro obstáculo, obrigando-os a se arriscarem constantemente, invadindo as plantações das redondezas para raptar mulheres, as quais não consistiam apenas em negras, mas também índias, mulatas e até mesmo brancas. Freitas (1990) aponta que a necessidade de se raptar mulheres de outras etnias fez-se em função da escassez de mulheres negras, tanto nas plantações quanto nos engenhos, visto que os senhores davam preferência à aquisição de escravos homens, em virtude de precisarem de braços fortes para o tipo de trabalho pesado que era desenvolvido nas lavouras.

Além dos raptos e seqüestros de escravos, os palmarinos também faziam ataques às fazendas para se abastecer de armas, munições, pólvoras e ferramentas de trabalho, ocasião em que aproveitavam a oportunidade para atear fogo às plantações, devastar os engenhos e executar os feitores. Tem-se que o número de escravos que habitavam a região palmarina no final do século XVI já era suficientemente grande para ser fonte de grande preocupação na capitania de Pernambuco.

Vislumbra-se essa apreensão numa carta escrita em 1597 pelo padre Pero Lopes, provincial dos jesuítas na capitania. Não seria impossível, dizia ele, que um dia se repetisse em Pernambuco o ocorrido na Ilha de São Tomé, onde os negros haviam destruído os engenhos, queimado as plantações e expulsado os portugueses. Os negros rebeldes da capitania, assegurava o padre Pero Lopes, “são os primeiros inimigos” e “dão muito trabalho”. (FREITAS, 1990, p. 38-39)

Defendendo-se às próprias custas desses assaltos, os senhores de escravos deliberavam-se a praticar ações ofensivas, que lograram ser estéreis, contra Palmares, que a cada dia que passava se revestia em grande fortaleza. Segundo Freitas (1990), no início do século XVII, a situação já se consolidava como sendo bastante grave, chamando a atenção das autoridades coloniais. A par disso,

D. Diogo Botelho, 3º Governador-Geral do Brasil, organizou uma expedição, comandada por Bartolomeu Bezerra, e fazendo o que até então não tinha sido feito por nenhum outro Governador-Geral desembarcou em Pernambuco, a fim de avaliar de perto os problemas causados pelos negros revoltados dos Palmares, com o intuito de tomar as providências cabíveis para pôr fim a esse levante, considerado inadmissível. Embora não pretendesse ficar muito tempo em Pernambuco, D. Diogo Botelho permaneceu nessa capitania por mais de um ano.

Ao fim de alguns meses, a expedição retornaria a Olinda noticiando que o Quilombo de Palmares havia sido destruído, sendo desbaratado por completo esse que seria um grande refúgio de escravos. Entretanto, as autoridades não tiveram muito tempo para comemorar o suposto sucesso dessa investida, pois os fatos não tardaram em desmentir o anunciado, demonstrando que a República de Palmares não só continuava existindo, como os palmarinos aumentavam cada vez mais em números, bem como no aperfeiçoamento das estratégias de resistência e sobrevivência. Logo, não deu certo essa primeira expedição e, de acordo com Santos, J. (2006), mais de quarenta se seguiram a esta em cem anos de guerra contra o Quilombo dos Palmares até finalmente ocorrer a sua destruição.

Freitas (1990) sinaliza que são inúmeros os documentos que apontam o quão o Quilombo dos Palmares se transformou em grande dor de cabeça para a população branca livre de Pernambuco, mais precisamente para os senhores de engenho, a Igreja, as autoridades coloniais e o império português. A cada investida dos negros palmarinos, os proprietários de terras contabilizavam os prejuízos causados e se viam forçados a organizarem expedições punitivas, cujo saldo, na maioria das vezes, era infrutífero, pois ainda que retornassem com alguns escravos fugitivos, estes na primeira oportunidade não hesitavam em fugir novamente para as serras palmarinas, o que acabava por não compensar os gastos que se tinham com essas capturas.

Não se pode também deixar de enfatizar que essas expedições contra a República de Palmares com o tempo acabaram por cair no descrédito junto à população livre, dado ao malogro em que as mesmas sempre se revestiam, ao mesmo tempo em que as incursões praticadas pelos rebeldes, travestidas de grande ousadia, contribuía para aumentar a fama de Palmares, instigando novas fugas de escravos, os quais passaram a sonhar com a possibilidade de efetivamente conquistarem a liberdade e vivenciarem um outro tipo de sociedade.

Ao buscarem Palmares como refúgio, os negros tiravam partido da região inóspita, aproveitando-se do conhecimento que tinham da geografia do lugar e das dificuldades do Estado em penetrar naquelas terras. Utilizando táticas de guerra de guerrilhas, os palmarinos ora estavam num lugar, ora em outro, o que levava à frustração e ao desalento seus perseguidores, pois, geralmente, quando as expedições conseguiam chegar até uma aldeia palmarina encontravam-na vazia, totalmente desabitada, como uma verdadeira cidade fantasma.

Os palmarinos, avisados previamente sobre a expedição em marcha, empreendiam fugas pela floresta e logo fincavam acampamentos em outro lugar, em outro ponto daquelas terras. Tal fato contribuiu para lhes atribuir a fama de inatingíveis. As mulheres tinham um papel fundamental nessas fugas, pois cabia a elas esconder em suas cabeças a maior quantidade de grãos e outros gêneros alimentícios possíveis, o que possibilitava não só prover a subsistência da população palmarina durante a fuga, como também servia para garantir o sustento durante os primeiros dias no novo aldeamento, até que eles pudessem reestabelecer a produção agrícola.

Cumprir dizer que os negros de Palmares contavam com uma rede de informantes, tanto nas senzalas, quanto no interior da Casa Grande, através de alguns escravos domésticos solidários à causa, evidenciando, assim, mais uma vez que não podemos pensar na existência de totalidades, mas sim em práticas diferenciadas. Faziam parte dessa rede também alguns livres pobres que se beneficiavam dos negócios (escambos de gêneros alimentícios excedentes em Palmares por produtos essenciais aos palmarinos e compra e venda de mercadorias) realizados com os quilombolas. Esses homens livres, notadamente brancos, encontravam-se também cansados dos escorchantes tributos que tinham que pagar à Coroa Portuguesa, além de expressarem cada vez mais um descontentamento com o governo colonial, em virtude do peso que, invariavelmente, recaía sobre suas costas, em virtude de terem que arcar com o ônus, via novos tributos, da manutenção das expedições enviadas para destruir a República de Palmares.

Rompendo com sua condição de coisa falante e transformando-se em uma máquina de guerra nômade⁴⁰, o negro palmarino, quando atacado, podia multiplicar as emboscadas ou tornar-se incógnito, embrenhando-se pela selva.

Uma figura que vai ser extremamente importante, dado ao que ele significou, não só para a República de Palmares, mas para todos os negros escravizados da América, bem como para todos aqueles que se identificam com a luta contra a opressão e a dominação, é a de Zumbi dos Palmares. Segundo Freitas (1990), Zumbi nasceu no início do ano de 1655 num dos inúmeros mocambos (Cidades, aldeias) de Palmares. O seu nascimento coincide com o envio da primeira expedição a Palmares, após a derrota dos holandeses e sua expulsão da capitania de Pernambuco. Essa expedição, comandada por Brás da Rocha Cardoso, destacado comandante de guerra, fez alguns prisioneiros, entre eles uma criança do sexo masculino com poucos dias de vida, que acabou sendo dada de presente ao padre português Antônio Melo, do distrito de Porto Calvo.

O padre batizou o menino e deu-lhe o nome de Francisco, ensinando-o a ler e quando este contava com a idade de dez anos, já conhecia todo o latim e sabia se expressar muito bem em português, sendo feito, então, seu coroinha. Zumbi nunca foi tratado como escravo pelo padre, não só porque o mesmo nutria pelo garoto um certo afeto mas também porque havia uma jurisprudência do Conselho Ultramarino, consolidada posteriormente por alvará régio de 1682, de que os negros nascidos em Palmares não eram escravos, mas sim homens livres. Dizia o padre que o jovem Francisco tinha uma inteligência, sagacidade e engenho que ele jamais imaginou que pudesse encontrar em alguém da raça negra e que poucas vezes ele havia encontrado em brancos.

Tendo o garoto, segundo o padre, sempre se mostrado cordato e perfeitamente adaptado à fé cristã, foi com consternação e perplexidade que o sacerdote constatou certo dia do ano de 1670 que seu coroinha, então com a idade

⁴⁰ Para Deleuze e Guattari a máquina de guerra nômade, conceito inventado por eles, difere da máquina estatal, sendo exterior ao aparelho de Estado, não procedendo por codificações nem se submetendo a regras institucionalizadas que a converteriam em uma simples peça do aparelho estatal. Ao contrário, efetua movimentos de dupla captura, criando uma nova circulação de afetos, novas intensidades, em que exerce funções coletivas, não estanques, não permanentes, sendo puro devir, evocando multiplicidades. A máquina de guerra empreende uma guerra de estratégia, preocupada em ocupar todos os espaços, podendo surgir em qualquer ponto, não tendo partida nem chegada. A máquina de guerra nômade efetua movimentos de territorialização e desterritorialização do espaço, promovendo rupturas no interior do território inimigo, desterritorializando-o, assim. IN: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2005b.

de quinze anos fugira para viver em companhia dos negros insurretos de Palmares. Mais tarde, já tendo sido aclamado chefe de Palmares e adotado o nome africano de Zumbi, o mesmo ingressaria em Porto Calvo por três vezes para visitar o padre e ajudá-lo, em face das dificuldades financeiras em que este se encontrava. Ao que consta, o padre acabou sofrendo algumas represálias por suas relações com o líder negro. (FREITAS, 1990)

Cumprido esclarecer que Zumbi não era sobrinho de Ganga Zumba, como se pensou durante muito tempo, Esse parentesco era apenas simbólico e muito comum em diversas regiões africanas. A esse respeito Santos, J. (2006) irá dizer que

convém lembrar o que vem a ser parentesco simbólico. Zumbi, por exemplo, era sobrinho de Ganga Zumba e do Presidente do Conselho, Ganga Zona, e “irmão” de Andalaquituche, chefe de um mocambo localizado a 150 quilômetros a noroeste da atual Maceió. Estes não eram seus parentes reais, os quais até hoje desconhecemos. Eram adotados, por motivos afetivos e políticos; como era comum na África, aliás. (p. 24)

A preocupação com a segurança nessas povoações era uma constante e, talvez, nisso resida o fato do Quilombo de Palmares ter resistido por quase cem anos às inúmeras investidas para por fim aqueles aldeamentos. Uma singularidade importante da tática empregada pelos palmarinos consistia em evitar o combate direto com as tropas inimigas, mantendo contatos rápidos e desnorteantes, acompanhados de fugas para o meio do mato. Às vezes também simulavam ataques em um lugar para depois atacar inesperadamente em outro. Essa tática dos palmarinos ficou conhecida como “guerra do mato” e confundiam e enfureciam os comandantes das expedições. “Não se pode deixar de compará-la à da rainha de Matamba na guerra contra a invasão portuguesa. Como assinalou em 1867 o missionário capuchinho Cavazzi, aludindo às guerras congolenses: ‘A grande arte na condução da guerra consiste em evitar o inimigo’”. (FREITAS, 1990, p. 85-86).

Em relação a certos privilégios de que usufruíam os chefes, também chamados de reis⁴¹, e seus familiares, Santos, J. (2006) irá mostrar que esses

⁴¹ Cabe aqui um adendo a respeito do termo rei usado muitas vezes para se referir aos chefes palmarinos. “Quando as crônicas da África ou de Palmares falam em ‘rei’, empregam o termo por analogia. Aqueles europeus do século XVII não concebiam outra forma de chefia e à falta de melhor termo denominavam os chefes africanos ou palmarinos de ‘reis’.[...] Um traço diferencia de

privilégios na realidade eram inerentes ao cargo exercido, o qual ocupavam por eleição e do qual podiam ser afastados por decisão de uma assembléia geral que contava com a participação de todos os quilombolas. O parentesco entre seus membros se fazia mais por laços simbólicos, isto é, por adoção do que por laços de sangue.

Cada família palmarina ocupava um lote de terra, da onde tirava o seu sustento, sendo o excedente recolhido aos armazéns que existiam nas povoações, a fim de prover situações emergenciais ou calamitosas, a exemplo de um incêndio no roçado atado por inimigos. Os chefes, entretanto, possuíam diversos lotes, onde turmas se revezavam para executar o trabalho. Um outro Privilégio dos Chefes, segundo Santos, J. (2006) era o de ter várias esposas, quantas eles pudessem sustentar. Dessa forma, a riqueza dos chefes era medida pela quantidade de esposas, pois isso revelava a capacidade de sustento do chefe. A poligamia, portanto, vigorava para os chefes como sinal indicativo de poder. Durante os primeiros 50 anos de existência do Quilombo de Palmares o quantitativo de mulheres era ínfimo, o que obrigou os palmarinos, conforme já explicado anteriormente, às incursões nas fazendas e engenhos para o rapto das mesmas. Por conta disso, a necessidade fez com que as poucas mulheres palmarinas tivessem que desposar ao mesmo tempo vários homens, ou seja, em Palmares também vigorava a poliandria.

A esse respeito, Santos, J. (2006) irá dizer que

Talvez o sistema seguido então (mas não se tem certeza) haja sido o tradicional africano. A mulher mora numa cubata, sendo visitada por cada um dos seus maridos durante certo tempo (por exemplo: cada marido coabita com ela por um mês). A escolha do marido e a determinação do tempo de coabitação são privilégios da mulher. (Aliás também o casamento de uma mulher com um homem polígamo só pode ser rompido pela mulher; o homem, por sua própria vontade, é que não pode desfazer um casamento com uma de suas esposas.). Em Palmares, em suma, a poligamia era um privilégio dos chefes; a poliandria, uma necessidade dos quilombolas comuns. (p. 24-25)

maneira muito nítida a autoridade dos chefes africanos e palmarinos: ao passo que a primeira se baseava em laços de parentesco, a de Palmares, onde não podia haver tais laços, tinha uma base essencialmente territorial". (FREITAS, ib. ibid., p. 103).

A invasão dos holandeses e a guerra travada entre eles e os portugueses deu uma arrefecida nas investidas contra Palmares. Com a derrocada do inimigo externo, toda o vigor da sociedade colonial passou a ser empenhado para derrotar o inimigo interno, os palmarinos.

Após a guerra contra os holandeses, um personagem bastante sui generis passou a ser incorporado às expedições contra Palmares, fazendo parte de todas as campanhas até a extinção do famoso quilombo. Tratava-se de ninguém menos do que Santo Antônio. O Santo que hoje se conhece como casamenteiro, já foi um dia considerado bastante eficiente, quando se trata de encontrar coisas perdidas⁴², sendo utilizado, por conseguinte, para trazer de volta os escravos fugitivos. De acordo com Freitas (1990), O convento de São Francisco da cidade de Olinda (PE), proprietário da imagem do santo, passou a receber as importâncias devidas referentes à farda e ao soldo do novo soldado, o qual seguia à frente da expedição trajando um uniforme de gala.

O que era no começo do século XVII um lugar para abrigar escravos fugidos, finda a guerra, passou a se constituir em um conjunto de populosas comunidades espalhadas por um vasto território de cerca de trezentos e cinqüenta quilômetros. Alguns documentos registram que muitos homens livres foram viver em Palmares, durante a guerra holandesa para escapar das aflições de um conflito, sob o qual não tinham o menor interesse em seu desenlace, bem como também a fim de buscar a subsistência entre os negros palmarinos, fugindo, assim, da miséria que grassava a vida na colônia.

O primeiro Grande Chefe de que se tem notícia em Palmares foi Ganga Zumba, o qual, segundo Santos, J. (2006), chegou a Palmares no tempo da invasão holandesa, sendo um africano alto e musculoso. Foi eleito por aclamação e residia no mocambo dos Macacos, capital da República de Palmares.

Ganga Zumba comandou diversas guerrilhas contra as expedições portuguesas, sempre se saindo vitorioso . Entretanto, após uma derrota em que foi flechado em uma das pernas, vendo-se forçado a fugir e amargando consideráveis

⁴² Essa presteza de Santo Antônio na localização dos objetos perdidos, ainda hoje em alguns lugares do Brasil é evocada, através da seguinte cantilena popular:
Santo Antônio pequenino, se vestiu e se calçou e o Senhor lhe perguntou:
- E tu Antônio? Aonde vais?
- Eu Senhor, contigo irei.
- Não Antônio, comigo tu não irás, na Terra tu ficarás e todo objeto perdido, tu Antônio o acharás.

perdas para a população palmarina, viu seu prestígio ser abalado, pois tendo ele se colocado pessoalmente à frente da operação guerrilheira, o fracasso, o ônus da mesma lhe foi imputado. Algum tempo depois, Ganga Zumba acabou por aceitar um acordo, após receber a visita de um alferes do terço dos Henriques, acenando-lhe, em nome do Governo de Pernambuco com uma proposta de paz. O acordo estipulava que os negros nascidos em Palmares eram considerados livres; seriam concedidas terras para todos aqueles que aceitassem a paz proposta pelo acordo, a fim de que pudessem viver e cultivar; seria liberado e legalizado também o comércio entre os negros e os povoados vizinhos e por último os negros que aceitassem a paz passariam a ser vassallos da coroa portuguesa como quaisquer outros.

Contudo, a maioria dos palmarinos não ficou satisfeita com esse acordo firmado por aquele, considerado até então, o Chefe Supremo, pois por este malfadado acordo todos aqueles que fugiram para Palmares, instigados pelo sonho de liberdade, seriam restituídos ao regime de escravidão, o que consistia na maioria dos quilombolas, uma vez que o acordo só garantia a liberdade para os negros nascidos no território livre de Palmares.

É ainda Santos, J. (2006) que nos diz que Zumbi liderou uma marcha contra ele, acompanhado de todos os chefes de mocambos insatisfeitos. A Ganga Zumba não coube alternativa senão fugir, levando trezentos e poucos quilombolas que ainda se mantinham fiéis a ele para Cucaú, Sul de Pernambuco, onde lhe foram reservadas pelo governo colonial terras para cultivar e viver. Consta-se que Ganga Zumba nunca mais voltou a ver a Serra da Barriga. Zumbi, que exercia o posto de General das Armas, foi aclamado Grande Chefe e diante das circunstâncias assumiu o Governo.

O acordo selado por Ganga Zumba não tardou a se revelar um grande engodo. Embora as terras recebidas não fossem ruins para o cultivo, os ex-palmarinos se sentiam inseguros e completamente à mercê dos senhores de engenho e dos capitães-do-mato, que compunham à vizinhança. Cercados por índios e mamelucos hostis, a mando do próprio Governador, Ganga Zumba via uma a uma suas ilusões serem desfeitas. Quase nada do tratado de paz firmado era cumprido. Frequentemente suas terras eram invadidas por colonos, a fim de reaver escravos fugidos, ao mesmo tempo em que grupos de provocadores ateavam fogo às roças dos negros, insatisfeitos por tê-los como vizinhos. Muitos dos que acompanharam Ganga Zumba, na calada da noite, acabaram regressando a

Palmares, dispostos a se submeter ao reinado de Zumbi; outros transmitiam informações, ajudavam escravos fugidos e contrabandeavam armas.

Ganga Zumba acabou envenenado por partidários de Zumbi infiltrados em Cucaú, os quais massacraram também seus homens de maior confiança. Os seguidores de Ganga Zumba que ainda permaneciam em Cucaú foram rapidamente reescravizados, pondo fim assim a esse que foi talvez o maior acordo já feito entre negros sublevados e as autoridades coloniais.

Zumbi empreendeu muitas batalhas à frente do exército palmarino e em todas demonstrava uma determinação jamais vista, tendo como principal característica o fato de apostar na capacidade do coletivo de se firmar e se autogerir, livre das amarras que o prendiam a um modelo de sociedade que em nada lhe era favorável.

Freitas (1990) salienta que alguns documentos, embora ele não especifique quais, revelam o quanto Palmares se consolidou como pólo de resistência e as dificuldades do sistema escravista de por fim a este movimento. Inúmeras tentativas de conciliação e propostas de acordo de paz foram feitas a Zumbi, porém, em todas ele respondeu com um sonoro não. A convivência, durante muito tempo no mundo dos brancos, aliada à experiência mal sucedida de acordo realizado por Ganga Zumba, deu-lhe um ar desconfiado e ensinou-lhe a não acreditar em propostas que não tenham como objetivo o fim do regime escravocrata. Somente a derrubada desse regime e o restabelecimento da liberdade plena a todos os negros habitantes desse país interessavam, mas isso era algo que ia de encontro aos reais interesses da classe dominante da época.

De todas as tentativas de fazer com que Zumbi e todo seu povo depusessem as armas e abrisse os canais a uma negociação de paz, uma é bastante singular e merece toda a atenção, visto tratar-se de uma carta dirigida a Zumbi pelo rei de Portugal, Dom Pedro II, datada de 26 de fevereiro de 1685. A dita carta, segundo Freitas (1990), é redigida nos seguintes termos:

Eu El-Rei faço saber a vós Capitão Zumbi dos Palmares que hei por bem perdoar-vos de todos os excessos que haveis praticado assim contra minha Real Fazenda como contra os povos de Pernambuco, e que assim o faço por entender que vossa rebeldia teve razão nas maldades praticadas por alguns maus senhores em desobediência às minhas reais ordens. Convido-vos a assistir em qualquer estância que vos convier, com vossa mulher e vossos filhos, e todos os

vossos capitães, livres de qualquer cativoiro ou sujeição, como meus leais e fiéis súditos, sob minha real proteção, do que fica ciente meu governador que vai para o governo dessa capitania. (p. 144)

A importância histórica dessa carta reside no fato da mesma ser redigida pelo próprio Rei de Portugal, o que por si só já evidencia a importância e o temor que a figura de Zumbi inspirava na corte portuguesa. É sabido que a realeza não se digna a dirigir-se a qualquer um, só o fazendo, através de cartas, a outras realezas, autoridades eclesiásticas e a Chefes de Estado, portanto, ao se dirigir a Zumbi, o rei reconhece no mesmo a condição de Chefe de Estado, elevando-o à categoria de dignitário e, portanto, merecedor das mesmas honrarias dispensadas ao chefe de uma Nação, ainda que não possamos pressupor que os reis sejam fiéis a princípios.

Após inúmeras investidas governamentais frustradas, o quilombo de Palmares finalmente foi destruído por uma expedição liderada por Domingos Jorge Velho. Em 20 de novembro de 1695, Zumbi é finalmente assassinado por intermédio de um de seus homens de confiança que, após sofrer bárbaras torturas, confessa o local do esconderijo do líder palmarino.

Fazia-se necessário uma prova irretorquível da morte de Zumbi, pois anos após anos muitos foram os que anunciaram a morte do líder palmarino, o que era logo desmentido pelo reaparecimento do mesmo. De posse do corpo de Zumbi, os bandeirantes arrancaram-lhe um olho, deceparam-lhe a mão direita, castraram-no, tendo-lhe enfiado o pênis na boca. O seu corpo foi levado, então para o pátio da Câmara, onde um escravo foi encarregado de cortar-lhe a cabeça, a qual, após ser salgada, foi levada para Recife, onde o Governador mandou espetá-la num pau em praça pública, onde permaneceu até apodrecer e se decompor totalmente.

Zumbi morreu, mas, a exemplo da epígrafe que abre este capítulo, o mesmo sobrevive ainda hoje na luta diária que cada negro⁴³ neste país tem que travar em busca de dignidade, em busca de cidadania, contra a pobreza que assola

⁴³ Negro, enquanto categoria, deve ser entendido neste momento do trabalho, de acordo com a definição traçada por Lígia Costa Leite: "Negro é todo aquele que se identifica com os desejos, aspirações, valores, cultura, religião, etc. do povo, carregando a imagem do pobre, do despossuído, do dominado. Assim negros, índios, mestiços árabes, imigrantes e brancos, ou seja, todos aqueles que 'não deram' ou 'não quiseram' dar certo na vida, tornam-se *negros* enquanto categoria". IN; LEITE, Lígia Costa. **A Magia dos Invencíveis**: Os meninos de rua na Escola Tia Ciata. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 23. (grifos do autor)

a imensa maioria dos afrodescendentes, contra o extermínio, contra a utilização dos “caveirões”⁴⁴ da vida sobre a população favelada.

Se pudermos pensar num encontro possível entre Zumbi dos Palmares e Deleuze e Guattari é em meio aos processos de desterritorialização que ele se dá. Seja sob que perspectiva nos dispusermos a olhá-lo, sem referendá-lo a uma lógica identitária, em todas iremos nos deparar com o caráter disruptor de suas ações, com sua busca incessante pelo rompimento com os territórios modelares, com a aposta em outros possíveis modos de existência. Mais do que entrar para a história como o empreendedor de uma das ações mais bem sucedidas de combate à escravidão, Zumbi anuncia com a ousadia de sua prática a aposta no plano do coletivo, do impessoal como forma de escapar aos processos de reterritorialização em curso. Contudo, ao invés de nos reportarmos à figura, ao mito Zumbi, devemos entendê-lo antes como agenciamento coletivo de enunciação.

Guattari (1987) ao desenvolver o conceito de agenciamento coletivo de enunciação pressupõe a dissolvência do sujeito da enunciação, a abolição de um sujeito individuado, entendendo que há experiências coletivas que nos atravessam, que há uma dimensão impessoal, aquém de nós mesmos, que nos atravessam, a qual vamos chamar de plano de produção, de plano do coletivo. Os enunciados, portanto, não tem um sujeito a exercer a função de sujeito da enunciação, assim como também não tem um objeto a funcionar como sujeito do enunciado, mas sim põe em jogo nos encontros que se agenciam devires, multiplicidades, desejos, vibrações, fluxos, afetos, intensidades, territórios, acontecimentos.

“Um agenciamento coletivo de enunciação dirá algo do desejo sem reduzi-lo a uma individuação subjetiva, sem enquadrá-lo num sujeito, num assunto, preestabelecido ou em significações previamente codificadas”. (Guattari, 1987, p. 178).

O agenciamento, assim, deve ser entendido como liga do desejo na produção de mundos, como plano de composição de forças em que o tempo todo

⁴⁴O caveirão é o nome com que é conhecido o carro blindado da polícia militar utilizado para fazer incursões nas favelas cariocas, revestidas de grande ilegalidade, gerando protestos e manifestações contra esse tipo de procedimento. O nome é devido ao emblema do BOPE (Batalhão de Operações de Polícias Especiais), uma caveira empalada numa espada sobre duas pistolas douradas que aparece destacado na lateral do veículo. Nessas operações, a polícia faz ameaças físicas e psicológicas aos moradores da comunidade como um todo. Com um alto falante, os policiais, de forma ameaçadora, como num filme de terror, entoam uma cantilena dizendo frases como: “Se você deve, eu vou pegar a sua alma” ou ainda “Ei, você aí! Você é suspeito. Ande bem devagar, levante a blusa, vire... agora pode ir”.

vamos estar operando essa possibilidade de produzir problematizações, de produzir pensamentos, de produzir intervenções. Deleuze & Parnet (1998a) nos dirão que o agenciamento é a um só tempo agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico de desejo. Desse fato decorre que “na produção de enunciados, não há sujeito, mas sempre agentes coletivos; e daquilo de que o enunciado fala, não se encontrarão objetos, mas estados maquínicos”.(ibid, p.85) Sendo fenômeno molecular, intensivo, o desejo é economia de fluxos e como tal quer se radicalizar, levando-nos a indagar sobre qual o efeito que se verifica naquele deslocamento, naquilo que se produz. Afinal, como bem nos diz Deleuze & Parnet (1998b) “*só há desejo agenciado ou maquinado. Vocês não podem apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído*”. (p. 112, grifos dos autores)

Rompendo com uma dicotomia entre grupo sujeito (aquele que enuncia, que realiza a assunção da fala) e grupo sujeitado (aquele de quem se fala e cujos enunciados são estereotipados, estilhaçados), Deleuze e Guattari irão nos dizer que toda linguagem é discurso indireto livre, pois pela voz de um indivíduo fala uma porção de gente, de modo que nós nunca vamos ser sujeitos da enunciação e/ou do enunciado, visto que a linguagem é polifônica. Sujeito e objeto, assim, advém desse povoamento de variações intensivas nos diferentes encontros e agenciamentos que vamos fazendo pela vida.

O agenciamento maquínico do desejo, por sua vez, aponta para o entendimento de que tudo são máquinas, rompendo com a lógica estruturalista . Dessa forma, devemos estar atentos ao modo de funcionamento das engrenagens maquínicas que faz com que homem, natureza, objetos, enquanto máquinas, estejam interligados através de fluxos contínuos, onde uma máquina atuaria como produtora de fluxos, ao mesmo tempo em que uma outra máquina opera um corte, uma extração do fluxo. As máquinas, portanto, são certas produções de registros, sendo que a máquina desejante tem sempre uma parte que não é ligada. Logo, construir os modos de existência é conceber que isso se dá em meio a processos de maquinação. (DELEUZE & GUATTARI, 1976).

É a luz desses entendimentos que, por não acreditar em tentativas individualizantes de escape, o coletivo Zumbi via com certa reserva a liberdade auferida via cartas de alforria, pois a condição de alforriado não mudava a sociedade, nem mesmo desestabilizava sua estrutura, o que só ocorreria em meio à

luta incansável, via rebeliões, via revolução. Zumbi apostava na revolução, devendo a mesma se dar, antes de tudo, entre cada negro cativo, entre cada negro subjugado e oprimido, entre cada pessoa, independente da posição que ocupasse naquela sociedade, inconformada com aquele regime de servidão.

Malgrado a importância histórica que Zumbi teve para todos os negros escravizados nas Américas, a liberdade defendida pelo quilombo dos Palmares não estava circunscrita à figura de Zumbi. Não era uma liberdade pessoalizada, autoral, carregada de uma lógica identitária, tampouco o quilombo dos Palmares se constituiu no Jardim do Éden de negros rebelados, mas antes foi o dispositivo que fez com que todo um universo de “invencíveis”⁴⁵ buscasse, num outro modelo de sociedade, alternativas viáveis ao modelo sócio-político-econômico vigente. Afinal, a história nos dá conta de que por muito tempo o quilombo dos Palmares se constituiu num território livre, onde negros, mestiços, índios e brancos, todos trazendo as marcas da pobreza e da opressão, empreenderam formas de resistência que, se não foram capazes de colocar por terra o sistema escravocrata, produziram fraturas que contribuíram para minar as bases daquela estrutura, acenando com o embrião de uma nova sociedade em gestação. Aclamado por todos como Grande Chefe, como Chefe Supremo, Zumbi vivia no dia-a-dia os riscos de se deixar capturar pela vaidade que tal titulação proporcionava.

Muitos são os perfis de Zumbi traçados pelos historiadores, sendo figura emblemática para o movimento negro brasileiro, tido como verdadeiro herói. Contudo, uma análise de todo o material bibliográfico a que tivemos acesso leva-nos a ter uma compreensão de que Zumbi em nenhum momento quis ser conhecido como o redentor, como o salvador, como aquele que iria livrar a massa escrava do jugo dos colonizadores, como o porta-voz dos negros escravizados, entendendo-o como praticante da filosofia de que a voz não precisa de ninguém que a porte. A esse respeito, diz Guattari (1987)

...[a voz] se porta bem sozinha e numa velocidade louca no seio das massas, quando ela é verdadeira. O trabalho dos revolucionários não é ser portador de voz, mandar dizer as coisas, transportar, transferir modelos e imagens; seu trabalho é dizer a verdade lá onde eles

⁴⁵ Termo utilizado por Lígia Costa Leite para designar todos aqueles que, desprezados em sua cultura e modo de viver, conseguem empreender diversas formas de resistência frente ao sistema instituído, o que os impede de serem vencidos culturalmente pela história oficial. IN: Leite, Lígia Costa. **A magia dos invencíveis**: Os meninos de rua na Escola Tia Ciata. Petrópolis: Vozes, 1991.

estão, nem mais nem menos, sem tirar nem pôr, sem trapacear.
(p.16)

Postula-se que Zumbi, assim como os demais palmarinos que vieram antes e depois dele, não deixou nada escrito, nenhum documento, não por ser iletrado, pois como sabemos o ex-coroinha foi instruído nas artes da escrita por padre Melo que o criou e o educou segundo os costumes do mundo branco. Aliás, não podemos ter certeza se Zumbi deixou ou não alguma coisa escrita, pois os documentos de que o historiador dispõe já sofreram uma seleção pela própria história. Contudo, se supusermos que Zumbi não deixou nada escrito, é provável, e isso é apenas uma hipótese, que essa ausência de documentação histórica escrita pelos próprios habitantes de Palmares se deva ao fato de que, a exemplo do que ocorre no continente africano, buscou-se preservar a tradição oral, em que toda a memória da vida coletiva e social da comunidade é transmitida oralmente. O que se conhece, portanto, sobre a vida de Zumbi e sobre o Quilombo de Palmares se deve aos documentos, cartas e uma ampla gama de material produzidos pelos colonizadores portugueses, pelos holandeses, por religiosos e por viajantes estrangeiros que por aqui estiveram durante o período colonial, o que faz com que tenhamos que analisar com um certo cuidado e reserva as informações neles contidas. Segundo Santos, J. (2006), muitos desses documentos encontram-se arquivados “...em Sevilha (Espanha), em Évora (Portugal), na Torre do Tombo (Lisboa), Recife e Maceió, aguardando estudos pacientes”. (p. 32)

Deleuze e Guattari, ao contrário de Zumbi, deixaram uma vasta obra escrita, não com o intuito de formar seguidores e muito menos para serem reverenciados como gurus, mas sim para que possa ser utilizada como uma ferramenta de análise e descartada, abandonada, jogada fora quando não mais se fizer necessária, a exemplo da caixa de ferramenta deleuziana, ou do que certa vez disse Foucault a respeito de como gostaria de que suas contribuições para o pensamento fossem vistas: “...como um instrumento, uma tática, um coquetel molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso”. (FOUCAULT⁴⁶, 1995 apud VEIGA-NETO, 2005, p. 19) .

Os dados históricos de que dispomos não nos permitem afirmar que Zumbi, em suas análises, tivesse clareza de que os homens, os indivíduos, fossem

⁴⁶ Declaração de Foucault, de 1975, citada por SIMONS, Jon. **Foucault and the Political**. London: Routledge, 1995, p. 93

brancos, negros, escravos ou libertos, eram engendrados, produzidos para atender as necessidades do sistema colonial escravista, para responder aos ditames de seu modo de produção. Todavia, como bom estrategista que era, Zumbi optou pelo rompimento com o estado de isolamento em que o quilombo se encontrava como forma de garantir a sobrevivência deste modelo de organização social. Daí ter percebido a necessidade de se estabelecer alianças com os demais despossuídos, com os deserdados da terra, os perseguidos, os livres pobres, que também já estavam fartos de viverem em estado de eterna penúria, arcando com o ônus de uma guerra que em nada os beneficiava, não obstante a riqueza e a fartura que grassava a vida na corte.

Talvez nos coubesse perguntar: o que teria levado Zumbi, tendo nascido livre e criado sem sofrer as agruras de que padeciam a imensa maioria dos negros escravizados, a fugir para a República de Palmares aos 15 anos de idade, rompendo com a vida, até certo ponto privilegiada, com que lhe acenava o mundo dos brancos? Seria um retorno às origens, a exemplo do que defendem alguns historiadores? Acreditamos que não.

Sendo agente coletivo de enunciação, Zumbi era multiplicidade, sendo, portanto, potência; era o desterritorializado, por excelência. Sendo máquina de guerra nômade, não se deixou cooptar, capturar pelo sistema instituído, mas antes efetuou ele mesmo uma dupla captura ao apropriar-se e fazer uso de todo o conhecimento que o mundo dos brancos foi capaz de lhe proporcionar, ao mesmo tempo em que buscou empreender linhas de fuga propiciadoras de singularização.

O nômade não tem pontos, trajetos, nem terra, embora evidentemente ele os tenha. Se o nômade pode ser chamado de o Desterritorializado por excelência, é justamente porque a reterritorialização não se faz *depois*, como no migrante, nem em *outra coisa*, como no sedentário (com efeito, a relação do sedentário com a terra está mediatizada por outra coisa, regime de propriedade, aparelho de Estado...). Para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade aí encontra um território. A terra deixa de ser terra, e tende a tornar-se simples solo ou suporte. A terra não se desterritorializa em seu movimento global e relativo, mas em lugares precisos ali mesmo onde a floresta recua, e onde a estepe e o deserto se propagam. (DELEUZE; GUATTARI, 2005b, p. 53, grifos dos autores).

Ao abandonar o nome cristão, Francisco, e adotar para si mesmo o nome Zumbi evidencia com esse gesto mais um movimento de desterritorialização, pois a um só tempo o território Francisco é desconstruído e um novo território, Zumbi, é criado. A transformação daquele jovem de corpo forte e musculoso, de grande sensibilidade, astúcia e inteligência em Zumbi dos Palmares não se deu por processos identificatórios com a mãe África, como apregoam importantes lideranças do movimento negro, mas sim por uma necessidade de se reinventar, de se construir e de se atualizar o tempo todo no presente que, como nos diz Foucault, é ao mesmo tempo contingência histórica e deslocamento, tendo, portanto, vários começos, abrindo-se para aquilo que não é mais, para aquilo que se desmonta.

Pensando nesse encontro entre Zumbi, Deleuze e Guattari é que nos reportamos à Suely Rolnik no prefácio escrito para o livro *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo* de autoria de Guattari (1987)

Os navegantes das linhas de fuga, tribo da incerteza, fazem do pensamento uma “potência nômade”, engrenagem de “máquina de guerra”. Guerra que é necessariamente vitoriosa pois que é a afirmação dos deslocamentos da história. Isto é irremediável e não tem nada a ver com progresso, tampouco com cafetões. Não há nada de mais sublime no humano do que sua desnaturalização permanente. [...] [há que se ter] direito ao desejo, direito ao encontro possível. Direito à formulação das contradições, direito à busca das palavras-desde-a-desordem, contra a desnaturalização desta busca. Direito à cidadania, à dignidade dos “fluxos esquizo”. (GUATTARI, 1987, p. 9-10).

É à luz desses encontros, em que proliferam intensidades, desejos, fluxos, devires, os quais se expressam na capacidade de afetar e de sermos afetados, que acreditamos ser possível pensar as diferentes formas de resistência no contemporâneo.

CAPÍTULO 3

NEGROS EM MOVIMENTO: UM POUCO DE HISTÓRIA...

Busca-se, então, a ocupação de outro latifúndio, o latifúndio do saber. Tal qual o latifúndio da terra, o latifúndio do saber é vasto, está concentrado em poucas mãos e é altamente improdutivo para o conjunto da sociedade. É preciso cortar a cerca que o protege, para que as massas se apossam dele, tornem-no produtivo e o transformem em um instrumento para conquistar formas mais dignas de viver.

João Pedro Stédile e Frei Sérgio Antônio Görgen

O presente capítulo pretende traçar um panorama das mobilizações negras que ocorreram logo após a abolição da escravidão em torno de direitos de cidadania para os ex-escravos e seus descendentes, com ênfase nas articulações políticas e nos interesses que estavam em jogo. A defesa intransigente desses direitos, cujos principais pressupostos giravam em torno de questões relacionadas à educação e trabalho, faz com que ainda no final do século XIX e início do século XX o Brasil vê despontar uma série de entidades negras, e jornais alternativos voltados para a defesa dos interesses da população negra, constituindo-se numa primeira fase do movimento negro.

A partir desse breve histórico, empreendemos uma análise do movimento negro na contemporaneidade e suas lutas voltadas no campo da educação, focalizando as principais ações realizadas, cujos efeitos se fazem notar, entre outras coisas, numa série de legislações criadas com o intuito de tentar buscar soluções para a problemática da educação e que acabaram resultando na aprovação da lei 10.639/03 pelo governo federal. Abordamos também a questão dos currículos destacando as vozes que se fazem ouvir e as que são silenciadas no processo de elaboração dos mesmos, culminando com uma análise da referida lei

no cenário nacional, enfocando o que de fato vem sendo feito para a sua implementação.

3.1. *Da Guarda Negra ao Teatro experimental do Negro : A articulação dos negros no pós-abolição*

A abolição da escravidão encheu as ruas e praças das cidades de pessoas, as mais diversas, festejando, celebrando esse grande acontecimento, para o qual muitas foram as lutas empreendidas.

...os ex-cativos e seus filhos menores, imaginando que, com a lei de maio de 1888, tinham conquistado uma liberdade irreversível, transformam as ruas em local da festa, da alegria, da liberdade, dos capoeiras, da ociosidade, do prazer de não fazer nada após quase trezentos anos de obrigações, trabalhos forçados, castigos físicos, ausência de direitos, etc. [...] todavia, este festejar não poderia ser ilimitado. (LEITE, 1998, p. 188-189)

Porém nem tudo eram festas. Era preciso apreender quais os sentidos da liberdade, a que e a quem ela se destinava? Havia muitas expectativas em relação ao futuro dessa população recém alçada à condição de liberdade, iniciadas, conforme já vimos, algumas décadas antes do fim do regime escravocrata. Assolados pelo fantasma da desordem e do caos sócio-político-econômico que a falta de perspectivas poderia acarretar, fazendeiros, políticos, republicanos e monarquistas buscavam formas de exercer o controle sobre essa grande horda de ex-cativos, para os quais não tinham trabalho, escolas ou moradia. Temia-se, assim, que estes viessem a representar um perigo, uma ameaça para os “cidadãos de bem” do país.

As classes dirigentes, então, defendiam que a melhor solução para todos era que os negros recém-libertos fossem mantidos no campo, na zona rural, pois assim seriam mais fáceis de serem controlados, ao passo que nas cidades com toda a precariedade habitacional, de higiene, com seus valores e costumes, beirando à promiscuidade, assim como pela agitação política, muitos seriam os perigos a cooptar essa grande massa de desocupados, gerando assim grande instabilidade para a população ordeira das regiões.

Apesar desse temor, em nenhum momento as elites e as autoridades acenaram com o fornecimento de condições para que esse segmento populacional pudesse se fincar no campo. Sem terra para morar e sem ter como produzir e prover o próprio sustento e de suas famílias, os libertos acorreram em massa para as cidades, ostentando no corpo sua liberdade, arduamente conquistada, seus códigos e suas referências, sendo motivo de grande apreensão por parcelas expressivas da sociedade.

A repressão não tardou a se fazer presente. É assim que uma das primeiras medidas adotadas pelas autoridades governamentais visava combater o ócio, pois como diz um antigo dito popular: “cabeça vazia, oficina do diabo” e o diabo nessa circunstância manifestava-se através da revolta, da indignação, da improdutividade, do perambular sem destino, da indolência...

Leite (1998) sinaliza que, passado pouco mais de um mês da Promulgação da Lei Áurea, um Projeto de Lei surge para cercear a liberdade tão largamente festejada pelos libertos nos principais logradouros das cidades. Intitulado de Repressão à Ociosidade, esse Projeto de Lei tinha como principal intuito “... reprimir os braços, trabalhadores antes, agora ‘refratários ao trabalho’, obrigando todos os recém-libertos a portarem uma carta de emprego”. (LEITE, 1998, p. 189). Partia-se do princípio, assim, de que os negros deveriam ser coagidos ao trabalho, posto serem cheios de vícios, dominados por instintos vis, propensos à vadiagem e avessos à disciplina, o que os tornava uma ameaça à ordem burguesa estabelecida. Dentro dessa ótica, o trabalho passa a ser visto como um antídoto para os comportamentos indesejáveis e para os possíveis desvios que, sem a força redentora do trabalho, os levarão inevitavelmente à criminalidade.

Além disso, como bem destaca a autora, o referido projeto instituía a criação na Corte e nas demais províncias de estabelecimentos de cunho disciplinar voltados para as crianças e adolescentes de até 17 anos de idade que infligissem o “termo de bem viver”, seja lá o que isso queira dizer, assim como também para aqueles que fossem incursos no art. 13 do Código Criminal do Império⁴⁷.

O Ministro Ferreira Vianna, autor do referido Projeto de Lei, em seu parecer ressalta que o objetivo principal da legislação é centrar força na repressão à

⁴⁷ O artigo 13 do Código Criminal do Império estabelece que “se se provar que os menores de 14 anos que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção pelo tempo em que ao juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda à idade de 17 anos”. (TINÔCO, 1886, p. 30 *apud* LEITE, 1998, p. 190)

ociosidade e ao mesmo tempo promover a educação da “infância culpada”, livrando-a dos vícios, dos maus-costumes e da ilicitude, colocando-a a salvo dos ambientes perniciosos da rua e da convivência com pessoas degradadas.

A esse respeito, Leite argumenta que

A ociosidade que se pretendeu reprimir era na prática uma ociosidade de menos de 45 dias, porque antes era o trabalho escravo, e o futuro dependia das propostas governamentais de promover meios de subsistência dignos para os ex-escravos, tirando-os da “ociosidade”, inclusive a dos “trabalhos por ganho”, muito comum naquele período e precursores das atividades dos camelôs ou “flanelinhas” de hoje. Quanto à “educação da infância culpada”, resta saber se esta culpa era estabelecida pelo fato de a criança ter nascido pobre e sem perspectivas de se educar, mudando sua realidade. Resta saber, também, qual o significado desta “educação”, se até hoje não foi proporcionada de modo efetivo. (LEITE, 1988, p. 189-190)

Gomes (2005b) relata que em abril de 1889, faltando, portanto, um mês para o primeiro aniversário da assinatura da Lei Áurea, uma comissão de libertos do Vale do Paraíba enviou uma carta a Rui Barbosa reclamando sobre a situação de abandono a que os negros foram relegados no período pós-abolição, enfatizando o mau uso do fundo de emancipação previsto na lei do Ventre Livre para prover a educação dos filhos dos libertos. A carta pedia apoio de Rui Barbosa para a causa e fazia o seguinte alerta: “Para fugir do grande perigo que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la [educação] para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é liberdade, igualdade e fraternidade”. (GOMES, 2005b, p.10)

Gomes (2005b) sinaliza que os primeiros anos que se seguiram à abolição foram cruciais para a consolidação de um projeto para o país no que tange às concepções de liberdade, cidadania e autonomia. Nesse sentido, muitos foram os arranjos, as reconfigurações familiares, os êxodos rurais, bem como as contendas e as disputas envolvendo os libertos e outros segmentos da população. Excluídos do sistema educacional, sem qualificação profissional, alijados, portanto, do mercado de trabalho, e tendo que conviver com o preconceito e a desconfiança que suas condições proporcionavam numa sociedade recém-saída da escravidão, os negros logo perceberam que a tão festejada liberdade não lhes conferia automaticamente o status de cidadão. Era preciso lutar contra o legado da escravidão, reinventando-se,

afirmando-se, fazendo valer seus direitos num contexto em que estes tinham pouca ou nenhuma importância e que a concepção de cidadania oscilava ao sabor dos ventos.

É assim que

Lutar por terra, autonomia, contratos, moradias e salários – e enfrentar a costumeira truculência – era reafirmar direitos, interesses e desejos redefinidos, também, em termos étnicos, coletivos e culturais. Havia muita coisa em disputa. Para a população negra não era apenas uma aposta num futuro melhor, mas o desejo de bancar o próprio jogo. (GOMES, 2005b, p. 12)

E foi justamente esse desejo de bancar o próprio jogo que fez despontar no cenário nacional uma grande mobilização negra, capitaneada pelo surgimento de organizações que tinham a questão racial no centro de suas principais preocupações e atuações. Embora essas organizações surgissem em diferentes regiões do país, somente ganharam visibilidade e notabilidade nas capitais e nas principais cidades brasileiras. Uma dessas organizações foi a Guarda Negra.

3.1.1. *Em nome da liberdade e em defesa da monarquia: A Guarda Negra*

A Guarda Negra foi criada no final de 1888, no Rio de Janeiro, num momento em que o país se dividia entre o apoio a causa republicana e a defesa da Monarquia, com intensificação de comícios, embates e disputas políticas nas ruas e principais jornais da cidade que, como não poderia deixar de ser, acabaram se constituindo em palco de intensos conflitos.

Gomes (2005b) salienta que a Guarda Negra foi desde a sua criação alvo de críticas, polêmicas, controvérsias e especulações sobre seus reais propósitos e sobre suas lideranças. Aliás, várias são as versões envolvendo a sua criação, porém a mais aceita atualmente é a de que a Guarda Negra teria sido criada pela Confederação Abolicionista na sede do jornal abolicionista Cidade do Rio em homenagem à princesa Isabel, com a participação de figuras renomadas do

movimento abolicionista e de representantes da Liga dos Homens de Cor, sobre a qual nada sabemos a respeito.

Acusada, em muitas ocasiões, de ser fruto de manobras políticas monarquistas com o intuito de impedir o advento da República, para muitos tida como certa, a Guarda Negra, segundo Gomes (2005b), era uma organização formada por libertos que se propunha a lutar pela liberdade efetiva do povo negro, garantindo que este tivesse seus direitos de cidadão assegurados. Além disso, tinha a defesa e a proteção da princesa Isabel e, conseqüentemente, do trono monárquico como uma de suas bandeiras, para a qual não media esforços.

Moura (2004) é um dos historiadores que mais enfatiza o caráter baderneiro, criminoso e *isabelinista* da Guarda Negra, em alusão a uma espécie de culto que seus integrantes faziam à princesa Isabel, tida como a “Redentora da raça”, ao mesmo tempo em que tece severas críticas a José do Patrocínio, tido como o mentor e arregimentador desse movimento, a quem ele denomina de uma

organização terrorista, criada por José do Patrocínio, após o 13 de Maio, e composta de ex-escravos, com o objetivo de dissolver comícios ou manifestações públicas republicanas. Querendo demonstrar à Princesa Isabel o reconhecimento dos ex-escravos e depois de ter se lançado a seus pés, no ato da abolição, Patrocínio passou a comandar esse agrupamento paramilitar, fundado exatamente em 28 de setembro de 1888. [...] Inaugurou-se uma época de terror que deu à nação enormes prejuízos em dinheiro e em vidas. Onde quer que brilhasse a centelha da luz republicana, surgia o conflito das raças, desencadeado pela fúria dos libertos em louvor da rainha. E amiudaram-se os atentados e morticínios. (MOURA, 2004, p. 181-182)

A imprensa não cansava de noticiar episódios conflituosos envolvendo a Guarda Negra, cujos componentes eram apresentados como desordeiros, violentos, verdadeiros meliantes, “uma milícia de navalhistas e de capoeiras” (GOMES, 2005b, p. 18) a serviço da manutenção dos privilégios monárquicos. Um desses conflitos de grande repercussão, dado os desdobramentos que os fatos tiveram, ocorreu no comício republicano realizado em dezembro de 1888.

Segundo Gomes (2005b), o encerramento do comício foi marcado por um conflito de grandes proporções envolvendo republicanos e libertos em que estes teriam reagido às ofensas e aos ataques proferidos à princesa Isabel e ao regime monárquico por aqueles. A polícia interveio violentamente na confusão e como

resultado do confronto tiveram muitos feridos. Esse fato serviu para acirrar ainda mais a animosidade entre libertos e republicanos em que a imprensa teve papel primordial na formação de opiniões sobre o episódio, privilegiando esta ou aquela versão em função dos interesses com os quais estava comprometida.

Em sua maioria republicana, a imprensa, capitalizada na voz de importantes jornais da época, teceu inúmeras críticas à atuação da Guarda Negra no episódio, atribuindo aos libertos o início da pancadaria que se seguiu. Por outro lado, alguns jornais abolicionistas, a exemplo do periódico *Cidade do Rio*, e políticos militantes da causa negra, como José do Patrocínio, saíram em defesa da Guarda Negra, apontada como uma legítima representante da população negra, evocando como causa dos confrontos o ódio que os republicanos instigavam contra a raça negra, o qual, segundo eles, beirava à intolerância racial. Dava-se, assim, uma coloração político-racial aos conflitos, trazendo a problemática racial para o centro dos debates, em que pese à invisibilidade de que a mesma se revestia.

O clima era de tensão com acusações e provocações de ambos os lados, fazendo com que os conflitos ganhassem as ruas da Corte e se estendessem por quase todas as províncias fluminenses, em que republicanos e monarquistas se revezavam na imputação uns aos outros da responsabilidade pelos distúrbios, agressões e confusões provocadas. Enquanto os libertos eram chamados pejorativamente de “13 de maio”, numa alusão ao fato de que a liberdade de que gozavam seria fruto de uma concessão, via legislação, e não um atributo inerente à condição humana, podendo, portanto, ser revogada a qualquer momento, sendo fonte de grande apreensão e inquietação entre a população negra; os fazendeiros e políticos ganharam a alcunha de “republicanos de 14 de maio”, numa crítica ao fato de que estes não seriam republicanos por convicção, mas que só teriam abraçado a causa republicana, tão logo a abolição se deu, inconformados e insatisfeitos com a libertação imediata dos cativos sem qualquer indenização, como pretendiam.

Gomes (2005b) relata haver evidências de que grande parte da população negra que vivia na Corte era monarquista e nutria grande antipatia pelos ideais republicanos.

Em Sapucaia, norte da província fluminense, jornais noticiaram que alguns libertos se recusavam a trabalhar para fazendeiros alistados no partido republicano, sob a alegação de que não haveria dinheiro

que os fizesse trabalhar para homens que hostilizavam a regente que lhes dera a liberdade. (GOMES, 2005b, p. 23)

A atuação da Guarda Negra acabou influenciando outras províncias, fazendo com que uma versão da mesma surgisse em Salvador que, a exemplo de sua co-irmã do Rio de Janeiro, opunha em lados opostos republicanos e monarquistas, pretos e brancos, ricos e pobres. “Mas a luta e os confrontos de opiniões eram mais complexos. Enquanto dois abolicionistas brancos foram acusados de terem articulados à Guarda Negra na Bahia, houve libertos que se solidarizaram com os estudantes de medicina republicanos atacados”. (GOMES, 2005b, p. 25). Tal fato só demonstra a ausência de totalidades, de comportamentos unificados, revelando que as lutas em diferentes momentos históricos se dão por uma multiplicidade de práticas, por práticas diferenciadas, ainda que dentro de um mesmo grupo, evidenciando que a homogeneidade de posições inexistente, servindo por desmontar, por conseguinte, visões oniscientes da história.

A Monarquia, enfim, teve seu fim decretado, a República foi proclamada e a Guarda Negra saiu de cena, o que só serviu para referendar as críticas de seus opositores e a visão de alguns historiadores, a exemplo de Clóvis Moura, de que a mesma se constituía apenas em uma organização manipulada por monarquistas, autoridades imperiais e por membros do partido conservador, com o claro intuito de atacar os ideais republicanos.

3.1.2. *Educação em debate: A Imprensa Negra e a Frente Negra Brasileira – Vozes da Raça*

Mesmo com o fim da Guarda Negra, a politização e a mobilização que tinham ganhado as ruas da cidade não paravam de crescer e os primeiros anos da República foram marcados pela revitalização da “imprensa negra”, ao mesmo tempo em que grupamentos negros engrossavam as fileiras de diversos movimentos populares, tais como a Insurreição de Canudos e a Revolta da Chibata⁴⁸.

⁴⁸A **Insurreição de Canudos**, também conhecida por Revolta ou Guerra de Canudos, foi um movimento político, de forte cunho religioso, que durou de 1893 a 1897, ocorrido na Cidade de Canudos, no interior do Estado da Bahia, em decorrência do estado de calamidade em que se encontrava aquela região, devassada pela seca, pelo desemprego crescente, pela miséria,

Tendo as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo como principais pólos irradiadores e de mobilização em prol de uma cidadania, ainda a se consolidar, e desempenhando vários papéis no seio da comunidade negra, essas organizações passaram a editar jornais com foco em questões cruciais para a raça negra, tais como o preconceito e as dificuldades de inserção social desse segmento numa sociedade de classes. É assim que o final do século XIX e o início do século XX vêm surgir, em todas as regiões do país, periódicos como “*O Treze de Maio* (1888), *A Pátria* (1899), *O Baluarte* (1903), *O Propugnador* (1907), *O Combate* (1912), *O Patrocínio* (1913), *O Menelick* (1915), *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino* (1923), *o Clarim d’Alvorada* (1924) e outros”.

Os periódicos de tal imprensa negra constituíram-se em instrumentos de comunicação de inúmeros intelectuais, grupos, associações e entidades negras, tanto com seu público específico – o chamado “meio negro” – como com outros setores sociais. Priorizando os diálogos com o “meio negro”, procuravam estimular, através dos editoriais e da publicação de determinados artigos, temas que abordassem a autovalorização da população negra, sua visão de mundo e suas formas políticas, culturais e religiosas de organização e participação. Os jornais se propunham, por meio de seus editores, a serem instrumentos de educação e formação. (GOMES, 2005b, p. 31-32)

Em comum, esses jornais tinham a disposição de colocar em discussão a situação enfrentada pelos negros no pós-abolição, com destaque para as denúncias de racismo, intolerâncias, violência e humilhações sofridas, bem como para a falta de investimentos em educação, saúde, moradia e trabalho para a “gente de cor”. Contribuía-se, assim, para a reflexão sobre o que de fato representou a abolição para todo esse contingente populacional, numa crítica ao descaso com que questões essenciais para a população negra eram tratadas.

Mais do que denúncias e questionamentos, esses jornais também se propunham a promover atividades culturais, de lazer e recreativas, bem como a

violência, em suma, pela falta de políticas públicas que contemplassem as especificidades da região. A forte religiosidade local somada a todas essas dificuldades contribuiu para que uma população massacrada, maltrapilha e deserdada da terra, composta de colonos, ex-escravos e indígenas, visse na figura de Antônio Conselheiro, líder do movimento, a encarnação do Messias que viria redimi-los de toda uma vida de pobreza e de exclusão, garantindo-lhes a salvação eterna em uma outra existência. Já a **Revolta da Chibata** eclodiu em 1910 no Rio de Janeiro, liderada por João Cândido, conhecido como Almirante Negro, sendo uma reação dos marinheiros pertencentes à Marinha de Guerra do Brasil, que em sua maioria eram negros e mestiços, contra os castigos físicos que lhes eram impingidos como punição, em caso de falta disciplinar. IN: MONIZ, Edmundo. **A guerra social de Canudos**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978. 282 p. e ROLAND, Maria Inês. **A revolta da chibata**: Rio de Janeiro, 1910. São Paulo; Saraiva, 2000. 48 p.

fazer divulgação de festas, bailes e de concursos de beleza e poesia, numa espécie de convocação para que os negros ocupassem os espaços da cidade, outrora reservados aos cidadãos brancos. Entretanto, o modo como essas atividades eram organizadas, com certos códigos de condutas, em que estavam em jogo, valores como civilidade e elegância, com largo incentivo ao uso de determinadas vestimentas e de uma linguagem acurada, era motivo de críticas e desavenças entre grupamentos negros, gerando divisões e dissidências no meio negro, fomentando, assim, o surgimento de outros jornais para contra-atacar essa “cultura da festa”, tida como despolitizante e embranquecedora, posto que muitos desses códigos referenciais eram semelhantes aos dos brancos.

Destaca-se, nesse sentido, de acordo com Gomes (2005b), o jornal *O Clarim d’Alvorada* que, numa perspectiva transnacional, busca se articular com lideranças negras dos Estados Unidos, Caribe e África, em particular com o líder norte-americano Marcus Garvey, gerando uma onda de solidariedade entre esses países, no tocante à politização e à criação de um movimento pan-africanista, que tinha como proposta a unidade dos interesses dos povos negros espalhados pelos continentes em função da diáspora africana. Essa proposta também não foi bem aceita por alguns intelectuais e ativistas negros que viam nesse movimento uma importação de idéias norte-americanas e temiam que, a exemplo dos Estados Unidos, o Brasil se tornasse um “país racista” com práticas segregacionistas institucionalizadas, com manifestações de ódios declarados entre as raças.

Não obstante essa tentativa por parte da imprensa negra em trilhar outros caminhos, Gomes (2005b) irá ressaltar que a maior parte desses periódicos eram vinculados a clubes, grêmios recreativos, sociedades dançantes, associações beneficentes e funcionavam, por vezes, divulgando as atividades dessas associações negras, tais como, festas, bailes, concursos de beleza e poesia, palestras e reuniões os quais, não obstante algumas críticas, foram de suma importância no processo de agregação da população negra. Entretanto, segundo o autor, não se pode atribuir um padrão, seja em relação aos conteúdos, aos enfoques ou às propostas editoriais, para esses jornais que, apesar da vida efêmera, circularam, em suas diversas denominações, até a metade do século XX. Sucedendo-se continuamente, esses jornais sobreviveram por mais de cinquenta anos graças à obstinação de seus membros em manter um espaço informativo e de organização do povo negro em torno de questões específicas da comunidade afro-

brasileira, em que os desejos e anseios dessa parcela da população, no que tange principalmente à vida política, cultural e social, encontravam eco em suas páginas impressas.

Contudo, esses jornais

não refletiam nas suas páginas os grandes acontecimentos nacionais. Nada sabemos, pela sua leitura, da Coluna Prestes, da revolução de 1930, do movimento de 1932 em São Paulo, da revolta comunista de 1935 e de outros acontecimentos relevantes nesse período. Há, mesmo, uma certa *cautela tática*, pois neles também não se encontram notícias ou comentários sobre o movimento sindical, as lutas operárias, greves e a participação dos negros nesses eventos. Também não se encontram críticas ao governo. É uma imprensa altamente setorizada nas suas informações e dirigidas a um público altamente específico. (MOURA, 1989, p. 71, grifos do autor)

Apesar de a historiografia, por vezes, tecer uma imagem das diversas associações negras como sendo despolitizadas e desprovidas de organização em função da pouca intervenção política de seus líderes para que as reivindicações específicas do povo negro fossem contempladas, Gomes (2005b) alerta para que não fiquemos presos a uma análise superficial dessas entidades, bem como para os riscos de generalizações apressadas que pouco ajudarão a compreender as estratégias e objetivos de lutas que marcaram a existência dessas associações naquele contexto histórico, não sendo possível atribuir um caráter homogêneo a todas aquelas manifestações.

No clamor de todos esses acontecimentos, em 1925 surge a proposta, defendida pelo Jornal *O Clarim d'Alvorada*, de se criar um partido político composto exclusivamente por negros. Embora a idéia não tenha vingado, um ano depois foi criado o Centro Cívico Palmares que entre seus principais feitos contabiliza a campanha efetuada contra o decreto do governo paulista que proibia o ingresso de negros na Guarda Civil de São Paulo, bem como a proibição de participação de crianças negras no concurso “bebês eugênicos”, ambas as proibições revogadas, em face da grande mobilização negra.

É também graças às discussões e aos debates travados nas páginas dos jornais da chamada imprensa negra, às articulações políticas, aos protestos, às manifestações, às expectativas de mudanças da população negra, em face das

transformações políticas, sociais e econômicas pelas quais o país passava, que em 1931 é fundada, no Estado de São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB), considerada, na visão de um de seus integrantes, um dos mais expressivos movimentos de luta anti-racista da população afro-brasileira.

A Frente [Negra Brasileira], um movimento de massas, protestava contra a discriminação racial que alijava o negro da economia industrializada, espalhando-se para vários cantos do território nacional. A segregação nos cinemas, teatros, barbearias, hotéis, restaurantes, enfim, em todo o elenco de espaços brasileiros em que o negro não entrava, constituía o alvo prioritário da Frente, maior expressão da consciência política afro-brasileira da época. (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2000, p. 204-205)

Gomes (2005b) irá salientar que a Frente Negra Brasileira arregimentou um grande número de seguidores, contando com a adesão de inúmeros ativistas negros, bem como de participantes das festas, bailes e reuniões promovidas pelas diversas associações negras existentes e de colaboradores dos periódicos da imprensa alternativa negra, constituindo-se, dada a sua força política numa espécie de porta-voz dos anseios e das esperanças negras. Segundo ele, a Frente Negra Brasileira, desde o início de sua criação, procurou politizar a questão racial, sendo por isso acusada muitas vezes de fazer um racismo às avessas. Expandindo-se, através de filiais, por várias cidades paulistas e até mesmo por outros estados brasileiros, tais como, Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo, Sergipe e Rio Grande do Sul, a Frente Negra Brasileira tinha como propósito tornar-se uma referência nacional e, quiçá, internacional. Em suas atuações, reivindicava a inserção do negro na sociedade capitalista, entendendo que esta inserção só se daria através da educação, vista por seus membros como fundamental para a promoção e ascensão social da “gente de cor”. A educação, aliás, se constitui em uma das principais bandeiras de luta da Frente Negra Brasileira que, em sua sede no bairro da Liberdade, na Cidade de São Paulo, entre outras atividades

realizava festivais de música e promovia cursos de alfabetização e oficinas de costura. Chegou a propor a criação de uma instituição escolar chamada Liceu Palmares. A idéia era ministrar o ensino dos cursos primário, secundário, comercial e ginásial a alunos-sócios da FNB. Em sua sede, realizavam-se palestras e seminários. Posteriormente passaria a funcionar ali uma escola noturna. [...] Por suas atividades e mobilização, a sede da FNB logo se transformaria em local de atração para vários setores negros. Muitos jovens recém-

chegados do interior eram logo aconselhados a procurar a FNB. Podiam conseguir emprego. Outros tantos vinham à procura de bailes, música, política e novidades da “raça”. Ter a carteira da FNB era motivo de orgulho para muitos. Eram respeitados pela polícia. Enfim, pertencer à FNB era uma credencial importante no chamado “meio negro”. (GOMES, 2005b, p. 50-51)

Diferindo de outras associações e entidades negras da época, a Frente Negra Brasileira, desde os seus primórdios procurou marcar posição política em relação aos principais problemas que afligiam o povo negro. Nesse sentido, buscava oferecer assistência social, educacional, econômica, jurídica e trabalhista a seus membros, estendendo, em alguns casos, esses benefícios a toda a comunidade negra, de quem se dizia representante.

Em virtude de sua estrutura rigidamente centralizada, em que a direção estava a cargo de um Grande Conselho, constituído por vinte membros, cujo chefe era escolhido pelo Presidente da entidade, bem como de seu caráter fortemente nacionalista, o que inclusive era exaltado pelos seus membros e colaboradores, a Frente Negra Brasileira foi acusada por seus opositores e por alguns intelectuais, operários e partidos políticos de ser uma entidade fascista. Muito contribuiu para essa acusação a articulação de seu Presidente e de vários membros com o movimento integralista, cuja influência se pode observar, entre outras coisas, na criação de milícias negras que recebiam forte treinamento militar, como se soldados fossem. (GOMES, 2005b)

Como não poderia deixar de ser, a Frente Negra Brasileira também tinha um jornal, denominado *A Voz da Raça*, o qual num primeiro momento intitulava-se “órgão oficial da Frente Negra Brasileira” e posteriormente passou a se identificar como “órgão da gente negra brasileira”, revelando, assim, o seu caráter abrangente e nacionalista. Tendo como lema “Deus, Pátria, Raça e Família”, esse periódico trabalhava na divulgação de matérias sobre o preconceito racial, desemprego, cidadania, saúde, políticas imigratórias e educação, sempre buscando posicionar-se politicamente sobre essas questões. Aliás, em relação à problemática da educação, o jornal *A Voz da Raça*, atento às inquietações de parcela da população negra, é bastante enfático em sua defesa da instrução, da alfabetização como forma de redimir toda uma raça do legado da escravidão, bem como na veemência de suas críticas à ineficiência dos aparatos estatais em prover de forma adequada à educação dos negros.

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados. (A VOZ DA RAÇA⁴⁹, 1934, p. 2 *apud* GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 143)

Falando sobre os movimentos de protesto negro do início do século XX, Gonçalves & Silva (2000) irão dizer que o direito à educação sempre esteve presente na agenda política desses movimentos, diferindo, contudo, quanto aos significados e aos sentidos atribuídos à mesma. Esses autores sinalizam ainda que, cansadas de esperar por uma atuação governamental que acenasse com uma educação efetiva para a população negra, livrando-a de séculos de atraso educacional, essas entidades negras, sem se acovardarem e se acomodarem, empreenderam iniciativas e estratégias de combate ao analfabetismo e de incentivo aos negros à educação. Visavam, assim, proporcionar os meios adequados para que estes pudessem exercer plenamente sua cidadania. Utilizavam para isso de todas as armas disponíveis, de modo a fazer a educação chegar a todos os recônditos do país em que houvesse um afrodescendente clamando por oportunidades e, por vezes, apático e descrente quanto ao destino e ao futuro de sua raça.

Nesse particular, a imprensa negra paulista teve importante atuação ao ressaltar, em vários artigos, a importância da educação como forma de melhor instrumentalização para o trabalho digno e bem remunerado, bem como na divulgação em suas páginas de escolas mantidas por entidades negras, com destaque para aquelas que contavam com professores negros em seus quadros ou que eram mantidas por estes. Era comum também que se encontrasse

mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e ainda, para ler e interpretar leis e assim poder valer seus direitos. (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 140)

⁴⁹ A VOZ DA RAÇA, 17/02/1934

O entendimento que se tinha no meio negro e que, de certa forma, foi assumido pelos jornais da época, através de seus editoriais, era que a liberdade conquistada através da Lei Áurea só se consolidaria de fato, quando todos os negros estivessem freqüentando as escolas, quando a educação fosse um direito exercido por todos e não um privilégio de uma elite branca, para quem o destino dessa grande massa de analfabetos pouco interessava.

Gonçalves & Silva (2000) também irão dizer que, se por um lado a imprensa negra procurava motivar, incentivar a população negra a estudar, a se educar como forma de ascender socialmente, como forma de fazer valer seus direitos, conquistando espaços no seio de uma sociedade amplamente racista e excludente; por outro lado, sem se ater a uma análise crítica da falta de políticas públicas governamentais para esses segmentos populacionais, esses periódicos, por vezes, centravam duras críticas nos próprios negros, culpabilizando-os pelo estado de pobreza e marginalização em que se encontravam, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo abandono em que viviam e pela precária situação educacional deles e de sua família.

Imbuídos de um tom moralista, esses periódicos também centravam críticas aos comportamentos, julgados inadequados, apresentados por parcela da população negra, prescrevendo códigos de conduta, condenando algumas ações e incentivando outras.

Segundo uma antiga máxima em que está contida uma verdade profunda, é a preguiça a mãe de todos os vícios [...]. O homem que trabalha, é uma verdade corriqueira não tem tempo disponível para engendrar cousas que prejudiquem a outrem. [...]. Onde se encontram os preguiçosos? Nos botequins, nas esquinas, pelas ruas, a esmo ou junto nas mesas de jogo, completamente esquecido de tudo. (O PROGRESSO⁵⁰, 1932 *apud* SANTOS, P., 2006, p.2)

Devemos nos preocupar menos com o passado da raça, tratando agora de educá-la, preparando-a para as formidáveis lutas de amanhã. O passado foi horrível e o presente péssimo; que devemos esperar do futuro? Tudo, se tivermos o livro por escopo; nada se continuarmos o culto das tabernas! (O ALFINETE⁵¹, 1921 *apud* SANTOS, P., 2006, p. 3)

⁵⁰ FREITAS, Adalberto Pires de. A preguiça. IN: **O Progresso**, São Paulo, n. 5, jul. 1932, p.2.

⁵¹ "Aos leitores". IN: **O Alfinete**. São Paulo, n. 74, 28 set. 1921, p.1.

A contundência e o tom agressivo das críticas eram justificados com os argumentos de que os negros não estudavam por preguiça, descaso ou, melhor dizendo, porque não conseguiam perceber a importância da educação para a melhora de suas condições de vida, posto que sem ela as possibilidades de inserção social eram praticamente nulas. Como que para referendar a esses argumentos, evocavam a existência de cursos criados por entidades negras para prover a educação elementar, não só dos filhos dos associados, mas de todos aqueles que quisessem e manifestassem interesse em receber instrução, assim como também a existência de escolas gratuitas em todos os bairros, de todos os tipos, mantidas pelo governo ou por associações negras, o que por si só já demonstraria não haver justificativas para o grande contingente de crianças, jovens e adultos negros fora dos estabelecimentos de ensino, sem acesso à educação. O analfabetismo, portanto, era creditado à falta de interesse da comunidade negra em se educar e principal motivo do grande atraso em que se encontrava.

Gonçalves & Silva (2000), no entanto, nos alertam de que essas críticas encontradas nos principais periódicos da imprensa negra devem ser analisadas e compreendidas à luz do contexto da época, pois, não podemos esquecer, que a maioria da população negra ingressou no século XX com um grande déficit educacional, fruto do descaso com que essa questão foi tratada pelas elites e pelas autoridades governamentais do final do Império e início da República. Afinal, como já vimos, apesar da Lei do Ventre Livre prever em seu texto, em certa medida, a educação das crianças beneficiadas pela Lei, das 403.827 crianças nascidas no período compreendido entre 1871-1885, apenas 113 foram efetivamente encaminhadas a estabelecimentos de ensino, revelando o quão inócuo foi esse dispositivo legal, no tocante à educação das crianças negras, filhas de mães ainda escravizadas, num momento em que o país se preparava para a emancipação negra.

É, portanto, tendo em vista este quadro, que devemos compreender por que a imprensa negra dirigia sua crítica não para a falência da política pública, mas sim para o “esmorecimento” da própria população negra. Tratava-se de uma estratégia que, para aumentar o índice de escolarização da população negra, via como importante ponto de partida incutir nos indivíduos a idéia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros. (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 141)

Descrentes no governo republicano a quem viam como inoperante, elitista e pouco afeito a resolver as graves questões sociais que atormentavam a população negra, notadamente no campo da educação, esses movimentos negros do início do século passado, assumiram para si a responsabilidade com a educação e a instrução de suas crianças, jovens e adultos. Segundo Gonçalves & Silva (2000), nos discursos proferidos por várias lideranças negras, bem como nos artigos e editoriais divulgados nesses periódicos, a educação, longe de ser encarada como um dever do Estado e um direito da população, passa a ser vista como uma obrigação das famílias. Tem-se, assim, o endurecimento dos protestos raciais e a radicalização das críticas ao descaso e a falta de investimento governamental. Paralelamente, vários cursos e estabelecimentos de ensino são criados por entidades negras com o intuito não só de prover a escolarização da população afrodescendente, mas também de contribuir para sua formação política, tida como indispensável no processo de construção da cidadania negra.

Destacam-se, nesse sentido, as experiências educacionais empreendidas pela Frente Negra Brasileira que, adotando o posicionamento de que cabia aos negros assumir o controle e realizar a própria educação,

criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos e não remunerados. [...] Na Frente Negra Brasileira, a educação dos afrodescendentes de ambos os sexos não se reduzia exclusivamente à escolarização, embora este tenha sido o *leitmotiv* das reforma educacional proposta pelos líderes frentenegrinos. Pesa de forma exemplar a idéia de que, para efetuar uma mudança significativa no comportamento das negras e dos negros brasileiros, seria necessário promover junto à escolarização, um curso de formação política. (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 144, grifos dos autores)

Conforme revela Pinto⁵² (1994, *apud* Gonçalves & Silva, 2000), grande parte dos membros da Frente Negra Brasileira, especialmente os que exerciam função de liderança, receberam formação política no Centro Cívico Palmares,

⁵² PINTO, Regina Pahim. **Movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. 1994. Tese (Doutorado em Antropologia Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

multiplicando depois essas experiências educacionais, já mais amadurecidas, nas escolas fretenegrinas espalhadas por vários cantos do país. É interessante destacar que nesses cursos de formação já havia uma preocupação com a produção de uma outra história do negro brasileiro que pudesse se contrapor à história oficial.

Um outro exemplo que evidencia essa postura adotada de tomar as rédeas da educação, sem esperar pelas instâncias governamentais, pode ser encontrado nos protestos contra o regime republicano efetuado pelo jornal *O Clarim d'Alvorada* em 1929, que, ao convocar a população para a participação no I Congresso da Mocidade Negra do Brasil, em que se pretendia discutir uma série de questões afeitas à raça negra e acenar com propostas estratégicas de promoção social, assim se pronunciava:

Em quarenta anos de liberdade, além do grande desamparo que foi dado aos nossos maiores, temos de revelar com paciência, a negação de certos direitos que nos assistem, como legítimos filhos da grande pátria do cruzeiro. Se os conspícuos patriotas desta República não cuidaram da educação do negro, nosso congresso tratará desse máximo problema que está latente na questão nacional. (CLARIM D'ALVORADA⁵³, 1929 *apud* GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 146)

Como podemos ver, a Frente Negra Brasileira, juntamente com outras organizações negras, empreendeu grandes lutas em prol da educação dos afrodescendentes, tendo atuação destacada também em outros fronts. Segundo Gomes (2005b), uma dessas lutas, dada a repercussão alcançada, não só no meio negro mas entre outros grupamentos populares, foi o combate à discriminação racial na Força Pública de São Paulo em que, através de forte campanha e da mobilização de seus membros, a Força Negra Brasileira conseguiu inscrever mais de duzentos negros na Guarda Civil Paulista, muitos dos quais fizeram carreira militar, posto que naquela época havia forte resistência do Governo de São Paulo em aceitar negros como efetivos da Guarda Civil, a qual em sua imensa maioria era composta por brancos e estrangeiros.

Satisfeita com os desfechos de suas ações, em vários campos, a Frente Negra Brasileira pretendeu se firmar como partido político, mas apesar de reunir todas as condições exigidas pela Justiça Eleitoral da época, encontrou muitos

⁵³ **Jornal O Clarim d'Alvorada**, 07 abril 1929, p.1

obstáculos para conseguir o registro eleitoral, sendo acusada, inclusive por membros do Tribunal Eleitoral de veicular idéias racistas. Após alguns embates, finalmente, em 1936, teve seu registro concedido (MOURA, 1989).

Com a derrocada das forças políticas oligárquicas do poder e o início da Era Vargas, a Frente Negra Brasileira julgou que finalmente os anseios da população afrodescendente seriam contemplados, reacendendo a esperança de que o descaso com que o povo negro sempre foi tratado estava com os dias contados. Muitos integrantes de sua diretoria apoiaram abertamente Getúlio Vargas, adotando um discurso anticomunista e patriótico, gerando divisões e dissidências, não só no interior da própria Frente, como também entre outras organizações negras.

Mas a implantação do Estado Novo por Getúlio Vargas com a deflagração do golpe de Estado, em 1937, dissolveu todos os partidos políticos, a Frente Negra Brasileira entre eles, os quais foram declarados ilegais. Apesar do enorme baque sofrido, alguns integrantes da Frente Negra Brasileira ainda tentaram criar uma outra entidade, batizada de União Negra Brasileira, mas a situação era bastante desfavorável à existência de qualquer tipo de associação, posto que a repressão enxergava componentes subversivos em praticamente todos os tipos de organização. Dessa forma, a Frente Negra Brasileira extingue-se, para a desolação de seus integrantes e simpatizantes, apenas um ano depois de ser transformada em partido político. “Foi um duro golpe, às vésperas do aniversário de 50 anos da abolição da escravidão”. (GOMES, 2005b, p. 67)

3.1.3. *O Teatro Experimental do Negro: A arte a serviço da educação*

Toda essa situação ocasionou um arrefecimento nas associações negras e até mesmo um refluxo em suas atividades que perduraram até o processo de redemocratização em 1945, o qual culminou também com o fim da Segunda Guerra Mundial. Apesar disso, os negros se mantiveram em estado de luta, participando de movimentos de resistência cultural, tais como as Escolas de Samba, os blocos afro, os grupamentos religiosos e os clubes esportivos. É nesse contexto que em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, Abdias do Nascimento funda o Teatro Experimental do Negro (TEN), que mais tarde expandiu-se para outras cidades e estados brasileiros, cujo principal objetivo era o combate à discriminação racial,

congregando a um só tempo uma função cultural, social, política e artística, através da criação de uma nova estética dramaturgica.

Naquela época a discriminação racial reinava absoluta, e no teatro brasileiro o negro não entrava nem para assistir ao espetáculo, muito menos para atuar no palco. Entrava, o negro, no teatro já vazio para limpar a sujeira deixada pelo elenco e pela platéia exclusivamente brancos. O Teatro Experimental do Negro (TEN) nasceu para contestar essa discriminação, formar atores e dramaturgos afro-brasileiros e resgatar uma tradição cultural cujo valor foi sempre negado ou relegado ao ridículo pelos nossos padrões culturais: a herança africana na sua expressão brasileira. [...] O TEN reivindicava o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira. Assumia e trabalhava a sua identidade específica, exigindo que a diferença deixasse de ser transformada em desigualdade. (NASCIMENTO & NASCIMENTO 2000, p. 206-207)

O Teatro Experimental do Negro, o qual contava em sua liderança com importantes ativistas negros, a exemplo do sociólogo Guerreiro Ramos e de Abdias Nascimento, que integrou também a Frente Negra Brasileira, fez da educação, igualmente, uma importante bandeira de luta, por considerá-la indispensável e obrigatória no processo de luta contra a exclusão social a que estava submetida a população negra. Mas, diferentemente das lutas travadas nos anos imediatamente posteriores à abolição, agora não mais bastavam a alfabetização, a instrução elementar; as reivindicações passam a exigir o acesso a níveis mais elevados de ensino. A luta agora é para que os negros conquistem espaço nos ensinos médio e universitário, galgando postos mais altos no mercado de trabalho e na vida política do país.

Nesse novo contexto, os movimentos de protesto negro buscam romper com um certo isolamento que os caracterizavam, aproximando-se de outros grupamentos sociais de cunho progressista, incluindo-se aí alguns intelectuais e acadêmicos. Esses encontros acabaram por produzir uma gama de conhecimento crítico sobre a questão racial no Brasil, cujo principal corolário foi a desmontagem do mito da democracia racial, bastante difundido naquele momento e que ainda hoje podemos sentir seus efeitos. Dessa forma, a problemática da educação volta a ganhar espaço na agenda política desses movimentos, estando o Teatro Experimental do Negro à frente desse processo no Rio de Janeiro.

Partimos do marco zero: organizamos cursos de alfabetização no qual operários, empregadas domésticas, habitantes de favelas sem profissão definida, pequenos funcionários públicos, etc., se reuniam à noite, depois do trabalho diário, para aprender a ler e a escrever. Usando o palco como tática desse processo de educação da gente de cor [...] sob a orientação eficiente do professor Ironides Rodrigues, [...] ao mesmo tempo o TEN alfabetizava seus primeiros elementos e lhes oferecia uma nova atitude, um critério próprio que lhes habilitavam também a ver, a descobrir o espaço que ocupavam, dentro do grupo afro-brasileiro, no contexto nacional. (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2000, p. 207)

O analfabetismo grassava entre a população negra, sendo considerado por vários intelectuais da época como fonte do atraso em que a mesma se encontrava. Aqueles que conseguiam minimamente ter acesso à educação, não atingiam mais do que poucos conhecimentos em leitura e escrita, dada a conjuntura social adversa, a precariedade do ensino e a falta de investimentos no setor. Toda essa situação calamitosa fazia com que as entidades negras criassem por seus próprios meios mecanismos para prover a educação dessa população, suprindo, de certa forma, a ausência do Estado, porém, diferentemente do que ocorria com os movimentos de protesto negro do início do século passado, a educação, neste outro momento, é entendida, indubitavelmente, como dever do Estado e direito dos cidadãos, conforme preconizam Gonçalves & Silva, 2000.

Esse entendimento faz com que, sem deixar de continuar investindo na educação da “gente de cor”, criando cursos de alfabetização e de profissionalização, as entidades do movimento negro passem a reivindicar, a exigir que o governo cumpra com o seu dever fornecendo educação de qualidade e criando mecanismos de manutenção da população negra nos estabelecimentos de ensino. A ausência de educação, assim, deixa de ser um problema do negro e de sua família e passa a ser colocado num contexto mais amplo de questões a serem enfrentadas pela nação.

A esse respeito, Gonçalves & Silva (2000) irão dizer que

Guerreiro Ramos se recusava veementemente a aceitar a idéia de que havia um problema do negro. Para ele, era o branco que pensava o negro como um problema. Nesta perspectiva, via que a situação de precariedade em que vivia a população negra, aí incluída a baixa escolarização, não era um problema do negro, mas um problema nacional. (p.148-149)

Imbuído dessa outra visão sobre o direito à educação e entendendo-a como um importante dispositivo de promoção de mudança da situação dos afrodescendentes no país, o Teatro Experimental do Negro teve atuação ímpar, quando da Assembléia Constituinte de 1946, ao organizar e produzir juntamente com outras entidades negras a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, cuja primeira reunião ocorreu em 1945 em São Paulo e a segunda, em 1946 no Rio de Janeiro. Esse evento visava discutir as questões primordiais da raça negra com pessoas de várias partes do país, tirando o caráter regionalizado e localizado dos conflitos, nacionalizando essas questões, de modo a incluí-las na nova Constituição que estava por vir. Acenava-se, assim, com a criação de instrumentos legais de combate à discriminação e ao preconceito, de modo que efetivamente os direitos de cidadania da população negra fossem garantidos.

No final da Convenção, foi lançado um Manifesto à Nação Brasileira contendo algumas reivindicações, destacando-se entre elas, a exigência de que os negros fossem admitidos na educação secundária e superior, bem como que se criasse uma lei anti-racista, a qual deveria vir acompanhada de medidas concretas de combate à discriminação, a fim de que, a exemplo de tantas outras legislações do país, não se tornasse meramente uma letra morta.

Segundo Nascimento & Nascimento (2000), o Manifesto foi enviado a todos os partidos políticos, vindo a receber moção de apoio de vários deles, porém ainda não foi desta vez que os negros viam o combate ao racismo virar lei com a criminalização dessa prática. Apesar de declararem apoio ao Manifesto, muitos parlamentares, atendo-se ao mito da democracia racial brasileira, recusavam-se a admitir a existência de racismo no país, alegando, inclusive, que o documento não continha exemplos concretos de discriminação racial que pudessem fundamentar uma lei dessa natureza, ou que justificassem a incorporação dessa temática na Constituição do país.

Um outro dado importante é que no mesmo ano da Convenção foi criado o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, congregando em suas fileiras negros e brancos, muitos deles oriundos da UNE (União Nacional dos Estudantes) que apoiou inicialmente o referido Comitê cedendo, inclusive, o espaço de sua sede para a realização das reuniões tanto do Comitê quanto do próprio Teatro Experimental do Negro. Entretanto, posteriormente a UNE retiraria o apoio acusando o TEN de tentar fazer um racismo às avessas (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2000) .

Atento a todas essas dificuldades, porém sem demonstrar esmorecimento, o Teatro Experimental do Negro organizou e patrocinou também a Conferência Nacional do Negro, em 1948 e em 1950, o 1º Congresso do Negro Brasileiro, além de publicar o Jornal Quilombo, importante veículo de comunicação e defesa dos direitos e interesses da comunidade afro-brasileira.

Moura (1989) irá dizer que paralelamente às atividades realizadas pelo Teatro Experimental do Negro, em dezembro de 1954 é criada em São Paulo, pelo poeta e teatrólogo Solano Trindade, a Associação Cultural do Negro (ACN) com o propósito de se firmar como pólo agregador das questões fundamentais para a raça negra que implicassem numa verdadeira libertação, um outro 13 de maio, centrando seu campo de atuação nos aspectos culturais e políticos. Para consolidar seus objetivos possuía departamentos cultural, esportivo, feminino, educacional e recreativo. Mas, com o golpe militar de 1964 a mesma entra em inatividade.

A ACN, depois de algum tempo inativa, muda-se, em 13 de maio de 1977, para o bairro da Casa Verde, com objetivos mais assistenciais e filantrópicos do que de reivindicações ideológicas. Criou uma escola, com cursos de alfabetização e madureza que funcionavam gratuitamente. Apesar de tudo isto, a Associação Cultural do Negro não tem mais o seu ethos inicial, tendo de fechar as suas portas. (MOURA, 1989, p.77-78)

Em todos esses eventos, a questão da educação, ou melhor dizendo da precariedade da mesma, sempre esteve presente como um dos temas mais espinhosos a ser debatido e enfrentado com proposições concretas pela militância negra. É assim que, no tocante á educação, o projeto político do TEN continha como proposições

O ensino gratuito para todas as crianças brasileiras; **a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário**, onde o negro não entrava como resultado da discriminação e da pobreza resultante da sua condição étnica; o combate ao racismo através de medidas culturais e de ensino; **o esclarecimento da verdadeira imagem histórica do negro**. (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2000, p. 210, grifos nossos)

Como podemos ver, já na década de 50 do século passado despontava o embrião das nossas atuais políticas de ação afirmativa, através da

reivindicação de cotas para a população afrodescendente, via subvenção do Estado, bem como a exigência de que uma outra história sobre a participação do negro na construção da sociedade brasileira fosse contada, o que somente passou a ganhar corpo com o advento da lei 10.639/03, como veremos mais adiante.

É assim que compreender todas essas mobilizações negras que se iniciaram logo após a abolição da escravidão, com suas similitudes, suas divergências, seus agenciamentos e o papel desempenhado na produção de subjetividades tanto no meio negro quanto fora dele, é de suma importância, posto que ainda hoje, quando se fala em movimento negro, muitos acreditam ser esta produção do século XX, mais precisamente da década de 70, ignorando ou minimizando, portanto, todo um processo anterior de luta e resistência.

Entretanto, como procuramos demonstrar desde o início deste trabalho, a luta e a mobilização acompanham o povo negro desde o seu ingresso em solo brasileiro. Quer seja através de fugas, rebeliões, formação de quilombos, compra de alforrias; quer seja através da participação em movimentos abolicionistas, em irmandades religiosas, na construção de uma imprensa alternativa ou nas entidades e associações de defesa de seus direitos no período pós-abolicionista, com predomínio da busca de autonomia e de rechaço à tutela do Estado. Não obstante diferirem quanto às formas de sistematização e de organização, em todas essas práticas podemos ver brilhos de resistência. Mas, contrariamente ao que estamos acostumados a pensar, é mais do que um resistir a algo, um colocar-se contra alguma coisa, mas sim um resistir como potência afirmativa da vida, um re-existir como uma aposta na construção de outros possíveis modos de existência.

3.2. *As várias faces do movimento negro na contemporaneidade e suas lutas no campo educacional*

As primeiras manifestações negras do final do século XIX e início do século XX protestavam contra a discriminação e à exclusão a que os negros eram submetidos, lutando de várias formas para que estes tivessem seus direitos garantidos. Entretanto, o que todos aqueles movimentos buscavam era a integração do negro na sociedade capitalista nos mesmos moldes do cidadão branco, sem questionar aquele tipo de sociedade ou mesmo sem fazer qualquer exigência de que

as especificidades étnicas e culturais da população afrodescendente fossem incorporadas a um projeto de nação. (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2000). Essa situação só começou a ganhar outros contornos com o advento do Teatro Experimental do Negro no final dos anos 40, sendo retomada mais tarde na década de 70, quando o movimento negro ganha novo fôlego e, entre outras questões, passa a se mobilizar buscando interferir nas políticas educacionais do país.

Nesse momento, já não interessava mais apenas que os negros tivessem acesso à educação, ocupando espaço, assim, nos bancos escolares. Fazia-se necessário que essa educação contemplasse os aspectos étnicos, sociais e culturais, acenando com a construção de relações raciais mais democráticas entre negros e brancos. O que estava em jogo era a afirmação e a valorização de uma identidade étnica e cultural da população afrodescendente, uma afirmação da auto-estima, manifestada através de *slogans* que exaltavam a beleza da raça: “Negro é lindo” .

A ditadura militar brasileira implantada com o golpe de 1964 ameaçava com seu aparato repressivo toda e qualquer mobilização de caráter racial, vista como perigosa por atentar contra o “mito da democracia racial”, transformado em peça de propaganda oficial dos militares no poder. Tal fato fez com que mais uma vez houvesse um refluxo das atividades desenvolvidas pelas associações e entidades negras, muitas das quais passaram a atuar na clandestinidade. A esse respeito diz-nos Hanchard (2001):

...um processo de hegemonia racial contribuiu para estruturar a desigualdade racial no país, negar sua existência dentro da complexa ideologia da democracia racial e criar as condições de sua perpetuação. Afirmo que o movimento negro, em condições restritivas e amiúde extremamente repressivas, procurou corrigir as desigualdades raciais, em decorrência da herança de autoritarismo, repressão política e ideologia da democracia racial, entretanto, os defensores da igualdade racial eram freqüentemente considerados impatrióticos, simpatizantes comunistas e, em última análise, uma ameaça ao patrimônio nacional. As formas de repressão impostas a eles incluíram coerção física, censura pública e acusações de racismo. (p. 7)

Como marco inaugural dessa nova fase de mobilização do movimento negro, que ressurgiu em todo o país por volta de 1974 e 1975, buscando se firmar como proposta política, tem-se a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em

07 de julho de 1978, data que mais tarde ficaria conhecida como *Dia Nacional de Luta Contra o Racismo*. Segundo Sant'Anna (2005), a criação do MNU tem relação com dois fatos ocorridos na cidade de São Paulo, a saber: a proibição de que um grupo de atletas negros ingressasse no famoso Clube de Regatas Tietê, reduto da elite paulistana, e a morte do jovem negro, Robson Silveira da Luz, barbaramente torturado, conforme comprovou o laudo pericial, nas dependências de uma delegacia policial onde se encontrava preso acusado de furto por seu patrão; acusação esta feita logo depois de Robson ter iniciado um namoro com a filha do referido patrão.

Esses fatos causaram enorme revolta na comunidade negra e promoveram uma grande mobilização contra a discriminação racial, reunindo negros e brancos de vários segmentos sociais num ato público ocorrido nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, no dia 07 de julho de 1978, com a presença de cerca de 3.000 pessoas, tendo recebido muitas moções de apoio à iniciativa. Nesse ato político fez-se o lançamento do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), mais tarde transformado em Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU irá se consolidar como uma das mais importantes entidades de combate ao racismo na contemporaneidade, ramificando-se depois para diferentes estados do Brasil.

Sant'Anna (2005) ressalta ainda que

essas primeiras organizações contemporâneas irão denunciar que os sinais de discriminação podiam ser observados nas mais distintas situações – do mercado de trabalho aos meios de comunicação, do acesso restrito ao sistema de ensino às políticas de controle da natalidade, da negação à entrada em boates, clubes e elevadores sociais à violação do direito de ir e vir. (p.38)

A criação do MNU, ao lado de uma série de questões que passou a suscitar, recolocou novamente a questão da educação na agenda política dos movimentos sociais negros, os quais proliferaram em todo o país, sendo bastante variado o leque de organizações e entidades negras na atualidade, cada qual, dentro de suas especificidades, se propondo a atuar na defesa dos interesses da população afrodescendente.

Gonçalves & Silva (2000) demarcam que uma diferença bastante perceptível nessa nova fase dos movimentos de protesto negro é o aumento

considerável nos quadros de sua militância de pessoas com nível superior e médio de ensino. O aumento da escolaridade da militância, por sua vez, possibilitou uma maior compreensão dos mecanismos de exclusão social, bem como de formas mais eficazes de combatê-los. A inserção na Academia também proporcionou uma maior aproximação da militância negra com os pesquisadores estudiosos dessa temática, ampliando o conhecimento e a troca de experiências sobre o assunto.

Os autores sinalizam ainda que no Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado, lançado em 04 de novembro de 1978, além de deixarem patente que empreenderão uma guerra sem tréguas ao racismo em todas as suas variações, os militantes do MNU estabelecem o dia 20 de novembro como o dia Nacional da Consciência Negra⁵⁴, em referência à data em que se comemora a morte de Zumbi dos Palmares, fazem um *revival* da história da presença negra no Brasil, através dos séculos, e se propõem a atacar o racismo em qualquer lugar onde o negro estiver. “Como um dos lugares onde negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação de combate ao preconceito nesses ambientes. Entre 1978 e 1998, muitos encontros ocorreram com esse objetivo”. (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 150).

Entre os eventos ocorridos para debater a questão do negro e a educação, destaca-se a Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1982 em Belo Horizonte, com a presença de pesquisadores e professores de programas de Pós-graduação em Educação de todo o país, que entre outras coisas se ocupou em discutir a discriminação nos sistemas educacionais e propor estratégias de ação para o enfrentamento da questão.

Gonçalves & Silva (2000) apontam ainda que esse evento, dada a sua importância no meio acadêmico, em coadunação com o momento político em que o país vivia, prestes a sair de uma ditadura de quase 20 anos, fez com que aumentasse consideravelmente a produção teórica, leia-se dissertações e teses, a respeito das especificidades educacionais das minorias, dos grupos tradicionalmente excluídos.

⁵⁴ Sobre a data 20 de novembro, já em 1971, o Grupo Palmares, de Porto Alegre (RS), fundado pelo escritor e poeta gaúcho Oliveira Silveira, instituiu essa data no calendário da população afro-brasileira como a mais significativa para os negros, rechaçando, assim, o 13 de maio, por considerá-lo uma farsa.

No mesmo ano, na mesma Belo Horizonte, era realizada também a Convenção do Movimento Negro Unificado, sendo aprovado pelas delegações que compareceram ao evento o Programa de Ação do MNU.

Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino. (PROGRAMA DE AÇÃO⁵⁵, 1982 *apud* GONÇALVES & SILVA, 2000, p.151)

Sendo 1982 ano de eleição, ocorreram mudanças expressivas nos governos estaduais e municipais do país, muitas das quais demarcando uma total mudança de rumo nas políticas que até então vinham sendo desenhadas. É assim que, no bojo das reivindicações dos movimentos negros, iremos nos deparar nas administrações de alguns estados com assessorias estratégicas para assuntos pertinentes à comunidade negra. Muitos desses assessores vinham da militância em movimentos negros, partidos políticos, sindicatos e de outros movimentos sociais e buscavam intervir na formulação de políticas públicas que contemplassem os afrodescendentes. No campo educacional, essas intervenções tinham como alvo os currículos escolares, os livros didáticos, entendidos como estereotipados e preconceituosos, e a formação de professores, capacitando-os para lidar com a diversidade étnica nas salas de aula.

Essa interpenetração entre militância popular e academia acabou gerando um aumento no interesse pelo estudo das relações étnicas na escola, porém, como atestam Gonçalves & Silva (2000), tamanho interesse não se concretizou em maiores pesquisas sobre o tema. Esses autores relatam também a dificuldade de se fazer uma avaliação mais apurada sobre as influências desses trabalhos de assessoria na formulação de políticas públicas para a comunidade negra, em face da ausência de dados registrados sobre essas atividades.

Hasenbalg (1987, *apud* Santos, S., 2005) irá sinalizar que as entidades negras, na década de 80, centravam seu poder de atuação primordialmente nas seguintes áreas: educação, trabalho, cultura, política internacional, racismo e

⁵⁵ Programa de Ação do Movimento Negro Unificado, 1982, p. 4-5.

mulher. No tocante à educação, muitas eram as proposições, destacando-se as seguintes:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares. (HASENBALG⁵⁶, 1987 *apud* SANTOS, S., 2005, p. 24)

Na década de 80, fora as lutas por uma educação formal de qualidade, os movimentos negros passam também a se engajar em outras práticas educativas de caráter comunitário, que não necessariamente estavam vinculadas à escola. Destacam-se, nesse sentido, as experiências educativas desenvolvidas por algumas escolas de samba do Rio de Janeiro, como por exemplo, a Escola de Samba Mangueira, que congrega no espaço de sua quadra as atividades carnavalescas; cursos de alfabetização para jovens e adultos; aulas de reforço escolar para crianças e adolescentes; cursos profissionalizantes; cursos de iniciação ao mercado de trabalho, através dos CAMPs (Centro de Apoio ao Menor Patrulheiro), esporte e lazer.

Gonçalves & Silva (2000) salientam que a maioria dessas experiências de educação comunitária do período carece de registro e que, apesar de estarem disseminadas em todo o território nacional, a maior parte delas concentrava-se nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador.

O pesquisador e educador Marco Aurélio da Luz apresentou, no II Encontro de Educação Comunitária, organizado pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, os resultados de um projeto muito interessante que havia sido desenvolvido por uma comunidade de Candomblé, na Bahia. Criaram uma escola no interior do terreiro para atender crianças e jovens da redondeza. Estes tinham todos os clássicos conteúdos escolares, mas desenvolviam, ao mesmo tempo, elementos da cultura nagô. Da avaliação do relator, depreendia-se que os alunos, à medida que não precisavam, ao entrar na escola, descartar os valores da cultura de seus ancestrais, sentiam-se mais integrados na comunidade e demonstravam uma visível melhora em

⁵⁶ HASENBALG, Carlos Alfredo . **O negro nas vésperas do centenário**. Estudos Afro-Asiáticos (13) 79-86, 1987.

seus rendimentos. (CADERNOS DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA⁵⁷, 1983 apud GONÇALVES & SILVA, 2000, p.152)

Da Bahia também vêm as experiências educativas dos blocos afros e afoxés que, mais do que se preocuparem com a escolarização pura e simples, buscam a formação política da comunidade negra, instruindo-a no exercício da luta pelos seus direitos e de combate a todas as formas de opressão e discriminação.

Gonçalves & Silva (2000) apontam também para a importância das atividades desenvolvidas pela Sociedade Beneficente Cultural Floresta Aurora, entidade de Porto Alegre que, desde a sua criação em 1872, tem se empenhado na luta contra o racismo, com destaque para as iniciativas de cunho educacional voltadas para a população negra. Essa Sociedade, nos anos de 1984 e 1985 organizou os I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação, contando com o apoio e a colaboração de outras entidades do movimento negro. Nesses eventos, que contaram com a participação de intelectuais, pesquisadores, militantes e educadores das escolas públicas de todo o país, bem como representantes dos grupos afros da Bahia, Olodum e Ilê Aye, havia uma preocupação dos conferencistas e organizadores em promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que eram desenvolvidas, produzindo mudanças no interior das mesmas, de modo a acenar com a constituição de novas relações inter-raciais nas salas de aula. Como resultado, pretendia-se desenvolver na criança negra a construção de uma identidade étnica positiva, aumentando, assim, sua auto-estima e ao mesmo tempo discutir a responsabilidade da escola como produtora e perpetuadora das desigualdades raciais em face de práticas discriminatórias.

Foi possível, após os eventos, criar projetos visando à introdução de temas de cultura e história dos negros nos programas escolares, embora ainda se constituíssem como experiências individuais de professores militantes em suas salas de aula. Mas houve, também, iniciativas advindas do próprio sistema de ensino. A Secretaria Municipal de Santa Cruz do Sul, por força de lei municipal, instituiu o ensino de História do Negro nas escolas municipais, e o poder municipal criou a Semana de Consciência Negra. Estas iniciativas de grupos do movimento negro em todo o estado, atraem a atenção da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul que, ao lado de outros programas dirigidos a grupos marginalizados, cria o Projeto Negro e Educação. (GONÇALVES & SILVA, 2000, p.152-153)

⁵⁷ CADERNOS DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA. Belo Horizonte, v. 1, nº 2, p. 16-23, 1983.

Um outro evento bastante significativo foi o encontro realizado em Brasília com entidades negras de todo o país, organizado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), após pressão do movimento negro de Brasília, com o propósito de discutir problemas de discriminação no livro didático, apontada como uma das causas da evasão escolar, atribuindo-se, assim, um recorte racial a essa questão. Além da militância negra, participaram técnicos das Secretarias Estaduais de Educação de todo o país que integravam o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em 20 de novembro de 1995, capitaneada pelo movimento negro brasileiro, o país assistiu a primeira “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, que reuniu trinta mil pessoas em Brasília em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi. Na ocasião, os coordenadores da Marcha entregaram um documento ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, contendo inúmeras reivindicações e propostas de ação construídas por todo um coletivo de pessoas e entidades do movimento negro que participaram da organização da Marcha e que também tinham uma história de luta e de combate à discriminação racial. Esse documento intitulado *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, no tocante à educação trazia as seguintes propostas, entre outras:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA⁵⁸, 1996 apud SANTOS, S., 2005, p. 25)

Falando sobre a Marcha e os impactos da mesma na agenda política de diferentes movimentos sociais, negros ou não, Silva Júnior (2003) diz que a palavra de ordem agora, mais do que nunca, passa a ser a promoção da igualdade

⁵⁸ EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial**: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

racial com o respeito à diferença e a exigência da implantação de medidas eficazes para promovê-las.

Segundo os seus organizadores, esse evento contribuiu para que se construísse politicamente as condições favoráveis para que o Brasil organizasse as conferências regionais preparatórias da participação brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pela ONU e realizada em Durban na África do Sul, em 2001, cuja principal resolução foi considerar o racismo crime de lesa humanidade.

Essa Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo viria a se repetir em 2005, com o nome de “Marcha Zumbi + 10”, em alusão aos 10 anos que se passaram da primeira Marcha realizada e visando avaliar o impacto dos investimentos feitos pelo Estado nesse período para a superação do racismo.

Com a comemoração do Centenário da Abolição, em 1988, e os anos subseqüentes, o debate sobre a relação do negro e a educação é acirrado, posto que passados mais de cem anos do fim da escravidão os dados estatísticos sobre a situação em que se encontra a população afro-brasileira, nos diferentes índices apurados é alarmante, como demonstram o relatório do IPEA “Desigualdades Raciais no Brasil”,⁵⁹ elaborado por Ricardo Henriques, Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ligado ao Ministério da Educação.

A baixa escolaridade da população negra, juntamente com o alto índice de desemprego e de subempregos, quando comparados com a população branca, faz com que o movimento negro alie-se a outros segmentos sociais, destacando-se a parceria com sindicatos de trabalhadores, a fim de promover medidas concretas no sentido de mudar esse quadro. Essas medidas passam pela capacitação profissional de seus membros, em que os sindicatos teriam papel fundamental na formação educativa dos trabalhadores.

Gonçalves & Silva (2000) salientam que essas medidas esbarraram em muitas dificuldades, posto que alguns sindicalistas se recusavam a levar para dentro dos sindicatos a questão racial, sob a alegação de que isto promoveria a cisão na classe operária que não se encontrava preparada para discutir o racismo e seus desdobramentos. Além disso, a disposição do movimento negro em criar uma escola

⁵⁹ Disponível em <http://www.ipea.gov.br/>

de formação da militância, esbarrava na dificuldade de angariar recursos para investir na formação de seus quadros.

Todas essas entidades negras que constituem o que denominamos Movimento Negro e que buscam se firmar no cenário nacional como legítimas representantes da população afrodescendente são fortemente marcadas por uma lógica identitária. Isso fica bastante evidente quando analisamos sua pauta reivindicatória, suas palavras de ordem, suas denúncias, protestos e manifestações, em que está presente a luta por reconhecimento para que seus valores e cultura sejam inseridos e integrados dentro de uma sociedade com predomínio de uma estética branca, mas que se pretende democraticamente plural.

O conceito de identidade traz em seu bojo a idéia de reconhecimento e de enquadre em modelos rígidos, fixos, cristalizados, totalizantes, bem como de circunscrição da realidade a quadros referenciais, tendo por base o seu caráter unitário, universal e estável. Nesse sentido, ao insistirem numa referência identitária que agregue os afrodescendentes num determinado grupo, em função daquilo que consideram suas especificidades, esses movimentos, sem se dar conta, no mais das vezes, do plano do engendramento das forças, acabam por referendar o enrijecimento das identidades locais, reificando com suas práticas certos modos de produção da subjetividade, agenciando-se com linhas duras segmentarias, contribuindo para dificultar os processos de singularização.

Rolnik (1992) chama-nos a atenção para o fato de que

O que se coloca para as subjetividades hoje não é a defesa de identidades locais contra identidades globais, nem tampouco da identidade em geral contra a pulverização; é a própria referência identitária que deve ser combatida, não em nome da pulverização (o fascínio niilista pelo caos), mas para dar lugar aos processos de singularização, de criação existencial, movidos pelo vento dos acontecimentos. Recolocado o problema nesses termos, reivindicar identidade pode ter o sentido conservador de resistência a embarcar em tais processos. (p. 23)

Não se trata, contudo, de negar a importância dos movimentos reivindicatórios das chamadas minorias étnicas em sua luta para combater as injustiças de que são vítimas, mas sim de começar a problematizar esses processos

Mas não nos enganemos e pensemos que o movimento negro se constitui em uma unidade harmônica e consensual, lutando conjuntamente em prol

dos interesses negros. Nas lutas travadas contra o racismo, muitas são as divergências políticas e conjunturais, algumas já bastante cristalizadas, bem como as cisões internas que o movimento vem enfrentando, o que muitas vezes acaba por pulverizar e fragmentar as ações e abrindo espaço para as críticas de seus opositores.

Afinal, muitas são as entidades que surgem e se autodefinem como integrantes do movimento negro. Algumas cuja militância tem notório passado de luta e outras que ainda se encontram iniciando a caminhada por essa estrada cheia de percalços. É assim que iremos nos deparar com organizações de defesas das comunidades quilombolas, de defesa dos interesses das mulheres negras, trazendo a questão de gênero para dentro do movimento, aquelas ligadas a instituições religiosas católicas e as ligadas às religiões afro-brasileiras, as Organizações não Governamentais, entre outras.

Segundo Santos, H. (2000), o banco de dados do Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (NEINB-USP) catalogou mais de 1.300 entidades do movimento negro divididas entre as de caráter cultural, religioso, político e recreativo. Entretanto, o autor não informa o período em que essa pesquisa foi realizada nem se esse quantitativo encontrado se refere a todo o país. Dentre as principais organizações em funcionamento na atualidade destacam-se o Geledês – Instituto da Mulher Negra; a ONG Criola – que se propõe a enfrentar o racismo, o sexismo e a homofobia; a Fala Preta – Organização de Mulheres Negras; o Centro de Articulação das Populações Marginalizadas (CEAP), os Agentes Pastorais Negros (APNs) ligados à igreja católica, além é claro do Movimento Negro Unificado (MNU), entre outros.

Ainda que valorizando a educação formal como a principal via de mobilidade e ascensão social para a população afrodescendente numa sociedade capitalista como a brasileira, esses movimentos de protesto negro perceberam que sem a valorização da história e da cultura dos povos africanos e a contribuição destes para a construção do Brasil, os negros continuariam a ser inferiorizados e expulsos dos bancos escolares. Atentos a essa questão, esses movimentos, desde o início de sua formação, tinham incluído em sua pauta de reivindicações o estudo da história e cultura do continente africano, numa perspectiva para além do processo escravocrata, bem como a participação do negro na formação da sociedade

brasileira, que como vimos já fazia parte das preocupações do Teatro Experimental do Negro, na década de 50 do século passado.

Santos, S. (2005) chama a atenção que, por ocasião da formação da Assembléia Nacional Constituinte, visando à elaboração da Constituição Federal de 1988, foi realizada em Brasília a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em agosto de 1986 com a participação de sessenta e três entidades do Movimento Negro, representando dezesseis estados brasileiros. Essa Convenção tinha como propósito deliberar algumas questões a serem encaminhadas aos parlamentares da Assembléia Nacional Constituinte, a fim de serem contempladas na nova Constituição. Entre as reivindicações constavam que

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação : “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO⁶⁰, 1986 apud SANTOS, S., 2005, p. 24-25)

Não obstante essa aura conservadora do Movimento Negro com sua ênfase na defesa da moral e dos bons costumes, acenando com uma guinada à direita nas suas proposições, bem como por sair em “defesa da ordem e da moral”, ignorando o quanto essas expressões já causaram de estragos na vida nacional, haja vista todos os horrores praticados pela ditadura, o fato é que essa Convenção e todos os eventos que vieram antes dela, no quesito educação, de alguma forma, já acenavam com o que mais tarde viria a se materializar na criação da lei 10.639/03.

Como se pode ver a Lei em questão não foi uma benesse de nossos governantes mas sim um processo de lutas intensivas iniciadas ainda no início do século XX. O que todos esses movimentos de mobilização negra pretendem e que, de certa forma, sempre pretenderam é, em última análise, a efetivação da democratização do ensino no Brasil, combatendo toda e qualquer forma de discriminação, seja racial, social, de orientação sexual ou outras. A promulgação da

⁶⁰ CONVENÇÃO Nacional do Negro pela Constituinte. Brasília: mimeo, agosto de 1986.

lei, assim, é apenas a conseqüência de todo esse processo. Afinal, nunca é demais lembrar que

O fato de que todos os membros de uma comunidade tenham reconhecido legalmente seu direito a uma educação básica de qualidade (dada sua condição de cidadãos), por exemplo, não necessariamente garante que eles tenham a possibilidade efetiva de realizar esse direito: alguns podem ser analfabeto(a)s (como ocorre com grande número de adultos nos países latino-americanos); outros ter apenas acesso a uma escolaridade deteriorada em suas condições pedagógicas e materiais; outros ser brutalmente expulsos do sistema escolar, sendo considerados social ou educacionalmente "incapazes". (GENTILI, 2003, p. 87)

Nesse sentido, podemos dizer que a luta está apenas começando...

3.3. *Devir-negro, devir-criança, devir-mulher... a questão das minorias*

Todas essas lutas empreendidas pelos movimentos negros e demais movimentos sociais em torno de uma educação de qualidade, respeitando-se as especificidades étnicas, sociais, de gênero, entre outras, expõe as contradições de uma sociedade excludente, trazendo para o cerne dos debates a questão das minorias e suas ações reivindicatórias. Nesse sentido, faz-se mister nos reportarmos a Deleuze e Guattari, posto que estes nos oferecem importantes instrumentos de análise para pensarmos todas essas questões, alimentadas pela filosofia da diferença.

A noção de minoria em Deleuze e Guattari (2005a) não diz respeito a quantitativos, a valores numéricos, mas sim a graus de potências não numeráveis. Logo, não se caracteriza por um modelo com o qual há de se conformar. Daí que eles irão dizer que todo devir é minoritário, posto que é afirmação da experiência, acontecimentos, resistências, rupturas com um certo mundo marcado pelo domínio de uma subjetividade hegemônica. O devir minoritário compreende uma economia de desejos, pois diz respeito a todas as engrenagens da sociedade. É assim que o devir mulher dirá respeito não só às mulheres, mas também a todos os homens, crianças, heterossexuais, homossexuais; do mesmo modo que o devir negro nos dirá sobre outras etnicidades (negros, brancos, índios, judeus, árabes, etc.).

... a idéia de “devir” está ligada à possibilidade ou não de um processo se singularizar. Singularidades femininas, poéticas, homossexuais, negras, etc., podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes. Para mim, esta é a mola-mestra da problemática das minorias: é uma problemática da multiplicidade e da pluralidade, e não uma questão de identidade cultural, de retorno ao idêntico, de retorno ao arcaico. No caso de traços arcaicos serem retomados – por exemplo, traços das religiões africanas que existiram centenas de anos atrás –, não é enquanto arcaísmos que eles adquirem alcance subjetivo, mas na sua articulação num processo criador. (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 74)

Não se trata, portanto, de “resgate das raízes perdidas”, mas de singularidades produzidas no processo histórico. Dessa forma, a noção de devir em Deleuze e Guattari não é desenvolvimento, nem metamorfose, nem troca de formas, mas sim variação. A ênfase é dada na experiência em meio a uma relação de forças. O devir é uma ação sobre os termos devolvendo os termos ao seu processo de criação. É todo um esforço de pensar a singularidade como um campo de intensidade, é pensar a multiplicidade, é pensar a mutualidade enquanto vivência compartilhada. Devir é descontinuidade, linhas de fuga, linhas de diferenciação.

O devir inaugura uma outra temporalidade, que não é a cronológica (*chrónos*), mas sim a que está contida no tempo das intensidades (*Aíon*). O Devir é uma potência criadora e nada tem a ver com processos evolutivos, mas antes é involução, não no sentido de uma regressão, pois “regredir é ir em direção ao menos diferenciado. Mas involuir é formar um bloco que corre segundo sua própria linha, ‘entre’ os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis.” (DELEUZE; GUATTARI, 2005a, p 19). Devir não é tampouco imitação, portanto, nada tem a ver com modelos a serem seguidos, com padrões, com formas, com normatização.

Guattari (1987) ao falar de um devir criança chama-nos a atenção para o fato de que hoje não são mais os filósofos, os militantes ou especialistas “psi” que propõem novos modelos em educação, mas sim pessoas comuns, interessadas em experimentarem novas maneiras de viver, novas sensibilidades, afetos e encontros, capazes de produzirem microagenciamentos políticos. Tal fato o leva a se perguntar:

Em que direção se procura um desejo coletivo? Quais intervenções poderiam ajudá-lo a sair das territorialidades que o cercam? O que poderia fazer, não enquanto professor, mas enquanto sinto que aquilo que acontece na classe me diz respeito? É exatamente o contrário das perspectivas do psicologismo, e do psicanalismo. Não

se trata mais de restringir o inconsciente, de reduzi-lo a complexos universais, a transferências personalizadas, de deitá-lo sobre divãs especializados, de submetê-lo ao pretenso saber do analista... mas de abri-lo de tudo quanto é jeito para novas vias – por vezes linhas de fuga minúsculas, e outras vezes possibilidades de trabalhar em escala maior, pela transformação da sociedade. (p.67)

É dentro dessa perspectiva que se coloca a aprovação da lei 10.639/03, a qual desponta no cenário nacional devido à ação sistemática e incansável dos movimentos negros organizados e demais setores populares da sociedade civil que, ao porem em jogo nos encontros que se agenciam devires, multiplicidades, desejos, vibrações, fluxos, afetos, intensidades, são capazes de produzir novos acontecimentos. A lei assim é um importante dispositivo para que se possa repensar as práticas escolares. Dessa forma, trazer para o cotidiano escolar temáticas que sinalizem na direção do pensar e experienciar uma multiplicidade étnica implica a desconstrução de territórios modelares. Sendo assim, como pensar as práticas já existentes e aquelas que ainda estão sendo forjadas no bojo das determinações contidas na lei 10.639/03? O que de homogeneizante, reificador e identitário podemos observar nessas práticas e o que elas têm de criativo, inventivo, singular, de abertura para novas possibilidades?

3.4. *O despontar da Lei 10.639/03 no cenário nacional : paradoxos da lógica identitária*

3.4.1. *Contextualizando a Lei 10.639/03: Alguns antecedentes*

Antes da Lei Federal 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e cultura da África e Afro-Brasileira, ser promulgada, alguns estados e municípios, pressionados pelos movimentos negros e demais entidades civis organizadas, saíram na frente e formularam legislações⁶¹ que, entre outras coisas, apresentavam dispositivos visando combater a discriminação nas escolas. Dentre as ações empreendidas têm-se a proibição de livros didáticos que

⁶¹ A fim de saber mais sobre essas e outras legislações de combate ao racismo, ver: SILVA JÚNIOR, Hédio. **Anti-Racismo**: Coletânea de leis brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

disseminem discriminações ou preconceitos raciais e a promoção da eliminação de estereótipos de quaisquer natureza das atividades curriculares ou não, intra ou extraclasse. Integram esse rol de legislações, as Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador, Belo Horizonte, Teresina e Rio de Janeiro. Para efeito de ilustração, citaremos apenas trecho da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 05 de abril de 1990, no que diz respeito a essa questão:

Título VI - Das Políticas Municipais
Capítulo IV - Do Desenvolvimento Social
Seção II - Da Educação
Subseção I - Dos Princípios Gerais

Art. 321 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

...

VIII - educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares.

Apesar da preocupação demonstrada em todas essas legislações com uma educação pautada no princípio da igualdade e no respeito à diferença, ainda não se podia vislumbrar nesses textos legais, à exceção da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, iniciativas no sentido de implementar mudanças na grade curricular, de modo a incluir conteúdos que pudessem contribuir para uma educação anti-racista.

Em 1996, a prefeitura de Belo Horizonte fez parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – Ceert e desenvolveu o programa Oportunidades Iguais para Todos, formando trinta agentes multiplicadores na introdução do tema Pluralidade Cultural na rede pública de Educação, que repassaram essa formação para setecentos educadores municipais ao longo de um ano. Os grupos realizaram pesquisas em livros didáticos e entrevistas com professores, que subsidiaram a elaboração de um programa auxiliar na preparação do profissional. (BOLETIM EBULIÇÃO VIRTUAL, 2004, p. 2)

Santos, S. (2005) sinaliza que é a partir da articulação dos movimentos negros com políticos sensíveis à problemática racial que se começam a inserir, por força de lei, as disciplinas sobre a história e cultura dos povos africanos e sobre a

história dos negros no Brasil nos currículos dos ensinos fundamental e médio da rede oficial de ensino de diferentes estados brasileiros.

Segundo o autor, destaca-se nesse sentido, a Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, que em seu artigo 275, inciso IV estabelece como dever do Estado promover a adequação do currículo nas escolas estaduais de 1º, 2º e 3º grau, de modo que os conteúdos ministrados em disciplinas como geografia, história, educação artística, comunicação e expressão, entre outras, contemplem a realidade histórica da população afrodescendente. Ademais, o artigo 288 da referida Constituição determina que tanto a rede estadual de ensino quanto os cursos de formação e capacitação dos servidores públicos civis e militares incluam em seus programas disciplinas que abordem temáticas afro-brasileiras. Os conteúdos ministrados, nesse caso, devem focar, primordialmente, a participação do negro, nas mais diversas áreas, no processo de formação da sociedade brasileira.

Somando a tudo isso, algumas leis começaram a ser criadas, em âmbito municipal, para tratar exclusivamente da inclusão nos currículos de conteúdos sobre história da África e dos negros no Brasil. Ressaltam-se nesse sentido, a lei 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre (RS); a lei 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém (PA); as leis 2.221, de 30 de novembro de 1994, e 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracaju (SE); a lei 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo (SP) e a lei 2.639, de 16 de março de 1998, do município de Teresina (PI).

Todas essas legislações, com algumas variações, guardam bastantes similitudes entre si no tocante às alterações curriculares propostas, às formas previstas para a capacitação do corpo docente para lidar com essa temática, bem como em relação à responsabilidade que é atribuída à Secretaria Municipal de Educação na implementação da lei, ficando este órgão encarregado, conjuntamente com os demais atores do universo educacional e dos movimentos sociais, de promover grande debate com a sociedade sobre o assunto e de adotar as providências necessárias para que a lei seja efetivada.

Além disso, um breve olhar sobre essas legislações, deixa-nos perceber que o pioneirismo do município de Porto Alegre (RS), ao promulgar uma lei anti-racista, serviu de inspiração e base para outros municípios, interessados em avançar nessa questão. Isso é bastante evidente, posto que em algumas dessas

leis, a redação de alguns artigos é idêntica aos da legislação gaúcha. Nesse sentido, transcrevemos abaixo apenas a lei do município de Porto Alegre (RS), a fim de efetuarmos uma análise sobre o impacto causado por essas legislações na vida escolar e fora dela e os possíveis desdobramentos advindos.

Lei nº 6.889 de 05 de setembro de 1991 do Município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul:

Art. 1º Fica incluído, nas escolas de 1º e 2º graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2º Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira.

Art. 3º Para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula.

Art. 4º O município promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana; Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5º É responsabilidade da SMED e do corpo docente das escolas municipais, através de suas direções, conjuntamente com a comunidade escolar local, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 2º da presente Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário (SILVA JÚNIOR⁶², 1998, *apud* SANTOS, S., 2005, p. 27)

Como podemos ver, a lei 6889/91 não só promove a inclusão nos currículos do estudo sobre o negro na formação sócio-cultural brasileira, como também prevê em seu texto a capacitação do professor para abordar esse tema em sala de aula, aponta a necessidade de aquisição de livros e material didático e outras literaturas sobre a questão, estabelece a co-responsabilidade da Secretaria

⁶² SILVA JÚNIOR, Hédio. **Anti-racismo**: Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998. p. 237-238

Municipal de Educação (SMED) e do corpo docente dos estabelecimentos de ensino municipais em desenvolver estratégias de combate ao racismo junto à sociedade e, ainda que mantenha o estudo sobre o negro vinculado à disciplina de História, sinaliza para o aspecto interdisciplinar com que deve ser abordada essa temática.

Talvez isso explique o fato de que o município de Porto Alegre (RS), quando da promulgação da lei federal 10.639/03, dada a experiência acumulada de mais de dez anos, no que diz respeito a essa temática, tenha se consolidado no enfrentamento da problemática racial na educação, estabelecendo parcerias com o meio universitário, com os movimentos negros e demais segmentos sociais para a implementação de um Programa de Formação Continuada em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁶³. Tem-se, assim, a problematização do processo de gestação das desigualdades, ao mesmo tempo em que se acena com propostas efetivas para sua eliminação.

Posteriormente, Porto Alegre (RS) aprovou a Lei 8.423/99⁶⁴ que institui na rede oficial de ensino fundamental e médio do município o conteúdo “Educação Anti-racista e Antidiscriminatória”. Frisando tratar-se de conteúdo e não de uma disciplina, essa lei propõe que os assuntos referentes à temática racial e outros temas pertinentes às chamadas minorias sejam abordados de forma transversal, atravessando todos os saberes disciplinares, tendo como foco o combate aos preconceitos racial e de gênero. Além disso, prevê a capacitação sistemática dos professores e assessoramento em caráter permanente aos mesmos para melhor desenvolvimento dos trabalhos, articulando essa proposta de uma educação anti-racista e antidiscriminatória com o projeto político-pedagógico em curso na rede municipal de ensino.

Um outro fato que nos chama a atenção pelo ineditismo diz respeito ao município de Aracaju (SE) que promulgou duas leis sobre essa temática, sendo que uma delas (Lei nº 2.221/94) para tratar especificamente da instituição de um curso de capacitação para os professores e demais funcionários do sistema educacional, com a especificação de todo o seu conteúdo programático, visando prepará-los para trabalhar com o tema da diversidade étnica em sala de aula. Essa lei também inova por incluir nessa proposta educacional a história e a cultura dos povos indígenas,

⁶³ Sobre o assunto ver <http://www.portoalegre.rs.gov.br/>

⁶⁴ O texto da legislação na íntegra encontra-se em <http://www.camarapoa.rs.gov.br/>

trazendo as questões específicas do índio também para o centro do debate e por deixar o programa do curso aberto a sugestões da sociedade, evidenciando, assim, o caráter flexível do mesmo.

Como podemos observar, todas essas legislações buscam, através de uma mudança curricular, introduzir novos saberes e conhecimentos no cotidiano escolar, que acenem com a perspectiva de uma educação mais igualitária e que possibilite ao mesmo tempo criar cidadãos mais conscientes de seu lugar no mundo. Entendimento semelhante podemos encontrar entre o corpo docente da escola em que realizamos esta pesquisa.

Acreditamos que o currículo tem que estar de acordo com a realidade da escola, porém, em consonância com o mundo e o seu momento histórico-político-social. [...] E sua construção deve ser coletiva, não departamentalizada e muito menos isolada da realidade do aluno, bem como pautada em diálogos. (Grupo de professores do CIEP Zumbi dos Palmares – Plano Político Pedagógico)

Apesar de toda a importância atribuída ao currículo, a lei promulgada pelo município de Porto Alegre (RS), assim como as demais leis já citadas, entendendo que a simples determinação de que a história da África e dos negros no Brasil sejam adicionadas à grade curricular não resolveria o problema que se pretende combater, qual seja, a discriminação e preconceito racial nas salas de aula, incorpora ao seu texto a qualificação dos professores, considerada essencial em todo o processo antidiscriminatório.

Claro está que todas essas legislações, fruto das lutas e das pressões incansáveis dos movimentos negros e demais movimentos sociais organizados, proporcionaram as condições, abrindo os caminhos para que em 09 de janeiro de 2003, o governo federal, reconhecendo a importância dessas lutas e ainda sob os auspícios da Conferência Mundial Contra O Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, alterasse a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionando a Lei 10.639/03. Esta lei, além de tornar obrigatório o ensino da história e cultura da África e afro-brasileira, introduz no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Aliás, a inclusão dessa data não só no calendário escolar, mas principalmente na agenda política nacional é uma questão nevrálgica para o

movimento negro, já tendo inclusive despertado a atenção das escolas de samba do Rio de Janeiro.

Na epígrafe que abre a introdução deste trabalho, o sambista questiona a situação em que o negro brasileiro se encontra na sociedade passados cem anos da abolição da escravidão. Com o enredo 100 anos de liberdade, realidade ou ilusão? A Escola de Samba Mangueira analisa criticamente o que de fato representou para milhares de negros e seus descendentes a abolição da escravidão nos moldes em que ela se deu. Sem o acompanhamento de políticas públicas que permitissem aos negros superar os efeitos da escravidão, acenando-lhes com a possibilidade de ascensão social, via educação e trabalho, o quadro que se configurou, como bem retrata a letra do samba foi a substituição da violência e da pobreza das senzalas pela violência e a miséria das favelas.

Tal questionamento encontra eco também na voz dos principais expoentes do movimento negro que, diante da ausência de investimentos sociais para os ex-escravos e seus descendentes, consideram o 13 de maio uma farsa montada por uma monarquia decadente, representada na figura da princesa Isabel, que numa cartada decisiva realiza a abolição e entra para a história como a heroína redentora dos escravos.

Dessa forma, essas lideranças negras tiram o 13 de maio de cena, desqualificando sua importância, e traz para o centro do debate o dia 20 de novembro, data em que se comemora a morte de Zumbi dos Palmares.

Talvez seja o momento do movimento negro redimensionar historicamente a importância das duas datas, pois entendemos que o 13 de maio, ao contrário do que se apregoa, não se contrapõe ao 20 de novembro, mas ambos são marcos históricos importantes que sinalizam o jogo de correlação de forças que esteve presente o tempo todo nesse período conturbado da história brasileira.

Afinal, como procuramos demonstrar neste trabalho, foram os negros escravizados que, juntamente com outros segmentos sociais sensíveis à causa, se mobilizaram, organizaram e lideraram inúmeras rebeliões e revoltas, fundaram quilombos e empreenderam diversas formas de resistência, que culminaram com a abolição da escravidão.

Não resta dúvidas de que a lei 10.639/03, assim como todas as outras que a precederam, representa um avanço no processo de democratização do

ensino, porém muito ainda precisa ser feito para que mudanças nas relações raciais dentro e fora das salas de aula possam ser percebidas.

No parecer que regulamenta a lei, tem-se que

É preciso ter clareza que o art. 26^a acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES, 2005, p. 17)

Santos, S. (2005) tece uma crítica ao caráter generalista de que se reveste a lei 10.639/03, a qual, segundo, ele deixa em aberto uma série de questões fundamentais para sua efetiva implementação. Entre essas questões, aponta a ausência de referência à necessidade de capacitação dos professores que já se encontram lecionando, bem como de as universidades reformularem seus currículos, a fim de formarem professores já qualificados a lecionar sobre História e Cultura Afro-Brasileira, não indicando também, na esfera governamental, a quem caberia a responsabilidade pela implementação da lei. Além disso, este autor aponta como limitação da lei, podendo até mesmo inviabilizá-la, a determinação de que os conteúdos devam, prioritariamente, ser ministrados nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, posto que, no seu entendimento, as áreas mais críticas e que estariam à frente das discussões sobre relações raciais e que, portanto, deveriam ser priorizadas são as áreas de ciências sociais e de educação.

Todas essas questões que se encontram ausentes no texto da lei 10.639/03 e que, justamente por isso, vem sendo alvo das críticas de Santos, S. (2005) e de outros pesquisadores dessa temática são contempladas no parecer que regulamenta a lei e institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Entretanto, esse parecer ainda é bastante desconhecido por parte de muitos agentes educacionais, o que faz com que suas determinações de caráter normativo sejam sistematicamente ignoradas.

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição

necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato. [...] é preciso uma pressão constante dos movimentos sociais negros e dos intelectuais engajados na luta anti-racismo junto ao Estado Brasileiro para que esta Lei não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico. Ou seja, é preciso mais do que nunca pressão sobre os governos municipais, estaduais e federal para que esta Lei seja executável. (SANTOS, S., 2005, p. 34-35)

3.4.2. *Ainda e sempre o currículo: Territórios em conflito ou das subjetividades capturadas*

Inúmeras são as teorias que já se propuseram a explicar, a descrever e desvendar o currículo, como se este fosse um objeto já dado à espera de quem o revelasse ao mundo. Das teorias tradicionais, passando pela concepção marxista, pela pedagogia do oprimido, pela sociologia crítica, pela visão multiculturalista, pelos estudos culturais até a crítica pós-estruturalista, a questão o que ensinar?, travestida no mais das vezes em como ensinar?, tem-se constituído na questão central de todas essas teorias, diferenciando-se quanto à concepção que as mesmas têm sobre o currículo em função das perspectivas sob as quais é pensado e elaborado. O que se busca estabelecer é que saberes devem ser privilegiados e corporificados no currículo em detrimento de outros. Nesse sentido, o currículo está longe de ser um objeto neutro e expressa as relações de poder presentes na sociedade, as quais, ao produzirem efeitos de verdade, engendram práticas, saberes e subjetividades, constituindo-se ao lado de outros artefatos em um importante instrumento de controle.

Dentre essas teorias, uma nos interessa mais de perto, pois é passível de se perceber a influência que exerce junto aos movimentos sociais, sobretudo aos movimentos negros. Esta teoria vem se constituindo na base das lutas e das reivindicações da população afro-brasileira, podendo seus pressupostos serem encontrados no cerne das diferentes leis anti-racistas, já analisadas, em que a lei 10.639/03 não foge a regra, inserindo-se também dentro dessa perspectiva. Trata-se da teoria multiculturalista, em suas múltiplas variações.

Segundo Silva (2005), a visão multiculturalista de base humanista, pautada sob uma lógica identitária e tendo como principais ícones o respeito à diferença, à tolerância e à diversidade cultural, apregoa que há uma essência

humana em todas as pessoas e rechaça a idéia da existência de uma hierarquia entre as diferentes culturas. Já o multiculturalismo que se pauta em uma perspectiva crítica concebe a diferença, não como algo naturalizado, a-histórico e a-temporal, mas sim como sendo produzida por relações de poder e que é sempre relativa a algo tido como não-diferente. Nessa concepção, são essas relações de poder que impõem um sinal negativo ao diferente, em função de uma avaliação feita tendo como referência o não-diferente. Para a visão multiculturalista crítica,

as diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. **Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.** (SILVA, 2005, p. 88-89, grifos nossos)

Silva (2005) sinaliza ainda que, sendo o currículo fruto de uma seleção em que está em jogo decidir quais conhecimentos e saberes devem ser contemplados, as diversas teorias do currículo buscam justificar o porquê dessas escolhas. Justificativas essas que apontam para o modelo de sociedade que se pretende construir, assim como para o tipo de pessoa que se pretende formar para viver nessa sociedade.

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] Qual é o tipo ideal de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do modelo estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2005, p. 15)

É ainda Silva (2005) que irá colocar a questão do poder no centro das diferenças entre as teorias tradicionais do currículo e as teorias críticas e pós-críticas. Na análise empreendida, sinaliza que enquanto as teorias tradicionais se consideram neutras e dirigem sua atenção para o “como ensinar”, sem questionar os

conhecimentos hegemônicos, dominantes da sociedade, por considerá-los como já dados, limitando-se a se concentrarem nas questões meramente técnicas, visando promover a adaptação das pessoas ao modelo de sociedade vigente; as teorias críticas e pós-críticas, por outro lado, entendendo-se atravessadas por relações de poder e, portanto, implicadas com as questões que perpassam o universo educacional, recusam essa suposta neutralidade, abandonam o velho questionamento de “o que ensinar?” e passam a se preocupar com “por que ensinar?”. Interessa, assim, saber quais interesses estão em jogo para que determinados conhecimentos e conteúdos façam parte do currículo e outros não. Dessa forma, problematizam-se os pressupostos básicos das teorias tradicionais em que a escola, mais do que se preocupar com a transmissão de conhecimentos, atuaria na produção e na reprodução das desigualdades sociais, de gênero e étnico-racial, implantando diferenças, ocupando o currículo um lugar de destaque em todo esse processo. Afinal,

Diferenças, distinções, desigualdades...A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO⁶⁵, 1997 *apud* PRATA, 2005, p.111)

Segundo Silva (2005), as teorias críticas, de forte base marxista, têm em Louis Althusser um de seus grandes expoentes. Althusser defende a idéia de que a sociedade capitalista só sobrevive, em função dos mecanismos de dominação e controle utilizados para garantir o *status quo*, o que pode se dá pela via repressiva ou pelo convencimento. Dentre esses mecanismos têm-se os aparelhos repressivos de estado, cujos principais representantes são a polícia e o poder judiciário, e os aparelhos ideológicos de estado que têm na escola, ao lado da família, da religião e da mídia, uma de suas vertentes. Para ele, a escola desempenha um importante papel na manutenção do *status quo*, posto estar disseminada em todos os níveis da vida social e abarcar quase que a totalidade da população, por um longo período de tempo. Não podemos esquecer que as crianças das classes média e alta estão

⁶⁵ LOURO, Guacira. A construção escolar das diferenças. IN: _____ (Org.). **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.57

iniciando sua vida escolar cada vez mais cedo, o que faz com que as escolas de educação infantil acabem incorporando um pouco também as funções de creche, dada a pouca idade dos alunos.

Para os estudiosos dessa corrente de pensamento, seria através do currículo que a escola disseminaria a ideologia das classes dominantes, atuando sub-repticiamente nas diferentes disciplinas e conteúdos ministrados, de forma discriminatória, de modo a produzir nas pessoas das classes menos favorecidas uma inclinação para a subserviência, instigando, por outro lado, nas pessoas das classes dominantes à propensão para o exercício de atividades de comando e de controle. “Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes”. (SILVA, 2005, p.31-32).

Foucault (1995a) é bastante crítico ao conceito de ideologia por entender que este se coloca sempre em oposição a algo tido como verdade e pressupõe a existência de um sujeito. Para ele não existe uma verdade a espera de ser revelada, posto ser esta produzida historicamente no interior dos discursos e das práticas, não sendo, portanto, detentora de uma essência que a caracterize. O que interessa, então, é a relação que estabelecemos com a verdade sem se ater às certezas dogmáticas sobre a veracidade ou falsidade de determinado fato. Foucault, assim, rejeita todo e qualquer tipo de certezas prontas, de verdades inabaláveis, de valores universais, buscando desconstruir determinadas maneiras de pensar.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (FOUCAULT⁶⁶, 1980 *apud* GORE, 2002, p.10)

No tocante à questão do sujeito, Foucault o concebe como uma invenção moderna, engendrado por relações de poder, não devendo ser compreendido como algo dado, como tendo uma existência à priori, fora das

⁶⁶ FOUCAULT, Michel. Truth and power. IN C. Gordon (Ed.). **Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977**. Nova York, Pantheon Books, 1980, p. 109-133.

relações que o constituem. A questão do sujeito é tão importante para Foucault que, pouco antes de sua morte, ele irá afirmar que o tema central de toda a sua pesquisa sempre foi o sujeito, não obstante pudesse parecer em diversos momentos que sua preocupação maior era com a questão do poder.⁶⁷

Embora Foucault não tenha se dedicado em suas obras a analisar as relações de poder que se processam dentro das instituições escolares e tampouco podemos encontrar em seus escritos qualquer recomendação ou admoestação sobre práticas pedagógicas ou sobre o papel do professor e as formas de funcionamento do espaço escolar, muitas foram suas contribuições para o campo educacional. Nesse sentido, diversos autores nacionais e estrangeiros têm efetuado o exercício de pensar as práticas educacionais dentro de uma perspectiva foucaultiana. É assim que iremos encontrar em Gore (2002) e Veiga-Neto (2005) a idéia de que a escola seria uma instituição disciplinar que teria como objetivo produzir corpos "dóceis" e úteis ao modo de produção capitalista, promovendo o adestramento de crianças e jovens, capturando suas falas e legitimando, assim, as diversas formas de violência que operam entre os diferentes grupos étnicos e sociais, em face dos mecanismos de inovações pedagógicas empregados na produção das desigualdades. As pedagogias, dessa forma, com todo seu aparato tecnológico, funcionam como regimes de verdade, produzindo efeitos tanto nos discursos educacionais quanto em todos aqueles comprometidos com suas práticas pedagógicas, sendo o currículo um dos instrumentos utilizados para fazer circular esses regimes.

Essas concepções foucaultianas vão ser extremamente importantes para pensarmos e problematizarmos a educação e as práticas pedagógicas, tidas como fundamentais nos processos de subjetivação.

Para Foucault, ela [a educação] funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos. Para a pedagogia, a educação funciona para "transformar" algo que estava desde sempre aí, isto é, dar o "acabamento" em algo que já existia como potência e que estava à espera de ser realizado (GALLO & VEIGA-NETO, 2007, p. 19)

⁶⁷ A esse respeito ver: Foucault, Michel. O sujeito e o poder. IN: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica** : Para além, do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995. p. 231-249

Como se pode ver, os currículos, ao confrontarem saberes, conhecimentos, culturas e linguagens diversos, evidenciam marcas territoriais que expõem os campos de tensão entre diferentes regimes de verdade. Estes, como bem salienta Gore (2002), não são necessariamente negativos, podendo ser, ao contrário, extremamente produtivos em relação aquilo que quer fazer passar. Nesse território, não existem culpados ou inocentes, sendo tudo questionável e problematizável. Não existem garantias. Dessa forma, práticas de cunho progressistas, supostamente libertadoras, podem se revelar amplamente conservadoras, no que tange aos efeitos produzidos.

Gore (2002) chama a atenção para o fato de que o ato de se trazer para o calendário escolar certas datas comemorativas, como forma de reconhecimento e de valorização de certas culturas e histórias, enfocando a contribuição das minorias étnicas e sociais no processo de formação da sociedade, tais como “o dia internacional da mulher”, “o dia do índio”, o “dia nacional da consciência negra”, pode produzir efeitos contrários ao que aparentemente se pretende alcançar. Essas práticas podem contribuir para reafirmar a supremacia do homem branco, cujos feitos e experiências acabam sendo colocados no centro dos acontecimentos, mantendo-se, assim, todas as outras formas de ser e de existir na periferia, numa posição marginal. O mesmo pode ser observado nas tentativas empreendidas por algumas práticas pedagógicas e por currículos que se propõem a desenvolver mecanismos de combate ao racismo e aos preconceitos sociais e de gênero, sem entretanto lutar para a eliminação de outras formas opressivas, cujos preconceitos em relação à orientação sexual, à idade, a compleição física, entre outros, podem prevalecer no bojo de formas de pensar que se pretendem antidiscriminatórias.

Mecanismos de poder-saber funcionam não apenas em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos que caracterizam discursos educacionais específicos, isto é, aos próprios argumentos. [...] Sem ser inteiramente uma fonte de dominação nem de resistência, a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente circunscrita por ele. Em vez disso, é ela própria uma arena de luta. **Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência.**

Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência ao poder. (GORE, 2002, p. 14-15, grifos nossos)

3.4.3. *Ações voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03: Fazendo acontecer...*

No bojo da promulgação da Lei 10.639/03, o governo federal criou em março de 2003 a SEPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, colocando a problemática racial no cerne da agenda política nacional, com o propósito de reverter “os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo”. (RIBEIRO, *apud* BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES, 2005, p.8). Dentro dessa mesma ótica foi criada também a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que tem como uma de suas vertentes o trato das questões étnico-raciais na educação, expressas no *slogan* “Educar para a Diversidade” .

A SECAD no ano de 2004 realizou uma série de Fóruns estaduais, sobre os quais falaremos mais adiante, para discutir as questões referentes à diversidade étnico-racial na educação, visando promover a capacitação de profissionais da educação para a implementação da lei 10.639/03 em seus estabelecimentos de ensino e ao mesmo tempo divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação.

Além da criação dessas duas Secretarias que têm como principal escopo, dentro de suas especificidades, a promoção da igualdade, valorizando a diversidade étnico-racial da população brasileira, o governo federal ciente da escassez de materiais didático-pedagógicos que possibilitem abordar de forma não preconceituosa a temática africana, constituindo-se, assim, numa das dificuldades apontadas para a implementação da lei 10.639/03, organizou, através da SECAD, um concurso⁶⁸, no ano de 2006, visando premiar a produção de materiais

⁶⁸ O nome completo deste certame é “Concurso Nacional de Material Didático-Pedagógico voltado para o Reconhecimento e a Valorização da História, da Cultura e da Identidade Afro-Brasileiras e Africanas”, Maiores detalhes sobre o mesmo, incluindo-se dados sobre distribuição geográfica,

pedagógicos voltados para se trabalhar em sala de aula a história e cultura afro-brasileira. Pretendia-se, assim, incentivar a produção nacional sobre o tema, apostando no reconhecimento e na valorização das culturas afro-brasileiras.

O concurso contou com a parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e se dividia em três categorias: livros, vídeos e jogos ou brinquedos pedagógicos. Enquanto os livros e vídeos produzidos poderiam ser direcionados a todos os segmentos de ensino, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior, sendo que nesse último caso apenas para os cursos de licenciatura; os jogos e brinquedos pedagógicos, por sua vez, deveriam ter como público-alvo apenas a educação infantil e o ensino fundamental I, que compreende as turmas de 1ª a 4ª séries.

Os participantes do certame, que poderiam ser brasileiros ou estrangeiros residentes no Brasil, ao se inscreverem deveriam informar em que categoria o seu trabalho estaria inserido (livros, vídeos e jogos ou brinquedos pedagógicos), bem como para qual modalidade de ensino estava concorrendo (educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e ensino superior).

O concurso se propunha a premiar os doze melhores trabalhos, cujos autores além de receberem uma certa quantia em dinheiro, teriam os seus trabalhos disponibilizados às escolas públicas de todo o país, a fim de suprir a carência de materiais sobre o tema, ajudando na implementação da lei 10.639/03.

A SECAD recebeu no total 101 trabalhos, distribuídos por todas as categorias, sendo constituída uma comissão para avaliá-los e selecionar os vencedores. A idéia era utilizar-se do dia 20 de novembro de 2006, data em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra, para a entrega da premiação. Entretanto, após a análise de todo o material recebido, a Comissão de Avaliação chegou à conclusão de que nenhuma obra inscrita alcançou a nota mínima exigida para premiação, deixando, assim, de indicar vencedor no concurso.

Não sabemos quais foram os critérios adotados nessa avaliação, nem qual o grau de envolvimento dos candidatos com a temática, tampouco tivemos acesso aos trabalhos apresentados, de modo que nada podemos afirmar sobre a

qualidade dos mesmos. Não obstante, fatos como esse revelam o quanto trazer a temática racial para dentro das salas de aula, pode esbarrar em dificuldades conjunturais e estruturais, necessitando, portanto, de serem problematizadas.

Paralelamente a essas iniciativas do governo federal, entidades de defesa dos interesses da população afro-brasileira, entidades estudantis, secretarias estaduais e municipais de educação, setores expressivos do movimento negro e outros segmentos sociais começaram a realizar seminários, congressos, oficinas de sensibilização, de capacitação, iniciativas isoladas ou fazendo parte de um projeto educacional mais amplo, enfim, eventos nacionais e internacionais de toda natureza, com o propósito de debater com a sociedade temas pertinentes à comunidade negra, divulgar experiências educacionais, apontar as dificuldades ainda a serem transpostas e aprender com as experiências locais e de outros países, tendo como balizador a lei 10.639/03.

Um desses eventos foi o Seminário Nacional de Educação e Cultura Afro-brasileira, realizado em junho de 2004, pela Casa da Cultura da Mulher Negra, do Município de Santos (SP) que contou com a participação de educadores e pesquisadores do Brasil, do Reino Unido e de Angola. Durante alguns dias, esses profissionais discutiram e debateram questões referentes à inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos de ensino fundamental e médio, demonstrando preocupação quanto à metodologia a ser aplicada, o material didático a ser utilizado e a formação dos educadores para esse fim. Um outro dado levantado foi a necessidade de que houvesse um monitoramento por parte da sociedade, a fim de verificar se a implementação da lei está sendo feita e de que forma isso vem ocorrendo.

A maioria dos que se encontrava no evento entende que as secretarias municipais e estaduais de educação devem assumir a dianteira e realizar cursos de capacitação dos professores, instrumentalizando-os para lidar com essa temática em sala de aula, desenvolvendo estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar. O Seminário integrou as atividades da Campanha por uma Educação sem Discriminação, que desde 1997 é desenvolvida na Baixada Santista em resposta às denúncias de racismo nas escolas e universidades de Santos (SP).

Essas questões passaram a fazer parte também das preocupações da União Nacional dos Estudantes – UNE, que em sua 5ª Bienal de Arte, Ciência e Cultura, realizada entre os dias 27 de janeiro e 02 de fevereiro de 2007, no Rio de

Janeiro, teve como tema “Brasil-África, um rio chamado Atlântico”. O objetivo primordial era refletir sobre as diversas culturas que compuseram a formação da sociedade brasileira, com destaque para a influência africana, de modo a apontar as semelhanças, diferenças e os laços que nos unem, de forma incontestada, ao continente africano. A fim de reafirmar essa relação de parceria Brasil-África e como parte das preparações para o evento que ocorreria, o jornalista Daniel Artenius do jornal virtual EstudanteNet, pertencente à UNE, entrevistou a ex-ministra da Educação e da Saúde de Guiné Bissau, Maria Odete Semedo, a qual aponta como principal desafio a ser enfrentado nos dois países

Lutar para que possamos todos os países diminuir a pobreza. Como existem as favelas aqui, temos lá as “tabacas” que vivem no limiar da pobreza, e isso conduz as crianças e jovens ao submundo, isso é igual em todo mundo. Acho que a luta é pela escolarização do maior número da população em idade escolar possível. E quando falo no direito da educação, não é aquele direito da criança ir à escola hoje e desistir amanhã, é criar condições para que ela possa permanecer e sair com algo que dê para construir seu projeto de vida, participar na vida ativa. [...] Todos governantes dizem que a primeira prioridade é a educação, mas na prática a economia, a soberania e as forças armadas ficam com uma parte maior do bolo. É preciso que haja uma visão maior sobre a necessidade que a educação e a saúde têm. (SEMEDO, 2006, p. 1;3)

Destaca-se também o Programa de Formação Continuada em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Atenta ao fato de que as questões trazidas pela implementação da lei 10.639/03 não se restringem ao meio educacional e interessam a todo o conjunto da sociedade, a SMED estendeu o referido curso de formação à participação de professores, acadêmicos, capoeiristas e quaisquer interessados nessa temática.

Constituído de três módulos, o curso é composto de oficinas pedagógicas, seminários de debates e curso de extensão, envolvendo aulas teóricas e vivenciais, sendo uma das atividades que a SMED se propõe a realizar no ano de 2007, como parte de uma proposta maior de trabalho, a qual nas palavras da coordenadora da Assessoria das Relações Étnicas da SMED, Adriana dos Santos,

consiste na “desconstrução do racismo de Estado, desnaturalização de padrões, exercício da diferença e produção de singularidades”.⁶⁹

Caminhando por outras estratégias de atuação, temos no âmbito jurídico algumas ações sendo impetradas em face dos órgãos públicos municipais, estaduais e federais de educação, em função do descumprimento da lei 10.639/03 e da resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que a regulamenta. Uma dessas ações foi movida por diferentes entidades e figuras expressivas do movimento negro, tendo o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental – IARA, à frente e contando também com a participação do ex-senador Abdias do Nascimento; da Federação Nacional dos Advogados – FeNAdv; do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros – IPEAFRO; da Central Única de Favelas – CUFA; do Movimento Negro Unificado – MNU-Seção Rio de Janeiro, entre outros.

Alegando na Representação feita ao Ministério Público que até aquela data (26 de abril de 2007) o disposto na lei 10.639/03 não foi cumprido pelos estabelecimentos de ensino públicos e particulares e o quanto esse descaso, travestido em morosidade, tem ocasionado de prejuízo para os estudantes que se encontram privados de ter acesso a informações e conteúdos fundamentais para sua formação educacional, os autores da ação requerem ao Ministério Público Estadual e Federal que intervenham junto aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares, através da abertura de inquérito civil público. Além disso, requerem também que sejam oficiados a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, todos os diretores e diretoras de escolas públicas e privadas, os Conselhos Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro, a Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, o CNPQ, a SECAD e a SEPPIR, a fim de que todos possam se manifestar sobre as razões pelas quais até hoje a lei não vem sendo implementada e o que de fato eles têm feito, dentro de suas respectivas competências, para solucionar esse impasse.

A referida ação foi encaminhada também ao Juiz da Vara da Infância e da Juventude da Comarca da Capital que, entendendo ser esta uma questão de suma importância, haja vista a clientela que frequenta o Juizado da Infância e Juventude ser majoritariamente afrodescendente e que ao ser inserida na rede de

⁶⁹ Sobre o assunto ver:

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cs/default.php?reg=77508&p_secao=3&di=2007-08-07

ensino precisa ter todos os seus direitos assegurados, incluindo-se aí uma educação anti-racista e antidiscriminatória, acolheu a representação, determinando a expedição de ofícios aos órgãos elencados pelos autores da ação.

Como se pode ver, todas as ações e estratégias empreendidas pelos diferentes atores sociais e governamentais que analisamos têm como propósito fazer acontecer a lei 10.639/03, tirando-a do papel e colocando-a efetivamente na vida das pessoas, como um exercício de cidadania. Dessa forma, produzem-se diferenças que mais do que ser toleradas e aceitas devem constantemente ser problematizadas. Claro está que, embora entendendo ser necessário o monitoramento pelos movimentos sociais da implementação da lei 10.639/03,

...não podemos, a despeito da exigência da lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de maneira folclorizada e idealizada. Esse é um grande temor: repetir modelos para fazer com que esses conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada. (LIMA, 2006, p.46)

CAPÍTULO 4

A ETNICIDADE IRROMPE A CENA SOCIODRAMÁTICA: MULTIPLICIDADES EM FOCO OU... UM POUCO DE POSSÍVEL SENÃO EU SUFOCO

Nunca é demais repetir: nossa pobreza tem cor, nossa exclusão tem cor. Esses dados, porém, não devem ser naturalizados. Assim como eles foram fruto de uma História, fazer uma outra História pode mudar o quadro.

*Mônica Lima*⁷⁰

Neste capítulo, buscamos apresentar ao leitor os meandros da pesquisa de campo realizada, bem como nossas análises sobre as incursões feitas no CIEP Zumbi dos Palmares, no tocante principalmente às formas encontradas por esta escola para lidar com as multiplicidades étnicas na sala de aula; as dificuldades institucionais e os embates advindos, quando da instauração dos conflitos; os atravessamentos de toda ordem que perpassam este estabelecimento de ensino; a capacidade inventiva dos alunos e do corpo técnico frente às adversidades; a constituição e demarcação dos espaços e os limites e raio de ação de todos os atores envolvidos no processo educacional.

Pretende-se, assim, ter como eixo privilegiado de análise as práticas que vêm sendo implementadas neste cotidiano escolar, quer sejam práticas excludentes, segregacionistas e discriminatórias, fortalecendo, dessa forma, a criação de territórios rígidos, endurecidos, cristalizados, quer apontem outras possibilidades de existência, ou seja, a criação de novos territórios existenciais.

Para tanto, fazem-se necessárias algumas considerações sobre o método e o instrumental utilizado, posto que deles decorrem a tentativa empreendida de cartografar o plano de produção de subjetividades, identificando neste percurso as linhas que o compõem: linhas mais ou menos flexíveis, linhas

⁷⁰ Professora de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com ênfase em História da África

duras como as do preconceito e do pluralismo relativista e linhas de fuga, através das quais acreditamos ser possível pensar um devir negro.

Afinal, colocar em questão a força explicativa do conceito de representação social pressupõe num certo sentido a identificação deste outro plano e todo seu corolário.

4.1. *O CIEP Zumbi dos Palmares sob a ótica de seus principais personagens: Apresentando a escola....e a escola se fez presente*

O CIEP Zumbi dos Palmares localiza-se no Bairro de Acari, área do subúrbio do Rio de Janeiro, que possui um dos piores índices de desenvolvimento humano do município, conforme o último censo demográfico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷¹. A escola fica próxima a um conglomerado de favelas, recebendo alunos destas e outras comunidades, na faixa etária de 04 a 16 anos de idade, compreendendo a educação infantil, classes de educação especial e o primeiro segmento (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental, perfazendo uma média de 680 alunos atendidos no decorrer do ano.

O CIEP funciona em horário integral, das 07h30min às 16h30min, sendo que, segundo a coordenadora pedagógica, muitas crianças chegam às 07h para poder tomar o café da manhã no colégio. Entretanto, devido à carência de professores, conforme veremos mais adiante, algumas turmas acabam tendo aulas só de meio-período, o que tem se constituído em transtorno para os responsáveis e limitado as possibilidades das crianças no tocante a uma educação mais ampla. A escola tem procurado formas de minimizar os prejuízos causados às crianças por essa situação e estabeleceu como uma de suas metas para o ano de 2007 implantar efetivamente o horário integral até o mês de julho para no mínimo dez turmas. Contudo, sabemos que muitas são as dificuldades a serem transpostas.

⁷¹ Para maiores detalhes sobre o ranking dos bairros do município do Rio de Janeiro em relação ao IDH (Índice de desenvolvimento Humano), consultar <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>

A parte da manhã é dedicada às atividades do núcleo comum, qual seja, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Na parte da tarde ocorrem as atividades integradas, chamadas pelo corpo técnico da escola de Projetos, que consistem em oficinas de linguagem, de artes visuais, música, dramatização, artes cênicas, recreação, dança, educação física, jogos matemáticos, estudo dirigido/recuperação paralela, hora do conto e sala de leitura.

A escola sofre os efeitos de estar localizada num bairro abandonado pelo Poder Público, em que faltam saneamento básico, sistema de transporte eficiente, hospitais, além de ter que conviver diariamente com os transtornos causados pelo Rio Acari que, sem receber tratamento adequado, exala um odor fétido e constitui-se num grave risco à saúde, bem como numa ameaça para as crianças em seu percurso de ida e volta à escola, posto não ter nenhuma proteção às suas margens.

Para entender o que de fato significa o CIEP Zumbi dos Palmares para as comunidades acarianas e adjacentes, não basta um passeio por suas dependências carregadas de simbolismo afro-brasileiro, tampouco uma incursão pelas salas-de-aula lotadas em que professores exauridos tentam vencer a própria desmotivação para motivar crianças no difícil exercício do ensino-aprendizagem. Faz-se necessário afetar e se deixar afetar por histórias, narrativas, alegrias, dores frustrações, desencantos e esperanças. Faz-se necessário ter olhos e ouvidos atentos e se fazer presente de corpo inteiro num cotidiano escolar, cada vez mais imbricado, atravessado por questões sociais complexas, em que a temática étnica desponta em meio a violências estruturais, em que sobressaem os mecanismos de exclusão fomentados por políticas neoliberais, globalizações e concentrações de rendas. A esses mecanismos excludentes incorporam-se as dimensões de gênero, raça/etnia e geracionais, fazendo com que essas contradições que emergem num cenário sócio-econômico-político conturbado acabem por desembocar no universo escolar. Têm-se a afirmação e a atualização de práticas discriminatórias voltadas preferencialmente contra as mulheres, a população afrodescendente, as crianças e os adolescentes.

Afinal, como podemos constatar, a maioria dos alunos que freqüentam o CIEP Zumbi dos Palmares é negra e mestiça e provém de lares pobres, em que falta alimentação adequada, saneamento básico, cuidados essenciais com a saúde, havendo predomínio de desemprego ou de subempregos, com muitas famílias

sobrevivendo da renda obtida como “catadores de lixo”. A precariedade do trabalho e o grau de desemprego é tamanho que muitos pais podem ser enquadrados no que Castel (1994) denominou apropriadamente de “desempregados de longa duração”⁷², em face do desemprego recorrente a que estão submetidos e da instabilidade do mundo do trabalho. Essas crianças, mormente, advêm de grupamentos familiares extensos, que agregam ao modelo tradicional de pais, mães e filhos, cunhados, tios, avós, sobrinhos e outras figuras parentais ou não, somando-se a tudo isso, em muitos casos, a existência de filhos de diferentes relacionamentos. Nessa seara familiar é bastante expressivo também o número de lares chefiados exclusivamente por mulheres, cuja figura paterna é inexistente ou tem sua presença ou campo de atuação minimizados.

Esse perfil sócio-familiar dos alunos da escola em questão é corroborado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁷³, realizada pelo IBGE, em 2002, segundo a qual 25,5% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres, sendo que essa situação é inversamente proporcional às condições sócio-econômicas das famílias analisadas, ou seja, quanto menor o rendimento familiar, maior a proporção de lares com predomínio de liderança feminina, ocupando essas mulheres, geralmente, postos de trabalho mais vulneráveis. A mesma pesquisa aponta ainda que mais de 90% das mulheres que atuam como chefes de família não contam com a ajuda do cônjuge nessa tarefa, vivendo sozinhas com seus filhos. Sendo os negros parte considerável do contingente que vive em situações de extrema pobreza no Brasil, não nos resta dúvidas de que grande parcela desses lares chefiados por mulheres são pertencentes a famílias afro-brasileiras. Essas mulheres, então, acabam sendo vítimas de uma dupla discriminação, onde o binômio sexo e cor dão a tônica do preconceito.

A essa violência estrutural, soma-se uma violência social notabilizada na ação do narcotráfico e suas redes de conexão, dos grupos de extermínio, das milícias e das forças policiais, em que a ilegalidade do uso do caveirão, conforme já analisada, reveste-se na parte mais visível desse sistema de opressão, dominação e de violação de direitos pelas forças de segurança legalmente constituídas.

⁷² Sobre o assunto ver CASTEL, Robert. Da Indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. IN: LANCETTI, Antônio (Org.) **Saúde & Loucura**. São Paulo: Hucitec, nº 4, 1994. p. 21-48

⁷³ A esse respeito ver: BOLETIM DIEESE, São Paulo, Edição Especial, n. 4, 08 de março de 2004. Disponível em: http://www.dieese.org.br/esp/boletim_mulher04.pdf. Acesso em 10 de julho de 2007.

Em estudo publicado pela UNESCO⁷⁴, em 2004, intitulado “Mapa da Violência”, em que analisa os padrões de violência perpetrados contra a juventude brasileira, tem-se que no tocante aos homicídios, a maioria das vítimas é negra, pobre, do sexo masculino, moradora de regiões periféricas dos grandes centros urbanos e está compreendida na faixa etária entre 15 e 24 anos. Dentro do perfil traçado pelo estudo, a possibilidade de um negro ser vítima de um homicídio é 85,3% maior do que a de um branco. O Estado do Rio de Janeiro aparece em primeiro lugar no ranking brasileiro de homicídios entre jovens, sendo essa modalidade de violência responsável por mais da metade das mortes desse segmento populacional.

No bojo de toda essa problemática, a criança e o jovem negro e pobre, assim, sofrem duplamente os efeitos de uma política segregacionista, excludente e racista que forja subjetividades sobre a etnia negra e a pobreza em que a periculosidade e a criminalidade estariam diretamente associadas a essas duas condições⁷⁵.

Iniciar a apresentação da escola pesquisada a partir de todo esse preâmbulo sobre as diversas formas de violência e seus efeitos na produção de subjetividades torna-se fundamental, uma vez que o tema da violência aparece recorrentemente em diversos momentos do trabalho realizado dentro do CIEP Zumbi dos Palmares, quer seja, nas oficinas, nas histórias de vida, nas narrativas, nas entrevistas, nos silêncios, nos ruídos, nas falas entrecortadas, quer seja na dispersão, na letargia e na agressividade de que nos dá conta essa comunidade escolar.

Apresentar o CIEP Zumbi dos Palmares, portanto, implica, antes de qualquer coisa, demarcar o perfil dos alunos, seus familiares e das comunidades no entorno de onde eles provêm, posto que as características da clientela atendida acabam por influenciar diretamente o modo de funcionamento da escola, tanto nos aspectos político-pedagógicos, quanto nos modos de interação entre os diferentes atores desse universo educacional.

⁷⁴ Waiselfisz, Julio Jacobo. **Mapa da Violência IV: Os jovens do Brasil - Juventude, violência e cidadania**. Brasília, UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. 170 p.

⁷⁵ Sobre o assunto ver COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Livia do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. IN: FRAGA, Paulo César Pontes; LULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 19-37.

Mais do que se ocupar com o processo de ensino/aprendizagem, a escola, assim, é chamada a intervir, a atuar numa conjuntura política-social adversa em que as famílias cada vez mais vêm sendo negligenciadas, desassistidas, incapacitadas, destituídas de seu poder decisório, o qual, via de regra, acaba sendo transferido para instituições como o Conselho Tutelar, o Poder Judiciário, o psicólogo entre outras. Atribui-se, assim, a essas famílias, com seus múltiplos arranjos familiares, os quais podem estar ligados por laços afetivos, de consagüinidade ou de convivência, a pecha de incompetentes, desestruturadas, violentas, negligentes e irresponsáveis, ignorando e/ou desqualificando, nesse processo as formas singulares com que essas famílias se articulam e se organizam para exercer o poder familiar, com que se apropriam dos espaços e dão conta de uma territorialidade que ultrapassa os limites geográficos das comunidades onde residem.

Durante minha trajetória na escola pesquisada, muitas foram as narrativas, relatos e histórias com as quais me deparei e que serviriam para ilustrar bem essa situação. Entretanto, uma se revela bastante significativa, dado o caráter emblemático que assumiu e a reverberação de suas conseqüências para além do contexto educacional.

O caso diz respeito a uma criança de seis anos de idade, aluna da Educação Infantil, a quem chamaremos de Pedro, supostamente abandonada na escola. Segundo a narrativa, ao final de um dia de aula, às 16h30min, as crianças, uma a uma, começaram a deixar a escola, levadas por seus responsáveis, à exceção de Pedro, pois sua mãe não apareceu para buscá-lo. A professora, então, procurou tranquilizar o menino de que sua mãe logo estaria ali, pois com certeza aconteceu algum imprevisto. Só que o tempo foi passando e nada de ninguém aparecer para buscar Pedro, o qual já dava sinais de estar muito assustado. A professora, então, juntamente com a Direção, efetuou contatos telefônicos com a casa de Pedro, sem lograr êxitos, posto que ninguém atendia ao telefone.

A noite foi chegando e com ela o medo. Afinal, não se pode esquecer que a escola situa-se numa área tida como violenta, onde freqüentemente ocorrem tiroteios e incursões policiais, levando insegurança à população daquela região. Além disso, a escola precisava ser fechada, todos precisavam ir para casa, mas acima de tudo precisava ser decidido o que fazer com Pedro, supostamente abandonado e esquecido no estabelecimento escolar.

A Direção, então, devido à seriedade do caso, acionou o Conselho Tutelar da área, explicou a situação e pediu uma intervenção, urgente, posto que se fazia necessário viabilizar um abrigo para Pedro em face do ocorrido, pois o mesmo precisava ter um lugar para passar a noite, ao mesmo tempo em que o Conselho deveria empreender esforços no sentido de localizar a mãe ou algum familiar que pudesse se responsabilizar pelo menino e saber o que aconteceu. Afinal, a mãe de Pedro trabalha, mas durante todo o tempo que ele estuda na escola, sua mãe nunca deixou de pegá-lo no final das aulas.

Por volta das 19h, a conselheira tutelar compareceu à escola e, enquanto juntamente com a Direção conversava com a criança e fazia o registro do caso, a fim de melhor referendar uma decisão, eis que adentra a escola a mãe de Pedro, visivelmente bastante nervosa. Em seu relato disse que naquele dia precisou trabalhar até mais tarde, pois o patrão lhe pagaria hora-extra e então incumbiu seu outro filho de doze anos de idade, a quem chamaremos de Diego, de buscar Pedro na escola, pois ela não teria condições de fazê-lo. Só que Diego ficou envolvido com as suas próprias atividades, pois nesse dia ele tinha um curso também para fazer, e acabou se distraíndo. Após o curso, ficou na casa de um coleguinha brincando e esqueceu completamente da atribuição que a mãe lhe deu. Ao chegar do trabalho, deu pela falta de Pedro. Indagado sobre o paradeiro do irmão, somente então é que Diego se deu conta de que havia esquecido de buscá-lo, sendo fonte de grande aflição para sua mãe.

Após ouvir o relato, a conselheira tutelar admoestou severamente a mãe de Pedro, informando-a sobre as penalidades a que poderia estar sujeita por faltar com seus deveres de mãe, negligenciando os cuidados com o filho e atribuindo a uma outra criança uma responsabilidade que era sua. Enfatiza que uma criança de doze anos não tem condições de se responsabilizar nem por ela mesma, quanto mais por outra de seis anos.

Todas as tentativas empreendidas em demonstrar ser uma boa mãe, e que justamente por se preocupar com o bem-estar de sua família é que havia ficado até mais tarde no trabalho, pois este se constitui na única fonte de renda que possui para garantir o sustento dos filhos, revelaram-se inúteis. Culpabilizada, a mãe, então, desculpá-se pelo ocorrido, despede-se e vai embora para casa levando Pedro pelas mãos.

Fecham-se as cortinas, a conselheira tutelar sai de cena com a certeza do dever cumprido, pois mais uma vez agiu levando-se em conta o “melhor interesse da criança”.

Atentos a todos os detalhes dessa narrativa, não é difícil imaginar os efeitos dessa tragédia em três atos na vida de cada um dos envolvidos. Pedro, até então bastante adaptado ao ambiente escolar, passa a ter medo de ir à escola, pois, no universo das fantasias reais e imaginárias típicas de crianças de tão tenra idade, teme ser abandonado, esquecido, institucionalizado e que sua mãe seja presa. A mãe de Pedro, não obstante tenha de matar um leão por dia para dar conta de todas as exigências que uma sociedade capitalista neoliberal lhe impõe, sem contar com políticas públicas que lhe possibilitem exercer minimamente os papéis de trabalhadora, mãe, mulher, dona de casa e educadora, sente-se culpada por não poder ser a mãe tão maravilhosa que gostariam que ela fosse. Diego, por sua vez, recrimina-se por ter ficado absorto em brincadeiras e ter esquecido o irmão, ocasionando toda essa problemática. Afinal, sua mãe havia confiado nele, ao atribuir-lhe uma responsabilidade e ele falhou.

Muitas são as análises que podemos fazer desse caso e de seus desfechos para cada um dos atores envolvidos. No entanto, o que mais salta aos olhos é constatar que mais uma vez busca-se culpabilizar e penalizar a pobreza, pessoalizando no indivíduo pobre a responsabilidade pela situação na qual se encontra. Desconsidera-se, dessa forma, o contexto social em que esses sujeitos estão inseridos que tem na vulnerabilidade produzida por uma sociedade excludente, demarcada pela precariedade do trabalho, pelo desemprego, pela fragilidade dos vínculos sociais, sua marca característica.

A conselheira tutelar em nenhum momento se preocupou em escutar efetivamente a mãe de Pedro, suas justificativas, suas motivações, suas aflições e angústias. Tampouco procurou contextualizar o ocorrido, atentando para o fato de ser esta uma mãe presente, participativa na vida dos filhos e amorosa, não havendo nada que pudesse desqualificá-la como mãe. Nesse sentido, se falha houve, essa está muito mais ligada a uma ausência de políticas públicas garantidoras de direito do que propriamente a uma negligência materna. Apesar disso, o que se vê é o engendramento e fortalecimento de territórios modelares que impõe às famílias pobres formas de ser e de existir, notabilizadas, no caso em questão, num modelo

normativo do que vem a ser uma boa mãe, não obstante as graves desigualdades sociais fomentadas pelo modo de produção capitalista contemporâneo.

Nesse cenário um tanto quanto desalentador, a escola torna-se o depositário de todas as expectativas e esperanças em relação às crianças pobres e suas famílias. Se antes a escola era vista como aquela capaz de, através da educação formal, propiciar a mobilidade social, de promover a ascensão social dos segmentos desfavorecidos, dado o seu caráter universalista e igualitário; hoje passa a ter papel fundamental no enfrentamento da violência, funcionando quase como um salvo-conduto, um antídoto que livrará crianças e jovens dos riscos a que estão expostos nos ambientes perniciosos em que vivem.

Sai de cena, assim, o mito da escola democrática, que oferece oportunidade igual para todos, em que qualquer um, independente da origem social e das condições de vida, possui as mesmas possibilidades de êxito, de sucesso escolar, bastando para isso dedicação e empenho individual nos estudos. Dentro dessa lógica, o sucesso ou o fracasso, assim, é atribuído ao próprio indivíduo, sendo centrado nas diferenças individuais. Entra em cena, por outro lado, o mito da escola redentora. Aquela que recebeu a “nobre missão” de acolher em seu meio a criança pobre, impedindo que a mesma seja alcançada, cooptada, pelas teias insidiosas da violência e da criminalidade, ou quiçá, libertando, salvando dessas mesmas teias aquelas crianças que já foram, de certa forma, aliciadas por elas.

A Revista *Época* publicou recentemente uma série de reportagens, sob o título “As escolas mais Inovadoras”, cujo propósito seria apresentar experiências que ocorrem no campo educacional em todo o território brasileiro que seriam exemplos de soluções encontradas por algumas escolas para lidar com problemas recorrentes da educação. Realizadas pela jornalista Paloma Cotes, uma das reportagens publicadas analisa o impacto na redução da criminalidade e da violência ocasionado pela abertura das escolas públicas nos fins de semana.

Um exemplo apontado pela Revista como bem sucedido diz respeito a uma escola localizada na região conhecida como Cracolândia, no Centro de São Paulo, que ganhou esse nome em função do consumo intensivo de crack pela juventude local.

Após a abertura dos portões para a comunidade de alunos pobres, alguns já aliciados pelo tráfico, imigrantes bolivianos, moradores de

rua, a escola comemorou um semestre sem roubos nem invasões. É uma vitória para um colégio onde até o mastro da bandeira do Brasil já foi furtado. [...]. Durante anos, a escola foi saqueada. O vice-diretor Marco Antônio Gomes da Silva, há quase uma década na escola, afirma que a abertura para a comunidade aos sábados e domingos faz, embora lentamente, a relação com a comunidade evoluir. “Pela primeira vez em todos estes anos, estamos de janeiro até junho sem registrar um único boletim de ocorrência por furto ou invasão”, diz ele. (COTES, 2006, p. 56, 59)

Reportando-se ao mapa da violência, traçado pela Unesco, a reportagem da Revista Época enumera alguns motivos para se abrir as escolas aos fins de semana, enfatizando que os dados estatísticos mostram que nesse período os jovens correm mais riscos, dada a ociosidade em que se encontram, e que a abertura das escolas, assim, ajudaria a minimizar essa exposição à violência.

O CIEP Zumbi dos Palmares, devido às características já mencionadas de sua clientela, não foge também a esse lugar de escola redentora, cuidadosamente orquestrado, muito embora possamos observar em pequenas práticas cotidianas realizadas por alguns profissionais da escola, o quanto esta vem se esforçando para ser um diferencial na vida de crianças que, por vezes, tem na escola a única referência de respeito, afeto, cidadania e apoio. Os efeitos dessas práticas fazem-se notar em pequenos gestos, posturas e atitudes. Estão presentes na relação afetuosa que observamos entre as crianças e os funcionários da COMLURB que trabalham na limpeza da escola, no cuidado que se tem com os equipamentos escolares, entendendo-os como pertencentes à coletividade, no uso e na apropriação, bastante singular, que a criança faz da sala da direção⁷⁶, em contraponto ao caráter disciplinar, por vezes punitivo, de que a referida sala se reveste em alguns momentos pelo corpo docente. Quanto a isso, devo confessar que esses fatos causaram-me um certo estranhamento a princípio.

Afinal, em minhas reminiscências estudantis, a sala da direção sempre foi um lugar temido pelos estudantes que para lá eram enviados pelos professores e inspetores de alunos sempre que “precisavam” de um corretivo. Lugar para levar broncas, ficar de castigo, ter anotações desabonadoras na caderneta estudantil, ser informado que seus pais seriam convocados a comparecer à escola, em virtude do

⁷⁶ Cumpre esclarecer que todas as observações feitas neste trabalho a respeito da sala da direção são aplicáveis também à sala da direção adjunta, uma vez que o CIEP Zumbi dos Palmares possui uma sala da direção geral e uma sala da direção adjunta, sendo ambas bastante acessíveis à clientela.

mau comportamento apresentado, enfim, decididamente a sala da direção não era um local aprazível em que gostaríamos de passar algumas horas. Muito contribuía também para esse clima de terror, que a simples menção da sala da direção incutia em nós alunos, a existência de diretoras com ares nazistas prontas para enviar qualquer um que as desafiasses para o que imaginávamos ser um campo de concentração. Por isso chamou-me a atenção o fato de que no CIEP Zumbi dos Palmares a sala da direção é um verdadeiro *point*, onde, não raro, nos deparamos com a presença de crianças que para lá vão espontaneamente sempre que se encontram em tempo livre, quer seja para oferecer ajuda às diretoras (levando documentos aos professores, levando recados, ajudando na xerox), quer seja para contar histórias, ouvir histórias, trocar afetos, confidências, falar de medos e esperanças.

A sala da direção, aliás, como pudemos perceber em várias ocasiões, é um lugar onde muito da vida escolar acontece. É de lá que chega uma profusão de vozes, uma verdadeira polifonia a produzir ressonâncias, entorpecimentos, desestabilização de caminhos, linhas de segmentaridade dura, enrijecimentos, linhas flexíveis, fluxos, devires, resistências...

São professores descrentes a reclamarem da precariedade das condições de ensino, da indisciplina estudantil, da falta de envolvimento dos responsáveis com o processo educacional dos filhos, das políticas educacionais forjadas nos gabinetes sem levar em conta a realidade da clientela atendida, a exigir de forma irredutível da direção a punição de alunos com comportamentos considerados inaceitáveis, mas que também vibram e se entusiasmam com os progressos das crianças, incentivando-as, valorizando-as, que se sentem recompensados quando uma criança é capaz de ver positividade na sua história, até então desvalorizada, e se apropriar do conhecimento como importante ferramenta para fazer frente às adversidades. Que se desterritorializam e se reterritorializam incessantemente, que se num momento produzem práticas homogeneizadoras, reificadoras e totalizantes, em outro são capazes de colocar em foco o diferir, de apostar na diferença como algo possível.

Isso fica expresso em falas como a de uma professora que, ao explicar a composição da sua turma, em que quase todos os alunos são oriundos das classes de progressão, possuindo uma grande defasagem idade série, faz a seguinte observação:

Se nós formos avaliá-los dentro de nossos modelos, dentro de nossos padrões, o nível de ensino alcançado por eles é muito baixo, mas se, ao contrário, nós tivermos em mente todas as dificuldades que eles tiveram que vencer para estar aqui, a penúria com que eles vivem, em todos os sentidos, a falta de apoio e de incentivos, a violência que os cerca e que faz com que muitos já tenham perdido algum familiar nessa guerra, nós podemos então dizer que eles têm feito progressos consideráveis, que superaram as expectativas.

Essas várias vozes, que ressoam através dos professores e demais funcionários e que são fortes mecanismos de produção de subjetividades, chegam também através dos pais e demais responsáveis. Podemos escutá-las nos pedidos de socorro que vêm em forma de orientação para conduzir a prole, evitando que ela se perca nas linhas sinuosas do labirinto da violência e da criminalidade; no pedido de ajuda para se inserir nos programas governamentais e assim conseguir os benefícios sociais (bolsa família, Riocard estudantil), os quais servirão como um alento para a miserabilidade em que se encontram; nos pedidos endereçados à pesquisadora, cujo saber psicológico é convocado a atuar nos casos de dificuldade de aprendizagem, rebeldia infantil, apatia e desinteresse; mas também podemos ouvi-las nos protestos por uma educação de qualidade para seus filhos, em que as deficiências do sistema seriado de ensino não podem servir de pretexto para a implantação de um novo modelo, os ciclos de formação, que tem como carro chefe a progressão continuada, vista por muitos com desconfiança, dado o caráter de aprovação automática com que se reveste. Esses pais temem que os ciclos de formação, tais como vêm sendo implementados, acabem criando uma falsa idéia de que os índices de reprovação estão diminuindo, escamoteando as mazelas do sistema educacional, aumentando o fosso existente entre a diminuta massa de alfabetizados e um grande contingente de analfabetos funcionais.

Como diz uma mãe no auge de sua indignação: *Nós não queremos isso. As crianças vão passar de ano sem nada saber. De que isso vai adiantar?*

Essa multiplicidade de vozes se propaga também nas crianças e sua busca por uma escuta, por sorrisos, afagos, nas manifestações de raiva contra tudo e contra todos, no desejo expresso de não ficar na escola, nas indisciplinas, nas inadaptações, nos choros, nas queixas, nas ausências, nas agressividades, nas fugas, nas evasões, mas também na alegria, na espontaneidade, na criatividade, no

carinho, no amor pela escola, na solidariedade, na amizade, no desejo de saber, na potência, nas resistências, nas flexibilidades, nas intensidades.

Kohan (2004) irá falar de uma dimensão intempestiva a habitar a infância, ressaltando que podemos considerar a existência de duas infâncias. Uma é a infância compreendida como etapa de desenvolvimento, sobre a qual muito se tem escrito e discorrido a respeito. É a infância presente nas legislações, nos conselhos tutelares, nas políticas educacionais, nos manuais, nos tratados nacionais e internacionais, a compor um plano do visível, ou seja, linhas de segmentaridade dura que abarcam todos os processos constituídos. Entretanto,

existem também outras infâncias, que habitam outras temporalidades, outras linhas, infâncias minoritárias. Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. Infâncias que atravessam e interrompem a história, que se encontram em devires minoritários, em linhas de fuga, em detalhes; infâncias que resistem aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes e totalitários: infâncias que *se tornam* possíveis nos espaços em que não se fixa o que alguém pode ou deve ser, em que não se antecipa a experiência do outro. Espaços propícios para essas infâncias são aqueles em que não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos. (KOHAN, 2004, p. 5. Grifos do autor)

Estruturalmente o CIEP Zumbi dos Palmares possui uma diretora geral, duas diretoras adjuntas e uma coordenadora pedagógica. O prédio possui dois pavimentos e, quando iniciamos a pesquisa, contava com vinte e cinco salas de aula, sendo duas adaptadas para as classes especiais, uma sala de leitura, auditório e sala de computação. Na cobertura do prédio principal existem duas casas que têm como propósito atender os alunos do PAR (Programa Aluno Residente)⁷⁷, sendo uma para os meninos e uma para as meninas. No início da pesquisa, a residência dos meninos encontrava-se desativada e a das meninas estava em funcionamento,

⁷⁷ O Programa Aluno Residente é uma iniciativa da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro e tem como propósito acolher, em sistema de abrigo, crianças e adolescentes que estudam nos CIEPs e que por alguma razão não podem estar com seus pais. O aluno integrante do Programa fica no CIEP, em esquema de abrigo, de segunda à sexta-feira, estuda e participa de todas as atividades desenvolvidas pelo CIEP normalmente, sendo que nos finais de semana vai para a casa de seus familiares. Os pais que manifestam interesse em participar do Programa são encaminhados à CRE (Coordenadoria Regional de Educação), a fim de que seja feita uma avaliação do caso e verificar se os mesmos atendem aos pré-requisitos para a inserção no Programa. As crianças e adolescentes, durante o tempo em que ficam nas residências localizadas dentro dos CIEPs para esse fim, são cuidados e assistidos por um casal de pais sociais, os quais são selecionados pela CRE, entre funcionários do Município interessados em exercer esse papel. Os pais sociais passam por um processo de avaliação e acompanhamento contínuo.

prestando atendimento, naquele momento, a quatro meninas. Atualmente, ambas as casas encontram-se desativadas, em virtude de não haver pais sociais disponíveis para atuar no Programa.

Cabe esclarecer que a pesquisa de campo foi realizada no período de agosto de 2006 a julho de 2007, compreendendo, portanto, dois anos letivos diferentes. Tal fato teve algumas implicações no desenrolar do trabalho, posto que as mudanças numa comunidade escolar complexa, como a do CIEP em questão, acontecem muito rapidamente e, por vezes, promovem modificações em todo o funcionamento da escola.

Entre as mudanças, a principal diz respeito ao corpo funcional. No início da pesquisa, no segundo semestre de 2006, o CIEP contava com trinta e nove professores, sendo que destes, vinte trabalhavam em regime de dupla regência. Já no primeiro semestre de 2007, esse quadro havia sofrido alterações significativas, passando a contar com vinte e sete professores, oito deles trabalhando em dupla regência. Fica patente a grande queda, de um semestre para o outro, no número de profissionais que trabalhavam na escola, notadamente entre aqueles que atuavam em dupla regência.

Como conseqüência, tem-se a diminuição de duas salas de aula, tendo em vista a ausência de professores para lecionar, as quais foram transformadas em sala de jogos e sala da cultura, ganhando, assim, outras funções no espaço escolar.

O problema da carência de professores, aliás, é enfatizado no Projeto Político Pedagógico da escola como sendo um dos grandes entraves para que o CIEP Zumbi dos Palmares cumpra com a sua proposta de oferecer projetos de horário integral para todas as turmas.

A falta de professores é uma constante. Muitos chegam e não ficam até o fim ou não retornam no ano seguinte, dificultando a consolidação de um trabalho que se inicia no ano letivo e que não tem continuidade. É Sempre um eterno começo...

(Marco Situacional do Projeto Político Pedagógico do CIEP Zumbi dos Palmares para o ano de 2006)

Claro está que toda essa situação acaba repercutindo no ensino que é ministrado às crianças, bem como nas demais atividades oferecidas pela escola (projetos, oficinas), cujos efeitos já se fazem sentir, sendo o mais visível deles, no dizer de uma professora, a evasão escolar.

Essa turma que estou trabalhando desde o ano passado reduziu-se a quase a metade, porque as outras crianças foram saindo. A maioria já saiu da escola. Por causa desses projetos muitas mães tiraram os filhos da escola. As crianças ficam com muito tempo vago por causa da falta de professores capacitados para coordenar as oficinas dos projetos. Além disso, tem criança também que não sobe para as atividades do projeto, permanecendo no pátio, aí acabam indo para outras salas que estão com atividades e arrumando brigas, então as mães estão tirando. Esses projetos esvaziaram muito a minha sala.

Conquanto o fenômeno da evasão escolar seja bastante complexo e multicausal, necessitando ser analisado e combatido em várias frentes, falas como a dessa professora evidenciam o quanto a ausência de um real investimento na educação que tem na valorização do quadro funcional o seu baluarte pode fazer com que até mesmo propostas, a princípio, interessantes possam se transformar em elementos desagregadores.

Um outro efeito que pudemos constatar em função da diminuição do quadro de professores, bem como do grande número de ausências e licenças médicas, é o deslocamento, por vezes constante, da coordenadora pedagógica, das diretoras adjuntas e até mesmo da diretora geral de suas funções para desenvolver atividades docentes em sala de aula, suprimindo, assim, a ausência dos professores e impedindo que as crianças frustradas tenham que voltar para casa. Essa situação acabou por interferir também na pesquisa de campo, pois por diversas vezes ao chegar à escola para a realização de entrevistas ou de outras atividades previamente agendadas com a Coordenação Pedagógica ou com a Direção, éramos informados da impossibilidade de realizá-las, sendo necessário um reagendamento, em virtude desses deslocamentos.

Segundo a coordenadora pedagógica, a escola conta com parcerias importantes no seu dia-a-dia que contribuem para propiciar às crianças uma educação global, auxiliando-as também no pleno exercício da cidadania, suprimindo muitas vezes a falta de professores da rede municipal de ensino para o desenvolvimento dessas atividades. Entre essas parcerias destacam-se a Vila Olímpica Clara Nunes, que funciona ao lado da escola, cujos instrutores desenvolvem com as crianças, em dias previamente programados, atividades esportivas de várias modalidades (futebol, basquete, vôlei, natação, entre outras); a COMLURB que, através do Programa COMLURB/Escola – Projeto escola limpa, cede funcionários para atuar na limpeza do estabelecimento escolar, cuidando para

que a escola esteja sempre limpa, tendo também entre uma de suas principais propostas trabalhar com as crianças um processo de coleta seletiva de lixo.

Em toda a escola pode se observar a presença de latões de lixo com formatos de bonecos infantis, chamados garizinhos, em referência à figura do gari que é bastante conhecida e querida pela população do município do Rio de Janeiro. Cada boneco traz uma inscrição informando o tipo de lixo que deve ser colocado ali (garrafas pet, vidro, papel, plástico, lixo perecível), sendo feito todo um trabalho de conscientização com as crianças, alertando-as para a importância de se jogar o lixo no recipiente correto. Além disso, enfoca questões como reciclagem de lixo, qualidade de vida e sobre a ação do homem na natureza e suas conseqüências para o meio ambiente.

Nesse trabalho, a COMLURB tem a parceria também da empresa White Martins, que fornece funcionários para a realização de palestras, atividades lúdicas e dramatizações com foco nas questões ambientais que, no dizer da coordenadora pedagógica, acabam tendo desdobramentos ao longo do ano letivo nas salas de aula, sendo inseridas no conteúdo das séries.

Uma outra parceira importante é com o Posto de saúde Sylvio Frederico Brauner que funciona contíguo ao CIEP e que através do Projeto Escola Promotora de Saúde promove palestras e esquetes teatrais com as famílias, alunos, comunidade e profissionais da educação, abordando temas diversos como DST, AIDS, gravidez na adolescência, saúde da família, entre outros.

A escola conta também com os serviços de uma rádio comunitária denominada Rádio Positiva que, entre as principais funções, atua repassando os informes da escola para a comunidade, divulgando os eventos, encontros e reuniões, a fim de que haja uma participação maciça e efetiva da comunidade no espaço escolar. Por outro lado, a escola funciona muitas vezes como o elo entre algumas instituições e a comunidade no entorno, viabilizando o acesso da mesma a diversos serviços, contribuindo, assim para levar cidadania à população local.

Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, a coordenadora pedagógica informa que, além da direção, participam da elaboração do mesmo, professores, funcionários, alunos, responsáveis e demais membros da comunidade escolar, representados pelo CEC (Conselho Escola Comunidade)⁷⁸. O Projeto

⁷⁸ O CEC (Conselho Escola Comunidade) é composto por um representante da associação de moradores, um aluno, um responsável, um professor, um funcionário e a diretora da escola que

intitula-se “Janelas da Vida”, numa alusão ao fato de que o processo educacional consiste numa abertura de janelas que possibilite enxergar o mundo, entendendo essas janelas como sendo a leitura e a escrita. Dentro dessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico engloba os seguintes eixos estratégicos: respeito, família, mundo, informação, dignidade, emprego, cidadania e ética. Segundo a coordenadora pedagógica, busca-se nesse processo que a criança e o adolescente sejam capazes de realizar uma leitura crítica do mundo, de ler nas entrelinhas, de ler e ser capaz de interpretar aquilo que lê.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico estabelece alguns objetivos específicos, administrativos, pedagógicos e comunitários a serem perseguidos por toda a comunidade escolar, em que a ênfase recai sobre uma política inclusiva, com claro recorte racial e social, que abranja tanto as classes de educação especial, quanto os demais alunos, respeitando-se suas especificidades. Prioriza-se também o combate à evasão escolar, através de ações efetivas junto às famílias que possibilitem à criança permanecer na escola e o incentivo à participação, através da garantia de espaço para a atuação do CEC e do grêmio estudantil nos conselhos de classe. Além disso, sinaliza o esforço que deverá ser empreendido por todos para acabar com as turmas de progressão⁷⁹ na escola, enfatizando a importância de se investir na formação de alunos críticos e conscientes de sua realidade, fornecendo a estes condições efetivas para transformá-la. Para tanto, a escola deverá estar atenta aos conteúdos ministrados, de modo que estes estejam diretamente relacionados à realidade da clientela do CIEP e que, por conseguinte, tenham sentido em fazer parte de suas vidas como

exerce o cargo de presidenta do Conselho. Este Conselho é consultivo e visa estreitar os laços entre os diferentes segmentos do universo escolar, promovendo uma integração efetiva entre a escola, a família e a comunidade. Os membros do CEC são eleitos pelos respectivos segmentos a que pertencem pelo voto direto para um mandato de 02 anos. Segundo a coordenadora pedagógica, não existe diferença na participação de nenhum dos segmentos que compõe o conselho, tendo todos o mesmo peso no poder de decisão. Ainda segundo ela, o conselho se reúne geralmente uma vez por mês, podendo haver a necessidade de reuniões extraordinárias em função de alguma situação que se precisa resolver mais urgentemente. É o conselho que ajuda a definir como gastar a verba recebida pela escola, por exemplo, bem como as ações que a escola deve empreender em determinadas situações.

⁷⁹ As classes de progressão são turmas diferenciadas voltadas para os alunos que têm grande defasagem idade-série, quer seja por terem ingressado na escola tardiamente, quer seja pelas sucessivas repetências e evasões escolares. Essas crianças comumente são diagnosticadas como tendo dificuldades de aprendizagem, de integração social ou outros tipos de limitações. O objetivo dessas classes é promover a aceleração da aprendizagem, de modo que as crianças possam, o mais rápido possível, ser inserida numa turma regular. Entretanto, na prática as classes de progressão têm se revelado mais um mecanismo de exclusão fomentado pela escola.

instrumentos necessários para a sua sobrevivência num mundo cada vez mais fragmentado.

Como marco doutrinal a nortear todo esse processo, preconiza que:

A escola, como instituição social incorporada nesta sociedade que se transforma a cada dia, precisa ser pensada como espaço em que o indivíduo aprende, compreende e transforma as circunstâncias e por elas é transformado. Assim, tendo em vista as demandas de um mundo que cada vez mais caminha para uma postura multicultural e globalizante, porém tecnicista e competitivo, vimos assumir, enquanto instituição social e educacional, um compromisso de fazer desta escola um espaço que venha contribuir na construção de uma sociedade mais solidária, organizada e democrática, sem deixar de ser crítica. Ajudar no desenvolvimento de cidadãos críticos, solidários, responsáveis, éticos que acreditem na possibilidade de transformação de suas vidas, e da comunidade onde vive, através do exercício da conscientização e da discussão do valor do ser humano, enquanto pessoa que é.

(Projeto Político Pedagógico do CIEP Zumbi dos Palmares)

A questão da violência também é sinalizada no Projeto Político Pedagógico no qual, apesar da comunidade no entorno ser apresentada como sendo violenta, destaca-se que esta tem respeito e zelo pela escola, tida por muitos como a única referência positiva numa região tão carente de recursos. Aliás, o tema da violência em suas diversas modalidades, conforme já mencionado, é bastante recorrente no dia-a-dia da escola e surge nas mais variadas situações, trazido por diferentes segmentos do universo escolar.

É assim que certa vez, ao circular pelo pátio da escola, observando o movimento dos alunos, dos pais e dos funcionários que ali transitavam, percebo que existe uma turma participando efusivamente de uma atividade. Pergunto então a uma funcionária que se encontrava por ali se os alunos estavam na hora do recreio, no que ela me responde negativamente e informa que aquela era uma atividade dirigida, portanto, apesar do caráter recreativo, não era recreio, havendo toda uma proposta que envolve esporte e o trabalho com o corpo. Fico contemplando um pouco mais aquela atividade, ao mesmo tempo em que ensaio uma conversa com essa funcionária, que fico sabendo posteriormente tratar-se de uma servente, sobre suas impressões a respeito da escola e do trabalho que é executado por ela. No meio da conversa essa funcionária relata que no dia anterior houve algum problema na comunidade ao redor da escola, pois ela viu vários rapazes passarem armados

com armas imensas em direção ao conjunto que se situa próximo à escola, não sabendo ela precisar exatamente o que aconteceu. Nisso, uma outra funcionária que estava ouvindo a conversa diz que toda aquela movimentação tinha a ver com a prisão efetuada do irmão de um famoso bandido carioca já falecido, fato este que, segundo ela, foi inclusive televisionado e estava nas páginas dos principais jornais da cidade.

A primeira funcionária, então, retruca que o que mais lhe chamou a atenção no episódio presenciado era a pouca idade dos rapazes que estavam portando aquelas armas e correndo pelos arredores próximos à escola, pois, segundo ela, eram rapazes muito jovens, crianças praticamente.

Percebe-se, nesse momento, a instauração de um clima de tensão e medo, mas ao contrário do que talvez pudéssemos supor, o medo que paira no ar não é o de que a escola viesse a ser invadida por esses jovens fortemente armados, de que os alunos, professores e funcionários fossem feitos de reféns ou de que a escola fosse utilizada como esconderijo ou rota de fuga, no caso de uma incursão policial. Esse medo, como pudemos observar em discursos proferidos por diferentes segmentos desta unidade escolar é praticamente inexistente. Contribui para isso, no dizer da direção, dos professores e de alguns familiares ouvidos, as boas relações travadas entre a escola e a comunidade, as quais garantem que o espaço escolar seja respeitado e preservado, uma espécie de zona neutra, típica de áreas em guerra.

Cumprir dizer que essas boas relações, no dizer da direção, são fruto de um intenso trabalho feito junto às Associações de Moradores, aos responsáveis e às instituições ao redor, que ao serem trazidos para dentro da unidade escolar, passam a integrar esse ambiente e a se sentirem co-responsáveis por ele.

O medo que efetivamente está presente naquele momento e que, de certa forma, ronda o CIEP Zumbi dos Palmares é expresso na fala emocionada daquela funcionária:

Fico olhando aqueles meninos armados tão jovens e me pergunto: Será que algum deles estudou aqui? Será que conseguimos fazer alguma diferença na vida deles? Olho essas crianças brincando aqui no pátio e fico pensando: o que será deles em meio a toda essa onda de violência? Como podemos ajudá-los? Morro de medo de encontrar em meio a esses jovens algum rostinho conhecido. Saber

que mãos que um dia me deram um abraço carinhoso, hoje portam armas é algo que me assusta.

É esse o temor. De que a escola não consiga exercer com maestria o seu papel de redentora, de salvadora, não conseguindo impedir que os jovens cada vez mais cedo sejam enredados pela criminalidade. Por outro lado, em sua fala a funcionária expressa também o afeto que nutre pelas crianças, sua preocupação com o destino delas, o sentimento de impotência que a invade, mas acima de tudo uma implicação com a causa dessas crianças, que a leva a pensar e a se interrogar sobre como fazer diferença? Como em sua prática cotidiana contribuir por meio de pequenas ações para que essas crianças vislumbrem outras possibilidades que lhes permitam escapar ao destino arditamente traçado por uma sociedade excludente, para quem essas crianças e jovens são absolutamente descartáveis?

Esses questionamentos não estão circunscritos a essa servente, de quem nos apropriamos da narrativa, mas constatamos que eles meio que permeiam os fazeres e dizeres de quase todos aqueles que estão implicados com a causa da educação na contemporaneidade. Nesse sentido, há de se inventar e reinventar a escola, juntamente com os alunos, pais, professores e comunidades, nossos principais aliados nessa luta. Pretende-se, assim, que a escola deixe de ser uma repetidora do mesmo, rompendo com a inércia de que é acometida e reafirmando sua potência transformadora, de modo que ela se faça presente de fato na vida das crianças e suas famílias, não como aquela que irá redimi-los da pobreza e da violência, mas como aquela que irá engendrar espaços para que o possível seja instaurado.

Em um encontro carregado de intensidade com uma das diretoras adjuntas, esta expressa um certo saudosismo da época em que era professora e estava à frente de uma turma, atuando dentro da sala de aula, revelando uma certa vontade de voltar a lecionar. Como a pontuar suas memórias, mostra algumas fotos de atividades que ela desenvolvia com as turmas. São atividades folclóricas, de dança, de comemoração do dia da Independência, em cujas fotos podemos perceber sempre algum tema, alguma questão que aborde a multiplicidade cultural do Brasil e sua diversidade étnica. Isso fica evidente nas indumentárias das crianças, na decoração, nos estilos de dança apresentados, nas festas realizadas. Algumas fotos também são de eventos externos que as crianças participaram nas

lonas culturais, no Centro Cultural Banco do Brasil e em outros espaços culturais da cidade.

Enquanto folheamos as fotos, a diretora adjunta revela que desenvolver nas crianças do CIEP Zumbi dos Palmares um sentimento positivo de pertencimento a esta cidade, de modo que elas possam apropriar-se de tudo de bom que a mesma oferece, ao mesmo tempo que também possam ofertar a esta cidade os seus valores, estética, cultura e religiosidade, sempre foi uma de suas preocupações como educadora, posto que o preconceito racial e social é muito marcante na vida dessas crianças.

Num outro momento, indagada sobre como avalia os aprendizados que as crianças da escola, apesar de todas as dificuldades (sociais, institucionais, falta de professores e de demais elementos humanos), têm conseguido obter, essa mesma diretora adjunta diz::

Eu acho que poderia ser melhor. Nós não temos elemento humano dentro da escola para fazer um excelente trabalho. Não adianta só cuspe e giz em sala de aula. O que a gente tem fora da sala de aula? Educação Física somente. A sala de leitura é dentro da sala de aula, oficina de linguagem é dentro da sala de aula. Aqui a gente não tem como. Não tem professores de arte, não tem professores de música. Precisamos de professor de teatro. Imagine uma criança ficar o dia inteiro aqui dentro nessas condições. **Tem uma hora que ela não agüenta e bota em funcionamento a bagunça, a indisciplina.** O que está segurando tudo aqui na escola, o fazer acontecer, o querer que dê certo é o lado humano, porque a gente vê tanta carência, carência de tudo nessas crianças, que virar as costas e procurar uma outra escola eu acho que não é a solução do problema. É jogar o problema para o outro que vem atrás. Então, dentro do que se tem a gente faz o possível. Só que **eu acho que eles merecem mais, merecem muito mais.** (diretora adjunta. Grifos nossos)

Temos aqui uma análise clara de como os ajustes neoliberais, que vêm sendo aplicados sistematicamente à educação e que fomentam a precariedade da estrutura educacional que é oferecida à criança pobre, podem colocar em funcionamento alguns dispositivos, entre eles o dispositivo da indisciplina, a qual longe de ser vista como atos de rebeldia estudantil ou, para usar um termo mais da moda, como falta de limites, vem para dar visibilidade a esse segmento escolar.

Munidos talvez da única arma que possuem, essas crianças têm demarcado no espaço escolar, através da indisciplina, o que essa diretora adjunta,

tão perspicazmente expressou em sua fala, mista de indignação e resistência. Afinal, como sinaliza Suely Rolnik na apresentação do livro *Micropolítica: cartografias do desejo*, de autoria dela e de Félix Guattari : “os inconscientes às vezes – e cada vez mais – protestam”. (p.12) E desses protestos ruidosos nos chegam vozes cada vez mais intensas entoadas por um coro infantil a dizer: “Nós merecemos e queremos mais. Nós merecemos e queremos muito mais do que vocês estão a nos oferecer”.

A escola, assim, pouco a pouco vai se apresentando à pesquisadora, que em meio a inúmeras descobertas também se apresenta àquela comunidade escolar.

Nesses encontros e desencontros em que afetamos e somos afetados, eis que mais um encontro intensivo acontece. Convidada pela coordenadora pedagógica a assistir a dança que estava sendo ensaiada pelas crianças por conta da participação das mesmas em evento que iria ocorrer na Lona Cultural de Guadalupe, dirigimo-nos a uma sala que fica na parte térrea da escola, onde o ensaio estava acontecendo. No espaço estavam presentes crianças de várias turmas com idades e séries diferenciadas, pois a escola estendeu o convite à participação a todas as classes, bastando que para isso as crianças manifestassem interesse em participar. A coordenadora pedagógica explica que esse evento organizado pela Lona Cultural ocorre anualmente sempre com uma temática diferente. O tema daquele ano (2006) era tribos. Diante dessa temática, os professores juntamente com as crianças fizeram uma pesquisa do que eles poderiam estar apresentando, sendo então escolhida a música “Festa da música tupiniquim”⁸⁰ do Rapper Gabriel o Pensador, dadas as multiplicidades de exploração e composição artística que essa música possibilita.

As crianças, sob a coordenação de uma professora, estavam ensaiando uma coreografia, baseada nessa música, enfocando alguns ritmos musicais. Podíamos perceber passos de *street dance*, jogos de capoeira, maracatu, maculelê, passos de *funk*, numa verdadeira salada rítmica e cultural. A idéia,

⁸⁰ A letra dessa música fala de uma festa que aconteceria no Brasil em que estariam presentes diversas personalidades da música brasileira que se encontram vivas ou que já são falecidas, bem como desses encontros meio inusitados, entre artistas como Tom Jobim, Cartola, Bezerra da Silva, Renato Russo, entre outros que já faleceram, e cantores, de diferentes estilos, de nossa música ainda em atividade, como Martinho da Vila, Sandra de Sá, Lulu Santos, Rita Lee, entre outros. Utilizando-se de uma espécie de metalinguagem, a música em questão faz umas jogadas com algumas letras desses cantores para estar falando hipoteticamente desses encontros, dessa festa, tendo a própria música como fio condutor.

segundo a coordenadora pedagógica, era, partindo do tema tribos, poder estar falando um pouco dessas tribos musicais, utilizando-se para isso uma música que fala de música.

Pudemos observar que as crianças estavam bastante empolgadas, muito engajadas e comprometidas com aquilo que estavam fazendo, entendendo ser uma coisa importante para elas e para a escola, pois quando estivessem no palco da Lona Cultural se apresentando, elas estariam representando o CIEP Zumbi dos Palmares. Aliás cabe dizer que, em conversas informais com algumas crianças, pudemos constatar que elas têm uma visão muito positiva dessa escola, havendo uma identificação muito grande com a mesma. As crianças ouvidas demonstraram muita vontade de fazer coisas legais que engrandeçam ainda mais, no dizer delas mesmas, o nome dessa escola .

Enquanto nos deixávamos envolver pelo ensaio das crianças, uma menina que não estava participando da atividade, mas que se encontrava no local, aproxima-se e segura a minha mão com bastante força, chegando mesmo a apertá-la. Sorrio, pergunto seu nome e tento estabelecer um contato, mas ela não responde, apenas me olha, enquanto continua a apertar a minha mão. Sem desistir, sigo em frente em minhas tentativas de iniciar uma conversa e pergunto por que ela não está participando da dança, se ela não gosta de dançar, entre outras questões. Nisso, uma outra menina, aparentando nove anos de idade, aproxima-se, dá-lhe um abraço afetuoso, sorri e diante de meu olhar de interrogação diz: *Ela é especial*. Pergunto, então, se as crianças especiais não participam das danças, ao que ela responde: *Só se elas quiserem. Ela não gosta de dançar. Aí a tia, então, para ela não ficar sozinha dentro da sala traz ela para cá, porque assim ela também participa. Mesmo sem dançar ela está participando*.

Fico meio encantada com a desenvoltura daquela menina, bem como com o modo como ela apresenta as situações, demonstrando ter captado bem a proposta inclusiva defendida pela escola. Pergunto-lhe então se ela gosta de estudar naquele CIEP, ao que ela responde: *Adoro!* Indagada sobre o porquê, arremata com uma lógica infantil que não deixa margens para dúvidas: *Porque aqui eu sou gente*. Dito isso, sai correndo e volta a ocupar seu lugar no palco onde estava ocorrendo o ensaio da coreografia.

Fico a olhar aquele corpo negro franzino a se remexer sorridente ao som da música do Rapper Gabriel o Pensador e constato que na simplicidade de

sua resposta podemos perceber as diversas formas de exclusão a que é submetida no dia-a-dia (étnica, social, educacional, entre outras), as quais são vivenciadas através de um sentimento de “não ser gente”. É na expressão desse sentimento que somos tocados, afetados, confrontados em nossos saberes acadêmicos. Estar incluído é ser gente e é isso que no fundo faz a diferença, independente de quaisquer constructos teóricos a respeito.

Com a sagacidade de quem vivencia cotidianamente as contradições presentes nos processos de inclusão/exclusão social, longe do academicismo que alguns pesquisadores tratam esse tema, essa menina opera um modo de existência em que “ser gente” com tudo que isso implica é o que diferencia a escola em questão de outros espaços em que habita, e que faz, ao mesmo tempo, com que ela possa se solidarizar e acolher outros possíveis excluídos, na busca pelo inalienável direito de ser gente.

4.2. *Da cor da cultura à cultura da cor : um projeto para se trabalhar a lei 10.639/03*

A lei 10.639/03 surge no cenário nacional, como já visto, fruto de lutas intensivas do movimento negro e demais setores da sociedade civil organizada e, desde então, entre as principais questões que passou a suscitar, duas se sobressaem: Como falar de História e cultura da África para as crianças, se os próprios educadores as desconhecem? Como fazer valer a lei, quando se sabe da quase inexistência de livros e outros materiais didáticos que abordem essas questões, sem ficar preso meramente ao processo de colonização e escravização? Questões como essas acenaram com a urgência de se colocar na ordem do dia a capacitação dos profissionais de educação, munindo-os do instrumental necessário para que efetivamente uma outra história possa ser produzida.

Em entrevista ao Boletim Ebulição Virtual, de julho de 2004, da ONG Ação Educativa, a coordenadora de políticas educacionais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, órgão do Ministério da Educação, Andréia Lisboa de Souza, apontava como uma das dificuldades para a implantação da lei o fato de alguns estados e municípios recusarem

peremptoriamente colaborarem com a realização de fóruns estaduais para se discutir as melhores estratégias a serem adotadas na aplicação da lei. Segundo ela,

É um programa de vinte fóruns sobre Educação e Diversidade Étnico-racial, para debater estratégias de combate à discriminação e a implementação da lei 10.639. O primeiro foi no Amapá; temos resultados também em Alagoas e Sergipe. Precisamos do apoio das entidades do Movimento Negro e de toda a sociedade civil para pressionar seus estados e municípios para que cumpram o programa e realizem os fóruns estaduais para contemplar o planejamento de formulação dos currículos, formação dos professores, organização de materiais didáticos e sensibilização de gestores públicos no cumprimento da lei. (SOUZA, 2004, p. 1)

Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer 03/2004, que regulamenta a lei 10.639/03 e estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Embora esse parecer atribua a responsabilidade aos administradores do sistema de ensino pela capacitação dos professores, incluindo-se aí a disponibilização de materiais bibliográficos e de outros materiais didáticos necessários para se trabalhar com a temática preconizada pela lei, no caso do Município do Rio de Janeiro, até hoje, passados quatro anos da promulgação da lei, a Secretaria Municipal de Educação não promoveu nenhuma ação efetiva, com vistas a prover essa capacitação.

A fim de dar maior visibilidade a essas questões, trazendo a temática da diversidade étnica para o centro dos debates, a SECAD realizou no ano de 2004 um ciclo de Fóruns Estaduais, cujo tema versava sobre Educação e Diversidade Étnico-Racial. Esses Fóruns, que tinham como propósito implementar políticas públicas de promoção da igualdade racial e que se propunham a elaborar mecanismos de combate à discriminação e às desigualdades étnico-raciais, não contaram também com a participação do Município do Rio de Janeiro⁸¹. De acordo com o relatório de gestão sobre o programa Diversidade na Universidade⁸²,

⁸¹ Cumpre esclarecer que as análises efetuadas a respeito do que vem sendo feito para a implementação da lei 10.639/03 se aterão ao Município do Rio de Janeiro, uma vez que a escola pesquisada pertence à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Nesse sentido, não está em nossos propósitos investigar como esse processo vem se dando no âmbito estadual do Rio de Janeiro ou nos demais estados brasileiros.

⁸² Sobre o assunto, ver Relatório de Gestão – Contrato de empréstimo nº 1406/OC – BR/BID : Programa diversidade na Universidade – 2004. Disponível em:

elaborado pela SECAD, em 2004, esses Fóruns deveriam ser organizados e realizados pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação em conjunto com os diferentes segmentos do Movimento Negro. Entre seus principais compromissos estava a elaboração de uma agenda para o sistema de ensino local, com vistas à implementação da lei 10.639/03. Entretanto, somente dez Estados da Federação entenderam a importância dessa iniciativa e realizaram os Fóruns, não se encontrando o Estado do Rio de Janeiro entre eles.

Essa inércia da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro deixa entrever o descaso, o descompromisso com que essa temática vem sendo tratada pelas instâncias educacionais num Município tão marcado por conflitos étnicos, cuja maior expressão podemos observar no enorme contingente de jovens negros exterminados cotidianamente nas ruas e principais vielas da cidade, os quais, depois de mortos, são alçados invariavelmente ao estatuto de bandido. Busca-se, assim, com a configuração dessa nova identidade a obtenção de um salvo conduto, uma espécie de autorização para matar que tem o aval de parcela expressiva da sociedade.

Não obstante isso, a Secretaria Municipal de Educação segue ignorando a urgência de se colocar em discussão o modelo de sociedade que queremos construir, que passa necessariamente por uma educação compromissada com a multiplicidade étnica, situando-se no plano da produção de subjetividades, que acene com a desnaturalização de certas formas engendradas de assujeitamento. Afinal, como bem nos demonstra Deleuze

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo. (2006b, p. 218)

É nesse contexto de extrema paralisia que vimos surgir, ganhar formas e se firmar como proposta inovadora o projeto “A Cor da Cultura”,⁸³ a fim de suprir essa lacuna deixada pelas instâncias governamentais municipais e estaduais, no que diz respeito à produção de programas e outras iniciativas com vistas a investir na capacitação do corpo docente para trabalhar com os conteúdos previstos na lei 10.639/03. Fruto de parcerias entre o Canal Futura, o CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a TV Globo, a TV Educativa, a Fundação Roberto Marinho e a Petrobrás, o projeto “A Cor da Cultura” se propõe a atacar de frente aquelas duas questões que colocamos no início desse tópico: promover a formação, a capacitação de professores na História da África e dos africanos em sua multiplicidade, posto que a África não é uma, e investir na produção de materiais audiovisuais sobre história e cultura afro-brasileira. Para tanto, o Projeto utiliza-se da experiência dos parceiros na área educacional e na temática negra, contando também com a colaboração de pesquisadores da área e de militantes do movimento negro.

Nesse sentido, foi elaborado um kit educativo composto de um livro, chamado Memória das Palavras, que é uma espécie de dicionário afro, e contém uma série de vocábulos que comumente utilizamos no dia-a-dia e que são provenientes de diferentes nações africanas, com sua multiplicidade de grupos étnico-linguísticos. Acentua-se, assim a sonoridade e o ritmo das palavras, visando que as crianças apreendam o sentido e a origem de determinadas expressões, proporcionando visibilidade, a partir de diferentes falares, à presença africana na vida cotidiana. Além disso, o kit contém também uma coleção de três livros, voltados para o professor, intitulados Modos de Ver, Modos de Sentir e Modos de Interagir, os quais são, respectivamente, caderno de texto, caderno de metodologia e caderno de atividades, todos voltados para trabalhar os saberes e fazeres do professor e dos alunos.

O livro Modos de Ver é composto de diferentes artigos escritos por pesquisadores, estudiosos e militantes da temática negra e tem como propósito levar

⁸³ Todas as informações a respeito do projeto “A Cor da Cultura” foram obtidas através da coordenadora pedagógica do CIEP Zumbi dos Palmares, a qual participou da capacitação realizada pela equipe do projeto, bem como através do manuseio e do uso dos materiais que compõe o kit pedagógico, assim como também do site do projeto <http://www.acordacultura.org.br/>

a uma reflexão do **por que** e **para que** se deve trabalhar com as crianças a História e a Cultura das diversas civilizações africanas; já o livro Modos de Sentir busca pensar **como** utilizar, da melhor maneira, o material didático disponibilizado pelo Projeto, no trabalho em sala de aula ou em outras atividades educativas com as crianças, enfatiza-se a interdisciplinaridade, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos e a valorização da experiência de cada um em todo o processo de aprendizagem. Estabelece também algumas etapas a serem percorridas, quando do uso pedagógico dos materiais audiovisuais nas atividades com as crianças, iniciando-se com o planejamento prévio e culminando com a avaliação, entendendo que a avaliação no caso é da atividade e não da criança.

O Caderno Modos de Interagir, por sua vez, apresenta uma série de atividades pedagógicas que podem ser feitas com as crianças, em função da temática que se pretende trabalhar. São atividades lúdicas que, utilizando-se da leitura e da escrita, fazem uso de músicas, de danças, de jogos, de brincadeiras, de parlendas, de lendas, contos e mitologias africanas, visando, primordialmente, explorar com as crianças todas as possibilidades de expressão (corporal, plástica, artística, pictórica, entre outras). Sobre essas atividades, a equipe do projeto A Cor da Cultura sinaliza que

...são propostas, convites, sugestões, oferendas, proposições, indicações, jamais uma receita, uma camisa-de-força, um modelo prescritivo a ser obedecido. É um convite para que, a partir do projeto e das experiências culturais pessoais, cada um possa incluir, no seu cotidiano pedagógico, atividades que valorizem as culturas afro-brasileira e africana, particularmente a História e a cultura afro-brasileira. Que cada um veja a importância dos/das africanos/as e afro-descendentes na constituição deste país e desta nação. (BRANDÃO, 2006, v. 3, p. 10)

O kit é composto ainda de alguns vídeos que englobam diferentes Programas, muitos deles exibidos na grade televisiva do Canal Futura e da TV Globo, sendo que adaptados para a temática afro-brasileira. São eles: O Programa Ação, Livros Animados, O Programa Nota 10, Heróis de Todo Mundo e o Programa Mojubá.

O Programa Ação, apresentado por Serginho Groisman, na Rede Globo de Televisão, tem o propósito de divulgar iniciativas de caráter social, no campo da educação, geração de renda e voluntariado, realizadas por ONGs,

peças físicas e instituições sem fins lucrativos. Essas iniciativas visam apontar formas de articulação da sociedade que possibilitam a transformação das condições adversas de determinados segmentos sociais. Para o projeto A Cor da Cultura, foram criados quatro programas especiais (Olodum, Quilombos, Teatro e Cinema e Diversão) que abordam iniciativas feitas em diferentes regiões do país por pessoas ou grupos com o intuito de promover a valorização da riqueza étnica e cultural da população afrodescendente, acenando com a possibilidade efetiva de inclusão social para esse segmento. Na realidade é uma compilação de vários programas que já foram ao ar e que envolvem questões que, de alguma forma, abordam temáticas afro-brasileiras. Destacam-se, nesse sentido, as iniciativas da Escola Criativa Olodum que, através da música e da dança, desenvolve um trabalho educacional na Bahia com as crianças da periferia de Salvador e o Projeto Sonho dos Êres, organizado pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão, que desenvolve oficinas educativas, artísticas e culturais com crianças e adolescentes dos bairros pobres do Maranhão, contribuindo para o desenvolvimento por esses jovens de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e fortalecendo nos mesmos a construção de atitudes positivas perante a vida.

A Série Livros Animados é uma coletânea de histórias e contos africanos e afro-brasileiros, extraídos de obras ilustradas da literatura infantil nacional, cujas narrativas são animadas por recursos de computação gráfica. Fazendo uso de toda uma estética africana, seja nos cenários, seja na disposição dos participantes em círculo ou reunidos embaixo de uma árvore, os programas apresentados, mais do que desenvolverem nas crianças o gosto pela leitura, visam introduzir no universo infantil elementos das culturas africanas e afro-brasileiras, em sua maior parte desconhecidos.

O Programa Nota 10 é composto de cinco episódios, cada qual enfocando uma temática, que tem como objetivo trabalhar conteúdos da História e das culturas africanas e afro-brasileiras, atendendo ao que preconiza a lei 10.639/03, tendo a sala de aula como pano de fundo para as discussões que são travadas a respeito das possibilidades de inclusão social dos afrodescendentes numa sociedade amplamente excludente. Todos os projetos apresentados no Programa são frutos de iniciativas de escolas da rede pública de vários pontos do país, bem como de organizações populares, como os cursinhos comunitários de pré-vestibular para negros e carentes. Partindo de uma questão inicial, o programa

apresentado propõe ao expectador a reflexão sobre as situações retratadas nas experiências desenvolvidas. Busca-se, assim, promover a desnaturalização de todas as formas de preconceito, trabalhando aspectos ligados à discriminação, preconceito, religiosidade, igualdade e oportunidades no mercado de trabalho e corporeidade (diz respeito aos usos e sentidos do corpo na sociedade contemporânea, sem perder de vista que no universo africano o corpo é tido como o guardião das memórias coletivas).

A idéia é que essas experiências sirvam de inspiração para que outros educadores possam estar trazendo de forma criativa para o cotidiano das salas de aula todo o universo do continente africano, ressaltando as semelhanças e diferenças com o Brasil, de modo a levar os alunos a construir uma visão positiva não só sobre as Áfricas, mas principalmente sobre o legado cultural que nos foi deixado por esses povos.

Exemplos de experiências bem-sucedidas, em sua maior parte realizadas em condições muito simples, revelam que pode ser menos complicada e mais interessante do que se imagina a introdução desses temas no universo escolar. [...] O depoimento dos envolvidos e as cenas que mostram a realização das atividades podem não só comover, como motivar os educadores a encarar esse desafio. (BRANDÃO, 2006, v. 2 p. 44)

O Programa Heróis de Todo Mundo é um conjunto de trinta documentários, cada qual apresentando uma pequena biografia de personalidades negras do passado que se destacaram em diferentes áreas de atuação, tais como cultura, esporte, ciência e vida política, com a reprodução de falas dos mesmos. Os documentários são apresentados por personalidades negras do presente que de alguma forma se sentiram tocados pelas histórias de vida dos retratados ou que sofreram influência destes no trabalho que desenvolvem.

Os vídeos têm um impacto visual e sonoro muito forte, posto que primeiramente só temos a imagem da personalidade do passado retratada e a voz em off de seu apresentador. Ao final, este entra em cena, diz seu nome, sua área de atuação e complementa com a frase "Sou um cidadão (cidadã) negro (a) brasileiro (a)". Entre as personalidades negras retratadas, os chamados "Heróis de todo mundo", temos, entre outras, André Rebouças (engenheiro/abolicionista); Adhemar Ferreira da Silva (Atleta); Carolina Maria de Jesus (escritora); Lélia Gonzalez

(professora/militante política); Luis Gama (advogado/abolicionista); Lima Barreto (escritor); Mãe Menininha (ialorixá); Milton Santos (geógrafo) e Zumbi (líder do quilombo de Palmares).

Estes têm episódios de sua vida interpretados respectivamente por Alexandre Moreno (ator); Robson Caetano (atleta); Ruth de Souza (atriz); Sueli Carneiro (doutora em filosofia e militante do movimento negro); Joaquim Barbosa (ministro do Supremo Tribunal Federal); Joel Rufino (historiador); Mãe Carmem (ialorixá); Kabengele Munanga (Antropólogo) e Martinho da Vila (cantor e compositor).

A idéia, além de atender ao disposto na lei 10.639/03 sobre o ensino da participação do negro na formação da sociedade brasileira, destacando e valorizando suas contribuições nas mais diversas áreas concernentes à história do Brasil, visa tirar da invisibilidade pessoas e feitos que foram colocados no ostracismo por um certo modo de fazer história.

O Programa Mojubá compõe-se de sete documentários, gravados nos estados do Maranhão, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, que têm como foco a religiosidade afro-brasileira, destacando a penetração de certos valores, princípios e mitos nas diversas crenças que coexistem no território brasileiro, das quais o sincretismo religioso é apenas uma parte desse entrelaçamento. Esses documentários têm

...como temas geradores: Fé, Organização, Natureza, Arte e Cultura (Representações), Língua e Literatura, Quilombos e Coletivismo. Neles, será dado destaque ao lugar que cada um desses temas, com seus subtemas derivados, tem nas práticas religiosas de matriz africana no Brasil. E isso será visto não apenas para os adeptos daquelas religiões, mas na vida das comunidades negras e populares brasileiras. [...] A proposta, nos documentários *Mojubá*, é valorizar esse legado no que ele traz como mensagem de fé, solidariedade, respeito à natureza e resistência ao preconceito e à opressão. Portanto, sugerimos que os trabalhos com os programas destaquem esses elementos, que trazem como eixo, juntamente com o princípio de liberdade e o direito humano à opção religiosa, muito mais do que tolerância. Eles devem estimular o respeito às diferentes expressões de fé, bem como o seu reconhecimento como expressões de culturas que fazem parte da nossa História e do nosso país. (BRANDÃO, 2006, v. 2, p. 49-50)

A palavra *mojubá* é uma saudação em loruba, muito utilizada na abertura das celebrações religiosas nos terreiros de candomblé e umbanda

espalhados por diferentes cantos do país. Através desses documentários somos convidados a fazer um mergulho em histórias carregadas de misticismo e de sabedoria ancestral, em que música, dança e crenças se misturam para evocar os aspectos históricos sociais e culturais dessas celebrações.

Complementam o kit do projeto “A Cor da Cultura”, um CD de áudio, denominado Gonguê, com um encarte explicativo sobre a origem de diferentes instrumentos musicais, bem como de ritmos, sonoridades e batidas africanas e suas influências na musicalidade brasileira. Além do CD conter a apresentação da sonoridade desses diferentes instrumentos, traz também alguns ritmos musicais, tais como, maculelê, samba-de-roda, maracatu, afoxé, tambor de crioula, samba, hip hop e congada.

Por último, compõe também o kit o jogo pedagógico “Heróis de Todo Mundo” que, de forma lúdica, busca desenvolver nos estudantes o conhecimento a respeito de alguns personagens negros que deram importantes contribuições para a história do Brasil, sendo uma versão daqueles documentários, apresentados em forma de vídeo, de que já fizemos menção. Composto de cerca de 1.500 perguntas, o jogo trabalha diferentes conteúdos numa perspectiva transdisciplinar.

O projeto “A Cor da Cultura” foi lançado nacionalmente no ano de 2006 e, através de todo esse material produzido, bem como do *know-how* possuído pelos parceiros que compõem o projeto, tanto na temática afro-brasileira quanto nos aspectos político-pedagógicos, pretende contribuir, através da capacitação de professores de escolas públicas em diferentes estados brasileiros, para a implementação da lei federal 10.639/03. Essa lei institui a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira em toda a rede de ensino oficial e particular do país.

O projeto foi implementado inicialmente nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Bahia, Rio Grande do Sul, Pará e Maranhão, abrangendo 31 municípios, sendo composto de três fases. A primeira envolve a capacitação dos professores na abordagem da temática afro-brasileira e da História da África, com a distribuição do kit pedagógico produzido pelo projeto para as escolas públicas participantes do mesmo. A segunda fase de capacitação compreende encontros com os educadores que participaram das atividades da primeira fase, a fim de ouvi-los sobre suas experiências em salas de aula com o uso do material recebido, bem como sobre as dificuldades encontradas, formas de

superação, o que vem funcionando, o que não vem funcionando e, principalmente, como tudo isso vem repercutindo em suas práticas cotidianas, com destaque para o retorno obtido junto à comunidade escolar. A terceira fase do projeto prevê a análise da produção dos alunos, tendo como base o conteúdo temático dos programas.

Todas essas fases de capacitação têm como escopo a mudança de postura entre os educadores, levando-os a se posicionarem mais criticamente sobre o trabalho que desempenham em sala de aula. Nunca é demais lembrar que como bem diz a equipe de elaboração do projeto: “Não é por meio de um decreto que vamos mudar uma mentalidade que negativiza e subalterniza os africanos e afro-brasileiros, mas sim com uma mudança de atitude, de visão e de percepção do mundo”. (BRANDÃO, 2006, v. 1, p.19-20)

No caso do Estado do Rio de Janeiro, a primeira fase do projeto iniciou-se em março de 2006 com a capacitação dos profissionais de educação em cinco municípios, a saber: Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo, Duque de Caxias e Nova Iguaçu. No Município do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação deixou a cargo das CREs a seleção das escolas que deveriam, nesse primeiro momento, fazer parte do projeto, em face da impossibilidade de todas serem contempladas. Segundo a coordenadora pedagógica do CIEP Zumbi dos Palmares que participou da capacitação oferecida pelo projeto, nesse processo de escolha de quem iria participar, as CREs priorizaram as escolas que já desenvolviam algum tipo de trabalho voltado para a questão do negro na sala de aula. Essa capacitação inicial se deu em três dias e consistiu em palestras com historiadores, pessoas ligadas ao movimento negro e com pessoas da equipe que organizou o projeto “A Cor da Cultura”. O que mais chamou a atenção da coordenadora pedagógica foi o fato de que as informações passadas eram todas pautadas em cima de dados estatísticos, históricos e em pesquisas, não havendo espaços para “achismos”. Outro fator destacado por ela é que, embora a leitura de textos e de livros fosse importante e por isso incentivada, a capacitação foi feita toda através de dinâmicas de grupo, priorizando a vivência, o experimentar, mais do que o saber meramente conceitual, até mesmo para mostrar como essas situações podem aparecer em sala de aula e quais as possíveis formas de se lidar com elas.

As atividades mostraram como trabalhar essas questões sem ficar só no cuspe e giz, ou folhinha mimeografada. Mas através de dinâmicas

é que se levanta a reflexão, que se levanta a discussão e é através da reflexão, da discussão que eu acredito que há uma mudança de comportamento.[...] Quando a nossa escola foi convidada e eu fui indicada para participar da capacitação eu achei que ia ser uma coisa meio chata, que a gente ia só trabalhar em cima da lei, de forma meio maçante. Já no final do primeiro dia eu fiquei apaixonada pela dinâmica de como eles pensaram em passar, em fazer a capacitação, pela dinâmica das pessoas que estavam lá à frente do trabalho. Eu acho que eles foram muito felizes quando eles sentaram e planejaram as atividades do projeto e na maneira como eles buscaram repassar, como eles tentaram fazer com que a gente desse uma nova roupagem a essa lei, trabalhar a lei sem a necessidade de falar que está trabalhando a lei. Você trabalha a lei, a história, a cultura, as influências, enfim, você trabalha tudo, através de dinâmicas, de estórias, de música, de teatro, tudo de forma muito apaixonante. (coordenadora pedagógica do CIEP Zumbi dos Palmares)

A equipe do Projeto “A cor da Cultura” esteve novamente nos Municípios do Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo, Duque de Caxias e Nova Iguaçu nos dias 28 e 29 de julho de 2006 para dar início à segunda fase do projeto. Segundo a coordenadora pedagógica, esse novo momento foi de avaliação do projeto e consistiu em um encontro para que as pessoas pudessem repassar como é que o projeto está acontecendo dentro das escolas, que mudanças já se podem notar, ou não, tanto em suas próprias práticas quanto na dinâmica da comunidade escolar a qual pertencem, ou seja, foi um momento para *feedback*.

Na avaliação da coordenadora pedagógica, o projeto dentro do CIEP Zumbi dos Palmares vem acontecendo de forma bastante interessante. A escola preparou uma sala para que as atividades do projeto possam ser desenvolvidas, denominada “Sala a cor da cultura”. Esse espaço foi pensado e produzido dentro de uma estética africana e contém uma série de informações visuais com indicadores sócio-econômico-político do continente africano, respeitando-se as peculiaridades de cada nação, bem como da situação do negro brasileiro. Além disso, traz também uma série de imagens e conceitos que expressam os valores e referências civilizatórios afro-brasileiros, tais como memória, oralidade, circularidade, ludicidade, musicalidade, energia vital (axé), ancestralidade, entre outros.

A coordenadora pedagógica relata ainda que, apesar da existência dessa sala especialmente produzida para esse fim, a maior parte das atividades do projeto ocorre mesmo dentro da sala de aula, posto que a escola tem o entendimento de que é em todos os momentos do cotidiano escolar que se deve

buscar focar e valorizar o negro enquanto personagem fundamental para a história do país, bem como lançar mão de instrumentos de combate à discriminação e ao preconceito, e não num momento pré-determinado. Dessa forma, a criação da sala “A cor da cultura” tem um sentido mais de marco histórico.

Durante a pesquisa de campo no CIEP Zumbi dos Palmares tivemos a oportunidade de entrar em contato com todo o material e a metodologia do projeto “A Cor da Cultura” e com o espaço produzido pela escola para melhor trabalhar os conteúdos e temáticas trazidos pelo projeto, em consonância com a lei 10.639/03. Fomos levados também a conhecer as formas como a escola lidava com a temática negra antes, já que está sempre esteve no centro das preocupações desse estabelecimento de ensino como atestam as palavras da diretora geral do CIEP

Desde a época em que eu ingressei enquanto direção no CIEP até pelo nome CIEP Zumbi dos Palmares isso sempre me atraiu. Não só isso, mas isso foi também um dos componentes que mais me atraiu para que tudo relacionado ao negro fosse trazido para minha escola. Então toda essa cultura negra nós sempre valorizamos. Foi quando na minha gestão nós trouxemos o Mestre Joá que desenvolvia um trabalho cultural no Projeto Mel, na época ainda não ligado à Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, o qual procurou o nosso CIEP interessado em desempenhar algumas atividades. Então na mesma hora eu abracei a idéia porque nós estávamos à procura justamente disso: pessoas ligadas a essa questão da cultura que trouxesse esse trabalho para junto da escola, trabalhando com os alunos e também com os professores, dando esse embasamento. Então o Joá veio trazendo toda essa parte cultural: capoeira, cantigas de roda, samba-de-roda, iniciando, assim, essas atividades em nosso CIEP, ampliando depois para maculelê, maracatu e outras. Nos dias de Centro de Estudos [Reunião de professores] ele passava para os professores quais as atividades que ele estava desempenhando com as crianças. Começamos, então, a ver uma mudança de comportamento nos alunos com essas atividades. Uma outra questão foi todo o empenho da escola para conseguir construir um busto de nosso patrono, Zumbi. Então eu consegui um artista plástico que também abraçou essa questão e nós conseguimos construir o busto de Zumbi, havendo inclusive uma cerimônia de inauguração acompanhada por todos da escola. Além disso, muito antes do projeto “A Cor da Cultura”, nós sempre procuramos trabalhar com os professores para que todos eles estivessem preparados para qualquer questão, qualquer conflito racial que surgisse dentro da sala de aula. (diretora do CIEP Zumbi dos Palmares)

Não obstante o projeto “A Cor da Cultura” ter um viés fortemente centrado na representação social, o mesmo é bastante interessante em sua

proposta, no material produzido com seu visual multicolorido, nas questões que suscita, na preocupação com uma estética negra, com seus cenários, suas paisagens, nas formas como se propõe a trazer a África para dentro da sala de aula, no cuidado com os fazeres e dizeres, bem como nas possibilidades que abre para os profissionais de educação pensarem sobre suas práticas e trabalharem a multiplicidade étnica nas salas de aula. A África que nos é apresentada pelo Projeto “A Cor da Cultura” não é a África dos noticiários, devastada pelas guerras, pela miséria, pela AIDS, mas sim a África dos griots⁸⁴, da tradição oral, do riso farto, da musicalidade, do rufar dos tambores que faz a conexão com os mundos, evocando a força dos ancestrais. Além disso, a grande riqueza etnográfica, a sugestão bibliográfica e de materiais disponibilizados no mercado editorial, muitos dos quais desconhecidos, assim como o suporte oferecido às escolas, através de um canal aberto de comunicação, faz do projeto “A Cor da Cultura” um diferencial no marasmo em que essas questões étnicas vêm assumindo no Município do Rio de Janeiro, não obstante a existência de algumas experiências isoladas que já vinham se consolidando muito antes mesmo da lei 10.639/03 ser criada.

Cumprir enfatizar que a estrutura oferecida pelo projeto não é um corpo fechado, totalizante. Abre-se a uma gama tal de vertentes que torna possível aos educadores encontrar formas de escapar aos modelos representacionais e reinventar práticas escolares dentro de um outro plano, numa aposta a outros possíveis modos de existência.

Porém, incomoda-nos pensar que a iniciativa de proposta de tal envergadura, longe de partir das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, como deveria, dado o descaso com o assunto, foi pensada e planejada primordialmente pelos meios de comunicação, mais precisamente pela Rede Globo de Televisão e suas subsidiárias TV Futura e Fundação Roberto Marinho, ainda que conte também com a colaboração de órgãos do governo federal e de entidades de defesa dos direitos do negro.

Afinal, não se pode esquecer que a mídia sistematicamente tem atuado na produção e reprodução do racismo, forjando subjetividades coletivas sobre a

⁸⁴ “Griot e griota se constituem em contadores e contadoras de história que são fundamentais para a permanência da humanidade: são como um acervo vivo de um povo. Carregam nos seus corpos histórias, lendas, feitos, canções, lições de vida de toda uma população, envoltos numa magia própria, específica dos que encantam com o corpo e com sua oralidade”. (GREGÓRIO FILHO, 2006, p.36)

população afrodescendente, quase sempre associada à violência, à criminalidade, à miséria, à lascividade e à promiscuidade, agenciando, assim, sentimentos e produzindo medos e repúdios com fortes implicações morais e estigmatizantes. Nesse particular, a Rede Globo, com seu padrão global de produção, tem se destacado. São notórias as matérias veiculadas na linha da criminalização da pobreza, em prol da redução da maioria penal, da naturalização da violência policial contra a população negra e pobre. Dentro desse contexto, quaisquer tentativas de singularização logo são capturadas e incorporadas aos modelos já existentes, aniquilando-as, desintegrando-as, pois como bem sinaliza Guattari (1990)

A subjetividade capitalística, tal como é engendrada por operadores de qualquer natureza ou tamanho, está manufaturada de modo a premunir a existência contra toda intrusão de acontecimentos suscetíveis de atrapalhar e perturbar a opinião. Para esse tipo de subjetividade, toda singularidade deveria ou ser evitada, ou passar pelo crivo de aparelhos e quadros de referência especializados. Assim, a subjetividade capitalística se esforça por gerar o mundo da infância, do amor, da arte, bem como tudo o que é da ordem da angústia, da loucura, da dor, da morte, do sentimento de estar perdido no cosmos... (p.34)

Mas nem tudo está perdido. Na intrincada dinâmica do cotidiano escolar, por vezes, vemos despontar, em meio ao sucateamento pelo qual passa a educação em tempo de ventos neoliberais, em meio a práticas despotencializadoras, formas de resistência da ordem de uma educação menor, em que trincheiras são cavadas nos pequenos atos cotidianos, nas pequenas relações, criando outras possibilidades. “Trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre”. (GALLO, 2005, 81)

4.3. *Mudanças de Cena : Sociodrama e Teatro do Oprimido... Uma proposta de intervenção*

4.3.1. *Apresentando o método ou... da arte de produzir novos agenciamentos*

Desde a primeira vez que adentrei o CIEP Zumbi dos Palmares, observando a algazarra das crianças no pátio, os gritos dos professores para conter a correria e se fazer ouvir, as turmas numerosas, a demanda dos pais e responsáveis, a falta de paciência dos mesmos diante de certos comportamentos infantis, os pedidos silenciosos de socorro, tornava-se urgente responder a uma questão: como desenvolver uma proposta de intervenção dentro de uma perspectiva socioanalítica, fazendo uso do instrumental do sociodrama e do teatro do oprimido naquele universo escolar que, por vezes beirava ao caos, no curto espaço de tempo disponibilizado para esse fim? Responder essa indagação tornou-se um grande desafio. Mais do que nunca era preciso criar, inventar, fazer uso de todos os recursos que essas diversas abordagens possibilitam, a fim de que as transformações pudessem ser efetuadas e conseqüentemente aquela realidade viesse a ser conhecida, apresentando-se à pesquisadora em toda a sua multiplicidade.

Nesse sentido, o ato de intervenção, que é um ato de interferência sobre a realidade, deve ser entendido como aquele que inaugura uma possibilidade de conhecer, em que há um primado do fazer, sendo essa função inauguradora da intervenção a questão metodológica da Análise Institucional. A intervenção, portanto, não interpreta, não desvela, não descobre coisa alguma, ela produz, é performática, é um enunciado produtor de realidade e não de representação da realidade. Assim, o conhecimento que ela pode produzir opera o tempo todo um processo de reinvenção. A intervenção, dessa forma, produz uma outra relação entre sujeito e objeto, onde ambos se constituem em meio aos processos, entendendo os objetos não como um a priori a ser apreendido, mas sim como sendo produzidos historicamente.

Recusando uma pseudo neutralidade/objetividade, o pesquisador busca romper com a dicotomia entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido,

contrapondo a implicação do analista ao distanciamento do objeto, defendido por um cientificismo ultrapassado, sabedores que somos de que o pesquisador já está implicado no campo da observação, transformando, modificando o seu objeto de estudo e sendo transformado por ele. A intervenção, então, produz acontecimentos, ou seja, analisadores que irão operar rupturas que nos remetem a outros campos, a outros espaços não demarcados pelas subjetividades dominantes. (BARROS, 1994)

Acreditando que a socioanálise possa ser importante ferramenta de análise para investigarmos a questão que norteia todo este trabalho: *Que práticas estão sendo produzidas no cotidiano escolar que apontam outras possibilidades, que demarcam a criação de novos territórios existenciais na condução da temática do racismo dentro da escola?*, é que utilizamos a metodologia da pesquisa-intervenção.

A pesquisa-intervenção é uma linha investigativa formulada pela socioanálise que busca se firmar enquanto proposta ética-estética-política. Ancorada numa dimensão transformadora, opera a desconstrução dos territórios constituídos e convoca a construção de outras instituições, entendidas aqui como um conjunto de práticas que atravessam todas as relações sociais.

Visando interrogar os múltiplos sentidos cristalizados nas instituições, a pesquisa-intervenção, assim, aposta no fortalecimento de espaços coletivos de produção de realidade, entendendo que há uma dimensão impessoal que nos atravessa e afirma a alteridade, uma heterogênese, um plano da diferença. Tal entendimento nos possibilita focar nossas lentes nos discursos e nas práticas dos professores, diretores e demais agentes do processo educacional, sem perder de vista o lugar que eles ocupam na divisão social do trabalho, da qual são legitimadores, tornando visíveis os jogos de determinação que irão estar o tempo todo influenciando as relações de poder dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, estão em análise as instituições escola, aluno, professor, racismo, preconceito, indisciplina, violência e tantas outras que atravessam o dia-a-dia do ambiente escolar.

No âmbito da escola, a pesquisa-intervenção se vincula à afirmação de uma análise micropolítica do cotidiano voltada para a desnaturalização das práticas, com o intuito de fazer emergir as dimensões positivas do cotidiano institucional, e instigar os atores sociais, atentos às experiências vividas, a refletir sobre os modelos pedagógicos e institucionais estabelecidos. A pesquisa-intervenção, debruçando-se sobre os efeitos das práticas, o produto das ações

coletivas, procede à crítica do estatuto da Verdade, pondo em questão o saber das teorias, das organizações e das formas constituídas como conhecimento científico frente à realidade complexa e diferenciada das relações socioinstitucionais. (ROCHA; MONTANO; PIMENTA, 2001, p.258)

A intervenção realizada e a análise de nossas implicações fizeram com que desenvolvêssemos um trabalho de restituição junto àquela comunidade escolar, lançando mão desse importante dispositivo da Análise Institucional, visando enunciar acontecimentos e situações vividos e percebidos sem, contudo, utilizar-se dos mesmos para fazer acusações. Esse procedimento tinha como propósito compartilhar com os diversos atores envolvidos no processo educacional o conhecimento que construímos ao longo da pesquisa, levando-os a se apropriarem do mesmo e participarem da análise e da discussão dos resultados encontrados. A restituição, dessa forma, era feita no dia-a-dia nos diversos encontros que fomos tendo ao longo da caminhada. Ao final da pesquisa, já próximo de encerrarmos nossas atividades no CIEP Zumbi dos Palmares, agendamos uma data com a direção, a fim de efetuarmos uma grande restituição com todo o corpo docente da escola, coordenação pedagógica, diretoras e demais funcionários.

A restituição não é um ato caridoso, gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa, um *feedback* tão importante quanto os dados contidos em artigos de revistas e livros científicos ou especializados. Ela nos faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação final; ou melhor, de sua transformação em mercadoria cultural para servir unicamente ao pesquisador e à academia. (LOURAU, 1993, p. 56)

No que diz respeito às crianças, cabe ressaltar que a restituição ocorreu em todas as oficinas realizadas, durante o momento de processamento, uma vez que essa importante etapa do sociodrama, conforme veremos mais adiante, guarda grandes semelhanças com a restituição socioanalítica.

Acreditando ser possível que a escola também possa funcionar como espaço de invenção, capaz de possibilitar processos disruptores que nos remetem a outros campos, a outros espaços de afirmação, de invenção da alteridade é que ousamos apostar na realização de oficinas sociodramáticas e de teatro do oprimido com as crianças. Para tanto, fazem-se necessários alguns esclarecimentos sobre esses dois métodos.

O Sociodrama, criado por Jacob Levy Moreno, Médico Romeno, mas acima de tudo um homem do teatro, visa trabalhar os valores e os preconceitos do grupo, intervindo nas relações intergrupais, explorando os problemas que emergem, suscitando ao mesmo tempo o aparecimento dos conflitos e das contradições existentes no seio das instituições, o que permite uma investigação mais acurada dos papéis sociais que são desempenhados pelo grupo, em que pese à prevalência das relações de desigualdades. O homem para Moreno é um ser espontâneo e criativo, necessitando, portanto, quebrar as conservas culturais (cristalização de papéis) apropriando-se do produto de sua própria criação.

O sociodrama opera basicamente com cinco instrumentos considerados fundamentais para o exercício de sua prática: o palco, que é o *setting* onde se desenrola a cena; o protagonista, que não é escolhido para representar um papel, mas sim emerge do grupo por ser encontrado mais aquecido para entrar em cena; o diretor, que é um facilitador, que coordena as atividades, transformando em ação dramática as pistas oferecidas pelo protagonista e pelos demais envolvidos na dramatização; os egos auxiliares, que são outros atores participantes e que funcionam ora como extensão do diretor, auxiliando na condução da dramatização, ora como extensão do protagonista e por último, a platéia, que tem um duplo papel : tanto pode intervir ajudando o protagonista em seu drama, quanto pode se ver no drama do protagonista e ser ajudada por este. No sociodrama a platéia nunca é passiva (FOX, 2002).

Ademais, todo processo sociodramático se desenvolve em três etapas, a saber: O aquecimento, que é a primeira etapa do sociodrama e consiste em todos os atos preparatórios para início da sessão e que tornam possível o aparecimento do protagonista; a dramatização que é a atuação, o desenrolar das cenas que ocorre no cenário montado especificamente para esse fim, e o processamento que é quando já fora do contexto dramático os participantes tecem comentários e observações sobre o que perceberam e sentiram, fazendo uma leitura daquilo que foi expresso dramaticamente (MONTEIRO, 1994). É o momento também para o diretor sinalizar para todos os envolvidos questões que foram percebidas durante as atividades. Além da dramatização, propriamente dita, o sociodrama também faz uso de jogos dramáticos e de outros recursos.

O Teatro do Oprimido, criado pelo teatrólogo Augusto Boal, encontra muitas similaridades com o Sociodrama, sendo um teatro eminentemente político,

libertário, muito utilizado para trabalhar situações que envolvam opressão, marcadas por conflitos de classe, em que todos são atores, não havendo espectadores, mas antes uma platéia chamada a intervir e dar novas respostas, encontrar soluções outras para a situação que está sendo dramatizada. É preciso oferecer a todos ferramentas que os ajudem "... a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas quotidianas da sociedade capitalista". (Boal, 1987, p. 9). Dessa forma, todos são protagonistas num dado momento e como tal são sujeitos de sua própria história. A esse respeito, diz-nos Boal (1987)

...as classes dominantes erigiram muros de pedra (para que o teatro fosse feito apenas dentro dos teatros - um absurdo!) e muros estéticos que separassem os atores (ativos) dos espectadores (receptivos). Uns produzindo, outros consumindo. O que? A ideologia dominante. Agora por toda a parte, vê-se que os muros estão ruindo. Por toda a parte faz-se teatro e todo mundo o faz. **Porque na luta contra a opressão devem-se usar todas as armas. O teatro e todas as demais artes também são armas. É preciso usá-las! É preciso que o povo as use!** (p. 10 grifos nossos)

4.3.2. *A intercessão entre o sociodrama e o teatro do oprimido: As oficinas como experimentação crítica*

Passado o impacto daquele primeiro momento, em que me vi às voltas com aquela indagação inicial sobre como desenvolver a proposta de intervenção a que me propunha, o segundo momento foi apresentar uma proposta de trabalho à coordenação pedagógica da escola, ouvir suas ponderações, sugestões, repensar conjuntamente a proposta feita, a fim de que ela ressurgisse de forma exequível dentro da realidade daquele estabelecimento de ensino. Proposta feita e aceita, faltava decidir quais seriam as turmas escolhidas para participar das oficinas, que critérios colocar em uso? Fazia-se necessário uma conversa prévia com as professoras. Qual o melhor horário? Em que lugar aconteceria?

Dada a temática que pretendia investigar, foi-me oferecida pela coordenadora pedagógica a sala onde são realizadas as atividades do projeto "A Cor da Cultura" e dois horários na parte da manhã, conforme eu havia solicitado. Quanto às turmas, a idéia era de que eu trabalhasse com duas turmas dos alunos maiores, no caso turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, pelo fato destes já terem uma estrada maior na escola, o que talvez tornaria mais fácil apreender os

sentidos que esta assume na vida deles, facilitando também a emergência dos conflitos.

Entretanto, o meu primeiro contato com as turmas trouxe um outro dado de realidade: a composição bastante heterogênea dos alunos no que diz respeito à faixa etária. Embora a coordenadora pedagógica tenha informado que as turmas são formadas por um programa de computador em que, ao lançar os dados dos alunos, ele monta as turmas com base no critério etário, pudemos constatar em uma mesma turma alunos de idades tão díspares, vivenciando processos tão distintos, dado o fator idade, que torna difícil entender como os professores conseguem dar conta em sala de aula de tamanhas especificidades.

Na turma de 3ª série, encontramos crianças na faixa etária de 09 a 14 anos e na de 4ª série, crianças de 10 a 15 anos, sendo ambas as turmas bastante numerosas, constituindo-se esse fato num dificultador a mais.

No primeiro dia marcado para início das oficinas, compareci a sala de aula da 4ª série, primeira turma com que iria trabalhar. Os alunos encontravam-se bastante agitados, a professora aos gritos tentava contê-los, ameaçando a todo instante cortar da atividade aquele que não se comportasse. Por muito custo eles conseguiram se organizar em fila, para que juntos e acompanhados da professora nos dirigíssemos à sala “A cor da cultura”, ritual que iria se repetir durante todo o tempo em que acompanhei a turma neste trabalho. Durante o trajeto até a referida sala, gritos, correria, socos, pontapés, xingamentos, ameaças, um menino é retirado da fila pela professora e levado, em baixo de reclamações, para a sala da direção, outro em solidariedade ao colega diz que também não quer mais participar. Enfim, a dramatização já havia começado e nós nem havíamos ainda entrado no *setting* sociodramático.

Ao chegar à sala, a professora fez menção de entrar e ficar assistindo, argumentei que precisaria ficar sozinha com os alunos para desenvolver as atividades que pretendia. Ela então me desejou “boa sorte”, deixou claro que qualquer problema eu poderia procurá-la, advertiu a turma sobre prováveis deslizes de comportamento e se retirou. A sós com os alunos, efetuadas as apresentações, expliquei mais uma vez em que consistia o trabalho que iria desenvolver e após algumas dificuldades iniciais em relação à disciplina, com alguns alunos ameaçando o tempo inteiro sair e chamar a professora ou anotar o nome dos “indisciplinados” para depois repassar à professora, eles então começam a circular pela sala

explorando o ambiente. Demonstram muito interesse e curiosidade pelo espaço, amplamente decorado com uma estética africana. Param em frente aos cartazes, lêem, fazem perguntas, admiram as imagens, os dizeres, as poesias. Tudo é novidade! Indago se nunca haviam entrado naquela sala, ao que eles respondem que só quando a mesma era sala de jogos. Aliás, cabe aqui uma observação de que as duas turmas com as quais trabalhei nunca haviam adentrado a sala “A cor da cultura” antes. Fico então a me perguntar por que um espaço tão significativo, que foi pensado e construído visando trabalhar a temática africana e a história do negro no Brasil, problematizando a situação sócio-político-econômica dos afrodescendentes no país, é tão pouco utilizado pelos professores. Explico então o porquê da existência da sala, falo sobre a lei 10.639/03. Enquanto uns ouvem com atenção, outros iniciam uma algazarra, uma correria, brincadeiras de luta, rodopios, em meio aos gritos de alguns alunos pedindo silêncio.

Aproveitando o interesse pela sala e receando que a turma toda se disperse, proponho um jogo dramático de reconhecimento do espaço em que o corpo todo é convidado a fazer essa viagem exploratória. Nesse espaço, inclui-se também o outro, como um território a ser explorado, a ser conhecido. As crianças embarcam na atividade, a que chamam de brincadeira, e logo começam a sinalizar algumas características nos colegas que até então não haviam se dado conta. Após algum tempo nessa atividade, proponho que montemos uma história coletiva que consiste numa narrativa em que cada um, a seu tempo, conta uma parte de uma história a qual é complementada pelos demais, que podem inclusive mudar o rumo inicial da mesma. É um exercício de criatividade e espontaneidade em que não existe autoria. Nessa forma de fazer história, o importante é colocar o coletivo em funcionamento, de modo que cada um possa se ver no produto final da criação, porém de forma não-individualizada, e ao mesmo tempo desaparecer no anonimato.

Esse jogo dramático foi realizado algumas vezes, pois embora todos participassem da criação da história, a maioria das crianças reivindicava a oportunidade de iniciar a história para que os demais dessem segmento. Uma das histórias narradas iniciada por Fernando, de 12 anos, enfocava uma investida policial na favela, a troca de tiros entre policiais e bandidos, tendo como desfecho a prisão de um rapaz que ia passando pelo local, motivada pelo fato deste ser “preto” e, portanto, incluído na categoria de suspeito. Algumas meninas não gostaram dessa história e tentavam modificá-la, dando-lhe uma outra composição, sempre que

chegava a sua vez de dar prosseguimento à história, mas esta logo voltava à idéia inicial, numa espécie de afirmação, de demarcação de território, livre das amarras que o espaço educacional costuma impor. Os meninos, por sua vez, procuravam a cada nova rodada acrescentar alguns detalhes sanguinolentos à história, tornando-a digna de figurar nas páginas policiais dos jornais. Incomodadas, as meninas pediam a minha intervenção para pôr fim àquela história e iniciar uma outra, manifestando o desejo de não continuar participando, caso continuasse aquela linha de montagem.

Ao término da história, conversamos um pouco sobre a mesma, a fim de que todos pudessem se expressar sobre essa experiência coletiva de criação. Ao lado das falas enfocando a questão da violência com um claro recorte racial, uma vez que, na história criada, um dos personagens é preso pelo fato de ser negro, bem como sobre o porquê do tipo suspeito ser negro, os meninos acusavam as meninas de serem muito chatas e só gostarem de histórias bobas de contos-de-fada; as meninas por sua vez criticavam os garotos por estarem “sempre trazendo para as brincadeiras coisas de comandos”.⁸⁵

Cabe aqui uma observação de que essa diferenciação entre meninos e meninas vai aparecer em diversos momentos das oficinas realizadas, no tocante principalmente às questões que envolvam crimes, drogas, polícias, bandidos, certos tipos de funk e temas correlatos. Talvez isso se deva às questões de gênero, com as quais nos debatemos na sociedade, que ao ditarem regras, normas e modelos a serem seguidos produzem diferenças, evidenciadas por um certo modo de ser menino e menina, promovendo aproximações e afastamentos entre eles.

É claro que essas questões que produzem um certo embate entre meninos e meninas não compõem um bloco fechado, monolítico, havendo meninas que fecham com os garotos nesses assuntos, participando ativamente da mesma linha de jogos, dramatizações e brincadeiras, e meninos que, ao contrário, recriminam esses tipos de brincadeiras, por entendê-las ruins, impingindo uma forte conotação moral às mesmas.

⁸⁵ O termo “comandos” está ligado às facções criminosas que dominam o tráfico de drogas na cidade do Rio de Janeiro, tais como Comando Vermelho (CV), Terceiro Comando (TC), Terceiro Comando Puro (TCP), Amigos dos Amigos (ADA) e outros. A rivalidade entre essas facções faz com que as regiões da cidade do Rio de Janeiro estejam divididas, tornando-as proibidas para parcelas significativas de nossa juventude, a quem não é dado o direito de circular livremente por todos os locais da cidade. Aqueles que desrespeitam as leis estabelecidas por esses grupos podem acabar pagando com a vida.

É importante salientar que todas essas atividades eram realizadas nas duas turmas, com algumas variações, em face do momento grupal vivenciado pelas mesmas, o que às vezes nos levava a repensar as atividades programadas para o dia, em função de alguma mobilização que uma determinada temática ou situação proporcionou ao grupo, adaptando a proposta de trabalho àquele contexto.

Na turma de 3ª série também se repetia o mesmo ritual para deixar a sala-de-aula e se dirigir à sala “A cor da cultura” para a realização das oficinas. Só que nesse caso, as estratégias utilizadas pela professora eram outras. Ao invés de gritos e ameaças, lançava-se mão de algumas recomendações, entrecortadas por olhares e silêncios reveladores, e se re-atualizava a figura do representante de turma, o qual ficava encarregado de transmitir a ela quaisquer atos de indisciplina. Sobre esse aspecto, cabe sinalizar que freqüentemente eu era confrontada pelas crianças que exigiam de mim atitudes mais enérgicas diante das indisciplinas, chegando em alguns casos a duvidarem da minha capacidade de “controlar” a turma. Era comum que me dirigissem falas como: *Tia, a senhora não vai fazer nada? Anota os nomes e passa para a tia M. que assim ele não vai ao passeio. A tia M. pediu para qualquer coisa a senhora chamar ela. Se a senhora ficar falando assim, eles não vão lhe escutar, tem que dar logo uns gritos e dizer que vai colocar para fora ou levar até a sala da tia F.* (diretora).

Numa certa ocasião, enquanto os alunos tentavam, entre brincadeiras, gritarias, correria, pontapés e movimentos de capoeira, organizar-se em fila para mudar de sala, Marcelo, um menino negro de 12 anos, faz um comentário pejorativo sobre o tênis que Roberta, uma menina negra também de 12 anos, estava usando, ao que ela responde o chamando de “macaco” e “tição”. Reginaldo resolve intervir em favor do colega e acusa Roberta de estar sendo racista e que isso é crime, ao que ela argumenta que Marcelo a discriminou primeiro, no momento que critica seu tênis por este ser velho. Segue-se uma discussão generalizada, no que a professora intervém e repreende Roberta por suas palavras ofensivas, enfatizando que ali ninguém é branco, que todos somos negros, não cabendo, portanto, atitudes discriminatórias, ao mesmo tempo em que admoesta a turma pela indisciplina. O assunto mobiliza a todos, percebe-se a tensão pairando no ar. Aproveitando esse aquecimento que foi iniciado ainda nos corredores, proponho a realização de uma encenação, com o uso de técnicas do sociodrama e do teatro do oprimido, fazendo uso também do instrumental do Projeto Mudança de Cena, sobre o qual falaremos

mais adiante. A idéia é não deixar esse momento se perder, por entendê-lo bastante significativo e pelo fato dele ter tudo a ver com a pesquisa que está sendo desenvolvida.

Reginaldo emerge como protagonista e assume o papel de Marcelo na dramatização, o cenário é montado e uma a uma as crianças vão assumindo lugares na defesa de determinados personagens, trazendo à tona os conflitos raciais e sociais que, ao serem experienciados no “como se”⁸⁶, podem se reconfigurar e criar outras possibilidades dentro de um contexto dramático, produzindo efeitos no contexto social. Roberta prefere ficar na platéia, ainda bastante mobilizada com o impacto da cena desenrolada no corredor. Marcelo também diz não querer participar, mas observa a tudo com atenção. Busco dirigir as apresentações, mantendo o foco nas cenas que estão sendo desenvolvidas, atentando para o momento certo de interrompê-las e pedir a intervenção da platéia, de modo que esta possa não só propor mudanças, mas principalmente assumir os lugares dos atores, cuja postura pretende modificar, e mudar as cenas, fazendo-as diferentes, dando-lhes uma outra configuração.

Na dramatização, o personagem de Reginaldo ao ser chamado de “macaco” reage com xingamentos e parte para a agressão física. A cena é interrompida nesse exato momento e abre-se espaço para que a platéia possa se manifestar sobre que outras possíveis atitudes poderiam ser tomadas diante daquela demonstração clara de preconceito. Algumas crianças resolvem aceitar o desafio, mas não conseguem ir além das ofensas pessoais para tentar resolver o impasse criado. Outras, apenas observam, riem, brincam, fazem piadas, dão palpites, mas não querem subir ao palco e entrar em cena. Após um momento que nos pareceu de hesitação, Roberta que até então não havia se manifestado, aproxima-se, retira Reginaldo de cena, assume seu lugar e diz, diante das ofensas que são proferidas a sua personagem: *Foi mal eu ter criticado o seu tênis por estar velho, desculpa! Mas também não precisava me chamar de macaco. Preconceito é muito ruim, é burrice. Todos somos iguais, temos os nossos direitos e merecemos respeito.* Dito isto, sai de cena e volta para seu lugar. Percebo alguns olhares direcionados a Marcelo.

⁸⁶ “ O ‘como se’ é o universo que tenta indicar a realidade através do imaginário dramaticamente representado. Essa abreviação significa ‘como se fosse a realidade, que só acontece no cenário do psicodrama’. [...] O que acontece só transcorre no cenário do psicodrama. Esse cenário é o lugar destinado à atuação controlada, terapêutica, reestruturadora e integradora do que aí ocorre ‘como se’ fosse realidade”. IN: MENEGAZZO; TOMASINI; ZURETTI, 1995, p. 58.

Pergunto se mais alguém quer intervir na cena, mas ninguém se candidata. A dramatização, assim, chega ao seu final carregada de intensidade.

No momento de processamento, fora, portanto, do contexto dramático, surgem questões como respeito, solidariedade, amizade, direitos, a importância de um pedido de desculpa e igualdade. Falando sobre os sentimentos experimentados durante o trabalho, Marcelo que, até então, havia tido uma participação discreta revela que de tudo, o que mais o deixou feliz foi a amizade de Reginaldo, que desde o início o defendeu. Perguntado por que ele mesmo não fez a sua defesa, respondeu evasivamente não gostar de falar muito. Roberta, por sua vez, reconhece ter exagerado nas ofensas proferidas contra Marcelo e diz que no início não sentiu vontade de participar, pois achava que todos estavam contra ela, mas depois achou legal ter participado, pois teve a oportunidade de rever, através de outras pessoas o que fez, tendo a possibilidade de consertar.

O Projeto Mudança de Cena, do qual nos apropriamos da idéia central, foi desenvolvido pelo Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro que, em conjunto com a ONG Britânica *People's Palace Projects*, durante um bom tempo o executou dentro do Degase (Departamento Geral de Ações Socioeducativas) com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e os funcionários. O projeto "Mudança de Cena" tem como proposta desenvolver um trabalho de intervenção sócio-cultural junto a esses jovens, atuando na promoção e defesa dos direitos humanos. Para isso, faz uso de oficinas de arte, de teatro, música, expressão corporal, desenho e pintura. A partir das participações nos debates e nas oficinas, os jovens são levados a montarem cenas teatrais sempre enfocando alguma questão ligada à violação dos direitos humanos ou à situação de opressão em que vivem, buscando alternativas criativas para escapar à massificação e para lidar com as situações adversas.

Ainda nos referindo ao trabalho desenvolvido com as crianças no CIEP Zumbi dos Palmares, nem sempre conseguíamos avançar em nossas oficinas, houve vezes em que a bagunça, a confusão que se estabelecia era de tal ordem que se tornava praticamente impossível desenvolver qualquer proposta de trabalho. Numa dessas vezes, acabei por antecipar o término das atividades em virtude de não estar conseguindo administrá-las. Confesso que essa situação me deixou um pouco irritada. Depois de levar a turma de volta à sala de aula, aparentando um certo cansaço, fui até a sala da direção adjunta fazer algumas anotações, sendo

recebida por uma das diretoras que se encontrava no local. Ao me ver, esta perguntou como estavam indo os trabalhos, no que eu respondi falando das dificuldades que às vezes eu sentia ao lidar com a turma, dada a agitação e a agressividade constante. Essa diretora adjunta, então, diz que quando há problemas na comunidade eles ficam assim agitados e continua em sua avaliação: *Se quisermos saber como eles passaram a noite, basta observarmos como eles chegam para estudar no dia seguinte. Muitos chegam com sono e dormem na primeira oportunidade que aparece, em virtude de terem passado a noite em claro por conta dos tiroteios; outros chegam agitados, agressivos, nervosos em virtude de toda sorte de violência a que vem sendo submetidos, tanto pelas vias ilegais (tráfico de drogas, milícias) quanto pelas forças legalmente constituídas (policia).*

Essa chamada à realidade pela diretora adjunta fez com que eu abandonasse um certo sentimento de impotência diante das dificuldades, uma certa vontade de entregar os pontos e efetuasse uma análise de minhas implicações com todas as instituições em jogo naquele cotidiano escolar, inclusive com a instituição da indisciplina, mas acima de tudo fez com que eu processasse uma análise dos lugares que ocupo nas relações sociais das quais participo, legitimando-as, e que estão para além da intervenção realizada naquele contexto específico. Não dá para ignorar todo esse contexto social em que essas crianças estão inseridas e que tem efeitos na vida escolar, sem dúvida alguma. Logo, como diz Lourau (1993), a análise das implicações compreende todos os atravessamentos presentes no campo da intervenção, tais como raça, sexo, classe social, bem como as pertencas políticas, econômicas, libidinais, intelectuais que constituem aqueles que participam da pesquisa.

Ao efetuar essas análises, problematizando-as, abre-se espaço para que a pesquisa de campo possa abarcar também aquilo que foge, que escapa, que se coloca à margem, que se encontra à deriva...

Num outro momento, em que a turma encontrava-se bastante reduzida, após acabar de realizar uma atividade lúdica, alguns alunos começam a fazer uma guerra de giz, transformando a sala num verdadeiro campo de batalha. Apesar de meus pedidos insistentes para que se encerre aquela brincadeira, a mesma continua, sob os protestos de parte da turma que a todo instante vem reclamar ter sido atingida por algum "torpedo". Enquanto a guerra continua, alguns meninos começam a juntar pó de giz num papel e embrulhá-los. Logo sou avisada pelas

meninas, extremamente aborrecidas, que os garotos estão “brincando de bandidos”. Indagadas sobre por que?, elas respondem que eles estão cheirando o pó de giz, cuidadosamente colocado no papel, como se fosse droga. As meninas querem que eu proíba os garotos de fazerem isso ou que eu chame a professora. Converso um pouco com elas e fico a observar aquela atividade. Pergunto aos garotos que estão entretidos na brincadeira com o pó de giz se eles podem apresentar para a turma o que estão fazendo. Eles riem, entreolham-se e começam a arrastar as cadeiras, abrindo espaço no meio da sala para a montagem do cenário, uma mesa é deslocada para um ponto estratégico, vindo a se constituir depois numa banca de venda. Aos poucos tudo vai ganhando forma e se transformando num “ponto de venda de drogas”. As meninas se recusam a participar, preferindo ficar num outro extremo da sala desenhando, porém percebo que elas não conseguem se desligar totalmente das cenas que se desenrolam no palco montado. Ao mesmo tempo em que existe um ar de reprovação, há também uma curiosidade pelo modo como as cenas vão sendo conduzidas e pela minha atuação como diretora do sociodrama montado.

Marcelo, aquele garoto que teve a sua história dramatizada numa atividade anterior e que havia dito não ser de falar muito, emerge como protagonista e se intitula o dono da banca, passando a fazer uma espécie de pregão, oferecendo “pó de R\$ 10,00 e de R\$ 5,00”, cercado de seus soldados que fazem a segurança do local. Aos poucos, os atores-cliente começam a chegar e inicia-se uma verdadeira romaria ao ponto de venda. De repente barulhos de fogos de artifícios, indicam a chegada da polícia. Alguém grita: “sujou! Sujou!” E todos saem correndo desarvorados, tiros são lançados, algumas pessoas caem no chão, outras conseguem escapar ilesas. Um dos clientes tenta subornar a polícia para não ser preso, a banca é desfeita, o local é ocupado pela polícia que passa a ditar as regras. Dois meninos se unem e encarnam o personagem do caveirão. A encenação chega ao seu final.

Na fase de processamento, as crianças em sua quase totalidade manifestam vontade de falar, estando bastante mobilizadas. Mais do que falar sobre a experiência vivenciada na dramatização, todas têm uma história para contar que envolve polícia, bandido, prisão, preconceito, racismo, morte e drogas e são para essas histórias que elas buscam acolhimento e cumplicidade. De repente somos invadidos por cenas de caveirão, guerras de quadrilha, balas perdidas, milícias, que

diferentemente daquelas dramatizadas e experimentadas no “como se”, fazem parte da realidade vivida no dia-a-dia dessas crianças e cuja encenação está longe de chegar a um final. A dramatização possibilita um redimensionamento dessas questões, aplacando num certo sentido a angústia, posto que podem compartilhar com os demais os seus dramas.

Além das dramatizações e das encenações com base no sociodrama e no teatro do oprimido, as oficinas também se constituíram de jogos dramáticos e atividades de desenho, pintura, colagem em que as crianças podiam se expressar fazendo uso de diferentes linguagens. Essas atividades tinham grande aceitação por parte dos alunos e, por diversas vezes, no seu desenrolar ficava evidente toda a dificuldade das crianças em resolver os conflitos que surgiam, pela via do diálogo. A agressão física, acrescentada de xingamentos, era a via mais utilizada para solucionar os problemas do dia-a-dia. Não importa o sexo ou a idade, briga-se por quase tudo.

Tanto os professores com que tivemos contato, quanto a coordenadora pedagógica, as diretoras adjuntas e a diretora geral são unânimes em afirmar, nunca terem presenciado qualquer demonstração de racismo ou preconceito racial dentro da escola. Creditam isso ao fato do CIEP Zumbi dos Palmares ter uma longa tradição de combate à discriminação e de valorização e reconhecimento das culturas negras no espaço escolar. A diretora geral, fazendo um esforço de memória, consegue se lembrar de um caso de discriminação racial, ocorrido há muito tempo atrás que ela tomou conhecimento, sem no entanto ter presenciado.

Fico pensando se todos esses conflitos de cunho racial que emergiram em diversos momentos nas oficinas realizadas, ao aparecerem nas salas de aula se são percebidos dentro de sua conotação racial, ou se são desconsiderados e englobados junto com outras situações conflitantes que surgem.

É perceptível que o CIEP Zumbi dos Palmares vem desenvolvendo um excelente trabalho junto aos alunos e professores no que tange aos preconceitos e à discriminação racial, trazendo essa temática para o centro do debate, a qual tem norteado todo o seu fazer pedagógico. Entretanto sabemos que, em sua complexidade, a problemática racial é um dos graves problemas da sociedade brasileira, e sua solução não passa exclusivamente pela escola, embora esta tenha um papel fundamental no processo de desconstrução do racismo, como vimos defendendo durante todo este trabalho. Por isso entendemos o quanto é difícil para

uma escola implicada com essa causa, considerar que, não obstante o bom trabalho realizado, ainda assim as discriminações e preconceitos persistem no cotidiano escolar.

Não se pode esquecer que quando empreendemos nossas práticas não podemos prever os efeitos que as mesmas irão produzir. Os efeitos não são garantidos. Daí que, o fato do CIEP Zumbi ter uma prática antidiscriminatória, voltada para uma educação anti-racista, não garante que não serão observadas demonstrações de preconceitos e de discriminações no espaço escolar.

CRÔNICAS DE PENSAMENTOS (IN)CONCLUSOS OU... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*À volta da fogueira os mais velhos disseram
Vão então caçar nuvens que já fogem de
nossos olhos. Nós pedimos um guia, armas,
munições e farnel para a longa jornada.
Mas eles sorriram... terão de levar apenas
esses sons de tambores na memória.
João Melo⁸⁷ – Caçadores de nuvens*

O que ainda há a considerar? Ao iniciar este trabalho muitas eram as expectativas, posto que ao colocar em cena uma transformação crítica de toda uma forma de pensar, buscava romper com certos modelos normativos, visando ao esvaziamento de todos os elementos representacionais sob os quais fomos forjados, os quais insistiam em se fazer presente ao longo da pesquisa. Pretendia-se colocar em xeque identidades cuidadosamente produzidas, problematizar os acontecimentos, criar, inventar, desterritorializar-se mais do que desterritorializar.

Entretanto, temos clareza que mudar nem sempre é fácil. Muda-se às vezes para permanecer no mesmo lugar, no território das certezas permanentes, das verdades inabaláveis, dos conceitos universais, que ganham uma roupagem transformadora, mas são tão totalizadores e reificadores quanto aqueles com que busca romper. Essa pesquisa, portanto, expressa um pouco essas dificuldades de mudança de planos, de mudanças de percurso em que, por vezes, oscilamos entre antigos e novos referenciais, na busca por potencializarmos o caráter afirmativo de nossas ações e encontrarmos as condições sob as quais algo de novo está sendo criado, sob as quais o possível está sendo instaurado.

Sendo construída em vários atos, em que diversos atores transitam pelos mais variados cenários, protagonizando cenas de tensão, paixão, desencantos, negações, impotências, solidariedade, amizades, esperanças; em que

⁸⁷ Poeta angolano

várias vozes se fazem presentes numa espécie de orientação coletiva, um burburinho ressonante, intensificando encontros, desencontros, despedidas, acontecimentos, agenciamentos, eis que é chegada a hora de fechar as cortinas e dar por encerrado os trabalhos.

Contudo, colocar um ponto final não indica necessariamente que chegamos ao final da viagem. Este ato pode significar apenas uma parada estratégica em meio às bifurcações, aos trajetos pelos quais fazemos passar os afetos, as intensidades, os desejos... Ao chegar a esse ponto da caminhada, em que a exaustão começa a roubar a cena, em que somos atravessados por linhas duras segmentárias: o prazo para entregar o material para a Banca, o prazo para a defesa, a exigência da formatação dos trabalhos dentro das normas da ABNT, a clareza da escrita, o aprofundamento das idéias, os excessos que precisam ser retirados, o rigor bibliográfico e conceitual, pensamos ser o momento de intensificar as alianças estabelecidas ao longo do caminho, para seguirmos em busca de nossas pistas caleidoscópicas que nos levarão às saídas possíveis. Afinal, já diziam Deleuze e Parnet (1998b): “Qualquer entrada é boa, a partir do momento em que as saídas são múltiplas”. (p.119)

Sendo essa pesquisa pura descontinuidade, algumas coisas vão sendo deixadas pelo caminho: alguns fatos, algumas narrativas, pequenos fragmentos de história que, mesmo abandonados, às vezes insistem em retornar, compondo novos arranjos, reconfigurações, presentificando-se nas bordas, nas margens, nas entrelinhas.

É assim que, como cartógrafos, nos alimentamos das diversas linguagens estéticas nesse trabalho de composição para deixar passar os afetos, os ensurdecimentos, as descontinuidades, as intempestividades... para fazermos ouvir o rufar dos tambores que anunciam que é tempo de caçar nuvens, atividade para a qual o único instrumental necessário são nossas memórias carregadas de intensidades. Nesse exercício cartográfico, munidos de nosso diário de campo, somos convocados a ser aprendizes de corpo inteiro. Cartografar resistências, eis o que buscamos fazer durante todo esse trabalho.

Resistências que encontramos nos negros escravizados, na luta contra o sistema de opressão e na mobilização negra que se seguiu à abolição: 1. nos movimentos negros na contemporaneidade, em que pese à insistência de seus militantes numa referência identitária sem se aterem para o caráter provisório da

mesma; 2. resistências que vislumbramos no CIEP Zumbi dos Palmares entre todos os atores daquele universo educacional, não obstante o desmonte, o sucateamento que a escola pública vem sofrendo e a violência estrutural e social a que é submetida aquela comunidade escolar; 3. que observamos cotidianamente naqueles implicados com o combate a todas e quaisquer formas de discriminação, seja na escola ou fora dela, enfim, resistências que apontam para a necessidade de desenvolvermos táticas⁸⁸, a fim de que outros modos de educar sejam possíveis, para que outros fazeres pedagógicos possam se expressar e encontrar ecos no universo escolar.

Heckert (2004) nos diz que

práticas de resistência são aquelas que não apenas atendem ao prescrito, ao designado, ao já esperado, mas que no seu fazer esboçam outros modos de ação. Tais modos, muitas vezes imprevisíveis, são impossíveis de serem programados e funcionam como foco irradiador que se conectam a outras práticas. Deste modo quando se reitera que na escola pública predominam a impotência, submissão e repetição de processos instituídos, totalizam-se alguns processos como se eles dissessem tudo sobre o que aí se dá. Quando insistimos nas práticas de resistência que se afirmam na escola queremos indicar a importância de estarmos atentos, conforme disse Foucault⁸⁹ (1983, p.269), a “[...] ouvir o ronco surdo da batalha”. (27)

E foi com o desejo de ouvir o ronco surdo da batalha, que ingressamos no CIEP Zumbi dos Palmares para realizar a pesquisa de campo, vislumbrando a possibilidade de nos encontrarmos com práticas sendo realizadas que apontassem outras perspectivas de enfrentamento do racismo na escola. Transitando por aquele espaço escolar, muitos foram os atravessamentos externos e internos que foram interferindo no curso deste trabalho. O professor que faltou, fazendo com que metade da turma fosse embora para casa, tornando diminuto o grupo com que faríamos as oficinas, entrevistas previamente agendadas que não aconteciam, em face de reuniões e falta de professores, levando outros agentes

⁸⁸ As táticas devem ser aqui entendidas como a ação dos que jogam com a oportunidade, com os acontecimentos, com o tempo, transformando-os em ocasiões propícias, ao contrário das estratégias que compreendem a ação dos que territorializam, apropriam-se de um lugar. “As táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição”. (CERTEAU, 2005, p. 47)

⁸⁹ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1983

educacionais (coordenadora pedagógica e diretoras) a assumirem a turma, evitando que a mesma fosse dispensada; as situações de violência ocorridas nas comunidades onde residem os alunos e que, como não poderia deixar de ser, tinham efeitos significativos no ambiente escolar, a saída da escola por parte de alguns alunos, quer seja em função do êxodo forçado que muitas famílias tinham que fazer, quer seja por conta da evasão escolar, fenômeno que infelizmente não para de crescer.

Mas também nos deparamos com movimentos ricos de espontaneidade, de inventividade, de criatividade, de transgressão, que apareciam nos menores gestos, posturas, nos diálogos entrecortados por sorrisos, nas revoltas expressas pelo corpo docente em relação às mudanças no sistema de avaliação, com a introdução dos chamados ciclos de ensino, impostos por gabinetes e secretarias, nas dramatizações, encenações e jogos feitos pelas crianças em que temas considerados ilegais encontram seu canal de expressão, enfim por multiplicidades.

Todas as situações e questões que surgiram ao longo do trabalho e que ao lado de outras fontes expressivas processaram inúmeros deslocamentos, desvios, produzindo desestabilizações por vezes ativas, ora reativas, às vezes vitalizantes, em outras despotencializadoras estão presentes de alguma forma nesta pesquisa.

É nesse sentido que buscamos nos aliar a Linhares (2003) e a outros educadores que em suas práticas, ainda que atravessadas por mecanismos de poder, buscam fazer com que os saberes se tornem sabores, reinventando, assim, a escola, vitalizando-a, nutrindo-a de desejos, afetos, de experimentações.

Os saberes se fazem saborosos quando eles estão conectados com a vida e, até por isso mesmo, funcionam como instrumentos que podem transformá-la, ampliando espaços para que nela caibamos todos e todas, com nossos sonhos de justiça que herdamos dos que lutaram conosco e antes de nós para expandirmos, eticamente, nossas escolas e nossas sociedades. E é isso que desejamos : [...] que trabalhemos para construir, com alegria e persistência, um processo de aprendizagem escolar, progressivamente mais incluyente. A incluyente significa não somente a entrada de excepcionais, pobres, negros, índios e mestiços de todas as idades, mas também a ampliação das formas de pensar e de expressá-las. Afinal, é tempo de imaginarmos que um outro mundo menos rigidamente hierarquizado é possível. (LINHARES, 2003, p. 9)

É à luz dessas considerações que buscamos cartografar agenciamentos que apontem na direção do rompimento com certas práticas naturalizadoras e possibilitem ao mesmo tempo a produção de territórios singulares, onde intervenções se processam, transversalidades se atualizam para que outras histórias, que não a oficial, possam ser construídas, onde a paixão, a criatividade e a afetividade dão a tônica para que os “bons encontros”, como diria Espinoza, aconteçam e novas alianças se façam presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. **Mediante quais práticas a Psicologia e o Direito pretendem discutir a relação?** Anotações sobre o mal-estar. s/d. 18 p. Mimeo.

ARAÚJO, Vera. Uma dura lição. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 11 jul. 2004. Primeiro Caderno, Editoria Rio, p.17.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 174 p.

BARROS, Regina Duarte Benevides. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. 1994. 447 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 7. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987. 128 p. (Coleção Teatro hoje, v. 30).

BOLETIM DIEESE. São Paulo, Edição Especial, n. 4, 08 de março de 2004. Disponível em http://www.dieese.org.br/esp/boletim_mulher04.pdf Acesso em 10 julho 2007.

BOLETIM EBULIÇÃO VIRTUAL nº 3, p. 1-2, 02 julho 2004. Disponível em http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul03/tem_verde.html Acesso em 02 maio 2006.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Modos de Ver**: saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 1, 2006. 153 p.

_____. **Modos de Sentir**: saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 2, 2006. 77 p.

_____. **Modos de Interagir**: saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 3, 2006. 153 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Outubro de 2005. 37 p.

BUARQUE, Cristovam. Pronunciamento do Ministro da Educação, quando da instalação do fórum Brasil de Educação. IN: **Conferências Fórum Brasil de Educação**. Brasília: CNE, UNESCO Brasil, 2004, 448 p.

BUONICORE, Augusto. **Por que não um viva à Abolição da escravidão?!** Bahia, 13 maio de 2005. Disponível em: http://www.cutbahia.org.br/texto_destaque.php?ID=163. Acesso em 19 março 2007.

CAMPOS, Andrelino. **Do Quilombo à favela: A produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, 210 p.

CARONE, Iray ; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, 189p.

CARVALHO, José Murilo. **A abolição aboliu o que?** Folha de São Paulo, São Paulo, 13 maio 1988. Folhetim nº 588. Especial 100 anos da abolição. p. B8-B9.

_____. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 15ª Reimpressão. 200 p.

CASTEL, Robert. Da indigência à exclusão, a desfiliação: Precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. IN: LANCETTI, Antônio (org.). **Saúde & Loucura**. São Paulo: Hucitec, nº 4, 1994. p. 21-48.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2005. 112 p.

CERTEAU, Michel de. Introdução Geral. IN: _____. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 11 ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2005. 37-53, v.1.

CHALHOUB, Sidney. Exclusão e cidadania. **Revista História Viva**. São Paulo: Duetto, nº 3, 2005? p. 38-41.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Guardiães da Ordem**: Uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “Milagre”. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995. 372 p.

_____ ; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. IN: FRAGA, Paulo César Pontes; LULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 19-37.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. t. 17, parte 2ª, seção 12ª, 1854. p. 63-64 .

COTES, Paloma. As escolas mais inovadoras. **Revista Época**, Rio de Janeiro: Editora Globo, nº 435, 18 setembro 2006. p. 56-60.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. IN: _____. **Conversações: 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006a. p. 219-226. Título original: Pourparlers, 1972-1990. 5ª Reimpressão.

DELEUZE, Gilles. Controle e Devir. IN: _____. **Conversações: 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006b. p. 209-218. Título original: Pourparlers, 1972-1990. 5ª Reimpressão.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Da superioridade da literatura anglo-americana. IN: _____. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998a. p. 49-64

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Psicanálise morta análise. IN: _____. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998b. p. 91-141

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. As máquinas desejanter. IN: _____. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 15-70. (Série Logoteca).

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2005a. 176 p. Título Original: Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie. (Coleção Trans, V. 4).

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2005b. 240 p. Título Original: Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie. (Coleção Trans, V. 5).

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

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodscendentes: Uma Identidade em Construção**. Rio de Janeiro, Pallas: São Paulo, Educ, 2000. 288p.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, novembro 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009. Acesso em: 08 Junho 2006.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo da abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 202 p. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993. (Biblioteca de Filosofia e história das ciências, v. 1). Título original: Histoire de la sexualité I: la volante de savoir.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995a. 296 p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, v. 7). 11ª Reimpressão.

_____. O sujeito e o poder. IN: RABINOW, Paul; DREYFUS. Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além, do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995b. p. 231-249.

_____. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 386 p. (Coleção Tópicos). Título original: Il faut défendre la société. 3ª Reimpressão.

_____. **Estratégia, Poder-Saber**. Organizador Manoel Barros da Motta; tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. 392 p. (Coleção Ditos & Escritos, IV).

FOX, Jonathan. **O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade**. Tradução Moyses Aguiar. São Paulo: Agora, 2002. 344 p.

FREITAS, Décio. **Palmares**: a guerra dos escravos. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 224 p. (Biblioteca de História, v. 2).

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 120 p. (Coleção Pensadores & Educação, v. 3). 1ª Reimpressão.

_____; VEIGA-NETTO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. **Revista Educação** - Especial Foucault pensa a educação, São Paulo: Segmento, nº 3, p. 16-25, 2007.

GENTILI, Pablo. Educação e cidadania: A formação ética como desafio político. IN: ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**: com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 65-95 p.

GOMES, Flávio. **Palmares**: escravidão e liberdade no Atlântico Sul. São Paulo: Contexto, 2005a. 184 p.

_____. **Negros e Política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b. 96 p. (Coleção Descobrimo o Brasil).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. IN: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nº 15, p.134-158, nov./dez. 2000.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-20. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

GREGÓRIO FILHO, Francisco. Leitura, oralidade e cidadania: Contar e ouvir histórias. IN: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Modos de Interagir**: saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 3, 2006. p. 36-37.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Belinha Rolnik. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 229 p.

_____. **As três ecologias**. 2 ed. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990. 56 p.

_____ ; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**: Cartografias do desejo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 327 p.

HAESBAERT, Rogério. O binômio território-rede e seu significado político cultural. IN: _____. **Territórios alternativos**. Niterói: EDUFF, 2002. p. 117-128.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder**: O Movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 244p.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistências**: educação e políticas. 2004. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. IN: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambú, MG. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?. Rio de Janeiro, RJ : UERJ - CEFET, 2004. p. 1-12, mimeo.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desenvolvimento Humano e Condições de Vida na Cidade do Rio de Janeiro**. (Estudo nº 1.347). Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>. Acesso em 20 julho 2006.

LEAL, Priscila. O lado rebelde da princesa Isabel. IN: **Revista Nossa História**. Rio de Janeiro: Vera Cruz, ano 3, nº 31, maio de 2006, p. 68-74.

LEITE, Lígia Costa. **A magia dos invencíveis**: Os meninos de rua na Escola Tia Ciata. Petrópolis: Vozes, 1991. 200 p. (Coleção Pedagogia da Rua).

_____. **A razão dos invencíveis**: meninos de rua – o rompimento da ordem (1554/1994). Rio de Janeiro: Editora UFRJ/IPUB, 1998. 228 p.

_____. **Meninos de rua**: A infância excluída no Brasil. Coordenação Wanderley Loconte. 4 ed. revista e ampliada. São Paulo: Atual, 2001. 96 p. (Coleção Espaço & Debate).

LIMA, Marcus Eugenio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia** 9 (3), 2004. p. 401-411.

LIMA, Mônica. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. IN: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Modos de ver: saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 1, 2006. p. 40-49.

LINHARES, Célia (Org.). **Muito além de caleidoscópios para professoras e professores**. Rio de Janeiro: Daugraf, 2003. 57 p. (Coleção Palavras de Mestres).

LOURAU, René. René Lourau na UERJ – 1993 : Análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 1993. 120 p.

MACHADO, Antônio. Provérbios e Cantares. IN: _____. Poesias Completas. 14 ed. Madri : Calpe, 1973. p.158.

MARCILIO, Maria Luiza. O bê-á-bá no caos. IN: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, ano 1, nº 4, p. 82-85, outubro 2005.

MATTOS, Selma Rinaldi de. Ordenar, Civilizar e Instruir. IN: _____. **O Brasil em Lições**: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Acess, 2000. p. 33-57 (Coleção Aprendizado do Brasil, v.1).

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 76 p. (Coleção Descobrimdo o Brasil).

_____. A face negra da abolição. IN: **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro: Vera Cruz, ano 2. n. 19, p. 16-20, maio 2005.

MENEGAZZO, Carlos Maria; TOMASINI, Miguel Angel; ZURETTI, María Mônica. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**. Tradução Magda Lopes, Maria Carbajal e Vera Caputo. São Paulo: Agora, 1995. 232 p.

MONIZ, Edmundo. **A guerra social de Canudos**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978. 282 p.

MONTEIRO, Regina Fourneaut. **Jogos dramáticos**. 3 ed. São Paulo: Agora, 1994. 112 p.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**: Quilombos, Insurreições, Guerrilhas. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, 304 p. (Série Novas Perspectivas, v. 23).

_____. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989. 88p. (Coleção princípios).

_____. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. Assessora de pesquisa Soraya Silva Moura. São Paulo: EDUSP, 2004. 438 p.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152 p. (Coleção cultura e identidade brasileira).

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil (1938-1897). IN: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara**: Ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 203-235.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

OLIVEIRA, Rachel. **Relações Raciais na Escola**: Uma experiência de intervenção. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Identidade e interação na sala de aula**: preconceito e autoconceito. 1993. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unicamp, Campinas.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades raciais**: Construções da Infância e da Juventude. Niterói: Intertextos, 1999, 155p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 462 p.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. IN: **Revista Brasileira de História da Educação** (Dossiê Negros e a Educação). Campinas: Autores Associados, n° 4, p. 75-102, jul./dez. 2002.

PERLONGHER, Nestor. Territórios Marginais. IN: MAGALHÃES, Maria Cristina Rios. **Na sombra da cidade**. São Paulo: Escuta, 1995. p. 81-115

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. IN: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nº 28, p.108-116, jan/fev/mar/abr 2005.

REIS, João José. **A Revolta dos Malês em 1835**. Rio de Janeiro. s/d. 12 p. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/a-revolta-dos-males.pdf>. Acesso em: 15 abril 2007.

RIO DE JANEIRO. Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, de 05 de abril de 1990.

ROCHA, Marisa Lopes da; MONTANO, Sandra Ferreira; PIMENTA, Terezinha de Jesus. Pesquisas participativas e a pesquisa-intervenção na escola. IN: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Orgs.). **Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2001. p. 251-259.

ROLAND, Maria Inês. **A revolta da chibata**: Rio de Janeiro, 1910. São Paulo: Saraiva, 2000. 48 p. (Coleção Que história é essa?).

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. IN: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade: Saberes nômades**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1992. p. 19-24.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. IN: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas na escola**. São Paulo: Summus, 1998, 215p.

_____ ; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 10-25, jan./jun. 2003.

SANT'ANNA, Wânia. **Marco conceitual do Projeto A cor da Cultura**. Rio de Janeiro, 2005. 68 p. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br> Acesso em: 01 setembro 2006.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. IN: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: Ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 53-74.

SANTOS, Milton et al. **Território e sociedade: Entrevista com Milton Santos**. 2 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 128 p.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **Revista OSAL (Observatório Social de América Latina)** – Reforma agrária y lucha por la tierra em América latina – Território y movimientos sociales, Buenos Aires, ano VI, n. 16, p. 251-261, jan./abr. 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. IN: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD, 2005. p. 21-37 (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Joel Rufino dos. **Zumbi**. 2 ed. rev. São Paulo: Global, 2006. 80 p.

SANTOS, Pedro de Souza. **A imprensa negra em São Paulo no início do século XX**. Revista Histórica, São Paulo, nº 14, setembro 2006. 6 p. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao14/materia03/> Acesso em: 10 julho 2007.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A Imprensa Pedagógica e a Educação de escravos e libertos na Corte Imperial: Impasses e Ambigüidades da cidadania na Revista Instrução Pública (1872-1889). In: **Cadernos de História da Educação**. nº 4, p. 13-25, Jan./dez. 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 -1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 288 p. 5ª reimpressão.

SEMEDO, Maria Odete. Entre o chão do Brasil e da África. **Estudantenet**, São Paulo, p. 1-4, 03 out. 2006. Seção Opinião. Disponível em: http://www.une.org.br/home3/opinião/entrevistas/m_5443.html Acesso em 15 julho 2007. Entrevista concedida a Artenius Daniel.

SILVA, Consuelo das Dores. **A construção da identidade no processo educativo: Um estudo da auto-representação dos alunos negros no universo da escola pública**.

1993. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. IN: **Revista Brasileira de História da Educação** (Dossiê Negros e a Educação). Campinas: Autores associados, nº 4 , p. 145-166, Jul./dez. 2002.

SILVA, Eduardo. **As Camélias do Leblon e a abolição da escravatura**: Uma investigação da história cultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 136 p.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica: Breve histórico. IN: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 14-25

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 8ª Reimpressão. 156 p.

SOUZA, Andréia Lisboa de. **Fazendo acontecer a Lei 10.639/2003**. BOLETIM EBULIÇÃO VIRTUAL, nº 3, p. 1-2, 02 julho 2004. Disponível em http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul03/tem_verde.html Acesso em 02 maio 2006.

TOLEDO, Roberto Pompeu. À sombra da escravidão. **Revista Veja**. São Paulo: Editora Abril, ed. 1444, ano 29, nº 20, 15 de maio de 1996. p. 52-65.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Multiculturalismo e educação**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mee/meeimp.htm>. Acesso em 14 Agosto 2004.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. **Ser negro no Brasil hoje**. 5 ed. São Paulo: Moderna, 1987. 64 p. (Coleção Polêmica).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 192 p. (Coleção Pensadores & Educação, v. 4).

VEYNE, Paul. Foucault Revoluciona a História. IN: _____. **Como se escreve a história**. 2 ed. Brasília: UNB, 1992. p. 149-198.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência IV: Os jovens do Brasil – Juventude, violência e cidadania.** Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. 170 p.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. 125 p. (Coleção Conexões, v. 24).

ANEXOS

ANEXO 1

Mapa de Palmares



ANEXO 2**LEI Nº 2040 de 28.09.1871****LEI DO VENTRE LIVRE**

A Princesa Imperial Regente, em nome de S. M. o Imperador e Sr. D. Pedro II, faz saber a todos os cidadãos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Govêrno receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

§ 6.º - Cessa a prestação dos serviços dos filhos das escravas antes do prazo marcado no § 1.º se por sentença do juízo criminal reconhecer-se que os senhores das mães os maltratam, infligindo-lhes castigos excessivos.

Art. 2.º - O govêrno poderá entregar a associações, por êle autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder dêstes em virtude do Art. 1.º- § 6.º.

§ 1.º - As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar êsses serviços, mas serão obrigadas:

1.º A criar e tratar os mesmos menores;

2.º A constituir para cada um dêles um pecúlio, consistente na quota que para êste fim fôr reservada nos respectivos estatutos;-

3.º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada colocação.

§ 2.º - A disposição dêste artigo é aplicável às Casas dos Expostos, e às pessoas a quem os juizes de órfãos encarregarem da educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim.

§ 4.º - Fica salvo ao Govêno o direito de mandar recolher os referidos menores aos estabelecimentos públicos, transferindo-se neste caso para o Estado as obrigações que o § 1.º impõe às associações autorizadas.

Art. 3.º - Serão anualmente libertados em cada província do Império tantos escravos quantos corresponderem à quota anualmente disponível do fundo destinado para a emancipação...

Art. 4.º - É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O govêno providenciará nos regulamentos sôbre a colocação e segurança do mesmo pecúlio.

§ 1.º - Por morte do escravo, a metade do seu pecúlio pertencerá ao cônjuge sobrevivente, se o houver, e a outra metade se transmitirá aos seus herdeiros, na forma da lei civil. Na falta de herdeiros o pecúlio será adjudicado ao fundo de emancipação, de que trata o art. 3.º...

§ 4.º - O escravo que pertencer a condôminos e fôr libertado por um dêstes, terá direito a sua alforria indenizando os outros senhores da quota do valor que lhes pertencer. Esta indenização poderá ser paga com serviços prestados por prazo não maior de sete anos...

§ 7.º - Em qualquer caso de alienação ou transmissão de escravos, é proibido, sob pena de nulidade, separar os cônjuges e os filhos menores de doze anos do pai ou da mãe.

§ 8.º - Se a divisão de bens entre herdeiros ou sócios não comportar a reunião de uma família, e nenhum dêles preferir conservá-lo sob seu domínio, mediante reposição da quota, ou parte dos outros interessados, será a mesma família vendida e o seu produto rateado...

Art. 6.º - Serão declarados libertos:

§ 1.º - Os escravos pertencentes à nação, dando-lhes o govêno a ocupação que julgar conveniente.

§ 2.º - Os escravos dados em usufruto à Coroa.

§ 3.º - Os escravos das heranças vagas.

§ 4.º - Os escravos abandonados por seus senhores. Se êstes os abandonarem por inválidos, serão obrigados a alimentá-los, salvo o caso de penúria, sendo os alimentos taxados pelo juiz de órfãos.

§ 5.º - Em geral, os escravos libertados em virtude desta lei ficam durante 5 anos sob a inspeção do govêno. Êles são obrigados a contratar seus serviços sob pena de serem constrangidos, se viverem vadios, a trabalhar nos estabelecimentos públicos. Cessará, porém, o constrangimento do trabalho, sempre que o liberto exigir contrato de serviço.

Art. 8.º - O Govêno mandará proceder à matrícula especial de todos os escravos existentes do Império, com declaração do nome, sexo, estado, aptidão para o trabalho e filiação de cada um, se fôr conhecida.

§ 1.º - O prazo em que deve começar e encerrar-se a matrícula será anunciado com a maior antecedência possível por meio de editais repetidos, nos quais será inserta a disposição do parágrafo seguinte.

§ 2.º - Os escravos que, por culpa ou omissão dos interessados não forem dados à matrícula, até um ano depois do encerramento desta, serão por êste fato considerados libertos.

§ 4.º - Serão também matriculados em livro distinto os filhos da mulher escrava, que por esta lei ficam livres. Incorrerão os senhores omissos, por negligência, na multa de 100\$000 a 200\$000, repetidas tantas vêzes quantos forem os indivíduos omitidos, e por fraude nas penas do art. 179 do código criminal.

§ 5.º - Os párocos serão obrigados a ter livros especiais para o registro do nascimento e óbitos dos filhos de escravas, nascidos desde a data desta lei. Cada omissão sujeitará os párocos à multa de 100\$000.

Art. 9.º - O Govêno em seus regulamentos poderá impor multas até 100\$000 e penas de prisão simples até um mês.

Art. 10º - Ficam revogadas as disposições em contrário. Manda, portanto, a tôdas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado de Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 28 de setembro de 1871, 50.º da Independência e do Império

Princesa Imperial Regente - Teodoro Machado Freire Pereira da Silva.

ANEXO 3**Lei nº 10639, que altera a lei nº 9394-96****De 9 de janeiro de 2003.**

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO 4

FOTOS DO CIEP ZUMBI DOS PALMARES



Fig. 1. Painel situado próximo à sala da direção geral



Fig. 2. Painel pintado na parede do corredor que dá acesso à rampa de subida



Fig. 3. Cartaz afixado em corredor que dá acesso às salas de aula



Fig. 4. Cartaz comemorativo do Dia Nacional da Consciência Negra

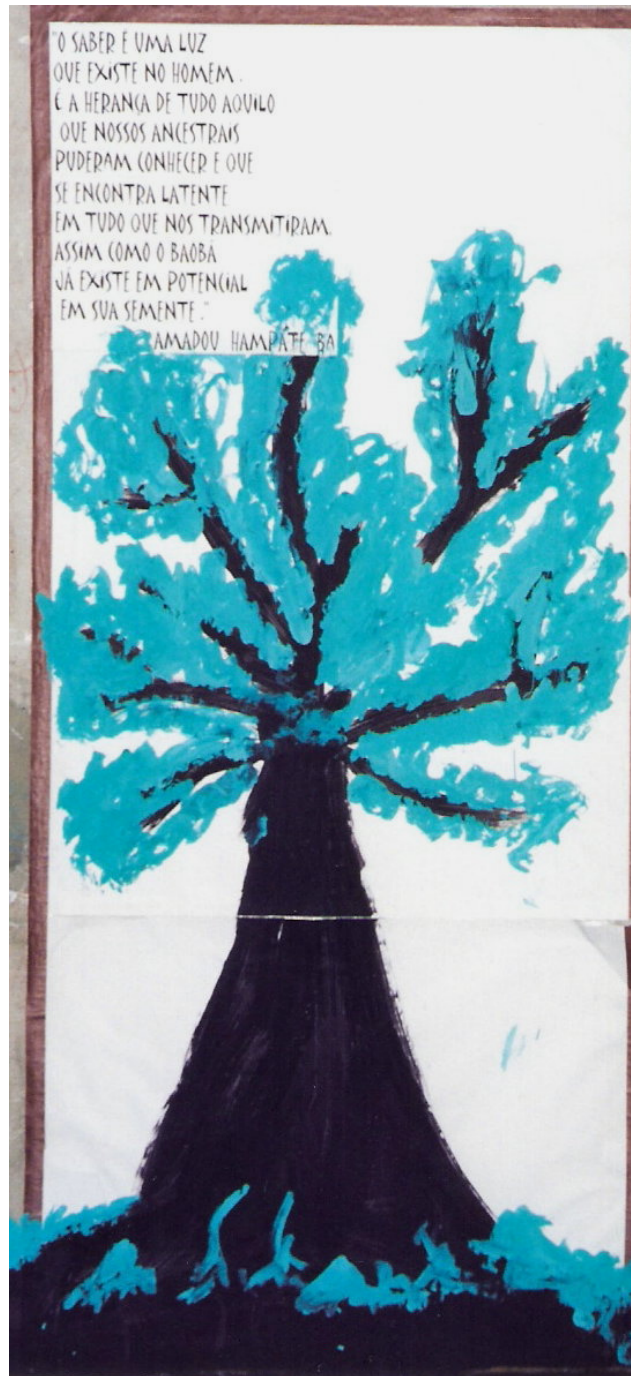


Fig. 5. Desenho de árvore Baobá pintado na parede – Sala A Cor da Cultura

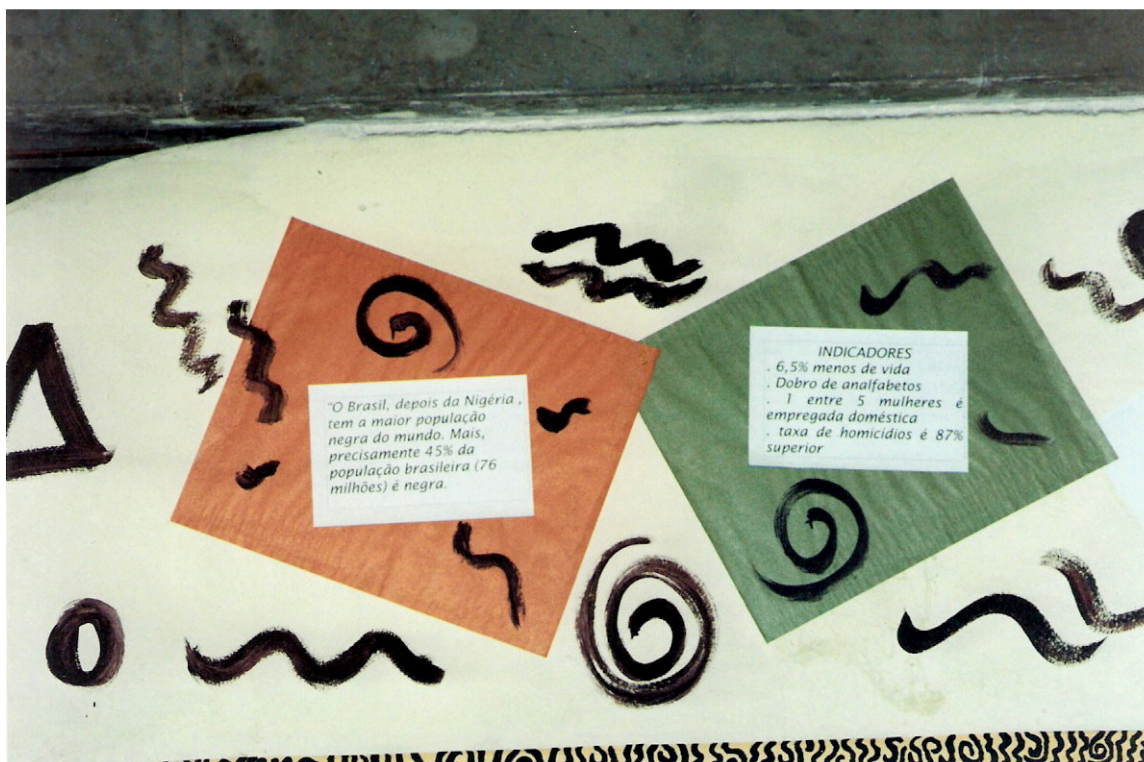


Fig. 6. Indicadores sócio-econômicos sobre a população afro-brasileira – Sala A Cor da Cultura



Fig. 7. Informações sobre a escravidão no Brasil e sobre a África – Sala A Cor da Cultura

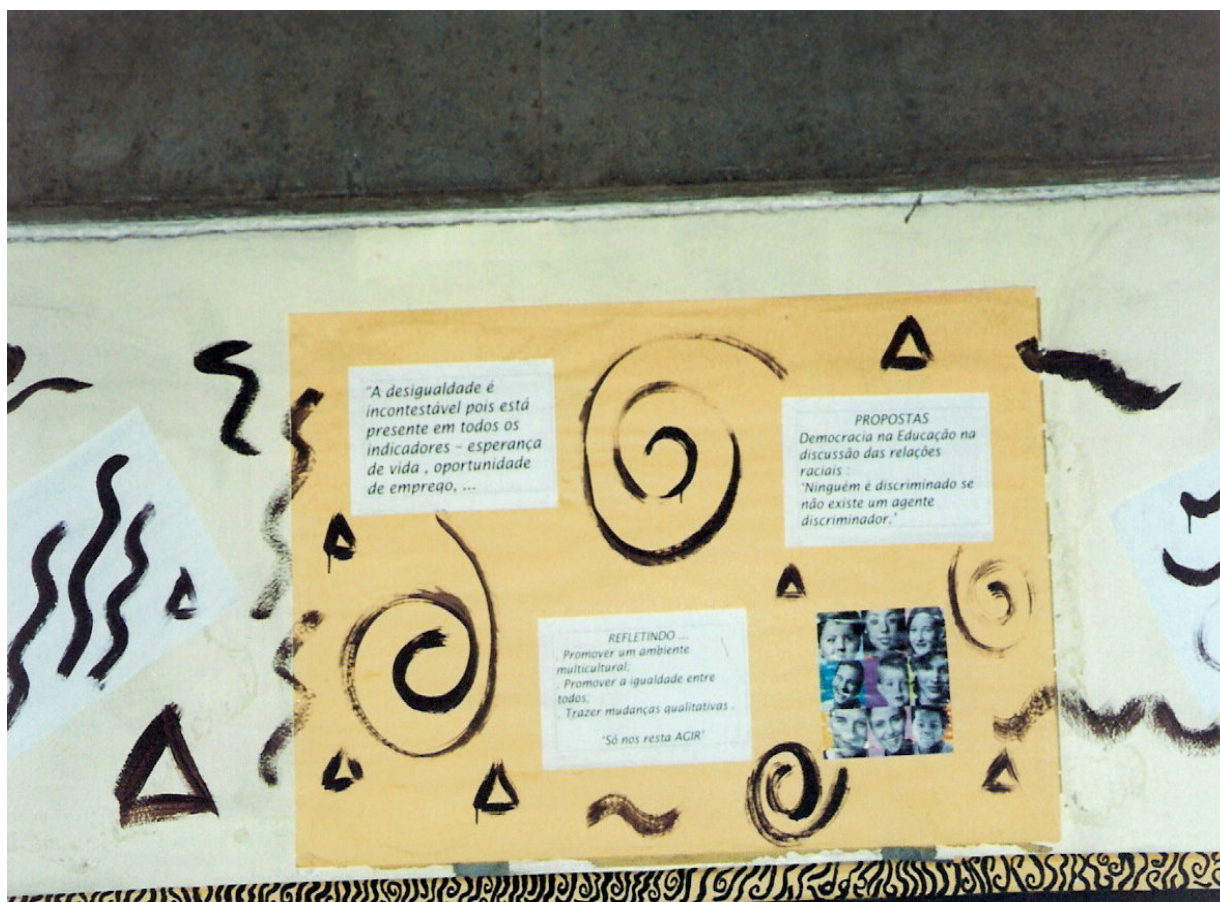


Fig. 8. Convite à reflexão – Sala A Cor da Cultura



Fig. 9. Valores civilizatórios afro-brasileiros – Sala A Cor da Cultura



Fig. 10. Mais valores civilizatórios afro-brasileiros – Sala A Cor da Cultura



Fig. 11. Outros valores civilizatórios afro-brasileiros – Sala A Cor da Cultura



Fig. 12. Banner situado em um dos pavilhões que dá acesso às salas das direções e da coordenação pedagógica