

**Ensino
de história
e cultura
Afro-Brasileira**

desafios e perspectivas
na Amazônia

Ensino de história e cultura Afro- Brasileira

Júlio Claudio da Silva

João Marinho da Rocha

Joceneide Cunha dos Santos

(orgs.)

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo de Almeida Costa
Reitor

Cleto Cavalcante de Souza Leal
Vice-Reitor

*editora*UEA

Maristela Barbosa Silveira e Silva
Diretora

Maria do Perpétuo Socorro Monteiro de Freitas
Secretária Executiva

Jamerson Eduardo Reis
Editor Executivo

Samara Nina
Produção Editorial

Maristela Barbosa Silveira e Silva (Presidente)

Alessandro Augusto dos Santos Michiles

Allison Marcos Leão da Silva

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Maduro

Izaura Rodrigues Nascimento

Jair Max Furtunato Maia

Mário Marques Trilha Neto

Maria Clara Silva Forsberg

Rodrigo Choji de Freitas

Conselho Editorial

Júlio Claudio da Silva
João Marinho da Rocha
Joceneide Cunha dos Santos
(orgs.)

Ensino de história e cultura Afro-Brasileira
desafios e perspectivas na Amazônia



André Yukio Tanaka
Erick Cundiff
Samara Nina
Silas Menezes
Projeto Gráfico

Samara Nina
Diagramação

Bianca Vieira
Luan Cruz
Wesley Sá
Revisão

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade do Estado do Amazonas

E56
2018

Ensino de história e cultura afro-brasileira: desafios e perspectivas na Amazônia/
Organizadores : Júlio Claudio da Silva, João Marinho da Rocha, Joceneide Cunha dos Santos. – Manaus (AM) : Editora UEA, 2019.
218 p.: il., color; 21 cm.

ISBN: 978-65-80033-05-8

Inclui bibliografia

1. Educação – história. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Ensino de História africana. I. Silva, Júlio Claudio da Silva. II. Rocha, João Marinho da. III. Santos, Joceneide Cunha dos.

CDU: 1997 – 372.894:008(6)

Editora afiliada:



*editora***UEA**

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

SUMÁRIO

- 8 **Nota dos organizadores**
- 10 **Prefácio**
- Legislações e Trajetórias**
- 15 Reconhecimento das identidades étnico-raciais e a implementação políticas educacionais no Brasil
Renilda Aparecida Costa
- 40 A vida imita a arte: relações raciais e de gênero na história de uma “filha do vento”
Júlio Claudio da Silva
Joceneide Cunha dos Santos
- 62 Presença negra na Amazônia: o uso de biografias
Juarez Clementino da Silva Junior
- Escravidão negra e comunidades quilombolas na Amazônia**
- 75 Trabalhadores escravos na Província do Amazonas do oitocentos: novas fontes e novas abordagens
Tenner Inauhiny de Abreu
- 90 A “África” antes e depois do quilombo
Marcilene Silva da Costa

- 106 “Quando eu não sabia, eu ia procurá saber!”:
memórias das lutas por reconhecimentos e do
aprender “a ser, e dizer-se” quilombola no rio
Andirá, Barreirinha-AM

João Marinho da Rocha

Marilene Corrêa da Silva Freitas

- 130 A face afro do quilombo de Santa Tereza do
Matupiri/AM, Amazônia brasileira

Renan Albuquerque Rodrigues

Georgio Ítalo Ferreira de Oliveira

Cenários possíveis legislações e ensino de história

- 150 A implementação da lei 11.645/2008 no currículo
escolar da cidade de Rio Branco: do nível
prescritivo ao nível interativo

Maria Ariádina Cidade Almeida

Teresa Almeida Cruz

- 163 Por uma “pedagogia da descolonização”: a questão
do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a
partir das experiências do PIBID em uma escola do
Baixo Rio Amazonas

Arcângelo da Silva Ferreira

Adriana de Souza Pires

Daniele Greize Belém de Oliveira

Edicleuza Costa Ribeiro

- 180 Uma experiência docente: reflexões sobre História
da África e razões para desracializar o que nunca
deveria ter sido racializado

Ivaldo Marciano de França Lima

- 197 Cultura Imaterial, Diversidade e Patrimônio
Nacional

Martha Abreu

- 214 **Sobre os autores**

NOTA DOS ORGANIZADORES

O livro *Ensino de História e Cultura afro-brasileira: desafios e perspectivas na Amazônia* pretende ser um registro de memória, um emblema dos esforços coletivos de pesquisadores dedicados a temática negra, reunidos em um diálogo profícuo estabelecido ao longo do I Seminário do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado do Amazonas: *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: desafios e perspectivas na Amazônia*, nos dias 18, 19 e 20 de maio de 2016. O evento reuniu pesquisadores da Amazônia e do Brasil, dedicados a refletir sobre a seguinte questão: como contribuir para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam o ensino da história da África e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica?

Uma questão presente entre os professores do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas e discutida na IV Semana de História do CESP/UEA – Parintins-AM, no ano de 2013, cujo tema foi *História da Cultura Afro-brasileira e Indígena: desafios e possibilidades das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na formação de professores*.

Sensível à relevância das temáticas determinadas pela alteração do artigo 26A, através da Lei 10.639/03, no ano de 2014 foi criado o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – NEAB/CESP/UEA, cuja missão é viabilizar a constituição de um *lôcus* de pesquisas acadêmicas, integrado por pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diversos grupos de pesquisas e pertencentes a diferentes etnias, cores, raças, culturas, gêneros, classe social e credos religiosos, ou não, provenientes de diferentes áreas do conhecimento.

O NEAB/CESP/UEA busca ser um espaço acadêmico de referência para articulação e desenvolvimento de metodologias aplicáveis a

pesquisas, docência e extensão, visando a implementação dos temas estabelecidos pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse sentido, o I Seminário do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado do Amazonas, intitulado *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: Desafios e perspectivas na Amazônia*, foi um evento organizado para contribuir com a implementação das ações do NEAB/CESP/UEA, a saber: a) Produzir e difundir conhecimentos referentes ao campo de estudos Afro-Brasileiros; b) implementar programas de educação continuada de professores nas áreas de direitos humanos e da cultura afro-brasileira; c) oferecer palestras, mesas-redondas sobre a temática História e cultura Afro-Brasileira; d) estimular aos colegiados de História, Letras, Geografia e Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas, a debater, refletir e adequar às estruturas curriculares dos cursos de licenciatura, às Leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam o ensino da história da África e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio.

O I Seminário do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros do Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas visou, ainda, instigar debates acerca da temática nas várias Amazônias, considerando as múltiplas temporalidades, narrativas e étnicas culturais, na região. Dessa forma, foi uma oportunidade ímpar de debater e trocar experiências entre reconhecidos pesquisadores, professores e estudantes de variados níveis e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, consolidando a importância do estabelecimento de relações dialógicas entre os especialistas e pesquisadores dedicados a História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil e na Amazônia.

PREFÁCIO

Este livro pode ser considerado como uma preciosidade e logo os leitores entenderão a razão de tal adjetivo. Para começar, ele trata de uma temática essencial para a construção da história e da memória dos povos da Amazônia, uma chave imprescindível para o fortalecimento de suas identidades e, por extensão, de sua cidadania. Em segundo lugar, foi construído coletivamente, resultado necessário do rico debate que reuniu dezenas de pesquisadores e estudantes no âmbito do I Seminário do NEAB/CESP/UEA, realizado em Parintins/Amazonas, em 2016. Por fim, ele reúne um conjunto de textos diversificados, elaborados a partir de experiências locais e, neste sentido, oferece um panorama importante acerca dos desafios e perspectivas para o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Amazônia.

O livro está dividido em três partes: **I. Legislações e trajetórias**, **II. Escravidão negra e comunidades quilombolas na Amazônia** e **III. Legislação e Ensino de História**. Ao todo, são 11 capítulos elaborados por 18 autores de formação variada, revelando uma obra coletiva marcada pelo olhar multidisciplinar, outro mérito deste livro. A primeira parte, **Legislações e Trajetórias**, é aberta por Renilda Aparecida Costa, com o texto “Reconhecimento das identidades étnico-raciais e a implementação de políticas educacionais no Brasil”, onde aborda quais são os referenciais que orientaram as novas políticas educacionais e de modo a educação joga um papel fundamental no processo de reconhecimento das identidades étnico-raciais e é essencial no combate à desigualdade. A seguir, em “A vida imita a arte: relações raciais e de gênero na história de uma ‘filha do vento’”, Júlio Cláudio da Silva e Joceneide Cunha dos Santos discutem raça e gênero no cinema destacando as intersecções dos dramas da personagem Cida com os de sua intérprete, a atriz Ruth de Souza.

Em texto instigante, os autores chamam atenção para o uso do discurso fílmico como uma estratégia para iluminar dimensões de vivências de forte discriminação racial. Fechando esta primeira parte, é a vez de Juarez Clementino da Silva Júnior explorar o recurso às biografias negras como possibilidade metodológica de lançar luz sobre personagens cujas trajetórias individuais encerram a diversidade das experiências de homens e mulheres negros e negras. Seu trabalho sobre Monteiro Lopes se propõe a dar conta desta tarefa.

Na segunda parte, **Escravidão negra e comunidades quilombolas na Amazônia**, Tenner Abreu ensaia uma abordagem preliminar sobre o universo dos trabalhadores escravizados em Manaus a partir de uma documentação pouco explorada pela historiografia até aqui, entre elas, a *Lista de Classificação dos Escravos para Emancipação (1869)* e a *Lista de Matrícula dos Escravos (1873)*. Já Marcilene Silva da Costa, em “A “África” antes e depois do quilombo”, enfrenta o tema dos direitos quilombolas de Santa Isabel (Pará) com destaque para a reivindicação das terras coletivas ao mesmo tempo em que coloca em relevo as representações sobre a África trazendo ricos depoimentos e iluminando dimensões contraditórias do reconhecimento identitário. Por sua vez, João Marinho da Rocha e Marilene Correa da Silva Freitas, com um olhar cuidadoso sobre as populações do rio Andirá, apresentam um texto generoso que explora diferentes dimensões da formação de territórios interétnicos dando destaque à tradição oral e seu papel na construção de uma memória quilombola. Por último, a rica experiência da comunidade quilombola de Santa Tereza do Matupiri é objeto da reflexão conjunta de Renan Albuquerque Rodrigues e Georgio Ítalo Ferreira de Oliveira.

A terceira e última parte do livro, **Legislação e Ensino de História**, se incia com o texto de Maria Ariádina Cidade Almeida e Teresa Almeida Cruz, “A implementação da lei 11.645/2008 no currículo escolar da cidade de Rio Branco”, no qual as autoras abordam a implementação da lei a partir da experiência que envolveu estudantes da graduação de História da Universidade Federal do Acre (UFAC) acompanhando o processo nas escolas públicas. O capítulo inclui, de modo oportuno, questões associadas à formação de professores e oferece um painel interessante sobre a cultura escolar na cidade de Rio Branco. O texto seguinte, escrito pelos professores e alunos, trata de outra experiência de ensino ocorrida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID desenvolvido na escola Senador Álvaro Maia, na cidade de Parintins/

Amazonas. O trabalho de Arcângelo da Silva Ferreira, Adriana de Souza Pires, Daniele Greize Belém de Oliveira e Edicleuza Costa Ribeiro merece atenção adicional pela discussão da metodologia de trabalho empregada e nas suas escolhas temáticas. Tal como o que lhe antecedeu, também oferece uma janela que nos permite vislumbrar aspectos da cultura escolar de Parintins e também dialogar com questões associadas à formação de professores.

Os dois últimos capítulos desta 3ª parte abrem outras dimensões de reflexão igualmente relevantes para o debate. Ivaldo Marciano de França Lima nos apresenta em um texto potente, uma fala de sua própria experiência docente como professor de História da África na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O artigo realiza um diálogo instigante e provocativo que incluiu não apenas as questões associadas às práticas docentes, mas, sobretudo, aquilo que o autor define como necessidade de desracialização do ensino de História da África no Brasil. Por fim, fechando o livro com “chave de ouro”, temos Martha Abreu, com “Cultura Imaterial, diversidade e Patrimônio Nacional”. Aqui, a autora revisita uma discussão sobre feita sobre a temática e oferece um panorama renovado sobre o tema a partir de uma reflexão sobre o decreto governamental n. 3.551/2000 que passou a considerar, como patrimônio nacional, manifestações culturais imateriais. Martha se dedica a explorar as dimensões sinalizadas pela medida, as condições de produção do decreto e, de modo especial, seus significados práticos e políticos. Preocupada com os efeitos na noção de Patrimônio Histórico e Cultural do Brasil, a autora, que tem vasta produção a respeito do tema, realiza uma importante conexão entre este tema e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs chamando nossa atenção para a estreita relação existente entre tais definições e a construção de políticas educacionais comprometidas com o respeito à diversidade e à diferença.

Vistos em conjunto, os trabalhos se apresentam de modo diferenciado, considerando, entre outras questões, a própria *expertise* de seus autores. Alguns são, de fato, estudos embrionários com perspectivas interessantes que, certamente renderão bons trabalhos após a devida lapidação e continuidade da pesquisa. De todo modo, é importante lembrar que a coletânea vem à luz em momento singular porque reflete, ao seu modo, os resultados do próprio processo que se dispôs a analisar, ou seja, a construção e institucionalização das leis n. 10.639/03 e 11.645/08. Além de tudo, permite-nos enxergar como podemos enfrentar os desafios destes tempos que vivemos onde a

perspectiva de retirada de direitos toma proporções cada vez maiores. Entender como chegamos até aqui nos fortalece coletivamente e é fundamental para continuar seguindo em frente.

Patricia Melo Sampaio
Professora Titular do Departamento de História da UFAM

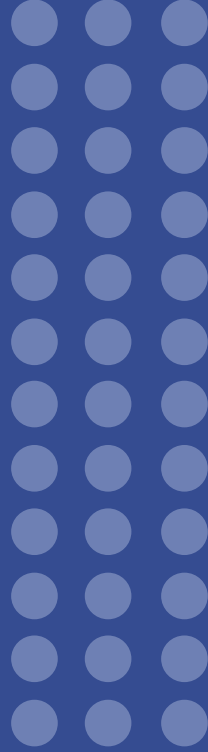


**LEGISLAÇÕES E
TRAJETÓRIAS**



**RECONHECIMENTO DAS
IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS E
A IMPLEMENTAÇÃO POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Renilda Aparecida Costa



Introdução

A política educacional brasileira, além das influências culturais e sociais na forma como organizou e desenvolveu seu sistema educacional, foi também influenciada pela conjuntura e política econômica dos diferentes momentos históricos. Diante deste contexto, fez-se necessária a elaboração de uma questão na formulação deste artigo que valorizasse a contribuição do passado articulado com as situações do presente, como: quais as principais configurações sociais, políticas e intelectuais que fizeram com que a temática do reconhecimento das identidades étnico/raciais no Brasil influenciassem o estabelecimento de novas políticas educacionais?

Mito das três raças: brasilidade, exclusão e desigualdades sociais

O mito das três raças, ou seja, da crença de que havia harmonia entre brancos, negros e indígenas, uma ideologia difundida principalmente pela obra Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, ao se espalhar pela sociedade brasileira, especialmente no Estado Novo, fez com que grupos sociais de diversas classes, com fronteiras etnicamente delimitadas, passassem a repensar as relações raciais, nesse padrão. Os conflitos sociais se desdobraram em duas ordens – o mascaramento dos conflitos em relação aos indígenas e negros e a instigação dos conflitos em relação aos imigrantes, principalmente os germânicos. Dessa forma, identidades diversas foram colocadas embaixo de um único guarda-chuva, o da nacionalidade.

Visando a solidificar a nacionalidade a partir do mito das “três raças”, foram criadas comemorações nacionalistas nas escolas, exaltando essa representação de brasilidade. Um momento dos mais expressivos ocorria no chamado “Dia da Raça” quando, nas comemorações escolares, se dava a teatralização da brasilidade, devendo, então, as três raças se fazerem presentes, simbolicamente, nas festividades. Se não houvesse uma criança negra ou índia para a representação teatral, eram caracterizadas (brochadas) crianças brancas para esse fim.

Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (Hall, 1998, p. 59).

A diferença cultural, nos tempos do governo de Getúlio Vargas, foi uma questão enfocada. Buscando anular ou subordinar as diferenças, o Estado recorria a práticas homogeneizadoras, que fizeram com que comunidades de imigrantes estrangeiros tivessem que abdicar, ou pelo menos manter latente seus valores, língua e costumes.

Na década de 30, quando a política oficial buscou “assimilar” a população estrangeira migrada de diferentes origens, autoridades educacionais explicitavam grande preocupação com a nacionalização dos filhos dos imigrantes; daí surge a política de abasileiramento dessas populações, em favor do que Weber chama de “comunidade imaginada”, ou seja, “comunidade política”:

Ela corresponde ao que ele designa como forma ‘mais artificial’ de origem da crença no parentesco étnico, aquela pela qual uma associação racional (tal como uma atividade comum de defesa do território ou de conquista, ou mesmo uma simples subdivisão administrativa) transforma-se em comunalização étnica, atraindo um simbolismo da comunidade de sangue e favorecendo a emergência de uma consciência tribal ou a eclosão de um sentimento de dever moral ligado à defesa da pátria (Barth e Poutignat, 1988, p. 39).

As culturas nacionais são formadas de instituições, símbolos, representações e identidades que constroem sentidos, influenciam e

organizam as ações humanas (Hall, 1985, p. 50). Esses símbolos e ações foram repassados de geração em geração estabelecendo uma constante conexão do passado com o presente.

Os três pontos – a democracia racial, a brasilidade e a homogeneidade cultural – foram aspectos fundamentais para a construção da identidade nacional brasileira e ainda estão presentes e fortemente marcados no imaginário social do país, fazendo com que identidades coletivas e diversas fossem inseridas em um sistema de desigualdades e exclusão em favor de uma identidade nacional homogênea.

É relevante pensar ainda, como explicita Santos, que um contexto dessa ordem encaminha-se para um “nacionalismo racializado” ou um “racismo nacionalizado”:

A maioria dos nacionalismos e das identidades nacionais do Estado Nacional foram construídos nessa base e, portanto, com base na supressão de identidades rivais que não tiveram recursos para ganhar na luta pelas identificações hegemônicas. Quanto mais vincado é este processo, mais distintamente estamos perante um nacionalismo racializado ou, melhor perante um racismo nacionalizado (Santos, 1995, p. 20).

Na criação dos Estados nacionais modernos, mais precisamente no século XIX, podem ser analisados os sistemas de desigualdade e exclusão social. Segundo o pensamento de Santos, a desigualdade e a exclusão foram dois sistemas de pertença hierarquizada. “[...] Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são dois tipos ideais, pois na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas” (SANTOS, 1995, p. 2).

No sistema de desigualdade, do qual o mais expressivo teorizador é Marx, a pertença é visibilizada pela integração subordinada, que se afirma nas relações desiguais entre capital/trabalho. Já no sistema de exclusão, que tem Foucault como um dos teóricos mais profundos, a pertença ocorre em um processo histórico, quando uma cultura, através da apropriação de um discurso que se dizia verdadeiro, cria “o interdito e o rejeita” caracterizando, dessa forma, a exclusão.

É preciso considerar que, segundo Santos, exclusão e desigualdades são dois tipos ideais manifestados nas ideologias e nas práticas sociais, concomitantemente. O autor afirma que o fato social mais marcante representado pela desigualdade foi a escravatura; já o grau máximo da exclusão estava situado no extermínio dos Judeus,

no regime Nazista. “A desigualdade entre capital e trabalho, a exclusão do interdito, o racismo e o sexismo foram construídos socialmente enquanto princípios de hierarquização social no âmbito das sociedades nacionais metropolitanas” (SANTOS, 1995, p. 4).

A construção da identidade nacional brasileira pode ser pensada a partir destes conceitos. Os indígenas, que viviam dentro de uma organização específica, divididos em tribos, sob a ótica e contexto da colonização portuguesa estavam situados em um sistema de exclusão, o que justificava e impunha verdadeiros massacres às populações autóctones. Ou, como disse Santos, ao analisar esse fenômeno no âmbito da cultura Ocidental:

O eixo Norte/Sul envolveu vastas zonas do mundo onde a cultura ocidental se impôs, quer pela destruição inicial de culturas rivais e pelo genocídio dos povos que as protagonizavam, quer pela ocupação de territórios menos densamente povoados [...] Depois do extermínio quase consumado, foi fácil segregar em reservas ou assimilar os povos indígenas sobreviventes e iniciar um processo de integração (SANTOS, 1995, p. 22).

No que diz respeito a uma “integração subordinada”, os indígenas atualmente estão vivenciando um sistema de exclusão e, paralelamente, um sistema de desigualdade. Apresentam-se integrados no processo capitalista, não através do processo tradicional de trabalho, mas pelos seus conhecimentos de plantas e de medicina indígena. Assim, a sua integração (subordinada) ao capital ia dar-se, não através da mais valia, mas pelo não reconhecimento do seu saber. Hoje, com a revolução biotecnológica e a engenharia genética, os cientistas apropriam-se das plantas e dos conhecimentos tradicionais indígenas, com nenhuma ou mínima contrapartida. Predominando, dessa forma, o conhecimento hegemônico/científico (Santos, 1995, p. 31).

Quanto à escravidão, ela tem sido considerada como o máximo “sistema de desigualdade”. Ao dar-se, no Brasil, o rompimento dessa rede de relações, as pessoas que estavam inseridas nesse sistema, na qualidade de escravas, foram ao longo da história passando de um sistema de desigualdade, para um sistema de exclusão (simbólica¹ e material). As condições pelas quais os escravos foram libertados, sem que fossem pensadas as estruturas mínimas de subsistência, impuseram a eles essa

¹ Para Xiberras (1993, p. 18), os excluídos não são simplesmente rejeitados fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza). Eles não são simplesmente excluídos das riquezas materiais, isto é, do mercado de trocas. Os excluídos são-no também das riquezas espirituais: os seus valores têm falta de reconhecimento e estão banidos do universo simbólico.

situação. Mais tarde, com o processo de industrialização e urbanização do Brasil, nas primeiras décadas século XX, manteve-se o sistema de desigualdades adentrando o século XXI com um recrudescimento da discriminação racial; além de que, em sua parcela majoritária, a população afro-brasileira vivia e ainda vive num sistema exclusão simbólica.

Situações dessa ordem também foram vividas por outros grupos sociais. Os imigrantes que demandaram ao Brasil, viviam na Europa em um sistema misto de exclusão e desigualdade, pois, além da falta de terras e trabalho, muitos eram perseguidos politicamente pelos regimes totalitários que estavam se firmando no poder. Desde a sua chegada às terras brasileiras, em substituição à mão-de-obra escrava, foi inserida no sistema desigualdade. Nesse primeiro momento, todavia, eram considerados personagens privilegiados, desejáveis pelo governo e pelas elites, enquanto parte de um projeto de nação. Num segundo momento, bem mais tarde, por conta das consequências da Segunda Guerra Mundial, passaram a um sistema simbólico de exclusão, já que eram proibidos de expressar seus valores culturais.

Educação e reconhecimento da identidade étnico-racial no brasil: novas perspectivas

O autor Denys Cuche, em seu livro “A Noção de Cultura nas Ciências Sociais”, reforça a necessidade de se compreender que não basta descrever as interações e seus efeitos, mas é preciso considerar o contexto, pois: “A pluralidade dos contextos de interação explica o caráter plural e instável de todas as culturas [...]. Por esta abordagem, torna-se possível pensar a heterogeneidade de uma cultura ao invés de nos esforçarmos para encontrar homogeneidade ilusória” (Cuche, 1996, p. 107).

Esse estudioso se preocupa também com a noção de identidade e cultura. E, de como esses conceitos se entrecruzam e se entrelaçam. Buscou na corrente culturalista² dos estudos de Roger Bastide, uma noção de cultura e parte desses estudos sobre aculturação para afirmar que não existe uma cultura em estado puro, sem ter tido influência externa: “Não há cultura unicamente ‘doadora’ nem cultura unicamente ‘receptora’, propriamente dita. A aculturação não se produz jamais em mão única” (Cuche, 1996, p. 129). Além disso, “Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (Cuche, 1996, p. 137).

2 Franz Boas, considerado a figura maior em antropologia na Universidade de Columbia, renovador da antropologia cultural, teve grande impacto na formação dos culturalistas Ruth Benedict, Margaret Mead, Melville J. Herskovits e Gilberto Freire. Participou de ardentes polemicas contra o racismo, às vésperas e durante a Segunda Guerra Mundial.

A identidade cultural podia ser entendida como um processo de construção, desconstrução e reconstrução social, que emerge no interior dos contextos; é a partir deles que os atores sociais fazem suas escolhas. Cucho usa o pensamento de Fredrik Barth³ para demonstrar, com muita propriedade, que a identidade é relacional, não se produz em um grupo cultural isolado, mas sim, nas interações entre os grupos.

Dentro deste enfoque de relação intergrupal, salienta a relevância da educação no processo de diferenciação cultural, uma vez que se considera que ela é necessária, e mesmo determinante, na construção de identidade. As diferenças culturais são, em grande parte, resultado da intervenção dos sistemas educacionais, já que os seres humanos não possuem diferenças – elas são construídas a partir de contextos que eram sempre relacionais.

No entanto, é perceptível a dificuldade de conviver com as diferenças culturais. Assim, a escola, muitas vezes, silenciou e ainda silencia diante de situações que fazem de seus alunos alvo de discriminação, transformando-se em espaço onde se consolidam estigmas. Além deste aspecto, os currículos brasileiros – fala-se do ensino fundamental – foram tradicionalmente estruturados em padrões eurocêntricos, e não abordavam e incorporavam experiências políticas, culturais e religiosas dos diversos grupos étnicos que compunham a nação brasileira. Uma escola organizada, nesta lógica, implementou a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias. Dessa forma, a escola tem organizado seus tempos, espaços e ritmos como também seu fracasso como instrumento cultural. No entanto, novos horizontes despontaram. Agora, como nunca antes ocorreu, as propostas curriculares tentam incorporar uma política que visa ao reconhecimento da questão pluralidade cultural.

O contexto, exposto anteriormente, revela que a história da construção da identidade nacional brasileira esteve ligada à democracia racial, à brasilidade e à homogeneidade cultural e leva a um importante questionamento. Quais as configurações sociais, intelectuais que fizeram com que contemporaneamente no Brasil a identidade nacional não se contrapusesse às identidades étnicas?

Para que a questão do reconhecimento das identidades étnico-racial dos sujeitos ocupasse as discussões – por vezes acalorada – da agenda de

3 Barth substituiu uma concepção estática da identidade étnica por uma concepção dinâmica. Ele entendeu muito bem e faz entender que essa identidade, como qualquer outra identidade coletiva (e assim também a identidade pessoal de cada um), é construída e transformada na interação de grupos sociais através de processos de exclusão e inclusão que estabelecem limites entre tais grupos, definindo os que os integram, ou não.

políticas de ação afirmativa, vários fatores sociais foram considerados relevantes e um desses foi emergência de uma nova identidade nacional.

A identidade nacional reivindicada hoje, no Brasil, segundo o sociólogo Sérgio Costa (2000, p. 8) pode ser denominada como “etnização das identidades políticas” ou “identidade pós-nacional”. Esta vem contrapor-se à mestiçagem como suporte à ideologia do Estado. O autor ensina que a observação das transformações no espaço público brasileiro, nas últimas três décadas, demonstra uma mudança significativa, pois as diferenças culturais são vistas como um campo de afirmação das diversas identidades que formam a nação brasileira. Costa utiliza, dessa forma, a análise de três fenômenos sociais que são capazes de evidenciar tal questão:

O Primeiro, a construção de uma etnia quilombola, cujo termo quilombo, a partir do artigo 68 da Constituição Federal de 1988, deixa de ser um conceito definidor das localidades formadas por negros que fugiam da escravidão, e passa a operar como fator de etnização.

O dispositivo legal visou a implementar uma política de reconhecimento dos remanescentes de quilombos, por parte do Estado, garantindo, conseqüentemente, aos seus descendentes, a permanência nas terras em que habitavam, através da concessão do título de propriedade. Além desse caminho de afirmação de identidade, salienta-se que, no campo político, a interpretação e regulamentação deste artigo da Constituição, têm gerado discussões intermináveis entre antropólogos, parlamentares e movimentos sociais.

O segundo, a etnização de diversos grupos socioculturais e as diferenças culturais regionais nunca deixaram de existir, apesar da eficácia de estratégias passadas, relacionadas com a democracia racial, a brasilidade e a homogeneidade cultural. Exemplos disso, segundo o autor, foram as figuras do vaqueiro nordestino, o gaúcho ou o seringueiro que sempre tiveram presenças marcantes nos livros escolares e com realce na literatura e nas artes “como se representasse testemunho vivo do caráter mestiço e plural da nação” (COSTA, 2000, p. 11). O autor salienta que os diversos grupos indígenas foram os únicos que, de certa forma, mantiveram seus traços idiossincráticos, graças à proteção legal e acesso difícil as suas reservas, no cotidiano.

A partir do final dos anos 70, observou-se, nos diversos grupos socioculturais espalhados pelo Brasil, uma mudança de paradigma em relação à construção das identidades étnicas. Nesse sentido, Costa enfocou as cidades de Blumenau e de Pomerode, ambas situadas no Vale do Itajaí (SC) como exemplos do que ele chamou invenção de

tradições e festividades ligadas ao país de origem dos antepassados. É o caso da Oktoberfest, realizada anualmente na cidade de Blumenau – festa típica conhecida nacionalmente – que teve como origem em 1984, como inspiração à Festa da Cerveja da Bavária (embora os alemães que viviam na Bavária não tinham muito a ver com os alemães que se estabeleceram em Blumenau).

Esta festa objetivou ativar a economia local, visivelmente abalada pelas fortes enchentes de 1983, resgatando, portanto, a etnicidade germânica. O mesmo se sucedeu em Pomerode que caminhou na mesma direção para reintroduzir o ensino de alemão nas escolas públicas municipais e investir em turismo com o jargão de ser “a cidade mais alemã do Brasil”.

Com o recente aflorar de diferenças culturais que nunca deixaram de existir, pode-se fazer referências às “escolas étnicas”. Na cidade de São Joaquim, município da Região Serrana (SC), há uma presença significativa de japoneses em virtude da plantação de maçã e outras atividades. Os japoneses enviam seus filhos para uma escola formal (pública ou particular) e, como complemento, frequentam de 4 a 5 horas em uma escola nipo-japonesa, objetivando levá-los a aprender o Nihongo – alfabeto base para a escrita japonesa – e os valores e tradições da cultura, encarando-os como parte de um movimento de reetnização.

Neste sentido, estão às lutas por educação empreendidas pelo movimento indígena em todo país, o que resultou na construção das Diretrizes Nacionais para Educação Indígena. Assim, as escolas étnicas também estão presentes em muitas das atuais reservas indígenas. Na região pertencente a Chapecó, mais precisamente nas terras indígenas Ipuacu, há uma escola indígena, com educação bilíngue, na qual as crianças aprendem, além dos conteúdos básicos da formação inicial, há um esforço em retomar a cultura, a religião e os rituais de seus antepassados. Esse processo é desencadeado através da história oral transmitida pelas pessoas mais experientes da comunidade, bem como em atividades didático-pedagógicas.

As escolas étnicas indígenas também estão presentes na Amazônia. Tive satisfação de conhecer e contribuir na formação de professores (as) e o trabalho de uma escola dessas no município de Benjamim Constant na Região do Alto Rio Solimões em uma comunidade chamada Filadélfia onde os professores (as) e a direção são indígenas. O que mais me chamou a atenção foi o projeto político pedagógico da escola que deixa claro uma preocupação da direção e do corpo docente com as crianças e adolescentes indígenas. Essa preocupação remete-se

ao acesso dos estudantes aos conhecimentos acadêmicos consistentes no âmbito da cultura mais geral, mas sem perder de vista a preservação dos conhecimentos culturais ancestrais. Hoje depois de sete anos vivenciando de forma acadêmica e pessoal a vida dos indígenas Ticuna, afirmo que o grande desafio desta etnia que lutou bravamente por seus direitos de demarcação de suas terras e por uma educação bilíngue e diferenciada que os conhecimentos tradicionais efetivamente se tornem fundamentos de sua educação.

Dos processos de re-etnização, também fazem parte muitos grupos negros, principalmente os que optam pela mobilização política. Esses grupos sentem-se unidos aos povos da diáspora africana por laços simbólicos e não por um sentimento localizado de pertencimento e de origem comum. É uma situação diferente de outros grupos étnicos brasileiros, pois os afro-brasileiros foram trazidos para o Brasil de várias regiões do vasto continente africano, trazendo consigo a sua cultura, valores e línguas diversas.

O terceiro, a reintrodução do conceito de raça no debate político é outro aspecto a se considerar. A partir dos anos 70, o movimento negro brasileiro, inspirado no debate norte americano, começou a preconizar o “orgulho negro”, o conceito de raça, então, ganhou um novo sentido político e teórico.

Politicamente, o conceito de raça tornou-se uma “identidade de sobrevivência” em oposição à “raça” enquanto conceito opressivo, ligado àqueles grupos que exerciam o poder e detinham privilégios. Costa reafirma que a inversão semântica, que se opera no conceito “raça”, não pode ser considerada como um “racismo invertido”, isto é, onde supostamente haveria um intuito dos grupos negros de realçar sua superioridade em relação aos não negros; mas se tratava de uma estratégia política de delimitação, mobilização, resistência dos grupos que historicamente no Brasil tem sido alvo de preconceito racial e de discriminações.

Movimento negro e educação: resistência e luta contra exclusões e desigualdades

Um fator fundamental para a emergência de preocupações com o reconhecimento da identidade étnico-racial no Brasil foi que o tema “negros e educação” nunca saiu da agenda de militância desenvolvida pelo movimento negro. Inicialmente, numa linha de integração social, influenciada por Militantes e Intelectuais do T E N – Teatro Experimental Negro que surgiu da indignação de Abdias do Nascimento ao assistir

a peça *O Imperador Jones*, de Eugene O'Neill, no Teatro Municipal de Lima, no Peru. Na peça, o ator principal retratava a situação do negro na sociedade racista das Américas, porém era um ator branco pintado de negro. Essa indignação foi se transformando em questionamentos, vindo à mente a própria situação dos negros, no Brasil.

Os atores negros, segundo depoimento de Abdias à revista *Thoth*, eram requisitados apenas para dar um colorido à cena, em papéis com conotação pejorativa ou ridícula. Para papéis que exigissem certa qualificação dramática pintava-se o ator ou atriz branca de preto. Ao fim do espetáculo, tinha chegado a uma determinação: no seu regresso ao Brasil, criaria um organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, no qual este ascendesse da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que representasse.

Imbuído desses propósitos, em 1944, no Rio de Janeiro, Abdias do Nascimento criou o TEN (Teatro Experimental Negro) com o propósito de resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro africana. A instituição agia em duas frentes: de um lado, denunciava os equívocos e alienação dos estudos afro-brasileiros; e de outro lado, fazia um trabalho de conscientização dos negros da situação em que se encontravam (Nascimento, 1997).

Seu principal objetivo era estabelecer, através do teatro, um fórum de discussões, propostas e ações no sentido de transformar as estruturas de dominação e opressão e desvendar explorações raciais implícitas na sociedade brasileira dominante nos seguintes campos: cultura, economia, educação, política, meios de comunicação. “Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades” (Nascimento, 1997, p. 243).

O trabalho inicial do TEN foi o de alfabetizar seu futuro elenco, que era composto de empregados domésticos, favelados, sem profissão definida, modestos funcionários públicos, pois, como foi dito anteriormente, a grande massa da população pobre e, especialmente, a negra estava alijada do processo de alfabetização.

Inicialmente, quase 600 pessoas se inscreveram no curso de alfabetização do TEN, além da iniciação nas letras, também recebiam outro curso básico de iniciação à cultura geral, e noções de teatro e interpretação. Mas, o contato com ativistas de movimentos anti-racistas nos Estados Unidos, na África e na América Central, fez com que os militantes negros tomassem consciência de que o Brasil, pelo fato de ter o maior número de africanos fora da África, não poderia ficar fora dos movimentos de libertação dos “povos negros”.

[...] A princípio, o TEN constituiu-se como movimento cultural, politizando-se em seguida com a democratização do pós-Segunda Guerra Mundial, a luta contra o racismo em escala mundial e a eclosão de movimentos africanos de libertação nacional. Foi esta instituição que patrocinou as Convenções Nacionais do Negro em 1945 (São Paulo) e 1946 (Rio de Janeiro), A Conferência Nacional do Negro (1949) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950), [...] (Maio, 1996, p. 181).

Nascimento, em um dos depoimentos na Revista Thoth 1997, informou que a Convenção de 45 e 46 tinha como objetivo construir propostas para serem apresentadas à comissão Constituinte de 1946. Estas propostas tinham que satisfazer aos anseios da população afro-brasileira e para isso foi então encaminhado através do senador Hamilton Nogueira, um projeto de emenda constitucional, que inseria discriminação racial como crime lesa pátria; esse documento foi um antecedente da Lei antidiscriminatória Afonso Arinos.

Muitos foram os colaboradores do TEN, mas gostaria de enfatizar a presença de Guerreiro Ramos, por ser esse um intelectual e militante do movimento e por ter tido um papel importante no redirecionamento durante as discussões no Brasil sobre o negro e seu lugar na sociedade capitalista que estava por ser construída. Seu encontro com Abdias do Nascimento se deu em um momento em que sua carreira já estava definida e possuía certa legitimidade profissional. Em 1949, ele assumia a direção do recém-criado Instituto Nacional do Negro, órgão ligado ao T E N que tinha como objetivo a pesquisa sociológica.

Na interpretação de Maio (1996), Ramos vivia um dilema em constante tensão entre seu lado acadêmico e sua condição de funcionário, porém, sua visão sobre as ciências sociais no Brasil muda, e seu potencial intelectual tem continuidade, a partir do seu engajamento no T E N (Teatro Experimental Negro).

O TEN, segundo Ramos, deveria se transformar em uma elite política e intelectual negra que tivesse por missão superar o descompasso existente entre a simbólica condição de cidadão livre, adquirida pelo negro após a abolição, e sua adversa situação econômica e sócio-cultural, ainda presente, sessenta anos depois” (Maio, 1996, p. 183).

Guerreiro Ramos pensava a questão racial como sendo ligada à integração dos negros à ordem vigente na sociedade brasileira, ou seja, dentro de um contexto desenvolvimentista onde seria fundamental a criação de uma elite negra que pudesse pensar esta integração. Ele

sofreu duras críticas, principalmente de Batisde, que via na valorização da cultura africana não só como uma forma de resistência, mas também para mantê-la viva. “A agenda política de Ramos era composta pelos seguintes tópicos: Afirmção da singularidade dos negros com a eliminação de recalques advindos do passado, ascensão social e econômica, constituição de uma Intelligentsia” (Maio 1996, p. 183).

Guerreiro Ramos rejeitava e fazia duras críticas aos cientistas sociais brasileiros da época, que, segundo ele, viam o negro simplesmente como objeto de estudo. À frente do Instituto Nacional do Negro, realizava um trabalho pioneiro de psicodrama, visando desenvolver uma terapia para a consciência dos negros vitimados pelo racismo.

Já por volta dos anos 70 e, sob a influência do movimento Negro norte-americano, como afirma a Professora Ana Célia (2000), fez com que as ações adquirissem tons mais reivindicatórios, inclusive na área educacional. Desta forma, foram criadas várias instituições negras na área da educação, nos diversos estados do Brasil, principalmente a partir da década de 1980.

Com trabalhos concretos, projetos de extensão pedagógica, cursos de capacitação de professores do ensino fundamental em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, seminários, pesquisas, mesa redonda e publicações. Estas instituições desenvolvem objetivos em duas frentes; primeiro trabalho pedagógico de resgate da autoestima e escolarização da criança negra; segundo, a formação de professores na temática de relações raciais. Evidencia-se que essa formação se baseava em conteúdos que iam desde a compreensão da estruturação do racismo na sociedade, como também a história da África, e como enfocar pedagogicamente a questão racial.

Reconhecimento das identidades étnico-raciais: implicações nas políticas educacionais

Percebeu-se, também, que a partir da década de 80, a academia se abriu para o tema relações raciais com enfoque em educação. Pesquisas contemporâneas como as de Fúlvia Rosenberg (1982) que analisaram as relações raciais e rendimento escolar e fizeram com que se chegasse à conclusão de que o sistema escolar impõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil que daquela imposta à criança branca. Foi notável a continuidade deste último segmento populacional para galgar patamares de escolaridade mais elevados.

Outro aspecto levantado pela autora, diz respeito ao fato de que estudos brasileiros sobre o sistema de ensino não incorporaram, em seus diagnósticos e propostas de transformação, as especificidades vinculadas aos segmentos raciais. A autora enfatizou ainda que enquanto não for assumida teórica e pragmaticamente a questão das desigualdades raciais na sociedade e no sistema de ensino em especial, dificilmente haverá condições para se diminuírem as taxas de repetência, evasão e exclusão escolar.

Outro autor contemporâneo que trabalhou as desigualdades sociais e sua relação com a educação foi Carlos Hasenbalg (1979), que observou, no censo de 1950, que 60% dos brancos economicamente ativos eram empregados no setor primário (Agricultura e extração) ao passo que entre os negros essa proporção era 75%. No mesmo ano, 22% dos brancos e 14% dos negros trabalhavam na indústria e no comércio.

Essa análise evidenciou, também, que o nível de escolaridade, o acesso precário ou o não acesso à alfabetização influenciava de maneira decisiva a história de submissão social dos afro-brasileiros. Em 1940, a taxa de alfabetização das pessoas de cinco anos de idade ou mais, no Brasil, era 46,9% para os brancos e de 22,6% para os negros. Dez anos depois, as taxas tinham alterado de 52,7% para os brancos e 25,7% para os negros. No nível superior de ensino, essas diferenças são ainda mais acirradas. Em 1940, 9,6% das pessoas, de dez anos de idade ou mais, tinham completado níveis de instrução universitária; essa taxa era de 2,9% para os mulatos e 1,5% para os negros. Em 1950, as mesmas taxas eram de 24,8% para os brancos, 6,3% para os mulatos e 5,7% para os negros.

A este respeito, é esclarecedor transcrever alguns fatos que enfatizam o que está acima descrito. Sem desconsiderar a Lei Afonso Arinos, promulgada em 1951, que veda a discriminação de raça, cor ou religião. Somente depois, passados de 100 anos da abolição, foi que, a partir da década de 80, tomaram visibilidade algumas ações políticas efetivas do legislativo e executivo, no sentido de reconhecimento da complexidade da questão racial no Brasil e o estabelecimento de políticas educacionais.

Neste momento, direciono-me para Lei de Diretrizes e Bases 9394/96⁴, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Mesmo que tenha causado muita insatisfação entre os educadores, a partir

4 A LDB nº 9.394, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. No seu artigo 1º explicita que a educação os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No artigo 2º define que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

de sua promulgação legal se tornou um referencial obrigatório para a comunidade escolar, e precisa ser analisada.

A operacionalidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ou seja, a Lei nº 9394/96, manifestou-se em várias áreas, das quais uma delas será enfocada aqui a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Os Parâmetros Curriculares, como o próprio nome indica, servem de referenciais para a funcionalidade do Ensino Fundamental em todo o país; a responsabilidade de sua elaboração foi atribuída ao Ministério da Educação e Cultura, com a assessoria da Fundação Carlos Chagas de São Paulo. Essa instituição analisou propostas curriculares de Estados e Municípios também os currículos oficiais e absorveu ainda experiências de outros países.

Os parâmetros pautaram-se na LDB nº 9394/97, que determina, como competência da União, estabelecer diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. Esse processo será concretizado em colaboração com os estados, o distrito federal e os municípios, como também a partir de experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais no Brasil, tais como: os movimentos Negro e Indígena, o movimento Ambiental e o Feminista, entre outros.

A LDB no seu Art. 27, inciso I, destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e a ordem democrática. Essa lei objetiva contribuir para a unidade e garantir o respeito à diversidade (PCN, Temas transversais, 1998, p. 49).

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é formada por dez volumes, que enfocam as várias áreas do conhecimento: Introdução aos Parâmetros Curriculares; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História; e Geografia; Arte; Educação Física; Apresentação dos Temas Transversais e Éticos; Meio Ambiente e Saúde; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. O recorte a ser efetuado na análise do volume da pluralidade cultural está relacionado com a cultura negra, sem desvalorizar as outras culturas – se a identidade é relacional e social, ela se constrói na interação dos diversos grupos culturais.

A construção do volume da pluralidade cultural não diferiu do processo de elaboração dos parâmetros como um todo. Intelectuais ligados ao MEC fizeram uma versão preliminar, mas através do GTT⁵ (Grupo de Trabalho Interministerial), que se iniciou uma discussão com

5 Criado por Decreto do Sr. Presidente da República em 04 de dezembro de 1996, para dar suporte as

os movimentos sociais a fim de fazer pressão e exigir, conseqüentemente, a representação do movimento negro. Desta forma, a versão preliminar, não foi só dos temas referentes à pluralidade cultural, mas de todos os demais volumes que foram enviados para intelectuais do movimento negro de todo país, a fim de serem dados os pareceres. Essas foram formas de legitimação do processo, conforme aconteceu em todas as discussões dos Parâmetros como já referimos ao tratar do histórico da LDB.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais está dividido em duas seções. A primeira contém a justificativa, que de forma *an passant* coloca a situação atual dos estudos realizados na temática e apresenta campos de conhecimento, considerados fundamentais para que os educadores possam orientar sua prática pedagógica e para que ocorra uma educação voltada para a Pluralidade Cultural: Fundamentos Éticos; Conhecimentos Jurídicos; Conhecimentos Históricos e Geográficos; Conhecimentos Sociológicos; Conhecimentos Antropológicos; Linguagem e Representações; Conhecimentos Populacionais; Conhecimentos Psicológicos e Pedagógicos. A segunda seção trata dos critérios de seleção de conteúdos, que estão dispostos em blocos, nos quais são propostos núcleos temáticos que ficam assim intitulados: Pluralidade Cultural e a Vida dos Adolescentes no Brasil, Pluralidade Cultural na Formação do Brasil e Direitos humanos, Direito de Cidadania e Pluralidade. E esses blocos, por sua vez, são subdivididos em categorias.

Ao se fazer uma análise nos documentos que compõem os Parâmetros Curriculares, percebeu-se que em todos os volumes estão expressos os objetivos gerais da educação fundamental, e esses revelam uma preocupação em: “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, etnia ou outras características individuais e sociais” (PCN, 1997, p. 3).

Conforme a pesquisadora em relações raciais, Ana Célia da Silva (2000, p. 3), o reconhecimento por parte do Estado da existência do pluralismo étnico/racial, do preconceito e da discriminação, pode concorrer, em grande parte para o desmonte do discurso universalista, no qual a sociedade moderna pós Revolução Francesa, se estruturou como um todo, inclusive, no sistema de ensino. Dessa forma, visa-se estabelecer, no sistema de ensino, o respeito e o reconhecimento da alteridade e da pluralidade cultural do país.

ações e propostas que viessem implementar o artigo 68 do ADCT (Atos das Disposições Constitucionais Transitórias) referentes à questão do reconhecimento das comunidades quilombolas.

O tema Pluralidade Cultural, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivos principais contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. E ainda tratar a diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações e atuar sobre os mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania (Parâmetros Curriculares, 1997, p. 59).

Afirmam ainda os PCN que “é trabalho da escola buscar superar todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõe a sociedade brasileira” (p. 69). Consideram também que: a diversidade tem como valor o respeito às diferenças e não o elogio às desigualdades e que as diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas ao contrário, fator de seu enriquecimento” (p. 92).

Os PCN reafirmam a identificação pelo Estado do racismo e discriminações existentes no Brasil e nas instituições escolares quando declaram que “a diversidade étnico cultural é alvo de preconceitos e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior”. Recomenda ainda que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e à cidadania compartilhada por todos os brasileiros.

Neste ínterim, a obra “Superando o racismo na escola”, editada pelo MEC em 1999, enfatiza a implementação do capítulo da pluralidade cultural, que contou com a articulação inicial do GTI – Grupo Interministerial para a Valorização da Pessoa Negra, através da indicação de quatorze professores e especialistas, em sua maioria intelectuais do movimento negro de várias regiões do país, para que participassem como autores dessa obra. A organização coube a Kabengele Munanga, professor do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo – USP, e a realização do projeto da edição ficou a cargo de Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, assessor do Ministro da Educação e representante do MEC no GTI.

O objetivo dos textos que compõe a obra, segundo Munanga, não está em resolver isoladamente o processo de transformação das estruturas mentais que foram herdadas a partir do mito da democracia racial, de mecanismos racistas, que, sutil, consciente ou inconscientemente marcaram a educação e formação de várias gerações, mas garantir subsídios para “mostrar o racismo como um dos

graves problemas da nossa sociedade e, por outro lado, em mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um lugar de destaque” (Munanga, 1999, p. 10).

No prefácio da referida obra o ministro Paulo Renato afirma que “[...] A ideia da publicação e seu aproveitamento em sala de aula está perfeitamente adequada à outra realização do Ministério: aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que objetivam a melhoria de qualidade da educação pública. Pode-se dizer que o livro deriva dos Parâmetros” (Munanga, 1999, p. 5). O Ministro Paulo Renato argumenta que a obra possibilitará um amplo debate sobre o assunto e está destinada aos professores do ensino fundamental atuantes nas redes municipais e estaduais.

As argumentações levam a crer na importância de desenvolver-se um trabalho pedagógico voltado para a temática da pluralidade cultural, sendo que a obra em questão se põe como recurso fundamental na formação dos professores. Mas, conforme depoimentos de uma das intelectuais do movimento negro que participou da elaboração do livro com um artigo Professora Neusa Lopes, a tiragem inicial da obra “Superando o racismo na escola” foi apenas trezentos exemplares em 1999 e mil e quinhentos no ano de 2000, totalizando 1800 exemplares; números irrisórios, em se tratando de atender a demanda de todo o país.

Por ser considerado um material fundamental no trabalho pedagógico, deveria estar em todas as escolas brasileiras, o que não ocorreu. Dessa forma, consta-se que, no discurso do governo em suas diferentes manifestações, há uma preocupação com a educação multicultural, mas evidencia-se que a operacionalização do discurso requer ações mais incisivas. Por se tratar de questões sociais, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais e sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento (PCN. V. 8, 1997, p. 36).

A pesquisadora Maria Angélica Olívio Francisco Lucas escreveu uma comunicação para a ANPED 2000, que posteriormente tornou-se um artigo – Temas transversais: Novidade? – que argumenta e explicita que a preocupação com a educação ética e de valores não é novidade; esses temas estavam presentes desde o século passado, no surgimento da educação formal laica e hoje apenas se apresentam em uma roupagem nova.

A necessidade de formar mulheres e homens éticos, que interpretem e respeitem as diferenças culturais, que saibam conviver socialmente, fizeram emergir estas discussões nos PCN sob a forma de “temas transversais, e que por estarem diretamente relacionados aos problemas que se enfrentam na atualidade, tornaram-se, para os que fazem análises apressadas e que não enxergam no passado lições que ajudam a compreender e explicar o presente, uma grande “novidade” (Lucas, 2000, p. 9).

A Pluralidade Cultural, como sendo um dos temas transversais, neste momento, não recebeu status de uma disciplina no currículo. Porém, mesmo sendo considerada como uma abordagem social relevante, deverá ser trabalhada transversalmente nas diferentes áreas do conhecimento. Essa perspectiva, quase contraditória, tem gerado enormes embates; primeiro há educadores que se posicionam contra a transversalidade, afirmando que esses temas éticos deveriam ser inerentes às discussões propostas nos limites de cada disciplina. Mas, os questionamentos que ficam são: a discussão sobre relações raciais no Brasil deveria fazer parte do currículo? Por que ela foi durante tanto tempo invisibilizada? Segundo, há os que como Canen (2000, p. 141), ao tratar a pluralidade cultural como tema transversal, receavam que a “impregnação” da proposta nas diversas áreas, pudesse ser fragilizada se não houvesse um comprometimento em promover à conscientização da educação multicultural, ou seja, existindo formalmente no currículo, mas longe das práticas curriculares cotidianamente vivenciadas.

A despeito das colocações acima expostas, considera-se relevante a perspectiva apontada pelos Parâmetros Curriculares que trata a pluralidade como um dos temas transversais. Essa circunstância permite questionarmos a fragmentação do conhecimento e a intersecção das várias áreas do saber, com vistas a uma reelaboração da prática educativa. Nessa proposta, a reelaboração passaria por uma reorganização dos tempos e espaços escolares, o que demandaria um trabalho interdisciplinar com base em um planejamento coletivo, no qual os educadores pudessem reavaliar a concepção de conhecimentos e os encaminhamentos metodológicos do fazer pedagógico.

Essa reavaliação de concepções do conhecimento traz à tona a necessidade de uma dimensão multidisciplinar na formação do educador (a). Nessa perspectiva, McLaren e Giroux (2000, p. 38) pontuam que o conhecimento é uma construção social por excelência, que é simbolicamente construído pela mente e o corpo, através de interações que levam em conta os contextos culturais,

políticos e histórico. É parte fundamental dessa interação a linguagem, que “é o meio básico através do qual as identidades são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais são asseguradas, e, designando e agindo sobre a prática social” (McLaren e Giroux, 2000, p. 32).

Os autores ressaltam que a linguagem, sob a perspectiva interacionista, não é neutra, pois quando a usamos descrevemos como os processos culturais foram inscritos em nós e como os reescrevemos, produzindo nossos próprios scripts para interagir com a realidade. “Ao ler, produzimos um texto dentro de um texto, ao interpretar, criamos um texto sobre um texto; e, ao criticar, construímos um texto contra o texto” (MCLAREN E GIROUX, 2000, p. 45). Dessa forma, uma ação pedagógica crítica e reflexiva pressupõe um trabalho pedagógico que questione a própria construção dos conhecimentos que legitimaram e propagaram certos discursos e, ao mesmo tempo, desacreditaram e marginalizaram outros.

Convém salientar que estas políticas têm um caráter de continuidade por serem consideradas políticas de Estado, pois a troca de governo X ou Y pode até fazer com que estas possam ser mais ou menos consideradas na plataforma das estratégias de ação do governante, mas, como já frisamos anteriormente, elas são resultado dos acordos internacionais que o Brasil fez no sentido de vencer as disparidades sociais e étnico-raciais do processo de construção da identidade nacional brasileira.

Neste sentido, o Estado Brasileiro a partir de demandas historicamente reivindicadas pelos movimentos Negros, sancionou a Lei 10.639/03 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 e institui obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos, no currículo oficial das redes públicas e privadas. “Essa decisão resgata a contribuição dos povos indígenas e negros na formação da sociedade brasileira” (LIZ, 2001, p. 35).

Dentro desta mesma lógica, em 21 de março de 2003, ocorreu a Criação da Secretaria Especial de Políticas Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que teve um papel central em recolocar a questão racial na agenda nacional e a importância de políticas públicas as afirmativas de forma democrática e descentralizada.

No ano de 2004, o Ministério da Educação (MEC) cria a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, a partir da criação desta secretaria se desencadeiam uma série de ações que visam à implementação da Lei nº 10.639/03 e culminando com a

construção de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação.

Em 2004, o Parecer 03 do Conselho Nacional de Educação regulamenta a alteração trazida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, pela Lei nº 10.639/03, cuja relatora foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Pesquisadora da temática das Relações Raciais e Educação ligada à Universidade Federal de São Carlos.

Em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.645 que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Indígena no currículo das redes pública e privada de ensino. Convém ressaltar que os movimentos negro e indígena tiveram lutas semelhantes, mas com caminhos de enfrentamento distintos. Dessa forma, a distância entre a promulgação da Lei nº 10.645 e a Lei nº 11.645 ocorreu, em razão de que o movimento indígena empreendia uma luta interna com os órgãos do governo federal, pois oficialmente teve suas demandas supostamente “reconhecidas” pelo tutelamento do Estado Brasileiro. Assim, as lutas por educação, empreendidas pelo movimento indígena em todo país, resultaram na construção das Diretrizes Nacionais para Educação Indígena.

Por outra perspectiva, o Movimento Negro brasileiro teve que empreender uma luta por fora das esferas do Estado brasileiro, uma vez que só recentemente, no Governo de Fernando Henrique, é que oficialmente foi reconhecido que havia desigualdades raciais em relação aos negros, no Brasil. Assim, a atuação do referido movimento foi no sentido de promover o estabelecimento de uma política mais abrangente, na qual se abrisse as discussões da questão racial na sociedade brasileira como um todo, o que resultou na promulgação da Lei nº 10.645/03.

Em 2009, houve a aprovação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O objetivo deste plano era de incentivar todo o sistema de ensino e as instituições educacionais a cumprirem com as determinações legais, com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação, para garantir o direito de aprender e a equidade educacional, a fim de promover o surgimento de uma sociedade mais justa e solidária. Apontam também para a compreensão das religiões de Matriz Africana, ponto fundamental para a compressão da construção da história, cultura e conhecimentos construídos ao longo da história do Brasil enquanto Nação Brasileira.

Assim, no momento em que estamos vivendo, com a extinção da Secretaria de Promoção da Igualdade, cuja competência passa

a ser desenvolvida pelo Ministério da Justiça e Cidadania, criado recentemente, temos a impressão de que as desigualdades raciais serão mais uma entre tantas questões a serem tratadas e ficarão diluídas neste processo de desmonte de secretarias que tinham *status* de ministérios com recursos próprios para articular ações com vistas à superação das exclusões e desigualdades socioeducacionais. Sem mencionarmos a supostamente anunciada extinção da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI).

Duas indagações se tornam imperiosas diante desse cenário. Depois de tantas lutas empreendidas pelo movimento negro e indígena que resultou no advento de políticas educacionais em que se vislumbrou a possibilidade da superação das desigualdades sócio educacionais. Por quais caminhos andaremos? O passado não será elaborado como bem nos lembra Theodor Adorno em sua obra *Educação e Emancipação?* De acordo com o autor “o passado estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas que passou. E mais. O encantamento do passado pode manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas”. Adorno (1959, p. 49).

Portanto, é como se as identidades étnico-raciais não fossem reelaboradas e voltássemos aos tempos do governo Vargas, em que identidades coletivas e individuais foram hierarquizadas a partir de um sistema de desigualdades e exclusão em favor de uma identidade nacional homogênea.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodoro. *Educação e Emancipação*, Rio de Janeiro: Paz e terra, 2 ed. 2000.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação realidade*. Porto Alegre: vol. 24 n. 2/jul/dez, 1999, p. 88-102.

_____. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores. *Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: n. 102 nov. 1997, p. 88-107.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CHIARELATTO, Arivani. *Política educacional nos anos 90: a história dos parâmetros curriculares nacionais*. Florianópolis: Dissertação, 2000.

COSTA, Sérgio. Etnicidade como identidade pós-nacional. o fim da mestiçagem e a etnização das identidades políticas no Brasil. Porto: VI Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, 2000.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Henrique. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: EDICON, 1992.

FIORI, Neide A. Rumos do nacionalismo brasileiro nos tempos da segunda guerra mundial: o “nacional” e as minorias étnicas “inimigas”. *Caderno de sociologia*. Porto Alegre: vol. 4, 1993, p. 131-144.

_____. *A cultura luso-brasileira ameaçada? controvérsias dos tempos da segunda guerra mundial. dinâmicas multiculturais, novas faces novos olhares*. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. 1996, p. 621-630.

_____. Homogeneidade cultural brasileira: estratégias governamentais sobre o Estado Novo. *Cadernos de sociologia*. Porto Alegre: n° Especial, 1995, p. 209-226.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: PD&A, 1998.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 24-26.

_____. Desigualdades sociais e oportunidade educacional. *Cadernos de pesquisa fundação Carlos Chagas*. São Paulo: n.º 63, nov. 1987.

LIZ, Renilda Aparecida Costa. *Identidade nacional brasileira e a educação: homogeneidade x pluralidade cultural*. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2001.

LUCAS, M. Angélica O. F. *Temas transversais: novidade?* Comunicação Apresentada na ANPED/2000.

MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fio Cruz/CCBB, 1996, 25p.

MATTA, Roberto da. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para um novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Thoth escriba dos deuses*. Brasília: abr. 1997, p. 227-247.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. Rio Grande do Sul: Brasiliense, 1985.

PARÂMETROS curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais – Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

PARÂMETROS curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

PARÂMETROS curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual – Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

POUTIGNAT, P.; SPREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

REFERÊNCIAIS para formação de professores, Brasília: - Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1978.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de pesquisa* – Fundação Carlos Chagas. n° 63, nov. 1987, p. 19-23.

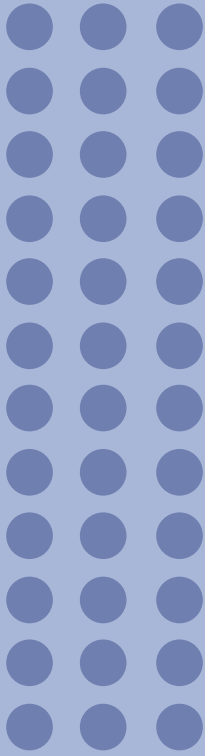
SANTOS, Boaventura de Souza. *A construção multicultural da igualdade da diferença*. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4-6 de set. 1995.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3 ed. Campinas: Adutores associados, 1997.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

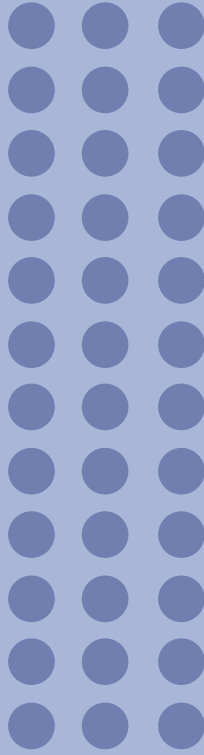
XIBERRAS, Martine. *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

WEBER, Max. *Economia y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.



A VIDA IMITA A ARTE:
relações raciais e de gênero na
história de uma “filha do vento”

Júlio Claudio da Silva
Joceneide Cunha dos Santos



A vida da atriz: relações raciais e de gênero na história de uma “filha do vento”

...Sempre lutei por meus sonhos. E isso me ajudou muito diante de todas as dificuldades. As pessoas não acreditavam que uma menina negra tivesse sonhos – e quando digo isso é a pura verdade. Não acreditavam que eu pudesse ter sonhos.⁶

Eu quero ser alguém nessa vida, dona Ju.

Como desta aí do rádio?

Porque não?

Não é o nosso destino não Cida, se fosse, Deus fazia a gente nascer branca..⁷

O primeiro trecho acima citado consiste em uma fala da atriz Ruth de Souza mencionando que nem acreditava que ela pudesse sonhar, sobretudo em ser atriz. O segundo trecho é de um diálogo entre as personagens Cida e Ju, duas irmãs, personagens do filme *Filhas do Vento* e também remonta a sonhos e a questionamentos sobre a possibilidade de esses sonhos se tornarem realidade. As dúvidas em relação aos sonhos foram visíveis nos dois enredos correspondentes, no entanto, as duas vivenciadas por mulheres negras. O objetivo deste texto é discutir a presença das variáveis raça e gênero na construção do filme “*Filhas do vento*” e, principalmente, da personagem Cida, vivida na maturidade pela atriz Ruth de Souza, evidenciando em que medida a personagem e atriz compartilharam de experiências marcadas por essas variáveis, apontando semelhanças entre as vivências das duas,

⁶ SOUZA, Ruth de. In: JESUS, Maria Angela de. Ruth de Souza: estrela negra. (coleção aplauso perfil). SP: Imprensa oficial, 2007, edição especial. p. 22

⁷ As Filhas do Vento, direção: Joel Zito, 2005, 17min07seg a 17min20seg.

atriz e personagem, e como essas variáveis dificultaram a realização dos sonhos. Evidenciando que o diretor Joel Zito se apropriou de aspectos da trajetória da Ruth de Souza na construção da sua personagem.

Através da análise dos discursos fílmicos é possível apreender aspectos importantes da história do século XX e do XXI vividos até o momento. Barros aponta várias possibilidades de relação entre cinema e história, seja o uso como fonte, como mecanismo de divulgação das representações historiográficas e tecnologia auxiliar da história (BARROS, 2008). Nossa perspectiva é tratar o filme como fonte histórica capaz de divulgar representações de trajetórias, sobretudo, de mulheres negras. Por isso se faz necessário o debate de raça e gênero.

Faz parte dos objetivos deste artigo dialogar com a produção historiográfica que analisa o processo histórico de construção do conceito de raça, relações raciais e identidade negra na sociedade brasileira. No que tange às relações raciais em *Casa Grande e Senzala*, Freyre defendeu que, historicamente, os portugueses e seus descendentes teriam uma fraca, ou nenhuma, consciência de raça. Desde o início da colonização lusitana na América, a miscigenação era disseminada e moralmente consentida e o preconceito racial não seria forte o suficiente para estabelecer uma linha de cor.

Desde então, Freyre tornou-se o maior divulgador da ideia de democracia racial brasileira, posteriormente, denunciada como mito por Florestan Fernandes (1965), na década de 1960. Na década de 1980, a tese da democracia racial brasileira tornou-se o principal alvo do movimento negro por associá-la a uma falsa realidade, a uma ideologia racista. Na década de 1990, as pesquisas de historiadores e cientistas sociais, perceberam a democracia racial como um mito fundador da nacionalidade, não seria uma falsa ou ilusória realidade, mas como um ideário capaz de minimizar ou evitar preconceitos (FRY, 1995-1996; MAGGIE, 1996; SCHWARCZ, 1999).

Pesquisas recentes como as de Antônio Sérgio Guimarães demarcam a historicidade do surgimento da expressão democracia racial associando-a ao conjunto de crenças que atribui à ausência de preconceitos na sociedade brasileira existente desde o período imperial (GUIMARÃES, 1999; 2001; 2002; 2003) e identificam sua disseminação entre os intelectuais brasileiros entre 1937 e 1944 na conjuntura do Estado Novo brasileiro (CAMPOS, 2002; 2005-2006).

Expressões como democracia racial ou harmonia étnica parecem muitas vezes traduzirem compromissos políticos, como o combate à penetração e propagação de ideologias racistas assumidas por

Arthur Ramos e Gilberto Freyre, em 1935, ao assinarem o Manifesto dos Intelectuais Brasileiros Contra o Preconceito Racial. Todavia, a luta de Arthur Ramos contra o ideário racista, no âmbito nacional e internacional, no entre Guerras e no Pós-Segunda Guerra, parece não ter excluído o reconhecimento de práticas racistas e da possibilidade de estudos das populações e culturas de origem africana na formação social brasileira, bem como de seu apoio às associações negras, como o TEN (SILVA, 2005).

Michelle Perrot ao *Escrever a história das mulheres* apresenta algumas considerações sobre como desenvolver tal tarefa. Uma delas refere-se ao ato de se romper o silêncio em torno das mulheres: “*Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio? Ou antes: será que as mulheres têm uma história?*”. Todavia, percorrer a história desse silêncio pressupõe transpor a barreira estabelecida pela invisibilidade das mulheres.

Em outros termos, “*as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, merecia interesse e relato. Elas atuam em família, confinadas em casa [...]. São invisíveis*” (PERROT, 2007, p. 16). Por outro lado, certas mulheres pautaram suas trajetórias exatamente no sentido inverso, ou seja, no campo da visibilidade: estrelaram em palcos, telas de cinema e televisão. Neste caso se aplica a referida assertiva? Ao menos no âmbito das reflexões acadêmicas parece haver certo silêncio ou invisibilidade das trajetórias de certas mulheres, não obstante possuírem décadas no exercício de ofícios geradores de grande popularidade e visibilidade social.

Ainda segundo Michelle Perrot, as dificuldades em se fazer uma história das mulheres muitas vezes estão associadas à falta de fontes e vestígios. A presença da mulher é frequentemente apagada: “*seus vestígios, desfeitos, seus arquivos destruídos*”. A própria gramática da Língua Portuguesa contribui para a ausência de seus registros ao transferir para o masculino a referência em uma eventual mistura de gêneros (PERROT, 2007, p. 21-22).

Rachel Soihet e Joana Maria Pedro identificam uma contribuição fundamental e recíproca entre a história das “mulheres” e o movimento feminista. Para os historiadores sociais, as mulheres eram uma categoria homogênea, biologicamente feminina, com papéis e contextos diferentes, mas com essência comum. Essa leitura esteve ligada ao discurso da identidade coletiva que beneficiou o movimento das mulheres na década de 1970. E sustentou o antagonismo entre homens e mulheres como cerne na política e na história. As tensões presentes

nesses dois campos combinaram e convergiram para o questionamento da categoria “mulheres” e introduziram a “diferença” como um problema a ser analisado. À luz desse processo, evidenciam-se as contradições e impossibilidades de se pensar uma identidade comum no interior da categoria “mulheres”.

A fragmentação de uma ideia universal de ‘mulheres’ por classe, raça, etnia, geração e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista. Assim, de uma postura inicial onde se acreditava na possibilidade da existência de uma identidade única entre as mulheres, passou-se a outra, na qual se afirmou a certeza na existência de múltiplas identidades (Soihet; Pedro, 2007, p. 287).

No interior da categoria “mulheres” estão negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, feministas. Ao mesmo tempo, a oposição das categorias mulher & homem não é suficiente para explicar a primeira, não obstante as *“desigualdades e relações de poder entre os sexos”*. Segundo Soihet e Pedro, gênero é uma categoria *“tomada de empréstimo à gramática”* e ao ser apropriada pelas ciências sociais assume outra conotação e passa a significar *“a distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e a dimensão biológica dos seres humanos”*. A principal contribuição resultante na análise de gêneros está em lançar luz sobre a invisibilidade, do ponto de vista analítico, de parte da humanidade, às mulheres. Além disso, seu uso evidencia o *“quanto os homens são produtos do meio social, e, portanto, sua condição é variável”* (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 288).

Citando Joan Scott as autoras aprofundam a definição da categoria:

‘gênero’ dá ênfase ao caráter fundamentalmente social, cultural, das distinções baseadas no sexo, afastando o fantasma da naturalização; dá precisão à ideia de assimetria e de hierarquia nas relações entre homens e mulheres, incorporando a dimensão das relações de poder; dá relevo ao aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, de que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois poderia existir através de um estudo que os considerasse totalmente em separado, aspecto ‘essencial’ para ‘descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la’. Estas foram

algumas de suas contribuições. Acresce-se a significação, emprestada por esses estudos, à articulação do gênero com a classe e a raça/etnia. Interesse indicativo não apenas do compromisso com a inclusão da fala dos oprimidos, mas também da convicção de que as desigualdades de poder se organizam, no mínimo, conforme esses três eixos (Soihet; Pedro, 2007, p. 288-289)”.

Joan Scott propõe a adoção da análise dos processos de construção das relações de gênero para debater classe, raça e etnicidade ou qualquer outro processo social. Seu objetivo é clarificar e especificar *“como é preciso pensar o efeito de gênero nas relações sociais e institucionais, porque essa reflexão não é geralmente feita de forma própria e sistemática”*. A teorização do gênero é apresentada na segunda proposta da autora segundo a qual *“o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”*. Ou ainda *“gênero é um campo primeiro do seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de tornar eficaz a significação do poder do Ocidente, nas tradições judaico-cristã bem como na islâmica”* (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 288-289).

Outras autoras que tratam da mesma temática se situam em um campo que podemos definir como feminismo negro e criticam o feminismo dos Estados Unidos por ter sido pensado por mulheres brancas e burguesas que não trabalhavam. Ruth de Souza e boa parte das personagens do filme não se encaixariam nesse perfil, pois são negras, pobres e trabalhavam no âmbito do público e do privado. Segundo Hooks, grande parte das intelectuais que abordam a categoria gênero pouco abordam as interseções raça e classe e aos poucos foi servindo aos interesses de um grupo de feministas liberais e conservadoras. Para a mesma autora, as feministas brancas acreditam estar oferecendo às negras um esquema para se libertarem da opressão. Para a autora, muitas mulheres negras e, podemos incluir a Ruth de Souza entre essas mulheres, têm a consciência dos diversos tipos de exploração, incluindo-se o patriarcado, através das suas vivências (HOOKS, 2015).

Um aspecto importante defendido pela autora é que o lugar marginalizado da mulher negra permite que ela enxergue o mundo sem que seja um lugar de privilégios e isso pode contribuir para contestar àqueles que são oprimidos e oprimem que normalmente conduzem os movimentos, homens negros e mulheres brancas.

Um passeio sobre o filme

O filme trata da vida de duas irmãs negras, Maria (Ju) da Ajuda e Maria Aparecida (Cida), que viviam no interior de Minas Gerais. Cida era encantada pelas novelas de rádio, representava as personagens e, depois de um desentendimento familiar, ela partiu para o Rio de Janeiro. Ju optou por ter filhos e ficar na pequena cidade com seu pai e Cida escolheu tentar a carreira de atriz. Depois de muitos anos essas irmãs se reencontram e se deparam com as suas escolhas. A trajetória da mais nova tem algumas semelhanças com a vida de Ruth de Souza, atriz que faz a personagem Cida na maturidade. Várias fotos da atriz encenando fazem parte do cenário do filme.

O filme, lançado em 2005 foi dirigido por Joel Zito e produzido por Carla Gomide e Márcio Curi⁸, que já tinha produzido outros filmes, como *A virgem prometida*, e já fez trabalhos como roteirista.

Joel Zito Araújo, cineasta e pesquisador mineiro, nascido na cidade de Nanuque, no estado de Minas Gerais, porém próxima à divisa deste com a Bahia, no ano de 1954. Possui Doutorado em Comunicação e Arte pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pelo Departamento de rádio, TV e cinema e pelo Departamento de antropologia da University of Texas, em Austin, nos Estados Unidos, onde também foi professor visitante. É autor do livro, *A negação do Brasil – o negro na telenovela brasileira* (2001) e *O negro na TV pública* (2010). Como cineasta é realizador de obras que versam sobre temáticas negras e relações raciais no Brasil.

Seus filmes são premiados em diversos festivais no Brasil e no exterior como *A Negação do Brasil* (2001), premiado como melhor filme no Festival Internacional de Documentários; *É Tudo Verdade/It's all true* e melhor roteiro no Festival de Recife em 2001; *As Filhas do Vento* (2005) foi premiado como 8 kikitos no Festival de Gramado e no festival de Tiradentes. Recentemente o diretor lançou o filme *Raça* (2012), um documentário que versa sobre as trajetórias de três personagens negras, uma líder quilombola, um cantor e um Senador da República.⁹

Segundo Valente¹⁰, a proximidade Joel Zito com a novela é visível no filme em diversos momentos. Inclusive, na cena de perdão mútuo das irmãs que elas mencionam que aquele momento é como um capítulo

⁸ <http://www.filmebr.com.br/quem-e-quem/diretor-produtorroteirista/marcio-curi> acessado no dia 20 de março de 2016.

⁹ <http://www.racafilme.com/index.html> acessado no dia 20 de março de 2016.

¹⁰ <http://www.contracampo.com.br/64/filhasdovento.htm> acessado no dia 01 de abril de 2017.

final de novela. Ele percebe através da pesquisa que resulta na sua tese de doutoramento a ausência de negros na dramaturgia brasileira, no seu filme além de mencionar sobre isso, traz um elenco com grande maioria negra. Um dos momentos do filme que fica evidente esse discurso de ausência de homens e mulheres negros nos papéis da dramaturgia, bem como as dificuldades vividas por eles é uma cena de diálogo entre Dora (interpretada por Danielle Ornelas) e sua tia Cida.

Cida escuta os passos de Dora entrando no seu apartamento e desliga a TV. E por isso é indagada pela sobrinha, atriz:

“– O quê que foi? Eu ouvi a TV no Corredor”.

“– Eu estava vendo o jornal”. Responde Cida”.

“– O que eu ouvi foi a novela”. Afirma Dora”.

“– É, eu estava revendo uns velhos trabalhos que eu fiz. Seu teste como foi?”¹¹

A indagação de Cida, remetida a Dora é a senha para o desenrolar de uma narrativa que evidencia os limites e estereótipos enfrentados pelos atores e atrizes negras, no espaço privilegiado para a verificação do racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

“Hum! Pra mim não sobra ponta nem de favelada”.¹²

Na sequência, como se fosse um processo de rememoração da personagem Dora, há uma sequência de testes, com três atrizes. Na cena 33 Dora dos Santos Moreira, se depara com mais um inusitado estereótipo. A atriz desempenha bem o papel e é considerada, pela diretora branca que aplica o teste, muito bonita. E por isso é informada não servir para atuar no papel em teste.

“Corta. Bom Dora, né? Você é muito bonita, mas o papel de uma favelada... E você é muito bonita, muito educada... Infelizmente parece, atriz negra de filme americano”. Diz a personagem da diretora do filme.

A sequência de narrativas das cenas são assim definidas por Dora:

“– Sou um novo tipo de estereótipo: figurante de filme de Spick Lee”.

“– Não se deixe abater, filha”, conforta Dora.

“– Eu fico cada vez mais irritada com isto, tia. E o último papel que eu peguei na novela? Só para tapar buraco. Eles põem a gente nesta fria, só para mostrar que são polidamente corretos”.

Após o desabafo de Dora, Cida relata os limites enfrentados ao longo de sua longa carreira de atriz negra.

“– Quantas vezes eu me matei para fazer uma cena e aí quando eu ia ver na televisão, a câmera esta focalizando a bonitona branca”.¹³

¹¹ As Filhas do Vento, direção: Joel Zito, 2005, 30min21 seg a 30min52seg.

¹² Idem.

¹³ As Filhas do Vento, direção: Joel Zito, 2005, 31min36 seg a 32min17seg

A atriz Ruth de Souza menciona em algumas entrevistas que no início da sua carreira fez alguns papéis pequenos por ser negra¹⁴, coincidindo com a fala da sua personagem sobre os limites da carreira por ser uma atriz negra.

Conforme foi citado anteriormente, no elenco, poucos são os atores e atrizes não negros. O filme pode ser lido como uma ação afirmativa no campo racial. Um dos atores é Milton Gonçalves com quem Ruth de Souza contracenou em novelas como o Bem Amado (1973) e Sinhá Moça (1986); além de Thais Araújo, Thalma de Freitas, Lea Garcia, dentre outros.

A trilha sonora é um dos recursos utilizados para emocionar no filme é assinada por Marcus Viana, um compositor também mineiro, multi-instrumentista e com larga experiência em trilha sonoras de novelas e minisséries, dentre elas, podemos citar Xica da Silva (1996), O Clone (1999) Chiquinha Gonzaga (1999), A casa das sete mulheres (2003), dentre outros. Para Jefferson Silva, as músicas de Marcus Viana possuem elementos do misticismo, nas suas composições há elementos musicais indígenas, dos negros e brancos.¹⁵ E, paralelamente, a trilha sonora de Filhas do Vento também elaborou a do filme Olga (2005).

Se observarmos, veremos que o compositor fez trilhas de novelas, minisséries e filmes cuja temática feminina se destaca, incluindo entre essas três biografias de mulheres, bem como a proximidade das novelas. Esse é um aspecto que pode ser considerado para ele ter sido escolhido bem como para o seu aceite ao projeto, outro elemento seria o já destacado fato de trazer essa miscigenação na sua composição. Assim, ele seria um compositor que poderia elaborar uma trilha de um filme cujas protagonistas seriam mulheres negras, mas, sobretudo, devido a sua experiência com novelas.

Alguns aspectos biográficos da atriz Ruth de Souza

Ruth Pinto de Souza é uma mulher negra, atriz de teatro, cinema e televisão, filha de Sebastião Joaquim de Souza e Alayde Pinto de Souza, que nasceu na Cidade do Rio de Janeiro, no dia 12 de maio de 1921. No entanto, até os nove anos, a atriz morou em uma fazenda em Minas Gerais e migrou novamente para o Rio de Janeiro com a sua mãe,

¹⁴ SOUZA, Ruth. Entrevista ao site da uol. Vê em: <http://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2016/11/20/lazaro-ramos-e-tais-araujo-estao-realizando-meu-sonho-diz-ruth-de-souza.htm>, acessado dia 1 de abril de 2017

¹⁵ SILVA, Jefferson Tiago de Souza Mendes da. Análise da Trilha Musical da Minissérie A Casa das Sete Mulheres. Belo Horizonte: 2014. (dissertação de mestrado)

assim, como a personagem Cida sai de Minas Gerais em direção ao Rio de Janeiro. No filme, Cida reside com a sua filha no Rio de Janeiro, no enredo não aparece um companheiro de Cida, bem como a mãe de Ruth de Souza que viveu somente com a sua filha. Outro aspecto de semelhança era a origem simples da personagem e da atriz, um outro momento que a arte imitou a vida. No filme, a personagem tem seus sonhos sendo ridicularizados, bem como seu apreço pelas novelas. Ruth de Souza menciona:

“Muitos riram de mim. Não acreditavam que eu fosse conseguir e faziam chacota, se divertiam às minhas custas. Mas, isso não me incomodava, porque tinha uma certeza: eu ia ser artista (Jesus, 2004).

A atriz fez sua estreia no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, na noite de oito de maio de 1945. Ao longo de mais de sete décadas de carreira, a atriz concedeu vários depoimentos nos quais (ALMADA, 1995; COSTA, 2008; JESUS, 2004; KHOURY, 1997) situam as décadas de 1930 e 1940 como os anos de encantamento com contato, como espectadora, e ingresso no mundo do cinema e teatro. As histórias ganham relevância pelo seu pioneirismo como atriz negra e intérprete de textos clássicos, bem como a primeira entre os brasileiros e brasileiras a disputar um prêmio de melhor atriz no Festival de Veneza, em 1954.

Talvez o tema mais recorrente em suas entrevistas seja a referência à razão pela qual Abdias Nascimento e Aguinaldo Camargo teriam fundado o TEN, qual seja: o fato dos poucos personagens negros, das montagens teatrais realizadas no Brasil, serem feitas por atores brancos. Quanto ao perfil desses personagens: “quase sempre era ou Pai João, ou Mãe Maria, branco pintado de preto, ou moleque de recado, que levava, sempre levando bronca ou assustado”.¹⁶ A ausência de negros nas televisão que também estimulou o Joel Zito a elaborar o filme.

Este tema também foi abordado, por seu amigo, Nelson Rodrigues em entrevista ao *Jornal Quilombo*. Em 1948, quatro anos após a fundação do TEN, uma matéria de capa no primeiro número do jornal do grupo, *Quilombo*¹⁷, trouxe a visão de Nelson Rodrigues sobre as relações raciais na sociedade e nos palcos brasileiros. O título da publicação, “Há preconceito de cor no Teatro?”, já sinalizava para o tom combativo de seu conteúdo. O subtítulo trazia a marca contundente do entrevistado: “Ingenuidade ou má fé negar o preconceito racial nos

¹⁶ Entrevista com D.^a Ruth de Souza concedida em 7 de julho de 2007.

¹⁷ O jornal *Quilombo* foi uma publicação do TEN com 10 número, circulou entre 1948 e 1950.

palcos brasileiros”.¹⁸ O entrevistado explicou ser rara a companhia teatral que possuía negros em seu elenco. Quando a peça exigia um personagem negro “brocha-se um branco”, ou seja, “o branco é pintado”. Haveria uma ou outra exceção, entre as quais o próprio TEN¹⁹.

A descoberta e encantamento de Ruth de Souza pelo cinema se deu aos nove anos de idade, portanto, acalentou por mais de uma década o desejo de tornar-se atriz. Contudo, a realização deste sonho não se deu em nenhuma das companhias de teatro daquela época. Mas, em um grupo experimental de atores negros criado com o fim de denunciar o racismo e abrir espaço nos palcos para esse segmento social.

Portanto, seria o campo artístico e o palco brasileiro um *locus* privilegiados para a observação da presença da variável raça nas relações sociais no Brasil? Por outro lado, o surgimento do TEN se deu em meio ao estabelecimento de um amplo arco de alianças em torno das atividades de seus integrantes. Entre seus aliados constavam antropólogos, sociólogos, historiadores, jornalistas, dramaturgos, entre outros, do Brasil e do exterior, alguns deles envolvidos na luta internacional de combate ao racismo (SILVA, 2005).

Seus primeiros anos de atuação como atriz, coincidiram com o clima de grande efervescência político-cultural vivido no Rio de Janeiro da segunda metade da década de 1940. Um dos principais espaços onde se viveu esse clima foi o Café Vermelhinho situado em um dos principais quarteirões do centro da então Capital da República, a meio caminho da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, do Teatro Municipal, do Museu Nacional de Belas Artes, da Biblioteca Nacional, do Teatro Ginástico e em frente a Associação Brasileira de Imprensa, na Rua Araújo Porto Alegre. No Vermelhinho, circulavam artistas, intelectuais, parlamentares, jornalistas e ativistas da causa comunista e negra. Lá a jovem Ruth de Souza conviveu com Portinari, Ziembinski, Jorge Amado, Vinicius de Moraes, Aldemir Martins, Manuel Bandeira, Edson Carneiro e Solano Trindade, Paschoal Carlos Magno, entre outros.

No período indicado pela atriz, Graça Melo adaptou o livro *Terra do Sem Fim* para o Teatro. Presente aos ensaios o autor, Jorge Amado, não se furtava em dar palpites aos integrantes do grupo. Após essa versão teatral, Jorge Amado vendeu os direitos do livro ao cinema e indicou Ruth de Souza para atuar no mesmo papel da peça. Agora o filme se chamaria “Terra Violenta”, dirigido por E. Bernoudy, no elenco estavam Anselmo Duarte e Grande Otelo. A indicação do nome da jovem Ruth de

¹⁸ Ver: *Quilombo*. nº1. Rio de Janeiro. 9 de dezembro. 1948, p.1.

¹⁹ Ver: *Quilombo*. nº1. Rio de Janeiro. 9 de dezembro. 1948, p.6.

Souza poderia não ser um dado relevante, se este não fosse o primeiro filme de sua carreira. E se o comunista Jorge Amado não militasse junto às associações negras, pelo menos, desde 1937, quando participou dos trabalhos do 2º Congresso Afro-brasileiro, da Bahia, um evento orientado por preocupações acadêmicas e pela luta anti-racista (SILVA, 2005).

Após entrar para o cinema, Ruth de Souza trabalhou e morou na cidade de São Paulo, uma atitude que considerou “bastante ousada”. E confessou-se grata a Nelson Rodrigues, Vinicius de Moraes e Paschoal Carlos Magno que a estimularam a essa ação. Para além do reconhecimento do talento da jovem atriz, da sua capacidade de conquistar amigos, surge, pois, uma questão. Os incentivos de seus amigos podem ser lidos como tomada de posição de intelectuais conscientes do pioneirismo da jovem negra na criação de espaços profissional para si e seus companheiros em um *lôcus* racializado, os palcos brasileiros? Ruth de Souza considerou ser “bastante ousada” sua atitude de ir para São Paulo, bem como foi ousado a ida da personagem Cida para o Rio de Janeiro. Parece tratar-se de um período de superação pessoal e de um certo temor por hostilidades. Convém sublinhar ter naqueles dias a coluna Democracia Racial, do jornal *Quilombo*, debatido a presença da discriminação racial, em São Paulo e na Região Sul do Brasil²⁰.

Muito provavelmente os amigos da jovem Ruth de Souza possuíam algum nível de consciência da questão racial no Brasil e no exterior. “O Paschoal Carlos Magno, quando consegui a bolsa para os Estados Unidos [lhe disse]: ‘você vai! Vai, com medo, sozinha, mas vai!’”. Quando da viagem, Vinicius de Moraes deu-lhe uma carta, manuscrita, endereçada aos seus amigos de ofício, diplomatas brasileiros em Washington. “Se alguma coisa te acontecer, você procura esses meus amigos aqui” (SILVA, 2004, p. 23). Aos 29 anos atriz foi para os Estados Unidos, em 1950, e regressou no ano seguinte, com a missiva, sem utilizá-la, pois não foi necessário. Todavia, em seu processo de construção de memória atribui a sua tenra idade a razão dos referidos cuidados. Sua inexperiência e medo de sair do país e ficar sozinha no exterior, ainda que contasse 29 anos de idade. Provavelmente, nas precauções do diplomata Vinicius de Moraes devem ter pesado mais os riscos de uma mulher negra, estrangeira e sozinha, em um país com questões raciais agudas, e menos o fator idade.

Ao que parece o surgimento da atriz Ruth de Souza decorre de um processo de luta de atores negros por ocupar espaço e ganhar visibilidade positiva nos palcos e na sociedade brasileira, construído a

²⁰ *Quilombo*. n.º 2. 1948, p. 8.

partir do TEN. Metade de sua formação teatral nos EUA aconteceu em uma instituição similar, porém anterior ao TEN e com nome africano, o mais antigo teatro-escola *african american*, o *Karamu House*. Esses dados da história de vida de Ruth de Souza podem ser lidos como indícios da presença de importantes elementos de ligação das lutas políticas dos afro-brasileiros e afro-americanos. Durante seus estudos no exterior, a atriz aprofundou sua interlocução com intelectuais e ativistas afro-americanos, como George Schuyler²¹, que também fora ligado a outros personagens do Brasil. Compreender as dimensões e os significados desses diálogos a partir do processo de construção de memória da atriz é uma tarefa ainda por ser feita.

Ruth Pinto de Souza ao longo de sua longeva carreira reuniu um significativo acervo constituído por recortes de jornais, fotografias, além de sua famosa coleção de filmes e uma parte desse acervo é mostrado no filme. Nele, há alguns enquadramentos nas fotografias da atriz Ruth de Souza, com ênfase na foto do Grande Otelo (ver ilustração 1) com quem ela contracenou em seis filmes, dentre eles, no seu primeiro filme, conforme foi citado, além de fotos de outros trabalhos que atriz desenvolveu, bem como exibição de trabalhos que a atriz fez no decorrer do filme.

Ilustração 1



(As Filhas do Vento, direção: Joel Zito, 2005, 27min22seg)

²¹ George S. Schuyler nasceu no dia 25 de fevereiro de 1895, na Província de Rhode Island, nos Estados Unidos, foi ativista negro, jornalista, escritor e editor do jornal *The Pittsburgh Courier*. Descrição biográfica de George Shuyler. Sem data, local ou autoria. Arquivo Arthur Ramos. FBN-RJ. Sobre a visita de George Shuyler ao Brasil e as trocas de correspondências com Arthur Ramos ver: SILVA, Júlio Cláudio da. O Nascimento dos Estudos das Culturas Africanas, o Movimento Negro no Brasil e o Anti-racismo em Arthur Ramos (1934-1949). Rio de Janeiro, PPGH-UFF, 2005. p. 81-115.

Na matéria “Cinema Brasileiro: os intérpretes de cor em nosso cinema, publicado em *A cena*, encontramos as impressões de três intelectuais negros sobre o cinema, em 1954, Abdias Nascimento, Solano Trindade e Ironildes Rodrigues. Para efeito de análise, consideramos somente as do primeiro, por nos fornecerem indícios sobre o seu pensamento a respeito do cinema e, conseqüentemente, dos processos possíveis de profissionalização de seus companheiros do TEN. Para Abdias Nascimento, “o cinema brasileiro não aborda com coragem o problema do homem de cor”. Em sua auto-avaliação, define-se como possuidor de recursos cênicos para tal, mas nunca teria participado de um filme.

Por outro lado, o TEN teria sido uma significativa fonte de atores afrodescendentes para o cinema, o teatro nacional e inúmeros figurantes para “os filmes que precisam multidões negras”.²² Além de Ruth de Souza, Marina Gonçalves, Claudiano Filho, Aguinaldo Camargo e, porque não, Lea Garcia, poucos atores do TEN profissionalizaram-se. O próprio grupo, no decorrer do tempo, não se deslocou nessa direção. As afirmações de Abdias Nascimento nos fornecem pistas sobre essa opção. Com uma expressiva dimensão política, o TEN criticou o racismo nos palcos e na sociedade brasileira, as montagens teatrais orientadas pelo interesse comercial e defendeu o processo de modernização do teatro. Parte das críticas destinadas ao teatro também poderia ser direcionada ao cinema.

– As circunstâncias históricas não têm favorecido o homem de cor, é o que nos diz Abdias. O cinema tem se mantido fiel a estas absurdas tradições. O cinema se quiser abordar um problema desta natureza terá de se socorrer de argumentistas negros, os únicos capazes de sentir a autenticidade da questão. Dos filmes que abordaram o problema do homem de cor ‘o melhorzinho’ foi *Também somos irmãos*. Mesmo em *Sinhá Moça* o problema foi mutilado em todos os sentidos. Argumentos fabulosos, que se prestariam à magnífica exploração cinematográfica, têm sido desprezados para atender ao cosmopolitismo – doença da moda e que tanto nos prejudica.²³

Para o antigo companheiro do TEN, o cinema não refletia ou discutia adequadamente as diferenças e desigualdades sociais vividas pelos afrodescendentes ao longo da história. Outra perspectiva desse

²² SANIN. “Cinema Brasileiro: os intérpretes de cor em nosso cinema. *A cena*. Sem local. Arquivo Ruth de Souza/LABHOI-UFF *Idem*.

²³ *Idem*.

problema viveu a atriz profissional, atuante em companhias comerciais. Sua principal questão era a própria sobrevivência como profissional, face aos limites enfrentados por uma atriz afrodescendente na luta por um lugar no firmamento das grandes estrelas, não obstante o expressivo reconhecimento de seu desempenho profissional obtido no exterior.

A participação em *Sinhá Moça* e, por conseguinte, a repercussão nacional e internacional do filme e do seu desempenho, foi um marco na carreira de Ruth de Souza. O filme, do gênero drama, foi produzido pela Companhia Vera Cruz, em 1953. A direção coube a Tom Payne, e contou com a atuação de Anselmo Duarte, Eliane Lage, Ruth de Souza e grande elenco. A trama baseia-se no romance homônimo, da escritora Maria Dezonne Pacheco Fernandes²⁴ e transcorre em um contexto de fuga escrava e da abolição da escravidão. As críticas e a cobertura da participação de *Sinhá Moça* no Festival de Veneza e no I Festival Internacional de Cinema de São Paulo constituem uma parte significativa do acervo do Arquivo Ruth de Souza.

Um dos recortes selecionados indica ter sido “o primeiro prêmio internacional para a melhor interpretação feminina, ou mais precisamente, o ‘Leão de Ouro’ de Veneza”. A premiação foi concedida à Lilli Palmer, graças a sua atuação no filme *The four poster*, originalmente uma peça de sucesso levada para as telas de cinema. Sobre a nota, uma fotografia da atriz norte-americana em uma cena da atuação premiada.²⁵

O subtítulo, “Ruth de Souza adquire projeção internacional”, divide a matéria ao meio. Segundo o articulista, “até o último dia da bienal, a famosa atriz brasileira esteve cotada para receber o prêmio de interpretação. Na recente bienal o filme *Sinhá Moça* foi apresentado e contemplado com o prêmio Leão de Bronze. Segundo Franco Zampari, presidente da Vera Cruz, até o último dia, entre os jurados, uma das atrizes do filme estava na disputa pelo prêmio de melhor atriz, ou em suas palavras, ‘esteve ainda cotada para levantar a láurea de interpretação uma de suas principais figuras, a atriz Rute de Souza’”.²⁶ O Festival Internacional de Veneza – Mostra Internazionale d’Arte Cinematográfica – acontece desde 1932. Embora seja anual, faz parte da Bienal de Veneza, exposição internacional de arte ocorrida naquela cidade.

Mas, se a atriz brasileira não foi contemplada com um prêmio no festival italiano, o contrário aconteceu no de São Paulo. O jornal *Última*

²⁴ Sem indicação de autoria. Flan recomenda. Sem local, sem data. Arquivo Ruth de Souza/LABHOI-UFF.

²⁵ Sem indicação de autoria. Lilli Palmer triunfa em Veneza. *Folha da Noite*. Sem local, 21 de setembro de 1953. Arquivo Ruth de Souza/LABHOI-UFF.

²⁶ *Idem*.

Hora reproduziu a notícia da premiação feita pelo *O Estado de São Paulo*, no artigo “Os ‘saci’ de cinema de 1953”. No dia anterior, no I Festival Internacional de Cinema, realizado como parte dos festejos do quarto centenário da fundação da cidade. O evento premiou o melhor filme, ator, atriz, diretor, atriz coadjuvante, entre outras categorias. Ruth de Souza foi contemplada com o prêmio de melhor atriz coadjuvante, por sua participação em *Sinhá Moça*.²⁷

O reconhecimento da qualidade de seu desempenho profissional tornou possível tomar seu nome como uma das referências, em uma matéria onde se discutiu igualdade de gênero. Seu conteúdo, claramente panfletário, chama a atenção pela efetiva consciência sobre o tema, expressa na proposta de reflexão pública. O pressuposto da igualdade parece ter sido compartilhado pelos leitores, entre os quais Ruth de Souza. “Elas não perdem para os homens” foi publicado na *Revista da Semana*, provavelmente nos primeiros anos da década de 1950. A matéria reuniu 32 nomes de homens e mulheres para evidenciar que o “*pode perfeitamente ombrear os congêneres masculinos. Mais que isso o gênero feminino pode “enfrentá-los e superá-los”*”.

Os nomes selecionados encontravam-se mulheres de diversas categorias profissionais, como as escritoras Raquel de Queiroz, a poetiza Cecília Meireles; atletas como as nadadoras Wanda de Castro e Isa de Almeida; as cantoras Ângela Maria e Araci de Almeida; as políticas Ivete Vargas e Conceição Santamaria e as atrizes Dulcina de Moraes e Ruth de Souza.²⁸

Se por um lado a matéria “*Elas não perdem para os homens*” apontava para uma igualdade de gênero e possibilidade de superação de potencial, por parte das mulheres, outras matérias apontam para os limites dos atores negros. Em “*O artista negro*”, na *Revista do Globo*, o subtítulo é bastante significativo em relação aos limites enfrentado por uma atriz negra no cenário cultural brasileiro, na década de 1950. “*Ruth de Souza, uma das mais inteligentes artistas do nosso cinema, deseja melhores papéis para si mesma e seus irmãos de raça, mas reconhece a dificuldade de vencer um tabu imposto por Hollywood*”.²⁹

Em uma parte da matéria na qual Fernando Góes entrevista a atriz abordando vários temas de sua vida profissional até fixar-se na temática racial: “*o problema do artista de cor, ou mais precisamente, da atriz negra*”.

²⁷ Sem indicação de autoria. Os ‘saci’ de cinema de 1953. *Última Hora*, 6 de setembro de 1954. Arquivo Ruth de Souza/LABHOI-UFF. Nesse arquivo foi depositado um recorte de *O Estado de São Paulo* publicado no dia 5 de setembro de 1953, com a cobertura do evento.

²⁸ Sem indicação de autoria. *Elas não perdem para os homens*. *Revista da Semana*. Sem local, sem data. Arquivo Ruth de Souza/LABHOI-UFF.

²⁹ GÓES, Fernando. *O artista negro*. *Revista do Globo*. Sem local, 26 de julho de 1954. Arquivo Ruth de Souza/LABHOI-UFF.

Ao abordar esta matéria Góes, “por acaso” indaga a atriz se “se ela estava satisfeita com os papéis secundários que até agora lhe foram reservados, de escrava humilde de criada, e se não tem ambições de ir além dessas ‘pontas’, de ser mais do que uma coadjuvante”.³⁰

Segundo Ruth de Souza, a atuação em tais papeis não dependeria de sua vontade. Ao contrário, desejava “fazer algo mais completo, mais definitivo, um trabalho em que possa me revelar por inteiro, dar a minha exata medida”.

Naquele momento, Ruth de Souza já era uma atriz profissional. Sua narrativa não se direcionava, somente, aos seus pares do Teatro Experimental do Negro. Isso talvez explique a sua opção por construir uma resposta que não personaliza os atores sociais envolvidos nas produções teatrais e cinematográfica da época. E, em certa medida, desracializa a questão. “O problema é que os escritores de cinema são preguiçosos, vamos dizer assim, e se esquecem que os negros podem servir à arte de uma forma mais completa, mais integral”.³¹

Assim como o teatro comercial estabeleceu um padrão estético e temático combatido pelo TEN a partir de 1944, no argumento da atriz o cinema teria sido dominado por uma espécie de paradigma similar, estabelecido por Hollywood. Por isso seu aproveitamento como atriz principal não dependeria somente do script. “O lado econômico é importantíssimo, pois de certo modo o tabu de Hollywood é ainda o que domina. Isto é, vivemos, ainda, sob o império da mocinha bonita, das histórias de mocinho e mocinha”.³²

Apesar da sutileza e discrição do entrevistador e da entrevistada, Fernando Góes parece estar interessado em trazer à baila a temática das relações raciais e dos limites enfrentados por Ruth de Souza em sua trajetória de atriz. Por outro lado, seria ingênuo pensarmos que todas as matérias, sobre a sua trajetória, que lhe chegaram às mãos foram selecionadas para constar em seu Acervo Privado. Contudo, esta se encontra lá, fixada em uma de suas páginas. Em certa medida, esses recortes, parecem ter a função de registrar aspectos das reflexões acerca das relações raciais e de gênero vividas pela atriz. Nesse sentido, os escritos selecionados pela atriz e depositados em seu arquivo equivalem a uma página de diário, no sentido de legar para a posteridade, tal qual uma garrafa ao mar. Aquilo que talvez não devesse ser dito por uma grande estrela de teatro, cinema e televisão. Mas, que poderá ser encontrado e lido por outrem no futuro.

³⁰ *Idem.*

³¹ *Idem.*

³² *Idem.*

Não obstante ao aprimoramento técnico profissional por um ano nos Estados Unidos, as evidências de seus méritos como atriz que vão da sua indicação ao prêmio no Festival de Veneza, por sua atuação em *Sinhá Moça* (1953) ao kikitó de ouro no Festival de Gramado (2004), por sua atuação em *Filhas do Vento*, essas matérias apontam para os limites de sua trajetória de atriz negra.

Considerações finais

Joel Zito fez o filme *Filhas do Vento* após defender a sua tese de doutoramento e constatar como os papéis de homens e mulheres negras, em geral, representavam a condição de escravo, o personagem jocoso ou a condição de subalternidade. Em outras palavras, ao estudar as representações dos negros nas telenovelas brasileiras deparou-se com personagens interpretados por atores e atrizes negras e as narrativas de vivências de discriminação racial, dentro e fora do *lôcus* de atuação, desses profissionais. Ao elaborar o roteiro de *As Filhas do Vento*, produziu um mosaico constituído pelos diversos fragmentos de história de atores e atrizes negros a exemplo da própria Ruth de Souza. Ou ainda sobre a sua vida, já que nasceu em Minas Gerais e também migrou para o Rio de Janeiro. Dessa forma, no filme é possível identificar narrativas que se assemelham as experiências vivenciadas por atores, incluindo-se a citada Ruth de Souza. Outro aspecto importante é que o filme é um caso emblemático de como é possível a produção de um filme, com homens e mulheres negros, que fujam aos estereótipos atribuídos aos negros em novelas, teatros, cinemas e na sociedade em geral.

Ao mesmo tempo, trata-se de um filme elaborado por um cineasta negro que aborda os limites profissionais estabelecidos por uma sociedade estruturada a partir de hierarquias raciais. Assim, traz para o espectador histórias de homens e mulheres negros que narram os dissabores enfrentados em busca de emprego na TV, os quais são protagonizados por atrizes e atores negros de diversas gerações.

Talvez o momento mais emblemático da *A vida imita a arte* história de uma “filha do vento” é o diálogo citado estabelecido pelas personagens Cida e Dora. A locação escolhida por Joel Zito Araújo, para a filmagem da cena é a sala de estar da atriz Ruth Pinto de Souza, em seu apartamento na Rua Paissandu, no Bairro do Flamengo, na Cidade do Rio de Janeiro.

A personagem Cida, encenada pela atriz Ruth de Souza está sentada no sofá, de sua casa assistindo cenas de novelas. Os móveis, a estante, os quadros, enfim, todo o mobiliário e decoração, condiz com

a existente na sala da atriz, verificável nas entrevistas recentes por ela concedida, disponíveis na *internet*. Cabe sublinhar que ao longo de sua longa carreira, Ruth Pinto de Souza reuniu um grande acervo de vídeos cassetes de novelas e filmes. Os filmes foram selecionados em função de sua atuação ou preferência, de atriz cinéfila.

Cida menciona outras experiências como atriz que em muito se aproximada das vivenciadas por Ruth de Souza:

“– Já renunciei a tanta coisa na minha vida. Televisão não foi diferente. Mas eu gosto da minha carreira. Com ela construí a minha vida, criei a minha filha”.³³

As palavras da Filha do Vento, descreve o sub aproveitamento, os limites enfrentados por Cida. Em outra sociedade, talvez a sequência de cenas, poderia ser lida, somente, como o resultado do processo criativo do cineasta. Isto se a personagem, Cida, não fosse uma atriz negra, em um país marcado pelo racismo estrutural em suas relações sociais. E, caso Cida não ganhasse as telas, graças à atuação de Ruth de Souza que também construiu a vida, profissionalmente, falando através da atuação, como atriz.

Para entendemos melhor, como a **vida imita a arte na história de uma filha do vento**, convido o leitor a acompanhar a transcrição de um diálogo, protagonizado por Ruth de Souza em um dos três depoimentos concedidos ao Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro. O encontro com a atriz foi registrado em áudio, para a posteridade, no dia 27 de junho de 1979. Nele foi explicitado os limites enfrentados por uma atriz negra no cenário cultural brasileiro.

Após discorrer sobre a história de sua atuação em *Sinhá Moça*, uma das suas entrevistadoras, observou: *“Ainda não entendi por que não deram um papel bom para essa mulher? Por que ela está muito acima do cinema brasileiro”*.³⁴ Antes que atriz respondesse a pergunta formulada, um segundo interlocutor coloca no diálogo uma frase que parece tentar deixar claro a primeira pergunta. No entanto, antes que a atriz respondesse às duas provocações, um terceiro interlocutor profere uma assertiva que parece tentar encerrar a questão, sem que, contudo, haja a manifestação da atriz negra a tão delicado tema.

“– Daí por diante você tem feito muita coisa. Mas, aquele papel que você deseja fazer, quase sempre lhe foi negado. Conta essa história. É preconceito, é estupidez, ou realmente é falta de oportunidade, para eu ser bem delicado.

“– Olha são as três coisas juntas”. [Respondeu uma interlocutora].³⁵

³³ As Filhas do Vento, direção: Joel Zito, 2005, 32min36 seg a 32min50seg

³⁴ Depoimento da atriz Ruth de Souza, 27 de junho de 1979.

³⁵ *Idem*.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Sandra. *Damas Negras: sucesso, lutas e discriminação: Xica Xavier, Lea Garcia, Ruth de Souza, Zezé Motta* Rio de Janeiro, Maud, 1995.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História- entre expressões e representações”. In: BARROS, José D'Assunção e NÓVOA, Jorge (orgs) *Cinema-História: Teoria e Representações Sociais no Cinema*. Petrópolis: Apicuri, 2008. p. 9-51.

BASTIDE, Roger. “A imprensa negra do estado de São Paulo”. *Estudos Afro-Brasileiros*, 2ª série, Boletim CXXI, FFCL-USP. 1951.

_____. “Estereótipos de negros através da literatura brasileira”. *Estudos Afro-Brasileiros*, 3ª série, Boletim CLIV, FFCL-USP. 1953.

_____. & FERNANDES, Florestan. “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo”. *Anhemi*, X (30)-XII (34), maio-set. 1953; RIBEIRO, René. “Situação étnica no Nordeste”. *Sociologia*, XV (3): 210-259, ago. 1953.

CAMPOS, Maria José. *Arthur Ramos: luz e sombra na antropologia brasileira – uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940*. São Paulo. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, FFLCH-USP. 2002.

_____. “Cassiano Ricardo e o ‘mito da democracia racial’: uma versão modernista em movimento”. *Revista USP*, 68.2005-2006.

COSTA, Haroldo. *Ruth de Souza por Haroldo Costa*. Rio de Janeiro, Memória Visual-Folha Seca, 2008.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989 [1933].

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo, Cia. Editora Nacional. 1965.

FRY, Peter. “O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a política racial brasileira”. *Revista USP*, 28. 1995-1996.

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

_____. “Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito”. *Novos Estudos Cebrap*, XX (61). São Paulo, 2001.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34, 2002.

_____. “*Démocratie raciale*”. *Cahiers du Brésil Contemporain*, 49/50. Paris, 2003.

HOOKS, Bell. “Mulheres negras: moldando a teoria feminista” In: *Revista brasileira de ciência política*, nº 16. Brasília, janeiro - abril de 2015, p. 193-210.

JESUS, Maria Ângela. *Ruth de Souza: a estrela negra*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

KHOURY, Simon. *Bastidores V: entrevistas..* Rio de Janeiro, Jotanesi, 1997.

MAGGIE, Yvonne. “Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias de cor e raça na cultura brasileira”. In: MAIO, Marcos C. & SANTOS, Ricardo V. (orgs.), *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro, Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. *Quilombo: vida problema e aspiração e aspirações do negro*. Edição fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento (1948-1950). São Paulo: FUSP; Editora 34, 2003.

NINA RODRIGUES, Raimundo. *Os Africanos no Brasil*. Cia Editora Nacional, 1977.

_____. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957.

PERROT, Michelle. *Escrever história das mulheres*. In: *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, Arthur. *As culturas negras no novo mundo (1937)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

SCHWARCZ, Lilia. “Questão racial e etnicidade”. In: MICELI, Sérgio. (org.), O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995). Vol. 1: *Antropologia*. São Paulo, Sumaré/Anpocs, 1999.

SILVA, Jefferson Tiago de Souza Mendes da. *Análise da trilha musical da minissérie a casa das sete mulheres*. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Júlio Cláudio da. *Uma estrela negra no teatro brasileiro: relações raciais e de gênero nas memórias de Ruth de Souza (1945-1952)*. Manaus: UEA Edições, 2015.

_____. *O nascimento dos estudos das culturas africanas, o Movimento Negro no Brasil e o Anti-racismo em Arthur Ramos (1934-1949)*. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2005.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero, *Revista brasileira de história*, v. 27, n. 54, dezembro de 2007.

Fontes orais

Entrevista com D.^a Ruth de Souza concedida a Júlio Claudio da Silva em 7 de julho de 2007.

Depoimento da atriz Ruth de Souza, 27 de junho de 1979 – Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro.

Fontes impressas

Arquivo Ruth de Souza/LABHOI-UFF.

Filme

As Filhas do Vento, direção: Joel Zito, 2005, 17min07 seg a 17min20seg



**PRESENCIA NEGRA NA AMAZÔNIA:
o uso de biografias**

3

Juarez Clementino da Silva Junior



Primórdios da escrita temática

A escrita científica sobre o Negro no Brasil surge em especial com Nina Rodrigues (ver SCHWARCZ, 2009, 90-103), apesar de autores estrangeiros e brasileiros já escreverem sobre a questão racial, coube a ele ser reputado como o introdutor dos estudos antropológicos sobre o negro no Brasil, através de vários escritos, sendo o marco referencial principal a obra *Os Africanos no Brasil*, escrito entre 1890 e 1905, porém publicado postumamente apenas em 1932. Época que coincide com um recrudescimento das teorias eugênicas. De lá para cá passamos por Gilberto Freyre, que quebrou o paradigma do “racismo científico” e diversos outros autores e fases. Para compreender essa fase primordial recorreremos à análise feita por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães:

O racismo surge, portanto, na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, conseqüentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos escravizados. Como não posso me alongar sobre esse ponto, remeto-os a alguns trabalhos já clássicos sobre o período, entre os quais cabe destacar: A escola Nina Rodrigues, de Mariza Corrêa (1998); e O espetáculo das raças, de Lília Schwarcz (1993) [...]. O racismo duro da Escola de Medicina da Bahia e da Escola de Direito do Recife, entrincheirado nos estudos de medicina legal, da criminalidade e das deficiências físicas e mentais, evoluiu, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, em direção a doutrinas menos pessimistas que desaguarão em diferentes versões do “embranquecimento”, subsidiando desde as políticas de imigração, que pretendiam a substituição pura e

simples da mão-de-obra negra por imigrantes europeus, até as teorias de miscigenação que pregavam a lenta mas contínua fixação pela população brasileira de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca, tais como podem ser encontrados em escritos de Batista Lacerda (1911) e Roquette Pinto (1933). [...] Mas se do Norte veio o racismo primeiro, também veio de lá a sua superação doutrinária, com os escritos sociológicos de Gilberto Freyre (1933; 1936) de 1930. Algo que começou a ser ainda gerado nos anos 1920, quando vigiam as teorias racistas. [...] Se há razão para dizer que as escolas de direito e de medicina importaram as teorias raciais europeias de meados do século XIX para atualizar e naturalizar, pela ciência, as desigualdades sociais e raciais brasileiras do final do século (Schwarcz, 1993), com igual razão, pode-se afirmar que a “democracia racial”, rótulo político dado às idéias de Gilberto, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, que marcou o Brasil do pós-guerra. Quando Florestan, em 1964, defende na Universidade de São Paulo a sua tese de titular da cadeira de Sociologia I, denunciando a democracia racial como um mito, o faz acreditando que tudo poderia ser diferente se tal ideologia tivesse realmente caído nas mãos do povo. Já ia longe, portanto, o tempo em que a “democracia racial” – tal como anunciada por Arthur Ramos em 1941 (World Citizens Association, 1941) – era sinônimo da “democracia social e étnica” de Freyre (Guimarães, 2004).

A partir do extrato acima e do texto completo, podemos depreender que os primeiros estudos sobre o negro no Brasil não tinham sentido afirmativo, muito pelo contrário, estavam vinculados a uma visão negativa sobre a população negra e não havia intenção em habilitá-la como sujeito preponderante da história do Brasil ou como elemento positivo imbricado na composição da sociedade.

Isso só começa a mudar a da década de 30 do século XX com Gilberto Freyre e sua conhecida obra *Casa Grande e Senzala*, na qual introduz o negro como importante elemento na construção da identidade nacional e cultural brasileira. Não, porém, sem uma apologia à mestiçagem e um abrandamento e romantização das relações na antiga sociedade escravocrata brasileira, bem como através da sugestão que as relações raciais pós-abolição se davam em harmonia e sem conflitos, comparado a outros países. Além da atuação intelectual de Arthur Ramos.

Esse foi o marco fundador do chamado “mito da democracia racial brasileira”, a associação de tal pressuposto ao luso-tropicalismo rendeu posteriormente à Freyre convite pelo governo salazarista português para viajar pelas ainda colônias portuguesas e escrever com a finalidade de “demonstrar” que o colonialismo português era “mais brando e benéfico” que os demais, e que por tal se “justificava” a manutenção das colônias portuguesas.

Até então, apesar de constatar a presença do negro, não havia, ou havia com raríssimas exceções, pesquisas relacionada com intenções afirmativas práticas de resgatar a história negra. A partir daí, outras obras, em perspectivas mais favoráveis, tratando notadamente da contribuição cultural do elemento negro surgiram. Cabe destaque especial para a obra do talvez mais profícuo dos publicadores da temática, Édison Carneiro, bacharel em Direito, baiano e negro, que atuou como jornalista, tradutor e professor. Em 1936, Carneiro publicou *Religiões Negras*, em 1937, *Negros Bantos e Castro Alves, Ensaio de Compreensão*, o antológico *Candomblés da Bahia*, em 1948 e, com cunho histórico, o famoso *O Quilombo de Palmares* de 1944, além de mais 23 títulos, sendo 5 publicados postumamente entre 1980 e 2006, já que faleceu em 1972, ver (BAHIA, 2016).

Ainda pela interpretação sobre Guimarães (2004), temos que após o fim da II Guerra Mundial e toda a comoção por ela provocada, principalmente, pelas questões de intolerância racial, imaginou-se que o Brasil com sua já propagada fama de “paraíso das relações raciais” poderia ter a “chave da questão”.

Tal expectativa gerou para efeito de estudos e cooperação, uma missão da UNESCO, órgão de políticas culturais da ONU, incumbida de averiguar tal suposição, reunindo vários estudiosos estrangeiros como Roger Bastide, e uma nova geração de brasileiros interessados na questão como Caio Prado Júnior, Otávio Ianni, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Oracy Nogueira e Clóvis Moura.

Ocorriam as décadas de 1950 e 1960, e o que caracterizava essa nova fase nos estudos sobre o negro no Brasil era o cunho sociológico, o estudo da inserção e das relações raciais na sociedade. Estudos que acabaram por iniciar o dismantelamento da ideia generalizada de que o Brasil seria uma “democracia racial”. Àquela altura começava a ficar evidente que a desigualdade social de fundo racial perpassava toda a sociedade de alto a baixo, também ficava claro que de maneira generalizada a mobilidade social da população negra não se equiparava ao restante da população.

A partir da leitura de Santos (2011, p. 1-25), pode-se inferir que na citada fase primordial não se vislumbrava “a questão negra” do ponto vista sociológico ou antropológico social na produção intelectual e com o objetivo de influenciar e atuar junto a sociedade na reversão da negatividade imposta pelos ideais racistas científicos/eugênicos, mesmo após a superação de tal fase, em geral, o negro era objeto de estudo mas não sujeito ativo da pesquisa.

Os pesquisadores que trataram até então das temáticas negras, eram praticamente todos brancos e com o devido “distanciamento científico” do objeto. Situação que faz crer razoável que suas produções estavam destinadas basicamente a lhes garantir reputação acadêmica, mais do que a subsidiar intervenções práticas na sociedade, ou seja, extra-muros da academia, mantendo uma indiferença com relação às questões caras a essa parcela da população.

Portanto, apesar de posteriormente apropriada para tal, não era originalmente uma produção “ativista” ou afirmativa. Ainda em Santos (2011, p. 1-25), é importante destacar que ele faz diferença entre o conceito/termo intelectuais negros, que seriam intelectuais que tratam de diversos assuntos e tem como negra apenas a origem ou a identidade, e negros intelectuais, que seriam então os oriundos dos movimentos sociais ou cujo o ativismo precede ou perpassa a atividade intelectual. Ainda é constatado que, especialmente, a partir desse momento pós-II guerra, novos atores surgem em cena com maior vigor, negros intelectuais como Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, criador do TEN – Teatro Experimental do Negro, e autor de “Quilombismo”, Lélia Gonzales e outros menos visualizados à época.

Intelectuais que começam a fomentar um novo direcionamento na produção acadêmica, pois tinham como diferencial a forte ligação ou origem nos movimentos sociais negros, muito embora não se utilizasse ostensivamente o termo na época, tais “movimentos” já possuíam a essência e intenção afirmativa da categoria referida do presente.

Posteriormente, a esses negros intelectuais se somam outros acadêmicos brancos, imbuídos em desenvolver esse novo tipo de abordagem afirmativa na produção científica, como o caso exemplar do francês radicado entre a África e a Bahia, Pierre “Fatumbi” Verger, que escreveu positivamente sobre e registrou fotograficamente as religiões afro, tanto em África como seus desdobramentos na diáspora, em especial a brasileira e também o argentino radicado no Brasil, Carlos Hasenbalg, para citar alguns.

Presença negra

No início dos anos 70, em 1971 para ser mais preciso, um duplo marco na historiografia brasileira ocorre. Vicente Salles lança sua obra *O Negro no Pará* (1971), duplo por primeiro se tratar de um livro que visava romper com o silêncio generalizado sobre a presença negra e, segundo, porque fazia em um contexto onde tal se dava de forma muito forte e persistente, a região amazônica. Portanto, com declarada intenção e sentido afirmativo de reverter a negação ou silenciamento sobre a presença negra em determinado contexto.

Os anos 80 e 90 trouxeram uma nova geração de pesquisadores negros ou influenciados/vinculados pelos movimentos sociais negros em diferentes graus, debruçados a partir de variadas abordagens sobre a questão negra, como as da Sociologia, Economia, Antropologia, História, Geografia, Educação, Artes e Cultura.

Na primeira década do século XXI e metade da segunda, já consolidadas a *internet* e todas possibilidades interacionais e de pesquisa, ampliou-se consideravelmente a possibilidade de produções de cunho científico ou não, porém voltadas à questão negra em suas mais variadas nuances. Outros pontos importantes foram as discussões em torno das Ações Afirmativas para a população negra, como as cotas universitárias e no serviço público, e a criação do Estatuto da Igualdade Racial. Todos abrindo espaço para entrada do Direito entre as ciências a se debruçarem mais detidamente sobre a questão negra brasileira, consolidando definitivamente os estudos sobre a população e questão negra com sentido afirmativo, como prática reconhecidamente importante e necessária.

Identificamos em tal ponto o surgimento, ou ao menos o maior evidenciamento da presença negra enquanto classe/campo de estudos diferenciados dentro dos estudos negro-relacionados. A partir da configuração instalada nos 60 e 70 do século XX, foi possível avançar para novos campos e subcampos da pesquisa envolvendo a população negra, esses campos que permitiam visualizar e fornecer subsídios não apenas para a análise e conhecimento de peculiaridades mais recortadas, como por exemplo, territórios negros e “Quilombismo”, “Saúde da População Negra”, “Gênero e Raça”, entre outros.

O termo “Presença negra” já é percebido em publicações do final do XX, como no artigo de Luis Balkar Sá Peixoto Pinheiro, *De mocambeiro a cabano: Notas sobre a presença negra na Amazônia na primeira metade do século XIX* (1999). No início dos anos 2000 aparece

em diversos textos e recortes de presença, como no texto *A trajetória do negro na literatura brasileira*, de (PROENÇA FILHO, 2004), ou no *A representação do negro na política brasileira* (SILVA, 2004).

O estudo de “presença” pode então ser entendido em linhas gerais como todo aquele que visa demonstrar e explicar a existência de determinado elemento em um contexto, mesmo quando e onde tal presença não é tradicionalmente contestada, fazendo-se nesse caso o registro e o esclarecimento da mesma. Porém, sua maior utilidade e aplicação se dá nos contextos em que determinada presença é tradicionalmente negada ou “invisibilizada”. Portanto, seriam então os estudos de presença negra, aqueles executados por meio de abordagens diversas, isoladamente, ou seja, de forma histórica, cultural, demográfica/estatística, sociológica e antropológica ou, ainda, de forma interdisciplinarmente combinada.

Presença negra na Amazônia

A questão pode ser inicialmente visualizada a partir dos seguintes comentários:

Em artigo recente sobre a presença negra na Amazônia de meados do XIX, Luís Balkar Pinheiro aponta para as limitações de abordagem encontradas na produção historiográfica e conclui que um de seus principais desdobramentos é o fato de que “o ocultamento da presença negra na Amazônia continua efetivo, mantendo incólume uma das mais graves distorções na escrita da história da região” (Sampaio, 2002).

Por uma História da escravidão africana e da presença negra na Amazônia [...] tema tido como fundamental nos mais diferentes campos acadêmicos: economia, sociologia, antropologia, direito, além da história, obviamente. Contudo, em se tratando de Amazônia e, mais particularmente, do Amazonas, estamos diante de um tema muito pouco frequentado pelos estudiosos. Um silêncio persistente que insiste em apagar memórias, histórias e trajetórias de populações muito diversificadas que fizeram desta região seu espaço de luta e sobrevivência. Esta é uma dívida de muitas gerações que ainda reclama sua paga (Sampaio, 2011).

Embora, no contexto original, a autora Patrícia Sampaio inicie o pensamento a partir da questão da história da escravidão, torna-o,

dentro do contexto geral das obras, extrapolável para a presença negra no pós-abolição. A partir de ambas as citações, é possível inferir que o estudo da presença negra na região precisa ser ampliado e que ainda é uma temática com muitas possibilidades de estudos. Sendo assim, nos últimos tempos um número crescente de pesquisadores, notadamente jovens em fins de graduação e pertencentes aos programas de pós-graduação, tem se dedicado à temática.

O uso de biografias

Do ponto de vista historiográfico, a utilização de biografias suscitou discussões acaloradas e percepções distintas quanto à propriedade de seu uso como visto abaixo:

A historiografia experimentou, nas últimas décadas, uma série de retornos. Os historiadores voltaram a se preocupar com a narrativa, viram ressurgir o acontecimento e experimentaram a renovação da História Política, outrora identificada a uma certa noção de história historicizante. Embora estas temáticas, de uma forma ou de outra, nunca tivessem desaparecido por completo dos debates de Clio, elas permaneceram, ao longo da hegemonia dos Annales, relegadas a segundo plano, em função da prevalência da “história das estruturas que passavam a explicar as ações humanas segundo determinações que escapavam a esses homens no mundo” (Guimarães, 2008, p. 21). Apenas as dimensões estruturais de longa duração seriam capazes de recuperar os grandes movimentos das sociedades em suas regularidades e permanências, escapando à superficialidade dos fatos. [...] A História Política, rica em acontecimentos e apresentada por meio de uma narrativa linear, deveria ser sepultada de uma vez por todas. A partir do final dos anos 1960, diversas críticas a esta ambição totalizadora pretenderam recuperar a feição humana dos processos históricos. A biografia suscitou preocupações com trabalhos de pesquisa mais rigorosos, capazes de demonstrar as tensões existentes entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando à História o caráter de um processo com sujeito (Avelar, 2010, p. 157).

De uma visão negativa contestadora da velha História Política e suas biografias de “grandes homens”, passando pela proposta totalizante dos Annales, a biografia enquanto forma de narrativa aliada à problematização passou a ser valorizada:

O mal-estar inicial provocado pela irrupção da biografia foi, aos poucos, sendo dissipado e o estudo de trajetórias individuais passou a ser incorporado ao modelo macroestrutural dos Annales. Por seu turno, os historiadores ligados a este movimento apressaram-se em afirmar que o retorno do gênero biográfico não significava simplesmente uma volta a uma história événementielle. Admitia-se a possibilidade de abordagem de indivíduos desde que eles se situassem nos marcos permitidos pela sua época e seu meio social. Ou, nas palavras de Le Goff (1990, p. 7-8), “a biografia histórica nova, sem reduzir as grandes personagens a uma explicação sociológica, esclarece-as pelas estruturas e estuda-as através de suas funções e papéis”. Não surpreende, neste sentido, que o moleiro estudado por Carlo Ginzburg tenha sido reduzido a um bom trabalho de estudo de caso em um texto de Vovelle (1985). Delimitada pelas perspectivas totalizantes dos Annales, a biografia parecia se encontrar numa encruzilhada teórica: ao mesmo em que era reconhecida sua legitimidade como objeto de estudo dos historiadores, os seus usos se limitavam a dois modelos: a biografia representativa e o estudo de caso. No primeiro, o indivíduo enfocado não é digno de reconstrução biográfica pelo que tem de singular, de excepcional, mas por sintetizar várias outras vidas, enfim, por servir de passagem para a apreensão de marcos mais amplos (Avelar, 2010, p. 159).

Com tal perspectiva positiva, a biografia adquire na escrita de temáticas negras, vital importância como vemos a partir da reflexão de Ana Flávia Magalhães Pinto:

No momento em que professores, educadores e ativistas ainda debatem e tentam implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira, conhecer mais e melhor a história de negros como Monteiro Lopes é muito importante. Até porque as Diretrizes sugerem o trabalho com biografias de personalidades negras. Isso traz a possibilidade de abordar trajetórias individuais de forma crítica, contextualizando, a partir de elementos concretos, as diversas formas de ser negro e de lidar com o racismo em diferentes tempos e situações. Incluindo também a abordagem das especificidades da manifestação do preconceito racial no Brasil, como indicaram Martha Abreu e Hebe Mattos. São experiências de vida que, como a de Monteiro Lopes, contribuíram para o alargamento e para a diversificação das opções, estratégias e possibilidades dos afrodescendentes (Pinto, 2009).

A reflexão acima assume grande importância no nosso posicionamento acadêmico, na medida que não apenas indica um caminho de trabalho com a problematização de biografias negras, como se relaciona diretamente com a nossa dissertação de mestrado, que teve como principal personagem justamente o citado Monteiro Lopes, em recorte geral, mas tendo como diferencial a ênfase de sua presença no recorte regional amazonense, com o título *UM NEGRO DE PODER NO AMAZONAS DA PRIMEIRA REPÚBLICA: MONTEIRO LOPES, O JURISTA E DEPUTADO (1892-1910)*, defendida no PPGH-UFAM em 2016.

Reflexões sobre o rumo da pesquisa e ensino temático na Amazônia

Podemos inferir que para além de quebrar esteriótipos, no contexto amazônico de histórica e persistente negação da presença negra, se faz bastante útil e prática a pesquisa direcionada a biografias relevantes para a história da região. A vantagem dessa abordagem é o efeito imediato no rol de referências positivas tanto de negros quanto de não-negros. Não necessariamente tais referências precisam ser profundas. Em um contexto de invisibilização histórica, baixa autoestima comum na população negra e de um racismo prático que tem na sua raiz a ignorância causada em grande parte pela falta de referências históricas e culturais negras positivas, é lógica a estratégia primária de atacar diretamente o problema da falta, trazendo à luz tais referências de forma afirmativa e ostensiva, pois, assim, se ajuda a reverter o preconceito dos discriminadores, ao mesmo tempo em que aumenta a autoestima dos discriminados.

Portanto, para fins práticos é muito mais efetiva que discussões e elucbrações em níveis conceituais e de reflexão problematizada, que não atingem o grosso do público que se pretende alcançar, o comum, não exclusivamente o acadêmico. Tal não inviabiliza nem diminui a necessidade da problematização com base teórica, podendo inclusive serem combinadas. Justamente por isso, como já citado, ao falar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira, temos “as Diretrizes sugerem o trabalho com biografias de personalidades negras.”, lembrando que tais diretrizes visam atingir prioritariamente estudantes do ensino básico e a formação de professores, eventualmente, ampliando-se para o público em geral.

Entendemos assim, que a combinação da pesquisa e produção acadêmica/bibliográfica sobre fatos e coletivos envolvendo a presença

negra na região, com as biografias “leves” é preponderante para a reversão da histórica e tendenciosa invisibilidade dada ao elemento negro na região amazônica, importante também, que tal produção seja extremamente acessível, tanto na linguagem quanto na forma, ou seja, é preciso que chegue ao público-alvo na forma mais interessante e utilizada atualmente, a digital.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Alexandre de SÁ. A biografia como escrita da história: possibilidades, limites e tensões. *Dimensões*, Online, v. 24, p. 157-172, 2010. UFES - Programa de Pós-Graduação em História. Disponível em: <<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/dimen-soes/article/viewFile/2528/2024>>. Acesso em: 21 out. 2016.

BAHIA. Biblioteca virtual 2 de julho. *Édison Carneiro: vida e obra*. Disponível em: <<http://www.bv2dejulho.ba.gov.br/portal/index.php/exposicoes-virtuais/edisoncarneiro/140-obras.html>>. Acesso em: 19 out. 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Rev. Antropol.*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001>. Acesso em: 19 out. 2016.

PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. De mocambeiro a cabano: Notas sobre a presença negra na Amazônia na primeira metade do século XIX. *Terra das águas*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 148-172, jun. 1999. Semestral. UnB - CEAM - Núcleo de Estudos Amazônicos. Disponível em: <<https://historiadoamazonas.files.wordpress.com/2011/02/balkar-artigo-de-mocambeiro-a-cabano.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

PINTO, Ana Flávia M.. *O que você sabe sobre o primeiro deputado negro republicano?* (Entrevista com Carolina Vianna Dantas. Irohín (Brasília), p. 3–6. 2009. Disponível em: <<http://www.meionorte.com/blogs/edilsonnascimento/o-que-voce-sabe-sobre-o-primeiro-deputado-negro-republicano-80464>> Acesso em: 20 Out. 2016

PROENÇA FILHO, Domicio. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estud. av.*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, Apr. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Out. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100017>.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará*. 1971. Disponível em: <<https://fauufpa.org/2013/03/16/ufpa-2-0-disponibiliza-o-negro-no-para-de-vice-salles/>>. Acesso em: 18 outubro 2016.

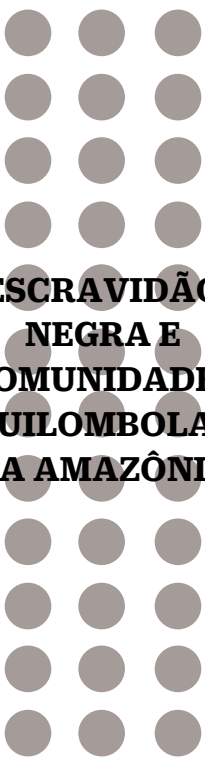
SAMPAIO, Patricia Melo. NAS TEIAS DA FORTUNA: acumulação mercantil e escravidão em Manaus, século XIX. Mneme: *Revista de Humanidades*, Online, v. 3, n. 6, p.1-1, out. 2002. Bimensal. UFRN - CERES. Disponível em: <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/pdf/mneme6_10/mneme/cd_mneme/mneme/029.php-actual=029&edicao=006.htm>. Acesso em: 31 maio 2016.

SAMPAIO, Patricia Melo. *O fim do Silêncio: Presença negra na Amazônia*. Belém: Açai: CNPq, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. *Mosaico*. Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-25, 2011. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/metamorfose-de-militantes-negros-em-negros-intelectuais>>. Acesso em: 29 maio 2016.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nina Rodrigues: um radical do pessimismo. In: *Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. Companhia das Letras, 2009. p. 90-103.

SILVA, Antonio Ozaí da. A representação do negro na política brasileira. *Espaço acadêmico*, Online, v. 4, n. 40, p.1-1, jul. 2004. Mensal. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40pol.htm>>. Acesso em: 20 out. 2016.



**ESCRavidÃO
NEGRA E
COMUNIDADES
QUILOMBOLAS
NA AMAZÔNIA**



**TRABALHADORES ESCRAVOS NA
PROVÍNCIA DO AMAZONAS DO
OITOCENTOS:
novas fontes e novas abordagens**

Tenner Inauhiny de Abreu



Introdução

O presente trabalho traz a lume a pesquisa intitulada *Trabalhadores escravos na Província do Amazonas do oitocentos: novas fontes e novas abordagens*, que visa contribuir de maneira propedêutica para demonstrar a potencialidade de fontes pouco utilizadas pela história local nos estudos do Amazonas do oitocentos, fontes existentes no Arquivo Público do Amazonas (lista de escravos da Comarca de Manaus – 1869 e a lista de emancipação de 1873), e analisar outros documentos de caráter inédito, tais como o livro de óbitos da cidade de Manaus entre os anos de 1867 e 1873 existentes na Cúria Metropolitana de Manaus.

Tais fontes demonstram a fluidez e complexidade de uma sociedade marcada por hierarquias sócias que distinguiam os indivíduos pela sua origem (racial e jurídica)³⁶, o que não impossibilitava o uso de práticas e estratégias sociais de indivíduos classificados como mão de obra o que demonstra em diversos aspectos a diversidade do mundo da escravidão para o Amazonas, bem como reforça a ideia de que devemos rever os esquematismos presentes nas narrativas históricas que abordam a escravidão pelo prisma econômico e o escravo a partir de dados estatísticos, ressaltando sua escassez, ou o reforço de antinomias: cidade *versus* campo e trabalho escravo *versus* trabalho livre. Como já foi mencionado em outras obras regionais³⁷, a escravidão enquanto

³⁶Tal perspectiva encontra-se melhor elaborada nas obras de Patrícia Sampaio, notadamente: SAMPAIO, P. M. M. . Nas teias da fortuna: acumulação mercantil e escravidão. Manaus, século XIX. Mneme (Caicó. Online), UFRN, v. 3, n.6, 2002. SAMPAIO, P. M. M. Africanos e Índios na Amazônia: experiências de precarização da liberdade in: Simpósio Internacional América: Poder, Conflicto y Política, 2011.

³⁷ Estamos nos referindo especificamente as obras: Cf. CAVALCANTE, Ygor Olinto Rocha; SAMPAIO, Patrícia Melo. Histórias de Joaquinas: Mulheres, escravidão e liberdade. Afro-Ásia, 46 (2012); Pozza Neto, Provino. Ave Libertas: Ações Emancipacionistas No Amazonas Imperial. Universidade Federal do Amazonas, 2011; Cavalcante, Ygor Olinto Rocha. Uma Viva E Permanente Ameaça: Resistência, Rebelião E Fugas De Escravos No Amazonas Provincial. Universidade Federal do Amazonas, 2013.

instituição estava disseminada de maneira modelar pela Província do Amazonas, mas também acompanhava o ritmo de crescimento da cidade de Manaus, no século XIX.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes. No primeiro tópico *Os trabalhadores da Província do Amazonas nos documentos oficiais* e no segundo tópico *A Lista de Matrícula dos escravos da Comarca da Capital do Amazonas 1869*, analisam-se as fontes (dentre elas algumas de caráter inéditos), a partir de novas abordagens, ancoradas na História Social. Para o recorte temporal e espacial proposto teremos a presença dos trabalhadores escravos no Amazonas provincial.

Os trabalhadores da Província do Amazonas nos documentos oficiais

A chamada História Social do Trabalho produziu no Amazonas, durante a década de 1990 e 2000 algumas obras que tratam da experiência dos trabalhadores na cidade de Manaus. Destaca-se principalmente autores que tratam a respeito da presença de trabalhadores e sua vinculação com crescimento urbano da cidade de Manaus na chamada Primeira República. Tais obras tem por características fundamentais, o recorte cronológico (final do século XIX e primeiras décadas do século XX), uma vinculação das experiências dos trabalhadores ao crescimento da cidade (expansão da economia da borracha, o boom), urbanização e disciplinamento destes espaços a partir da *Belle Époque* além de teoricamente serem bastante influenciadas pela historiografia social britânica.

Entretanto, apesar dos esforços de tais pesquisas (cujo resultado se vê em dissertações, teses e artigos), pouco se menciona a existência, ou mesmo a presença de trabalhadores escravos na sociedade amazonense do oitocentos.

Apesar de o avanço nas pesquisas nas últimas décadas sobre o Mundo do Trabalho, o pensamento social sobre a Amazônia foi significativamente influenciado pela tradição da visão construída pelos naturalistas e conquistadores da região. Conforme assinala Luís Balkar Pinheiro, “[...] é possível ver as marcas de uma escrita historiográfica regional colonizada, que reforça preconceitos e estereótipos, enquanto silencia sobre tantos outros processos e sujeitos sociais” (2007, p. 37).

Em relação ao mundo do trabalho, nas obras que analisam o assunto no Amazonas ainda se nota a vinculação a uma abordagem do tema trabalho como estritamente ligado à cidade, e à fábrica, no caso de Manaus. Ligada à primeira expansão econômica da borracha,

quando ocorre um crescente processo de urbanização. Se a respeito das experiências das pessoas comuns, dos trabalhadores há o silenciamento, ocorre também o ocultamento da presença dos trabalhadores escravos no período provincial. Geralmente, os trabalhadores aparecem classificados ou nomeados meramente pela sua condição jurídica (se libertos ou escravos) ou de forma genérica, como ribeirinhos, caboclos, mestiços, traço que apaga a identidade do homem amazônico.

O estudo a respeito da escravidão e dos Mundos do Trabalho vem sofrendo um aumento considerável de obras que se concentraram principalmente na Primeira República. Apesar disso, os estudos sobre a presença de trabalhadores escravos no Amazonas vêm também ampliando suas pesquisas. As pesquisas para o Período Provincial, com enfoque nos Mundos do Trabalho, baseiam-se em dois tipos de fontes primárias: periódicos e fontes do Arquivo Público do Estado do Amazonas. Há, neste caso, o uso frequente dos Relatórios, Fallas, e Exposições de Presidentes da Província do Amazonas (1852-1889) nas obras de história local.

De maneira menos frequente, detecta-se o uso de outros documentos que podem ser utilizados para os estudos da escravidão na Província do Amazonas: Livros de Ofícios da Secretaria de Polícia da Província do Amazonas (1853-1888); Relação dos Escravos existentes na Comarca da Capital (1869); Lista Classificação dos Escravos para serem libertados pelo Fundo de Emancipação (1873).

Nestas fontes, os escravos aparecem (como na Lista Para Emancipação e nos Relatórios dos Presidentes de Província) como trabalhadores. A partir do contato com as fontes citadas, observou-se que para o período provincial no Amazonas havia a presença concomitante do trabalho livre e do trabalho escravo, reforçando a ideia de uma tradição do uso do trabalho compulsório (o que caracterizaria esta sociedade como tradicional) que ultrapassou os limites da liberdade jurídica ou “qualidade” dos trabalhadores. A escravidão no Amazonas, mesmo com um quantitativo inferior a outras áreas do império, estava disseminada na sociedade.

Na análise dos documentos oficiais, quer sejam relatórios, exposições e falas dos presidentes de província, observa-se informações sobre os grupos dos trabalhadores. Por exemplo, a reclamação constante por mão de obra qualificada para as obras públicas.

Em outra fonte da cidade de Manaus em 1869, *a relação nominal dos escravos pertencentes à Comarca da Capital da Província do Amazonas*, detecta-se a existência de uma listagem de escravos na qual

o elemento “cor” aponta para um gradiente de fenótipos, destacando-se, inclusive, a miscigenação biológica entre os escravos.

Destacamos aqui outro documento, também voltado para o mundo da escravidão que despertou nossa atenção para os aspectos referentes a “cor” e “aptidão ao trabalho”. Trata-se do documento da Junta de Classificação na Cidade de Manaus, de 29 de dezembro de 1973. Esse documento classificava com alguns detalhes os escravos que deveriam ser libertados em Manaus pelo Fundo de Emancipação daquele período. Entre as diversas informações destacam-se: o nome do senhor, o número de matrícula, o nome do escravo e o valor do mesmo. Havia completa precisão em alguns dos dados, tais como cor, sexo, idade e destacamos duas classificações relevantes que demonstram a clara visão de que os escravos eram vistos como mão de obra: “profissão” e “aptidão” para o trabalho.

A Lista de Matrícula dos escravos da Comarca da Capital do Amazonas 1869

Os trabalhadores escravos fazem parte da vida cotidiana da sociedade amazonense do século XIX. Apesar de a história tradicional reforçar a visão rarefeita do universo escravista na Província do Amazonas, é inegável a presença de escravos negros e muitos mestiços que se encontravam na mesma condição jurídica. Em se tratando de escravos, como as autoridades se apropriavam da constituição da cor enquanto elemento de diferenciação dos indivíduos?

Uma das fontes que pode nos fornecer informações a respeito do mundo do trabalho e do universo da escravidão na Província do Amazonas é a chamada Lista de Matrícula dos escravos da Comarca do Amazonas. Tal listagem contém a relação nominal dos escravos pertencentes à Comarca da Capital e apresenta basicamente informações a respeito do nome do escravo, idade, cor e o nome do proprietário a que pertencia.

A lista de escravos apresenta um total de 355 cativos e de 93 proprietários. Em relação ao número de escravos pertencentes a determinados proprietários temos a seguinte divisão. A maioria dos proprietários possuía um plantel pequeno: 75,26% dos proprietários possuíam de 1 a 4 escravos declarados, enquanto 21,50% dos proprietários apresentaram de 5 a 19 indivíduos em seus plantéis e apenas 3,24% destes proprietários possuíam de 20 a 40 escravos ou mais conforme tabela abaixo:

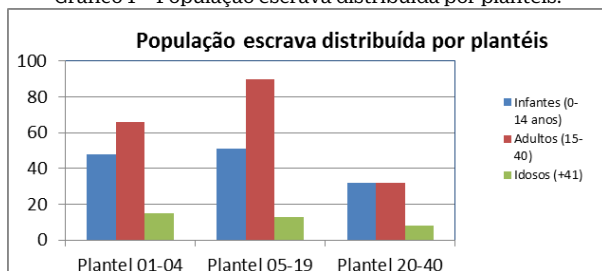
Tabela 1 - Lista de Matrícula dos escravos da Comarca da Capital do Amazonas 1869

Plantéis	Escravos Declarados (%)	Proprietários (%)
01-04	35, 69	75, 26
05-19	43, 90	21, 50
20- +40	20, 41	3, 24

Lista de Matrícula dos escravos da Comarca da Capital do Amazonas 1869. Arquivo Público do Estado do Amazonas. Seção de Documentação. Organizado pelo autor.

Ao confrontarmos os dados presentes no relatório do presidente João Wilkens a respeito da população de escravos na Província com os da Lista de Matrícula dos escravos da Comarca da Capital do Amazonas 1869 há uma diferença da lista para o relatório na Comarca da Capital de 6 escravos. O texto (do relatório) em si não explica o motivo desta diferença. Na relação de escravos de 1869, temos uma população de escravos para Comarca da Capital de 353 indivíduos distribuídos em 172 mulheres (48,8%) e 181 homens (52,2%).

Gráfico 1 – População escrava distribuída por plantéis.



Lista de Matrícula dos escravos da Comarca da Capital do Amazonas 1869. Arquivo Público do Estado do Amazonas. Seção de Documentação. Organizado pelo autor.

Em relação aos dados coletados, temos a presença na listagem para os dados referentes à população escrava nos pequenos plantéis, ou seja, de 1 a 4 escravos temos 48 indivíduos classificados como infantes, 66 adultos e 15 idosos (indivíduos com mais de 41 anos). Consideram-se infantes os indivíduos até 14 anos, adultos de 15 a 40 anos e idosos indivíduos cuja faixa etária esteja acima de 40 anos.

Em relação à Lista de Classificação de Escravos para emancipação na Paróquia de Nossa Senhora da Conceição do ano de 1873, temos o número total de escravos em 735, sendo dentre estes 418 homens e 317 mulheres.

Em relação à cor temos os seguintes números:

Tabela 2 - Lista de Classificação de Escravos para emancipação na Paróquia de Nossa Senhora da Conceição do ano de 1873

Cor	Qtd.	(%)
Preta	336	45, 71
Mulata	159	21, 63
Carafuza	136	18, 50
Parda	71	9, 65
Tapuia	12	1, 63
Cabocla	6	0, 81
Cabra	4	0, 54
Fula	4	0, 54
Crioula	2	0, 27
Caboré	1	0, 13
Sem Informação	4	0, 54

Lista de Classificação de Escravos para emancipação na Paróquia de Nossa Senhora da Conceição do ano de 1873 – Arquivo Público do Estado do Amazonas – Seção de Documentação – Organizado pelo autor.

A maioria dos indivíduos (85,84%) são classificados como pretos, mulatos ou carafuzos. Encontra-se ainda uma quantidade significativa de pardos (9,65%) e, apesar do número reduzido na amostragem, aparecem indivíduos das mais diversas origens (tapuia, caboré, cabra, caboclos) misturados com distintas cores (fula).

Dentre os indivíduos classificados como caboclo, temos Henrique, pedreiro de 17 anos, escravo de João José de Freitas Guimarães, sendo que este possui na listagem mais três escravos de cor parda. Lauria Maria, também classificada como cabocla, profissão lavoura, pertencendo a Joaquim Barbosa Pinto Junior, que além desta possuía também um tapuio de nome Antonio Rodrigues, 24 anos, cuja profissão era a lavoura. Ainda entre os escravos descritos como caboclos temos Fausta de 8 anos, profissão servente, com boa aptidão ao serviço, propriedade de Joaquim Barbosa de Amorim. E, completando listagem, Martinho de 48 anos, coveiro, e Eufrosina de 19 anos, lavadeira, propriedade de Gs. Da Silva (os herdeiros). De acordo com a listagem, estes dois últimos, tiveram por mãe a Escrava Justina Maria, descrita como mulata e de propriedade de Antonio Francisco Barcellar (os três escravos do seu plantel sendo descritos como mulatos).

Dentre os escravos classificados como cabra, temos Euzébio Antonio, de 12 anos, cozinheiro, com muita aptidão ao trabalho, de

propriedade de João Nunes, José, de 20 anos, sem profissão declarada, pertencendo ao Coronel Manoel Ignácio Brício e João, de 31 anos, trabalhador com muita aptidão pertencendo a Claudino da Silva e Cunha.

José Rezende de Moraes, proprietário de dois escravos de profissão seringueiro, um deles, Izidoro de cor fula, de 29 anos, com alguma aptidão ao serviço. Daniel, também fulo, de 14 anos, profissão servente de Maria Victoria Palheta, Clara também descrita como fula, de 36 anos, casada, de profissão lavadeira, pertencente a Theresa Marques de Carvalho e Benedicta, fula, de 53 anos, sem profissão declarada, propriedade de José Roiz Vianna.

Domingos e Manoel, ambos crioulos de 23 e 17 anos respectivamente e pertencentes a Reinaldo Dias de Souza. Em relação ao estado civil, a listagem apresenta 147 escravos classificados como solteiros, 8 escravos classificados como casados, como Agostinho, de cor carafuza, de 57 anos, pertencente a Tertulina Eulália da Silva Sarmento, a lista alega ignorar quem seja a esposa do escravo. Na mesma situação, Custódia, preta cozinheira, de Herculano Joaquim Marinho, da qual se ignora quem seja o marido.

Quanto à profissão, temos os seguintes aspectos ressaltados na listagem: A maioria dos escravos sendo de lavoura (232), sendo seguido pela profissão servente (141) e cozinheira (88). Outras profissões aparecem listadas com determinada incidência: lavadeira (51 escravos), trabalhador (43), pedreiro (30). Importante o registro de determinados casos de profissões referentes ao próprio perfil de crescimento urbanístico da cidade de Manaus no período: roceiro, calafate, lenheiro, oleiro, coveiro, sapateiro, calceteiro, maquinista, vendedeira, copeiro, carroceiro, alfaiate, marinho.

Eduardo Romento Mulato, 25 anos, marinho, pertencente a Manoel Joaquim Postilho Bentes, irmão de Thecla, mulata, de 22 anos, seringueira e filha de Anna Thomasia, mulata, de 43 anos, cozinheira, pertencente ao mesmo dono dos filhos.

Ricardo Antonio, 41 anos, cor carafuza, alfaiate com alguma aptidão pertencendo a Julvêncio Alves da Silva & irmão, que possuíam também dois oleiros (Candido de cor carafuza e 21 anos e Marcello, de cor mulata, de 27 anos).

Raymundo, de cor preta, 28 anos, profissão calafate, descrito com muita aptidão ao trabalho, pertencente a Francisco Antonio Roberto, filho de Rita, preta, de 43 anos, profissão lavoura, e irmão de Bernardino, de 13 anos, cor preta, profissão lavoura.

Profissões exigindo conhecimentos específicos como a de Martinho, de cor preta, 28 anos, maquinista, ou Manoel, de 31 anos,

copeiro, de cor preta e Diocleciano, carroceiro, de 30 anos, de cor mulata.

Na listagem, aparecem relações familiares, como o caso da escrava Maria de Nazareth, de cor preta, 56 anos, solteira, servente, que aparece com dois filhos: José Ferreira, de 7 anos, cor carafuza, e Carolina, de 28 anos, cozinheira, também de cor carafuza, o que demonstra a existência de indivíduos de fenótipos diferentes e da mesma família. No caso registrado, os irmãos pertencem a Francisca Maria Cordovil e à mãe Izabel Maria Clara Pereira de Sá.

Há registro de parentes, como no caso de Pereira e Maria Raymunda, ambos carafuzos com 43 e 37 anos, mas pertencentes a proprietários diferentes (Francisca Maria do N. Cordovil e Francisca Marcelina), ou Justina Maria, de 31 anos, mulata, João Bacury, 12 anos, também mulato, pertencendo a Antonio Francisco Barcelar e parente de Diamantina, 31 anos, preta, pertencente a Francisca Marcelina.

Quitéria de Ferreira de Jesus, de 17 anos, profissão lavoura e de cor cafuza, aparece como mãe de Antonia, mulata de 6 anos. A mãe sendo propriedade de Francisca Maria do N. Cordovil e a filha pertencendo a Carlos Ferreira Moreira & Irmão.

Tabela 3 - Lista de Classificação de Escravos para emancipação na Paróquia de Nossa Senhora da Conceição do ano de 1873:

Profissão	Escravos
Lavoura	232
Servente	141
Cozinheira	88
Lavadeira	51
Trabalhador	43
Pedreiro	30
Seringueiro	22
Carpina	11
Costureira	10
Engomador (a)	9
Ferreiro	6
Roceiro	4
Calafate	3
Lenheiro	3
Oleiro	2
Coveiro	2
Sapateiro	1
Calceteiro	1

Maquinista	1
Vendedeira	1
Copeiro	1
Carroceiro	1
Alfaiate	1
Marinheiro	1

Lista de Classificação de Escravos para emancipação na Paróquia de Nossa Senhora da Conceição do ano de 1873 – Arquivo Público do Estado do Amazonas – Seção de Documentação – Organizado pelo autor.

Ao analisarmos a lista de classificação de escravos para emancipação de 1873, observarmos que, em relação ao gênero, há uma relativa predominância de indivíduos do sexo masculino (418 ou 56,87%). Enquanto que as mulheres presentes na listagem configuram um total de 317, ou seja, 43,13%. A respeito das profissões, observa-se uma predominância de trabalhadores em ofícios vinculados à cidade (477 ou 64,89%) em oposição aos que trabalhariam na zona rural (258 ou 35,10%), notadamente lavoura, roceiro, seringueiro. Alguns ofícios sendo de difícil classificação pelo seu caráter genérico (trabalhadores), porém os dados coletados atestam uma sociedade amazonense onde a escravidão vinculava-se principalmente à cidade, porém, não apenas nesta. A listagem aponta para o mesmo regime no campo, o que nos possibilita inferir o caráter multifacetado nas relações nos Mundos do Trabalho na sociedade amazonense do oitocentos.

Outro tipo de fonte utilizado pela História Social que demonstra uma potencialidade significativa pelo seu caráter repetitivo e quantitativo são as chamadas fontes paroquiais. Os historiadores sociais têm explorado, mesmo que de maneira menos aprofundada do que ocorre em outros países, os registros paroquiais. Estes registros compõem as únicas coleções seriadas que se possui, por exemplo, para uma abordagem da História Social. Na historiografia internacional já se possui larga tradição nas pesquisas de história demográfica e das famílias.

As fontes paroquiais são documentos de grande valor por seu caráter repetitivo e por sua quantidade, ressalte-se. Paróquias e Cúrias possuem um conjunto de assentos que tratam da vida dos paroquianos, quase de forma individualizada. Esses relatos, por conta da influência da sociedade católica, transformavam-se em livros de batismos, de habilitações de casamentos, livros de óbitos e, nestes papéis, encontramos informações preciosas, tais como: nome, filiação, naturalidade, qualidade social (cor, título), moradia, status social.

Como exemplo, citemos o trecho de um dos livros de óbitos (1867-1873) presentes nos Arquivos da Cúria Metropolitana de Manaus. Num dos relatos, podemos observar a causa da morte e a cor dos indivíduos, bem como seu status jurídicos e destacamos aqui o profissional:

Aos quatro dias do mês de maio de mil oitocentos secenta e nove nesta Freguesia da Conceição de Manaós faleceu da vida presente de **moléstia interna** João Felix, natural de Baiaão com secenta annos de idade, **tapuio** casado e **carpina**. Foi enterrado depois da encomendação no Hospital no Cemitério. E para constar fiz este assento, que assignei. Pe. Dr. José Manoel dos Santos Pereira (Livros de obitos da parouquia de Manaus, 1867-1873).

Dentre os assentamentos de óbitos, destacam-se também a condição jurídica, a cor e o ofício. No caso a seguir, Thereza, descrita como *tapuia e doméstica no trabalho*:

Aos vinte seis dias domês de julho de mil oitocentos e secenta e nove nesta Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Manáo faleceu da vida presente de sezões Thereza, natural de Craveiro (?) com trinta annos de Idade, **tapuia**, solteira, **doméstica** no trabalho, foi Enterrada no Cemitério por Bernardo José da Silva. Para Constar fiz este assento, que assignei. Pe. Dr. José Melo Santos Pereira. (Livros de obitos da parouquia de Manaus, 1867-1873).

Dentre os escravos, que estão presentes no documento, destacamos o caso de Jordão Gonlavez, escravo de cor preta, classificado como tendo por ofício “de roça, de campo”:

Aos três dias do mês de Outubro de mil oitocentos e secenta e nove nesta Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Manaós faleceu da vida presente **Jordão Gonlavez escravo** de Francisco Roberto Fernandez de **Hydropsia geral**, com noventa e (?) annos, de idade, **preto**, casado, de **rroça** (?) de **campo** foi interrado no Cemiterio desta Cidade depois de ter recebido todos os sacramentos, para constar foi este assento, que assignei. Pe. Dr. Je. Mel. Stos. Per^a. (Livros de obitos da parouquia de Manaus, 1867-1873).

Indivíduos das mais diversas origens, classificados como trabalhadores. Destaquemos o caso do escravo João Angelo, africano, descrito como trabalhador:

Aos vinte e oito dias do mês de julho de mil oitocentos e setenta e um nesta Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Manáos falecêo da vida presente de pneumonia João Angelo, **Africano**, solteiro, **trabalhador**, **escravo** de J. (?) de Miguel de Lima, foi sepultado no Cemiterio desta Cidade de que tudo fiz este assento. Pe. Dr. Je. Mel. Stos. Per^a. (Livros de obitos da parouquia de Manaus, 1867-1873).

Ofícios dos mais diversos demonstram a complexidade dos Mundos do Trabalho na sociedade amazonense do oitocentos. Vejamos o caso do escravo Eloy, natural do Maranhão descrito como pedreiro, ou de Elisia, escrava e cozinheira:

Aos desaceis dias do mês de abril de mil oitocentos e setenta e dous falecêo de anazarca **Eloy**, idade quarenta e três annos natural do Maranhão, solteiro, **pedreiro escravo** de José Teixeira de Souza (?) foi sepultado no cemitério desta cidade de que tudo fiz este assento. Pe. Dr. Jé Mel. Santos Pereira.

(...) Aos vinte e nove dias do mês de setembro de mil oitocentos e setenta e dous falecêo de Beriberi Elisia, **escrava**, idade trinta e quatro annos, solteira **Cosinheira** foi enterrada por seu senhor Manoel Joaquim Pereira de Sá no cemitério desta cidade, de que tudo fiz este assento. Pe. Dr. Je. Mel. Santos Per^a. (Livros de obitos da parouquia de Manaus, 1867-1873).

Necessário dizer que estes indivíduos transitavam pelo ambiente da cidade, como trabalhadores que eram e que carregavam consigo sua cultura e que a mescla biológica e cultural forjou a Província do Amazonas, a despeito da pouca alusão as diversas matizes de que constituem a população local em trabalhos da história do Amazonas.

Conclusão

Os estudos a respeito do chamado *Mundo da Escravidão* para Província do Amazonas, em se tratando dos aportes teórico-metodológicos da História Social, vêm nos últimos anos para o Amazonas provincial trazendo suas contribuições na pesquisa acadêmica.

Há de se destacar a necessidade atual de uma reflexão profunda nos marcos teóricos, que rompam com esquemas pré-estabelecidos, os quais classificam a Província do Amazonas como possuindo uma base econômica escravista (plantation). Sendo a escravidão instituição derivada desta mesma base, o que carece de comprovação empírica.

Neste sentido, o grande desafio da História Social e dos historiadores influenciados por esta é o de coletar fontes dispersas e conviver em muitos momentos com a escassez delas. O que não impossibilita o cruzamento de dados existentes em outras fontes utilizadas com maior frequência, notadamente, periódicos e fontes ditas oficiais.

REFERÊNCIAS

Falla dirigida à Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas em o 1º de outubro de 1857 pelo Presidente da Província Ângelo Thomaz do Amaral. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1858.

AMAZONAS, Governo da Província do. *Relatório apresentado à assembleia legislativa provincial, pelo excelentíssimo senhor Doutor João Pedro Dias Vieira, digníssimo Presidente desta Província, no dia 8 de julho de 1856 por ocasião da primeira sessão ordinária da terceira legislatura da mesma assembleia.* Barra do Rio Negro: Typographia de F. J. S. Ramos, 1856.

AMAZONAS, Governo da Província do. *Falla dirigida a Assembléa legislativa provincial do Amazonas na abertura da 1ª sessão ordinária da 5ª legislatura no dia 3 de novembro de 1860, pelo 1º vice presidente em exercício o Exmo. Snr. Dr. Manoel Gomes Correia de Miranda.* Manaus: Typographia de Francisco José da Silva Ramos, 1860.

Paróquia de Nossa Senhora da Conceição do ano de 1873

LIVROS DE OBITOS DA PAROQUIA DE MANAUS. 1867-1873. (seção de documentação da Cúria Metropolitana de Manaus).

Fontes citadas e consultadas

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Visão da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, Francisca Deusa Sena. *Quando viver ameaça a ordem urbana. Trabalhadores urbanos em Manaus 1890-1915.* Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 1997.

DIAS Edinéia Mascarenhas. *A ilusão do Fausto, Manaus 1890-1920.* Manaus: Valer, 1999.

GOMES, Flávio; NEGRO, Antônio Luigi. *Além das senzalas e fábricas: uma história social do trabalho.* In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, nº 1. 2006.

HOBSBAWM, Eric J. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Rio de Janeiro.: Paz e Terra, 2000.

LARA, Silvia Hunold. “Conectando historiografias: a escravidão africana e o Antigo Regime na América Portuguesa. In: Maria Fernanda Bicalho e Vera Lúcia Amaral Ferlini. *Modos de governar: idéias e práticas políticas no império português*. São Paulo: Almeida, 2005.

LIMA, Henrique Espada. *Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade do trabalho no século XIX*. Topoi, v. 6, n. 11, jul – dez. 2005

LINDEN, Marcel Van Der. Rumo ao uma nova conceituação histórica da classe trabalhadora mundial. *História*, São Paulo, v.24,N. 2,P.11-40, 2005.

PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. *Mundos do trabalho na cidade da borracha – mostra expositiva*. Manaus: Ufam/Museu Amazônico, Maio/Julho de 2004.

PINHEIRO, Maria Luísa Ugarte. Nos meandros da cidade: cotidiano e trabalho na Manaus da borracha, 1880-1920. In: *Canoa do tempo: Revista do programa de pós-graduação em história da universidade federal do Amazonas*, vol 1, nº 1 Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007

_____. *A cidade sobre os ombros: trabalho e conflito no porto de Manaus, 1899-1925*. Manaus: Edua, 2001 THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

Falas e Relatórios

<http://brazil.crl.edu>

<http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx>



**A “ÁFRICA” ANTES
E DEPOIS DO QUILOMBO**

Marcilene Silva da Costa

5



O Brasil retoma formalmente a democracia em 1985, e em 1988 adota uma nova constituição federal que fornecerá a base legal para que políticas multiculturais sejam adotadas em nível institucional. Aliás, não foi apenas o Brasil, mas um grande número de países da América do Sul reformaram suas constituições no período que vai de 1980 a 1990, após saírem de longos períodos de ditaduras militares, buscando com isso novas formas de legitimidade tanto na cena nacional quanto internacional.

Desta maneira, o acesso ao direito a terra pelos descendentes de escravizados está ligado à institucionalização das políticas multiculturais, por exemplo, três constituições de países do continente sul americano asseguram direitos às comunidades quilombolas: da Colômbia, do Equador e do Brasil (ANDRADE, 2010).

Nesse sentido, o artigo 68 da constituição brasileira de 1988 assegura e norteia direito a títulos coletivos de terra aos habitantes de povoados negros rurais (ou urbanos) que se auto identificam ou são identificados como descendentes de africanos escravizados. O artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal – ADCT, diz: “[a]os remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos.”³⁸

Dessa forma, o artigo 68 da Carta Magna trouxe esperanças de regularização fundiária para o segmento da população negra

³⁸ Ver Brasil (1988, p. 169). Quando apareceu a definição governamental, os antropólogos brasileiros se opuseram vivamente a ela declarando ser esta reificada, baseada em um conceito jurídico-formal do período colonial. Para Almeida (2002), remanescente acaba tendo uma conotação negativa representando resíduos, restos, impondo aos agentes sociais que pleiteiam legalização de terras baseados no Artigo 68, um conceito essencializado, externo a eles e além dos mais estigmatizante.

envolvido em conflitos fundiários contra grandes fazendeiros ou grandes empresas privadas e até mesmo projetos governamentais de ordenamento territorial que ameaçam suas terras (BOYER, 2010). Ele traz consigo a promessa de garantia de terra que poderá acontecer após reconhecimento governamental dessas populações como legítimos remanescentes de quilombos.

Segundo Munanga (1996), a palavra quilombo origina-se da língua banto e se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida no século XVI et XVII na África Central, mais especificamente entre Angola e a atual República do Congo. No Brasil, o termo foi introduzido oficialmente na época colonial pelo Conselho Ultramarinho de 1740 para definir a reunião de cinco escravos fugidos ocupando habitações permanentes. Na legislação imperial, a caracterização de quilombo sofre uma leve mudança: bastavam três escravos fugidos, mesmo que não morassem em habitações permanentes, para se formar um quilombo.

No entanto, tal definição histórica irá adquirir nova roupagem no citado artigo 68 da Constituição. Sendo assim, o termo quilombo assumirá novo significado, mais abrangente que o de grupos formados por escravos fugidos. Em sua forma contemporânea, o termo aponta para grupos sociais produzidos “em decorrência de conflitos fundiários ligados ou não à dissolução das formas de organização do sistema escravista” (ARRUTI, 2008, p. 330; ALMEIDA, 1988). O termo quilombo contemporâneo ou comunidade remanescentes de quilombos servirá para denominar comunidades que fazem uso do artigo constitucional para adquirirem título coletivo da terra que habitam ou reclamam terem habitado.

No presente texto, que se baseia em trabalho de campo realizado de forma fragmentada de 2002 a 2011, pretendo discutir como uma comunidade rural, localizada no município de Santa Isabel do Pará, região norte, Amazônia, Brasil, se inscreve no processo de reivindicação de terras coletivas como comunidade remanescentes de quilombos e passa por um processo de reversão de estigma do termo “África”, pois, era assim conhecido o referido vilarejo.

O começo

Dez anos após a promulgação da constituição, em 1998, as primeiras informações sobre o direito de reivindicar a posse da terra como comunidades remanescentes de quilombos chegam aos povoados rurais de Santa Isabel do Pará, município formado por três distritos: Sede, Caraparu e Americano (os dois últimos são rurais). Tratava-se

de uma das ações do Projeto “Mapeamento de comunidades negras rurais no Pará: ocupação do território e uso de recursos, descendência e modo de vida”³⁹. As reuniões serviam para que integrantes do referido projeto realizassem um trabalho de base, estabelecessem os primeiros contatos e discussões com possíveis comunidades remanescentes de quilombos, tomassem conhecimento dos conflitos fundiários que essas pudessem estar envolvidas e em seguida divulgassem os objetivos do projeto, vulgarizando dessa forma categorias jurídicas sobre a temática quilombola. Aproveitavam também as reuniões para anunciar as primeiras titulações de terra de quilombos que ocorreram a partir de 1995 para que assim, por meio de exemplos exitosos, a esperança da regularização fundiária fosse implantada nessas comunidades.

Uma das comunidades visitadas por integrantes do referido projeto foi Macapazinho⁴⁰, que no ano de 2000 deu entrada em processo de titulação de terras como comunidade quilombola junto ao organismo estadual, Instituto de Terras do Pará – ITERPA, pleiteando reconhecimento de domínio de 354 hectares de terra, ocupadas por pessoas que não eram originárias do local, pequenos produtores e fazendeiros.

A racialização dos habitantes de Macapazinho

Os inúmeros relatos que escutei sobre Macapazinho ser visto como a África de Santa Isabel, considerado um lugar onde “só tinha preto”, me foram ditos e repetidos à exaustão bem antes de começar a fazer trabalho de campo nessa comunidade. No imaginário dos habitantes do distrito sede, os moradores de Macapazinho eram “descendentes de escravos pois eram todos pretos”, “Pretos feios e preguiçosos” que não serviam sequer para cultivar às terras onde habitavam. Os qualificativos mais frequentes que costumava ouvir

³⁹ O projeto resulta de uma parceria entre Universidade Federal do Pará (UFPA), governo estadual e Movimento Negro urbano: Centro de Estudo e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA). Foi realizado entre 1998-2000 sob coordenação da historiadora Rosa Acevedo Marin e da socióloga Edna Castro, ambas pesquisadoras e professoras do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). As pesquisadoras afirmam que o referido projeto se integra na linha do que seria uma antropologia ou sociologia da ação e que tinha como objetivo: “1. Identificar e mapear comunidades negras no Estado do Pará que sob designações diferentes reivindicam direitos à permanência e uso da terra – remanescentes de quilombos, comunidades negras rurais, povoados negros, terras de preto, terras de santo e mocambos. 2. Fornecer subsídios para a discussão conceitual sobre terras de quilombos/quilombolas, terras de preto, comunidades negras etc., com fins de explicitar questões hoje polêmicas, com vistas sobretudo a viabilizar a regularização das situações de ocupação das terras. 3. Fornecer subsídios para entidades de representação de grupos negros e para as Secretarias do Estado para elaborar projetos econômicos e de melhoria das condições de trabalho e vida, associados a políticas públicas” (ACEVEDO MARIN e CASTRO, 1999, p. 75).

⁴⁰ A distância de Macapazinho dos principais centros urbanos: 60 km de Belém e 16 km de Santa Isabel.

sobre os habitantes de Macapazinho eram os seguintes: “eles são pretos brabos, desconfiados e adoram brigar e recebem com tiros os estranhos que por lá aparecem”. Esses qualificativos negativos, como “brabo e desconfiado”, são também bastante comuns para se referir às sociedades indígenas (SILVA DA COSTA, 2004).

Era assim reputada a pequena Macapazinho, instalada próxima a rodovia PA-140. A proximidade com a rodovia fez com que seus moradores estivessem ao alcance da visão de todos os viajantes que passavam por essa rota. Nas lembranças de alguns habitantes de Macapazinho não consta uma referência a “África” antes de se fixarem próximo à rodovia, pois antes de se instalarem nesse local moravam às margens do rio Itá⁴¹, em um lugar denominado Macapá da beira. Essa identificação vem de fora e é negativa. Dessa forma, a atribuição de uma identidade que podia lembrar uma herança africana foi imputada negativamente após migrarem às margens da rodovia, na década de 1960.

Antes de se fixarem próximo à rodovia PA-140, quando residiam em Macapá da beira, o contato dos moradores de Macapazinho com cidadãos era mais esporádico, até mesmo pela dificuldade em conseguirem se deslocar até a cidade. Os contatos mais regulares eram com habitantes dos povoados do entorno. As lembranças sobre Macapá da beira não incluem “África” nem imputações negativas para denominar seus moradores; bem diferente dos relatos no que diz respeito à vida já em Macapazinho, à beira da estrada, que mostra a dinâmica das relações sociais mais intensas com as pessoas “de fora” e junto com ela, os conflitos decorrentes desse contato e, com isso, as atribuições negativas que lhes foram impostas.

A aparência dos habitantes de Macapazinho funcionaria como um sinal diacrítico, um traço de estigma que os ligaria diretamente à escravidão. Segundo Goffman (1975), foram os gregos que criaram o termo estigma para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Para o referido autor, na contemporaneidade, o termo lembra ainda o sentido literal, mas não necessariamente as marcas precisam ser corporais, podem ser de condição social, de origem, entre outros. No caso dos moradores de Macapazinho, o fenótipo deles seria o que Goffman chama de um estigma tribal, então aqui, a “raça” funcionaria como sinal que pode se transmitir de geração a geração e “contaminar” todos os membros de uma família ou grupo. Eles são pretos, logo africanos, logo descendentes de escravos.

⁴¹ O rio Caraparu, o mais importante da região, recebe o igarapé Apeú e os rios Itá pela margem esquerda e Maguari pela margem direita. Antigamente era a única via de acesso por canoa até Belém. O rio Caraparu deságua no rio Guamá. Lembro aqui que um dos distritos de Santa Isabel do Pará se chama Caraparu e se caracteriza como importante e popular ponto turístico da cidade tendo um dos balneários mais procurados do município (SILVA DA COSTA, 2015).

Durante minha estada em campo, os próprios habitantes de Macapazinho passaram a me contar histórias sobre como eles eram vistos pelos cidadãos que lhes chamavam de “pretos africanos moradores da África”. Essas histórias me foram relatadas desde a época do trabalho de campo durante o mestrado e persistiram durante o trabalho de campo do doutorado. Vou apresentá-las cronologicamente para analisar a percepção deles a respeito desse assunto ao longo do tempo.

Seu Edgar foi uma das primeiras pessoas a se referir sobre esse assunto, ele explica que tal termo foi cunhado pejorativamente por um médico belenense que frequentava a comunidade nos idos dos anos de 1980 e que por causa disso um canal de televisão foi na comunidade realizar uma reportagem sobre “africanos”:

[...]os repórteres curiosos vieram fazer reportagem pensando que tinha algum africano, mas, sabe como é o negócio? Foi um médico, o Doutor Vitor, da Santa Casa, que colocou esse nome de África, dizendo que tinha muito preto; aí, alguns moradores não gostam.⁴²

A migração até às margens da rodovia permitiu que eles ficassem expostos ao olhar “de pessoas de fora”; é assim que esses circunstâncias baseados no fenótipo dos moradores de Macapazinho imputam, pejorativamente, o termo “África” para designar o local tendo como justificativa para tal denominação o fato “de lá só morar preto”. A referência a serem “pretos da África” é imputada externamente e tem conotação negativa, embora, atualmente, com o processo pela titulação de terras veremos que tais termos estão sendo revisados.

Se durante o sistema escravista brasileiro, que perdurou por quase quatro séculos, os negros africanos eram, por definição, escravos, a menos que provassem o contrário; e que os escravos eram sempre mantidos em uma condição de estranheza, eram considerados “os outros”, sempre alheios à sociedade que os escravizou (CARNEIRO DA CUNHA, 1985), essa herança nos persegue, pois o negro não deixou de ser visto como o “outro”, principalmente a população negra que habita o meio rural, percebido por um olhar externo como detentores de um fenótipo e cultura homogênea que não faz parte da sociedade nacional. O médico que batiza o povoado de África e depois os jornalistas que vão a Macapazinho compartilham a mesma imagem de “um africano genérico e reificado”, pessoas com hábitos e fenótipo “exótico” que representam a alteridade incarnada, tão diferentes que não podem sequer ser considerados brasileiros.

⁴² Seu Edgar (63 ans, Macapazinho). Entrevista em 03/06/2003.

O fato de o povoado ser conhecido como África despertou inclusive “curiosidades científicas”, o que leva um grupo de historiadores da Universidade Federal do Pará a organizar uma excursão também na década de 1980 até Macapazinho. Alguns informantes, como Dona Ernertina e Dona Rosa, tinham guardado em suas memórias a visita dos historiadores que foram lhes indagar sobre o tempo da escravidão. Marizeth também relembra a mesma visita. Ela afirma que, quando criança pesquisadores, foram até o povoado fazer perguntas para sua avó: “A universidade chegou aqui há muito tempo. Não é de hoje não. É desde o tempo da minha avó e do tempo da finada Luzia. Eu era moleca. Eles vinham aqui ver como era a convivência e como a comunidade surgiu⁴³”.

Elas lembram que eles faziam pesquisa sobre negros e escravos e que eram da universidade. Em comunicação pessoal, um professor do Departamento de História da referida universidade, declarou ter sido um dos estudantes que participou da expedição a Macapazinho no final dos anos 1980. Informou-me ele, que haviam ido até a comunidade conhecida como África com o interesse, que já se apresentava naquele momento (final da década de 1980), de conhecer uma localidade habitada por descendentes de antigos quilombos. A finalidade da visita seria tentar encontrar, identificar “resíduos” de uma cultura material – utensílios domésticos e instrumentos de trabalho – que remetessem a uma cultura africana. Conversei com a coordenadora da expedição, professora que já estava aposentada, por telefone e ela confirmou a expedição me explicando que foram até Macapazinho em busca de “sobrevivências africanas” visto que nessa época a disciplina História gozava de influência marxista nos estudos tanto de fontes orais como escritas.

Em uma das viagens a Macapazinho, apanhei o ônibus como de costume e surpreendi-me quando uma mulher sentou ao meu lado indagando ao cobrador: “– Onde fica Macapazinho dos africanos?”, o rapaz deu de ombros e falou a ela “– Acompanhe esta moça [apontando para mim], ela vai descer lá”. A mulher sentou ao meu lado e conversou durante todo o percurso sempre insistindo que precisava descer próximo aos “africanos”. Em determinado momento falou que não entendia por que as pessoas que moravam em Macapazinho não tinham uma dieta alimentar farta, visto que possuíam terras férteis e não plantavam sequer uma semente de tomate, por isso as achava bastante preguiçosas.

Essa é uma visão compartilhada pela maioria da população urbana; é assim que os moradores de Macapazinho são vistos: como “pretos preguiçosos”. Percebe-se então o quanto sua imagem é associada

⁴³Marizeth (40 ans, Macapazinho). Entrevista em 06/07/2009.

ao que é ruim, negativo, mostrando assim que a dinâmica de relações sociais é pautada em preconceitos e estereótipos, daí eles relutarem em aceitar a denominação de África.

Esse olhar negativo recheado de julgamento etnocêntrico lançado sobre os habitantes de comunidades negras rurais é mais comum do que se pensa. A antropóloga O'Dwyer (2002), relata que habitantes de comunidades negras rurais do Trombetas e Erepecuru-Cuminá na Amazônia são conhecidos na região como “negros preguiçosos que tem um monte de terra e não plantam nada”.

Aliás, não só habitantes de povoados negros rurais, mas habitantes de bairros negros urbanos que pleiteiam regularização fundiária como território quilombola também podem ser assim chamados, cito como exemplo, um local autodenominado por seus moradores de Chácara das Rosas, no município de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, conhecido na vizinhança pelo nome de “Planeta dos Macacos”, considerado um lugar habitado por pretos marginais e perigosos (COMIN DE CARVALHO, 2009).

Esses elementos me fizeram pensar no que diz Bonniol (1992) sobre como são percebidos pelas pessoas de fora, negros que vivem em comunidades no meio rural ou urbano, como no caso de Chácara das Rosas. Eles têm marcadores de pertencimento ou marcadores raciais e características fenotípicas que representam hereditariedade, sofrendo assim um processo de racialização baseado na aparência. Essa racialização pelas pessoas do entorno leva, em geral, forçosamente a inferiorização de quem é racializado.

Sobre Macapazinho ser chamada pelos “de fora” de África nos informa Seu Nelson:

“[...] foi justamente através de um estudo que eles fizeram, por que teve um tempo aí que aqui era chamado, esse lugar aqui África, porque só existia preto. Aí, só chamavam África, o pessoal passava no ônibus, aí, só era: ‘Ei, é aqui que é África? Ei, seu bando de africano!’ E o pessoal [da comunidade] ficava revoltado porque chamava de africano, porque aqui só morava preto. Aí, eles não gostavam que chamassem de África, porque eles ainda não se reconheciam como negro. [...] eles achava que, ‘umbora trocar esse nome de África. Aqui não mora só preto, né, aqui tem gente claro também, África se tivesse só mesmo gente preta, mas, tem gente aqui, um pouco claro, umbora mudar esse nome de África, umbora chamar Macapazinho’ e fizeram essa mudança pra Macapazinho.”⁴⁴

⁴⁴ Seu Nelson (42 anos, Macapazinho). Entrevista em 03/06/2003.

Para Seu Nelson, os agentes mediadores⁴⁵ passaram a se interessar por Macapazinho justamente por ela ser conhecida como África, mas antes de entrar no processo de reivindicação de terras como quilombolas o termo até então só causava desgosto aos habitantes de lá, que batizaram o povoado de Macapazinho em homenagem ao lugarejo Macapá da beira em que moravam antes, às margens do rio Itá, retirando assim qualquer conotação racializante do local.

Em relação à comunidade ser designada como África, Aurélio informa também:

“[...] antes nem aceitava [os moradores de Macapazinho] que aqui fosse uma comunidade negra, porque aqui é chamado de África. Era chamado de África na época. Aí, devido o pessoal chamar de África o pessoal não gostava, teve briga. Aí, mas, se a gente tivesse conhecimento, se a gente fosse naquela época, que a gente ainda era novo, muito novo eu acho, não se envolvia com esse negócio de comunidade, mas se fosse hoje, o nome da vila seria África, porque pra nós seria um orgulho ser chamado de África né, mas não, mudaram tudinho, o nome da comunidade é Santa Luzia agora, Comunidade de Santa Luzia de Macapazinho, totalmente diferente. Marcilene: Agora tu lembrás quem colocou o nome de África? Quem foi? Aurélio: Não, África foi colocado pelas pessoas mesmo, como uma forma de criticar, porque aqui só tinha negro, então eles passavam aí chamavam de África, quando o pessoal pegava o ônibus lá na cidade pra descer aqui, aí ‘onde é que tu vai descer?’ ‘Lá na África’, pessoal dizia no ônibus, aí, o pessoal queria briga, o pessoal daqui que não gostavam que chamasse de África, aí, hoje não. Hoje através do trabalho do CEDENPA, do Raízes, a gente já se conscientizou que aqui somos uma comunidade negra, e nós gostaria até de ser chamados agora de África, já não chamam mais, agora já não chamam mais África, também a gente não se identificava como negro, né.”⁴⁶

Tanto no depoimento de Aurélio como de Seu Nelson, eles afirmam que por meio da atuação política de representantes da entidade do Movimento Negro e de funcionários do governo estadual, há a busca de inversão do processo da África negativa, evidenciando que os mesmos elementos antes tidos como negativos poderão, agora,

⁴⁵ Agentes mediadores ou agentes externos é como são designados profissionais ou pessoas que circulam pelos povoados rurais ligadas ao contexto de aplicação do artigo 68 sejam elas antropólogas, juristas, historiadores, militantes de Movimento Negro, funcionários do governo, entre outros.

⁴⁶ Aurélio (33 anos, Macapazinho). Entrevista em 13/06/2003.

ser vistos como positivos. Os dois depoentes informam que foi a partir da reorganização política como comunidade remanescente de quilombo que passaram a reelaborar elementos imputados negativamente, por exemplo, retomam elementos como “África”, “africano” e “preto”, antes negativos e tentam transformá-los em positivos para servirem à construção de uma possível identidade negra quilombola.

Nos depoimentos de 2009, o discurso de como graças à intervenção dos agentes mediadores passaram a ver essa África a partir de uma perspectiva positiva continua na fala dos dois informantes.

Seu Nelson,

“[...] antes ainda não tinha o Raízes. Antigamente, o que vinha aqui, o que vinha aqui era o CEDENPA, tirando do CEDENPA, a universidade federal, os universitários sempre vinham aqui, três, quatro, cinco alunos, aí, vinham aqui, aí vinha pesquisando, se informando, fazendo entrevista, aí, a gente conversando. Aí, tentando conscientizar que o povo aqui não era conscientizado, que o pessoal era chamado de preto, era África aqui, o nome aqui era chamado, o apelido daqui, o nome aqui da comunidade era África, só chamavam de África, era bando de preto, era preto tuíra, era preto briguento, era macaco, todos esses nome aqui eles chamavam. O pessoal aqui como não era conscientizado eles num aceitavam isso, não aceitavam, eles queria briga, eles brigavam e Deus o livre era uma aterrorização. Aí, quando tinha festa aqui o pessoal de fora às vezes não vinha para festa por que o pessoal daqui brigavam muito. Brigavam muito entre eles mesmo aqui.”⁴⁷

Para Seu Nelson, os universitários mais o Movimento Negro trazem a “conscientização” para que os habitantes de Macapazinho tornem-se negros no sentido de construção política, de uma identificação positiva com elementos que até então só eram tratados negativamente. A má fama de África, povoada por “pretos briguentos, tuíras⁴⁸ e macacos” (a forma mais pejorativa de chamar um negro no Brasil) impedia “o pessoal de fora” de frequentar as festas de brega no povoado.

Aurélio,

“[...] daí para frente a gente também é, viu assim que a discriminação ela, parou mais [a partir do contato com

⁴⁷ Seu Nelson (42 ans, Macapazinho). Entretien du 02/07/2009.

⁴⁸ Tuíra é uma palavra de origem tupi que serve para denominar uma espécie de pó branco ou poeira que fica sobre a derme quando esta é friccionada deixando a pele meio cinzenta. Geralmente, isso acontece com mais frequência com pessoas de pele escura quando a pele não está hidratada.

agentes mediadores], por que até então a gente era ainda muito discriminado, como nosso antepassados disseram nas outras entrevistas, que aqui era chamado de África, então quando vinha [de ônibus do distrito sede] algum morador da comunidade que descia aqui, aí, pedia pra parar no Macapazinho. Aí, o pessoal [passageiros do ônibus] dizia: Macapazinho não, é África!. Aí, era um tipo de discriminação por que dizia que aqui só morava preto, mas depois que a gente começou a conhecer mais, aí, é, fortaleceu, né, o nosso conhecimento e a gente viu que ser preto, ser negro é orgulho, né. Então hoje as pessoas gostariam até de ser reconhecida como nós.

Marcilene: Como a África? E o que é que tu entendes assim pra ti o que é essa África?

Aurélio: Com certeza, por que todo mundo sabe que na África, né, que é um país que mais tem negro, então como aqui tinha negros chamavam de África, era discriminando, era isso aí mesmo.

Marcilene: E hoje em dia tu achas que se alguém chamar de África ainda é ofensivo?

Aurélio: Para falar a verdade depende do jeito, né, mas, hoje a gente gostaria até que o nome da comunidade fosse África mesmo e não fosse Macapazinho, que aí daria mais resistência a luta porque África já é uma referência de um país negro ficaria ótimo para uma comunidade negra. Agora se for falar num caso é, ofendendo, aí, claro que é discriminatório, mas se falar com carinho: ‘ – o povo lá da África.’ Não, não é discriminação é um reconhecimento.”⁴⁹

Como Seu Nelson, Aurélio informa que a atuação dos agentes mediadores na comunidade permitiu uma recontextualização e reformulação da forma como percebem os epítetos pelos quais eram conhecidos. Como em 2003, ele reafirma que o símbolo de estigma de “África habitada por pretos” pode ser revertido dando lugar à noção de resistência. Transformando-se em símbolo de luta mais forte pela comparação: África = comunidade negra. Antes a mesma formulação evocava algo péssimo, ruim e agora não, evoca luta e resistência. A África de outrora é reformulada no contexto de auto identificação como comunidade remanescente de quilombo, como estratégia para se verem de outra forma.

Nas três falas seguintes, os informantes também enfatizaram a atuação dos agentes mediadores como fundamental para mudarem a percepção que tinham sobre a África e sobre eles mesmos, ou seja, de como a África passa de designação atribuída à apropriada (DYI HUIJG, 2011).

⁴⁹ Aurélio (33 anos, Macapazinho). Entrevista em 25/06/2009.

Marizeth:

“[...] só fui me ligar nessa história de quilombo depois de adulta. Porque a gente já foi muito discriminada aqui. No passado chamavam de África aqui e a gente ficava puto da vida. Não queríamos aceitar que éramos negros. A gente achava que era uma discriminação. Todo mundo é negro. Um passa e chama o outro de nego, de preto. Eu mesma não aceitava não. Já depois de muitos estudos que a universidade continua a vir, eu fui botando na cabeça que eles falavam que a gente tem que se conscientizar que a gente é negro. Aí, que eu fui cair na realidade porque eu vou ficar brava com a pessoa que me chama de negra. Mas, eu sou uma negra. Aí, é que eu fui botar na cabeça que o mundo é totalmente diferente do que as pessoas costumavam falar. Até de chamarem de África a gente ficava bravo, porque África é praí pra fora. Aí, a gente achava que era discriminação. Mas a gente quando não sabe das coisas.

Marcilene: E o que era a ideia dessa África pra ti?

Marizeth: pra mim essa história da África era que eles estavam criticando que eu era negra e estava aqui na África, mas, eu não era africana. Aí depois sim que as histórias vêm à tona, é que a gente vai saber dos detalhes.

Marcilene: E como foi que tu soubeste dos detalhes?

Marizeth: Eu soube assim é que o pessoal da universidade vinha muito aqui. Agora estou me sentindo melhor porque eu sei o que é negro, o que é branco. E era muita discriminação.

Marcilene: E era o pessoal da universidade que vinha?

Marizeth: exatamente, eles vinham e conversavam com a gente, para nós aceitarmos que nós somos negros mesmo.

Marcilene: E no início, qual era tua reação? tu gostavas?

Marizeth: Não, ficava muito invocada, esculhambava, xingava. Na verdade, não era só eu, era todo mundo [ela se refere aqui não aos agentes mediadores, mas as pessoas de fora que lhes chamavam de africanos]... quando eles passavam e gritavam: ‘ – Ei seu bando de africano!’. A gente começava a chamar o nome da mãe deles.

Marcilene: E hoje em dia é assim?

Marizeth: Ah, hoje em dia não. Totalmente diferente. Hoje em dia ninguém liga mais para isso.”⁵⁰

Seu Edgar,

“[...] naquele tempo a senhora sabe, a gente não tinha conhecimento, né, não tinha conhecimento. Hoje em dia a gente já tem um pouco, né, porque o pessoal vem trazendo. Então, a África naquele tempo eles pensavam

⁵⁰ Marizeth (40 ans, Macapazinho). Entrevista em 06/07/2009.

que era uma coisa ruim, quando acaba não, África é os africano mesmo, não tem as África, África é aí pra fora, e aqui como tinha muito moreno eles tratavam disso, mas só que tinha gente que não gostava.

Marcilene: E esses africanos de fora eram da onde?

Edgar: Ah, isso daí eu não sei o que é. Isso daí eu não sei contar por que isso daí era uma coisa que eles viajavam, tinha muito negro aí fora, trabalhavam de escravo, aí, as vezes se escondiam né, aí se escondiam no porão de navio, outros se escondiam noutro canto, aí foram formando, foram formando aquela família, né. Aí que hoje em dia tem muitos negros por muito canto, né, mas nesse trabalho sofreu muito, muitos negros morreram também, tinham que trabalhar de escravo [...] o patrão mandava matar, aí, sofreu muito, os negros sofreram demais. Hoje em dia que nós já temos nossa liberdade, hoje em dia nós temos que rogar a Deus e Nossa Senhora que nós temos nossa liberdade, se a gente fosse daquela época era ainda, ave maria!⁵¹

Segundo Edinalva,

Marcilene: Edinalva, ainda há pouco tu falaste que as pessoas de fora chamavam aqui de África, mas que o pessoal daqui não gostava. Eu queria saber o que é África pra ti? Essa África de antes e a de hoje? Mudou alguma coisa?

Dinalva: eu acho assim que eles falavam África e tinha muita gente que não gostava, porque na África... [pausa para pensar] eles não queriam reconhecer que eram negros. As pessoas daqui tinham preconceito com eles mesmos, não queriam aceitar como eles são. Aí, depois de um tempo para cá, que vieram essas instituições fazer cursos que eles começaram a entender dos negros da África, que os nossos antepassados vieram de lá, da África [...] Pra mim, hoje em dia eu adoro ser assim, acho muito bonita a cor negra, tem que dá valor mesmo. Não só em negros, porque todos somos iguais, perante a Deus, todos somos iguais.”⁵²

No conjunto das falas dos informantes percebe-se que o sentido e significado que abarcava antes o termo África são revistos quando se instaura o processo por regularização fundiária como terras de quilombo. O sentido negativo é deslocado graças a interação com agentes mediadores que por meio de conversas e cursos lhes fornecem informações que até então não tinham acesso. A ideia de “África aí para fora povoada de escravos” dá lugar a “África das nossas origens”. De uma noção atribuída, ela passa a noção apropriada, a qual, ao invés de desvalorizar, muito pelo contrário, exalta e valoriza-a, como diz Edinalva, “a cor negra” deles.

⁵¹ Seu Edgar (63 anos, Macapazinho). Entrevista 03/06/2009.

⁵² Edinalva (22 anos, Macapazinho). Entrevista 06/07/2009.

No contexto de demanda por reconhecimento como quilombola, a enunciação da diferença se situa justamente no reconhecimento social como África, um grupo negro vivendo em um espaço delimitado. O que mostra que características estigmatizantes podem ser reapropriadas e reutilizadas de forma positiva ou que valores negativos, introjetados no processo de socialização, podem ser revisados e transformados, favorecendo-se, assim, a constituição de identidades afirmadas positivamente.

Conclusão

Por habitarem o meio rural, por serem negros, pobres e sem estudo formal, os habitantes de Macapazinho são conhecidos pelos cidadãos, mídia, entre outros, como “filhos perdidos da África”, “pretos africanos”, “pretos de verdade”, “pretos primitivos”, “pretos selvagens”, “pretos briguentos”, “pretos desconfiados e preguiçosos”. Ao longo do tempo eles foram/são racializados e discriminados pela sociedade do entorno devido, principalmente, ao fenótipo, que os ligava nesse imaginário a uma ascendência africana.

Esses critérios de classificação externos à comunidade que levam em conta o fenótipo e a origem, o espaço onde vivem, meio rural, além da ideia de “pretos primitivos” os ligam diretamente à escravidão. No entanto, não necessariamente eles se veem assim devido à carga negativa imposta por essa classificação unilateral. Santos (2002) afirma que a imagem da África é construída no imaginário geral pela representação do africano como portador de um corpo preto.

Essa noção, largamente difundida pelos cidadãos, dos habitantes dessas localidades como “pretos selvagens e primitivos” se encaixa dentro de uma perspectiva evolucionista, que remete diretamente a imagem de negros brutos, primitivos ou a imagem de um “nós arcaico” ou ainda do “outro” (alteridade) em sua terra inculta. Sendo assim, posso dizer que a imagem do “quilombola” assim como a do “índio”, na sociedade brasileira é aquela de um “nós primitivo” ligado ao que há de mais remoto ou perdido no tempo. No caso dos quilombolas, mesmo a aplicação de políticas de ação afirmativa específicas a eles, traz consigo a noção que precisam se integrar ao “desenvolvimento e a mundialização” visto estarem “atrasados” e “isolados” de tudo, devido terem “perdido” o processo de modernização do país.

No entanto, vimos que nesse processo de luta pela posse da terra, certas características estigmatizantes foram reelaboradas,

reapropriadas e ressignificadas pelos moradores de Macapazinho, de forma positiva. O cenário de disputa pela terra trouxe consigo a transformação de noções pejorativas como “pretos feios da África”, “pretos briguentos” em positiva como: quilombola, descendentes de escravizados corajosos, entre outros. O que permite, segundo Alonso (2004), uma reconfiguração das ações sociais e do reposicionamento dos diferentes atores sociais na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO MARIN, Rosa; CASTRO, Edna 1999. *Mobilização política de comunidades negras rurais: domínios de um conhecimento praxiológico*. *Novos cadernos NAEA*, vol. 2, nº 2, p. 73-106.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e a s novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Catarino (org.) *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 43-81.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio: posse comunal e conflito, *Revista humanidades*, Brasília, nº. 5, p. 42-49, 1988.

ALONSO, Sara. *Fazendo a Unidade: Uma perspectiva comparativa na construção de Itamoari e Jamary como quilombos*. 2004. 363 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ANDRADE, Lúcia 2010. Histórico e contexto da questão quilombola no Brasil. In: DUTRA, Mara (org.) 2011. *Direitos quilombos: um estudo do impacto da cooperação ecumênica*, Rio de Janeiro, Koinonia, 2010, p. 16-29.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio, (Org.) *Raça. novas perspectivas antropológicas*, Salvador: ABA/EDUFBA, 2008, p. 315-350.

BONNIOL, Jean-Luc. *La couleur comme maléfice*. Paris: Albin Michel, 1992, 304 p.

BOYER, Véronique. Une forme d'africanisation au Brésil: Les quilombolas entre recherche anthropologique et expertise politico-légale. *Cahiers d'études africaines*, nº 198-199-200, v. 2, 2010, p. 707-730

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988, p. 169.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África*. São Paulo: Brasiliense, 1985, 231 p.

COMIN DE CARVALHO, Ana Paula. Do Planeta dos Macacos a Chácara das Rosas: de um território negro a um quilombo urbano In: SILVA, Gilberto; Santos, José (Org.) *RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 220-228.

DYI HUIJG, Dieuwertje. Eu não preciso falar que eu sou branca, cara, eu sou Latina! Ou a complexidade da identificação racial na ideologia de ativistas jovens (não) brancas. *Cadernos pagu*, n° 36, janvier-juin 2011, p. 77-116.

GOFFMAN, Erving. *Stigmaté les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les éditions de minuit, 1975, 175p.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. *Revista USP dossiê povo negro - 300 anos*, n. 28, 1996, p. 56-63.

O'DWYER, Eliane Catarino 2002. "Os quilombos do trombetas e do Erepecuru-Cuminá" In: O'DWYER, Eliane Catarino (sous la dir. de) 2002 *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, p. 255-280

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Selvagens, exóticos, demoníacos: ideias e imagens sobre uma gente de cor preta*", *Estudos afro-asiáticos*, v. 24, n° 2, p. 275-289, 2002.

SILVA DA COSTA, Marcilene. *Construire la légitimité quilombola en trois dimensions: phénotype, origine et lutte pour la terre*. 2015. 484 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social e Histórica) – Universidade Toulouse II Jean Jaurès, Toulouse.

SILVADA COSTA, Marcilene. *Negros, morenos ou quilombolas: memórias e identidades em Macapazinho*. Pará. 2004. 95 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Belém.




**“QUANDO EU NÃO SABIA, EU JÁ
PROCURÁ SABER!”**

**MEMÓRIAS DAS LUTAS POR
RECONHECIMENTOS E DO APRENDER
“A SER, E DIZER-SE” QUILOMBOLA NO
RIO ANDIRÁ, BARREIRINHA-AM**

9

João Marinho da Rocha
Marilene Corrêa da Silva Freitas



A questão da presença negra na Amazônia: velhos problemas, novas fontes, outras histórias

A escravidão negra na Amazônia esteve envolvida até pouco tempo em uma discussão historiográfica que tendeu a enfatizar os números de escravos trazidos para a região, extremamente reduzido e, portanto, “insignificantes” sempre comparando às demais regiões do país. Esta insistência auxiliou em processos de apaziguamento da presença negra durante a colonização e além dela, compondo os processos sociais da Amazônia nos séculos XIX e XX.

Quando se trata de escravidão na Amazônia, o mais comum é iniciar com uma ressalva. A maioria dos trabalhos assegura que o uso da escravidão negra foi pouco significativo na economia da amazônica do século XVII e primeira metade do século XVIII [...] agregando-se ainda a existência de uma abundante população indígena passível de engajamento na produção através de formas de trabalho compulsório (Sampaio, 2011 p. 15).

Sobre a “opção” historiográfica pelo apagamento das questões negras na Região Amazônia, Sampaio (1997) identifica dois movimentos:

O primeiro, atém-se às reduzidas proporções numérica, e como isso impactou pouco na economia regional, não tendo, portanto, muita relevância na discussão historiográfica a cerca da mão-de-obra. Fazem parte desse movimento, Pereira (1949) e Reis (1989). Por essa ótica, “os africanos não conheciam a região e nem a floresta e, por isso, [os colonos] preferiam-se os índios” (REIS, 1989). Tais questões numéricas e puramente econômicas, atreladas aos anseios comparativos da

Plantation/escravidão nordestina para com a Amazônia, acabaram ensejando entendimentos da desconsideração dessa presença negra relevante na Região, “em especial, no Amazonas” (SAMPAIO, 1997). Contraindo-se a Reis e Veríssimo, Funes, In: Reis e Gomes, (1996, p. 470-47), afirma que o escravo africano foi encontrando meios de superar as adversidades e adaptar-se a uma nova sociedade, tornando o seu cotidiano e sua convivência mais suportável. Negros e indígenas dividiram os mundos de trabalho na Amazônia.

O segundo movimento historiográfico, pelo contrário, “vêm mostrando realidades diferenciadas, ajudando a jogar por terra décadas de silenciamento sobre a presença africana na região” (SAMPAIO, 1997). Fazem parte estudos como os de Acevedo-Marin, (1985); Funes (1995); Gomes, (1997); Bezerra Neto (2001 e 2009); Chambouleyron (2004 e 2006); Acevedo e Castro (2004 e 2006), dentre outros. A leitura atenta desses estudos, apontam outros caminhos para lermos o mundo da escravidão na Amazônia, não apenas na perspectiva dos números evidenciados nas baixas entradas de escravos na Amazônia, quando comparados a demais regiões monocultoras do país.

A mão de obra negra, mesmo em reduzida quantidade numérica, se comparada às demais áreas de *plantation* foi fundamental para economia da região. Em seu estudo sobre a elite mercantil do Amazonas, Patrícia Sampaio surpreendeu-se ao notar que a mão-de-obra escrava, embora relativamente escassa na região de Manaus, foi fundamental na composição das fortunas, durante o terceiro quartel do século XIX.

A discussão acerca do trabalho indígena, segundo a autora, fez com que os historiadores não percebessem o papel desempenhado pelos negros de ganho, pelas vendedoras, pelos pedreiros, carpinteiros, sapateiros lavradores e serviços domésticos, na cidade de Manaus e seus arredores (GOMES, 2003).

Existem inúmeras comunidades negras rurais no Leste Amazonense, algumas de nome mocambo, como ocorre em Parintins. No entanto, em nenhum momento se identificam como negros ou inseridos naquilo que Gomes (1997) denomina de cultura “afro-indígena” ou “afro-amazônica”. Porém, os seus modos de vida, uso e relação com o território, suas festas, movidas pelos batuques e pelas expressões corporais afro-ameríndia traduzidas, por exemplo, nos bumbás, pássaros e danças, como Onça te pega, Marujada, Carimbó, Lundum, Gambá e Mazurca, que indicam a ineficácia daquela discussão historiográfica acerca da quantidade de negros que entraram no século XVIII como escravos na região amazônica e atestam qualitativamente tal presença negra na configuração daquilo que se denomina de “florestas culturais” (PINTO, 2008).

Ainda no século XIX, tais sujeitos construíram espaços de Identidades, é o que Almeida (2008), chama de “territorialidades específicas”, (de)marcadas por seus modos de vida, uso do território e liberdades que se fizeram à revelia dos controles do Estado Imperial e Republicano. Formaram territórios inter étnicos, por exemplos, para além das cachoeiras do rio Trombetas/PA (ACEVEDO & CASTRO, 1998) e, para além das águas “bravas” do rio Andirá/AM (ROCHA, 2016), nas calmarias das cabeceiras do Matupiri.

Atualmente, recorrem à memória e à tradição construídas a partir de suas demandas atuais de reivindicantes, nas quais buscam dialogar as memórias sobre o cativo no Andirá e sustentar suas demandas frente ao Estado brasileiro, pois,

As territorialidades são instituídas por sujeitos sociais em situações historicamente determinadas. Se hoje existem territórios quilombolas é por que em um momento histórico dado um grupo se posicionou aproveitando uma correlação de forças políticas favoráveis e instituiu um direito que fez multiplicar os sujeitos sociais e as disputas territoriais (Resende-Silva, 2008, p. 5-6).

Funes (1995), ao falar sobre o Oeste Paraense, afirma que os rios (Curuá, Erepecuru e Trombetas) acabaram também sendo rios “dos pretos e das pretas” que subiram o rio Amazonas fugindo das fazendas de gado e das lavouras de cacau de Santarém, Óbidos e Alenquer na segunda metade do século XIX. Ainda Fundes, (1995, p. 470), alerta para o fato de que “na Amazônia a escravidão negra não foi tão expressiva, em termos quantitativos, quanto nas regiões açucareiras, mineradoras ou cafeicultoras. Todavia, [...] o negro constituiu parcela significativa da mão-de-obra, em especial na agropecuária, serviços domésticos e atividades urbanas”.

Esses negros buscavam nos contatos com os povos indígenas as saídas para construção de seus múltiplos espaços de liberdades e identidades, amocambando-se em lagos distantes ou acima das cachoeiras. A presença de índios amocambados junto aos negros fugidos aparece com frequência, em relatórios de chefes das províncias Pará e Amazonas do final do século XIX, formando “comunidades Interétnica” (GOMES & QUEIROZ, In: DEL PIORI & GOMES, 2003).

As comunidades remanescentes do rio Andirá tanto guardam nas suas memórias, como materializam em seus modos de vida, sociabilidades e modos de territorialidades, característicos das várias etnias que compuseram os processos históricos e sociais das populações

daquele rio. Um exemplo são os inúmeros casamentos inter étnica entre negros e indígenas Sateré-Mawé, sem falar nas danças e outras manifestações culturais híbridas no sentido apresentado por Burk (2003), que configuram as seis comunidades formadoras do quilombo do Andirá.

É importante aqui apontar as fugas como uma estratégia dos negros para escapar às condições e espaços da escravidão. Como tal, havia contextos e tempos propícios para a efetivação delas. O tempo privilegiado estava associado à “água grande” e ao tempo das festas de santos. No primeiro, por aumentar consideravelmente as possibilidades de locomoção para as cabeceiras, aproveitando-se dos muitos furos e paranás por exemplo e, o segundo, pelas possibilidades de maiores contatos com outros sujeitos em mesma condição de subalternidade em busca de construção de outros espaços para a liberdade, os quais, neste caso, são denominados pelo estado de quilombo. Funes (1996, p. 474) assim descreve o que observou:

Tempo de festa, tempo de cheia, tempo da castanha – é esse o tempo da fuga. Os escravos buscavam o rio, à noite, em canoas, tomavam os furos, os igarapés, passando de um lago a outro. Pelos paranás varavam de um lado a outro do rio. Adentravam pelo Amazonas, subiam para a cabeceira de seus afluentes da margem esquerda, onde se estabeleciam acima das primeiras corredeiras e cachoeiras, as “águas bravas”.

Não há mais espaço e contexto para se ler a presença negra na Amazônia apenas pelo viés da quantidade numérica, pois, “aplicado à Amazônia, todo procedimento em busca do conhecimento torna-se plural” (FREITAS, 2012, p. 39). Implica, portanto, em nossas pesquisas, buscarmos não somente as estatísticas em si, mas os seus múltiplos significados, o que aponta para a presença negra e em como se articularam aos espaços e mundo amazônico e, aqui, construir novos espaços de liberdades e territorialidades específicas.

Tradição oral e memória quilombola: possibilidades na produção do conhecimento histórico sobre a presença negra no rio andirá

Interessa-nos, neste texto, nos debruçarmos sobre a compreensão e explicação da questão negra na Amazônia e buscar processos qualitativos dessa presença. Possibilidades, a exemplo das memórias

orais amazônicas, como as que falam do Matupiri e se ligam a um contexto nacional de reivindicação por território e Identidade quilombola.

Isto se torna significativo, haja vista que, a “Amazônia e suas populações têm sido os mais importantes, e mais recorrentes das oportunidades de pesquisa”, além de serem os grupos mais atingidos diretamente em situações originárias de experimentos de desenvolvimento regional (FREITAS, 2009, p. 16). Adotamos a história oral (ALBERTI, 2013; MEIHY, 2011; PORTELLI, 2010), como procedimento para realizarmos os mapeamentos e análises das memórias orais das lideranças e de professores locais, acerca de sua constituição histórica e social, mas especialmente sobre os seus caminhos para dizer-se remanescentes de quilombo.

Apontamos aqui as potencialidades de utilização da memória oral, ancorada numa memória étnica por parte dos sujeitos sociais do quilombo matupiri para pontuarmos lugares de memórias ligados ao que Almeida (2008), denomina de “terras tradicionalmente ocupadas”. Tais memórias são mobilizadas pelos sujeitos para promover ligações desejadas como uma memória étnica do cativo e com isso validar/positivar, politicamente, suas identidades e seus processos atuais de emergência como remanescentes quilombolas.

Vale lembrar que, na Amazônia, a relação quilombola/meio ambiente não foi fundamental apenas para a fuga, mas, principalmente, para a sobrevivência e reprodução dos quilombos como organização social diferenciada da ordem escravista vigente nas demais áreas de *plantation* da colônia. Nesse sentido, os escravos até então ocupados em atividades agropastoris e serviços domésticos, diante de uma nova realidade, na qual além da agricultura, devia caçar, pescar e praticar o extrativismo para garantir a sobrevivência (FUNES, 1995).

Outro destaque que apontamos neste texto como “caminhos de leitura do mundo da escravidão negra na Amazônia e das emergências das comunidades quilombolas atuais” é entrada das Memórias Oraís, presentes nas comunidades negras rurais do Baixo Amazonas nas pesquisas científicas. Nesse aspecto, chamamos especial atenção para os estudos de Funes (1995) e Gomes (1997), que lançaram luz, especialmente para os municípios de Óbidos, Oriximiná, Alenquer, Curuá e Santarém, situados ao Oeste do estado do Pará, fronteira com o Leste do Amazonas, onde se situa o Quilombo Andirá para o qual elaboramos estas análises. Ambos apresentam diálogo produtivo entre os arquivos cartoriais e paroquiais com múltiplas narrativas da memória oral, os modos de vida, e as múltiplas formas de conhecimentos presentes nessas comunidades negras rurais atuais.

Para o Estado do Amazonas, os estudos de Sampaio (1997) iluminam a escravidão negra no século XIX, neles ganham destaques a cidade de Manaus. Mais recentemente, em 2011, esse estudioso organizou uma obra intitulada “o fim do silêncio”, onde se preocupou com as questões das emergências étnicas e presenças atuais do negro no Amazonas.

Sobre a questão quilombola no estado, destacamos aqui os estudos de Siqueira (2012) e Farias Júnior (2013), pesquisas associadas aos pressupostos do “Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia – PNCSA”⁵³, estudaram as comunidades negras no rio dos pretos, em Novo Airão, quilombo do Tambor. Ambos analisaram os processos sociais de reivindicação da identidade coletiva enquanto comunidades remanescentes de quilombo, frente a uma ‘situação social’ de conflito, ocasionada pela implantação de uma unidade de conservação de proteção integral.

Estudos sobre a Temática negra na Amazônia, (FURNES, 1995); (ACEVEDO e CASTRO, 1998, 2004); (GOMES, 1997); (SAMPAIO, 2011); (FARIAS JÚNIOR, 2013; e (SIQUEIRA, 2012) indicam caminhos que levam à superação ou, no mínimo, à problematização das velhas discussões sobre o quantitativo numérico de escravos negros na região, que por muito tempo, impediram e justificaram que os estudos no estado enxergassem, com qualidade, os ricos processos sociais, históricos e culturais, construídos por essas populações negras rurais em diálogos profundos com os povos indígenas. Especialmente, a partir do século XIX, quando o Estado articulou de fato a entrada dessa mão-de-obra de forma intensa por meio da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (FURNES, 1995), até as atuais comunidades negras rurais que no início deste século, reivindicando ou não identidade coletiva e territorialidade específica quilombola.

Tais estudos indicam, dentre outros caminhos, processos de construções conjuntas de identidades e territorialidades entre indígenas e negros, visualizadas nas inúmeras conjugações espaciais, territoriais, culturais, de usufruto dos recursos florestais dissonantes daquelas pensadas e impostas pelo Estado, que, já no século XIX, teve nas comunidades amocambadas um empecilho para efetivação de suas políticas (GOMES, 1997).

⁵³ O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) tem como objetivo dar ensejo à auto-cartografia dos povos e comunidades tradicionais na Amazônia. Com o material produzido, tem-se não apenas um maior conhecimento sobre o processo de ocupação dessa região, mas sobretudo uma maior ênfase e um novo instrumento para o fortalecimento dos movimentos sociais que nela existem. Tais movimentos sociais consistem em manifestações de identidades coletivas, referidas a situações sociais peculiares e territorializadas. Para mais informações ver <http://novacartografiasocial.com/apresentacao>.

Um olhar atento para os modos de vida, as práticas culturais, os processos e as formas de conhecimentos dessas comunidades, à luz de estudos acima indicados, nos ajudam a compreender como tais sujeitos do Andirá estabeleceram suas relação com o passado comum, por meio das experiências de seus pais, avós e bisavós, com a escravidão e demais mundos do trabalho.

Uma experiência que, longe de ser individualizada, passa de geração em geração e atualiza-se nas múltiplas articulações de vida diárias desses agentes sociais. Nesse contexto de invenção de tradições e afirmações de novas identidades étnicas, vale afirmar que a auto definição de um grupo e a reivindicação de uma identidade étnica convergem para uma territorialidade que se materializa de diversas formas. Não é a origem geográfica que está em jogo. E, tampouco podemos aprisionar a identidade nela (FARIAS JÚNIOR, 2013).

Sobre isso, Almeida, (2008) afirma que essas comunidades criam mecanismos diversos de autoconsciência cultural. Por isso, buscam se organizar, extrapolando muitos dos mecanismos tradicionalmente utilizados, a exemplo dos sindicatos. Chegam, por isso, a evidenciar nessas buscas afirmativas indentitárias, fatores étnicos, religiosos, ambientais de gênero.

A identidade desses grupos, como a dos quilombolas do Andirá, não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade, enquanto grupo (BARTH, 2005).

“QUANDO EU NÃO SABIA, EU ÍA PROCURÁ SABER!”

Nas duas últimas décadas do século XX, como fruto das pressões dos movimentos sociais e instituições forjadas no bojo da transição do regime civil-militar para o democrático, o Brasil assistiu a um cenário que possibilitou a criação de dispositivos legais relativos à questão negra rural, materializados na constituição de 1988, por meio de seu artigo 68. Isto fez com que populações as chamadas tradicionais, como os remanescentes de quilombos, pudessem articular vários mecanismos para o reconhecimento de suas identidades coletivas e territórios. A esse respeito, Brandão *et all* (2010, p. 77), destacam que

As discussões públicas e as ações políticas ancoradas em perspectivas tipicamente multiculturais têm invadido a cena pública brasileira nas últimas décadas. Neste campo as questões relacionadas às relações raciais e os

problemas advindos das desigualdades entre os grupos de cor e raça se destacam. Exemplos disto: a) na Carta Constitucional de 1988, que reconheceu a propriedade da terra às comunidades quilombolas, b) na adoção de cotas raciais por inúmeras universidades públicas brasileiras a partir de 2004 (...), c) na promulgação da lei nº 10.639/2003 que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação fundamental, e, d) nas políticas públicas voltadas especificamente para os quilombolas, tal como as que se encontram em execução no programa Brasil Quilombola (iniciado em 2004).

Dialogando com tal contexto nacional, muitas comunidades negras rurais da Amazônia entraram em cena, a exemplo do município de Oriximiná/PA, onde inúmeras comunidades do rio Trombetas “têm realizado, por meio da Associação dos Remanescentes de Quilombo do Município de Oriximiná-ARQUIMO, a titulação coletiva das áreas que ocupam que segue a prática do uso comum do território para atividades extrativas e produção familiar de subsistência” (O'DWEYER, 2005, p. 8).

Para essa autora a categoria quilombola foi encorajada pela situação social presente de conflitos com as mineradoras que, como a mineração Rio do Norte, a qual associada a interesses nacionais, regionais e locais, avançou para seus territórios tradicionalmente ocupados. Essa situação de conflito, para O'Dwyer possibilitou os Negros de Boa Vista a emergirem enquanto “Identidade étnica”.

Em seu texto “Reinventando a história dos quilombos: rasurando e confabulando”, Price (1999), ao realizar um levantamento dessas emergências da comunidade remanescente no Brasil, num paralelo com as comunidades de outros países da América do Sul e Central, reconhece o pioneirismo das comunidades negras rurais do Baixo Amazonas nesse processo de Etnogênese brasileira, onde

Em 1989, [...] se organizaram como Associação das Comunidade Remanescentes de Quilombo do Município de Oriximiná e, com a ajuda de antropólogos e outros peritos designados, começaram a lutar pela posse da terra. Em novembro de 1995, a comunidade de Boa Vista se tornou a primeira em todo o Brasil a receber o título de posse coletiva da terra, com base no Art. 68 da constituição. [...] Em novembro de 1996, duas comunidades vizinhas, Água Fria e Pacoval [...] se tornaram a segunda e a terceira no país a receber suas terras, de acordo com o Art. 68 (Price, 1999, p. 18).

Nessa luta por reconhecimentos como comunidades remanescentes de quilombo, tais comunidades em todo o Brasil, se articulam para acessar seus direitos, indicados no âmbito da ressignificação do termo quilombo, do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADTC da Constituição Federal de 1988. Tal artigo confere direitos territoriais aos remanescentes de quilombo que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado brasileiro (O'DWEYER, 2005). “Ali se nomeava e se atribuía direitos a um heterogêneo conjunto de comunidades de predominância negra que, salvo raras exceções, não se pensava, em qualquer medida, como ‘remanescentes das comunidades de quilombos’ (BRANDÃO *et al*, 2010, p. 78)”. Sua aprovação proporcionou uma revisão histórica e mobilização política, que conjugava a afirmação de uma identidade negra no Brasil à difusão de uma memória da luta dos escravos contra a escravidão (MATTOS, 2005).

Nesse contexto, o termo quilombo deixa suas limitações históricas, a partir do modelo de palmares, forjado no contexto da colonização, quando o conselho ultramarino definiu quilombo como: “toda habitação de negros fugidos, que passassem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Esta definição influenciou toda uma pesquisa histórica da temática quilombola até a década de 1970 (SCHIMITT *et al*, 2002).

Dentro desse cenário de possibilidades e dispositivos legais é que serão encampadas lutas por todo país por reconhecimento das terras de remanescentes de quilombo. Somam-se a isso, outras questões, pois, “além da referência étnica e da posse coletiva da terra, também os conflitos fundiários vivenciados no tempo presente aproximavam o conjunto das ‘terras de preto’, habilitando-as a reivindicar enquadrar-se no novo dispositivo legal” (MATTOS, 2005, p. 106).

Ao se referir a esses novos grupos étnicos, que tradicionalmente ocuparam suas terras, Almeida (1998, p. 17), afirma que

As situações históricas peculiares em que grupos sociais e povos percebem que há condições de possibilidade para encaminhar suas reivindicações básicas, para reconhecer suas identidades coletivas e mobilizar forças em torno delas e ainda para tornar seus saberes práticos um vigoroso instrumento jurídico-formal.

Nesse contexto, reivindicado socialmente se abriu, portanto, possibilidades para a busca dos direitos diferenciados de grupos étnicos-raciais que foram criados na forja da história colonial,

marginalizados e esquecidos na construção da nação e ressurgidos no contexto multiculturalista do final do século 20. Apresentando-se enorme desafio para historiadores, Antropólogos e Cientistas Sociais engajados em torno da questão (MONTEIRO, In: ARRUTI, 2006).

Nesse cenário de possibilidades de busca por acessar direitos e (re)afirmação Identitária no Brasil, vale ressaltar a atuação dos movimentos sociais, com destaque para os movimentos negros que

Buscam formas concretas de expressões culturais para interpretá-las dentro de uma perspectiva mais ampla. [...] Ao integrar em um todo coerente as peças fragmentadas da história da África (negra) – camdoblé, quilombos, capoeira - os intelectuais constroem uma identidade negra que unifica os atores que se encontravam anteriormente separados. A identidade é, neste sentido, elemento de unificação das partes, assim como fundamento para uma ação política [...] (Ortiz, 2006, p. 141)

Esse contexto proporciona uma transição de uma homogeneidade cultural para o reconhecimento de Identidade Étnico-raciais. Sobre essa questão, Costa afirma que

A identidade Nacional foi sustentada em três pontos fundamentais: a democracia racial, a brasilidade e a homogeneidade cultural. Pontos ainda presentes e fortemente marcados no imaginário social. [...] historicamente a identidade nacional passou a ser representada a partir de novos processos de reetificação das identidades políticas. Contemporaneamente, essas vêm contrapondo-se à mestiçagem enquanto ideologia do Estado, fazendo com que a Pluralidade Cultural seja vista como afirmação das diversas identidades que formam a nação brasileira. Essas ideias remetem a mudanças, no que se refere à constituição de uma identidade nacional, a qual, agora, está longe de ser aquela que tinha um caráter uniformizador onde as diversas culturas eram sufocadas em favor de uma identidade homogeneizadora (Costa, 2011, p. 52).

A partir do contexto de reconhecimento das Identidades, construído socialmente nas duas últimas décadas do século XX no país, Almeida enumera alguns sujeitos sociais que se mobilizavam em torno da causa do reconhecimento de seu território:

No início da década de 90 foram as chamadas “quebradeiras de coco babaçu” e os “quilombolas” que se colocaram na cena política constituída, consolidaram seus movimentos e articularam estratégias de defesa de seus territórios, juntamente com outros povos e comunidades tradicionais, tais como os “castanheiros” e os “ribeirinhos” [...]. Além destes, começaram a se consolidar no último lustre, as denominadas “comunidades de fundos de pasto” e dos “faxinais”. Estes movimentos, tomados em seu conjunto, reivindicam o reconhecimento jurídico-formal de suas formas tradicionais de ocupação e uso dos recursos naturais (Almeida, 1998, p. 19).

As comunidades passaram a se articular em torno de elementos que os unia na busca de acessar seus direitos. Para isso acionam os mais variados elementos e entidades externas. Essa questão legal se consolidou quando o decreto 4.887, de 20/11/2003, regulamentou que a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto identificação da própria comunidade”. Tais comunidades, por sua vez, passam a ser compreendidas também como “grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Por esse entendimento, o tradicional antes de aparecer como referência histórica remota, como, aliás, sempre o fizeram as pesquisas estritamente históricas sobre a questão da presença negra na Amazônia, aparece como reivindicação contemporânea e como expectativa de direito involucrada em formas de auto definição coletiva.

Tradição nesse contexto de reivindicação étnica como a que ocorreu/ocorre no rio Andirá, nada tem a ver com permanência e mais se atém a processos reais e agentes sociais que transformam dialeticamente suas práticas, indicando a existência de comunidades dinâmicas, orientadas por princípios em constantes transformações, alterando-se a cada vez que são acionados (ALMEIDA, 2012, p. 6).

Nessa percepção das situações sociais dos povos e comunidades tradicionais que está à beleza dessas novas lutas sociais na Amazônia que sempre se apropriam e articulam-se, a seu modo das questões que a ela se apresentam. Gonçalves, (2005, p. 129) ressalta que “as elites regionais tradicionais, que sempre detiveram o monopólio exclusivo das articulações extra regionais, veem agora lideranças populares, [...] estabelecerem seus próprios vínculos e assim adquirirem sua própria visibilidade política.

O diferencial deste momento são as muitas articulações como agentes externos e a capacidade que as comunidades passam a desenvolver de positivar suas memórias, tornando-as memórias políticas capazes de acessar direitos que, historicamente, sempre estiveram distante, a exemplo da demarcação de suas territorialidades, constantemente ameaçadas por iniciativas governamentais ou particulares exógenas a seus interesses.

Nesses contextos, as lutas são potencializadas, haja vista que “[...] a Amazônia, desde sempre uma região sob debate internacional, se mostra agora, com a ecologização da política, um palco privilegiado onde sempre há holofotes para iluminá-la” (IDEM, 2005, p. 129).

Tais cenários ficam evidentes nos relatos das lideranças do quilombo como o de Maria Amélia, 53 anos, presidente da federação quilombola do município de Barreirinha, que aponta para as muitas tensões por que passaram/passam tais comunidades e povos tradicionais na Amazônia que tentam acessar seus direitos e nisso burlar as práticas tradicionais clientelistas e autoritárias que tornaram a Amazônia, pobre e vítima de suas riquezas e exuberâncias.

“Olha, quando eu não sabia eu procura saber!

Porque diziam assim, quando nós tava se organizando pra ser reconhecido muitas pessoas diziam assim: ‘- vocês não vão ser reconhecido, porque o prefeito não vai assinar, porque o presidente do meio ambiente não assinou’. Quando o Dr. Júlio Junior veio aqui do ministério público federal eu perguntei pra ele qual era o nosso direito dentro do nosso remanescente de quilombo, se realmente era certo a presença pelo município, ou se tinha outro órgão diferente? Ele disse: ‘- Não, o município não resolve nada do problema de vocês, o que vem resolver o problema de vocês é a fundação Palmares’. Ele como trabalhava no ministério público federal que é outra voz e o INCRA. Foi que o pessoal [das comunidades] entenderam que nós não podia esperar do município, por isso que vem de Manaus, de Brasília, de Parintins. Vem direto pra cá, o pessoal ficam preocupado porque que não passa por Barreirinha, porque remanescente como nós não eles! É por isso que venham procurá nós” (Maria Amélia dos Santos Castro, presidente da federação quilombola. Entrevista realizada em 2005, Distrito Santa Tereza do Matupiri).

Influenciadas por cenários externos, nesse ambiente de diálogos intenso com as experiências das outras partes do país, especialmente do Oeste Paraense, as comunidades negras rurais do Andirá, também

iniciaram seus processos de luta por reconhecimento étnico e territorial, como apontou Maria de Lourdes, agricultora, 53 anos, presidente da Federação dos quilombolas de Barreirinha no período de 2014-2016.

“A Luta por reconhecimento começou em 2005, quando teve a primeira pesquisa aqui dentro da comunidade. Veio uma professora, uma pesquisadora por nome Ana Felícia, ela veio pesquisar aqui porque ela viu no histórico que existia negro no Amazonas, e aonde ela foi indicada, foi no Andirá. Ai, ela chegou aqui, conversou com o pessoal que foram contando que a gente tinha sangue de negro, porque o nosso princípio tinha vindo da África. Aí, foi que começou a ter o levantamento da procura dos negros né. Aí, chegou à conclusão que hoje nós somos reconhecido. Essa luta foi muito grande, tá sendo até hoje muito grande essa luta” (Entrevista realizada em 2015, distrito de Santa Tereza).

Além das ideias de pertencimento e reivindicação de ancestralidade naquele rio Andirá também para a população negra, as narrativas de Lourdes iluminam para existência “agentes externos” (ARRUTI, 2006) no processo de tomada de si daquelas comunidades negras.

Ao que parece, tais agentes externos indicaram as possibilidades para acionarem seu processo de luta por reconhecimento enquanto remanescentes quilombolas. Sujeitos que reestabelecem por meio de suas memórias tempos e espaços que remontam territórios tradicionais de seus antepassados e também os territórios atualmente reivindicados.

Cabe, a tarefa difícil de identificar, compreender e explicar como que os sujeitos criaram e mobilizaram essas variadas articulações, potencializando a uma memória étnica, que avançou para indicar as múltiplas territorialidades ali presentes, assegurando-lhe força política que serve a seus interesses como reivindicantes.

As comunidades quilombolas do Andirá construíram seus caminhos e foram aprendendo a ser quilombolas, a partir de diálogos com “agentes externos” e com aqueles contextos nacional e regional de luta por reconhecimento dos territórios tradicionalmente ocupados por comunidades negras rurais.

Iniciou-se ali um processo de estruturação da sua luta pelo reconhecimento do território, como aponta Maria Cremilda, 59 anos, primeira presidente da federação quilombola de barreirinha, ao afirmar: *“Nós fundamos uma federação pra nós [...] pra fazer o mapeamento todinho da área. Passamos três meses fazendo isso pra gente adquirir os conhecimentos que as pessoas antigas tinham [...] Depois fizemos*

o resumo, onde tiramos as partes principais”. Ainda sobre o processo, Maria de Lourdes, 53 anos, presidente da Federação dos quilombolas de Barreirinha (2012-2016), é categórica sobre os resultados das muitas mobilizações por elas empreendidas para serem reconhecidas, a partir de suas condições como “filhas do Andirá” que tem ligação com uma ancestralidade ligada aos mundos do trabalho na Amazônia. Que agora podem positivar sua memória e politizá-las a seu favor.

“Hoje a vida vai ser diferente né, hoje já tá sendo, já tá de olho aberto, não é mais aquele olho fechado que antigamente existia, então pra gente o nosso reconhecimento foi verdadeiramente uma pátria muita alegre, muito boa. É uma honra muito grande, porque nós temos agora outros valores diferentes, vamos ser tratado diferente como era no princípio. Se no princípio nossos pais, nossos avós não foram escravos de senzala. Foram escravos do trabalho, que si haviam aqui de servir, de escada pros fazendeiros, pras pessoas que vinha vender mercadoria, os regatiavam por aqui, eles se matavam tirando madeira pra troca com rancho” (Entrevista Realizada em 2015, distrito de Santa Tereza).

O processo de construção dessa memória do cativo no Andirá partiu, portanto, de uma dada situação social atual de reivindicantes como grupo étnico que a partir de então se liga àquele passado das relações de trabalho pautadas na escravidão ou condições a ela associadas. Percebemos as intenções que tem as lideranças comunitárias recém-constituídas em buscar (re)construir seu território atual por meio de uma memória de origem comum, relacionada ao cativo, pautada nas narrativas dos velhos e velhas das comunidades, tornando-os guardiões das memórias do passado da escravidão na Amazônia (FURNES, 1995).

São, por isso, as condições de conflitos e necessidade do presente que dão suportes para esse processo de construção coletiva da identidade e territorialidade quilombola no Andirá. Haja vista que “se o território é uma construção histórica, [...], as territorialidades também são forjadas socialmente ao longo do tempo, em um processo de relativo enraizamento espacial [...]” (HAESBAERT & LIMONAD, 2007, p. 47).

Na verdade, ocorre que nesse percurso por reconhecimento perante o Estado, os remanescentes dos antigos quilombos potencializam sua luta, por meio da recuperação das narrativas de seus pais e avós, mas desenvolvendo agora, novas interpretações. Nisso, “muitas práticas culturais como origem no tempo do cativo, foram transformadas em capital simbólico para a afirmação da Identidade quilombola” (MATOS, 2005, p. 110).

“[...], Diziam que eu era burra. Não tinha saber pra dirigir o meu povo [...]”. Memórias do aprender a ser quilombola

As análises do conjunto de entrevistas realizadas com lideranças do movimento quilombola e professores, acerca dos processos de luta por reconhecimento étnico e por direitos territoriais no Andirá, indica a criação e uso de inúmeros mecanismos capazes de sustentar suas reivindicações por direitos étnicos e territoriais. Muitos dos quais associados à criação e funcionamento daquilo que aqui chamamos neste texto de espaços socioculturais de educação sobre o ser e o dizer-se quilombola no Andirá.

Guerreiro & Rocha (2014) identificaram e descreveram as inúmeras festas (re)organizadas pelas comunidades durante o processo reivindicatório como remanescentes quilombolas. Nesse estudo ficou evidente que os vários grupos sociais e instituições da comunidade Santa Tereza recepcionavam, se envolviam de diferentes formas em tais festas que, ao que parece, acabaram por se tornar em espaços simbólicos de pertencimento.

Muitos desses eventos festivos receberam clara indicação de um pertencimento étnico que remonta aos tempos de seus pais e avós. Um exemplo disso é a festa de São Sebastião, tornada nesse processo padroeiro dos quilombolas, talvez por guardar em sua ritualística muitas questões relativas ao catolicismo popular, que foi fortemente romanizado no Baixo Amazonas, a partir das sistemáticas ações do Pontifício Instituto das Missões Exteriores – PIME.

Ao PIME se credita a institucionalização de comunidades rurais já existentes e espalhadas por cabeceiras dos inúmeros rios amazonenses, como o Andirá, sob a tutela de um santo de seu agrado, em contraponto a santos ditos particulares. Outra questão que merece destaque aqui é a forte presença de crianças e idosos nas muitas festas. Dessa constatação, passamos a investigar os papéis da escola, ou a ela atribuídos pelo movimento quilombola em questão.

A partir desses indicativos, Gaia e Rocha (2015), procuraram entender quais os papéis desempenhados pela escola de Santa Tereza durante a busca do entender-se e dizer-se quilombola no Andirá. Verificou-se que a escola passou a assumir, ainda que forçosamente, em certos casos, funções para além de suas salas de aula, mas teve que assumir e articular-se às questões vigentes e em disputa nas comunidades que era a afirmação da nova identidade.

Esse alargamento das funções primeiras da escola levou Gaia e Rocha (2016) a mapearem os processos sociais de educação.

A partir de tais levantamentos, indicamos três processos e formas de conhecimentos produzidos durante a aprendizagem sobre a nova identificação étnica. Em primeiro lugar, aparece a fundação e institucionalização de uma Federação das Organizações Quilombolas de Barreirinha –FOQB, criada em 2009, que passou a levantar e organizar uma memória acerca do cativo, materializada e ensinada nos vários espaços simbólicos de pertencimento; Em segundo lugar, indicamos as festas (danças tidas pelos comunitários como tradicionais: onça te pega, gambá, garcinha, lundum e as festas de santos católicos: São Sebastião, já aludida acima, Divino Espírito Santo e Santa Tereza do Matupiri). Por fim, um movimento interessante de acesso e, em pouquíssimos casos, retorno, de senhoras com mais de cinquenta anos de idade aos bancos escolares, a fim de “*ter um pouco de letra*”, neste novo contexto e cenários de direitos que se abriram aos negros do Andirá.

Um caso emblemático, como exemplo, ocorreu com Maria Amélia dos Santos Castro, presidente da Federação das Organizações das Comunidades Quilombolas de Barreirinha (2009-2016), que em 2009 teve sua capacidade de liderança questionada por um grupo de professores locais, dada, entre outras questões, suas poucas letras advindas de uma terceira série primária. Uma parte desse episódio ela traz em seu livro de memórias acerca do movimento quilombola no Andirá.

“[...] quando eu entrei com esse trabalho, como presidente da Federação dos Remanescentes de Quilombo, tinha pessoas que apontavam no meu rosto, pra minha pessoa, dizendo que eu não tinha como fazer nada pelo meu povo quilombola, que eu era burra; não tinha saber pra dirigir o meu povo. Isto está registrado numa ata do mês de dezembro de 2011, o senhor [...], apontando o dedo pra mim disse que eu era uma burra, uma analfabeta. O objetivo deles era “puxar” uma nova eleição e acabar mesmo com o nosso mandato. Saí chorando pela humilhação que sofri publicamente por esse grupo de professores.

Quando me disseram que eu era pobre, sequer tinha um emprego, eu disse a eles que para fazer o bem não precisava ter dinheiro, o que é necessário somente é ter coragem e interesse pelo povo das nossas comunidades. Tudo isso, me amadureceu, sim e eu agradeço a quem tanto me humilhou, pois eu voltei a estudar, eu terminei em 2014 o 9º ano do EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Hoje [2016] já estou fazendo o segundo ano do Ensino Médio. Cresci, aprendi com essas pessoas que eu tinha que crescer e ser bem maior! (Amélia, 2016, p. 44).

Como se percebe o processo foi demarcado por conflitos internos entre os próprios moradores que disputaram o direito de dar novos sentidos e significados à memória dos seus pais, avós e bisavós. Nessa disputa entre saberes pretensamente hierarquizados, a tradição como construção a partir das necessidades presentes do grupo parece ter seu lugar no Andirá. Tanto é que, uma mulher das poucas letras, passou a partir disso, ser uma das guardiãs da memória do cativoiro, sistematizada nos diálogos e mapeamentos dos conhecimentos conservados pelos mais velhos.

Após o primeiro reconhecimento como grupo étnico remanescente em 2013, parece que as oposições entre os mundos (sem, poucos e nenhuma letra) aprenderam que caminhos estabeleciam os diálogos. Ao que parece a escola viu-se obrigada a ensinar o que até mesmo ela tinha e, ainda tem, dificuldades em saber.

“A escola tem uma preocupação de fazer com que essas pessoas [...], se olhem como remanescente quilombola, então através de projetos, através de brincadeiras, através de feiras culturais elas aos poucos está introduzindo para essas pessoas essa situação aqui, fazer com que as pessoas se conscientizem de que elas precisam saber a sua própria identidade. (Jeovan da Silva Pedreno, professor, 43 anos. Entrevista realizada em 2015, na comunidade Santa Tereza).

Além das demandas advindas da comunidade por meio da Organização da Federação das comunidades Quilombolas, a escola viu-se envolvida com projetos pensados e exigidos por parte da secretaria de educação. Tal secretaria criou uma ação para todas as escolas municipais denominada de “Feira Cultural” cuja finalidade, segundo um de seus técnicos educacionais, tem

[...], a Intenção do projeto da feira é fazer com que as comunidades divulguem, as escolas divulguem, né, as histórias do município, as histórias de sua comunidade, as tradições das comunidades é [...]. Resgatar, né, as histórias do povo barreirinhense e suas tradições, manifestações culturais e o surgimento de cada um dos distritos [...]. (Eronilda Viana Nunes, Coordenadora pedagógica da SEMED – Barreirinha/AM. Entrevista Realizada em 2015, em Parintins/AM).

Ao que parece, em Santa Tereza, uma das soluções encontradas para encaixar-se nas demandas da secretaria municipal de educação foi

justamente coadunar com os interesses da federação, tornada guardiã das memórias e histórias sobre o cativo que remonta a chegada de negros no Andirá ainda no século XIX, por volta de 1878, como atesta a memória oral de seu Benedito Pereira de Castro, conhecido pelo apelido de Ferro.

“Meu nome é Benedito Pereira de Castro. Tenho 91 anos, [...]. Meu pai, Pedro Rodrigues de Costa [...]. Papai contava que meu avô veio da Angola, da África, como escravo dos portugueses. Meu avô por parte de pai era Benedito Rodrigues da Costa que veio nos navios africanos para servir os portugueses. Ele tinha três irmãos e uma irmã, a tia Maria e mais dois irmãos, o tio Francisco e tio João que partiram para lugares ignorado, ninguém sabe pra onde [...]. Então, sendo o primeiro negro a chegar e permanecer na comunidade do matupiri, rio Andirá, vovô parou numa casa de festa e ali conheceu uma mulher indígena, viúva, e seu nome era Gerônima, filha da indígena Júlia Sateré [...]. (Entrevista retirada do fascículo “Quilombolas do rio Andirá, Barreirinha/AM, p. 03. Projeto “Mapeamento social como instrumento e gestão territorial contra o desmatamento e a devastação. Processos de capacitação de povos e comunidades tradicionais. Nova Cartografia Social da Amazônia, 2014).

Tal memória já foi (re)organizada no âmbito das comunidades e também mencionada pelas pesquisas do antropólogo João Siqueira⁵⁴, responsável pela elaboração do Relatório Técnico sobre o território quilombola no Andirá, que em uma nota a Associação Brasileira de Antropologia – ABA, comitê-quilombos:

Segundo informações colhidas em arquivos da Associação de Moradores da Comunidade Matupiri, um grupo de negros fugidos constitui o marco da formação e da especificidade sociocultural destas comunidades. De acordo com esta fonte, por volta de 1878, esse grupo escravizado teria conseguido fugir de um navio negreiro que se dirigia para o estado do Pará, chegando até onde hoje se localiza a Vila Amazônia, em Parintins. Nesta área instalaram-se inicialmente todos os fugitivos, dando início a uma ocupação provisória da região que situava-se distante dos centros onde operava o regime opressor que caracterizava a escravidão. Mais tarde o grupo se dividiria, dando origem a grupos menores de base

54 Antropólogo vinculado à Delegacia Federal do Ministério do Desenvolvimento Agrário no Amazonas – DFDA/AM. “Os remanescentes de quilombo do rio Andirá e a luta pela demarcação do território”. <http://www.portal.abant.org.br/index.php/comite-quilombos>. Acessado em 01/08/2016

familiar. Um destes grupos seguiu viagem, em companhia de um comerciante da região, subindo o rio Amazonas até uma localidade onde hoje se situa a cidade de Barreirinha. Tratava-se dos irmãos Manuel Benedito Rodrigues da Costa e Ludovico Rodrigues da Costa, que acompanhados dos primos Manoel Trindade Rodrigues e Tereza Albina de Castro, instalaram-se nesta nova localidade. Porém, o pequeno grupo liderado pelos irmãos Rodrigues da Costa também não permaneceria nesta localidade por muito tempo. Temendo uma possível investida dos seus antigos algozes com objetivo de capturá-los, o grupo buscou novo refúgio dirigindo-se para dentro do rio Andirá.

Nisso, parece que os diálogos, aos poucos, foram sendo tecidos. Os “sem letras” e “poucas letras” com os “letrados” articularam-se em torno de aprender e dizer-se quilombolas. Isso fica evidente nos temas das feiras culturais, todas fazendo menção à nova lição: a construção da Identidade Étnica quilombola. Também se evidencia nos diálogos entre professores e alunos nos espaços escolares acerca das realidades constantemente modificadas no Andirá, como afirma uma professora da Escola Santa Tereza

“Eu dou aula pra criança de segundo ano que tem idade de oito anos. Eu converso com elas, elas dizem assim que pra elas foi bom [passar a ser quilombola], porque numa parte elas foram ficando mais respeitadas, por que antes elas eram muito discriminadas! Quando saíam às vezes pra jogar bola, quando saíam pra estudar, eles eram assim olhados com um olhar tão diferente, né? Como se eles não fossem pessoas como qualquer uma outra, né?

E hoje depois desse reconhecimento em todos os lugares que eles estão, eles são reconhecidos como quilombolas e às vezes não sei se por gracinha ou porque acharam bonito, né! Tem pessoas que ainda falam né, - ah! fulano é quilombola, fulano é isso, fulano é aquilo, né! Uns dizem que são federal, aí dizem: - ainda não somos federais ainda, mas um dia vamos ser, né! (Janete de Souza Santos é professora e mora na comunidade. Entrevista Realizada em Santa Tereza do Matupiri, 2015).

Além de indicar como as questões das comunidades adentraram nos espaços escolares, o relato acima aponta para a existência de uma classificação hierárquica nova, a qual se apresenta às crianças. Deixam de ser tratados como outras crianças comuns, a partir da titulação como remanescentes (2013), mas principalmente com a esperada demarcação

do território (em fase de conclusão), passam a ser federais. Tal construção parece significar muito para uma população historicamente invisível pelas esferas municipais, pautadas em suas maiorias em relações de mandonismos locais e narotização de relações sociais desiguais no Andirá, como assinala o estudo de Ranciaro (2004), ao desenvolver pesquisa acerca dos modos de vida e das questões sociais em três comunidades daquela região (Freguesia do Andirá, Santa Tereza do Matupiri e Piraí).

Considerações

A História da Amazônia foi marcada por perdas e danos, como nos lembra Loureiro (2002). Nisso, muitas das paisagens sociais e históricas foram sendo homogeneizadas, (re)classificadas em prol de projetos e políticas que em sua maioria visibilizaram a diversidade Étnica existente e formadora da sociedade Regional.

Os processos de emergência étnico-racial de comunidades negras reivindicando ascendência quilombola no rio Andirá evidenciam como é possível escrever outras histórias para a região. Desta vez, introduzindo elementos que sempre estiveram nas paisagens sociais, mas foram invisibilizados pelos discursos historiográficos que apenas reproduziam “imagens frigorificadas” da região por religiosos, viajantes e naturalistas, em detrimento das vozes dos sujeitos e experiências locais. Vozes que precisam ser trazidas à cena, uma vez que podem gerar outras reflexões acerca da História Regional e Local.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Rosa & CASTRO, Edna. *Negros do Trombetas – guardiões das matas e rios*. Ed. Cejup/UF9PA-NAEA, Belém, 1998, 2ª edição.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Quilombolas e novas etnias*/ Alfredo Wagner Berno de Almeida. Manaus: UEA Edições, 2011.

_____. *Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. 2.ª ed. Manaus: PGSCA–UFAM, 2008a.

_____. *Antropologia dos arquivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8/ Fundação Universidade do Amazonas, 2008 b.

_____. *Mapeamento Social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação: processos de capacitação de povos e comunidades tradicionais: quilombolas do rio Andirá: Santa Tereza do Matupiri, São Pedro, Trindade, Boa Fé e Ituquara/Barreirinha-Amazonas, 4/coordenação do projeto, Alfredo Wagner Berno de Almeida; equipe de pesquisa, Maria Magela Mafra de Andrade Ranciaro [et al]. Manaus: UEA, 2014.*

AMÉLIA, Maria. *Trilhas percorridas por uma militante quilombola: vida, luta e resistência; Maria Mafra de Andrade Ranciaro, Org; Alfredo Wagner Berno de Almeida, ed.; RJ: casa 8, 2016.*

ARRUTI, José Maurício. *Mocambo. antropologia e história do processo de formação quilombola-Bauru, SP: EDUSC, 2006.*

BARTH, Friedrik. Etnicidade e o conceito de cultura. *Antropolítica*, n. 19. Niterói: UFF, 2005. p. 15-30.

BEZERRA NETO, José Maia. *Por todos os meios legítimos e legais: as lutas contra a escravidão e os limites da abolição (Brasil, Grão-Pará, 1850-1888). Tese de Doutorado. PUC/SP, 2009.*

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural. São Leopoldo: Editora UNISSINOS, 2003.*

CHAMBOULEYRON, Rafael. Os escravos do atlântico equatorial In: *Revista brasileira de história. v. 26, n. 52, 2006.*

DEL PRIORE, Mary. Por uma História das Margens, In: DEL PRIORE, Mary & GOMES, Flávio (Orgs). *Os senhores dos rios – Amazônia, Margens e Histórias. Elsevier Ed. São Paulo, 2003.*

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *História oral*, 6, 2003, p. 9-25.

FARIAS JÚNIOR, Emanuel de Almeida. *Do rio dos pretos ao quilombo do Tambor. Manaus: UEA Edições, 2003.*

FUNES, A. Eurípedes. *Nasci nas Matas, nunca tive senhor. História e memória dos mocambos do Baixo Amazonas. Tese de doutorado em História da FFLCH/USP, São Paulo, 1995.*

_____. Mocambos: natureza, cultura e memória. *História Unisinos*. 13(2):146-153, Maio/Agosto 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. *A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (século XVII E XIX)*. São Paulo: UNESP, Ed. Polis, 2005.

HAESBAERT, Rogério & Limonad, Ester. O território em tempos de globalização. etc, espaço, tempo e crítica. *Revista eletrônica de ciências sociais aplicadas e outras coisas*. 15 de Agosto de 2007, n° 2 (4), vol. 1.

MATTOS, Hebe. “Remanescentes das comunidades dos quilombos”: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 104-111. Dezembro/fevereiro 2005-2006.

MEIHY, José Carlos. Sabe Bom. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Vértice, 2005.

O'DWYER, Eliane Canarino (Org.). *Quilombos. Identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV. 2002.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. *Metamorfoses da Amazônia*. Manaus: EDUA, 1999.

_____. Os Amazonidas contam sua história: territórios, povos e populações tradicionais. In: *Amazônia: território, povos tradicionais e ambiente*. Elenise Scherer, José Aldemir de Oliveira (Orgs.). Manaus: EDUA, 2009.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, RJ. vol. 05, n. 10, 1992, p. 2000-2012.

RANCIARO, Maria Magela Mafra de Andrade. *Andirá: memórias do cotidiano e representações sociais*. Manaus: EDUA, 2004. (Série Amazônia: terra e homem).

REIS, Arthur César Ferreira. *História do Amazonas*. Belo Horizonte, Manaus: Superintendência cultural do Amazonas, 1989.

SAMPAIO, Patrícia M. (org.). *O fim do silêncio – presença negra na Amazônia*. Belém: Açaí/CNPq, 2011.

_____. *Espelhos partidos: etnia, legislação e desigualdade na Colônia*. – Manaus: EDUA, 2012.

SIQUEIRA, JOÃO. “*Tambor dos pretos*”: processos sociais e diferenciação Étnica no rio Jaú, Amazonas. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense – UFF. Programa de pós-graduação em antropologia, 2012.

THONSOM, Alistair. “Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e a memória”. In: *Projeto história*, São Paulo: PUC/SP, nº 15, fev. 1997.

Fontes de memória

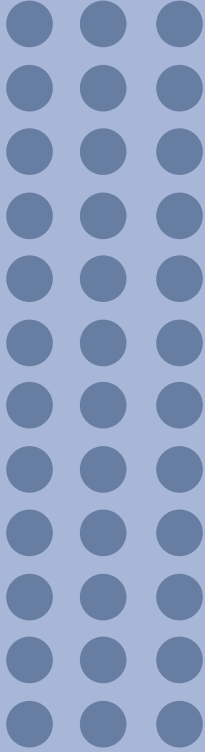
Maria Cremilda. Presidente da Federação das Organizações quilombolas do município de Barreirinha (2009-2011). Entrevista Realizada em 2015.

Maria Amélia dos Santos Castro. Presidente da Federação das Organizações quilombolas do município de Barreirinha, (2012-2016). Entrevista Realizada em 2015.

Janete de Souza Santos. Professora da Escola Municipal Santa Tereza, Comunidade Santa Tereza. Entrevista Realizada em 2015 em Parintins.

Eronilda Viana Nunes. Coordenadora Pedagógica da SEMED de Barreirinha. Entrevista Realizada em 2015 em Parintins.

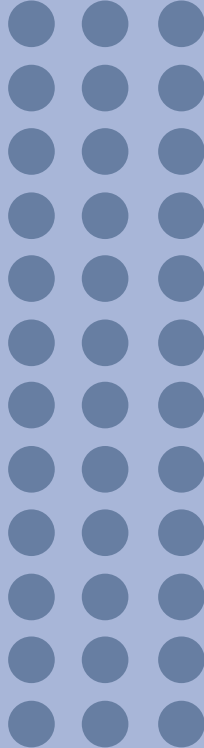
Jovan da Silva Pedreno. Professor da Escola Municipal Santa Tereza, Comunidade Santa Tereza. Entrevista Realizada em 2015.



**A FACE AFRO DO QUILOMBO
DE SANTA TEREZA
DO MATUPIRI/AM,
AMAZÔNIA BRASILEIRA**



Renan Albuquerque Rodrigues
Georgio Ítalo Ferreira de Oliveira



Intencionalidade do estudo e metodologia

A escravidão negra na Amazônia foi bastante impulsionada por Jesuítas no século XVI. Propôs-se substituir o uso da força motriz indígena pela mão de obra afrodescendente em razão do conjunto de teorias raciais da época. Com o direcionamento, a dinâmica servil foi trasladada ao Brasil e, naquele mesmo século, negros escravos foram trazidos à Amazônia não por intermédio apenas de lusitanos, mas também com incentivo de ingleses, franceses e holandeses que tentaram fomentar feitorias de vulto na região das Guianas.

No projeto colonial português, intensificou-se o traslado africano para o Brasil e para a Amazônia via Companhias de Comércio do Grão-Pará e Maranhão por longo período, até a época da proibição do tráfico negreiro. Isso não representou empecilho para se trazer escravos à região. Bastou forçar a isenção de tributos e negociantes se interessarem em vir ao Grão-Pará.

Com a facilitação tributária, o uso do trabalho espoliativo na Amazônia se deu de maneira considerável, apesar de menos intensivo que nas demais partes do Brasil Colonial e Imperial – o que não significa dizer que a escravidão, no bioma amazônico, foi branda. Brutalidades e não observância ao período de transição para a libertação de negros foram atos usuais praticados e defendidos por senhores de escravos, ainda que a legislação em vigência fizesse indicativa contrária.

Tendo em vista esse contexto de ambiguidades, o objetivo do estudo foi explorar e descrever fatos históricos relacionados à escravidão negra no Brasil e, em especial, na Amazônia. Utilizaram-se técnicas metodológicas baseadas em pesquisa documental, de campo e inferências teóricas aproximadas ao objeto da pesquisa, com suporte de entrevistas abertas concernentes ao tema.

O marco teórico-epistemológico foi ancorado em Salles (1971), Gomes e Queiroz (2003), Gomes e Del Priori (2003), Cavalcante (2013), Sampaio (2011), Funes (1995, 2003) e Solazzi (2007). O viés metodológico teve apoio de técnicas de investigação em história oral, utilizada para construir documentos a partir de narrativas de colaboradores, os quais foram perscrutados segundo seus depoimentos, em profundidade.

Foram abordados comunitários de Santa Tereza do Matupiri, quilombo reconhecido do município de Barreirinha, a 372 quilômetros de Manaus, no leste do Estado do Amazonas, na fronteira com o Pará, mesorregião do Baixo Amazonas/AM, Norte do Brasil. A faixa etária da amostra variou de 28 a 56 anos (N=12).

Procurou-se ponderar sobre: i) construções históricas do enegrecimento no Brasil e Amazônia; ii) fugas para interiores amazônicos como mecanismos de resistência negra no passado e, iii) atualidades da afrodescendência no âmbito da recente autodeclaração quilombola da comunidade de Santa Tereza do Matupiri/AM.

Construção contextual

Construções históricas do enegrecimento no Brasil e Amazônia

O primeiro ato usual de mão de obra escravista no Brasil foi o trabalho servil indígena. Por tempos, ameríndios foram mãos e braços da Colônia na prática do extrativismo. Destaca-se, por exemplo, a exploração de pau-brasil e essências *in natura* que serviam como drogas biomedicinais no espaço amazônico. Passada a fase de exploração, o projeto colonizador avolumou-se e necessitou de mais força motriz para trabalhos braçais. Então, promoveu-se uma das maiores diásporas forçadas do continente africano rumo à América.

Freyre (2004) sublinha que “se formou na América tropical uma sociedade agrária de estrutura escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio e mais tarde de negro” (p. 65). Assim, o processo de conquista geopolítica e produtiva iniciou-se no Brasil Colônia, via suplício de negros e índios, com submissão a regimes políticos e econômicos (SOLAZZI, 2007). A mão de obra escrava auferia lucros em curto espaço de tempo e, em vista desse fim, medidas foram tomadas pelo prelado jesuítico para proibir a utilização do indígena no trabalho braçal. Em suma, houve forte indicativo para que se substituísse a atividade servil do nativo pelo jugo da pessoa africana. Solazzi (ID., op. cit.)

reitera que “a escravização dos africanos iniciou-se antes das proibições legais de escravização dos indígenas, o que não impediu a permanente aceitação social e tolerância política após 1570” (p. 74).

A atividade escrava gerou imposto de importação à época, o que auxiliou na concretização de dimensões políticas relacionadas em apoio para essas ações. A porção setentrional do então crescente Brasil viu expandir seu enegrecimento por conta de finanças geradas em razão do comércio escravista. No espaço amazônico, deu-se entre o fim do século XVII e meados de 1750 o registro estimado de 1 mil negros provenientes da Costa da Mina, principalmente, onde se localizava o centro do tráfico negroiro da África (SAMPAIO, 2011).

A Amazônia escravocrata passava então a espraiar-se nos contextos da Amazônia indígena. A região não era formada somente por portugueses, indígenas ou espanhóis, mas negros também. A dinâmica populacional, territorial e conceitual de afrodescendentes e sobre afrodescendentes na região, lançou-os para fora da camada de invisibilidade étnica, impulsionando matizes socioculturais e concorrendo para a formação de amplas concentrações de pessoas no bioma (cf. FREYRE, 2004).

Ao sintetizar o que expressa Freyre (ID., *op. cit.*) quando afirma a existência de “manchas negróides” no Brasil colonial, tem-se evidente a noção de que o país foi formado segundo composição humana bastante plural. Uma formação inconteste, com impactos psicofísicos e socioeconômicos em inúmeros aspectos, mediados por *status* de diversidade nada correlato aos países da Europa.

Sobre o negro e o índio, então servis inseridos na diversidade tropical, eles representavam prestígio e relevância econômica para senhores de feudos. Tê-los como escravos era característica sugestiva para se arregimentar finanças e reconhecimento social na época. “A presença negra na Amazônia marca sua história, suas formas de comer, vestir, amar, dançar, cantar, rezar, trabalhar, juntamente com todas aquelas heranças intangíveis que as pessoas levam na pele, nos olhos e na alma” (SAMPAIO, 2011, p. 28).

Negros foram trazidos à Amazônia pelas Guianas de maneira proposital. Compunham o plantel braçal de ingleses na região fronteiriça. Reis (*apud* SALLES, 1971, p. 17) salienta que a partir do século XVII tornou-se regular a importação de mão de obra africana, visto que portugueses tinham projetos de colonização e ocupação territorial para salvaguardar a geopolítica da conquista na região. Assim, o traslado de trabalhadores escravos africanos para a região Amazônica ocorreu de várias maneiras.

O tráfico negreiro se deu por iniciativa particular ou coletiva, viabilizada por contrabando e comércio interno legalizado. A estratégia de tráfico foi desempenhada pela Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão e com ela se chegou a introduzir alguns milhares de negros durante os 22 anos em que houve operacionalização da importação forçada desses trabalhadores compulsórios.

Há dados que superestimam o número de escravos. A Companhia de Comércio propagandeou, via circulares distribuídas para além da Amazônia, que na porção territorial do bioma negociantes de escravos gozavam de exclusão tributária. Cavalcante (2011, p. 35) sublinha o trecho no que segue. “[...] Com vistas a incrementar o número de africanos nas praças paraenses, a Companhia enviou circulares à Bahia e Rio de Janeiro, informando que isentava ao negociante a cobrança de direitos de entrada a todas as cargas de escravos”.

Eram recebidos no Norte do Brasil, a preço mínimo, escravos rejeitados em outros portos do país. Doenças e debilidades físicas não representavam empecilho para negociantes amazônicos, admitindo-se aí o tráfico interno oriundo de Rio de Janeiro, Bahia, Recife e São Luís, principalmente (ID., *op. cit.*). No traslado, fugas eram registradas e o destino do cativo que houvesse escapado podia ser a vida anônima, a morte por inanição ou o castigo com a deportação.

Afrodescendentes sofriam penas duras por causa das fugas e aqueles que se sublevassem ou fossem insubordinados com o senhorio teriam como condenação o envio para regiões inóspitas dentro do vasto território do Grão Pará. Estar na Amazônia, portanto, em si mesmo já tinha um caráter de deportação, mas estar em interiores amazônicos extremos, muito afastados de centro comerciais, era atitude entendida como pena severa.

Por volta de 1840, coincidentemente ou não com o fim da Revolução Cabana (SILVA, 2000, 2004), a população escrava na Amazônia tinha baixado de 39 mil para pouco mais de 23 mil. Depois, voltou a se elevar novamente. Todavia, como a estratégia de fuga para mocambos e países limítrofes se impunha com proporções inequívocas, do Amapá à Guiana Francesa ou de Óbidos para a Guiana Inglesa, e ainda para ilhotas do entorno dominadas por holandeses, a situação configurava-se como estratégia de libertação para os fugitivos.

Santos (1980) aponta que

[...] a dificuldade residia em conciliar tais explicações com o volume da população escrava em 1850, estimado em 40.078 indivíduos [...] Afiança Salles que ‘esses

índios, reduzidos à escravidão, não eram matriculados como escravos, não aparecendo, por conseguinte nos quadros estatísticos'. Seria então a natalidade maior entre escravos do que entre livres? Talvez, mas por outro lado, não seria maior também a mortalidade? A questão é relevante. O que se busca no momento é determinar a disponibilidade de braços para os trabalhos da nascente economia da borracha – questão que, para os nossos objetivos, sobreleva a de explicar a correta quantidade de escravos (ID., op. cit., p. 61).

Pode-se supor que projeções estatísticas deveriam ter considerado deserções de escravos para regiões limítrofes de cativéis, ou propriamente para a floresta e seus meandros, onde já eram sinalizados processos de resistência, ainda que de maneira inconsciente. Registravam-se as fugas, em suma, como “fugas afróides”, as quais representavam centelha de liberdade para a pessoa afrodescendente na Amazônia colonial.

Para tentar controlar os escapes de negros, um sistema implantado por portugueses seguia diretrizes rígidas. No traslado da África para a América Latina, e em especial para a Amazônia, lusitanos valiam-se de artifícios cruéis, objetivando evitar futuras deserções, fugas ou sublevações. Suplícios com facas, grillhões, espinhos de ferro e armas de fogo de baixo calibre para tiros nos pés e nas pernas eram ações de manutenção do controle psicofísico de escravos.

Apesar da severidade das estratégias de dominação e subjugo, a formação de comunidades negras tendeu a ser consolidada em decorrência de abandonos de escravos que viviam em lavouras de café e cana-de-açúcar, sobretudo, já em terras brasileiras ou amazônicas. A resistência se deu ante a processos de ‘coisificação’ da força de trabalho e do próprio ser. A fuga, portanto, foi a estratégia antiescravista que fortaleceu mocambos e quilombos na Amazônia.

Onegro desertor que passava a vagar pela região não buscava refúgio só em florestas densas, mas em cidades já em processo de povoamento urbano, misturando-se a cidadãos e depois se emparentando também. “Ao fugir, escravos afrontavam o ‘sagrado direito de propriedade’, conferiam a si próprios outras identidades e demarcavam limites para a dominação senhorial” (CAVALCANTE, 2011, p. 56).

A rede de solidariedade miscigenada não foi realidade estritamente amazônica. De maneira consciente ou não, contatos interétnicos foram fundamentais na dinâmica. De ‘sujeitos biologizados’ e afeitos a trabalhos braçais, tornaram-se homens e mulheres livres. Era uma antítese

da visão eurocêntrica, classificadora de pessoas por cromatismo de pele. Essas fugas foram característica na região Norte do Brasil, e mais especificamente se direcionavam, os fugitivos, à cidade de Manaus.

A maior urbe do Amazonas foi transformada em esconderijo para os que se libertavam. Na cidade, negros circulavam sem serem importunados por conta, ainda, de sua condição legal de escravo, o que fomentava afirmativas para se classificar o Amazonas da época como área de presença negra pequena, mas crescente em função de ações coletivas que geravam fugas grupais. Com a chegada à urbe, era mais fácil esconder-se e manter sigilo sobre o paradeiro (DEL RIORI, 2003; FERREIRA, 2007).

Segundo o suposto, a mão de obra disponível em Manaus, a partir da chegada de negros, não foi utilizada meramente em cultivos agrícolas. Na província do Amazonas, o negro escravo foi pouco pressionado em decorrência da agricultura incipiente. Afrodescendentes foram destinados a atividades coletoras e extratoras, que por meados do século XIX encerravam o perfil econômico regional.

A aplicabilidade da força motriz afrodescendente não somente se deu dentro do contexto da prática imemorial do extrativismo, mas também como atividade profissional múltipla, principalmente, em Manaus. Na cidade, foram abrigadas levadas de escravos fugidos de diferentes calhas de rios regionais. A maneira de viver como pessoa cidadina foi uma resistência eficiente e autoafirmativa, essencial dentre inúmeras estratégias de sobrevivência à escravidão e coisificação.

Foi relevante a entrada na cidade, dada a interação social constante a partir de redes de solidariedade e emparentamento locais. Com isso, a presença negra inseriu-se não somente no fenótipo, mas no genótipo do amazônida contemporâneo. Gomes e Queiroz (2003) corroboram com o suposto, sublinhando a negritude na Amazônia e em especial nas relações socioculturais que os afrodescendentes e seus filhos e netos estabeleceram entre si e com a sociedade.

Fugas como atos de resistência

A participação do negro no *modus vivendi* da Amazônia é fato incontestado e fascinante. Fugas de núcleos agrícolas do Pará e de fazendas de gado no Nordeste foram vetores para o início de terrenos de umbanda e barracões de candomblé, projetando sincretismos religiosos enriquecedores. Em Manaus, o comércio avançou de modo essencial com a presença negra. Eram vendidos itens hortifrutigranjeiros e artefatos de madeira no centro, bem como se dava o varejo de tabaco e artigos de

latão e cobre no local. Ofereciam-se serviços de sapateiro, carpinteiros ou ourives em esquinas suburbanas. Era a vida se desenvolvendo e imbricando identidades positivamente (SAMPAIO, 2011).

Nessa conjuntura, o Amazonas, mesmo com menor quantidade de escravos negros que demais províncias do Brasil, foi cenário de lutas, fugas, interação social e formações de comunidades afrodescendentes em centro urbano (Comarca de Manaus) e áreas periféricas municipais até então pouco povoadas (Parintins, Tefé e Maués), onde também se notaram lastros de negritude não apenas na cor da tez, mas em hábitos familiares, culinários, religiosos e folclóricos, em especial nos cantos e batuques de festas folclóricas, a exemplo de boi e de pássaro.

O negro cativo no Amazonas não representou grande plantel, pois para se ter um escravo era necessário ter capital. Não obstante à compra, havia também a manutenção alimentar. Nesse sentido, a escravidão serviu mais como peça vil, inserida na formação de fortunas da região, particularmente de negociantes da cidade de Manaus. Grandes comerciantes foram os usuários da mão de obra servil negra. O negro foi tratado como artigo de luxo e representação de *status* para senhores abonados (CAVALCANTE, 2011).

Com a lentidão da libertação dos escravos no Amazonas, afrodescendentes buscaram proteção para si e familiares em áreas de mocambos ou quilombos. Procuraram ainda, doutra maneira, firmar-se em polos urbanos por meio de compadrio ou mesmo afinidade com seus próprios senhores de outrora. A partir disso, se projetava uma parcial rede de conformidade étnica. E caso a última possibilidade não se efetivasse, restava fugir e estabelecer laços afetivos via grupos de solidariedade e interação com outros libertos, recriando territórios e espaços de convivência.

Demais regiões onde se podia manter liberdade estavam localizadas em proximidades de Manaus. Eram pequenos municípios do entorno, ainda em formação. Esses municípios, enquanto localidades de difícil acesso e, portanto, melhores para se fixar residência pós-fugas, tiveram influência em aspectos geopolíticos diante do cenário.

Essas áreas ocupadas por negros passaram a ter adjetivo que contemplava a origem étnica dos recém-chegados e dos nativos. Formaram-se, assim, vilas municipais de mocambo. Nos mocambos, granjeava-se autonomia de vida e independência não sem dificuldade, principalmente, tendo em vista a manutenção da saúde física e mental dos novos ocupantes então fugidos de cativos.

Negros, apesar de circularem livremente, eram denominados de escravos pela Legislação da época e isso era sabido pela população nativa. Construía-se, assim, situação ambígua e extremamente

controversa, fosse por força de leis ou pela disposição moral da situação. Por assimilação e mesmo inconscientes, povos locais tendiam a coisificar afrodescendentes e isso atestava, em certa medida, que o escravismo praticado na Amazônia obedecia também a ritos rígidos indicados por diretrizes coloniais e opressoras, o que fundou toda uma conjuntura de construções psicossociais de largo aspecto na população regional e se manteve mesmo com o passar dos anos.

Desde épocas pretéritas, a prática do esquecimento estatal às comunidades passou a ser vertente fortalecida dentro do âmbito dos agrupamentos municipais formados por descendentes de escravos nos séculos XVIII e XIX. Tratou-se de uma exclusão social silenciosa, não menos taxativa e agressora, seguida pela indiferença de populações nativas.

O Estado, ao desconsiderar a humanidade histórica desses afrodescendentes, fomentou sua desfiliação étnica largamente ao longo dos tempos de maneira repetitiva e não ponderada. O dano diretamente associado a essa realidade formou alterações globais em comunidades afrodescendentes amazônicas. E mais, na atual conjuntura, comunidades remanescentes de quilombos no Amazonas encontram dificuldades de reconhecimento e as que são reconhecidas, como o Quilombo do Tambor (Município de Novo Airão) e o Quilombo de Santa Tereza do Matupiri (Município de Barreirinha), permanecem alvo de polêmicas em razão de sua autodeclaração (FARIAS JÚNIOR, 2003).

Hoje, a pessoa negra remanescente de quilombo na Amazônia busca tratamento condizente, ético, bem como a oficialização territorial simbólica e a concomitante recriação de espaços de liberdade. Mas, elementos da vida pós-moderna incidem sobre a questão e são incidências não explicadas por si mesmas. Segundo Harvey (2006), a vida pós-moderna tende a subjugar existências tradicionais, sócio-históricas, ancestrais, e a partir daí se fundam novas realidades orientadas pela lógica do capital, que é uma lógica padronizadora de realidades.

Resultados e Discussão

Matupiri, um quilombo de fronteira

A maior comunidade negra localizada à margem do rio Andirá, no lago do Matupiri, município de Barreirinha, fronteira leste do Estado do Amazonas com o Pará, buscou por dez anos o reconhecimento. Em 2013, Santa Tereza do Matupiri – após trajetória que remonta inicialmente a fins do ano 2002 – conseguiu identificação registrada via lei federal.

As pessoas do lugar foram legalmente descritas conforme titulação estatutária e constitucional como populações tradicionais quilombolas.

A Fundação Palmares, pela portaria nº 176, de 24 de outubro de 2013, segundo documento de autodefinição em processo tramitado, registrou não apenas Matupiri como remanescente de quilombo. Por meio do Livro de Cadastro Geral nº 16, a certificação foi expedida para as comunidades Boa Fé, Ituquara, São Pedro, Santa Tereza do Matupiri e Trindade. Todas se definiram como remanescentes de quilombo.

O evento singular que marca especificamente a memória coletiva de Santa Tereza do Matupiri, ora reforçado pela tradição oral dentre moradores, faz referência ao fato do surgimento da comunidade guardar estreita ligação com um acontecimento marcante na história da Amazônia, a Cabanagem. A revolução ocorreu entre os anos de 1835 e 1840 e influenciou na construção do mito de criação da comunidade.

Em entrevista de campo, percebe-se menção à revolução cabana e indicativos acerca da chegada dos primeiros negros à região pelo rio Andirá, localizado na fronteira do Amazonas com o Pará. Foi mencionado que o lugar representou um refúgio de liberdade a negros, possibilitando processos de emparentamento com povos locais, sobretudo com relação a índios Sateré-Mawé. A memória do evento se entrelaça com lembranças de um passado envolvo em ancestralidades e tradições orais.

“O meu pai nasceu lá mesmo, mas os avô dele veio de lá, né, e contou pra nós que eles vieram assim como escravos dos portugueses. Isso foi tempo da guerra, tempo da Cabanagem. Meus avô contavam assim: que tomavam as coisas, levaram tudo e pra se defender tinha que se esconder mermo. Até pra provar de verdade um terreno que é meu, lá quando fiquei, quando o papai foi dividir a terra lá com nós. Aí fomos fazer um roçado, aí um vizinho encontrou uma panela de ferro, assim, acho, que esconderam por lá. Agora não existe mais, já destruíram, mas até ano passado ainda tinha a panela de ferro, ela era bem pesadona assim, no meio da mata” (Maria Hilda dos Santos Castro, 53 anos, pesquisa de campo, setembro de 2015).

Identifica-se certo grau de entendimento e consciência coletiva concernente a entendimentos de que moradores do Distrito de Santa Tereza do Matupiri são, em certa medida, descendentes de rebelados da Cabanagem. A percepção é que eles desertaram ou mesmo fugiram para o Matupiri – lugar tão distante do foco principal da Revolução Cabana (ocorrida no Grão-Pará) – por escolha involuntária.

É suposto que a tradição oral entre moradores se mantém acessada, hoje, em face à continuidade da memória local, a qual tem se transformado e ressignificado, o que implica, atualmente, no âmbito dos moradores mais jovens do quilombo, que eles também se reconhecem como negros descendentes do cativo. A percepção coloca-os em patamar de agentes da própria história e não espectros ou sujeitos biologizados (ALMEIDA, 2008).

Na região do Rio Andirá existem cinco comunidades de remanescentes de quilombo: São Pedro, Ituquara, Trindade, Boa Fé e Santa Tereza do Matupiri. A última mencionada, de acordo com a antiga moradora, serviu como elemento difusor para o surgimento das outras comunidades da região. O suposto está explícito na caracterização de parentesco dos quilombolas, a qual se nota que é arranjada por entroncamentos familiares comuns entre as comunidades.

Sobre o exposto, indagou-se com referência primeiramente à funcionalidade do lugar no contexto das fugas passadas.

“São cinco [comunidades negras]: Ituquara, Boa Fé, São Pedro, Trindade e o centro do distrito, Santa Tereza do Matupiri. Aí, olha só, Matupiri, quando começamos [a morar no local], era o esconderijo dos negros, porque quem não conhece se perde, porque o Andirá é assim: vai o rio direto pra cá, então pra cá tem um braço que entra lá pra comunidade, então aqueles que escaparam, que entraram pra lá pra trás da ilha, se esconderam, não morreram. E aqueles que passaram direto, coitados, morreram. Quem não conhece o Andirá se perde lá. É uma cabeceira que entra e sai pelo mesmo lugar (Maria Hilda dos Santos Castro, 53 anos, pesquisa de campo, setembro de 2015).

Mesmo após reconhecimento e certificação da Fundação Palmares, com base em legislação vigente, a luta dos comunitários de Santa Tereza do Matupiri por direitos tem se direcionado para uma melhor infraestrutura de acesso a serviços básicos. No Matupiri, observam-se pouquíssimas essencialidades a moradores. Saúde e educação são grandes deficiências.

“O Matupiri só tem escola municipal. Posto, tinha um posto quando eu trabalhava lá. Tinha um posto, mas logo quando eu vim de lá, faz dez anos, doze anos, que eu sai de lá, o posto já tinha quebrado tudo assim. Do tempo do [...], vou me lembrar, do prefeito Hesmeraldo Trindade, que fez aquele posto de comunidade pequena, e de lá entra prefeito e sai prefeito, o posto não existe. Agora que fizeram

um levantamento e tão fazendo outro. A dificuldade que eu tenho é na área de saúde que não tem posto mesmo lá, num tem mermo” (Maria Hilda dos Santos Castro, 53 anos, pesquisa de campo, setembro de 2015).

A problemática também é localizada na falta de incentivo para a agricultura familiar e a economia solidária. Moradores confrontam e resistem a essas ausências a partir de conhecimentos tradicionais, gerando produção de alimentos e mantendo o consumo doméstico e da comunidade com aportes de memorialidades herdadas – o que não significa a inexistência de problema, dada a condição histórica dos quilombolas. Trata-se, todavia, de uma conjuntura ambígua, marcada por baixa governança e alteridade étnica. São preocupações que incidem sobre a formação familiar e a linhagem consanguínea dos comunitários.

“Não tem assistência, não. Até que era pra ter do IDAM que tão num negócio de plantio, que eles fizeram um trabalho por lá [por Barreirinha, município da região] e iam ensinar como plantar cacau e as plantinhas deles morreram tudinho, porque até hoje eles não foram ensinar como plantar, aí morreu. Uns ainda plantaram com as técnicas deles mesmo e outros estão esperando o técnico ir daqui, não plantaram [...] Eles produzem agora, eles tem café, banana, farinha e outras coisas de raiz: cará, macaxeira, batata”. (Maria Hilda dos Santos Castro, 53 anos, pesquisa de campo, setembro de 2015).

Destarte a produtividade razoável dos locais, a característica fronteiriça do quilombo amazônico tende a denotar vieses urbanos para comunidades de pequena escala no bioma no que se refere ao trânsito de pessoas. Não pela intensidade de viajantes, mas sobretudo pela multiplicidade de naturalidades e quicá nacionalidades que perpassam pelo território quilombola.

Matupiri está situada na fronteira do Amazonas com o Pará e, portanto, nota-se empiricamente o fluxo migratório de paraenses e amazonenses que atravessam a comunidade, seja em busca de trabalho, tratamento médico, por visitação a parentes ou em viagem com familiares vislumbrando mudança de Estado. A questão é que se trata de um território de passagem, não de estada. Por um punhado de contingências, Santa Tereza do Matupiri parece ser, pela estruturação territorial, um lugar por onde se passa, e apenas isso.

Com o registro legal do processo autodeclaratório dos negros, certa leva de pesquisadores, professores e investigadores acadêmicos,

em sentido geral, têm estado no quilombo – o que fomenta a afirmativa de outrora de que pessoas de diferentes nacionalidades visitam este que um dos mais recentes territórios de pessoas com memória de cativo da Amazônia – fundando uma microurbanidade, se assim se pode entender o processo de reconstrução identitária do Matupiri.

O quilombo e as festividades

No ponto zero da pesquisa (TOZONI-REIS, 2009; MEIHY e HOLANDA, 2011), a negra Maria Hilda menciona a existência de festividades no distrito de Santa Tereza do Matupiri, como a homenagem à padroeira Santa Tereza D'Ávila. A festividade ocorre anualmente, em meados do mês de outubro.

[...] Tem a festa da santa, que é dia 15, começa dia 5 e termina 15 de outubro. Mês de junho tem a brincadeira do Jaçanã; tinha a da garcinha e aí em dezembro tem a pastorinha. São as festas de quem mora lá na comunidade. Essas festas agora, pra nós não perder, nós tava trabalhando assim com a minha família. Dia 5 era nossa noite: nós dava o café da manhã, fazia nosso leilão e festa também. Aí relembra aquelas festas. Tem gente que ainda lembra a dança do gambá; gambá eles cantam batendo com pau roliço, faz um barulho lá que eles ficam batendo e cantando. Aí as pessoas dançam, o tambor é meio deitado. Não sei, não lembro direito a dança do gambá velho. É uma dança assim, eles colocam lá para o meio da sala aí o pessoal dança”. (MARIA HILDA DOS SANTOS CASTRO, 53 anos, pesquisa de campo, setembro de 2015).

Ela cita a dança do gambá, um bailado corrido com orientação por som de tambor rústico e que faz parte de brincadeira longeva, cristalizada a partir de considerável influência da cultura negra na região do Rio Andirá. Braga (2011, p. 165), sobre essa dança, destaca: “[...] é de matriz africana e praticada inicialmente por negros na Amazônia, toma como referência instrumento musical confeccionado em tronco de madeira, percutido com as mãos que batem no próprio couro”.

Concomitante à dança do gambá situa-se o boi-bumbá, brincadeira firmada por influência indireta de folguedos joaninos regionais (a exemplo dos bumbás de Parintins e Barreirinha). A atividade surgiu com a finalidade de ser diversão salutar na escola, lúdico-educacional, mas com o tempo o Distrito do Matupiri colocou a festividade dos bois-bumbás Trinca-Terra e Coati no calendário de eventos culturais.

“A gente brincava de “jaçanã” e “garcinha” [ambas brincadeiras tradicionais da comunidade quilombola]. Agora só brincam o boi. O boi todo o ano eles brincam. Pera inda, vou perguntar da minha filha: “É Trinca-Terra? É Trinca-Terra o nome do boizinho lá da escola? Tem o outro, mas eles não festejam muito. É esse Trinca-Terra mesmo; o outro é Coati. Coati, né? Boi Coati”. São os bois da escola. A comunidade abraça a brincadeira. Ano passado, meu filho foi pra lá brincar. Ele era músico lá no boizinho. É engraçado, muito animado esse boizinho [...] Eu gostei, quando eu fui pra lá, gostei do boizinho mesmo. É igual na cidade: eles inventam onça e arara. Igual na cidade mermo. É bicho folharal e não sei o que mais. Engraçado eu achei aquele boi. Eles mermo fazendo a fantasia lá na comunidade, os artistas são de lá mermo” (Maria Hilda dos Santos Castro, 53 anos, pesquisa de campo, setembro de 2015).

No Matupiri, o diferencial das práticas culturais se mostra na relevância atribuída à identidade negra e quilombola. A brincadeira de boi-bumbá exalta a negritude e ilustra fortemente a presença e a influência afro no folguedo, diferente das demais brincadeiras de boi-bumbá que ocorrem na Amazônia, as quais sublinham a figura do índio.

No caso das personagens afrodescendentes, elas são as mesmas, Pai Francisco e Mãe Catirina, as quais, no auto do boi satirizam o senhorio branco, escravista. Pelo folguedo, no imaginário da comunidade a ancestralidade fenotípica e cromática, seja por autodeclaração ou emparentamento, está mais presente em discursos autoafirmativos, traduzidos, por exemplo, nas palavras do amo do boi.

“Pelo fato de existir, já é uma resistência [...] Começou no ano de 2007 mais ou menos esse boi, que foi com o nome de Treme-Terra. Nesse tempo, eu ainda não tava, mas já fazia parte da equipe. A comunidade se juntou com a escola. Mudou o nome em 2008 pra Trinca-Terra e tem esse nome até hoje. Logo no início do boi, as músicas cantadas eram dos outros bois de Parintins ou daqui de Barreirinha. Aí a partir de 2008 entraram compositores locais, que fizeram músicas próprias do boi, que são cantadas e até hoje continuam fazendo músicas pra serem cantadas aqui, a partir da vida daqui”. (Dian Lenon Trindade Guimarães, 22 anos, pesquisa de campo, setembro de 2015).

A brincadeira dos bois Trinca-Terra e Coati não tinha data fixa anteriormente. Dependia de condição financeira dos comunitários e das férias escolares de crianças e jovens que estudavam em Barreirinha/

AM, os quais participavam de modo ativo da festividade, inclusive na arrumação estrutural do folguedo. Porém, por conta das aulas, muitos deixavam de brincar, o que comprometia a festividade.

Na tentativa de resolver o entrave, decidiu-se realizar o evento folclórico na segunda quinzena do mês de setembro. O evento se tornou, assim, dinâmico, em função de uma data de junção cultural importante para a comunidade do Matupiri, sobremaneira porque compositores, alegorias e instrumentos de percussão são do próprio quilombo, além, é claro, dos brincantes. Observe-se composição singularmente criada partindo-se dessa postura étnica adotada.

“Eu tenho jeito, já tá no sangue, sou a essência, sou a raiz de um povo Quilombola.
Eu tenho a cor, da raça eu sou, sou afro-brasileiro.
Eu tenho jeito, já tá no sangue, sou a essência, sou a raiz de um povo Quilombola.
Eu tenho a cor, da raça eu sou, sou afro-brasileiro.
Eu sou a miscigenação. Eu sou afro ameríndio de coração.
Eu sou a miscigenação. Eu sou afro ameríndio de coração.
Eu toco berimbau. Eu jogo capoeira. Herança dos povos ancestrais.
Eu trago na veia e no peito no meu coração. Eu jogo capoeira
Vem pra nossa festa, vem brincar de boi bumbá, aaaah!
É toada do norte de Santa Tereza Rio Andirá.
Nosso ritmo de boi
Brincar com emoção, ser feliz
Nossa galera, sai do chão
Nosso segredo é brincar de boi com emoção, ser feliz.
Essa galera verde e branca, sai do chão.
De Santa Tereza do Matupiri, terras dos Quilombos, do povo que vive aqui.
Essa é a minha galera, que não se cansa de brincar.
É jovem, adulto, criança e o que importa é brincar de Boi Bumbá.
De dentro da Amazônia do Matupiri, terras dos Quilombos do povo que vive aqui.
Essa é a minha galera que não se cansa de brincar”
(Dian Lenon Trindade Guimarães, 22 anos, pesquisa de campo, setembro de 2015).

A festa, em seus aspectos figurativos e alegóricos, é contextual e remonta aos anos de luta por reconhecimento. Comunitários de Santa Tereza do Matupiri se tornaram atuantes, associaram-se e passaram a defender não somente a porção territorial que lhes coube, mas sua

essência simbólica e imaterial constituída, reivindicando uma fronteira maior não necessariamente por causa de aspectos geopolíticos, mas valorativos e estruturantes.

No atual momento, a comunidade estende seu território para além da região onde habita, não por força de disputas geográficas, mas por influência subjetiva da sociocultura compartilhada e em função de domínios almejados em comunhão. O boi-bumbá representa, partindo dessa construção valorativa, perspectiva de projeção ante demais comunitários do entorno.

No Quilombo de Santa Tereza do Matupiri, o despertar ideológico e político dos moradores contrapôs-se a atitudes hostis de fazendeiros da região – que na contemporaneidade representam esfera de conflito ante os locais. Foi uma resposta de resistência a investidas, porque a floresta vinha sendo substituída por mata rasa para a criação de gado e plantações de médio porte, eclipsando direitos socioambientais da comunidade tradicional de negros.

Com a nova situação, a postura dominial sobre a terra foi positivada em ações coletivas, de caráter crítico, pautada pela consolidação de uma economia solidária, de substrato participativo. O modelo começou a ser consolidado tempos depois do reconhecimento legal e, hoje, é primordial para Santa Tereza do Matupiri. Ele não se apoia na concentração de renda e nem é baseado em competição por lucro, mas sim na solidez coletiva dos abonos, apesar de o Estado brasileiro não reconhecer o direito ao trabalho associado e às formas organizativas baseadas na economia solidária.

Além da falta de incentivos fiscais e financeiros a cooperativas apoiadas em projetos de economia solidária, os quais fundamentam a comunidade do Matupiri, povos étnicos da Amazônia recebem menor monta do governo federal para ações de pequena escala (DIEESE, 2011). Os números indicam que não basta ter apenas política pública definida. É preciso poder de decisão para forçar a transferência de recursos do Estado à economia de base popular.

Uma economia, portanto, que tenda a permitir aos comunitários do quilombo não estarem inseridos dentro de um contexto de desqualificação, de etiquetagem desqualificante, conforme apontam Fernandes e Mata (2015) quando sugerem a existência de localidades geradoras de estigmas pela simples e objetiva condição de serem periféricas. Um contexto, de tal modo, crivado por instabilidades afetivas e contradições.

Conclusão

Pelo que precede, a autodeclaração dos comunitários de Santa Tereza do Matupiri tem fomentado a recriação territorial da região do rio Andirá, nos limites do Amazonas com o Pará. O ato da comunidade negra em afirmar-se como remanescente de quilombo concorreu para o fortalecimento de laços afetivos e de pertencimento à terra e, hoje, Matupiri se encontra mais cônica em termos sócio-históricos e parentais.

Questões de fronteira e culturais, por estarem relacionadas à problemática da autodeclaração em Santa Tereza do Matupiri, incidiram indiretamente sobre a decisão de reconhecer descendentes de escravos como quilombolas e em certa medida ainda auxiliaram na definição de aspectos relacionados à negritude deles, não sem gerar inegáveis ambiguidades com latifundiários e grileiros do entorno.

Pareceu pertinente concluir que problemáticas relacionadas a pertencimento e territorialidade foram solidificadas em função do *status* de reconhecimento legal outorgado pelo Estado a moradores do Matupiri e a partir desse fato se concluiu que a legalização judicial influiu positivamente em legalizações normativas e morais dos quilombolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. “*Terra de quilombo, terras indígenas, ‘babaçuais livre’, ‘castanhais do povo’, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*”. – 2.^a ed. Manaus: PPGSCA/Ufam. 2008.

CAVALCANTE, Ygor. “Fugindo, ainda que sem motivos: escravidão, liberdade e fugas escravas no Amazonas Imperial”. In: SAMPAIO, Patrícia M. (Org.). *O fim do silêncio – presença negra na Amazônia*. Belém: Açaí/CNPq, 298 p. 2001.

DEL PRIORE, Mary. “Por uma história das margens”. In: DEL PRIORE, Mary & GOMES, Flávio (Orgs). *Os senhores dos rios – Amazônia, margens e histórias*. Elsevier Ed. São Paulo. 2003.

DIEESE. “*Estatísticas do meio rural 2010-2011*”. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Ministério do Desenvolvimento Agrário. – São Paulo: DIEESE/NEAD/MDA, 292 p. ISBN 978-85-60548-84-2 (MDA). 2011.

FARIAS JÚNIOR, Emanuel de Almeida. “Do rio dos pretos ao quilombo do tambor”. Manaus: UEA Edições. 2003.

FERNANDES, Luís e MATA, Simão. “Viver nas ‘periferias desqualificadas’: do que diz a literatura às percepções de interventores comunitários”, Ponto Urbe [Online], 16 | 2015, posto online no dia 31 Julho/15. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/2658>; DOI: 10.4000/pontourbe.2658>. Acesso em: 06 Outubro 2015.

FERREIRA, Sylvio Mário Puga. “Federalismo, economia exportadora e representação política: o Amazonas na república velha (1889-1914)”. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 228 p. 2007.

FREYRE, Gilberto. “Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”. São Paulo, 49ª Ed.; Global. 2004.

FUNES, Eurípedes. “Nasci nas matas, nunca tive senhor. história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas”. Tese de doutoramento em História da FFLCH/USP, São Paulo. 1995.

FUNES, Eurípedes. “Mocambos do trombetas: memória e etnicidade (séculos XIX e XX)”. In: Gomes, Flávio & Del Priore, Mary (Orgs). *Os senhores dos rios – amazônia, margens e histórias*. Elsevier Ed. São Paulo. 2003.

GOMES, Flávio. “A Hidra e os Pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (séc. XIII e XIX)”. Tese de Doutorado –UNICAMP/SP. 1997.

GOMES, Flávio; QUEIROZ, Jonas Marçal. “Em outras margens: escravidão africana, fronteiras e etnicidade na amazônia”. In: Gomes, Flávio & Del Priore, Mary (Orgs). *Os senhores dos rios – Amazônia, Margens e Histórias*. Elsevier Ed. São Paulo, 2003a. 2003.

GOMES, Flávio; DEL PRIORE, Mary (Orgs). “Os senhores dos rios – amazônia, margens e histórias”. Elsevier Ed. São Paulo. 2003.

HARVEY, David. “A condição pós-moderna”. 15. ed. São Paulo: Loyola, 349 p. 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA, Fabiola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo, Contexto. 2011.

SALLES, Vicente. “O negro no Pará – sob o regime da escravidão”. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Serv. de publicações [e] Universidade Federal do Pará, 336p. 1971.

SAMPAIO, Patrícia (Org.) “O fim do silêncio – presença negra na amazônia”. Belém: Açai/CNPq, 298 p. 2011.

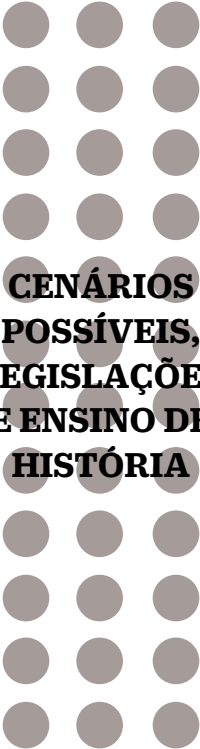
SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. “História econômica da amazônia: 1800-1920”. São Paulo: T.A Queiroz. 1980.

SILVA, Marilene Corrêa da. “Metamorfoses da amazônia”. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas. 2000.

SILVA, Marilene Corrêa da. “O Paiz do Amazonas”. Manaus: Editora Valer/Governo do Estado Amazonas/Uninorte. 2004.

SOLAZZI, José Luís. “A ordem do castigo no Brasil”. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 283p. 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. “Metodologia da pesquisa”. 2ª Ed. Curitiba: IESSDE Brasil S.A, 180 p. 2009.



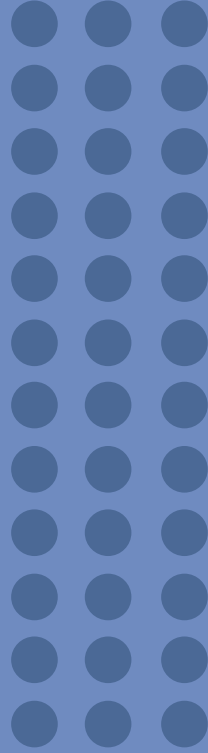
**CENÁRIOS
POSSÍVEIS,
LEGISLAÇÕES
E ENSINO DE
HISTÓRIA**



**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
11.645/2008 NO CURRÍCULO
ESCOLAR DA CIDADE DE RIO BRANCO
do nível prescritivo ao nível interativo**

8

Maria Ariádina Cidade Almeida
Teresa Almeida Cruz



O presente texto busca analisar a implementação da Lei 11.645/08 no currículo escolar da educação básica na cidade de Rio Branco, identificando as condições políticas para sua constituição e as mediações existentes entre a legislação e a prática escolar. Assim, procuraremos apontar as limitações/desafios na implementação dessa lei a partir de uma pesquisa realizada por alunos do Curso de História da Universidade Federal do Acre – UFAC, como atividade da disciplina Ensino de História, realizada em 16 escolas públicas (municipais e estaduais) no ano de 2015, bem como a realização do curso de especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana para profissionais de educação da rede pública de ensino durante os anos de 2014 e 2015, que tivemos a oportunidade de coordenar e supervisionar, e do curso de Especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, coordenado pela professora Flávia Rodrigues Lima da Rocha.

Desde a década de 1970, as análises sobre o currículo escolar sofreram diferentes releituras, apontando assim, o caráter político e teórico, existente no seu processo de elaboração, que reflete a forma como a sociedade e suas culturas constroem seus significados. Por isso, dependendo dos interesses dos grupos e dos enfrentamentos políticos alcançados, alguns conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros, adentrando inclusive no terreno dos valores (axiologia) de como determinados aspectos curriculares são valorizados, supervalorizados ou, simplesmente, silenciados.

Herdeiro de uma cultura colonialista e eurocêntrica, o currículo escolar brasileiro difundiu conhecimentos e valores que não levava em conta a complexidade da realidade sociocultural, silenciando e generalizando as minorias étnicas, na tentativa de ofuscar as

contradições sociais, e construir uma identidade comum. As minorias representadas pelas populações negras e indígenas foram ignoradas em seus aspectos histórico-culturais, uma vez que a escola funcionava como divulgadora da história, cultura e hábitos das elites.

No entanto, de acordo com a visão gramsciniana, as representações e visões de mundo que os homens constroem sobre si e sobre a sociedade dependem das relações deste com o mundo. Afinal, a sociedade é o lugar onde se travam as lutas para o estabelecimento das hegemonias (NUNES, 1996).

Não obstante, a redemocratização política do Brasil trouxe uma série de ganhos para a educação, dentre as quais se destaca a universalização do direito à educação escolar e a ampliação do acesso à escola pública. A escola passa a ser compreendida, não apenas como aparelho ideológico do estado, como nos anos 60 e 70, do século XX, mas como lugar social que comporta tanto as estruturas de dominação, reprodução, conflitos culturais/sociais e resistências, ou seja, lugar produtora/reprodutora de uma cultura escolar.

A escola, espaço do fazer, lugar social que recebe influências e ao mesmo tempo cria formas próprias de funcionamento, precisou unir ao currículo a educação e a formação social, focada nas dinâmicas de classe, raça, gênero, identidades, dentre outras demandas. Neste sentido, o governo federal, pressionado pelas reivindicações dos movimentos populares, instituiu um conjunto de medidas e ações que culminaram na aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas no Ensino Básico.

Nesse norte, os aludidos dispositivos legais têm o objetivo de corrigir injustiças, combater o racismo e o preconceito, a partir da valorização e difusão das culturas dessas minorias étnicas que foram silenciadas historicamente.

A organização do conhecimento se dá através de certos processos, sendo o principal deles a estratificação do conhecimento. O conhecimento altamente estratificado denota uma clara distinção entre o que é tomado como conhecimento e o que não é. O quanto e por quais critérios o conhecimento é estratificado é questão chave sobre sua organização e as possibilidades de mudá-la (Horn; Germinari: 2006, p. 17)

Ainda que o currículo seja resultado das competições dos grupos sociais, não se pode encará-lo como determinado, mas como produto histórico e social, sujeito a mudanças e reivindicações diversas. Nesta

perspectiva, a educação formal, difusora de uma visão unívoca de história, também pode ser colocada a serviço da pluralidade e da valorização das diferentes matrizes étnicas brasileiras.

Todavia, da regulamentação da lei, prescrição no currículo, à aplicação dos conteúdos/ações de forma contínua e integrada às diversas disciplinas, é transversal a uma série de mediações, as quais podem possibilitar ou dificultar a concretude desta demanda social. Estas mediações envolvem desde a formação e capacitação de professores até a forma como os conteúdos são inseridos na vida escolar.

O currículo escolar e a Lei 11.645/2008

A discussão do currículo escolar insere-se no conjunto das lutas, interesses, mobilizações e embates políticos que a sociedade civil estabelece entre diferentes grupos, cujo alcance é o Estado. Assim, a compreensão do currículo, envolve necessariamente a compreensão da cultura e sociedade em que a proposta está inserida, pois, para além da dimensão normativa positiva, que fundamenta o currículo escolar, existe a dimensão política que cria as condições para que os objetivos curriculares sejam esboçados e alcançados.

Como fundamento na Constituição Federal de 1988, que prevê o ensino de História do Brasil a partir da contribuição das diferentes culturas que formam o povo brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB dos anos 1990, no seu artigo 26, assegurava que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Essas orientações serviram de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que abordam a temática racial/étnica no tema transversal da “pluralidade cultural”. Como analisa Martha Abreu e Hebe Matos, “pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial” (2008, p. 6).

Todas essas iniciativas, que representavam avanços, mas não a efetivação da coisa em si, impulsionaram o movimento negro a reivindicar medidas afirmativas, que materializassem no cotidiano escolar a temática da pluralidade étnica. Após o aparecimento de iniciativas pontuais de alguns estados brasileiros, em 2003⁵⁵, o

⁵⁵ Belém – Lei nº 7685 de 17 de janeiro de 1994 dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino, na disciplina história, de conteúdo relativo ao estudo da raça negra na formação sócio-cultural brasileira.

Aracaju - Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, que define, entre outras coisas, Art. 1º - fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da rede municipal de ensino, visando

governo federal promulgou a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e da África no ensino básico público e privado. Em 2008, A lei nº 10.639/2003 foi atualizada e incorporada às demandas dos grupos indígenas por meio da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e história e cultura indígena. É importante frisar que a atualização da lei também ocorreu via pressão dos povos indígenas organizados.

“A obrigatoriedade da lei trouxe à tona uma mobilização no campo educacional fazendo emergir diferentes tensões e problemáticas afetando a sociedade como um todo” (COSTA, 2013, p. 227). É importante notar que as formas de preconceito e discriminação, que sempre foram veladas, emergem no contexto dos debates em torno das diretrizes que regulamentam a lei, acirrando os posicionamentos pró ou contra as ações afirmativas e de direito à reparação.

Embora a legislação represente um significativo avanço teórico no processo de enfrentamento, ela, por si só, não garantiu a efetivação da implementação em sala de aula. Assim sendo, uma coisa foi a conquista jurídica, no currículo formal, entendido neste texto como o currículo no seu nível prescritivo, outra coisa é a dimensão prática do currículo sendo aplicada na sala de aula, compreendendo-o como nível interativo, ou currículo em ação.

Cabe também o entendimento das mediações existentes entre elas, apontando os condicionamentos que as envolvem e os possíveis distanciamentos e aproximações na consolidação dos seus propósitos no interior das escolas públicas do Ensino Básico.

Considerando o nosso passado escravocrata, não tão distante, e a cultura histórica que resultou numa compreensão de negros passivos e índios em vias de desaparecimento, temos inúmeros obstáculos na superação do racismo e desigualdade na escola. É importante destacar o papel da narrativa histórica para reforçar as mentalidades, pois desde fins do século XIX, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB e a publicação do trabalho premiado de Adolfo Varnhagen, a colonização portuguesa foi elogiada, ao passo que negros e índios foram considerados raças inferiores e responsáveis pelo atraso da nascente nação.

prepará-los para aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil. Art. 2º - A rede municipal de ensino, deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.

São Paulo – Lei nº 11.973 - DE 4 DE JANEIRO DE 1996 dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de “estudos contra a discriminação racial”.

Esta visão negativa irá perdurar até a chegada de Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freire, que trará uma visão “positiva” da colonização e miscigenação, reforçando o famoso mito da democracia racial (REIS, 2006).

Estas visões baseadas na posituação das relações sociais, que desconsideram hierarquias e amenizam o significado das instituições escravocratas, coadunam com as visões de passividade e amabilidade do negro, criando estereótipos que oscilam entre o sujeito alegre, resignado e o escravo, malfeitor. Os índios, por sua vez, também alvos de estereótipos, aparecem como arredios, selvagens, assimilados e em vias de desaparecimento. Diante de tantas construções equivocadas, que não se restringiram ao mundo acadêmico, mas se cristalizaram nas mentalidades coletivas, temos o desafio de implementar uma lei que apresenta novos olhares não apenas sobre as histórias das populações negras e indígenas, como também acrescenta novos saberes ao currículo como um todo.

Os obstáculos se tornam mais complexos na materialização das políticas públicas em uma sociedade que procura a todo o momento positivar as relações sociais, instituindo o mito da democracia racial baseado na ideia de que o racismo não existe na sociedade brasileira. Esta noção do racismo velado conduz a escola a uma desmobilização, por entender que os conteúdos são desnecessários, portanto, dificultando sua implementação.

O desafio dos novos olhares sobre antigas fontes consistem em perceber negros e indígenas como sujeitos históricos capazes de se movimentar de acordo com seus interesses, ao mesmo tempo em que não se pode esquecer que suas histórias foram tecidas em espaços altamente contraditórios e desiguais. Pensar a partir desta perspectiva é um caminho para não cairmos em leituras a-históricas que ignoram a força do passado na leitura do presente

A ideologia da democracia racial conduz a sociedade ao estado de não consciência de suas práticas sociais, sendo comum, em muitos espaços, a ignorância quanto ao racismo, dando margem não apenas a reificação das práticas de racismo e segregação, mas às formas tolhidas e veladas que estando longe ou próximas dos olhos/consciência, persistem como herança do passado colonial e componente ideológico das teorias de branqueamento idealizadas pelas classes dominantes desde o século XIX.

No bojo destas lutas étnicas e sociais, a Lei nº 11.645/2008 representou a tentativa de superação das desigualdades, de combate ao mito da democracia racial e da constituição de relações humanas igualitárias, ao menos no que se refira à dimensão axiológica do currículo, na expectativa de tornar estes grupos partes da agenda escolar e capazes de se autoafirmar na escola, na sociedade e no mundo.

A Lei nº 11.645/2008 e a formação de professores em Rio Branco

Considerando que o currículo se constrói a partir de um emaranhado de disputas e lutas, como comentado acima, alguns seguimentos da cidade de Rio Branco, como é caso do movimento negro, foram imprescindíveis para a implementação da Lei nº 11.645/2008 na educação básica. Desde a sua implantação, houve bastante tempo para que os estados brasileiros criassem as condições de efetivação do texto legal nos currículos da educação básica. No Acre, essas condições retardaram ou ainda não foram criadas, devidamente.

A relação consciente entre o significado da sua atividade e o compromisso histórico, que lhe é próprio do seu fazer, é o principal desafio para os professores da rede básica do Acre, pois, considerando que o mito da democracia racial ainda persiste no imaginário social, o currículo em ação, que se dá no processo cotidiano das relações sociais e que são mediadas pela escola, pelos seus agentes, professores, alunos, gestores e comunidade, pelo projeto político pedagógico, fica por acontecer, centrando-se em atividades comemorativas ou em atividades de caráter paliativo, que acontecem fora da sala de aula.

Nesse sentido, foi durante atividades da Semana da Consciência Negra, em 2006, que conseguimos, através do Departamento de História da Universidade Federal do Acre, como apoio do Centro de Estudos e Referência da Cultura Afro-brasileira do Acre (CERNEGRO), organizar um debate com a secretária estadual de educação, gestores e coordenadores pedagógicos, no auditório da Secretaria Estadual de Educação, com a presença de cerca de 100 profissionais da área, para discutir o histórico e a implementação da Lei nº 10.693/2003 no Estado.

Nessa ocasião, sentimos como os principais agentes estatais, no que diz respeito à educação formal, não estavam sensíveis à implementação dessa importante Lei. Alguns deles chegaram até a afirmar que nas escolas do Acre não existia racismo, reificando o mito da democracia racial. Embora nos colocássemos à disposição da Secretaria de Educação para realizar cursos de capacitação dos professores, a fim de trabalharem os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, a secretária de educação afirmou que já tinham uma agenda de formação para os professores e que, de imediato, não seria possível essa formação específica.

No ano seguinte, em 2007, a Secretaria de Combate ao Racismo do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Acre (SINTEAC) enviou um processo à Reitoria da UFAC solicitando a disponibilização

de professor para realização de um curso de capacitação para professores, relacionado à implementação da Lei nº 10.639/2003. O referido processo foi encaminhado ao Departamento de História que, mais uma vez, disponibilizou a professora de História da África para realizar o curso solicitado. O processo foi devolvido ao SINTEAC que tentou viabilizar esse curso de capacitação, entretanto, mais uma vez, os secretários de educação das redes municipal e estadual não criaram as condições para que isso acontecesse.

Ainda em 2007, novamente a professora de História da África, da UFAC, elaborou projeto de formação continuada para profissionais da educação, encaminhado ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, visando a capacitação dos professores das redes de educação pública nos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira. O projeto foi aprovado por esse Ministério, no entanto, os recursos à implementação não foram liberados.

Essas duas tentativas citadas acima revelam como as secretarias de educação, que deveriam ser as primeiras a se preocuparem em capacitar os professores para que a Lei nº 10.639/2003 pudesse ser, efetivamente, colocada em prática, são também os primeiros a se omitirem. Assim, não há nenhum desejo dos agentes educacionais do Estado do Acre em cumprir a Lei. Inclusive, o movimento negro do Acre chegou a demandar uma ação no Ministério Público para que se obrigasse o Estado a implementar essa Lei.

Somente em 2013, por iniciativa de professoras de História, em parceria com as secretarias municipais e estadual de educação, a UFAC conseguiu a aprovação do MEC de dois cursos de especialização, através do Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O curso de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com carga horária de 360 horas, teve uma turma em Cruzeiro do Sul e outra em Rio Branco; e o de Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, com carga horária de 420 horas, teve uma turma em Brasília e outra em Rio Branco. Cada turma era composta por 50 profissionais da educação das redes municipais e estaduais.

Estes cursos de especialização se constituíram na primeira experiência de qualificação de profissionais da educação básica para desenvolverem conteúdos de História da África, cultura afro-brasileira e estudos relacionados às relações étnico-raciais, tendo contado com a colaboração de docentes especialistas nestas temáticas de universidades dos estados do Rio de Janeiro e Bahia.

Por outro lado, analisando a parceria com as secretarias de educação, detectou-se que as municipais colaboraram apenas no processo de divulgação do edital de seleção. Enquanto que a secretaria estadual, apenas disponibilizou os espaços físicos para as aulas e laboratórios de informática. Sob a ótica de quase todos os professores que se matricularam no curso, vislumbra-se a assertiva precedente. Pois, reclamaram da falta de apoio dos gestores de suas escolas, inclusive, tiveram que faltar em alguns finais de semana às aulas, por causa de atividades em suas escolas. Isto foi um dos fatores que contribuiu para a desistência de vários cursistas.

Dessa forma, no curso de Especialização em História Afro-Brasileira e Africana, em Cruzeiro do Sul, apenas 20 cursistas concluíram o curso e, em Rio Branco, só 17. Já em relação ao curso de Especialização UNIAFRO, tivemos resultados mais favoráveis: concluíram 33 em Brasília e 37 em Rio Branco.

Não obstante, temos tido grande procura por parte dos profissionais da educação básica para novas turmas de especialização nesses dois cursos. Entretanto, a atual conjuntura política de nosso país, com as crises, os retrocessos e a conseqüente extinção da SECADI, em 01 de junho de 2016, não vimos perspectivas de continuidade desse Programa de Formação Continuada. De qualquer forma, pensamos que os profissionais da educação que tiveram a oportunidade de participar dos cursos de especialização comentados acima, inclusive os que não concluíram, estão fazendo a diferença em suas escolas, colaborando significativamente no processo de combate e enfrentamento ao racismo.

No âmbito da discussão do processo de transição do currículo prescritivo ao interativo, passemos agora à análise dos principais pontos da pesquisa realizada em 16 escolas públicas da cidade de Rio Branco, Acre, por duas turmas de alunos do Curso de História da UFAC, como parte das atividades práticas da disciplina Ensino de História, ministrada pela docente Teresa Almeida Cruz.

Em primeiro lugar, destacamos que os professores entrevistados tinham conhecimento da Lei nº 11.6459/2008, mas não haviam recebido nenhuma capacitação para trabalhar os conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Os professores de História, que se formaram mais recentemente, que são minoria, tiveram, a partir de 2004, uma disciplina de História da África, com carga horária de 60 horas. Portanto, detinham uma visão superficial da História da África e nenhuma formação específica em relação à história e cultura afro-brasileira e indígena.

As disciplinas de história e cultura afro-brasileira e história e cultura indígena entraram somente em 2015 no currículo do curso de licenciatura em História da UFAC. Isso significa que a carência de informação em relação a esses conteúdos se torna maior ainda. Por isso, a pesquisa realizada pelos discentes revelou também que os conteúdos em que há menos conhecimento por parte dos professores está relacionada à história indígena. No entanto, no Acre, apesar do massacre das correrias⁵⁶, no processo de abertura dos seringais, ainda existem 16 povos indígenas com sua diversidade étnica e cultural bem delimitada.

De acordo com o material que foi coletado e analisado durante a pesquisa, ocorrida na semana de consciência negra, que agora faz parte do calendário escolar, mais do que discussões históricas e culturais contextualizadas, há um processo de folclorização da cultura afro-brasileira, como acontece também no Dia do Índio ou Semana do Índio.

Outra questão relevante é que os conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena não estão sendo desenvolvidas no âmbito de todo o currículo escolar, mas, sobretudo na disciplina de história e, de forma insatisfatória, devido à falta de formação dos docentes que a ministram.

Enfim, a pesquisa realizada nas escolas públicas de Rio Branco revelou que este novo currículo, o qual deveria ser implementado a partir da Lei nº 11.645/2008, ainda está muito em seu nível prescritivo, portanto, ainda não tendo sido passado devidamente para o cotidiano da escola e operacionalizado para se tornar currículo interativo.

E mais, um dos principais pontos de estrangulamento à prática, ao nosso ver, é justamente a falta de capacitação dos profissionais da educação básica. Tal incidência reflete a falta de responsabilidade e compromisso do Estado que ainda tem uma estrutura colonialista e está impregnado do racismo institucionalizado, deixando de cumprir a própria legislação.

Por isso, pensamos que o caminho para mudar essa situação continua sendo as lutas e mobilizações políticas dos movimentos negros e indígenas e da sociedade como um todo para pressionar o Estado a fim de criar as condições necessárias à implementação da Lei nº 11.645/2008. Isso ocorreria a partir do processo de capacitações dos profissionais da educação básica que podem tornar o currículo real, modificando as relações étnico-raciais a partir do ambiente escolar e promovendo a igualdade racial para construirmos uma sociedade multiétnica na qual todas as pessoas sejam respeitadas independentemente da cor da sua pele.

⁵⁶ Expedições organizadas pelos seringalistas para matar os povos indígenas e se apropriar dos seus territórios;

Considerações finais

O ideário do pluralismo, ou da sociedade plural, não se faz apenas com a constatação das diferenças, mas, com a devida participação dessas diferenças nas esferas que compõem o poder, e da ocupação de espaços políticos de veiculação de discursos e saberes, como é o caso do currículo escolar e da própria sala de aula. Assim, compreendemos que a Lei nº 11.645/2008, que atualizou o que determinava a nº 10.639/2003, abriu precedentes importantes para novas diretrizes curriculares que reconheçam a importância de negros e indígenas na história e cultura brasileira.

Desse modo, a implementação da Lei nº 11.645/2008 na cidade de Rio Branco enfrentou inúmeras dificuldades, seja pelo mito da democracia racial, que torna as práticas de racismo “aceitáveis” e que realiza uma leitura conciliatória da colonização, seja pela negligência do Estado em não dispor de um programa de formação continuada que capacite seus profissionais docentes para atuarem nas escolas. O mesmo se afirma em relação à falta de colaboração e incentivo da gestão institucional em liberar os professores para realizarem os cursos de especialização nos fins de semana. Estas dificuldades gerenciadas pela burocracia institucional do estado prejudicaram inúmeros docentes que não conseguiram conciliar estudo de capacitação e trabalho.

Acreditamos que a colaboração entre os setores responsáveis pela educação, como universidades, secretarias de ensino, prefeituras e estados, são essenciais para o apoio e realização da formação de professores. No entanto, entendemos também que todo processo de escolarização pressupõe questões políticas que complexificam o processo. Por esse motivo, é importante que as universidades produzam saberes na perspectiva de colaborar com os conteúdos curriculares e que ajudem professores a repensar suas práticas de ensino.

A pesquisa desenvolvida pelos alunos nas 16 escolas de Rio Branco evidenciou que a principal dificuldade encontrada pelos professores é a falta de subsídios para trabalhar os conteúdos da lei, lembrando que por se referir a História e Cultura, esses conhecimentos ficam quase sempre sobre o encargo dos professores de História, enquanto que a regulamentação prevê que se discuta no currículo das diversas disciplinas. Assim é necessário que comecemos a nos esforçarmos, junto as nossas universidades e escolas, a pensar nas matemáticas indígenas, filosofias africanas, literatura afro-brasileira, arte e cultura indígena e africana, enfim, em todas as possibilidades que a colonização epistêmica nos tirou.

Vale lembrar que a materialização das políticas públicas não depende apenas das conquistas jurídicas, pois a conquista dos movimentos negros e indígenas em favor do reconhecimento do valor das suas culturas e populações não se deu, sem que antes houvesse um histórico de intensas mobilizações por parte destes grupos, e, portanto, precisarão sempre de lançar mãos do expediente de luta para serem mantidas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores In: *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

BITTERCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. SP: Contexto, 2001.

COSTA, Warley. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar, Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 215-244.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. *O ensino de história e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis: Vozes, 2006. 158p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea). 202 p.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de história*. São Paulo: Papirus, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregheer; MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. *Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar*. Educação em revista, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, Jan-jun. 2008.

PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas Afro-Brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. 356 p.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: FGV, 2006

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.



**POR UMA “PEDAGOGIA DA
DESCOLONIZAÇÃO”**

**a questão do ensino de história
e cultura afro-brasileira, a partir
das experiências do PIBID em uma
escola do Baixo Rio Amazonas**

6



**Arcângelo da Silva Ferreira
Adriana de Souza Pires
Daniele Greize Belém de Oliveira
Edicleuza Costa Ribeiro**

[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a *colonialidade* do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos (Oliveira, 2012, p. 50)

No centro das questões sobre as abordagens em torno da História e Cultura Afro-Brasileira reside o problema da construção do conhecimento histórico atrelado às heranças da colonização e subalternização decorrentes da perspectiva eurocêntrica. Se compreendida como um campo de possibilidades, a Lei nº 10.639/03 suscitou novos enfoques históricos para se pensar acerca do papel dos negros no processo de construção da identidade nacional.

Atualmente, nas escolas, a questão negra procura mobilizar uma educação intercultural, buscando colocar em cheque o conhecimento hegemônico, historicamente fundamentado nas acepções ocidentais. Nesse sentido, a referida Lei abriu fendas para a educação contra-hegemônica. Portanto, as tensões epistemológicas estão estabelecidas. O “outro”, enquanto agente cultural e histórico e produtor de conhecimento, vem à baila.

Como nossa epígrafe elucida, apesar de não vivermos mais na era da colonização geopolítica, é preciso romper as amarras da *colonialidade*, ou seja, a permanência da dominação cultural eurocêntrica. Para tanto, uma nova epistemologia está sendo forjada, balizada no que seus teóricos chamam de “*pedagogia da decolonização*”. Em nota de pé de página, Oliveira (2012, p. 63), assim se reporta ao referido conceito:

O ‘de’ é diferente de “des”, pois representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou

seja, propõe-se também como construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (Oliveira, 2012, p. 63)

Nessa perspectiva, a reflexão sobre a interculturalidade na educação é vetor para a edificação do “pensamento-outro”. É preciso pensar das ruínas acarretadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser, estabelecida através da histórica diferença colonial delineada alhures. Dito corretamente, desde as margens, está sendo forjado um “outro” pensamento social. Portanto, “essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternos e os ocidentais” (OLIVEIRA, 2012, p. 67).

Dessa forma, é indispensável refletir o papel do negro no processo de construção de leis que os representam em uma sociedade que nos discursos midiáticos não problematizam o preconceito e estereótipos. Todavia, a luta dos negros africanos começa no momento em que são arrancados de seus lares e passam a viver subjugados em outras terras. “O Suplício do escravo teve início na sua captura e se estendeu à longa travessia do Atlântico, uma epopeia completa” (SILVA, 2011, p. 384).

Eram tratados de forma sub-humana, como verdadeiras mercadorias e alguns casos como animais, ou seja, seres coisificados,

Eles passavam quase o tempo todo acorrentados e, no momento do embarque, ou ainda nos barracões, costumavam ter o corpo marcados a ferro quente com as iniciais ou símbolos dos proprietários” (Mattos, 2009, p. 101).

As dificuldades dos negros africanos giravam em torno da diferença linguística que os levava a lutar para compreenderem e serem compreendidos sobre fato de os mesmos estarem em uma cultura diferente da sua e onde teriam que suprimir seus hábitos e aprender novos, os dos seus senhores. Dessa forma, é evidente que o negro tem uma história e que a vida dele não se inicia com a chegada ao Brasil.

Por muito tempo pensou-se que o negro era desprovido de história, e isso lhe acarretou inúmeros preconceitos e estereótipos, por exemplo, “*a inferioridade desses indivíduos, sob todos os aspectos, até mesmo o da estatura, é fácil de se reconhecer*” (HEGEL, 1999, p. 74-75). Isto se agrava principalmente associando a figura do negro à condição de escravo, o que infelizmente em pleno século XXI, ainda é possível perceber resquícios de preconceitos perpetuados por anos em um país que por muito tempo foi escravista.

Ainda nos dias de hoje, diariamente os negros sofrem inúmeros preconceitos, seja no trabalho, nas mídias, na rua, na escola, e mais ainda, *“hoje em dia ainda se morre de racismo em nosso país”* (ALBERTI, 2013, p. 28), e com isso fica claro que *“a história dos indígenas e africanos deve ser reescrita, ensinada e aprendida por nós, brasileiros, descendentes diretos desses povos”* (GUIMARÃES, 2013, p. 73).

Principalmente, porque por muito tempo o que se ensinou nas escolas através do livro didático era que o negro tinha que trabalhar ou estava sempre apanhando, que este era um sujeito passivo e, portanto, não tinha contribuído na formação da sociedade. No entanto, percebe-se que por muito tempo a verdadeira história desses povos foi mascarada e que estes resistiram desde o primeiro momento à escravidão, por exemplo, através da organização de quilombos.

Analisar e pensar a história com um olhar crítico é perceber a luta dos negros escravizados por melhores condições de vida, alimentação, diminuição da carga horária de trabalho. Isso nos faz lembrar os anos posteriores à promulgação da lei Eusébio de Queiroz, quando a circunstância histórica do tráfico interno de escravos fez senhores quebrarem acordos com famílias de cativos.

Nessa conjuntura, a dissolução de famílias de escravos provocou a resistência por meio da violência, conhecida pela historiografia brasileira como *“onda negra”*. Diversos casos relacionados a mortes de senhores de engenho por escravos que viam nessa atitude uma espécie de ajuste de contas pelo fato dos senhores terem quebrado seus acordos.

Outras alternativas estão relacionadas à fuga, à morte de seus familiares e, por extensão, o suicídio. Tais exemplos inscrevem as experiências de liberdade no bojo da luta de homens e mulheres na busca de direitos, o que provocou uma transformação no tradicional Código do Direito Paternalista para o Código do Direito Civil (CASTRO, 1997). Essas foram lutas que uniram negros africanos e afrodescendentes em busca da liberdade, atribuída a partir de 13 de Maio de 1888 pelos feitos da princesa Izabel, pois foi o que nós e nossos estudantes aprendemos em sala de aula no ensino básico.

A história mais uma vez mascarada devido a uma política nacionalista, que omitiu essa conquista dos movimentos negros, posto que eles não aceitaram passivamente o que lhes fora imposto. Todavia, essa liberdade ocorrera mesmo na prática? Após o 13 de maio, o que se percebe é a falsa ideia de liberdade no país, uma vez que o negro, na maioria das vezes, é desprovido de alfabetização, *“dados do recenseamento de 1920, indica o baixo índice de alfabetização das pessoas de cor em comparação*

as brancas” (DOMINGUES, 2008, p. 38 apud XAVIER, 2013, p. 93). Isso se deve ao fato de que, desde a sua chegada ao país, estava condicionado a trabalhos domésticos, ama de leite, no caso de mulheres, e aos homens às lavouras, entre outras formas de trabalho forçado. Estes fatores os direcionavam à subjugação. Outro fator importante está relacionado à religião devido a preceitos impostos pelo catolicismo que nega o direito do negro em homenagear os seus deuses, em celebrar a sua fé, assim como a existência da própria alma dos africanos.

Assim sendo, a sociedade como um todo não se preparou para receber esses negros, agora libertos, e mais uma vez estavam estes à margem da sociedade. A monarquia delinear um modelo de cidadania, mas não preparou o negro para essas mudanças, o que os direcionou a se voltarem para o escravismo nas fazendas. A cidadania que estava atrelada a efetivação dos direitos sociais e políticos dos negros não foi disponibilizada nos primeiros anos, após abolição, *“Um ano após a abolição da escravatura foi proclamada a República no Brasil, em 1889. O novo sistema político, entretanto, não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra”* (DOMINGUES, 2006, p. 102). A não efetivação dos direitos os direcionou às diversas formas de resistências e agregação dos negros em todo território nacional, ressignificando a forma de luta conforme a realidade, como salienta Domingues:

Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação. (Domingues, 2006, p. 103)

Esses diversos grupos há muito vêm lutando para que seus direitos sejam incluídos, efetivados e respeitados, são responsáveis por muitas conquistas para a comunidade negra. Através desses movimentos, a partir da Constituição Federal de 1988, o racismo tornou-se crime inafiançável, e em 2003, uma importante lei no âmbito educacional foi sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, trata-se da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório, em todas as escolas do país o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

A partir da Lei nº 10.639/03, torna-se obrigatório a inserção em sala de aula da temática Afro-Brasileira, que tem como objetivo fortalecer a cultura do respeito às diferenças, *“O foco da mudança é a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira. O Texto*

legal define “o que ensinar”, “o conteúdo programático”, “resgatando a importância das lutas dos africanos e afro-brasileiros” (GUIMARÃES, 2012, p. 79). Mas, na prática, a inserção da lei na escola não é tão simples, pois existem alguns entraves para efetivação da mesma, como a falta de formação de muitos professores que já estão em sala de aula e a insuficiência desses conteúdos nos livros didáticos.

Um das principais dificuldades da efetivação da lei em sala de aula está atrelada à falta de conhecimento dos professores sobre a questão negra. Fato que ocorre devido a não implementação da temática nos antigos currículos das licenciaturas de História, desencadeando para os professores que atuam na área de ensino de história uma série de dificuldades, uma vez que nem todos tem a disponibilidade de tempo para pesquisas, pois em muitos casos há sobrecarga de trabalho, dificultando um direcionamento para uma discussão reflexiva em que os negros deixem de ser interpretados como escravos, ou seres coisificados, mas como agente histórico, crucial no processo de construção da sociedade brasileira, “Foi o braço negro que argamassou a civilização brasileira” (RAMOS, p. 39 apud SILVA, 2011, p. 384).

Portanto, a obrigatoriedade da inserção da temática Afro-Brasileira e Indígena no ensino escolar é, para os professores, um desafio, pois suscita a busca de novas abordagens no bojo do ambiente de trabalho. Torna-se, portanto, fundamental a qualificação dos professores atuantes, pois o docente não pode atuar com propriedade a respeito do que não conhece. Como afirma Santos:

As práticas docentes resultam, assim de um processo complexo, em que se associam sua formação, trajetória de vida, os dados contextuais, as prescrições oficiais, a cultura, e as relações que estabelecem o saber nos ambientes escolares (Santos, 2013, p. 63).

Dessa forma, o professor que conhece e domina a questão africana e Afro-Brasileira consegue desmistificar as ideias errôneas, perpetuadas acerca do negro.

No que tange às insuficiências nos conteúdos e os desafios de se trabalhar com os discentes, ressalta-se que em algumas escolas, principalmente das áreas rurais, onde há uma carência de acesso às mídias e outras fontes de pesquisas, a maioria dos estudantes só tem acesso ao livro didático, sendo que estes ainda trazem um conteúdo bastante limitado, que não é possível fazer uma leitura crítica sobre a temática.

Nessa perspectiva, pesquisadores apontam para:

a ausência de conteúdos relativos à história e cultura de grupos tradicionalmente marginalizados socialmente como um dos elementos que contribuem para o baixo desempenho escolar de muitas das crianças e adolescentes. (Candau, 2003, p. 25 apud Santos, 2013, p. 68).

Não queremos aqui refutar o livro didático, no entanto, acredita-se que em virtude dos trabalhos historiográficos produzidos, principalmente após a promulgação da lei, já há a possibilidade dos livros didáticos atenderem a essa demanda, principalmente por se tratar da História do Brasil, que possibilita conhecer essa face da história e torna-se indispensável conhecer a história dos grupos étnicos que muito contribuíram com a construção do nosso país.

O professor, nesse cenário, tem papel de trabalhar conceitos e desmistificar preconceitos presentes nas salas de aulas com os estudantes que, na maioria das vezes, já trazem de casa aceções deturpadas acerca do negro. Nessa medida, urge construir novas perspectivas de abordagem, as quais suscitam condições de possibilidades para refutar visões errôneas da trajetória dos negros construídas por séculos, como elenca Santos:

A transformação da temática africana e afro-brasileira em conteúdo de ensino vem acompanhada da exigência de se construir novas formas de abordagem, assim como deve rever posturas e posicionamentos socialmente arraigados. Ao tocar em questão que dizem respeito à construção e reconstrução de identidades sociais, o trato da temática provoca ações e reações diversas entre os sujeitos envolvidos (Santos, 2013, p. 61).

Apesar de a Lei nº 10.639/03 determinar a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como nas instituições públicas e privadas, no que tange pontualmente ao ensino público, nossa percepção é de que tais designações não estão sendo executadas em conformidade com o que preceitua o texto da citada lei.

Nesse sentido, porém, na maioria das escolas, trabalha-se apenas com datas comemorativas, como o *Dia da Consciência Negra*, seja por não se conhecer profundamente a temática ou por trabalhar temas consideráveis “sensíveis” ou “controversos”. Como exemplos dessa assertiva, têm-se as religiões de matrizes afro-brasileiras, que para

muitas pessoas ainda são consideradas insólitas. Principalmente, porque essas religiões por vezes foram tidas como coisas do demônio, ou seja, falar de Candomblé e Umbanda em sala de aula é ter que estar preparado tanto para os questionamentos dos estudantes como dos próprios pais, principalmente, os mais conservadores. Assim, “as quais, muitas vezes por isso mesmo, são evitados em sala de aula” (ALBERTI, 2013, p. 35).

Esses enfrentamentos no processo de efetivação da lei na escola nos permite pensar que mais do que criar leis, é preciso constituir meios para se aplicá-la e efetivá-la no ambiente escolar, como nos mostra Fonseca:

Respeitar, valorizar e incorporar a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação escolar são atitudes que não podem, a meu ver, ser tratadas como meros preceitos legais, mas um posicionamento crítico perante o papel da História como componente formativo da consciência histórica e cidadã dos jovens. A História se constitui num campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural (Fonseca, 2012, p. 80).

Na contramão do pensamento comum, reconhecemos que os africanos contribuíram imensamente no processo político, cultural e na formação da identidade social da nação. É sabido que no campo da História e da Ciência das religiões, diversas manifestações de religiosidade precisam ser conhecidas ainda na atualidade. A presença negra é difusa em todo o território, e conhecer as permanências, as rupturas e identificar essa presença, ajuda os nossos estudantes a refletir a realidade.

Trazer e abordar tais conteúdos em sala de aula é proporcionar e incitar a reflexão e o debate acerca da discriminação racial e, principalmente, promover a valorização ética e o respeito por aqueles que contribuíram e continuam dando a sua contribuição à sociedade, assim como qualquer outro que, nesse mesmo sentido, ajuda hoje. É preciso que o outro seja respeitado e valorizado, mas, para se realizar isso, é necessário aprender a superar os obstáculos de todo e qualquer preconceito. Para tanto, os projetos de ensino direcionados às escolas sinalizam para alternativas eficazes. Nas linhas abaixo relatamos experiências com a aplicabilidade do projeto *Religiões Afro-Brasileiras – Permanências e Rupturas*, vivenciadas na Escola Senador Álvaro Maia.

A referida escola está localizada na parte central da cidade de Parintins, Baixo rio Amazonas. A instituição atua em dois níveis, fundamental e médio e em uma modalidade, Educação de Jovens e adultos – EJA, com o supletivo de ensino fundamental. Foi criada através da

alocação de recursos da Lei nº. 663, de 31 de outubro de 1967⁵⁷. Inicialmente chamado de “Ginásio Estadual de Parintins”, a escola começou suas atividades em 25 de janeiro de 1968, com duas turmas no turno noturno, totalizando 95 estudantes, onde funcionava o centro da catedral⁵⁸.

Dois anos mais tarde, devido ao aumento de número de estudantes, a escola utilizou sala das outras escolas da cidade, até o ano 1971⁵⁹. Em 1972, foi construído o atual prédio situado à Avenida Amazonas, nº 2387, passando a funcionar nos três turnos. Em 1972, a escola foi denominada Escola de 1º Grau “Senador Álvaro Maia”.

A escola possui uma estrutura física razoável, com oito salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes descobertas, cozinha e alimentação escolar para os estudantes. Seu nome foi criado para homenagear o mencionado político, nascido em 19 de fevereiro de 1893, no “Serungal Goiabal” no Rio Madeira, município de Humaitá. Na Era Vargas tornou-se o representante do estadonovismo no Amazonas. Intercessor da campanha nacional denominada de *Batalha da Borracha* é considerado pela nova história política regional como uma “liderança política cabocla” (SANTOS, 1998). Contudo, a história mostra que as escolas também são usadas para consolidar imaginários e perpetuar a memória social. Isso pode justificar por que a referida instituição de ensino tem o nome do senador supracitado.

Essa escola foi elencada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID, para o desenvolvimento do subprojeto do Curso de História, do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP. Sua escolha, dentre outras escolas do município, deveu-se ao seu índice INEP, isto é, 4,1 no ano de 2003.

Atuaram no projeto dez bolsistas de Iniciação à Docência – ID, uma supervisora e um coordenador de área.⁶⁰ Enfatizamos aqui o trabalho executado pelos acadêmicos da Universidade do Estado do Amazonas – UEA – PIN, Curso de História, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID, na Escola Senador Álvaro Maia.

Em 2016, o programa desenvolveu a temática religião e, como o projeto macro da escola versava sobre a cultura Afro-Brasileira e indígena, propomo-nos a redimensionar a temática para nos adequarmos ao projeto da escola. Em virtude disso, o tema abordado em nossas

⁵⁷ Iniciativa de um deputado federal chamado Rafael Faraco.

⁵⁸ Principal edifício erguido pela Igreja Católica na cidade de Parintins.

⁵⁹ Mais especificamente as escolas Araújo Filho e Waldemar Pedrosa.

⁶⁰ São eles: Carlos Arthur Marinho, Daniele Greize Belém de Oliveira, Edicleuza Costa Ribeiro, Estella Paiva Nunes, Jeyme Zimmer Moreno da Silva, Jucinara Cabral da Silva, Max Melo Fonseca, Pedro José dos Santos, Savio da Silva, Sebastião Sarmento Amazonas; Adriana de Souza Pires (supervisora); Arcângelo da Silva Ferreira (coordenador de área).

oficinas foi *Religiões Afro-brasileiras – Permanências e Rupturas*. Com esta proposta, executamos as oficinas preestabelecidas com o objetivo de falar sobre as religiões e suas características, verificando como eram vivenciadas antes e como passaram a ser compreendidas a partir do contato com o *colonizador*. Também objetivamos discutir sobre as rupturas ocorridas nas manifestações religiosas, dos povos ameríndios, a partir do contato com a religião imposta pelos europeus.

As oficinas foram realizadas com turmas de alunos do 9º ano, do Ensino fundamental, sob a supervisão da professora de História daquela escola. Toda a atividade foi realizada conforme os métodos de sequência didática, cujo objetivo foi relacionar os conhecimentos teóricos com os empíricos, ou seja, aqueles elaborados no cotidiano pelos próprios estudantes. Dessa forma, é mister ponderar sobre o papel da Lei nº 10.639/03 para a construção de projetos sobre a história e cultura afro-brasileira na Escola Senador Álvaro Maia.

Com a criação da Lei nº 10.639/03, houve maior atenção para o conteúdo relacionado à história e cultura Afro-Brasileira, pois atualmente as escolas e redes de ensino buscam elaborar projetos voltados para esta temática, o que evidencia dois sentidos, o primeiro da obediência à lei, e o segundo como uma forma de reconhecimento à identidade do povo brasileiro que se formou a partir da presença de pessoas de origem africana.

Importa salientar também que atualmente existem muitos movimentos e grupos organizados que trabalham com a valorização das raízes culturais africanas, revelando assim um maior comprometimento em compartilhar os diversos conhecimentos referentes aos grupos supracitados, contribuindo com a quebra de tabus e preconceitos presentes na sociedade brasileira desde o século XVI.

Assim, é inevitável que as escolas se insiram no campo das mobilizações educacionais relacionadas ao conhecimento sobre a trajetória e contribuição da cultura afro-brasileira, posto que tais instituições sejam espaços de construção e reconstrução de saberes. Nesse sentido, através da cultura escolar, a partir da aplicabilidade de projetos, ocorre a oportuna problematização das ideias pré-concebidas sobre temas que estão na ordem do dia, como a importância da História e Cultura Afro-Brasileira e, por extensão, as afroreligiões no que diz respeito à decifração do “enigma chamado Brasil”.

Por isso, a diversidade cultural e a relatividade histórica se inscrevem como pauta necessária na construção e produção de saberes. Através de táticas de ensino-aprendizagem, a escola torna-se o palco para

a percepção das performances dos agentes culturais inseridos nos mais dispersos acontecimentos. Quando os estudantes percebem que atores sociais, dissimulados pela historiografia oficial, participaram ativamente da história, o atilamento do papel da diversidade cultural vem à baila.

Mas é necessário afirmar: a Lei nº 11.645/2008 modificou a Lei nº 10.639/2003 e acrescentou a obrigatoriedade para o estudo da história e cultura dos povos indígenas no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares. Com a instituição das duas leis, as escolas passaram a adequar o seu currículo a fim de atender as especificidades mencionadas nelas, ampliando a utilização da temática afro e indígena para outros componentes curriculares, fomentando também um olhar além da história.

Isso se faz necessário, pois a lei institui que se faça conhecer também a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura de ambos e também a contribuição para a formação da sociedade nacional, em várias esferas como a social, econômica e política em que tanto indígenas como negros fizeram parte e foram peças fundamentais para a construção de nosso país. Dito isto, é o momento de partirmos para a “etnografia das oficinas” aplicadas na Escola Estadual Senador Álvaro Maia. Convidamos o leitor às veredas que se avizinham.

A oficina desenvolvida pelo PIBID/História enfatizou o conhecimento das religiões afro-brasileiras, principalmente o Candomblé e a Umbanda. Pensamos nessa temática justamente para dialogar com os alunos sobre uma questão ainda considerada tabu, e tratado de forma preconceituosa por boa parte da população. Fato que infelizmente, é herança do imaginário do horror sobre o Candomblé e os centros de Umbanda, como experiências religiosas do mal (Santos, 2010), o que pressupõe a reprodução de conceitos equivocados e depreciativos dessas práticas religiosas.

A oficina começou a ser planejada no final do mês de julho, com a participação dos acadêmicos, que tiveram como trabalho inicial o levantamento de referências bibliográficas sobre o assunto, pesquisas na *internet* e o diálogo com algumas obras, como Santos (2010) e Felinto (2012). Além disso, também buscamos relacionar a atividade com os objetivos de identificar a origem das religiões, conhecer as características delas, as influências das duas religiões na cidade de Parintins, e reunindo todos esses aspectos também assumimos a ideia de problematizar a história e a natureza das religiões afro-brasileiras direcionando a elas um olhar menos preconceituoso, visando legitimar a contribuição dos africanos para a formação da cultura, principalmente, no que diz respeito à religião.

Nas reuniões realizadas em agosto de 2016, planejamos como seria a execução de toda a oficina, sendo que já possuíamos as abordagens teóricas que nos deram suporte em relação à literatura empregada para analisar e refletir sobre as religiões afro-brasileiras. Após essa reunião, os acadêmicos tiveram uma semana para estudar e se aprofundar no assunto e assim partir para a fase de execução, conforme descrevemos a seguir:

A oficina se deu na última semana de agosto. No primeiro momento as salas foram organizadas considerando as estratégias da mobilização e aplicabilidade das atividades, em seguida a docente supervisora mostrou o roteiro da oficina, fazendo um resumo sobre os objetivos que pretendíamos alcançar através da estratégia. Após isso, a palavra foi facultada aos acadêmicos para iniciarem a discussão sobre as religiões que seriam abordadas.

O desenvolvimento da oficina iniciou com a exibição de um documentário, intitulado “*AXÉ: Umbanda em Parintins*”, produzido por acadêmicos do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. O vídeo-documentário consiste em uma narrativa acerca do funcionamento de alguns terreiros localizados em Parintins. Paralelo a isto, representa a trajetória de adeptos das afroreligiões e das problemáticas que giram em torno da discriminação, aceitação ou não aceitação dos rituais de iniciação e permanência no mundo das afroreligiões. O ápice desta narrativa fílmica está na perspectiva de elucidar a história da Umbanda e do Candomblé em Parintins, refutando pré-conceitos sobre as referidas religiões e religiosidades. Em seguida, os alunos ficaram responsáveis por identificar as palavras-chaves no referido documentário, tais como: religião, cultura, deuses, danças, preconceito, história.

No decorrer da exibição do documentário, ficou visível o interesse dos alunos em conhecer mais sobre as religiões mencionadas e até mesmo a presença de comentários que evidenciaram alguns pré-conceitos latentes em nossa cidade em relação às características do Candomblé e da Umbanda. Após o documentário, abriu-se espaço para a recepção dos estudantes acerca da oficina, pois os acadêmicos fizeram a contextualização, relacionando as palavras-chaves com os aspectos apresentados no vídeo. Com isso, conseguimos a interação, posto que os estudantes descreveram as percepções sobre o vídeo-documentário, enquanto os acadêmicos reforçaram e contribuíram com a problematização e compreensão dos conceitos e informações inscritos naquela narrativa fílmica.

Assim, finalizamos o primeiro dia de oficina, com a utilização das novas tecnologias de aprendizagem, despertando o interesse dos alunos, a atenção e, principalmente, a curiosidade, pois esses sentimentos se expressavam através de diversos questionamentos.

No dia seguinte, voltamos à escola para desenvolvermos a segunda parte da oficina, que estava direcionada ao conhecimento de outros elementos do Candomblé e da Umbanda. Para o segundo dia, resolvemos organizar outro ambiente: um pequeno auditório na parte lateral da escola. Ali, colocamos sobre a mesa algumas imagens que representam o sincretismo religioso, vestimentas utilizadas nos terreiros, oferendas como a pipoca e bombons, plantas e sal grosso.

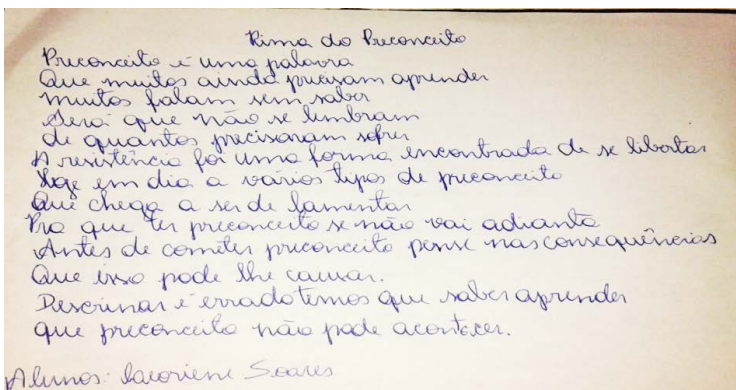
Nesta segunda fase, tínhamos como objetivo apresentar informações sobre essas duas religiões, seus deuses e entidades cultuadas, organizações hierárquicas e diferenças ritualísticas. Todos esses elementos foram apresentados como integrantes da formação histórica dessas duas religiões de matrizes africanas e que no Brasil foram obrigados a negociar com os poderes dominantes e dialogar com as culturas indígenas da nova terra (FELINTO, 2012).



Figura 1. Oficina prática com os alunos de 8º ano, sobre as religiões de Matrizes Afro-brasileiras: Candomblé e Umbanda. Refletindo sobre elementos presentes no seu cotidiano, continuidades e permanências e preconceitos.

Durante a exposição, os acadêmicos enfatizaram a origem das duas religiões, ponderando sobre quais as diferenças entre elas, quem são as pessoas que participam, quem são os orixás e como estas religiões são tratadas em Parintins, principalmente. Foi abordado a respeito do preconceito sobre como os praticantes dessas religiões são tratados,

pois há muito que desmistificar para romper com a visão preconceituosa predominante sobre as religiões de matrizes africanas, atribuindo a elas elementos diabólicos e malignos. Abaixo temos um texto, articulado pelos estudantes e relacionado ao problema do preconceito:



Rima do Preconceito
Preconceito é uma palavra
Que muitos ainda precisam aprender
Muitos falam sem saber
Deu que não se lembram
De quantos precisaram sofrer
A existência foi uma forma encontrada de se libertar
Hoje em dia a vários tipos de preconceito
Que chega a ser de lamentar
Por que ter preconceito se não vai adiante
Antes de cometer preconceito pense nas consequências
Que isso pode lhe causar.
Discriminar é errado temos que saber aprender
Que preconceito não pode acontecer.

Alunos: Luciene Soares

Figura 2. Resultado da terceira etapa da oficina sobre religiões afro. 'O estudadante opta por falar sobre preconceito, em virtude das experiências vivenciadas pelos adeptos. Fato elucidado no vídeo-documentário AXÉ.

Assim, o que nos deu uma grande satisfação foram os questionamentos dos estudantes, a interação, as dúvidas e os esclarecimentos que pudemos fazer, contribuindo com informações que proporcionaram as reflexões para a ressignificação de conhecimentos sobre as afroreligiões.

Com a realização dessa oficina, pudemos concluir que as atividades foram profusas fendas para que os estudantes experimentassem o exercício da reflexão a respeito à cultura Afro-Brasileira. Para eles, o conhecimento histórico foi abordado por meio de metodologias diferentes, buscando visões mais acuradas sobre a temática.

Dessa forma, conseguimos proporcionar aos estudantes uma aula distinta e, além disso, procuramos contribuir com a atitude crítica-reflexiva sobre uma questão, decerto, marginalizada antes do advento da Lei nº 10.639/2003.

À procura de estabelecer as condições de possibilidade suscitados pela relação fronteira entre História e outros domínios do conhecimento, solicitamos aos estudantes a produção de textos relacionados ao campo da narrativa literária. Nas linhas abaixo o leitor perceberá os versos de uma equipe de estudantes na perspectiva de demonstrar a recepção acerca das afroreligiões:

Candomblé, uma religião de vários deuses
trazidos pelos escravos nos barcos dos portugueses.
Ninguém sabia se era bruxaria ou feitiçaria,
Mas, era apenas uma simples dança,
Com batuques e esperança.
E, pra não ser perseguido fez algo silencioso
e assim criaram o sincretismo religioso.
Os Orixás são suas divindades
de todos os tamanhos e idades.
São elementos da natureza
que demonstram sua nobreza.
E hoje ainda existe preconceito
porque há pessoas que dizem: “Eu não aceito”.⁶¹

Buscando as rimas, Geovana Pantoja e Sabrina Santos, estudantes do 8º Ano “01” da Escola Álvaro Maia, representam algumas peculiaridades do Candomblé. Fica patente aí, a perspectiva que procuramos imprimir através das oficinas, ou seja, as afroreligiões, decerto foram religiões políticas (MARTINS, 2012), posto que lançaram mão de táticas para construção e reconstrução de suas tradições. Outra questão é a refutação do preconceito. Portanto, os versos elucidam a necessidade de uma leitura mais acurada sobre as diferenças religiosas.

As oficinas foram pensadas e aplicadas na acepção de que à memória social inscrevesse os imaginários, aqueles que estruturam as mentalidades delineadas nos modos de produção de conhecimento. Os saberes são forjados na dinâmica do movimento histórico, palco no qual as práticas e as representações culturais atuam. A compreensão da cultura é a chave para percepção dos homens e das mulheres na sua totalidade. Decerto, o conhecimento histórico possibilita a percepção dos níveis de luta de determinados grupos humanos no que diz respeito à construção e reconstrução de suas identidades étnicas e sociais. A trajetória histórica dos negros no Brasil é acontecimento a ser narrado nos mais diversos lugares de memória. A escola é um deles. Posta a Lei nº 10639/03, urge a produção de uma nova história sobre a questão negra no Brasil para que tais conhecimentos sejam levados às salas de aula através de projetos compromissados com pressupostos epistemológicos mais autônomos. A temática da questão negra (africana e afro-brasileira), reafirmamos, suscita a necessidade da qualificação de profissionais para mediar esse conhecimento, principalmente, no que diz respeito à competência e habilidade do delicado assunto da alteridade (COELHO, 2013). Nessa medida, a formação dos professores de História se faz imperiosa na direção de uma “pedagogia da decolonização”.

⁶¹ Reproduzimos neste formato porque o texto foi entregue digitalizado em papel ofício A4.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha/ MATTOS, Hebe. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações de história e cultura afro-brasileira e africana”*: uma conversa com historiadores. Rio de Janeiro, 2008.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo/ MONTEIRO, Ana Maria(Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Palas, 2013.

CASTRO, Hebe Matos de. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: *História da vida privada no Brasil império*. Coordenador geral da coleção, Fernando A. Novais, organizador do volume, Luiz Felipe Castro - São Paulo: Companhia das letras, 1997.

COELHO, Mauro Cezar. “Moral da história: a representação do índio em livros didáticos”. In: SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?* – Campinas: Papirus, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*, 2006.

FELINTO, Renta. Org. *Culturas africanas e afro-brasileira em sala de aula: Saberes para professores, fazeres para os alunos – Religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais* - Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. “O estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena”. In: *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões, e aprendizado*. 13ª ed. ver. E ampl. Campinas: Papirus, 2012.

HEGEL, G. W. Friedriche. *Filosofia da história*. Brasília: Editora UnB, 1999.

MARTINS, Cynthia Carvalho. Prefácio. In: *Cartografia social dos afroreligiosos em Belém do Pará: religiões afro-brasileiras e ameríndias da Amazônia: afirmando identidades na diversidade*. Belém: IPHAN – Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, 2012.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 1ª. Ed.

3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. – Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

SANTOS, Eloína Monteiro dos. *Uma liderança política cabocla: Álvaro Maia*. 1ª edição. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1998.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. Evaristo Pereira dos Santos. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Repensando África, volume 4).

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Palas, 2013.

SILVA, Júlio Cláudio da. O negro na civilização brasileira. In: RAMOS, Arthur; BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcante (Orgs.) *A questão racial e o mundo democrático*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2011.

XAVIER, Giovana. “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na educação básica. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Palas, 2013.

Fonte

Registro fílmico (vídeo-documentário): *Axé: Umbanda em Parintins*

Direção: Jéssica Castro, Lilian Ribeiro e Lucinaldo Silva.

Texto: Lilian Ribeiro

Roteiro: Lilian Ribeiro

Imagens: Ewerton Macêdo e Paulinho produções

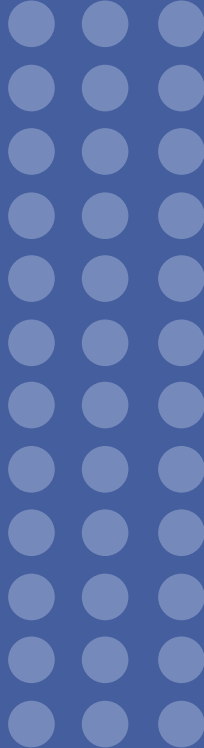
Ano: 2014.



UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE
reflexões sobre História da África
e razões para desracializar o que
nunca deveria ter sido racializado

Ivaldo Marciano de França Lima

OL



O ensino de História da África é constituído de inúmeros problemas, dos quais, creio eu, o estabelecimento dos limites entre o que é de fato pertencente ao continente africano, e o que se constitui em suas representações. Acredito que isto seja suficiente para que este artigo traga consigo algumas reflexões sobre a prática pedagógica e o ensino de História da África, bem como a urgente necessidade em definir as fronteiras entre a África e o Brasil, por mais que diversos especialistas e intelectuais vinculados aos movimentos sociais negros insistam em afirmar a existência de liames. Neste artigo discutirei a necessidade da desracialização do ensino da História da África, bem como alguns elementos voltados à análise dos programas das disciplinas de História que estão sob minha responsabilidade na universidade onde leciono.

Minha chegada na UNEB: algumas experiências!

Até o ano de 2011, eu tinha como paradigma a concordância com o conceito de raça. Acreditava que o mesmo deveria ser tomado como referência, desde que como um constructo sócio histórico cultural. Isto me fez, ainda no ano de 2012, escrever um prefácio em que me referia aos conceitos de “negro” e “branco”, como se ambos fizessem parte de uma classificação racial possível de ser aplicada ao contexto brasileiro (LIMA, 2015). Neste prefácio aludi à ideia de que o sofrimento e as dificuldades estavam diretamente associados à cor da pele do indivíduo. E não entendia que cor de pele e raça não constitui, necessariamente, um sinônimo que engesse outras compreensões advindas de contextos sociais em que a complexidade seja infinitamente maior do que aquela condizente com a classificação racial bi-polar.

Mas, enfim, após ler os trabalhos de Motta (2008), Parsons (1993) e o que foi escrito a quatro mãos por Bordieu e Wacquant (2002), percebi que para o Brasil o sistema de classificação racial não poderia jamais ser aquele utilizado para os EUA. Concluí, então, que Hasembalg (2005) tinha razão: para o Brasil existe sim o preconceito de cor, numa perspectiva de um gradiente, em que o tom branco e o negro se constituem em polos opostos.

No entanto, certamente, os leitores se perguntarão “mas, quais as relações entre a compreensão do sistema de classificação racial brasileiro e o ensino de história da África”? Bem, esta sem dúvida é uma pergunta fantástica e, sem dúvida, merece resposta adequada.

Quando cheguei à UNEB, soube que estava sendo esperado de forma ansiosa pelos meus futuros alunos. O colega que pertenceu a minha banca comentou para eles que eu era um devotado africanista (no que talvez ele tenha errado feio) e por não terem tido um docente que pesquisasse temas específicos da área, os discentes aguardavam por minha presença. E quero crer que, pelo menos uma parte significativa destes, esperava que eu fosse um docente negro, com cabelos ao estilo “rasta” e trajando roupas bem coloridas.

Também esperavam, creio eu, que fosse dotado dos discursos que considero óbvios, qual seja, pautados na ideia de que existe um maniqueísmo racial, em que os que se colocam como negros são os verdadeiros heróis, defensores das verdadeiras mudanças que o país deve passar. Qualquer discurso fora deste âmbito seria ouvido como racista ou conservador. O meu espanto ao pisar na sala de aula foi ouvir um comentário ao estilo “o senhor, professor de História da África?” É evidente que eu tive de responder positivamente, pois acreditava que aquele discente poderia, no futuro próximo, tornar-se um doutor em história da arte renascentista, ou mesmo especialista em questões sobre música clássica.

Eis as relações entre Ensino de História da África e relações raciais: a julgar mesmo pelo texto da lei nº 10639/2003, há uma complexa construção discursiva que associa de forma visceral as relações ditas raciais em nosso país e o ensino de história da África. Ao que me parece, entretanto, estabelecer a separação entre um e outro será fundamental para propiciar um olhar mais positivo para o continente africano. A desracialização do mesmo passa, obrigatoriamente, pelo entendimento da extrema diversidade e pluralidade existente em termos de práticas, costumes, ideias, concepções e tipos físicos. Não há nada mais diverso do que o continente africano!

Creio que esta experiência que vivenciei no meu primeiro dia de aula na Universidade do Estado da Bahia tenha sido suficiente para que eu constatasse o quanto a racialização dos estudos africanos no Brasil devem ser desracializados, de modo que não sejam confundidos com movimentos de combate ao racismo ou questões do tipo.

Manter uma perspectiva homogeneizadora de que o continente africano é habitado por negros é incorrer no equívoco apontado por Hernandez (2016) de reduzir uma extrema diversidade de práticas, costumes e visões de mundo ao tom da pele, que necessariamente não é o mesmo entre os povos que vivem na África. Creio que a afirmativa de Hector em demonstrar as dificuldades de se referir à África no singular é perfeitamente compreensível, dado a extrema diversidade em todos os aspectos relacionados ao continente africano.

Entre os anos de 2011, momento de minha chegada à UNEB, e 2012, outras experiências e leituras me fizeram acreditar que de fato a compreensão do continente africano sob o conceito de raça não levariam a lugar algum que não fosse à retroalimentação de estereótipos e visões parciais. Entender um indivíduo a partir dos seus traços físicos já se constitui em atividade intelectual difícil (para não dizer impossível!), mas, pensar a África sob os mesmos pressupostos que os militantes panafricanistas do século XIX, não é algo possível de ser sustentado após a demonstração de que a diversidade neste continente vai muito além da cor da pele e tipos físicos. Definitivamente, entender o continente africano a partir de pressupostos baseados no conceito de raça não se constitui em algo válido.

Aliás, não posso deixar de lembrar os valiosos comentários de um discente do ensino básico, que ao discorrer sobre o continente africano, em um dos muitos momentos de vivência que promovi com os graduandos, declarou que “os africanos eram muito burros”. Este comentário causou estranheza de minha parte e, diferente dos graduandos (que estavam sendo observados por mim no episódio em questão) que tentaram repelir com violência tal discurso, tentei entender os motivos que levavam nosso jovem alagoanhense a proclamar tal assertiva. Disse o jovem estudante “eles são burros por que só vivem em guerras. Deveriam se unir para se ajudarem, já que são todos iguais [...]”. Evidente que um jovem inteligente e minimamente preocupado com a humanidade chegaria a tal conclusão, pois, sendo ele ensinado que na “África todos são africanos ou negros (logo, iguais!)” por que aceitar a existência de guerras, morte, violência ou fenômenos do tipo?

Para o jovem em questão, aceitar a guerra entre diferentes não se constitui em algo de todo absurdo. Contudo, entre aqueles que são apresentados como iguais não deveriam existir contendidas. Esta é a compreensão existente também para outros contextos, a exemplo dos povos indígenas brasileiros. “Eles foram derrotados pelos brancos por que não se uniram”, afirmou nosso jovem estudante. Este foi um momento que guardei em minha mente e que me fez ver a importância de mostrar o continente africano como plural, diverso, e que a ideia de raça não faz muito sentido entre povos que se estruturam sob outras perspectivas identitárias.⁶²

Aliás, os recentes trabalhos de Mbembe (2013; 2014) são importantes para indicar que a invenção e classificação da humanidade em raças não foi criação de pensadores do continente africano (COMAS et al, 1970; HERNANDEZ, 2005; MAGNOLI, 2009). Fui levado à semelhante constatação após uma cuidadosa leitura do instigante trabalho de Appiah (1997), também crítico do conceito de raça. Não há como entender que povos tão distintos entre si sejam compreendidos a partir de conceitos que não levam em conta suas diversidades.

Ora, isto se torna ainda mais grave quando nos deparamos com a profunda confusão existente em diversos trabalhos a respeito das categorias “negro” e “africano”. Não posso deixar de recorrer mais uma vez ao livro já citado de Appiah, para afirmar que é preciso desfazer esse amálgama existente entre as palavras “negro” e “africano”, principalmente por estar tratando de conceitos que se referem a realidades distintas. Para Appiah, não é possível compreender os povos africanos de forma homogênea, uma vez que neste continente existem realidades díspares, às vezes com maior discrepância do que aquela encontrada na Europa.

Nesse sentido, há diferenças enormes entre um cidadão de Gana e outro da Namíbia, assim como entre um achanti e um hutu. É preciso maior cuidado com o uso indiscriminado de conceitos no campo da História, principalmente, quando estamos diante de realidades extremamente complexas e ainda merecedoras de novos estudos (VEYNE, 1976; KOSELLECK, 2012; 2014; KOSELLECK; MEIER; GÜNTER; ENGELS, 2013).

Por “africanos” entendemos todos aqueles oriundos do continente africano. Hutus, tutsis, zulus, xhosas, futas, nupes, dinkas, somalis... Povos extremamente diferentes entre si tanto no que tange as suas práticas, como organização sociocultural, percepção de mundo, valores, costumes, ideias... Não há nada mais diversificado e diferente do que o continente africano. Portanto, afirmar que algo é “africano” é

⁶² Já em 2011, no XXVI Simpósio Nacional da ANPUH, apresentei um trabalho com reflexões críticas sobre a compreensão do continente africano sob pressupostos homogeneizantes. Ver: (Lima, 2011).

por deveras complexo e difícil. O que é uma típica comida africana? Ou então, o que se entende por língua africana? Mesmo sabendo que por lá existem mais de mil línguas, distribuídas por sete famílias linguísticas, o que faz com que um falante do swahili esteja mais distante de um nativo em xona, do que alguém familiarizado com o português e o espanhol. Enfim, o termo “africano” não nos ajuda muito na compreensão das práticas e costumes existentes neste continente.

Creio que o entendimento da África enquanto berço da pluralidade, com tantas línguas, concepções mítico-filosóficas, práticas e costumes não passa pelos reducionismos passíveis da homogeneização. É importante também indicar que fenômenos da contemporaneidade, a exemplo das guerras, se constituem em provas de que o conceito de raça não nos permitirá compreender nuances que vão ao largo das simplificações.

As guerras de Ruanda (SITBON, 2000; MEDINA, 2014; HATZFELD, 2005; GOUREVITCH, 2006; PÉRIÈS; SERVENAY, 2011), ocorrida em 1994, e de Biafra (FORSYTH, 1977), entre os anos de 1967 a 1970, por exemplo, não se constituíram em choques de raças, ao estilo “Branços x Negros”, mesmo por que seus oponentes não se viam como iguais. Tampouco, tinham a compreensão de que estavam eliminando iguais. O episódio ruandês talvez seja possível de ser classificado sob o contexto racial, uma vez que o elemento “étnico” serviu de combustível para a produção de muitos discursos e ações as quais culminaram na deflagração da guerra, resultando milhares de mortes. Mas, não eram negros que lutavam contra brancos. E não se pode afirmar que o caso ruandês seja possível de ser aplicado para outros contextos existentes no continente africano.

Mas, ainda sobre o nosso jovem estudante do ensino básico, recorro que ele também perguntou sobre a existência de orixás no continente africano. Para ele, a relação estabelecida da África enquanto “lugar”, aludindo à ideia deste como um país ou região fosse suficiente para que acreditasse no quanto a religião dos orixás se constituísse em prática extremamente difundida.

Enquanto os graduandos, no caso, os universitários, se esforçavam para indicar ao jovem que a África era muito mais do que um “lugar”, este insistia no estabelecimento da relação de que se o orixá é africano, então deveria ser algo universalmente válido para todo o continente. Ao que me parece, nosso jovem estudante do ensino básico estava correto, pois a transformação do orixá, de prática cultural dos iorubanos em algo universalmente válido para os demais povos do continente africano não foi uma conclusão esdrúxula, apesar de reunir complexos mecanismos de abstração intelectual.

Efetivamente, creio que doravante foi este episódio que me levou a declarar o orixá como uma construção mítica dos iorubanos, um dos muitos povos que vivem na atual Nigéria, que é um dos mais de cinquenta países do continente africano. Logo, os orixás podem até estar em um pedaço da África, mas nem por isso devem ser considerados como “africanos”.

Eis alguns dos muitos motivos que me levaram a estabelecer os meus programas e planos de curso como indicadores da pluralidade e universalidade das práticas e costumes existentes no continente africano. E creio que uma breve análise dos meus programas e planos de curso seja importante, uma vez que esteja pleiteando a necessidade de desracializar o ensino de História da África como primeiro passo para propiciar um melhor entendimento sobre o continente africano. A seguir farei uma breve exposição das ementas e programas das três disciplinas sob minha responsabilidade na Universidade do Estado da Bahia.

Programas das disciplinas África I, II e III: protagonismo dos povos africanos e recusa dos juízos de valores

Assim que tomei posse na Universidade do Estado da Bahia, mais precisamente no Departamento de Educação, localizado no campus II, em Alagoinhas, me deparei com a necessidade de refazer as ementas e os programas. Não estava partindo do ponto zero, pois os títulos das disciplinas me fizeram refletir sobre algo extremamente positivo, no caso, eles evitavam os juízos eurocêntricos ou concordâncias tácitas com recortes temporais que tomam o continente europeu como modelo e protagonista central da história.

Evidente que encontrei em alguns dos cursos de licenciatura em História da UNEB disciplinas nomeadas por títulos que tomam o rumo do eurocentrismo, não condizentes com o protagonismo dos povos do continente africano, a exemplo “História da África Antiga e Medieval”, no curso de História do campus XIV, em Conceição do Coité, ou “História da África Pré-Colonial”, no campus IV, em Jacobina.⁶³ Para o primeiro, de forma evidente, há a aceitação da divisão quatripartite, que elegem uma periodização destituída de sentidos para a história do continente

⁶³ A Universidade do Estado da Bahia – UNEB possui nove cursos de licenciatura, distribuídos nas cidades de Salvador (campus I), Alagoinhas (campus II), Jacobina (campus IV) Santo Antonio (campus V) Caetité (campus VI), Teixeira de Freitas (campus X), Itaberaba (campus XIII), Conceição do Coité (campus XIV) e Eunápolis (campus XVIII). Em minha experiência docente eu ofereci disciplinas nos cursos dos campi IV, V, XIII, XIV, XVIII e II, onde sou lotado como professor adjunto, responsável pela disciplina de África I, II e III.

africano, segundo Ki-Zerbo (2002). Idade Média, Feudalismo, Revolução Francesa, dentre outros eventos, não constituíram os mesmos significados para os povos do continente africano. A rejeição para a divisão quadripartite, portanto, apresenta-se como uma das principais elaborações teóricas para pensar outra periodização que contemple as especificidades da história dos povos do continente africano.

O conceito de África Pré-Colonial, que encontra seu complemento no termo “colonial”, tem os europeus como primeira grandeza enquanto referência para a História. Não se pode negar a importância da colonização e da própria presença dos europeus ao longo dos séculos XV ao XX, mas isto não nos autoriza a tê-los como referencial para o estabelecimento da periodização da história do continente africano.

Em outras palavras, uma história da África pré-colonial traz, mesmo que de forma implícita, os sentidos de que os europeus se constituem no evento mais importante para a história dos povos africanos. Estes conceitos, longe de serem apenas palavras, trazem sentidos que comprometem o protagonismo dos povos africanos em relação às suas escolhas e história.

As ementas das disciplinas: o que eu encontrei e o que construí

Como havia afirmado, quando tomei posse na universidade, em abril de 2011, encontrei o eixo denominado História da África com três disciplinas, somando um total de 150h. Certamente, este montante é muito diferenciado, quando comparado às demais instituições de ensino superior no Brasil como um todo. Creio que o trabalho que tive foi muito mais de aprimoramento das ementas e do programa, posto que estes necessitassem de outra concepção que restituísse o protagonismo e estabelecesse a separação entre Brasil e África.

Esta foi a ementa da disciplina **África I** que encontrei:

Discussão sobre a historiografia africana: evolução, tendências e contribuições. Estudo do processo de hominização e povoamento da África. Análise da escravidão e da diáspora, bem como da Partilha da África e da formação dos nacionalismos africanos.

O texto da ementa tem aspectos positivos, a exemplo da indicação sobre a discussão da historiografia africana e dos tópicos referentes ao povoamento do que é hoje denominado África. Os

problemas que aponte, quando me foi pedido o parecer, restringiram-se à utilização dos conceitos de “diáspora” e “partilha da África”, bem como da ausência de uma cronologia para a disciplina, uma vez que os nacionalismos africanos se constituem no século XX. O recorte temporal da disciplina ficou prejudicado, portanto, com a indicação deste tópico, além da suposta abordagem do século XIX para o componente denominado “África I”.

Assim sendo, por ter sido solicitado, modifiquei a ementa, e refiz o programa, estabelecendo como fio condutor o recorte temporal com início para o surgimento da História, indo até o século VII, definido como o fim da idade antiga para o continente africano, conforme indicações existentes nos dois primeiros volumes da coleção História Geral da África (KI-ZERBO, 2010; MOKHTAR, 2010). E, acrescentei questões que considere importante para a disciplina, uma vez que é a primeira do eixo África:

Questões sobre a especificidade da história da África. O problema das fontes escritas. A interdisciplinaridade e o cruzamento das fontes: tradição oral, Arqueologia, Antropologia e Linguística. Os programas internacionais para a valorização da história da África. A complexidade da história da África: questões de método e debates conceituais. A África antiga. O fenômeno da escravidão na África antiga. As rotas de escravos: Saara e costa oriental. Os árabes e o fim da idade antiga. O islã.

Tomando como referência os novos estudos construídos por historiadores africanos e africanistas, introduzi a discussão em torno do problema das fontes e de como estas se constituíram em importante questão para a História da África. Além disso, acrescentei os tópicos relacionados com a interdisciplinaridade, basilares para uma compreensão não-eurocêntrica da História da África, conforme Obenga (2010). Não poderiam ficar de fora também os pontos referentes ao método e debates conceituais, e o processo de constituição da Coleção História Geral da África, que foi a primeira obra coletiva de grande envergadura para estabelecer novos parâmetros desta área do conhecimento.

Observe o leitor que a escravidão também é contemplada nesta disciplina, mas não me refiro ao evento denominado por “escravidão atlântica”, mas aquela ocorrida na costa leste, protagonizada pelos árabes, bem como a que foi praticada antes do século VII. Com isto, consegui estabelecer uma cronologia para a disciplina e um “norte

conceitual” que tem nas especificidades da história da África o seu ponto maior. Aqui se rejeitou, ou pelo menos se tentou, a visão eurocêntrica da história, e da África como questão secundária.

Em relação à segunda disciplina, denominada África II, encontrei a seguinte ementa:

Estudo sobre os Estados e sociedades africanas pré-coloniais; análise da escravidão na África e da diáspora africana.

A ementa apresenta graves problemas relacionados com a concepção de história, tempo e espaço. Sustentei perante o coordenador do curso, à época, que a forma como a matriz curricular está disposta, ou seja, organizada sob eixos, sendo que um destes dedicado ao continente africano (denominado “África”), voltado para o estudo da História da África, não justificava a junção da análise das sociedades e estados africanos com o que se convencionou denominar “diáspora”.

Além disso, defendi que as sociedades apresentadas no conteúdo programático contemplavam um grande recorte cronológico, havendo sociedades da África antiga, África pós-expansão islâmica e África Atlântica. Em outras palavras, não havia uma justificativa teórica que subsidiasse tal junção, assim como não existia um recorte temporal definido. Ao que me parece, quem elaborou a ementa teve a genialidade de não nomear a disciplina com títulos eivados por juízos de valor eurocêntricos, mas não conseguiu dotar o eixo de discussões que contemplassem as especificidades existentes na história do continente africano.

Como não deveria deixar de ser, formulei outro texto e o apresentei para o então coordenador do colegiado, declarando que a disciplina deveria contemplar o recorte da África pós-expansão islâmica até a partilha, ou seja, do século VII até a conferência de Berlim, nos anos 1880 do século XIX. Eis o texto que apresentei:

Estudo da história do continente africano entre os séculos VII ao XIX. Análise das estruturas centralizadas (os “estados” – Gana, Mali, Kanem e Songhay) e sociedades africanas do período, os movimentos migratórios, as trocas comerciais e as civilizações anteriores ao século XV. O tráfico atlântico: constituição, primórdios e expansão europeia. Análise da escravidão na África e no atlântico. Fim dos tráficos. A África e a economia mundial no século XIX.

Como pode observar o leitor, nesta ementa foram incluídos aspectos fundamentais para o entendimento da história do continente africano, a exemplo da formação das estruturas centralizadas no Sahel, os movimentos migratórios (ênfatisando a expansão bantu, que propiciou profundas mudanças nas regiões sul e centro ocidental), além da constituição do comércio a longa distância. O tráfico atlântico foi contemplado e inserido sob outra perspectiva, qual seja, a de que representa o início da roedura (KI-ZERBO, 2002), no caso, o início de um tempo que teria seu fim na Conferência de Berlim, nos anos 1884/1885.

Além disso, procuro enfatizar o fato de que só houve o tráfico atlântico por que existiu anuência das unidades centralizadas então existentes na costa atlântica do continente africano. Não compactuo com a terrível representação, bastante forte no senso comum, de que os europeus, transformados em brancos, chegaram ao continente africano e capturaram homens e mulheres, transformando-os em escravos. Creio que esta imagem, reificada numa concepção binária e maniqueísta da história, dividida entre brancos malvados, e negros vítimas, não se sustenta mediante os novos olhares e abordagens produzidos na África contemporânea. Como afirma Mbembe (2001), todos os flagelos e holocaustos que se abateram sobre a África resultam da decisão dos povos do continente africano. Este é o aspecto que denomino de “protagonismo” africano.

Para a terceira disciplina do eixo, denominada África III, encontrei a seguinte ementa:

Estudo da partilha da África e da formação dos nacionalismos africanos. Exame dos processos de colonização e de formação das identidades nacionais através das lutas de descolonização do continente africano. Análise do “Atlântico Negro” e da contribuição do afro-descendente para a formação do mundo contemporâneo.

No parecer sobre o texto da ementa em questão, indiquei as seguintes questões críticas: ausência de uma clareza sobre a cronologia, apesar de ressaltar que, comparada às outras duas, esta foi a que dispunha de melhor concepção cronológica, uma vez que tinha seu início na Conferência de Berlim e término nos dias atuais. Entretanto, por não trazer uma concepção baseada na história da África propriamente dita, o texto acima traz imprecisões, a exemplo da junção dos tópicos “partilha da África” e “formação dos nacionalismos africanos”. Aliás, por não acreditar que o conceito de “partilha” seja o mais adequado para se

compreender as invasões perpetradas ao longo do período posterior à Conferência de Berlim, creio que o uso da compreensão de “roedura”, formulado por Ki-Zerbo, possui melhor ajuste para proporcionar aos discentes outra compreensão do tempo histórico em questão, tão bem explorado nos volumes seis (AJAYI, 2010) e sete (BOAHEN, 2010) da coleção História Geral da África.

Este é o texto da ementa que apresentei, em substituição da que foi objeto do meu parecer:

O tempo contemporâneo: principais polêmicas sobre periodização da História da África. Conferência de Berlim: partilha ou roedura? As diferentes colonizações – governo direto e governo indireto. As Áfricas coloniais. Os nacionalismos africanos: o nacionalismo étnico e o nacionalismo trans-étnico. Formação das identidades nacionais e territórios culturais. O panafricanismo e as lutas pela independência. As independências: negociações e conflitos. A África pós-independência: as heranças coloniais.

Fiz questão de mais uma vez enfatizar a escolha no protagonismo do continente africano, expresso na recusa da ideia de que houve uma “partilha da África” por parte das potências europeias do século XIX, além de mostrar que os países então existentes no período em questão, ao seu modo, resistiram às invasões perpetradas pelos colonialistas.

Uma breve conclusão: África desracializada, africanos protagonistas e estabelecimento de fronteiras entre História do Brasil e da África

Ao que me parece, no geral, as três ementas estavam imersas em uma compreensão que ainda não havia rompido com o amálgama tácito, que mistura as histórias da África e dos ditos negros brasileiros como uma só. Em outras palavras, talvez o idealizador das ementas e programas do eixo África acredite que os ditos negros brasileiros sejam, de modo invariável, descendentes do continente africano. Eis a principal razão para que sejam estudadas as práticas, os costumes e a história propriamente dita dos negros do Brasil, tomando-os como “afrodescendentes”, mesmo que estes tenham nascido neste país há muitas gerações. E mesmo que estes atribuam para si genealogias diversas. Esta compreensão, ao me parece, retira a História do campo da cultura e a coloca no lugar da natureza, como se descendência, identidade e História fossem questões dadas, naturalizadas e essencializadas.

Essa questão, que diz respeito à forma como parte significativa dos pesquisadores e estudiosos do continente africano entende a História da África, ainda se mostra bastante problemática, a despeito das diferentes ações do GT nacional de História da África da ANPUH. Na assembleia de sua fundação, a maior parte dos pesquisadores africanistas deliberaram por reconhecer conexões diversas entre o que se denomina História do Brasil e da África, mas isso não implica em afirmar que uma é parte da outra, correspondendo esta visão, neste sentido, em erro por demais grosseiro.

Ressalte-se que, mediante a imensa “confusão” existente entre África e Brasil, em termos de uma suposta história “conectada”, alguns docentes do campus II da UNEB optaram por construir um curso de pós-graduação intitulado “Estudos Africanos e Representações da África”, mostrando que há sim liames entre os dois campos, mas eles devem ser compreendidos por um aporte teórico metodológico a altura do problema. É possível existir discursos e representações do continente africano em práticas e costumes brasileiros? Sim, mas isto não pode ser compreendido como história da África, mas, sobretudo, representações da África no Brasil.

As práticas culturais, os costumes, lendas, ações, dentre outras questões dos ditos negros deste país integram a História do Brasil, o que me faz ter plena certeza em afirmar que a discussão em torno das raças, ou das práticas e costumes dos “ditos” afrodescendentes não são temas a serem abordados em uma disciplina componente do eixo curricular denominado História da África. Há, nesse sentido, confusões epistemológicas, além de problemas de concepção do que vem a ser o recorte na História e suas diferentes possibilidades de conexões.

As disciplinas do eixo África geram a perspectiva de que os seus conteúdos abordarão a História do continente africano e não o Brasil. Temas que deveriam ser deslocados para o eixo que faz jus ao próprio nome. As ementas anteriores, no que pesem seus aspectos positivos, apresentavam um descompasso com os conteúdos e propósitos do eixo África. Os três componentes, pertencentes ao eixo África, devem estar integrados, perfazendo ideias de lógica, continuidade e sentido.

A História do continente africano precisa ser respeitada a partir de suas especificidades e conteúdos próprios. Ora, uma rápida observação nos textos das ementas, permitirá perceber a existência de conteúdos da História do Brasil mesclados ao da História da África.

Em suma, propus as modificações nas ementas em virtude da necessidade de construir uma coerência, baseada em outra concepção

teórica, que tome a África e os africanos como protagonistas de sua própria história e destino, sem a necessidade de enquadrá-los em camisas de força conceituais e homogeneizantes. Assim sendo, indicou-se outro caminho para o entendimento da História da África, dotando as três disciplinas de coerência e coesão, atribuindo uma lógica cronológica que leva em conta o fato de que as disciplinas do eixo estarão destinadas a determinados recortes da História, a saber: **África I**, contemplando desde o surgimento das civilizações até o século VII, além das discussões sobre fontes, metodologias e teorias sobre a existência ou não da História no continente africano; **África II** compreende os anos entre os séculos XII, até o XIX, distribuídos na periodização proposta na coleção História Geral da África, formada pelo Período Formador (séculos VII ao XI), Pré-Atlântico (séculos XI ao XV), Atlântico (séculos XV ao XIX) e Período de Transição (dos anos 1820 a 1880), e África III, que enfatiza o recorte temporal compreendido com a idade contemporânea da História do continente africano, que tem como marco os anos 1880, momento em que ocorre a Conferência de Berlim, as invasões imperialistas, a colonização e as independências, bem como a constituição dos estados nacionais da atualidade (KI-ZERBO, 2010; MOKHTAR, 2010; FASI; HRBEK, 2010; MAZRUI; NIANE, 2010; OGOT, 2010; AJAYI, 2010; BOAHEN, 2010; WONDJI, 2010).

Saliente-se o fato de que a nomenclatura das disciplinas, conforme mencionei anteriormente, não propicia a existência de juízos de valor, ou de hierarquias, mas apenas a ideia de sequência. Em suma, a mudança das ementas e programas dos três componentes em questão cumpre com o objetivo de contemplar a história do continente africano a partir de suas especificidades e dinâmicas próprias, rompendo com a ideia e lógica da História Eurocêntrica e corroborando para uma nova perspectiva da História da África ensinada em sala de aula para os discentes do Curso de História. A desracialização não é apenas possível, como fundamental, para que a África seja compreendida a partir de suas dinâmicas próprias.

REFERÊNCIAS

AJAYI, J. F. Ade (Org). *História Geral da África, vol. VI – África do século XIX à década de 1880*. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai. a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BOAHEN, Albert Adu (Org). *História geral da África, vol. VII – África sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. As artimanhas da razão imperialista. *Estudos afro-asiáticos*, ano 24, nº 1, jan – abr, p. 15-34, 2002.

COMAS, Juan; LITTLE, Kenneth I; SHAPIRO, Harry I; LEIRIS, Michel; LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e ciência*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

FASI, El Mohammed; HRBEK, Ivan (Org). *História geral da África, Vol. III – África do século VII ao XI*. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

FORSYTH, Frederick. *A história de Biafra. o nascimento de um mito africano*. Rio de Janeiro: Record, 1977.

GOUREVITCH, Philip. *Gostaríamos de informá-lo de que amanhã seremos mortos com nossas famílias*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

HASEMBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HATZFELD, Jean. *Uma temporada de facões*. Relatos de genocídio em Ruanda. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

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

HERNANDEZ, Hector Guerra. Afinal, África é patrimônio de quem? Descolonizar o conhecimento como proposta curricular. In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Sílvio Marcus de Souza (Orgs). *Nossa África*. ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos Editora, 2016, p. 31 - 40.

KI-ZERBO, Joseph (org). *História geral da África, Vol. I – metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra*. Vol. I. Mem Martins (Portugal): Biblioteca Universitária, 2002.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo. estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto/ PUC, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*. contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/ PUC, 2012.

KOSELLECK, Reinhart; MEIER, Christian; GÜNTHER, Horst; ENGELS, Odilo. *O conceito de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Todos os negros são africanos? In: *Anais eletrônicos do XXVI Simpósio nacional da ANPUH*, 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1309546368_ARQUIVO_Trabalho_completoANPUHIvaldo2011\[1\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1309546368_ARQUIVO_Trabalho_completoANPUHIvaldo2011[1].pdf)>. Acesso em :08/10/2011.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Prefácio. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola*. o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

MAGNOLI, Demétrio. *Uma gota de sangue. História do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009.

MAZRUI, Ali A.; NIANE, D. T. (Coord.). *História geral da África, vol. IV – a África do século XII ao século XVI*. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. estudos afro-asiáticos, n. 1, p. 172 – 209, 2001.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite*. ensaio sobre a África descolonizada. Luanda: Edições Mulemba; Mangualde: Edições Pedagogo, 2014.

MEDINA, Jesús Sordo. El genocidio de Ruanda. Edição do autor: 2014.

MOKHTAR, Gamal (Org). *História geral da África, Vol. II - a África antiga*. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

MOKHTAR, Gamal. (Org.). *História geral da África, v. II — a África antiga*. Brasília: UNESCO/MEC, 2010.

MOTTA, Roberto. Cor e raça: origens religiosas do debate – Roger Bastide e Talcott Parsons. *Afro-Ásia*, 38, 303-319, 2008.

OBENGA, T. Fontes e técnicas específicas da história da África — Panorama geral. In: KI-ZERBO, Joseph. (Org.). *História geral da África*, v. I — metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO/MEC, 2010, p. 59 - 76.

OGOT, B. A. (Org.). *História geral da África*, vol. V – África do século XVI ao XVIII. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

PÉRIÈS, Gabriel; SERVENAY, David. *Una guerra negra*. Investigación sobre los Orígenes del genocídio ruandês (1959 – 1994). Buenos Aires: Prometeo Libros/ EDUNTREF, 2011.

SITBON, Michel. Ruanda. *Um genocídio na consciência*. Lisboa: Edições Dinossauro, 2000.

VEYNE, Paul. A história conceitual. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1976, p. 64 - 88.

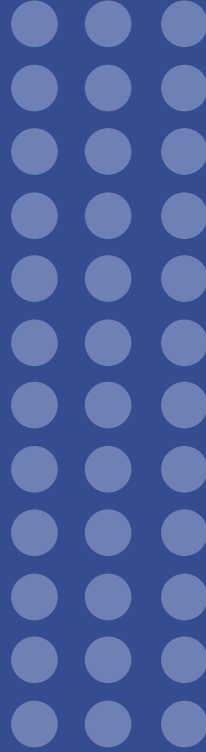
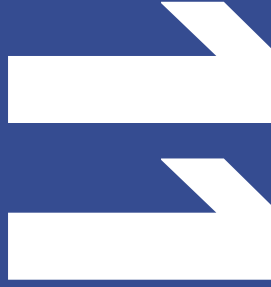
HARRIS, Marvin; CONSORTE, Josildeth Gomes; LANG, Joseph; BYRNE, Bryan. Who are the whites? Imposed census categories and the racial demography of Brazil. *Social forces*, 72 (2), p. 451-462, 1993.

WONDJI, C. (Orgs). *História geral da África*, vol. VIII – África desde 1935. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.



CULTURA IMATERIAL, DIVERSIDADE E PATRIMÔNIO NACIONAL

Martha Abreu



O objetivo deste artigo é oferecer algumas reflexões sobre um decreto do governo federal, de 2000, que permite considerar, como patrimônio da nação, manifestações culturais imateriais, ou seja, saberes e formas de expressão musicais e festivas, dentre outras. A eleição dos patrimônios materiais ou imateriais de uma nação é uma das operações políticas mais importantes para a consolidação de uma determinada história, memória e cultura comuns. Pois, registra e consolida o valor de certas manifestações, conferindo-lhes significados atuais e novas possíveis leituras, do passado e da própria nação. A definição de uma cultura nacional, historicamente construída, depende sempre dessas escolhas políticas.

Com grande satisfação – embora com alguma dose de surpresa e desconfiança – acompanhei a publicação do decreto nº 3.551, em 4 de agosto de 2000, que foi assinado pelo Ministro da Cultura e Presidente da República, respectivamente, Francisco Weffort e Fernando Henrique Cardoso, ambos com grande tradição nos estudos historiográficos, como sabemos.

O decreto instituía o registro de bens culturais de natureza imaterial, que poderiam passar a constituir, a partir daquela data, *Patrimônio Cultural Brasileiro*. Criava ainda o “Programa Nacional do Patrimônio Imaterial”, no âmbito do Ministério da Cultura, responsável pela implementação de uma política específica de inventário, referenciamento e valorização desse patrimônio (Art. 8º).⁶⁴

Manifestações musicais, artísticas e religiosas populares – práticas culturais centrais do decreto nº 3.551 – finalmente poderiam receber o reconhecimento de Patrimônios Culturais da Nação, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e,

⁶⁴ Sobre o Programa Nacional do Patrimônio imaterial, ver o site do IPHAN <http://portal.iphan.gov.br> (patrimônio cultural, patrimônio imaterial).

inclusive, o título de obra-prima da humanidade, pela UNESCO. A luta pela valorização da cultura popular, que desde o final do século XIX havia mobilizado intelectuais das mais variadas tendências⁶⁵, ganhava então uma importante e inusitada batalha em termos institucionais.

Os folcloristas e o folclore nunca tinham conseguido obter esse tipo de reconhecimento para a cultura popular, apesar de terem participado das redes do Estado, desde pelo menos 1947, quando foi criada a Comissão Nacional de Folclore e, posteriormente, em 1958, a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura. Estas iniciativas ligadas ao folclore acompanhavam de perto o movimento da UNESCO, logo após a Segunda Guerra Mundial, que procurava implantar mecanismos para documentar e preservar tradições, avaliadas como em vias de desaparecimento, diante da modernização acelerada.

Manifestações culturais imateriais, vistas por intelectuais e políticos como próximas ao desaparecimento ou condenadas pelo seu caráter distante de uma pretensa civilização e modernidade, não pareciam combinar com a ideia de um patrimônio cultural que representasse, alegoricamente, a unicidade da nação, sua história e identidade. O folclore tinha um lugar assegurado: no museu do folclore e nas campanhas em sua defesa.

A reflexão que trago neste trabalho é, exatamente, sobre a promulgação deste decreto federal, a qual trouxe algumas inquietações, a seguir especificadas: Quais as suas reais dimensões? Como foi possível a promulgação? Quais os seus significados práticos e políticos? Mais especificamente, quais seus efeitos para a noção de Patrimônio Histórico e Cultural do Brasil, tradicionalmente associado às obras de “pedra e cal”, ou exemplarmente ligado às igrejas barrocas mineiras?

A repercussão do Decreto nº 3.551 foi rápida e profunda. Ganhou visibilidade e tornou-se uma das principais bandeiras do então Ministro da Cultura, Gilberto Gil, já no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com alguns exemplos, pode-se ter uma rápida avaliação dessa repercussão. O Museu do Índio saiu na frente. Em 2002 dava entrada no processo de registro da Arte Kusiwa, Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi, do Amapá.

No final do mesmo ano, o bem indígena recebeu o título de “Patrimônio Cultural do Brasil” e, em 2003, a UNESCO lhe conferiu o

⁶⁵ Para uma História dos Estudos de Folclore e Cultura Popular, ver Luiz Rodolfo Vilhena, *Projeto e missão. O movimento folclórico brasileiro 1947-1964*. Rio de Janeiro, Funarte/FGV, 1997; e Martha Abreu, “Cultura Popular, um conceito e várias histórias”, in Martha Abreu e Rachel Soihet (orgs.), *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*, Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.

título de “Obra-prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade”. Ainda em 2003 o próprio Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular – CNFCP, antes subordinado à FUNARTE, passou a fazer parte do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o que indicava o novo lugar reservado à cultura popular no panorama político e cultural da política federal.⁶⁶

Em 2004, era lançado o “Programa Nacional do Patrimônio Imaterial”, previsto no decreto de 2000, que visava fomentar e viabilizar, com instituições diversas da sociedade, projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção da dimensão imaterial do patrimônio cultural. Neste mesmo ano já se encontravam registrados, como patrimônio imaterial, vários bens culturais brasileiros, além da pintura do povo Wajãpi, o ofício das Paneleiras de Goiabeiras, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, o ofício das Baianas do Acarajé, a Viola de cocho e o Samba de Roda do Recôncavo Baiano. Este último recebeu, em 2005, o título de “Obra-prima da Humanidade”. Também em 2005, o Jongo tornou-se Patrimônio Cultural Brasileiro.

Como último exemplo do novo registro dos bens imateriais, foi publicado, em 13 de abril de 2006, em Diário Oficial, o Decreto nº 5.753/2006 que promulgava a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, celebrada pela UNESCO em Paris, em 2003. A salvaguarda reafirmava a necessária conscientização no plano local, nacional e internacional da importância do patrimônio cultural imaterial. Atualmente, 38 manifestações culturais foram registradas e mais de 20 estão sendo inventariadas.⁶⁷

Tamanha repercussão, sem dúvida, não poderia deixar de nos atingir, tanto na atuação como historiadores da cultura, como professores ou mesmo como simples cidadãos. Em qualquer hipótese, teremos que lidar com a ideia de que um Patrimônio Histórico e Artístico de uma Nação não se faz apenas com igrejas, sítios urbanos antigos e prédios históricos. O tamanho do reaprendizado é grande, já que se rompe inteiramente com uma antiga noção de patrimônio – em grande medida naturalizada e interiorizada por todos nós – e se percebe que está em movimento uma nova concepção sobre o que deve, ou não, ser valorizado e preservado como cultura e história nacionais.

Na década de 1930, quando se criou o IPHAN, a discussão sobre o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional foi de alguma forma perdida

⁶⁶ O novo local institucional do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular não necessariamente trouxe mais recursos financeiros para seus projetos e planos de salvaguarda dos bens culturais.

⁶⁷ Ver site do IPHAN <http://portal.iphan.gov.br> (patrimônio cultural, patrimônio imaterial, inventários em andamento).

(ou não priorizada) pelos historiadores de então.⁶⁸ Os arquitetos e artistas plásticos dominaram as diretrizes do órgão em quase toda a sua existência e o IPHAN tornou-se predominantemente um local de discussão sobre que estilos arquitetônicos e artísticos que deveriam ser preservados⁶⁹. Defendo hoje que os historiadores precisam estar presentes neste movimento de redescoberta e registro dos “novos” patrimônios culturais imateriais para o Brasil.⁷⁰ Qual o papel que devemos atribuir à história neste debate?

Os novos patrimônios investigados e selecionados indicam a emergência de renovadas formas de se valorizar, comemorar e guardar memórias do passado, antes desvalorizadas, ou encobertas, até mesmo preteridas por uma ideia elitista e excludente de cultura e de história. Como não iremos entendê-la e discuti-la nas universidades e escolas, fomentando o debate sobre a educação patrimonial?⁷¹

Pelo próprio decreto de 2000, a primeira exigência para os bens que pretendem alcançar o qualitativo de patrimônio nacional é a sua “continuidade histórica”. A seguir, a relevância nacional para a memória, identidade e formação da sociedade brasileira (par. 2º. Art. 1º.). A história, como inúmeras outras vezes, torna-se fiadora de um projeto mais amplo de retenção e releitura do passado, seus símbolos e significados, e da própria chamada cultura brasileira. Com o decreto nº 3.551, os profissionais de história, especialmente da história cultural, receberam uma extraordinária oportunidade para voltar a discutir a ideia e a política de patrimônio cultural e histórico no Brasil. De alguma forma estamos diante de novas políticas da memória e de novas formas de administração do passado cultural brasileiro, novas políticas da cultura e novas culturas políticas para construção da nação.

A eleição dos novos bens, ou melhor, de novas formas de se conceber a condição de patrimônio cultural nacional também permite que diferentes grupos sociais, utilizando as leis do Estado e o apoio de especialistas,

⁶⁸ Encontrei referências da participação dos historiadores Sergio Buarque e César Ferreira Reis como consultores do IPHAN. Sobre a história da construção do patrimônio cultural no Brasil, ver Maria Cecília Londres Fonseca, *O Patrimônio em Processo, Trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, MinC, IPHAN, 2005, 2ª. Ed; José Reginaldo Gonçalves, *A Retórica da Perda. Os Discursos do Patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MinC – IPHAN, 2002, 2ª. Ed.

⁶⁹ As imagens do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional estão muito presentes nos livros didáticos sobre o período colonial, especialmente o século XVIII mineiro, com suas igrejas barrocas e prédios históricos. O IPHAN, entre 1939 e 1979, predominantemente protegeu e preservou monumentos arquitetônicos de natureza histórica e religiosa, grande parte ligados ao barroco mineiro.

⁷⁰ Quando coloco aspas na palavra “novos”, tenho como objetivo chamar a atenção para o fato de que não são manifestações culturais novas, mas redescobertas como patrimônios culturais.

⁷¹ A educação patrimonial envolve o desenvolvimento de projetos de educação voltados para a reflexão sobre o patrimônio cultural brasileiro.

revejam as imagens e alegorias de seu passado, do que querem guardar e definir como próprio e identitário. O decreto abre a possibilidade para o surgimento de novos canais de expressão cultural e luta política para grupos da sociedade civil, antes silenciados, que são detentores de práticas culturais imateriais locais e tidas como tradicionais.⁷²

Neste sentido, tem sido impressionante acompanhar a mobilização de grupos afrodescendentes pelo reconhecimento de seu patrimônio cultural e luta histórica pelo reconhecimento e valorização. Entre as manifestações culturais registradas, os bens ligados à história cultural dos africanos escravizados no Brasil destacam-se, além do Samba de Roda, das Baianas do Acarajé e do Jongo, encontram-se o Tambor de Crioula, do Maranhão, as Matrizes do Samba no Rio de Janeiro, o Ofício dos Mestres de Capoeira e a Roda de Capoeira, o Complexo Cultural do Bumba meu Boi do Maranhão, o Maracatu Nação e o Maracatu Baque Solto, o Carimbó, o Cavalo-Marinheiro e as festas de santo, como a do Senhor do Bonfim.

Para a avançarmos na reflexão, o caso do Jongo é exemplar, como documentamos no projeto “Memórias do Cativo” e “Jongos, Calangos e Folias”, coordenado por mim e Hebe Mattos.⁷³ A divulgação e a visibilidade do Jongo, por parte da comunidade do Quilombo São José da Serra, em Valença, no Estado do Rio de Janeiro, tornou-se uma importante estratégia de luta pela terra e pela identidade negra de um grupo de descendentes de escravos do Município de Valença.⁷⁴ Como afirmou o Sr. Manoel Seabra, um dos mais velhos membros da comunidade, em uma entrevista que nos foi concedida em 2004, a comunidade sabia o valor do Jongo.

A dança e o batuque sempre expressaram um patrimônio do grupo. Entretanto, entendia, agora, a partir de contatos com diferentes intelectuais e especialistas, que o Jongo ganhava novos e importantes significados, para além da comunidade. Em suas próprias palavras, o Sr. Manoel Seabra, informa:

⁷² Sobre esses sentidos do conceito de cultura política, ver Serge Berstein, “La Culture Politique”, in Jean-Pierre Rioux e Jean-François Sirinelli (dir.), *Pour une Histoire Culturelle*. Paris, Éditions du Seuil, 1997; e Ângela Castro Gomes, “História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões”, in Rachel Soihet, Maria Fernanda Baptista Bicalho e Maria de Fátima Silva Gouvêa (orgs.), *Culturas Políticas, ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro, Mauad, Faperj, 2005.

⁷³ Sobre esses projetos, hoje interligados no grande projeto de memória Passados Presentes, ver http://www.labhoi.uff.br/passadospresentes/filmes_passados.php e <http://passadospresentes.com.br/ppresentes-hotsite/index.php/>

⁷⁴ Sobre esse sentido político das ações culturais, ver Martha Abreu, “Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira: algumas questões para a pesquisa e o ensino de História” in Soihet, Bicalho e Gouvêa (orgs.), op.cit. e Martha Abreu e Hebe Mattos. “Remanescentes das comunidades de quilombo: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação”. In: *Iberoamericana, Nueva época*, ano 11, no. 42 (junio de 2011, p. 145-158). http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/42-011/42_Mattos_y_Abreu.pdf

“A gente não sabia o valor que o tambor tem, mas o tambor tem muito, era um divertimento, a gente não sabia a responsabilidade, a gente que vem acompanhando, que sabe a responsabilidade dele, mas levava como divertimento e pronto. Mas isso tem valor, né? Pro mundo inteiro, né? Depois que a gente pegou (começou) a lidar com vocês, que a gente viu que grande valor! [...]. A gente vamos conservar que é muito importante [...]”⁷⁵

Ao levar em consideração que o mundo da cultura é um campo de conflitos, devemos ter certeza que essa recente discussão sobre o patrimônio cultural, apesar de democrática e transformadora, não se realiza sem conflitos e resistências. Não é à toa que começamos a ouvir opiniões depreciativas sobre o inventário do acarajé – elevado a Patrimônio Cultural Brasileiro – ou sobre um processo de banalização do que deveria ser o Patrimônio Cultural da Nação. Diante de tantas incertezas, nos surgem alguns questionamentos. Entre eles citamos, afinal, que bens culturais poderão ser escolhidos como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro? Que autoridades irão determinar o que deve ou não receber o tão concorrido título? Quais serão os novos critérios dessa seletiva balança cultural?

Para se elaborar algumas respostas a todas essas questões é preciso examinar mais de perto e, detidamente, o próprio decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000.

O decreto

Além de legislar sobre as características dos bens registrados (continuidade histórica e relevância nacional para a memória, identidade e formação da sociedade brasileira) o citado decreto dispõe que eles precisam ser feitos em livros específicos, como o Livro de Registro de Saberes – no qual serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; o Livro de Registro das Celebrações – onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; o Livro de Registro das Formas de Expressão – neste serão inscritas as manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; ou o

⁷⁵ Ver *Memórias do Cativo* (DVD). Direção e montagem de Guilherme Fernandes e Isabel Castro; roteiro de Hebe Mattos; direção acadêmica de Hebe Mattos e Martha Abreu. Niterói, LABHOI / UFF, 1996. Ver também Hebe Mattos e Ana Lugão Rios, *Memórias do Cativo, Família, Trabalho e Cidadania no Pós-Abolição*, Rio de Janeiro, Record, 2005

Livro de Registro dos Lugares – onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços públicos em que se concentram e reproduzem-se práticas culturais coletivas.

Como no caso dos bens materiais tombados, a proposição e a instauração do processo de registro pode caber, segundo o artigo 2º, ao Ministro da Cultura, às instituições vinculadas ao Ministério da Cultura, às Secretarias de Estado, do Município e do Distrito Federal e às sociedades ou associações civis. Entretanto, a última palavra, é claro, é a dos especialistas em patrimônio. O processo, para aprovação, deverá ser acompanhado de uma documentação (art. 3º) – que constará de descrição pormenorizada do bem a ser registrado (§ 2º).⁷⁶

A realização do dossiê técnico poderá ser instruída por outros órgãos do Ministério da Cultura, pelas unidades do IPHAN ou por entidade, pública ou privada, que detenha conhecimentos específicos sobre a matéria, nos termos do regulamento criado pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural (§ 3º).

O Conselho Consultivo ocupa uma posição chave e é formado pelo Presidente do IPHAN, pelo representante e suplente do Instituto dos Arquitetos do Brasil, Conselho Internacional de Monumentos e Sítios, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), e Museu Nacional, e, por fim, 18 representantes da sociedade civil, com especial conhecimento nos campos de atuação. Seu mandato, sem remuneração, é de 4 anos, sendo permitida a recondução.⁷⁷ Percebe-se a ausência de instituições diretamente ligadas aos historiadores, como seria o caso do IHGB ou da Associação Nacional dos professores de História – ANPUH.

A aprovação final, depois de parecer do IPHAN (art. 3º, § 4º), caberá a esse Conselho Consultivo (art. 4º). Em caso de decisão favorável, o bem será inscrito no livro correspondente e receberá o título de “Patrimônio Cultural do Brasil” (art. 5º).

⁷⁶ O INRC (Inventário Nacional de Referências Culturais) determina a metodologia que deverá ser utilizada para a inscrição de um bem em um dos Livros criados pelo Decreto 3.551/2000. No levantamento preliminar devem ser realizadas pesquisas em fontes secundárias, documentos oficiais, entrevistas com a população, que propiciem um levantamento dos bens e a seleção dos que será identificado. Na fase de identificação e documentação devem ser aplicados os formulários do inventário que descrevem e tipificam o bem selecionado, como os aspectos básicos da manifestação, seus executores, mestres, aprendizes e público, assim com suas condições materiais de produção. Exige-se nesta etapa um registro audiovisual mínimo. Na última etapa, o registro propriamente dito, encontra-se o trabalho técnico de natureza etnográfica. Ver Márcia Sant’Anna, “A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização”, in Regina Abreu e Mário Chagas (org.), *Memória e Patrimônio, ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. A história é considerada apenas no que pode ajudar a delimitar a antiguidade e trajetória do bem cultural. Não há uma preocupação com o levantamento da história das comunidades envolvidas.

⁷⁷ Decreto n. 5.040, de 7 de abril de 2004, cap. IV.

Os bens culturais registrados serão reavaliados pelo IPHAN, pelo menos a cada 10 anos, quando será emitido, ou não, outro parecer sobre o título de “Patrimônio Cultural do Brasil”. Caso seja negada a revalidação, será mantido apenas o registro, como referência cultural de seu tempo (art. 7º). Ao Ministério da Cultura caberá assegurar ao bem registrado a documentação produzida durante a instrução do processo e sua ampla divulgação e promoção (art. 6º).

Sem dúvida, como defendem Regina Abreu e Mário Chagas, o decreto nº 3.551 colocou – e ainda coloca – em marcha um novo conceito de patrimônio cultural, que contribui social e politicamente para a construção, no Brasil, de um acervo amplo e diversificado de expressões culturais.⁷⁸ Garantiu também acesso, aos sujeitos sociais de práticas culturais populares, a um título e reconhecimento que lhes confere uma identificação não mais marginal, mas oficial. Tornam-se detentores e representantes do Patrimônio Cultural – e Histórico – Nacional.

Entretanto, o decreto considera esses mesmos sujeitos sociais dependentes da intervenção dos especialistas em patrimônio.

Um pequeno inventário das condições de produção do decreto nº 3.551

No livro organizado por Regina Abreu e Mário Chagas, em 2003, os participantes, em sua maioria antropólogos, registram as primeiras reflexões sistematizadas sobre o assunto e, para o que nos interessa, algumas explicações sobre os motivos que permitiram tamanha transformação em termos de uma “nova agenda patrimonial”.⁷⁹

A Constituição de 1988 emerge dos textos do livro como um dos primeiros locais onde se pode perceber mudanças na noção de patrimônio cultural. Fruto da participação e pressão de novos grupos sociais e políticos, a Constituição de 1988 conseguiu ampliar a noção de direitos, estendendo às práticas culturais essa noção, a Carta Magna da nação teria garantido a promoção e proteção do patrimônio cultural brasileiro, compreendido como:

bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.⁸⁰

⁷⁸ Abreu e Chagas, op. cit., p. 11-14.

⁷⁹ Ibidem, p. 12.

⁸⁰ Constituição Federal de 1988, artigos 215 e 216.

De acordo com Marcia Sant'Anna, essa nova concepção de patrimônio, presente na Constituição, resultou da pressão de setores intelectuais do Centro Nacional de Referência Cultural – CNRC e da Fundação Nacional Pró-Memória, órgãos com alguma articulação ao IPHAN e liderados pelo seu futuro presidente, a partir de 1979, Aloísio Magalhães. Esses núcleos realizaram, principalmente na década de 1980, registros de manifestações culturais imateriais, entretanto, não desenvolveram uma ampla política de preservação e valorização desses bens como patrimônios da nação.⁸¹

Outra explicação recorrente entre estudiosos desse tema, para a projeção do decreto nº 3.551, foi a disseminação, com eficácia, em vários locais, da moderna concepção antropológica de cultura, que enfatiza a diversidade, as relações sociais e as relações simbólicas, e não o estudo dos objetos e das técnicas.⁸² Como afirmou Reginaldo Gonçalves, no livro em questão, o próprio uso da categoria “intangível”, também acionada para especificar um bem imaterial, pode indicar o quanto esse caráter desmaterializado da moderna noção de cultura está presente na recente discussão sobre patrimônio. Não por acaso, segue o autor, são antropólogos – e não os arquitetos, digo eu – que estão à frente deste projeto de ampliação da categoria patrimônio.⁸³

Podemos certamente acrescentar que a nova noção de antropologia dialogou intensamente com uma nova noção sobre a própria história. Desde a década de 1980, os historiadores brasileiros começaram a valorizar as ações dos sujeitos sociais, a construção dos processos históricos e a dimensão cultural das lutas sociais mais amplas.

A emergência de uma cultura imaterial, valorizada como símbolo de um grupo e da identidade nacional, situa-se numa época em que os historiadores reconhecem o quanto a dimensão cultural, manifestada em festas, músicas e danças, ocupou um espaço de luta política e identitária na história do Brasil.⁸⁴

Em busca de uma explicação para a emergência da “nova agenda patrimonial” outros autores do referido livro argumentam sobre a indubitável ação dos movimentos negros e dos movimentos de defesa dos indígenas; as reivindicações de grupos descendentes

⁸¹ Sant'Anna, op. cit., p.51-52.

⁸² Gonçalves, “O Patrimônio como categoria de pensamento”, op. cit., p. 27; Maria Cecília Londres Fonseca, “Para além da ‘pedra e cal’: por uma concepção ampla de patrimônio cultural”, in Abreu e Chagas, op. cit., p. 64.

⁸³ Gonçalves, *ibidem*, p. 27.

⁸⁴ Nesta perspectiva, ver Maria Clementina Cunha (org.), *Carnavais e Outras Frestas, Ensaios de História Social da Cultura*, Campinas, São Paulo, Editora da Unicamp, Cecult, 2002.

de imigrantes e de sociedades folcloristas. Enfim, uma combinação de grupos excluídos, intelectuais especialistas, órgãos governamentais, numa poderosa articulação que tem trazido evidentes resultados, mensuráveis, na atualidade, pelo fértil debate a respeito da diversidade cultural e do patrimônio nacional brasileiro.⁸⁵

Enfim, para a maior parte dos autores que analisaram o decreto nº 3.551, os ganhos dos grupos ou países que conseguiram reconhecimento, até internacional, de suas práticas culturais, foram – e ainda podem ser – inegáveis, em termos simbólicos, políticos, sociais e até mesmo econômicos.

Regina Abreu também expõe ao foco a ação de órgãos internacionais, como a UNESCO e a Organização da Propriedade Intelectual, na configuração do decreto de 2000. Desde o final da Segunda Guerra Mundial, mas principalmente, a partir do final do século XX, esses órgãos começaram a interferir com ações e sugestões de políticas de alcance mundial, no sentido de valorizar a diversidade cultural e biológica (como a Eco 92, por exemplo), até mesmo dentro dos contextos nacionais.

Essas iniciativas em fóruns internacionais apoiaram e estimularam o trabalho de grupos sociais organizados, que passaram a interferir com eficácia na distribuição de recursos e ações políticas. Para a autora, nesse contexto, situam-se as noções de patrimônio intangível (imaterial) e o genético, que passava a incluir conhecimentos tradicionais e o folclore.⁸⁶

De uma ideia de patrimônio baseada na concepção de um Estado Nacional e de seu monumental passado histórico e artístico, que precisava ser salvo, Regina Abreu afirma que, hoje, o patrimônio, nessa perspectiva internacional, “estrutura-se de maneira prospectiva em direção ao futuro”. A diversidade cultural, natural ou biológica não apenas precisa ser salva, como eram marcadas as diretrizes patrimoniais no passado, mas “trata-se de criar condições para que ela se promova no porvir”.⁸⁷

⁸⁵ Consegui identificar a realização de encontros e debates para a conclusão da proposta do decreto. Dentre eles, um Seminário em Fortaleza, em 1997, e um *Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial*. Brasília, Minc, 2000. Ver Fonseca, op. cit., p. 59 e 62. A autora, que participou de várias discussões sobre o tema, declarou que Levi Strauss acompanhou ativamente os trabalhos para a proposta do decreto. No currículo resumido de Márcia Sant’Anna, arquiteta do IPHAN, publicado no livro de Regina Abreu e Mário Chagas, consta que foi coordenadora do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial, criado pelo Ministério da Cultura, em 1998.

⁸⁶ Regina Abreu, “A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio”, in Abreu e Chagas, op. cit., p. 34-41.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 42

Como apontou Márcia Sant´Ana, percebiam-se, já na década de 1970, mudanças em relação à valorização das culturas imateriais. A Convenção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural da UNESCO, por exemplo, chegou a aprovar uma reivindicação dos países do Terceiro Mundo de que fossem “realizados estudos para a proposição, em nível internacional, de um instrumento de proteção às manifestações populares de valor cultural”.⁸⁸

Em termos internacionais, entretanto, defende Maria Cecília Londres Fonseca, só mesmo a partir da pressão de grupos e países de tradição não europeia, como o Japão, na conferência de Nara, em 1994, a UNESCO iria rever os critérios para inscrição de bens na lista do patrimônio mundial.⁸⁹

Um razoável caminho havia sido percorrido desde a valorização da diversidade cultural até o reconhecimento de práticas culturais populares como Patrimônios Nacional e da Humanidade.

O decreto nº 3.551 e as políticas educacionais: novas identidades e patrimônios para a nação

Outro caminho de explicação para a aprovação do decreto sobre o Patrimônio Imaterial pode ser buscado e percebido, ao compararmos o decreto nº 3.551 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, aprovados pelo MEC, em 1996.⁹⁰ Ambos documentos relacionavam-se em vários aspectos e sinalizavam para algo em comum: a presença de uma problemática nova – educacional e patrimonial – para se pensar as noções de brasilidade e identidade nacional.

Por acompanhar de perto, desde 1996, a formulação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana foi possível identificar aproximações importantes entre a política educacional e a política de patrimônio cultural no Brasil. Discutidas e promulgadas quase na mesma época, por intelectuais engajados e órgãos estatais, possuíam muitos aspectos em comum.

⁸⁸ Sant´Anna, op. cit., p. 50. A autora registra que, na década de 1950, o Japão instituiu um programa de preservação do seu patrimônio cultural que incentivava e apoiava pessoas e grupos que mantinham tradições cênicas, plásticas, ritualísticas e técnicas, e não as edificações ou obras de arte. Este programa tornou-se referência para a Unesco no programa “Tesouros Humanos Vivos”, adotado pela França.

⁸⁹ Fonseca, op. cit., p. 70

⁹⁰ Em função das discussões para a Base Curricular Nacional (BNCC/2016) e a medida provisória para a reforma do Ensino Médio (no. 746/2016), os PCNs não mais serão o documento referência para a organização dos currículos e dos projetos pedagógicos no Brasil.

Documentos norteadores para o ensino em geral, os PCN e as DCN, colocaram no centro do debate os conceitos de pluralidade e diversidade cultural. Seguindo também os princípios da Constituição de 1988, os PCN, no capítulo referente ao tema transversal pluralidade cultural, explicitamente defenderam a diversidade ou pluralidade como um “patrimônio sociocultural” do Brasil, marcas características da nação.

O Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, por sua vez, estabeleceu como objetivo a preservação da diversidade étnica e cultural do país e a disseminação de informações sobre o patrimônio cultural brasileiro a todos os segmentos da sociedade.

A relação entre a ideia de pluralidade cultural e patrimônio da nação nos PCN, também envolveu operações de reconhecimento, cultivo e valorização. Neste documento da área de educação, o patrimônio da pluralidade cultural, formado historicamente, constituiu a marca cultural do país e da própria identidade nacional, comumente definida como brasilidade.

Na análise de Rebeca Gontijo, a pluralidade cultural – sinônimo de diversidade – definida nos PCN, corresponderia às características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Mais do que um dos temas transversais, a pluralidade cultural constituiu uma perspectiva de ensino, norteada por opções pedagógicas e políticas, estas últimas muito próximas ao decreto nº 3.551.⁹¹

Da mesma forma que o decreto nº 3.551, os PCN valorizavam o conhecimento da diversidade do “patrimônio etnocultural brasileiro”, incentivavam a atitude de respeito para com os grupos que a compõem e compreendeu a memória como construção coletiva. Reconheceram a diversidade cultural como um direito e como elemento de fortalecimento da democracia e do combate ao racismo; consideraram que as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como Nação contribuíram para o processo de constituição da identidade brasileira. Por fim, valorizaram o convívio pacífico e criativo dos vários componentes da diversidade cultural.

A escola seria um espaço privilegiado para o estudo da pluralidade, vivência e – podemos acrescentar – divulgação do patrimônio, pois foi considerada como lugar de convivência entre pessoas de diferentes origens, costumes e religiões. Na perspectiva do IPHAN, complementarmente, a escola é o espaço preferido para o desenvolvimento de projetos de educação patrimonial.⁹² Os objetivos

⁹¹ Ver Rebeca Gontijo, “Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sócio-cultural”, in: Martha Abreu e Rachel Soihet (orgs.), *Ensino de História*, op. cit., p. 63.

⁹² Sobre educação patrimonial, ver Lygia Segala, “Identidade, Educação e Patrimônio, o trabalho do Laboep”, in *Patrimônio, Revista Eletrônica do IPHAN*, n. 3, Educação Patrimonial, jan/fev 2006, <http://>

do decreto, garantido pelo IPHAN, e nos PCN, divulgados pelo MEC, foram impressionantemente complementares no sentido de construção de um Brasil plural e diversificado.

Ao discutir estas perspectivas presentes nos PCN, Rebeca Gontijo considerou que, ao invés do abandono da ideia de nação, o que foi proposto é uma espécie de deslocamento dos referenciais da nacionalidade: de uma “comunidade imaginada” como sendo fundada pelo mito da democracia racial, passa-se a uma “comunidade imaginada” a partir do convívio entre grupos diferentes, cujas fronteiras podem, supostamente, ser identificadas, mediante a recuperação (e valorização) das características de cada grupo. O tema da pluralidade cultural foi apresentado como parte das demandas sociais e políticas contemporâneas por direitos de grupos específicos (uma extensão cultural à cidadania), ao mesmo tempo em que foi visto como marca da identidade nacional brasileira.⁹³

Nesta operação, a proposta dos PCN foi mais uma vez muito próxima da do decreto nº 3.551. Ambos valorizaram a especificidade de cada grupo que compõe o todo social, garantindo-lhes não apenas o reconhecimento das diferenças, mas o direito ao exercício de uma cidadania como grupo singular.⁹⁴ Para muitos grupos, o reconhecimento de seu patrimônio como nacional.

Exatamente estes foram os casos das práticas indígenas e afrodescendentes que receberam o título de Patrimônios Culturais do Brasil: a pintura do povo Wajãpi, o samba de roda do Recôncavo Baiano, o Jongo do Sudeste e o ofício do Acarajé. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2003, vieram aprofundar essa perspectiva e abrir novas possibilidades de valorização de um patrimônio cultural diversificado e identificado com as populações afrodescendentes no Brasil.⁹⁵

www.revista.iphan.gov.br/secao.php?id=1&ds=17. No mesmo número, ver o artigo de Ana Carmem Amorim Jará Casco, “Sociedade e Educação Patrimonial”. Este artigo apresenta as principais discussões sobre o 1o Encontro Nacional de Educação Patrimonial, que teve a oportunidade de participar, realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), de 12 a 17 de setembro de 2005, em São Cristóvão/Sergipe.

⁹³ Gontijo, op.cit., p. 64-66.

⁹⁴ Sobre a noção de grupo dentro da doutrina do multiculturalismo e o conceito de cidadania nos PCN, ver Marcelo de Souza Magalhães, “História e Cidadania, por que ensinar história hoje?”, in Martha Abreu e Rachel Soihet, *Ensino de História*, op.cit., p. 168-184.

⁹⁵ Ver Martha Abreu e Rachel (orgs.), *Ensino de História*, op. cit.; e Martha Abreu e Hebe Mattos. “Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001

A proximidade entre alguns princípios dos PCN e do decreto nº 3.551 ainda pode ser avaliada pela dimensão internacional com a qual os dois documentos faziam questão de se filiar e dialogar. Os PCN comprometiam-se com as propostas da Organização das Nações Unidas – ONU que, através de suas agências, dentre elas a UNESCO, tem procurado desenvolver uma “Cultura da Paz”, baseada na “tolerância” ao que é diferente do usual (conceito adotado pela ONU como referencial), no “respeito mútuo” e na “solidariedade”.⁹⁶

O Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, instituído pelo decreto em tela, procura também seguir as diretrizes da UNESCO no sentido da valorização da diversidade cultural e inscrição de bens de natureza imaterial na lista dos patrimônios nacional e mundial.

Palavras finais

Em alguns pontos do texto fiz referência a uma das mais importantes preocupações do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial: a criação de condições para garantia da diversidade cultural. Os necessários planos de salvaguarda, previstos no decreto nº 3.551, exigem a necessária conscientização no plano local, nacional e internacional da importância do patrimônio cultural imaterial.

No plano local, penso ser fundamental o aprofundamento da relação entre Patrimônio Cultural Brasileiro e Ensino de História. Para além da incorporação dos novos conteúdos sobre a ideia de patrimônio, é necessário refletir sobre o caráter histórico das manifestações culturais imateriais – festas, músicas, danças e saberes populares. Como produtos históricos, continuam a ser construídos pelos seus agentes sociais; mudaram no tempo, desafiaram as continuidades e interagiram com diversos outros atores sociais, como autoridades religiosas, policiais, políticos e intelectuais.

Especialmente esses últimos, literatos, folcloristas, professores, pelo menos desde o final do século XIX, sempre se colocaram interessados em conferir algum sentido às manifestações culturais populares, em seus aspectos negativos ou positivos. Por um lado, produziram avaliações sobre atraso das manifestações culturais, tidas muitas vezes como bárbaras, em meio a esforços civilizadores; sobre o seu inevitável desaparecimento, já que apenas seriam sobrevivências de um tempo que já havia passado. Por outro, esforçaram-se para elevar tais manifestações a símbolos de alguma identidade ou originalidade, local ou nacional; marcas de uma pretensa autenticidade popular ou afro-brasileira.

⁹⁶ Ver Gontijo, op. cit., p. 63.

Todas as avaliações acima descritas foram, em algum tempo, atribuídas ao Jongô do sudeste. De bárbaro batuque, do século XIX à Patrimônio Cultural Brasileiro, como representante de uma manifestação cultural afro-brasileira no início do XXI, muita coisa mudou, inclusive o Jongô e os jongueiros. Os prognósticos esboçados pelos folcloristas sobre o seu inevitável fim, no caldo da cultura mestiça nacional, não aconteceram.⁹⁷ Assim, a morte tantas vezes anunciada não compareceu ao encontro pretensamente marcado pela modernidade e pela história.

Diante desse cenário, deixando de lado os eternos sentimentos de saudade ou a eminência da perda e decadência de uma tradicional manifestação cultural, talvez o melhor caminho para lidar com essas manifestações, na história, seja procurar buscar e entender os variados sentidos, no tempo e no espaço, que os próprios agentes sociais lhes conferiam – e conferem, hoje. Somente assim será possível compreender a longa duração de certas manifestações culturais populares – ou afro-brasileiras – bem como os desafios na construção da própria história.⁹⁸

Por último, ainda no plano local, cabe refletir sobre a nossa responsabilidade na indicação, aceitação e divulgação de certas práticas culturais imateriais, por exemplo, o Jongô e o Samba de Roda, como Patrimônios Culturais do Brasil. Entre as escolhas do que deve ou não ser valorizado, e eleito patrimônio de uma coletividade, o resultado final é fruto de uma significativa disputa política em termos culturais. A aplicação do decreto nº 3.551 envolverá sempre a intervenção de especialistas, produtores culturais, agentes de turismo, professores e, claro, dos próprios agentes sociais envolvidos.

Enfim, o que exatamente estamos salvando e protegendo? Há algo em risco? Ou, em termos mais corretos, o que exatamente estamos registrando como patrimônio cultural nacional? Se dificilmente chegaremos a um consenso sobre todas estas questões, precisamos, ao menos, ter consciência das dificuldades e dos problemas, em

⁹⁷ Entre os folcloristas que previram o final do Jongô, destacam-se, na década de 1930, Luciano Gallet e Arthur Ramos; na década de 1940, Lavinia Raynolds.

⁹⁸ Um interessante caminho é o trabalho com a história local, buscando conhecer a história das associações que se identificam como organizações populares ou negras. Em geral essas associações têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros e localidades (por exemplo, grupos remanescentes de quilombos, associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro etc). Neste sentido, o foco do trabalho escolar sobre estas associações pode ser colocado sobre sua historicidade, destacando exatamente o processo histórico de construção da identidade do grupo, e as diversas matrizes culturais por ele acionadas. Assim, os estudantes podem reconhecer, de forma prática, que tradições e experiências confluíram para definir, hoje, a identidade negra dos grupos estudados. Ver Hebe Mattos e Martha Abreu, “Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” op. cit.

termos históricos e políticos que elas ensejam. Ou seja, levar adiante a reflexão. No meu modo de ver, a discussão sobre o patrimônio imaterial no Brasil é mais uma oportunidade para acompanharmos e participarmos de disputas políticas mais amplas em termos culturais; de culturas políticas e políticas da cultura, hoje e no passado. E mais, uma oportunidade para construirmos uma sociedade democrática e valorizadora das diferenças no campo cultural.

SOBRE OS AUTORES

Renilda Aparecida Costa

renildaaparecidacosta@gmail.com

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense, Mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos. Professora da Universidade Federal do Amazonas atuando no Instituto de Natureza e Cultura Benjamin Constant na área da Sociologia da Educação e no Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. É coordenadora do Núcleo de Estudos Afro Indígena - NEAINC.

Júlio Claudio da Silva

julio30clps@gmail.com

Possui Licenciatura e Bacharelado em História, Mestrado em História Social e Doutorado em História Social pela Universidade Federal Fluminense, Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Amazonas. É pesquisador do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense; coordenador de grupo de pesquisa, Grupo de Estudos Históricos do Amazonas/UEA e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Estudos Superiores de Parintins (2014-). É Vice-Presidente da Seção Amazonas da Associação Nacional de História/ANPUH-AM (2016-2018). É Professor na Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Parintins. É Professor do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Amazonas.

Joceneide Cunha dos Santos

jocunha@uneb.br

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Sergipe, Mestrado em História Social de e doutorado em História pela Universidade Federal da Bahia (2014). Professora da Universidade do Estado da Bahia. Professora do Programa em Educação e Relações Étnico-Raciais/UFSE e do Programa de Pós-Graduação em Estudos africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras/UNEB.

Juarez Clementino da Silva Junior

juarez_silva@hotmail.com

Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade de Taubaté. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas. Filiado à ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. É analista Judiciário do quadro efetivo do Tribunal de Justiça do Amazonas.

Tenner Inauhiny de Abreu

tenner@gmail.com

Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília - PPGHIS - UnB. Atualmente professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA/Campus Tefé).

Marcilene Silva da Costa

marcicosta@hotmail.com

Graduou-se em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Doutora em Antropologia Social e Histórica pela Universidade de Toulouse Jean Jaurès. Tem experiência na área de Antropologia. É pesquisadora associada ao Laboratório de Antropologia Social (Lisst-Cas) da Universidade de Toulouse Jean Jaurès.

João Marinho da Rocha

jmrocha.hist@uea.edu.br

Possui Graduação em Licenciatura em História (UEA/CESP 2005); Especialização em Historiografia da Amazônia (ISEAMA/TAHIRI, 2007). Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA/2012). É Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA/UFAM/ICSEZ). Professor de História da

Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Parintins (UEA/CESP). Desenvolve atividades de pesquisa sobre processos de construção de Identidades e territorialidades junto às comunidades tradicionais dos municípios de Parintins-AM, Barreirinha-AM, como destaque para quilombos do rio Andirá. Pesquisador do Grupo de Estudos Históricos do Amazonas/GHEA/UEA.

Marilene Corrêa da Silva Freitas

marilene.correa@uol.com.br

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Amazonas, Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, Pós-Doutoramento na Université de CAEN e na UNESCO. Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amazonas. Membro por notório saber do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (MCT); Membro do Conselho Diretor da Fundação Oswaldo Cruz; Membro do Conselho Editorial da *Jornal Ciência Hoje*, publicação da SBPC desde janeiro de 2013). Professora, pesquisadora e orientadora dos Programas de Pós-Graduação Doutorado e Mestrado Sociedade e Cultura na Amazônia, Mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Amazonas e Agricultura no Trópico Úmido do INPA.

Renan Albuquerque Rodrigues

renanalbuquerque@hotmail.com

Possui graduação em Comunicação Social pela UniNiltonLins. É mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba e doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Tem pós-doutorado em Antropologia pela PUC-SP com período de intercâmbio na Universidade Nacional da Colômbia (UNAL). É Professor da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Na UFAM, é Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCom/UFAM). Lidera o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (Nepam/Icsez/UFAM) e coordena o Laboratório de Editoração Digital do Amazonas (Leda/Icsez/UFAM). É membro do Conselho Consultivo da Compós (2018-2020).

Georgio Ítalo Ferreira de Oliveira

guerreiroajuricaba31@hotmail.com

Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM e atualmente é doutorando do mesmo programa. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ambientes Amazônicos- NEPAM. Atualmente é professor de História (SEDUC-AM) e contratado do Sistema FIEAM-AM/SESI-Parintins.

Maria Ariádina Cidade Almeida

almeida.ariadina@gmail.com

Possui Mestrado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas; é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. É Professora da Universidade Federal do Acre atuando no curso de bacharelado e licenciatura em História.

Teresa Almeida Cruz

tereza-cruz@bol.com.br

Possui doutorado em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina e Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora da Universidade Federal do Acre.

Arcângelo da Silva Ferreira

asf1969@outlook.com

Possui mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2006). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, na Universidade Federal do Pará (UFPA). É professor de História no Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas.

Adriana de Souza Pires

piresadriana123@gmail.com

Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Amazonas e especialização em História e Geografia pela Faculdade Integrada do Brasil (FACIBRA). É Professora de História da Escola Senador Álvaro Maia/SEDUC-AM.

Daniele Greize Belém de Oliveira

danielegreize@gmail.com

Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Amazonas, bacharelado em Serviço Social pela FACIBRA e especialização em História e Geografia pela FACIBRA. É Professora da Escola Municipal Hilma Dutra/SEMED-Barreirinha/Amazonas.

Edicleuza Costa Ribeiro

edicleuzaribeiro@gmail.com

Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Amazonas e especialização em História e Geografia pela FACIBRA.

Ivaldo Marciano de França Lima

ivaldomarciano@gmail.com

Possui doutorado pela Universidade Federal Fluminense. É professor da Universidade do Estado da Bahia, e do Programa de Pós-Graduação em Estudos africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras/UNEB.

Patricia Maria Melo Sampaio

patriciamsampaio@gmail.com

Possui doutorado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense e Pós-Doutorado pela UNICAMP. É professora do Departamento de História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Martha Abreu

marthacabreu@gmail.com

Possui doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas. É professora da Universidade Federal Fluminense e professora visitante, em 2018, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Abril de 2019, 16 anos da Lei nº 10.639 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”



para conhecer mais a *editora*UEA e suas publicações acesse o site e nos siga nas redes sociais

editora.uea.edu.br

ueaeditora





editora
UEA