

# TERRITÓRIO NEGR

PERCEPÇÕES HISTÓRICAS  
E EDUCACIONAIS SOBRE AS RELAÇÕES  
ÉTNICO RACIAIS  
NO NORDESTE BRASILEIRO

Adlene Silva Arantes  
Itacir Marques da Luz  
Maria Emília Vasconcelos dos Santos  
[Orgs.]

Esta coletânea foi pensada com o intuito de propiciar discussões sobre relações raciais, dentre elas, as que se relacionam com o campo da educação, recorrendo para tanto, alguns resultados de estudos de base empírica, assim como de exercícios de reflexão sobre questões estruturantes no bojo dessa temática, todos, porém, tendo a singularidade de partir dos contextos específicos dos estados da região nordeste brasileiro. Tais reflexões podem, ainda, vir a contribuir para a efetivação de políticas educacionais e sociais para a afirmação de sujeitos históricos pouco ou nada valorizados nas narrativas tradicionais, como é o caso dos negros.

TERRITÓRIO NEGRO:  
PERCEPÇÕES HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS  
SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO  
NORDESTE BRASILEIRO

ORGANIZADORES

Adlene Silva Arantes  
Itacir Marques da Luz  
Maria Emilia Vasconcelos dos Santos

AUTORES

Adlene Silva Arantes  
Cibele Barbosa  
José Antônio Novaes da Silva  
Fernanda Camargo Peixoto  
Iraneide Soares da Silva  
Itacir Marques da Luz  
Ivan Costa Lima  
Karla Hegeane Vieira de Lima  
Marluce Lima de Macêdo  
Maria da Conceição dos Reis  
Maria Emilia Vasconcelos dos Santos  
Mariléia dos Santos Cruz  
Mayra Barbosa dos Santos Rocha  
Petrônio Domingues  
Rebeca Fernanda Felix Cavalcanti de Almeida Belarmino  
Solange Rocha  
Tatiana Ramalho da Silva

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO  
Muze | Manoela Lima

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

T327 Território negro [recurso eletrônico] : percepções históricas e educacionais sobre relações étnico raciais no Nordeste brasileiro / organizadores : Adlene Silva Arantes, Itacir Marques da Luz, Maria Emilia Vasconcelos dos Santos. – Recife : Ed. UFPE, 2020.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-86732-00-9

1. Negros – Nordeste, Brasil – Condições sociais. 2. Negros – Educação – Nordeste, Brasil. 3. Negros – Educação – História. 4. Educação multicultural – Nordeste, Brasil. 5. Brasil – Relações étnicas. 6. Brasil – Relações raciais. I. Arantes, Adlene Silva (Org.). II. Luz, Itacir Marques da (Org.). III. Santos, Maria Emilia Vasconcelos dos (Org.).

305.8

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2020-027)

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	4
APRESENTAÇÃO .....	5
AS FESTAS DO TREZE DE MAIO NOS JORNAIS E AS DISPUTAS PELA MEMÓRIA (RECIFE, 1888)	
Maria Emília Vasconcelos dos Santos, Fernanda Camargo Peixoto .....	9
TRAJETÓRIA SOCIAL DA PRIMEIRA GERAÇÃO DE UMA FAMÍLIA NEGRA ESCOLARIZADA DO MARANHÃO NO SÉCULO XIX	
Mariléia dos Santos Cruz .....	27
RAÇA, RACISMO E REPRESENTAÇÕES DE CORPOS NEGROS NA BELLE ÉPOQUE TROPICAL	
Cibele Barbosa .....	41
"CRIoulos EM MARCHE-MARCHE PELOS PASSEIOS, GRITANDO A PLENOS PULMÕES O 'MIÚDO-FÍGO'": ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA CARNE NO RECIFE DO PÓS-ABOLIÇÃO	
Karla Hegeane Vieira de Lima .....	53
EDUCAÇÃO E RACIALIZAÇÃO NAS AULAS PRIMÁRIAS EM PERNAMBUCO DE 1920-1930	
Adlene Silva Arantes .....	73
QUILOMBOS CEARENSES: OLHARES HISTÓRICOS E DIMENSÕES EDUCATIVAS	
Ivan Costa Lima, Tatiana Ramalho da Silva .....	92
POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO EM SERGIPE (1980 - 2003) Petrônio	
Domingues, Denise Maria Souza Bispo .....	104
NEGRAS MEMÓRIAS: SOBRE IDENTIDADES, EXISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS HISTÓRICOS NUM INTERIOR NORDESTINO	
Itacir Luz .....	122
MEMÓRIA E ESCRITA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: O LUGAR DO INTELECTUAL NEGRO	
Marluce de Lima Macêdo .....	136
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O(S) NORDESTE(S) EM DADOS E CORES	
Iraneide Soares da Silva .....	148
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DA DIVERSIDADE CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA	
José Antonio N. da Silva (Baruty), Solange P. Rocha .....	169
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ACERCA DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL	
Maria da Conceição dos Reis, Mayra Barbosa dos Santos Rocha, Rebeca Fernanda Felix Cavalcanti de Almeida Belarmino .....	185
AUTORES E AUTORAS .....	198

## PREFÁCIO

Recomendo à leitura!

Posso listar várias razões pelas quais faço essa recomendação, mas vou me ater apenas a duas ou três possibilidades que justificam a boa leitura da obra que chega a público, num dos momentos mais obtusos da conjuntura brasileira. Nesses tempos, mobilizar pesquisadores, pesquisadoras, e organizar qualquer tipo de assunto em plataforma para circulação nacional, é só para profissionais experientes e que gozam de prestígio no campo em que atuam.

Nesse contexto, as professoras doutoras Adlene Silva Arantes, Maria Emilia Vasconcelos dos Santos e Itacir Luz, há muito enraizados na temática das relações étnico raciais, e com a propriedade do prestígio que herdaram, conseguiram mobilizar mais de treze intelectuais entre mestras, doutoras e doutores de várias Universidades do Nordeste para consolidar o que poderíamos chamar de cartografia étnico racial dessa região resistente desde quando povos foram escravizados.

Não estou surpreso, pois o trabalho aqui organizado é consequência das biografias desses três intelectuais incansáveis e, porque não dizer, também resistentes, que tiveram formação, desde logo cedo, ainda na graduação, no contexto em que se discutiam as questões aqui pautadas. Desenvolveram projetos, escreveram artigos, dissertações e teses. E continuam o excelente trabalho de seus enraizamentos nas Universidades em que são docentes.

Num ambiente, como o acadêmico, onde se disputa tudo: Laboratórios, Editais, etc., os professores Adlene, Emilia e Itacir, nos chamam para jogar junto. Isso acontece porque também são herdeiros da generosidade de um povo, e também porque compreendem que o saber tem mesmo que ser compartilhado. Logo, dar as mãos passa a ser um princípio para quem aqui se organiza.

O leitor tem em mãos uma importante produção intelectual.

Obra inspiradora na forma e no conteúdo, na abordagem e nos traços epistemológicos de quem conhece os problemas das relações étnico raciais por dentro das instituições, dos arquivos e do cotidiano.

Neste sentido, ao receber o manuscrito, percebi que se trata de um livro de grande impacto para os novos estudos sobre a temática em nossa sociedade. Os capítulos aqui organizados dão relevo a novas problemáticas, bem como trazem à baila novas fontes, ou fontes já há muito dominadas, mas com interpretações contemporâneas, próprias da inquietude e astúcia de cientistas preocupados(as) em produzir conhecimento compromissado com o desenvolvimento social.

É perceptível a construção das narrativas que fincam a análise na história, memória e trajetórias negras, bem como nas identidades negras e os processos de escolarização, ponto de confluência das problemáticas, das pesquisadoras e pesquisadores aqui organizados. Por fim, esta publicação, autoras, autores e textos são símbolos da esperança de que vale a pena o trabalho coletivo, vasculhar o passado, o olhar para o outro e para frente. É por essas e outras razões que recomendo à leitura!

Recife, 31 de março de 2019.

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza  
Núcleo de Teoria e História/PPGE/UFPE

## APRESENTAÇÃO

As mudanças na ordem governamental brasileira, mais notadamente a partir do nomeado - e controverso - impeachment presidencial ocorrido em 2016, trouxeram como consequência algumas alterações no quadro dos direitos sociais, os quais vinham reconhecidamente num avanço significativo, e que passa a dar lugar ao retrocesso nos diferentes setores da vida da população.

Particularmente no plano educacional, os desdobramentos desse processo podem ser observados nas intervenções de caráter conservador a partir das reformas e seus efeitos predatórios sobre a produção do conhecimento e, não por acaso, sobre seu ensino. A educação é, por todo seu potencial, entendida como um instrumento determinante na formação das mentes, na conformação dos corpos, na construção dos valores de um povo e, por extensão, na própria definição dos rumos do país. Nesse cenário o currículo se reenvia como uma arena de disputa fundamental na medida em que, por meio deste, coloca-se a conhecer determinados fenômenos e processos importantes da história nacional, o que pode também ajudar na compreensão do momento atual.

É por essa via da produção de um conhecimento de caráter crítico e democrático que passamos a ter também uma possibilidade maior trazer narrativas diversas sobre a trajetória da população negra no Brasil, tal como ocorre com outros segmentos sociais específicos: indígenas, mulheres, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, etc. Tratam-se, enfim, de segmentos historicamente subrepresentados, estereotipados e marginalizados pelos veículos institucionais estabelecidos, como já constatado pelos estudos relacionados aos processos de escolarização, de direito à terra e direito ao controle do próprio corpo.

Nesse sentido, vale sempre destacar a importância da promulgação da lei 10.639/2003, seguida da lei 11.645/2008, as quais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - e vieram instituir, respectivamente, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim como o ensino de história e cultura indígena, no currículo escolar em todos os níveis de ensino. Sancionada em março de 2003 e sendo agregada das Diretrizes Curriculares como instrumento orientador aos profissionais da Educação Básica, a Lei 10.639 representou um marco jurídico e ainda representa um marco político importante para o resgate histórico do papel da população negra na construção e formação da sociedade brasileira. Contudo, após mais de uma década e meia de sua existência enquanto meio de fomento para maior visibilidade desse tema, ainda nos deparamos com a dificuldade de circulação de referenciais teóricos e epistemológicos que expressem a devida trajetória ativa e os saberes dos negros no Brasil, assim como tendo que lidar com práticas pedagógicas racistas que não valorizam a presença dos negros nas escolas contribuindo para a manutenção das hierarquias raciais na nossa sociedade.

Portanto, ainda há muito a ser feito no que tange às questões étnico-raciais nas terras brasileiras, o que deve nos motivar para a busca de efetiva valorização da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e universidades brasileiras e, no espírito de luta por justiça social, esta coletânea foi pensada com o intuito de propiciar discussões sobre relações raciais, dentre elas, as que se relacionam com o campo da educação, recorrendo para tanto, alguns resultados de estudos de base empírica, assim como de exercícios de reflexão sobre questões estruturantes no bojo dessa temática, todos, porém, tendo a singularidade de partir dos contextos específicos dos estados da região nordeste brasileiro. Tais reflexões trazidas na presente obra podem, ainda, vir a contribuir para a efetivação de políticas educacionais e sociais para a afirmação de sujeitos históricos pouco ou nada valorizados nas narrativas tradicionais, como é o caso dos negros.

O livro está organizado em 12 capítulos que tratam do tema central das relações

## APRESENTAÇÃO

raciais a partir das discussões sobre história, memória e trajetória educacional da população negra no Brasil. O primeiro capítulo intitulado “As festas do treze de maio nos jornais e as disputas pela memória (Recife - 1888)” de autoria de Maria Emília Vasconcelos dos Santos e Fernanda Camargo Peixoto, analisa as comemorações pelo fim da escravidão em Pernambuco nos anos de 1888 e 1889, refletindo sobre os significados dos festejos para os diferentes sujeitos envolvidos na sua promoção ou atravessados por eles de alguma forma, como os libertos, ex-proprietários, abolicionistas e autoridades policiais. Nesse sentido, as celebrações são tomadas como espaços de luta política permeadas de expectativas para os sujeitos envolvidos, pois a festa tem o caráter de perpetuar os valores da sociedade na qual se realiza e também de fazer uma crítica da ordem social estabelecida.

O segundo capítulo “Trajetória social da primeira geração de uma família negra escolarizada do Maranhão no século XIX” foi escrito por Mariléia dos Santos Cruz. O estudo aborda a trajetória social da primeira geração de uma família negra escolarizada do Maranhão, no século XIX. Trata-se de um estudo de natureza indiciária que identifica estratégias voltadas para a conquista da integração social por indivíduos de ascendência africana, a partir da trajetória de familiares do jornalista e professor da Escola Normal e do Liceu Maranhense, José do Nascimento Moraes. A análise de fontes sobre a família Nascimento Moraes contraria o estereótipo da não estabilidade familiar dos negros no período escravista.

O terceiro capítulo “Raça, racismo e representações de corpos negros na Belle Époque tropical” de autoria de Cibele Barbosa apresenta a discussão sobre regime de visualidade a partir da análise de circulação de cartões-postais de corpos de mulheres e homens negros na Belle Époque brasileira. Essas imagens, em grande medida, se vinculavam aos regimes de percepção racial pautados pelos ideais positivistas e haussmanianos. As imagens dos cartões-postais de “typos humanos” produzidos por europeus na África eram largamente consumidas pelas elites brasileiras. Desse modo, o imaginário sobre o continente africano como inculto e selvagem era reforçado pelo consumo de postais com imagens de corpos negros, de relatos de viagem e de fotografias publicadas em livros, todos esses produtos eram alinhados à gramática racial e colonialista da época.

O quarto capítulo “Crioulos em Marche-marche pelos passeios, gritando a plenos pulmões o 'miúdo-figo': Organização dos trabalhadores da carne no Recife no pós-abolição” escrito por Karla Hegeane Vieira de Lima trata da organização dos fressureiros do Recife, entre os anos de 1903 e 1910, enquanto forma de luta por melhores condições de vida e direitos sociais numa sociedade que relegava esses trabalhadores a uma posição de subalternidade naturalizada a partir de elementos raciais. Os resultados da presente investigação apontam para o modo como as pessoas negras se organizaram em entidades objetivando a promoção de auxílios mútuos e busca pela cidadania no período pós-abolição.

O quinto capítulo, “Educação e racialização nas aulas primárias em Pernambuco de 1920-1930” de autoria de Adlene Silva Arantes, analisa o papel dos conteúdos escolares na realização dos processos de racialização direcionados aos alunos das escolas primárias pernambucanas para a promoção de uma educação nos moldes higiênicos e eugênicos entre 1920 e 1930. O período em questão abrange reformas importantes no espaço pernambucano que culminaram com modificações curriculares no ensino primário. Os resultados demonstraram que os saberes escolares ocupavam um papel decisivo na manutenção dos processos de racialização da população escolar pernambucana, na medida em que continham no seu teor elementos discriminatórios que favoreciam os brancos em detrimento dos negros e índios.

## APRESENTAÇÃO

O sexto capítulo intitula-se “Quilombos cearenses: olhares históricos e dimensões educativas”, de autoria de Ivan Costa Lima e Tatiana Ramalho da Silva, investiga os territórios quilombolas no Ceará que estão passando pelo processo de certificação, demarcação e titularização empreendidas por órgãos federais, tendo em vista o reconhecimento de sua existência por todo o país. Assim, problematiza a situação da população negra na região, produzindo-se conhecimentos sobre os caminhos traçados pelas comunidades quilombolas na implementação de igualdade racial no estado e relaciona suas trajetórias com a educação, a cultura e o desafio para a afirmação da identidade como comunidades e povos tradicionais, tendo em vista as poucas pesquisas desenvolvidas na região.

O sétimo capítulo “População negra e educação em Sergipe (1980 – 2003)” dos autores Petrônio Domingues e Denise Maria Souza Bispo apresenta um levantamento sobre as discussões em torno da História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira em Sergipe entre os anos de 1980 a 2003, momento que antecedeu a promulgação da Lei 10.639. A discussão dessa temática será pesquisada em três domínios: do legislativo estadual e municipal, da universidade e das entidades do movimento negro. A ideia é mostrar que as ações delineadas pelos movimentos sociais contribuíram, peremptoriamente, para dar origem não só às políticas públicas de recorte racial em Sergipe, como também ao cenário contemporâneo, de reconhecimento da diversidade étnico-racial no sistema de ensino e das diretrizes educacionais de caráter antirracista.

O oitavo capítulo, de autoria de Itacir Luz, intitula-se “Negras Memórias: sobre identidades, existências e enfrentamentos históricos num interior nordestino”, se propôs a discutir a representação construída sobre a presença e o papel da população negra no Brasil, focalizando tal problemática no contexto do estado do Ceará, onde tradicionalmente a presença negra foi apontada como exígua desse na sua formação social local. Tal perspectiva até hoje ainda vigora como predominante na produção da imagem do povo cearense a partir dos diferentes espaços de memória oficiais erigidos ao longo de décadas. Diante disso, o desafio é rediscutir tanto as bases históricas de tal representação, quanto os meios pelos quais vem sendo difundida sistematicamente no imaginário local e nacional

O nono capítulo, intitulado “Memória e escrita nos processos educacionais: o lugar do intelectual negro”, de Marluce de Lima Macêdo, reflete sobre memória e escrita nos processos de educação formal brasileiro, tomando como centralidade a escola e o lugar do(a) intelectual negro(a) enquanto sujeito produtor e produto da memória. O propósito é potencializar o debate em torno da temática, no sentido de buscar outros campos de referências históricas que não reproduzem o discurso hegemônico centralizador, e que embora dialogue com o mesmo, toma como princípios fundamentais uma interpretação crítica da memória.

O décimo capítulo intitula-se “Educação e relações étnico-raciais: o (os) Nordeste(s) em dados e cores”, de autoria de Iraneide Soares da Silva aborda resultados de uma pesquisa realizada para a Unesco no ano de 2014, na região Nordeste do Brasil, com o objetivo de produzir um documento técnico com estudos analíticos nas áreas das ciências humanas e cultura afro-brasileira, especialmente, sobre a história da atuação do Movimento Social Negro brasileiro. O propósito do documento era subsidiar o Ministério da Educação na proposição de ações e políticas educacionais com vistas a cumprir os artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/LDB e de um mapeamento a fim de identificar as principais lideranças do Movimento Social Negro na referida região que possam dialogar com o sistema de ensino na implementação dos mencionados artigos da LDB.

O décimo primeiro capítulo, “Educação antirracista e da diversidade cultural: uma experiência na formação docente inicial e continuada”, de José Antonio N. da Silva Baruty e

## APRESENTAÇÃO

Solange P. Rocha, apresenta resultados de um projeto de formação docente que integrou o Programa de promoção da igualdade racial e valorização da matriz cultural africana no estado da Paraíba/Nordeste/Brasil/PROAFRO, desenvolvido pelo NEABI-CCHLA/UFPB, em 2012 e 2013, para o qual foram realizados dois cursos de formação docente, inicial e continuada (120 horas), oferecida a um público diversificado: graduandos/as e pós-graduandos/as, ativistas sociais e professoras/es da Educação Básica, com base na Lei 10.639/03. O texto traz experiências pedagógicas no âmbito das disciplinas de História e de Ciências, escolhendo como tema de análise a trajetórias de dois intelectuais do Brasil do século XIX.

Já o décimo segundo capítulo, "Práticas pedagógicas de professores da educação de jovens e adultos acerca da temática étnico-racial", das autoras Maria da Conceição dos Reis, Mayra Barbosa dos Santos Rocha e Rebeca Fernanda Felix Cavalcanti de Almeida Belarmino analisa as práticas pedagógicas de professoras da Educação de Jovens e Adultos acerca da temática étnico-racial. As práticas pedagógicas realizadas pelas professoras da EJA sobre a temática étnico-racial precisam ser constantes para que consigam redimir as dificuldades e a intolerância religiosa, que perpetua estigmas e preconceitos a despeito do povo de origem africana e contribuir com inserção da população negra na sociedade brasileira.

Por fim, agradecemos ao apoio financeiro do CNPq, que viabilizou a publicação da presente obra.

Adlene Silva Arantes  
Itacir Marques da Luz  
Maria Emilia Vasconcelos dos Santos

# AS FESTAS DO TREZE DE MAIO NOS JORNAIS E AS DISPUTAS PELA MEMÓRIA (RECIFE, 1888)

Maria Emília Vasconcelos dos Santos  
Fernanda Camargo Peixoto

## Introdução

Nosso texto tem o propósito de discutir como os jornais apresentaram e trataram as festas da Abolição. Constatamos que a materialização desses festejos ocorreu por meio de passeatas, discursos, publicações de jornais, peças teatrais, iluminações da cidade, entre outras formas de manifestar as expectativas em torno do fim da escravidão.

Ao refletir sobre as festas, Martha Abreu (1999, p.38) considera fundamental “observar que as festas são sempre recriadas e reapropriadas contendo as paixões, os conflitos, as crenças e as esperanças de seus próprios agentes sociais. Ou seja, através das festas, pode-se conhecer melhor a coletividade e a época em que aconteceram”.

Na pesquisa realizada com os periódicos *Diário de Pernambuco*, *Jornal do Recife* e *A Província*, percebemos de que modo a sociedade pernambucana expressou valores como patriotismo e civilidade nas celebrações do 13 de maio de 1888.

Com relação às festas comemorativas pelo fim da escravidão, percebemos que elas exercem esse duplo papel, pois suas manifestações revelam a função de extinguir, literal e simbolicamente, tudo o que a escravidão representa. Os libertos de Campinas, por exemplo, queimaram todos os materiais de tortura que puderam encontrar e, de forma simbólica, exerceram o direito de caminhar livremente, segundo as suas vontades, sem haver a necessidade da permissão senhorial (SILVA, 2001, p.117). Quanto à reafirmação dos valores da sociedade, a observamos a partir da organização dos préstitos, pois eles são coordenados com a mesma hierarquia social vigente. São os integrantes da elite os organizadores de grande parte das comemorações que tivemos acesso através dos jornais.

Ao celebrar o fim da escravidão, os recifenses estariam a sepultar o que era compreendido como um atraso, “uma nódoa imensa no planisfério terrestre”<sup>1</sup> e, simultaneamente, a demarcar a entrada do Império em uma era de civilidade, representada pelo modo de vida europeu.

Em Recife, vários grupos sociais trabalharam de maneira organizada e engajada para declararem o seu apoio à lei que extinguiu a escravidão brasileira. A Colônia Portuguesa – associação formada por imigrantes e descendentes de portugueses – é um notório exemplo de dedicação para celebrar a data, cujos esforços repercutem, inclusive, no ano de 1889 (nessa ocasião, a Colônia Portuguesa recebeu a medalha comemorativa pelo fim da escravidão)<sup>2</sup>. Parece-nos que a dedicação dos portugueses em celebrar o fim da escravidão resulta do desejo de acompanhar a ideia de progresso atrelada ao fato, mas também de se distanciar do seu passado de traficantes de escravos. Afinal, foram os portugueses que dominaram o tráfico negreiro nesta província (ALBUQUERQUE; VERSIANI; VERGOLINO, 2013, p.214). Era necessário provar a superação de um passado incompatível com o ideal de civilização que se apresentava.

Ao analisar as fontes, buscamos compreender como um evento de tal magnitude – o fim da escravidão que perdurou mais de três séculos no Brasil – foi comemorado. Além de tudo isso, estamos interessadas em captar a construção dos sentidos que se pretendeu atrelar às festas da Abolição na cidade do Recife.

### O dia 13

Os jornais de Recife, ao exercerem a função de disseminar a notícia da Abolição, criaram as suas próprias narrativas sobre o fato. Segundo Martins e Luca (2006, p.11), os jornais “não se limitam a apresentar o que aconteceu, mas selecionam, ordenam, estruturam e narram, de uma determinada forma, aquilo que elegem como fato digno de chegar até o público”. Deste modo, ocorre uma diferença entre os relatos sobre a continuidade ou não da passeata que estava

---

<sup>1</sup> TH. FREIRE. 13 de Maio. *A Republica*, Recife, 17 maio 1888. *A Republica*, p. 2.

<sup>2</sup> ALVES, Miguel José. *Colônia Portuguesa. Diário de Pernambuco*, Recife, 14 ago. 1889. Declarações, p. 5. A pessoa que assina a notícia é o presidente do Gabinete Portuguez.

no palácio do governo. Para *A Província*<sup>3</sup>, o préstito se dissolveu no Campo das Princesas; segundo o *Diário de Pernambuco* a multidão continuou a percorrer as ruas do Recife, “erguendo-se muitos vivas e soltando-se muitos foguetes”.<sup>4</sup> O *Jornal do Recife* não se pronunciou sobre o fim do préstito, apenas destacou que estiveram iluminadas as redações do seu jornal, d’*A Província*, do *Diário de Pernambuco* e da Sociedade Ave Libertas, tendo esta última se embandeirado.<sup>5</sup>

A disputa pela memória da Abolição parecia já ter começado. Afinal, uma passeata que começou a partir da iniciativa de José Mariano, no Prado Pernambucano, passou pela redação do jornal que ele fundou e seguiu, a partir do seu convite, em direção ao palácio do presidente da província, e, supostamente, deveria terminar com a presença de quem a iniciou. Ao pensarmos nos locais de poder dos quais falavam os editores, é coerente que tenhamos os periódicos num embate para a criação das memórias das Festas da Abolição. O *Diário de Pernambuco*, alinhado com o governo, não poderia dar o crédito do término do cortejo a quem lhe fazia oposição através do Partido Liberal. *A Província*, utilizando-se da importância de José Mariano para o movimento abolicionista pernambucano, reforça a sua centralidade nas celebrações do 13 de Maio. É preciso recordar que as rixas entre estes periódicos ocorreram desde a eleição de 1887, quando Machado Portela, do Partido Conservador e apoiado pelo *Diário de Pernambuco*, sofria oposição d’*A Província*, que apoiava a candidatura de Joaquim Nabuco (GOUVÊA, 1988, p.156).

A despeito do sucesso dos festejos improvisados, era necessário organizá-los de modo a lhes garantir um caráter oficial e a permitir que a sociedade se visse representada na celebração do “fato grandioso e memorável”.<sup>6</sup>

### Os dias seguintes

O jornal *A Província*<sup>7</sup> nos informa que, na manhã da segunda-feira, 14 de maio de 1888, em todas as freguesias da cidade, houve reuniões e que as

---

<sup>3</sup> A Grande Reunião. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

<sup>4</sup> Festas da liberdade – Dia 13. *Diário de Pernambuco*, Recife, 17 maio 1888, p. 2.

<sup>5</sup> Regosijo popular. *Jornal do Recife*, Recife, 17 maio 1888. Gazetilha, p. 3.

<sup>6</sup> Catende. *Jornal do Recife*, Recife, 25 maio 1888. Gazetilha, p. 2.

<sup>7</sup> Pelas Ruas. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

sociedades abolicionistas as acompanharam com seus estandartes. Após o encontro, saíram em passeatas pelas ruas do Recife e se reuniram, novamente, na Rua do Imperador. Para o periódico<sup>8</sup> esta rua, dentre as que se ornamentaram, foi a que mais se destacou. Isso se deve, provavelmente, por lá ficarem as redações dos periódicos *Jornal do Recife* e *A Província*.

Continuando os festejos, às quatro e meia da tarde, ocorreu a passeata da classe caixeiral, que desfilou pelas ruas da cidade tendo sido acompanhada por cinco bandas de música. *A Província*<sup>9</sup> relatou que foi a melhor passeata do dia e que o povo aderiu à manifestação dos empregados do comércio. O *Jornal do Recife* também expressou que “a passeata caixeiral [foi] uma das melhores e que com mais ordem se tem realizado nesta capital”.<sup>10</sup> Por outro lado, o *Diário de Pernambuco* não fez qualquer menção a esse evento. Este periódico discorre de maneira genérica sobre os eventos ocorridos no dia 14, como “à noite houve passeatas regularmente concorridas”<sup>11</sup>, mas enfatiza os festejos que têm caráter oficial. Além disso, enalteceu a iluminação e os enfeites da casa do joalheiro comendador Joseph Krause, à rua 1º de Março. As publicações do *Diário de Pernambuco* evidenciam um certo alinhamento do jornal com a elite política e econômica pernambucana. Verificamos que os diversos grupos sociais estavam de fato disputando um lugar de destaque nas lutas pelo fim do cativeiro e queriam, assim, que suas atuações ficassem registradas na memória dos pernambucanos.

Por serem lugares de estabelecimento de uma memória, os jornais disputam espaços na construção das memórias relativas à Abolição. De um lado, temos o *Diário de Pernambuco*, periódico que foi transformado em órgão oficial dos governos de Pernambuco até 1911 e ligado aos conservadores. O *Jornal do Recife* segundo Hoffnagel (1991, p.148), quando passou às mãos dos liberais, empreendeu-se uma campanha contra os integrantes do movimento abolicionista, os quais foram acusados de fomentar rebeliões e fugas de escravos. O outro jornal que busca construir uma memória das Festas da Abolição é *A Província*, periódico fundado em 1872 por José Mariano e de cunho

---

<sup>8</sup> A Rua do Imperador. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

<sup>9</sup> Classe Caixeiral. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

<sup>10</sup> Regosijo popular. *Jornal do Recife*, Recife, 17 maio 1888. Gazetilha, p. 3.

<sup>11</sup> Festas da liberdade – Dia 14. *Diário de Pernambuco*, Recife, 17 maio 1888, p. 2.

liberal. Em 1878 sua publicação é interrompida e retorna somente em 1885. Em 1888, José Mariano retorna à condição de redator do periódico.

Os jornais, ao elaborarem representações das Festas da Abolição, enfatizam acontecimentos onde a participação do segmento com o qual se alinha foi mais evidente. Chartier (2002) mostra que é necessário atentar ao relacionamento entre o discurso proferido e os lugares de onde eles são enunciados, pois embora aspirem à universalidade e a razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam.

Se por um lado temos, na edição do dia 17 de maio, *A Província*<sup>12</sup> relatando que, no dia 13, o presidente da província abraçou José Mariano como se o estivesse a fazer à população, a mesma informação não se faz presente no *Jornal do Recife* e nem no *Diário de Pernambuco*. Este último informa que “a fábrica Bougard, à Rua da Imperatriz, acendeu em frente do seu estabelecimento um bonito foco de luz elétrica”<sup>13</sup>. *O Jornal do Recife*<sup>14</sup> enfatizou que a Companhia de Bombeiros participou da festa, tendo iluminado o seu edifício. Apenas, *A Província* noticia que “todas as festas têm sido promovidas pela Sociedade Pernambucana Contra a Escravidão, dirigindo-as o Sr. Dr. José Mariano”<sup>15</sup>.

Essa disputa narrativa e de constituição de uma memória entre os periódicos fica mais evidente quando o *Diário de Pernambuco*<sup>16</sup> e *A Província*<sup>17</sup> informam que foram os primeiros a divulgar a notícia da Abolição. Na competição, ainda que não formalmente declarada, por esta primazia, o *Jornal do Recife* não se pronuncia.

Ao recordarmos um dos aspectos defendidos para o fim da escravidão – o de acesso ao mundo de nações civilizadas (SCHWARCZ, 1993, p.75), que representava sair de uma espécie de estado de barbárie para entrar em um mundo “elevado”, podemos entender a importância dessas disputas em atrelar a imagem de uma instituição, cidade, associação ou sujeito a do evento da Abolição.

---

<sup>12</sup> A Grande Reunião. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

<sup>13</sup> Festas da liberdade – Dia 14. *Diário de Pernambuco*, Recife, 17 maio 1888, p. 2.

<sup>14</sup> Regosijo popular. *Jornal do Recife*, Recife, 17 maio 1888. Gazetilha, p. 3.

<sup>15</sup> Alguns Detalhes. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

<sup>16</sup> Festas da liberdade – Dia 13. *Diário de Pernambuco*, Recife, 17 maio 1888, p. 2.

<sup>17</sup> A Notícia. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

## Os participantes das festas

No desfile cívico do dia 15 de Maio teremos, pela primeira vez, explicitamente declarada a presença de libertos nas celebrações. Na demonstração de apoio ao evento, o comércio e as repartições públicas se mantiveram fechados. Às quatro horas da tarde, as pessoas começaram a se reunir no largo do Corpo Santo, de onde saiu, às dezoito horas, um cortejo com mais de dez mil pessoas<sup>18</sup>. O *Jornal do Recife* irá noticiar que o número de pessoas foi superior a quinze mil<sup>19</sup>. Neste cortejo,

à frente da grande massa popular via-se um carro alegórico (...) com a figura da Liberdade, tendo na base um grupo de escravos redimidos. Dois esquadrões patrióticos guardavam esse carro, um comandado pelo Sr. Capitão Justiniano Rocha e outro pelo Sr. Dr. José Marianno, que dirigia o cortejo. Um outro carro conduzia uma jangada alusiva ao grande libertador cearense, o jangadeiro Nascimento, tendo na vela inscrita a data da gloriosa da libertação do Ceará. Um grupo de homens do povo carregava a barcaça Cupim<sup>20</sup>

O periódico *Lanterna Magica* (SILVA, 1988, p.152, 153 e 156), expressou, por meio de litografias, os diversos festejos em comemoração à Abolição, que aconteceram no Recife. Na edição de 20 de maio de 1888, exibiu o retrato da Princesa Isabel na capa e em outras páginas, a imagem da liberdade e a participação dos libertos ao redor dos símbolos que lhes eram caros, como a jangada de Nascimento e a barcaça do Cupim.

Os organizadores do evento pretendiam definir como foco a imagem da liberdade, que tem aos seus pés os redimidos cativos, numa postura dócil e submissa. Essa figura se coaduna com o espírito ordeiro que se esperava das festas. Porém, contrariando as expectativas, os libertos parecem definir um outro centro: a barcaça do Club do Cupim, uma vez que, nesta representação eles são sujeitos ativos. Vemos, inclusive, uma disputa entre eles, para carregar o objeto (figura 1). Parece que é no encontro com a barcaça do Cupim e a jangada de

---

<sup>18</sup> O Cortejo Cívico. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

<sup>19</sup> Regosijo popular. *Jornal do Recife*, Recife, 17 maio 1888. Gazetilha, p. 3.

<sup>20</sup> O Cortejo Cívico. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

Nascimento que os ex-escravizados se veem realmente retratados no cortejo. Segundo o *Diário de Pernambuco*, “uma onda de povo cercava este símbolo [jangada] e quase não deixava transitar à vontade um outro esquadrão”<sup>21</sup>. Sobre a manifestação em torno da Barcaça de João Ramos, o mesmo periódico informa que “fazia gosto ver a faina que empregavam todos em carregá-la nos ombros, levando-a em triunfo”. Ao teatralizar a comemoração, “as minorias dominantes organizam a ‘festa-espetáculo’ para evitar a possibilidade de eclosão da ‘festa-participação’” (ALMEIDA, 1994, p.169). Porém, os libertos não se ativeram a assistir ao cortejo como meros espectadores; eles se integraram ao desfile a partir dos símbolos que os representavam, tornando, este momento, em uma festa-participação.

Figura 01. Passeata cívica do dia 15, em regozijo pela Abolição da escravidão no Brasil.



Fonte: Recorte do cortejo ao redor da barcaça do Cupim (SILVA, 1988, p. 153).

Na passeata cívica, estiveram presentes diversos setores da sociedade, como o comércio, a academia, os artistas e as sociedades abolicionistas. A presença de famílias foi “extraordinária durante toda a noite”<sup>22</sup>. Houve discursos ao longo do cortejo, como os do presidente da província e do doutor Barros Sobrinho – um dos vinte membros efetivos do Club do Cupim (SILVA, 1988, p.28). O desfile era fechado por uma *marche aux flambeaux* “precedida de extensa fila

<sup>21</sup> Festas da liberdade – Dia 15. *Diario de Pernambuco*, Recife, 17 maio 1888, p. 2.

<sup>22</sup> *A Provincia*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

de carros, ocupados por crescido número de senhoras<sup>23</sup>. Ao fim, a multidão se dispersou de forma ordeira seguindo a tônica festa.

Ao discutir as paradas cívicas nos Estados Unidos no século XIX, a autora Mary Ryan (1992) mostra que, dentre outros sentidos, o cortejo buscava afirmar positivamente a democracia. Nas solenidades cívicas de Recife, os indivíduos se esforçavam em demonstrar apoio ao fim da escravidão, tida como “a hedionda nódoa com que se via manchado o Império do Brasil”.<sup>24</sup> Assim como na norte-americana, as passeatas de Recife incorporavam a população local ao desfile.

Em consonância com as práticas dos desfiles, o discurso que se mostrará recorrente para adjetivar as comemorações será de que elas ocorreram de forma organizada. Segundo Moraes (2012, p.50), o “13 de maio de 1888 (...) deveria ser comemorado de forma exaustiva e ordeira, assim como foi a aprovação da lei”. Sempre que o Estado se organizava para discutir leis emancipacionistas, (ALONSO, 2015) o país (os senhores de escravos) entrava em um frenesi, por conta das consequências do fim da escravidão sobre os aspectos moral e econômico da sociedade. Podemos supor que esse receio tenha contribuído para a insistência em associar o sucesso de um festejo com a ordem, conforme observamos no *Jornal do Recife*, sobre as comemorações da Colônia Portuguesa, no dia 12 de junho de 1888. Diz o texto: “observou-se à risca o itinerário anunciado, dispersando-se o cortejo às 8 horas da noite tendo havido a melhor ordem”.<sup>25</sup>

No sentido de contribuir para a construção de novos modelos de comportamento, os eventos comemorativos para a Abolição desenvolveram um caráter pedagógico. Era essencial instruir as pessoas sobre a maneira como elas deveriam se comportar, pois existia um modo correto de fazê-lo. Wlamyra Albuquerque (1999, p.74), discute que, uma festividade com samba, por exemplo, era vista como uma forma não adequada de comemoração, pois contrastava com os padrões de civilidade europeus.

Alonso (2015), a respeito dos debates sobre a Lei do Ventre Livre, sublinha que um dos argumentos contrários à aprovação da nova legislação era o de que

---

<sup>23</sup> O Cortejo Cívico. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 4.

<sup>24</sup> *Diário de Pernambuco*, Recife, 17 maio 1888. Na Igreja, p. 3.

<sup>25</sup> As festas da colonia portuguesa. *Jornal do Recife*, Recife, 13 jun. 1888. Gazetilha, p. 2.

“a situação de escravidão produziria indivíduos incapazes, precisados de regramento e orientação”. Devido a essa “incapacidade”, a ideia de tutela percorreu as relações entre o Estado e os proprietários de escravos, e os negros. Em sintonia com a ideia de educar os libertos e prepará-los para a sua nova condição social, em reunião no dia 13 de maio, o Núcleo Artístico Abolicionista – associação criada por estudantes de direito envolvidos com o teatro (CASTILHO, 2016, p.164) – decidiu continuar a existir para proporcionar instrução aos ingênuos e libertos<sup>26</sup>. O jornal *O Artista*, de 13 de maio de 1888, também manifestou sua preocupação com a educação dos egressos do cativo. Encorajando os abolicionistas a continuarem a trabalhar pelos ex-escravos, falou-lhes: “Pois bem! concluiu a vossa marcha; libertaste, agora instrui-os, porque a liberdade sem instrução de nada vale, pois que a ‘A escravidão é filha da ignorância’ ” (SILVA, 1988, p.92).

Compreendemos que a prática dos abolicionistas em oferecer educação aos libertos é uma atitude que se relaciona à ideia de paternalismo – devido à imagem dos negros não estarem preparados para a vida em liberdade. Entendemos que prover os libertos de escolarização pode ter, em certa medida, dois princípios aparentemente contraditórios partilhados: o de tutela e de autonomia. Por outro lado, em texto de Noemi Silva (2017) sobre a educação dos ingênuos, escravos e libertos no Paraná, identificamos o empenho deles para manterem as escolas que frequentavam abertas, sinalizando um reconhecimento da educação como parte do exercício de autonomia e liberdade.

Nas comemorações da Abolição, autoridades públicas ou privadas aproveitaram a ocasião para revelar aos libertos como eles deveriam passar a agir, e que o trabalho deveria ser o seu norte. Em uma tentativa de se colocar como um “mecanismo de afirmação de uma determinada ordem social e moral” (ALMEIDA, 1994, p.169) – e para a manutenção da mão de obra em suas terras, alguns ex-senhores realizaram festas.

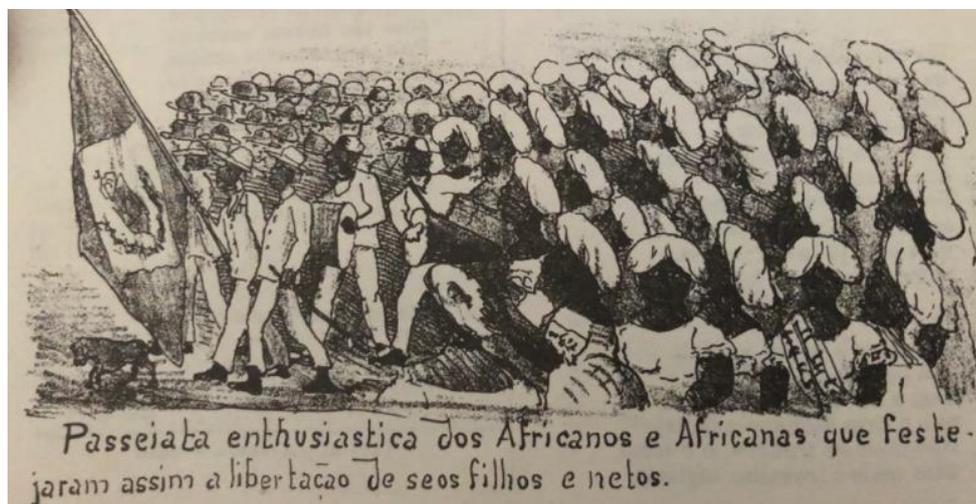
No dia 18 de maio, tivemos o registro de uma festividade de negros, que foi composta por uma passeata a qual, segundo o *Diário de Pernambuco*, “andou pelas principais ruas da cidade (...). Era composta de africanos livres, a que se

---

<sup>26</sup> Nucleo Artístico Abolicionista. *Diário de Pernambuco*, Recife, 19 maio 1888. Revista Diária, p. 3.

incorporaram os que, [...] acabam de recobrar tão gloriosamente a liberdade”.<sup>27</sup> O préstito foi precedido por músicos que utilizavam instrumentos típicos dos africanos. Na litografia do *Lanterna Mágica* (SILVA, 1988, p.156), é possível visualizar os instrumentos musicais utilizados pelos alforriados e observar como as pessoas estavam dispostas em ordem, qual numa formatura militar, e alguns deles com roupas formais. No percurso, soltavam foguetes e davam vivas aos abolicionistas, à imprensa e ao Ministério 10 de Março.<sup>28</sup> Mantendo os ritos das demais passeatas, os entusiasmados manifestantes foram cumprimentar o presidente da província.<sup>29</sup> Verificamos que os libertos, ainda que repitam os rituais das outras comemorações, utilizam os objetos relativos à cultura negra a fim de caracterizar a sua procissão. A marcha dirigiu-se para a rua do Vigário, local onde se estabelecia o escritório de Barros Sobrinho, membro efetivo do Club do Cupim. Neste lugar, ocorreram discursos dos acadêmicos André Lopes e Monteiro Lopes, tendo este último pedido que, “concluída aquela festa que exprimia gratidão, competia a todos que se retirassem em toda calma e paz”<sup>30</sup>.

Figura 02. Passeata entusiástica dos Africanos e Africanas



Fonte: Recorte da passeata dos africanos e africanas (SILVA, 1988, p. 156).

A realização de uma passeata composta por negros é “uma oportunidade periódica de exercer um poder transitório e limitado”, uma vez que “a festa

<sup>27</sup> Festas da liberdade. *Diário de Pernambuco*, Recife, 19 maio 1888. Revista Diária, p. 3.

<sup>28</sup> Festas da Liberdade. *Diário de Pernambuco*, Recife, 19 maio 1888. Revista Diária, p. 3.

<sup>29</sup> Festa Africana. *Diário de Pernambuco*, Recife, 20 maio 1888. Revista Diária, p. 2.

<sup>30</sup> Festa Africana. *Diário de Pernambuco*, Recife, 20 maio 1888. Revista Diária, p. 2.

tempera e corrige, parcialmente, as desigualdades de condição e previne a contestação social, fortalecendo enfim a coesão da coletividade por meio da emulação” (ALMEIDA, 1994, p. 169).

Nesta forma de celebração – cortejo –, os libertos imitavam as festas da Corte, as quais reverenciavam a imprensa e os abolicionistas e copiavam, também, os outros festejos do Recife, ao pedirem que fosse enviado um telegrama à princesa Isabel. Os africanos, conforme demonstrado na figura, reconfiguram as passeatas ao fazerem uso de seus instrumentos musicais típicos, os quais produzem sons diferentes dos demais préstitos, nos quais era comum a música tocada por uma banda da polícia ou de uma associação. Em um exercício de constituição de sua identidade, os libertos utilizam elementos que rompem com o seu passado escravista, aos vestirem-se como pessoas livres, inclusive portando chapéus, mas também reforçam seus valores ao utilizarem elementos de sua cultura. Os ex-escravos condensam os elementos das manifestações “oficiais” com características culturais próprias, a fim de que as comemorações tenham significado para eles. O conselheiro João Alfredo agradeceu as felicitações e respondeu aos africanos, em 22 de maio de 1888, endereçando o telegrama aos estudantes negros de direito – Feliciano André Gomes e Manoel da Motta Monteiro Lopes<sup>31</sup> (em 1909, este último foi eleito o primeiro deputado brasileiro, declaradamente negro) (CASTILHO, 2016, p.164).

Os organizadores das festas, ao conceberem modelos plurais de celebrações, inserem diversos grupos sociais nas solenizações. Os tipos de comemorações em Recife contemplam passeatas de crianças e adultos, com representantes de diferentes ramos da economia, com senhoras e africanos. Além disso, temos a apresentação de uma peça teatral, sessões magnas, *Te-Deum* (hino sacro em ação de graças), etc.

Constatamos que diversas passeatas aconteceram para educar as crianças, como no dia 17, em que dois professores fizeram “uma imponente festa escolar em honra à Abolição, com uma sessão magna e depois uma passeata”.<sup>32</sup> Este evento contou com a presença do inspetor geral da Instrução Pública João Barbalho Uchoa Cavalcante, o delegado literário João Joaquim de Freitas

---

<sup>31</sup> Telegramma. *Jornal do Recife*, Recife, 25 maio 1888. Gazetilha, p. 1.

<sup>32</sup> Manifestação Escolar. *Diário de Pernambuco*, Recife, 19 maio 1888. Recife, p. 3.

Henriques e demais autoridades. Os participantes saíram em passeata e se dirigiram ao palácio da presidência da província para demonstrar “os sentimentos patrióticos de que se achavam possuídos os professores e alunos de instrução primária (...) pelo brilhante triunfo da causa abolicionista”.<sup>33</sup>

Houve, também, uma comemoração particularmente feminina – uma passeata pelas ruas do Recife, a qual contou com mais de duzentas senhoras “elegantemente vestidas”<sup>34</sup> ou seja, mulheres que compunham os estratos médio e alto da sociedade pernambucana. O evento contou com a presença de bandas de música, houve discursos de alguns senhores e da professora Maria Amélia Queiroz.<sup>35</sup> Juntamente com os relatos da passeata feminina, encontramos dois pequenos textos, de no máximo vinte linhas, no jornal *O Artista* (SILVA, 1988, p.92), escritos por mulheres. Pertencem eles a Beatriz de Castro e a Laura da Fonseca. Os textos são compostos de elementos patrióticos, religiosos e de progresso, que exaltam os vultos responsáveis pelo fim da escravidão – Joaquim Nabuco e João Alfredo – e equiparam a importância das datas 13 de maio de 1888 e 28 de setembro de 1871, afirmando que a liberdade nasceu de Deus.

Alguns embaraços nas comemorações do fim da escravidão ocorreram devido às condições clínicas de D. Pedro II. O próprio monarca, que estava na Europa para tratar da saúde, só tomou conhecimento do fato no dia 22 de maio, em Milão (SCHWARCZ, 1998, p.436). No Recife, a passeata e a sessão magna ocorrida no Teatro Santa Isabel, organizadas pelos estudantes da Faculdade de Direito, ambas no dia 22 de maio, contaram com a presença do presidente da província. Este foi duramente atacado pelo *Jornal do Recife*, pois, para o periódico, o estado de Sua Majestade não permitia que o “delegado do governo Imperial”<sup>36</sup> tomasse parte em tais festejos.

---

<sup>33</sup> Manifestação Escolar. *Diário de Pernambuco*, Recife, 19 maio 1888. Recife, p. 3.

<sup>34</sup> RODRIGUES, José da Silva. Colonia Portuguesa. *Diário de Pernambuco*, Recife, 26 maio 1888. Publicações a Pedido, p. 3. RODRIGUES, José da Silva. Colonia Portuguesa. *Diário de Pernambuco*, Recife, 9 jun. 1888. Publicações a Pedido, p. 3.

<sup>35</sup> Marche aux flambeaux. *Jornal do Recife*, Recife, 20 maio 1888. Gazetilha, p. 1.

<sup>36</sup> Agonia Imperial. *Jornal do Recife*, Recife, 23 maio 1888. *Jornal do Recife*, p. 1.

## O material e o simbólico das festas

A ideia de comemoração se atrela a uma noção de futuro e à escolha de quais imagens e símbolos relativos às celebrações serão legados à posteridade. Essa concepção perpassou os festejos no Recife. Ressaltamos, aqui, os empenhos de vários setores da sociedade em registrar material e simbolicamente a Abolição.

No ensejo de retratar os acontecimentos gerados a partir da sanção da Lei Áurea e celebrar o grande feito, os jornais do Recife fizeram edições especiais ou com maior número de páginas, assim contribuindo para a construção da memória das festas da Abolição. Os jornais possuem diferentes orientações políticas, o que nos permite contemplar diversas abordagens para o mesmo tema. Em *A Tribuna*, que “possuía forte cunho abolicionista” (SILVA, 1988, p.7), vemos um discurso que enaltece conquistas da Abolição: a igualdade civil, o abraço fraterno entre vencidos e vencedores, a entrada da província em uma nova era. Por sua vez, *O Rebate* (SILVA, 1988, p.63), veículo de ideias republicanas, destacou, em sua primeira publicação após a Abolição – 19 de maio de 1888, o orgulho que sentia do conselheiro João Alfredo, por essa conquista. O presidente do Gabinete 10 de Março foi comparado a Lincoln e posto em lugar superior a ele, por ter conseguido extinguir a escravidão sem derramamento de sangue.

Os alunos da Faculdade de Direito do Recife realizaram diversas festividades para celebrar o fim da escravidão, como passeata, sessão cívica e também fizeram um jornal o *A Academia*. Ao longo de suas páginas, podemos observar o discurso que ressalta a igualdade dos homens, a homenagem a João Ramos e a percepção de que a Abolição é obra de todos, significando renovação e transformação das instituições e costumes (SILVA, 1988, p.105, 107).

A despeito da ruptura com a escravidão, cujas celebrações da Abolição evidenciavam a suspensão da continuidade de algo visto como uma marca de atraso, a festa não significava desordem. A ideia de ordem constantemente era enfatizada. Segundo Davis (1990, p.87), “a festa tem o caráter de perpetuar os valores da sociedade na qual se realiza e também de fazer uma crítica da ordem social estabelecida”.

Em sessão magna ocorrida no Teatro Santa Isabel, promovida pelos alunos da Faculdade de Direito. A comissão organizadora<sup>37</sup> do evento solicitou que os oradores não se demorassem nos discursos, bem como evitassem falar sobre política, pois o motivo da festa era exclusivamente a Abolição. Contudo, neste dia, 22 de maio, um estudante de preparatório desobedeceu as instruções recebidas e “provocou aclamações do auditório e censuras dos promotores da festa, por ter falado em prol da causa republicana (...): ‘só aos republicanos cabe expandirem-se alegremente quando o rei agoniza!’”.<sup>38</sup>

Por sua vez, o *Diario de Pernambuco*<sup>39</sup>, apesar de ter noticiado o evento, não mencionou a fala do orador republicano, mas ressaltou que ao ser lido o telegrama que dava notícias da melhora no estado de saúde do imperador, não faltou entusiasmo aos presentes, reforçando seu apoio ao governo ao não noticiar fatos que o atacassem.

Em livro sobre a Revolução Francesa, Lynn Hunt (2007) examina a importância dos símbolos e rituais para a construção do ideal revolucionário. Segundo a autora, foram mesclados elementos legitimados pela cultura popular, e que posteriormente eram legalizados por seus representantes, bem como foram criados ritos e distintivos por estes últimos, constituindo um novo referencial simbólico para o novo governo.

No Recife, autoridades estatais tomaram medidas a fim de construir símbolos ligados à memória da Abolição. Os membros da Câmara Municipal do Recife<sup>40</sup>, em sessão no dia 23 de maio, solicitaram a realização de um *Te-Deum* em ação de graças pelo fim do cativeiro e a troca dos nomes de algumas ruas, como o do Progresso para Dr. Barros Sobrinho, do Príncipe para Dr. Gomes de Mattos, da Amizade para Antonio Carlos, das Crioulas para João Ramos, e a rua e praça da Detenção para Abolição. Com essas homenagens, os agentes políticos reafirmavam o seu protagonismo e o dos abolicionistas pernambucanos nos esforços empreendidos na causa. É importante salientar que a preocupação em

---

<sup>37</sup> E. AUTRAN. Aos senhores oradores da festa academica. *Diario de Pernambuco*, Recife, 22 maio 1888. Publicações a Pedido, p. 5.

<sup>38</sup> Regosijo Popular. *Jornal do Recife*, Recife, 24 maio 1888. Gazetilha, p. 1.

<sup>39</sup> Festival academico. *Diario de Pernambuco*, Recife, 24 maio 1888. Revista Diaria, p. 2.

<sup>40</sup> Camara Municipal. *Jornal do Recife*, Recife, 24 maio 1888. Gazetilha, p. 1.

construir uma memória vinculada à Abolição, permite aos indivíduos tornarem-se senhores do esquecimento e da memória (LE GOFF, 2003, p.422).

Aliada ao Estado, a sociedade civil recifense também se organizou para arrecadar fundos e construir um monumento em favor da Abolição. Em novembro de 1888, a fim de dar início à obra, se formou um comitê para promover a edificação do Passeio Público 13 de Maio. José Mariano não compôs tal associação, mas outros abolicionistas, como Barros Sobrinho e Gomes de Mattos a integraram. Suspeitamos que, a despeito de ter organizado os festejos pelo fim da escravidão, José Mariano não tenha participado da agremiação devido às discussões que frequentemente aconteciam entre *A Província* e o *Diario de Pernambuco*, pois Miguel Figueirôa Faria era um dos membros da associação e proprietário do *Diario de Pernambuco*.

Os responsáveis pelos festejos da Colônia Portuguesa, em consonância com o desejo de construir uma memória da Abolição, confeccionaram uma medalha comemorativa, a qual teve um exemplar recolhido, em 12 de junho de 1888, no Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano.<sup>41</sup> Outros grupos da sociedade civil também resolveram cunhar uma medalha. Esta era subvencionada pelos cidadãos, os quais deveriam procurar as redações do *Diario de Pernambuco*, *Jornal do Recife* e *A Província* ou a secretaria do IAGP, para fazerem suas doações. Ao contribuírem para a condecoração, os indivíduos que tivessem ofertado uma quantia relativa ao preço da insígnia teriam direito a um exemplar do objeto.<sup>42</sup> Permitindo que diferentes pessoas, ao doarem subvenções, pudessem participar da construção das memórias da Abolição.

No dia 18 de maio<sup>43</sup>, os estandartes das sociedades abolicionistas que haviam sido depositados na igreja de S. Frei Pedro Gonçalves saíram em passeata comandada por José Mariano. O cortejo se dirigiu ao Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano e ali se realizou uma sessão extraordinária. Na ocasião, após o discurso de José Mariano, se fez a entrega de

---

<sup>41</sup> RODRIGUES, José da Silva. Colonia Portuguesa. *Diario de Pernambuco*, Recife, 10 jun. 1888. Publicações a Pedido, p. 3.

<sup>42</sup> Medalha Commemorativa. *Diario de Pernambuco*, Recife, 20 maio 1888. Revista Diaria, p. 2.

<sup>43</sup> Festas da Liberdade. *Diario de Pernambuco*, Recife, 19 maio 1888. Revista Diaria, p. 3.

nove estandartes das sociedades abolicionistas<sup>44</sup>, da barcaça denominada João Ramos, do Livro de Ouro (registro das celebrações da libertação do Ceará) e das bandeiras que enfeitaram as sedes das sociedades Nova Emancipadora, Club Abolicionista e Ave Libertas. Os estandartes estiveram presentes em festejos ocorridos no Recife, como as passeatas e as sessões no Teatro Santa Isabel. Com o depósito desses objetos, se buscou legar ao futuro o acesso aos símbolos que foram utilizados nas comemorações, os quais constituíam prova da participação na luta pelo fim da escravidão.

Sendo um local de salvaguarda dos objetos que constituíam a história de Pernambuco e de produção de memória a partir deles, é compreensível que as entidades abolicionistas tenham entregues seus estandartes à instituição (IAGP), a fim de que tivessem registrado seu envolvimento nas Festas da Abolição. Na comemoração pelos cinquenta anos da Abolição, realizou-se uma exposição no Teatro de Santa Isabel, na qual foram exibidas além das coleções da Biblioteca Pública, Museu do Estado, e contribuições de famílias, arquivos particulares e as peças do Instituto Histórico (SILVA, 1988, p.65).

Notamos que, no ano de 1888, diversos setores da sociedade se engajaram nos festejos comemorativos da Abolição. Participaram, por exemplo, associações de comunidades estrangeiras, religiosas e esportivas. Sobre esta última, *A Província* noticiou o apoio oriundo da diretoria do Prado Pernambucano, que ofereceu uma quantia para os festejos populares.<sup>45</sup> Com o suporte dado às festividades, a imprensa foi de fundamental importância para a disseminação da notícia do fim da escravidão e para os relatos das celebrações. Tencionando contribuir com a difusão, o *Diario de Pernambuco* fez uma edição especial com quatro folhas apenas para tratar do fim da escravatura. Por seu turno, o *Jornal do Recife* publicou uma edição com seis páginas (quando, normalmente, sua edição era de quatro folhas). Sobre *A Província*, encontramos apenas a publicação do dia 17 de maio contida no livro *A Imprensa e a Abolição* e nos arquivos microfilmados da Fundação Joaquim Nabuco.

---

<sup>44</sup> Club Abolicionista, Ave Libertas, Comissão Central Emancipadora, Nova Emancipadora, União Liberal Abolicionista, União Abolicionista Comercial, Sociedade Pernambucana Contra a Escravidão, Acadêmica de 1888 e Club Ceará Livre.

<sup>45</sup> SPORT. *A Província*, Recife, 17 maio 1888, p. 2.

## Referências bibliográficas

- ABREU, M. *O império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fapesp, 1999.
- ALBUQUERQUE, D. S. L.; VERSIANI, F. R.; VERGOLINO, J. R. O. Financiamento e Organização do Tráfico de Escravos para Pernambuco no Século XIX. *Revista Economia*, Brasília, v. 14, n. 1A, p. 211-225, jan/abr 2013.
- ALBUQUERQUE, W. R. de. *Algarra nas ruas: comemorações da Independência na Bahia (1889 – 1923)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999.
- ALMEIDA, J. de. Todas as festas, a festa? In: SWAIN, T. N. (Org.). *História no plural*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- ALONSO, A. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)*. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.
- CASTILHO, C. *Slave emancipation and transformations in brazilian political citizenship*. Pittsburgh, EUA: University of Pittsburgh Press, 2016.
- CHARTIER, R. *À beira da falésia: a história entre as incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002.
- DAVIS, N. Z. *Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GOUVÊA, F. da C. *Abolição: a liberdade veio do Norte*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1988. (Abolição, Fundação Joaquim Nabuco; v. 14)
- HOFFNAGEL, M. J. O Partido Liberal de Pernambuco e a Questão Abolicionista, 1880-88. In: FERNANDES, E. M.; ANDRADE, M. C. de. (Org.). *Atualidade & Abolição*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1991.
- HUNT, L. *Política, cultura e classe na Revolução Francesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- MARTINS, AL., LUCA, TR. *Imprensa e cidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. Edição do Kindle. (Paradidáticos collection; Sociedade, espaço e tempo).
- MORAES, R. F. *As festas da Abolição: o 13 de maio e seus significados no Rio de Janeiro (1888-1908)*. Tese de Doutorado em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2012.
- RYAN, M. A Parada norte-americana: representações da ordem social do século XIX. In: HUNT, L. *A nova história cultural*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, E. Integração, globalização e festa. A abolição da escravatura como História Cultural. In: PAMPLONA, M. A. (Org.). *Escravidão, exclusão e cidadania*. Rio de Janeiro: Access, 2001.
- SILVA, L. D. *A Imprensa e a Abolição*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1988a. (Abolição, Fundação Joaquim Nabuco; v. 13)

SILVA, L. D. *A abolição em Pernambuco*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1988b. (Abolição, Fundação Joaquim Nabuco; v. 10)

SILVA, N. S. da. Um passo para a liberdade: experiência de instrução de escravos, libertos e ingênuos no paraná provincial (1871-1888). In: CORD, M. M.; ARAUJO, C. E. M.; GOMES, F. (Org.). *Rascunhos cativos: educao, escolas e ensino no Brasil escravista*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

# TRAJETÓRIA SOCIAL DA PRIMEIRA GERAÇÃO DE UMA FAMÍLIA NEGRA ESCOLARIZADA DO MARANHÃO NO SÉCULO XIX<sup>46</sup>

Mariléia dos Santos Cruz-BRASIL

## Introdução

O presente estudo aborda a trajetória social da primeira geração da família Nascimento Moraes, contemplando o núcleo formado pela união do sapateiro liberto, Manoel Nascimento Pereira, com a escrava, Catarina Maria Vitória, pais do professor José do Nascimento Moraes, nascido em 19 de março de 1882.

O professor, literato e jornalista José do Nascimento Moraes<sup>47</sup>, foi um importante intelectual negro maranhense que passou pela história com posicionamentos que tornaram impossível a sua não identificação étnico-racial. Envolto em polêmicas pelos jornais do Maranhão da primeira metade do século XX, deixou grandes contribuições com suas análises sobre política e educação. Teria sido Nascimento Moraes um intelectual notável por si só, como quem é privilegiado pelo destino a se destacar em contexto desfavorável?

Neste trabalho partimos da premissa de que a notoriedade do professor negro de que tratamos deveu-se, em parte, a um projeto de ascensão social que não foi visualizado apenas por ele individualmente, mas pelo seu coletivo familiar. Sendo assim, infere-se que a família Nascimento Moraes, embora não possa ser tomada como padrão absoluto para o comportamento dos negros que aspiravam ascender socialmente no período do século XIX, por outro lado,

---

<sup>46</sup> O presente texto apresenta resultados parciais da pesquisa Família Nascimento Moraes: escolarização, inserção social e racismo no período de 1867 a 1960, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Cultura Escolar, Práticas Curriculares e História da Disseminação dos Saberes Escolares – (CEPCHSAE), vinculado ao Curso de Pedagogia e ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da UFMA.

<sup>47</sup> O professor José do Nascimento Moraes também foi chamado de Nascimento Moraes, nome recorrente na imprensa, com o qual ele assinava em colunas de jornais, quando não usava pseudônimo. Algumas vezes, em matérias assinadas por outros jornalistas, o segundo nome aparece grafado com i (Moraes). No presente texto usaremos Nascimento Moraes para referenciar ao autor por ser o nome que ele assinava os artigos de jornal.

também não deve ser interpretada como um caso único e específico daquele contexto.

### **Manoel do Nascimento Moraes: vida de um liberto no Maranhão na segunda metade do século XIX**

São poucas as fontes encontradas até aqui sobre o sapateiro que gerou o professor Nascimento Moraes, e de quem o notável intelectual negro do Maranhão herdou o sobrenome com o qual se tornou conhecido. O século XIX, tempo que Manoel do Nascimento Moraes nasceu e envelheceu, ainda apresenta várias lacunas quando a intenção é o conhecimento sobre a vida de negros escravizados, forros ou livres no Brasil.

O professor Nascimento Moraes descreveu seu pai como “obscuro operário, que se multiplicara no trabalho, pela educação de dois filhos” <sup>48</sup>(*O Imparcial*, 24 jun. 1939, p.1), o que deixa clara a imagem que tinha da figura paterna: tratava-se de um homem que não temia o trabalho e que acreditava na importância da educação escolar para o enfrentamento das dificuldades impostas aos negros. É de conhecimento geral dos que escrevem ou fizeram alguma referência ao professor Nascimento Moraes que seu pai foi combatente da guerra do Paraguai, sapateiro e vigilante do Tesouro Estadual (ARAÚJO, 2011). Outras informações são identificadas na imprensa maranhense do período, a exemplo do que está no *Publicador Maranhense* (2 maio 1876, p.3). Nesse jornal, informa-se que ele tinha 30<sup>49</sup> anos, era sapateiro, solteiro, filho de Lourença Rosa, morador da Rua da Cruz e possuía renda presumida em torno de 400\$. Declarava-se também que se tratava de um liberto, pertencente ao

---

<sup>48</sup> Além do professor Nascimento Moraes, Manoel também gerou Raimundo Nascimento Moraes e Manoel do Nascimento Moraes Filho, sendo que estes dois últimos faleceram antes do mais novo. Raimundo foi sepultado em 1915 e Manoel Filho, em 1902, enquanto que Nascimento Moraes morreu em 1958.

<sup>49</sup> Confrontando informações publicadas sobre o pai de Nascimento Moraes podemos aventar duas possibilidades para o ano do seu nascimento, 1833 e 1846. Apesar de ser descritos em 1876 com 30 anos, depreende-se que possa ter nascido em 1833, e não em 1846, já que morreu em 1919, de senilidade, com 86 anos.

primeiro quarteirão da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição<sup>50</sup>, do qual se desconhecia a condição de alfabetizado. Em 1884, Manoel do Nascimento Pereira declarou publicamente, por meio do jornal *Pacotilha* (26 ago. 1884, p.3), que, para evitar problemas com seu nome, passaria a assinar Manoel do Nascimento Moraes (CRUZ, 2016).

A questão sobre a mudança de sobrenome de Manoel do Nascimento Pereira para Moraes, nos retorna a uma interessante pauta sobre a temática da atribuição de sobrenome dos afrodescendentes brasileiros no período da escravidão. Em outros trabalhos (CRUZ, 2008; 2011) já havíamos chamado atenção para a composição dos nomes dos filhos naturais ou de suas respectivas genitoras. Já demonstramos, ao comparar nomes de pessoas nascidas de uniões legítimas com os de filhos naturais<sup>51</sup>, que havia grande diferença na atribuição de sobrenomes, sobretudo quando se tratava de descendente de africano.

Observamos que os filhos naturais negros em grande parte aparecem na documentação de casamento do Maranhão no século XIX com a identificação da genitora por apenas um prenome, ou pela conjugação de mais de um prenome com ausência de sobrenome. No geral, os filhos naturais negros apresentam completa dessemelhança entre os seus sobrenomes e das suas mães. Em contrapartida, é comum que os filhos de uniões legítimas sejam grafados com prenome e até dois sobrenomes, seguindo a coincidência com os sobrenomes dos genitores (CRUZ, 2008; 2011).

A família Nascimento Moraes por si contribui para melhor exemplificação do que parece ter sido algo corrente no período em estudo. Manoel do Nascimento Pereira era filho natural de Lourença Rosa e possuía um irmão, José Alípio de Moraes. Os três membros da mesma família possuíam sobrenomes completamente diferentes, até que o irmão mais velho resolveu padronizar o seu último sobrenome com o do irmão mais moço. Essa padronização pode ter sido a consequência da afirmação do laço familiar no espaço público. Pelo

---

<sup>50</sup> A igreja de Nossa Senhora da Conceição era também denominada igreja dos Mulatos, tratava-se de um lugar que congregava negros e mestiços. Abrigou diversas Irmandades de Pretos durante o século XIX. Estudos de outras famílias negras do Maranhão podem ainda ser produzidos pela análise do acervo paroquial da Igreja dos Mulatos

<sup>51</sup> “Filho natural” é a denominação usada no período para referência aos nascidos de uniões consideradas ilegítimas, ou seja, fora do sacramento do matrimônio. O termo aparece em fontes paroquiais, a exemplo de registros de batismo e de casamentos.

sobrenome igual ficava mais evidente para a sociedade os laços de parentesco e sanguíneo que existia entre os dois irmãos.

Não há dúvida de que Manoel do Nascimento Moraes tenha vivido na condição jurídica de escravizado, já que no alistamento eleitoral é identificado como liberto. Contudo, até agora, nada se sabe sobre como tenha adquirido a sua liberdade. No período da escravidão podia-se obter a alforria de várias formas: ainda criança, na pia batismal; em ato público para destacar a benevolência do senhor; por meio do testamento; por recompensa ou por auto compra, quando o próprio interessado ou um membro da sua família negociava a alforria diretamente com o senhor (LUNA; KLEIN, 2010, p. 273). Com a alforria “[...] desenvolveu-se uma classe de pessoas livres de cor em todas as sociedades americanas. Essas populações cresceram lentamente nos séculos XVI e XVII, e todas enfrentaram algum tipo de restrição à sua liberdade [...] em razão de sua origem e da cor da pele” (LUNA; KLEIN, 2010, p. 271).

Em *Vencidos e Degenerados* (MORAES, 2000), o romance escrito por Nascimento Moraes, o tema da alforria também é tratado. A personagem Domingos Daniel Aranha, que era o pai biológico de Cláudio Olivier, principal protagonista da trama, era um sapateiro que se tornou liberto, momentos antes de morte do seu senhor, por prestar bons serviços de segurança. Trabalhava para ele como “capanga” e costumava livrá-lo da morte enfrentado desafetos conquistados em consequência de deslizos amorosos (MORAES, 2000, p. 41).

Segundo declarações de Nascimento Moraes em entrevista cedida ao jornal *Pacotilha- O Globo*, de 1954, seu pai era filho de um português que tinha armazém na rua do Trapiche, com sua amásia, uma índia chamada Lourença Rosa. Na fala de Nascimento Moraes, sua avó consta como índia, embora haja indicativo de que seu pai, na qualidade de liberto, tenha nascido de uma mulher escravizada. Pode-se aventar que Lourença Rosa tenha sido uma mestiça resultante da união de um indígena com uma mulher negra escravizada, embora a memória do professor lhe atribua apenas uma origem. Ignoramos se a paternidade portuguesa de Manoel tenha favorecido sua visibilidade social, contudo, são perceptíveis os indicativos de que ele tenha desfrutado de um nível de integração na sociedade maranhense do período (*Pacotilha- O Globo*, 9 jun. 1954).

O fato de constar em almanaques do Maranhão entre os prestadores de serviço, tanto no interior (MATTOS, 1860), antes da guerra do Paraguai, quanto na capital, nos anos de 1868 e 1870 (MATTOS, 1868; REGO, 1870), além de outras referências sobre sua atuação profissional ou social encontradas nos jornais da época, demonstra que ele esteve inserido na economia local, transitando socialmente entre cidadãos de procedência social variada. Ele possuía independência financeira como sapateiro, possuía algum grau de segurança econômica, algo nem tão corrente para um afrodescendente, uma vez que participando da economia local tornava-se concorrente dos brancos. Segundo Russel-Wood (2005) quanto se refere à participação de homens de cor e libertos na economia na qualidade de prestadores de serviço, não era incomum que fossem preteridos em relação aos brancos que desempenhavam a mesma função, já que desde o período colonial negros e mulatos livres tinham o seu papel na economia e no comércio restrito pela “antipatia da população branca” que os via como rivais (RUSSEL-WOOD, 2005, p. 86).

### **“Catharina Maria Victória”: uma mulher escravizada na segunda metade do século XX**

Catarina Maria Vitória, liberta pela lei de 1888 foi uma personalidade quase anônima na história do Maranhão. Sabe-se que se tratava de uma mulher escura, e, talvez até analfabeta. Não se casou formalmente, e por isso nada ficou registrado nos proclames nupciais costumeiramente editados nos jornais da época ou nos códices da arquidiocese. As poucas referências sobre ela estão atreladas a citações sobre o seu filho mais proeminente. Quem teriam sido seus pais? Quais atividades econômicas desempenhavam? Ou, para ser mais específica, quem teria sido a mãe de Catarina ou a quem ela teria pertencido na condição jurídica de uma mulher escravizada?

Sabe-se pelos indícios identificados na história de seus filhos que ela nasceu em 1843, sendo dez anos mais nova que seu companheiro Manoel, e morreu aos 76 anos, dois meses depois do falecimento do marido, em 1919. Sobre suas atividades econômicas é descrita como vendedora de bananas (ARAÚJO, 2011) ou como cozinheira e lavadeira (BRÁS, 2008).

Em entrevista de Nascimento Moraes, cedida ao *Pacotilha- O globo*, em 1954, ele descreveu sua mãe como “uma preta legítima, de nome Catarina Maria Victória” (*Pacotilha-O Globo*, 9 jun. 1954, p. 4). Em seu romance *Vencidos e Degenerados* (2000), retrata a personagem Andreza Vidal, a mãe de Cláudio Olivier, personagem principal da obra, com informações compatíveis com a história da sua própria mãe. Andreza Vidal tratava-se de uma mulata escravizada até 1888, liberta pela Lei de 13 de maio, amasiada do sapateiro Aranha. Embora não tenha criado o seu filho natural, sempre contribuiu com despesas da sua educação, dividindo todos os recursos que adquiria com a família que criava seu filho. O fato é que tal como Andreza, que nunca foi casada com o Aranha, Catarina Vitória, também não contraiu legitimamente o matrimônio com Manoel.

A referência mais detalhada sobre Catarina nos periódicos do século XIX aparece no anúncio de seu falecimento, onde os adjetivos como “exma. mãe”, “estimada anciã Catarina Maria Vitoria de Moraes” e “inditosa progenitora”, denotam o respeito atrelado a ela em função da proeminência de seu filho. Destaca-se no anúncio a presença de intelectuais e homens do governo, demonstrando que o cortejo transcorreu como teria sido com alguém de destaque na sociedade (*O Jornal*, 27 mar. 1919, p. 1).

Outra referência encontrada sobre Catarina Maria Vitória é a que consta na fala de Lourenço Porciúncula de Moraes, primo do professor Nascimento Moraes, no ano de 1968, quando a descreveu como a “inesquecível companheira” de seu tio, a qual era chamada pelos íntimos de “babá”. A ocasião era de homenagem ao professor Nascimento Moraes com a colocação de uma placa na casa em que nasceu, aquela da rua da Cruz<sup>52</sup>, onde Catarina deu à luz seu filho mais ilustre.

---

<sup>52</sup> A rua da Cruz foi o endereço mais recorrente na história de Nascimento Moraes, pelos seguintes motivos: foi o endereço de seu pai, divulgado na imprensa como espaço para prestação dos serviços de sapateiro; foi o endereço atribuído ao personagem Aranha, o sapateiro que era o pai biológico do personagem central da trama, Cláudio Olivier, no romance *Vencidos e Degenerados* (MORAES, 2000); foi cenário das instituições literárias que o professor Nascimento Moraes esteve envolvido (Oficina dos Novos e Renascença Literária) e ou como endereço de escolas, em vários momentos. Segundo Lima (2007) a rua da Cruz é extensíssima. Começa na Avenida Beira Mar e termina na Avenida Magalhães de Almeida.

De tudo que se lê sobre os pais de Nascimento Moraes depreende-se que o casal constituiu uma família estável e amorosa. Até aqui infere-se, conforme adiantado anteriormente sobre os irmãos do professor Nascimento Moraes, que os três filhos de Manoel, tenham sido gerados por Catarina. Os dois últimos filhos dela cursaram o primário e o secundário, alcançando visibilidade social (Raimundo e José). Sobre Manoel Filho, o primeiro, não se obteve informação sobre a sua vida escolar. Sabemos que ele morreu em 1902, que era casado e trabalhava no comércio. O segundo filho de Catarina com Manoel, Raimundo Nascimento Moraes, teve seu batismo registrado na folha 43 do livro de registro de batismo da Igreja de Nossa Senhora da Conceição, com o seguinte teor:

[...] aos 22 de maio de mil oitocentos e setenta e nove[...] batizei solenemente Raymundo, nascido nesta freguesia a vinte e quatro de agosto de 1877, filho natural de Catharina Maria Victória. Foram padrinhos o doutor Augusto Teixeira Belfort Roxo e D. Maria Raymunda Franco de Sá.

Raimundo morreu com 37 anos, em 1915, de “arterio-sclerose cardio renal” (*Pacotilha*, 13 jul. 1915, p. 2) e foi casado com Maria Bayma Moraes. Ele foi diretor do Externato Gomes de Sousa, que funcionava na residência da família, na Rua da Cruz, n. 62, e esteve também como membro, em banca de exame do ensino secundário do Externato João Lisboa, dirigido por Francisco de Moraes Rego, conforme registrado no jornal *Pacotilha* (11 jan. 1898). Foi nomeado em primeiro de janeiro de 1904 a *Praticante de Segunda Classe da Administração dos Correios do Estado do Amazonas*, estado em que residiu desde o período anterior, sendo também professor e participante de diversas bancas de exame.

Até aqui desconhecemos se Manoel e Catarina iniciaram unidade familiar antes ou depois dele ter se tornado livre. A documentação identificada que faz referência ao estado civil dos dois, instiga a inferi-los como solteiros. Mais do que inferência, é assim que Manoel é qualificado em 1876, ao constar como cidadão apto para votar nas eleições primárias que elegeriam vereadores e juizes de paz, no biênio de 1876 a 1877. Catarina, por sua vez, aparece como solteira no registro de nascimento de um dos seus filhos. Trata-se do registro de batismo de Raimundo, citado anteriormente.

A poesia mais afamada de Nascimento Moraes é a que leva o título “mãe”, conforme segue:

Doce eflúvio de amor que minha alma enobrece,  
Frouxa luz vespéral que em meus passos adeja!  
Sinto bem quando vale a expressão desta prece  
com que pedes a Deus que meus passos proteja.

Traga eu n'alma o rancor que a existência enlutece,  
traga em mão o punhal que nas trevas lampeja,  
sempre encontro em teu lábio o sorrir que floresce  
e em teus olhos a luz que me anima a peleja.

Leve, sem compaixão, ao teu seio querido,  
o desgosto fatal que tua alma depura,  
donde sangra exausto o pranto dolorido;  
leve, embora, inconsciente, a ferir-te a desgraça  
que provoco, sempre és, na maior amargura,  
Mãe! a mesma mulher que me beija e me braça! (apud LOBO,  
1909).

“Mãe” foi a única poesia de Nascimento considerada por Antônio Francisco Leal Lobo, no livro *Os Novos Athenienses*, publicado em 1909, obra que minimizou a importância de Nascimento Moraes no cenário literário maranhense (CRUZ, 2016).

### **Família Nascimento Moraes: sociabilidades, escolarização e laços de afeição**

José Alípio de Moraes foi tio do professor Nascimento Moraes por parte do pai e o dono do último sobrenome que denomina a família. Considerando a informação registrada em alistamento eleitoral realizado em 1902, onde consta possuir 56 anos e ser filho de Lourença Rosa dos Santos (*Diário do Maranhão*, 5 jun. 1902, p. 4) constata-se ter nascido em 1846.

José Alípio de Moraes foi professor de música e assumiu diversos cargos públicos compatíveis com a condição de escolarizado, ao contrário do seu irmão para o qual registrava-se dúvida sobre a condição de alfabetizado. Foi *adjunto de promotor público* do termo de Guimarães, *Juiz de Paz* do primeiro distrito da vila de São Bento e *segundo suplente de delegado* da Vila de São Bento. Possuía uma condição econômica e social superior ao que desfrutou seu irmão mais velho.

O nome de José Alípio permanece sempre o mesmo em registros dos jornais do Maranhão, desde que o identificamos em impresso do ano de 1863.

Seu nome consta como membro da classe dos artistas em uma relação em que os listados se comprometeram a fazer doações ao imperador do Brasil, visando ajudar no pagamento da dívida externa brasileira (*O Artista*, 9 maio 1863).

Em contraste com o vivenciado na unidade familiar de Manoel, que não formalizou o matrimônio com Catarina, o seu irmão, José Alípio, casou-se em 1875, com Tereza de Jesus dos Anjos Araújo Porciúncula, uma mulher escolarizada e provavelmente branca. Tereza foi educanda do Asilo de Santa Teresa<sup>53</sup>, uma instituição voltada para formação profissional de órfãs e desvalidas, embora tendo sido filha do alfaiate José Francisco Porciúncula e de dona Vitalina Rosa de Araújo Porciúncula, família com perfil abastado. Sua mãe foi herdeira do fazendeiro e proprietário de escravos Luiz Antonio Rodrigues de Araújo, a qual faleceu septuagenária, em 1921. Não se sabe ao certo quando o pai de Tereza morreu, embora que, até 1859, conste entre os alfaiates de São Luís, no *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Maranhão* (MATTOS,1859). Outras referências sobre ele aparecem em impressos de anos anteriores, o que leva a inferir que quando Tereza foi admitida ao Asilo, com 10 anos, em 08 de janeiro de 1868, já se encontrava na condição de órfã.

José Alípio teve uma inserção social mais ampla que Manoel. Foi casado com uma mulher escolarizada e, ao morrer em 1929, dez anos após seu irmão Manoel, deixou numerosa família compostas por filhos, netos e bisnetos. Os filhos foram: Paschoal, Celino, Jonas, José, Acrísio, Lourenço, Raul, Raimundo e Aurino; e as filhas foram Tereza, Idida, Maria do Rosário e Doninha.

Dos três filhos de Manoel, dois se destacaram como professores e intelectuais, enquanto que todos os filhos de José Alípio foram escolarizados e reproduziram práticas sociais compatíveis com o que desempenhavam pessoas bem-sucedidas naquele período, podendo-se destacar: Raul Porciúncula de Moraes, formado em Odontologia em 1911, no Rio de Janeiro; Lourenço Porciúncula de Moraes, estudante da Faculdade de Direito do Maranhão, em

---

<sup>53</sup> Em 16 de janeiro de 1855, foi criado o Asilo de Santa Teresa, o qual foi inaugurado em 14 de março do mesmo ano, em uma casa situada no Largo dos Remédios. O objetivo principal do Asilo de Santa Teresa era acolher meninas pobres da província e educá-las para o emprego doméstico, o que diferenciava o papel desta instituição em relação a outros asilos femininos que existiram no Brasil, que não tinham a função profissionalizante (MARQUES, 1970, p. 95-96).

1919; Paschoal Porciúncula de Moraes foi professor de música em Mato Grosso; Tereza Porciúncula de Moraes Barbosa foi professora estadual, no Maranhão; e José Alípio Moraes Filho, que entre outras profissões, se consagrou como professor de música.

Lourenço Porciúncula de Moraes foi funcionário público estadual nomeado, em 1917, como *Praticante da Secretaria de Justiça*; em 1919, como *Amanuense da Secretaria de Justiça* e, em 1920, como *Terceiro Escriurário* da mesma Secretaria.

Lourenço foi o primo de Nascimento Moraes encarregado de se pronunciar sobre o mesmo, no ano de 1968, quando o governo do Estado condecorou o jornalista com a fixação de uma placa na casa que o prestigiado professor havia nascido.

A fala de Lourenço foi reproduzida pelo *Jornal do Maranhão*, de 24 de março de 1968 (p.1):

Aqui, precisamente aqui, no longínquo ano de 82, que já se perde à distância, nasceu Nascimento Moraes nosso querido Juca, que, mais tarde eu vi, já estudante do Liceu, em companhia de seu irmão, o Mundico, Raimundo do Nascimento Moraes, no aconchego dos seus amantíssimos pais [...].

Percebe-se os estreitos laços de afeição entre os membros da família Moraes, os quais parecem ter ultrapassado os liames da consanguinidade. Ambos irmãos constituíram nucleação familiar estável, embora que o mais velho, Manoel, tenha constituído família com Catarina, mas não tenha formalizado a união conforme as exigências do catolicismo. A existência de unidades familiares não sancionadas formalmente pelo sacramento do matrimônio, entre negros, no período da escravidão, foi algo muito comum, embora que essa realidade não tenha sido um privilégio das populações negras no Brasil.

Segundo Luna e Sklein (2010, p. 239):

Como a maioria dos países da América Latina católica, Brasil foi extraordinário, pelos padrões europeus contemporâneos, em sua incidência de uniões livres e nascimentos ilegítimos entre os brancos e a população livre em geral. Em poucas sociedades europeias antes do século XIX os nascimentos na população livre se aproximaram das altas taxas de ilegitimidade comumente encontradas no Brasil e em toda América

Latina. E nenhum dos níveis de uniões livres foram tão elevados. Mesmo entre os brancos da elite, um grupo no qual o casamento formal de impacto econômico político crucial, as taxas de ilegitimidade e uniões livres foram maiores que as encontradas em qualquer grupo da elite correspondente na Europa, incluindo Portugal.

Esses dados indicam que as uniões livres estavam mais para um comportamento coletivo vivenciado pelas populações das américas, do que propriamente para uma prática particular dos afrodescendentes. A afirmativa contraria a crença que caracterizou a população negra, como grupo incompatível para adequação aos padrões sociais formalmente estabelecidos. Russel-Wood (2005, p. 236) descreve da seguinte forma como por muito tempo, os afrodescendentes foram negativamente descritos por pesquisadores da escravidão:

A família negra se caracterizava pela instabilidade imputável às pressões exercidas pela escravidão. As questões mais específicas incluíram as seguintes: as escravas não tinham o conceito de honra sexual e entregavam-se livremente aos donos e seus filhos ou a outros negros; os escravos eram licenciosos promíscuos; os negros (para citar um provérbio brasileiro) 'se juntam mais não se casam'; os frutos dessas uniões passageiras eram filhos ilegítimos; a vida familiar e os laços de parentesco tinham sido destruídos pela venda, pela oposição dos donos ao casamento e pelo comércio interno de escravos em algumas regiões da América espanhola e portuguesa; os poucos lares escravos existentes eram centradas na mãe e, em sua maior parte, os filhos eram criadas na ausência do pai.

Os negros e suas famílias foram representados como segmentos destituídos de humanidade, ignorando-se a constituição de unidades familiares estáveis. Esse repertório de visões estereotipadas sobre as populações afrodescendentes tem sido reproduzido no cotidiano até a atualidade e corroboram com a permanência do racismo.

### Considerações finais

A análise de fontes sobre a família Nascimento Moraes contraria o estereótipo da não estabilidade familiar dos negros no período escravista. Resultados parciais demonstram que os filhos de Lourença Rosa dos Santos,

Manoel e José Alípio, foram dois negros que participaram da vida social do Maranhão na segunda metade do século XIX, e, na qualidade de cidadãos, apresentaram comportamento padrão similar a outros indivíduos do período. De alguma forma desconhecida, até o momento, um deles, senão os dois, tiveram acesso a processos de escolarização. Enquanto o primeiro era sapateiro e se aposentou como vigilante do Tesouro Estadual, o segundo foi professor de música e ocupou cargos públicos que exigiam domínio de habilidades adquiridas em processo de instrução. Seus filhos desenvolveram carreiras socialmente reconhecidas e eram, publicamente, identificados como parentes.

Acreditamos que a história desta família pode ser representativa de outros núcleos familiares formados por negros no contexto da escravidão, embora não se deva afirmar que as famílias negras tenham apresentado um único padrão de comportamento em relação à forma de articular suas trajetórias sociais e aspirações. Os dados até aqui arrolados sobre a família Nascimento Moraes demonstram a necessidade de desenvolver estudos sobre o período escravista descentrados de estereotipagem.

## Referências bibliográficas

- ARAÚJO, A. G. de. *Em nome da cidade vencida: a São Luís republicana em José do Nascimento Moraes (1889 a 1920)*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em História (Dissertação de Mestrado). Natal, 2011.
- BRAS, Helayne Xavier. *Os marginalizados pela república: o discurso sobre modernidade e cidadania na obra de José Nascimento Moraes*. Programa de Pós-Graduação em História-UFMA. São Luís, 2014.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no Século XIX*. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar/UNESP, Araraquara-SP, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Famílias e alunos de origem africana no Maranhão do século XIX*. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v.41, p.928 - 947, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Escola para os "pés descalços": estudo histórico sobre a inclusão escolar de pobres efetivada no Maranhão durante o governo de Getúlio Vargas* Relatório de Pós-Doutorado em Educação da UNESP, Campus de Araraquara (supervisão da Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza), 2014.
- \_\_\_\_\_. *A produção da invisibilidade intelectual do professor negro Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX*. *Revista Brasileira de História*, v. 36, p. 209-230, 2016.
- \_\_\_\_\_. *José do Nascimento Moraes: vida de intelectual e de negro em luta contra o racismo*. Resumo expandido apresentado no *IX Congresso Brasileiro de História da Educação*, João Pessoa - PB, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Nascimento Moraes e seu pensamento educacional inclusivo com as escolas para crianças pobres*. *Outros Tempos* (Online), v.15, p.1 - 23, 2018
- LIMA, C. de. *Caminhos de São Luís (ruas, logradouros e prédios históricos)*. 2. ed. São Luís/MA: Vozes, 2007.
- LOBO, A. *Os novos anthenienses: subsídios para história literária do Maranhão*. São Luís: Typ. Teixeira, 1909
- LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. *Escravidão no Brasil*. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.
- MATTOS, Belarmino de. *Almanak administrativo, mercantil e industrial do Maranhão*. São Luís: Typografia do Progresso, 1859;1868.
- MARQUES, A. C. *Dicionário histórico e geográfico da província do Maranhão*. Rio de Janeiro: Fonfon e Selecta, 1970.
- MORAES, N. *Vencidos e degenerados*. 4ª ed. São Luís: Centro Cultural Nascimento Moraes, 2000.
- REGO, João Cândido de Moraes. *Almanak administrativo da província do Maranhão*. São Luís: Typografia de A. P. Ramos de Almeida, 1870.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. *Escravos e libertos no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 86, 2005.

## RAÇA, RACISMO E REPRESENTAÇÕES DE CORPOS NEGROS NA *BELLE ÉPOQUE* TROPICAL

Cibele Barbosa

A *Belle Époque Tropical* (Needell, 1993) cujo termo se inspira na chamada *Belle Époque* europeia (1870-1914), foi marcada em linhas bem gerais, no Brasil, por reformas urbanas, chegada massiva de imigrantes europeus nos portos paulistas, turistas nos portos do Rio de Janeiro transportados por vapores cada vez mais velozes que se ocupavam em inundar as cidades de produtos da indústria britânica e do gosto francês.

Os novos governos republicanos no Brasil buscavam construir novas alegorias para a "Formação das almas": correntes de pensamento francesas ocupavam academias militares e escolas. No campo do imaginário e das representações *fin-de-siècle*, era comum entre os republicanos usarem *A Marselhesa* como hino (CARVALHO, 1990, p.110).

A República brasileira era representada com um corpo de mulher: branca com traços europeus *à la Marianne*. O Brasil das alegorias republicanas dos seus primeiros anos, era a corporificação de um Brasil descolado da sua população, um Brasil cujo horizonte era o do branqueamento.

Esse Brasil se projetava nas Exposições Universais de Paris, como um lócus promissor de progresso, garantido, dentre outras coisas, pela resolução do problema "racial". A teoria da mestiçagem como promotora do branqueamento era a garantia que franqueava o Brasil a ocupar um lugar no concerto internacional das nações sobre as quais imperava o prerrogativo da eugenia.

Para além do glamour dos objetos importados franceses que chegavam no portos criando e alimentando os *habitus* de consumo das elites, também chegaram fotografias, cartões-postais, gravuras estampadas em livros e revistas que passaram a compor uma imagética racial, um estética da alteridade que também ditou modelos de percepção acerca dos corpos de mulheres e homens negros.

A *Belle Époque* brasileira coincide com o período em que a França não era apenas a divulgadora de modelos positivistas, escritas naturalistas, traçados haussmanianos e outros. Em meio a essas referências que povoaram os *habitus* das elites brasileiras na virada do século XIX para o XX, as teorias raciais ocuparam um importante papel. Foi durante a República francesa principalmente que essas teorias serviram de anteparo para justificar suas incursões colonialistas em territórios africanos e asiáticos.

Os brasileiros que consumiam bens materiais e simbólicos europeus e que circulavam pelas ruas de Londres ou Paris naqueles fins dos oitocentos e nas primeiras décadas dos novecentos, presenciaram o “Espetáculo das Raças” que poderia ser visto em uma livraria repleta de títulos de livros de aventureiros e exploradores no Congo, ou nas páginas da *Revue de Deux Mondes*, em um zoo humano no Jardin de Plantes, em uma exposição de museu ou em uma fotografia postal vendida em algum quiosque turístico.

### **Raça e visualidade do colonialismo**

A presença de uma grande quantidade de informações visuais é um fenômeno que tomou grandes proporções com o advento da fotografia e a sua modalidade em cartão-postal cuja disseminação atingiu cifras milionárias. Pedro Vasquez (2002) nos dá o exemplo de 76 milhões de postais enviados na Inglaterra entre 1870 e 1871, ano de sua introdução no país. O autor questiona essa cifra, no entanto outras fontes apontam que a circulação de imagens em cartões-postais atingiu grandes cifras e se constituíram em uma verdadeira febre.

A presença dessa nova ferramenta visual ampliou, enfatizou e modificou regimes de percepção europeus acerca de povos não-europeus. Em consonância com a expansão colonialista foi-se constituindo um regime de visualidade na qual a imagem fotográfica e posteriormente cinematográfica adquiriria um lócus de centralidade nos discursos científicos e político acerca das raças.

A partir do momento em que o cartão postal se transforma em objeto de consumo popular e atravessa oceanos, os padrões e recortes representados

naquelas imagens vão ocupar o imaginário da sociedade ocidental. Nesse universo de imagens, as fotografias de homens e mulheres negros representavam uma fatia de grandes proporções. Esse regime de visualidade sobre negros e negras instituído pelas metrópoles europeias para definir as alteridades raciais foram absorvidas e assimiladas pelas elites brasileiras.

O exotismo europeu reproduzido sobre corpos e culturas africanas adentra no imaginário social brasileiro já marcado por profundas cisões derivadas do escravismo. Em outras palavras, o imaginário colonial/racial produzido pelos europeus na *Belle Époque* se soma aos estigmas e estereótipos próprios do regime escravista compondo assim as engrenagens do racismo no Pós-abolição. Nessa máquina racial, a imagem ocupa um papel central.

Em uma sociedade que adotava teorias raciais assentadas no fenótipo para estigmatizar comportamentos, que compunha hierarquias raciais para instituir poder, a reprodução de imagens servia como instrumento para instituir corpos desejáveis e corpos abjetos (BUTLER,1993).

Em outra esfera, a do cotidiano, longe dos centros de ciência, xingamentos sobre os corpos negros ocupavam os espaços públicos. Como bem demonstra Lopes, os achincalhamentos aos negros e negras aconteciam em locais públicos, centro da cidade, dentro de locais de trabalho, festas, centros embelezadores e tantos outros espaços do cotidiano (LOPES, p.17).

Em outro trabalho, Lúcia Helena Silva relata a dura vida dos libertos em Campinas que tinham que se deparar com a chegada de imigrantes europeus e usar diversos tipos de estratégias de resistência contra a discriminação racial naquela "cidade difícil de se viver". Quadrinhas populares com letras pejorativas, piadas e estereótipos eram comuns sobre a população negra e eram anteriores à Lei Áurea (SILVA, 2016, p. 51).

No entanto, à medida que a população negra adquiriu igualdade jurídica aos brancos, ampliaram-se os insultos racistas, muitos dos quais se dirigiam àqueles que incorporavam códigos de comportamento e indumentária corporal das elites brancas. Aos insultos dos tempos da escravidão juntavam-se novas ferramentas

advindas das teorias raciais importadas da Europa e dos EUA adaptadas à sociedade brasileira.

O marcador da epiderme e dos traços físicos ancorado nas teorias raciais e na vulgarização destas no cotidiano, era um forte aliado aos ataques à população negra posto que essencializava a origem do negro como inferior. Nesse sentido, o continente africano passava a suscitar o interesse não mais como terras para trocas comerciais (escravistas ou não) mas como cenário exótico e atrasado.

Em uma sociedade bastante miscigenada como a brasileira, especialmente a do Nordeste onde ingressaram contingentes bem menores de imigrantes que no Sul e Sudeste, as elites mestiças se auto-denominavam brancas, apesar de terem traços de ascendência africana e/ou indígena. Esses grupos ligavam-se aos modelos europeus e incorporavam padrões do olhar sobre os africanos. Em meio a esses padrões, embebidos de exotismo e pressupostos eugênicos, era comum a preocupação de garantir aos visibilidade e inclusão social a partir da então considerada “boa aparência”.

Como aponta Lopes (2011) os jornais cobravam do negro uma “aparência em que nada condizia com aquela da África” (p.27). Guerreiro Ramos (1955) em um de seus textos clássicos bem como Franz Fanon apontam que o racismo se constituiu como uma verdadeira patologia psíquica cuja ideologia da branquitude atingiu brancos e negros. Brancos, que assim se denominavam, mesmo possuindo traços de origens negras eram sintoma de um processo de construção de padrões e hierarquias de beleza que levavam a auto-negação do fenótipo negro em proveito de uma ascensão social.

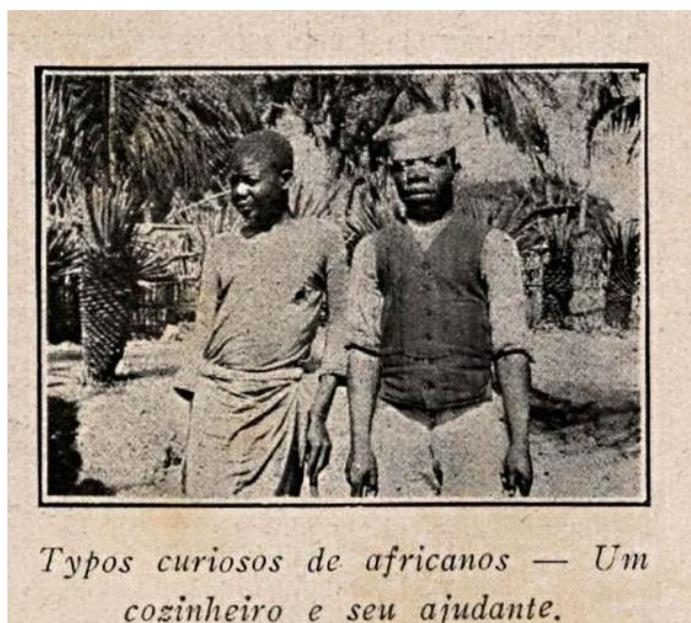
Em uma perspectiva transnacional, Giovanna Xavier aponta como em jornais da imprensa negra paulista e jornais afro-norte-americanos os investimentos de mulheres negras em fórmulas clareadoras da beleza eram comuns e se comunicavam com lutas diversas de inclusão da população negra do período (XAVIER, 2013).

## Representações da África e dos africanos

Uma das chaves mais poderosas do racismo em tempos do colonialismo imperialista europeu consistia em aderir às teorias raciais para atribuir à África e os africanos uma escala inferior, exótica, distante. A cultura visual gozou um papel importante nessa arquitetura definidora de alteridades: cartões postais de “*typos humanos*”, de comunidades rurais e seus costumes, literatura de sagas de aventureiros e filmes de natureza selvagem produzidos por europeus na África eram consumidos pelas elites brasileiras.

Lilia Schwarcz, ao pesquisar os jornais paulistas do final do século XIX destaca que a África, descrita nos editoriais dos periódicos como o “continente dos negros” era apresentada como berço do barbarismo e da violência. Sob esse prisma as qualidades positivas dos africanos aqui residentes se dariam pelo contato com a civilização brasileira e seus aspectos negativos estariam ligados às suas origens africanas (SCHWARCZ, p.133).

Figura 01. Cartão Postal



Fonte: Foto publicada em O MALHO, em 18/2/1928.

Nesse sentido, o imaginário de um continente inculto e selvagem, alimentado massivamente por relatos de viagem e imagens parciais fornecidas pelas lentes de fotógrafos europeus, interagia com a auto-imagem do negro brasileiro,

influenciando, inclusive, alguns jornais da imprensa negra que trataram se substituir a imagem do “ antigo preto africano” pelo “novo negro” ( LOPES, p.24).

Jornais como o *Clarim da Alvorada*, em seu combate ao racismo, se empenharam em ressignificar a ascendência africana no tocante à beleza. Ainda que de uma maneira seletiva, o artigo do referido jornal, reivindicava a adesão da cor negra aos belos tipos humanos encontrados em África:

A carne sendo negra é porventura mais feia? Não. Por que. Ide à África. Observae a raça e vereis. Que bellos typos! Quantos representantes da raça negra primam pela sua beleza physica natural! Porventura não há lindas donzelas de cor preta no Brasil? O que nos falta? O cultivo da beleza. Pois não têm os brancos,apezar de se considerarem mais lindos, os seus institutos de beleza? Pois creemos os nossos, como fizeram os negros da Norte America.<sup>54</sup>

Como bem observa Flavio Gomes, a adoção de hábitos culturais dos brancos tais como códigos de conduta e símbolos sociais, como forma de inserção na sociedade, não impediu a ideia de uma consciência racial (GOMES, p.3). Nesse sentido o artigo do *Clarim* é um exemplo.

De toda forma, em meio a um racismo fortemente fenotípico (CARVALHO, 2007), de marca, como nos diz Oracy Nogueira, o indicador corporal estava no centro das questões relacionadas à raça e aceitação/rejeição social.

Voltando para a discussão sobre a beleza da mulher negra no trecho do *Clarim da Alvorada*, seria simplista tomar esse discurso apenas como um argumento em favor da valorização da beleza negra. Se pensarmos em uma interseccionalidade entre gênero, raça e classe por exemplo, podemos afirmar que as considerações de homens negros a “beleza da mulher negra” também carregavam traços de exotismo, erotização ou mesmo seleção eugênica conforme a gramática da época.

---

<sup>54</sup> Clarim da Alvorada, 27/9/1925.

## Ambivalências na construção do imaginário racial da “mulata”

Naqueles idos de uma *Belle Époque* colonialista, onde modelos de percepção do “outro”, neste caso dos africanos em especial, eram assimilados no Brasil, as representações dos corpos das mulheres negras sofriam variações que, no limite, espelhavam seleções eugênicas.

Nem sempre o olhar racial e colonialista sobre os corpos de africanas esteve resumido à sua depreciação. Colonizadores do final do XIX que se dirigiam à África costumavam aplicar uma escala de beleza às mulheres negras subsarianas. Como nos fiz Yan Le Bihan (2016), os franceses costumavam distinguir, de acordo com a nomenclatura da época, a “negroide”, a “mulata” e a negra *peul*, no caso, as mulheres islamizadas da África Ocidental.

O caso da “mulata” é particular. Na África os europeus atribuíram-na uma hipersexualização e uma superioridade em beleza às demais africanas. Romances de meados de século XX como *Nini, a mulata do Senegal*<sup>55</sup>, explora essa imagem de mulher diferenciada que seduz o branco. No Brasil são várias as representações desse gênero que remontam aos primeiros séculos da colonização no imaginário português.

No século XIX, a literatura de viagem é farta em citar as “mulatas” na ambivalência entre beleza e degradação da raça. Essa dupla face do olhar estereotipado sobre as mulheres negras mestiças vão se constituir na base da “invenção da mulata”, como nos diz Mariza Corrêa (1996), como símbolo sexual brasileiro.

Nos anúncios de jornais dos tempos da escravidão era comum a seleção de alguns grupos étnicos sob a gramática eugênica. Gilberto Freyre lembrava os escritos do cronista Gaspar Barléus que atribuía aos africanos da Guiné, Cabo, Serra Leoa, o adjetivo de maus escravos agrícolas, mas “bonitos de corpo”, principalmente as mulheres, e que, por esta razão, eram direcionadas aos serviços domésticos.

---

<sup>55</sup> SADJI, Abdoulaye. *Nini, la mulatresse du Sénégal*. Paris: Présence africaine, 1954.

No texto, Freyre complementa a conclusão do cronista ao assinalar que elas serviriam à “concubinagem” com os seus senhores. Em outro trecho de *Casa-Grande & Senzala* o autor destaca a exploração sexual sobre mulheres negras e pardas nos tempos da escravidão:

Atribuem alguns cronistas da escravidão grande importância à prostituição das negras; mas das negras e mulatas exploradas pelos brancos. La Barbinais afirma que até as senhoras se aproveitavam de tão nefando comércio. Enfeitavam as mulecas de correntes de ouro, pulseiras anéis e rendas finas, participando depois dos proventos do dia” (FREYRE, 1933; 2001, p.500).

Em outro trecho o autor mostra, com base nos relatos do cronista Dampier, as resistências das mulheres negras ao assédio dos brancos : “*Muita africana conseguira impor-se ao respeito dos brancos; umas, pelo temor inspirado pelas suas mandingas; outras, como as Minas, pelos seus quindins e pela sua finura de mulher*” (FREYRE, 1933; 2001, p.480).

Em 1896 foi lançado o romance *A Mulata*, do escritor português Carlos Dias que, segundo resenha publicada no Diário de Pernambuco em 1899, tratava-se de uma leitura “não recomendada para senhoras.”<sup>56</sup> A obra gerou polêmica na sociedade de então, pelo teor sexual das suas páginas.

É interessante observar que o título do livro não se refere nominalmente à personagem, Honorina, mas a “mulata”, termo que passou a caracterizar um estereótipo de mulher sensual e lasciva que permeou o imaginário brasileiro ao longo dos anos. O termo empregado pelo autor em seu livro, esvazia as subjetividades da mulher negra reduzindo-a a um objeto de culto à beleza e ao mesmo tempo desprezo racial conforme a percepção difundida à época. A mulata passou a ser um personagem com estatuto próprio cuja epiderme era responsável pelos comportamentos. O autor do livro, na construção da personagem assim definia Honorina:

Ela não era bonita! Uma beleza vulgar de soldado, dessas que podem levar um cadete a matar a pranchadas um clarim de regimento[...] Não era só morena, como pensara, tinha o sangue mau de raça negra, mas parecia ter um cabelo admirável, fino como seda, liso, basto e castanho.

[...] Tinha nos gestos o abandono e preguiça da crioula. Era indolente até no falar (DIAS,1975, p.120).

---

<sup>56</sup> Diário de Pernambuco 27/03/1899.

As descrições do autor seguem a gramática racial e colonialista da época posto que esse tipo de descrição, que misturava caráter à raça, também era comum em escritos sobre africanas mestiças em textos publicados na Europa.

A invisibilidade e apagamento das subjetividades da mulher negra nessas representações podem ser notados em uma outra resenha à obra de Carlos Dias publicada no Diário de Pernambuco em 1899. Na descrição da história do livro em momento algum a personagem feminina principal, Honorina, foi citada. As análises recaíram sobre o personagem branco e masculino, Edmundo, o qual é tragicamente seduzido pela referida “mulata”.

Wlamyra Albuquerque nos lembra, em seu trabalho sobre abolição e cidadania negra na Bahia, que nem intelectuais republicanos escapavam da reprodução desse tipo de imagens sobre a feminilidade negra da época. Em uma passagem pela Bahia, o líder republicano Silva Jardim descreveu as baianas nos mesmos moldes da caracterização estereotipada da mulata: colos e braços nus (ALBUQUERQUE, 2009, p.158).

Em diferentes jornais, na música, na literatura, nos ensaios sociais, presenciamos a reprodução desse imaginário. A cultura visual do período é mais uma peça na composição desse quadro de erotização e hierarquização de corpos negros os quais seguiam padrões de produção da imagem e de seu consumo próprias aos modelos colonialistas produzidos na Europa. As fotografias e gravuras sobre as mulheres africanas e afrodescendentes enfatizavam o colo nu, o decote e outras convenções do olhar que imputavam sentidos eróticos.

É possível observar um outro exemplo na revista ilustrada *Pra Você*, publicada em 1930 em Pernambuco no qual o poema *Mulata da minha terra* era ilustrado com uma imagem de uma mulher negra (mulata na descrição da época) cujos seios saíam-lhe do decote.

Figura 2. Mulata da minha terra



Fonte: Pra Você. Fevereiro 1930.

Em linhas gerais, o desenho é revelador dos padrões de visibilidade da mulher negra produzido em tempos de expansão colonialista sobre a África, largamente difundidos e circulados em espaços atlânticos. Não apenas no Brasil eram produzidas fotografias e pinturas do gênero; imagens captadas, gravuras e pinturas produzidas por europeus em territórios africanos e sobre esses territórios destacavam os seios nus das mulheres africanas, afrocaribenhas ou afrobrasileiras, seja sob uma suposta justificativa etnográfica seja para o voyeurismo de um público das metrópoles cada vez mais ávido de exotismo e de diferenciação racial.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BUTLER, Judith. *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. First edition 1993. New York: Routledge, 2011.

CARVALHO, José Jorge. "Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele." In: Revista Cinética - Programa Cultura e pensamento 2007. Disponível em: [http://www.revistacinetica.com.br/cep/jose\\_jorge.htm](http://www.revistacinetica.com.br/cep/jose_jorge.htm) acesso em 25/07/2019

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas - O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORRÊA, Mariza. "Sobre a invenção da mulata." *Cadernos Pagu* (6-7) 1996: pp.35-50.

DIAS, Carlos Malheiro. *A mulata*. 1ª edição 1896. Lisboa: Editora Arcária, 1975.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. 1ª edição 1952. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 1ª edição 1933. São Paulo: Record, 2001.

GOMES, Flávio dos Santos. *Negros e Política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. "Patologia social do branco brasileiro." *Jornal do Commercio*, 1955.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. *Beleza e ascensão social na imprensa negra paulistana (1920-1940)*. São José: Premier, 2012.

LE BIHAN, Yang. "L'ambivalence du regard colonial porté sur les femmes d'Afrique noire", *Cahiers d'études africaines*, 183 | 2006. Disponível em <https://journals.openedition.org/etudesafricaines/15292#quotation> acesso em 01/08/2019

NEEDEL, Jeffrey D. *Belle Époque Tropical: Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo, no final do século XIX*. São Paulo: Cia da Letras, 1987.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. *Paulistas e afrodescendentes no Rio de Janeiro pós-Abolição (1888-1926)*. São Paulo: Humanitas, 2016.

VASQUEZ, Pedro. K. *Postaes do Brazil*. São Paulo: Metalivros, 2002.

XAVIER, Giovana. "Segredos de penteadeira: conversas transnacionais sobre raça, beleza e cidadania na imprensa negra pós-abolição do Brasil e dos EUA."

*Estud. hist. (Rio J.)*, Rio de Janeiro , v. 26, n. 52, p. 429-450, Dec. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862013000200009#\\_edn32](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862013000200009#_edn32) acesso em 01/08/2019.

# "CRIoulos EM MARCHE-MARCHE PELOS PASSEIOS, GRITANDO A PLENOS PULMÕES O 'MIÚDO-FÍGO'": ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA CARNE NO RECIFE DO PÓS-ABOLIÇÃO

Karla Hegeane Vieira de Lima

## Introdução

É bem verdade que durante bastante tempo a proeminência do trabalhador negro não foi diagnosticada pela historiografia brasileira. Até os anos 1980 mais ou menos, a marginalização dos libertos no mercado de trabalho era o que dava a tônica do que teria sido o pós 13 de maio de 1888. Estudos como o de Florestan Fernandes e o de Boris Fausto permitiam essa dissociação na medida em que anomia, marginalidade e despreparo dos ex-escravizados davam conta de uma impossibilidade de inserção desse grupo social no mundo do trabalho formal, e mais ainda, no mundo das lutas enquanto trabalhadores. Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira usam a expressão paradigma da ausência para tratar do modo como os trabalhadores negros eram vistos como não trabalhadores dentro dos estudos historiográficos e das ciências sociais. A condição de escravizados seria limitadora de seu reconhecimento enquanto trabalhadores, e no pós-abolição a cor das pessoas teria sido tão invisibilizada da produção que a impressão era a de que já não mais existiam negros trabalhando, provavelmente só restariam os imigrantes italianos das fábricas paulistas (CHALHOUB e SILVA, 2009).

Álvaro Nascimento retoma a contribuição dos autores acima citados para tratar do modo como historiadores da escravidão e do movimento operário se excluía a ponto de construir entre si um muro de Berlim historiográfico, impossibilitando as contribuições mútuas entre esses dois campos. A cor das pessoas estava fora dos elementos de interesse de quem se debruçava sobre a temática do trabalho a partir da República. A adoção de uma perspectiva eurocêntrica do que seria a ideal formação da classe trabalhadora deixava de lado uma abordagem interseccional que possibilitasse ver as diferenças raciais, étnicas e de gênero de uma sociedade como a nossa, que passou pela escravidão

moderna e que por isso mesmo teve sua organização do trabalho feita de outro modo (NASCIMENTO, 2016). Nesse sentido, havia um corte na historiografia nacional que elegia o maio de 1888 como momento inaugural para os estudos das organizações de trabalhadores, esquecendo de que a formação do que podemos chamar de classe trabalhadora se gestava ainda sob a vigência da escravidão no país e que houve a convivência de trabalhadores livres e escravizados, muitas vezes nas mesmas funções e lutas.

Felizmente, essas perspectivas vêm sendo transformadas a partir da noção de que a formação da classe trabalhadora nacional só pode ser entendida equilibrando o papel desempenhado pelos escravizados, enquanto trabalhadores, com a convivência com os já muitos trabalhadores livres durante o século XIX, entendendo que a formação de um mercado de trabalho assalariado esteve comprometida até o momento que o preço do trabalho escravo ditava os salários dos demais trabalhadores (MATTOS, 2008, p. 47). Também nesse sentido, é necessário pensar que o compartilhamento de experiências entre trabalhadores escravizados e livres foi determinante para que formas de organização e luta fossem partilhadas por esses sujeitos. Sendo assim, como ignorar o papel dos trabalhadores negros no pós-abolição enquanto classe trabalhadora? Como esquecer dos aprendizados feitos por essas pessoas ainda sob a vigência da escravidão que projetaram formas de organização e luta na Primeira República?

Entre os vários estudos que vêm trabalhando dentro dessa perspectiva<sup>57</sup>, o de Aldrin Castellucci (2008) sobre organizações operárias e socialistas da Bahia, nomeadamente o Centro Operário da Bahia, propõe o estudo da participação dessas organizações na política formal, fazendo assim uma história política da classe operária. Nas instituições estudadas por ele havia uma predominância de homens não brancos, principalmente artífices, um setor bastante especializado da classe trabalhadora. A partir disso, ele fala do quão

---

<sup>57</sup> Nesse sentido ver: REIS, João José. “De olho no canto: trabalho de rua na Bahia na véspera da abolição”. Afro-Ásia, n.24. Salvador, 2000. MATTOS, Marcelo Badaró. Trajetórias entre fronteiras: o fim da escravidão e o fazer-se da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. In: DOMINGUES, Petrônio. GOMES, Flávio (Orgs). Políticas da Raça: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo edições, 2014. FRAGA FILHO, Walter. Por que não eram escravos: trabalhadores rurais do Recôncavo baiano no pós-abolição (1888-1920). In: SLENES, Robert. RIBEIRO, Gladys Sabina... [et al.] (Orgs). Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

falsa é a imagem do negro-mestiço atirado à pobreza extremada no pós-abolição, mostrando não só os bens adquiridos pelos membros do Centro, como também os locais de prestígio ocupados por esses operários na política formal. Também nesse trabalho, é possível observar a presença da ideia de que havia um associativismo negro mais antigo que serviu de aprendizado para instituições como o Centro Operário da Bahia.

Outro trabalho que também pontua a existência de um associativismo negro tradicional que foi fundamental para organização e conseqüente prestígio alcançado por uma instituição de trabalhadores negros é o de Marcelo Mac Cord (2012). Ao estudar o percurso de homens que no Recife estiveram associados, primeiramente numa irmandade e posteriormente numa mutualista<sup>58</sup>, o autor demonstra o modo como artífices negros tentaram romper os obstáculos impostos pelos marcadores de raça e classe, projetando-se profissionalmente a partir de alianças com o partido liberal do estado e articulando valores liberais na promoção de seu prestígio enquanto classe.

Entretanto, as instituições investigadas por Mac Cord e Castellucci se inserem num nicho muito específico da classe trabalhadora, um nicho que por sua qualificação teria maiores possibilidades de barganha quando demandasse em favor de suas causas. O que dizer então do local ocupado por trabalhadores negros menos qualificados? Maria Cecília Velasco e Cruz (2010) estudou a atuação da Sociedade Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café no porto do Rio de Janeiro e sua luta pela instituição do controle do mercado de trabalho num espaço dominado pelo trabalho avulso<sup>59</sup>. A autora pensa a formação da instituição a partir da existência de uma linha de continuidade com as experiências construídas no período da escravidão.

---

<sup>58</sup> A prestação dos socorros mútuos era o principal fim dessas instituições do tipo mutualista. Geralmente, elas se ocupavam em prover auxílio funeral, diárias para os sócios doentes, auxílio médico, auxílio farmácia, instrução e assistência jurídica. Nem todas as instituições congregavam esses serviços, variando bastante de uma para a outra, muitas vezes em função de seu alcance econômico. O fenômeno mutualista pode ser observado como parte integrante da história do sistema previdenciário, mas também da história do trabalho, pois são completamente conciliáveis as perspectivas que o observam como seguro contra as adversidades num momento de inexistência de previdência provida pelo Estado, como igualmente forma singular de organização dos trabalhadores (LUCA, 1990; BATALHA, 2010).

<sup>59</sup> Trabalhadores avulsos entendidos como aqueles que vendiam sua força de trabalho por jornada no porto, não constituindo assim um vínculo empregatício mais sólido. Esses trabalhadores poderiam ter várias ocupações para dar conta da sobrevivência.

Esse grupo era formado majoritariamente por homens negros, mas mesmo assim esse protagonismo e sucesso em suas ações não foram suficientes para a historiografia sobre a formação da classe trabalhadora no Brasil dar-lhes preponderância durante bastante tempo. A autora alega que os estudos sobre o reformismo sindical tenderam a apagar a participação dos homens de cor do processo, além de perceber os trabalhadores nacionais (de todas as cores) como menos propensos à ação revolucionária, mais passivos. Os ganhos consolidados pela Resistência são apontados por Maria Cecília como indicativos da força desses trabalhadores organizados, instituição que foi responsável por organizar os carregadores do porto do Rio de Janeiro e que teve seus ganhos consolidados pela legislação trabalhista de Vargas. "Não faz parte da nossa cultura histórica a ideia de que "homens de cor" brasileiros possam ter construído fortes organizações sindicais no pós-abolição. Contudo, este fato integra o processo histórico das primeiras décadas republicanas." (CRUZ, 2012, p. 321).

Em sua tese sobre a participação política das classes populares no Recife, Felipe Azevedo e Souza (2018) ressalta a atuação do Centro Protetor dos Operários na primeira década do século XX como aglutinador de várias entidades de trabalhadores e articulador de greves. O estudo da instituição é apresentado por ele como porta de entrada para o entendimento de como os trabalhadores interpretavam a política institucional, como também o peso da questão racial no pós-abolição, já que demonstra a proeminência dos homens negros na instituição. Também nesse trabalho do autor fica evidenciada a pluralidade das greves ocorridas na cidade, não só de trabalhadores especializados, mas também categorias de pouco prestígio social, o que é demonstrativo da organização de trabalhadores entre os setores menos especializados.

Em outro trabalho (2015), o historiador mencionado trata da atuação dos trabalhadores do Mercado de São José entre as décadas de 1870 e 1880. Os trabalhadores livres da categoria pleiteavam por essa época a proibição de escravizados no ofício, em clara busca da melhoria de suas representações sociais, a partir de uma campanha nas folhas da cidade do Recife e de relações com a política partidária. Felipe utiliza a atuação política da categoria (para além do direito ao voto) para pensar em como era a divisão do espaço de trabalho

entre livres e escravizados, como também para tratar da existência de uma cultura política das classes populares.

No caso do artigo aqui apresentado, a intenção é de participar dessa discussão historiográfica ao tratar de uma categoria de trabalhadores, os fressureiros do Recife<sup>60</sup>, e sua associação mutualista, majoritariamente formada por homens pretos e pardos, tendo a busca por direitos como horizonte. A Sociedade Beneficente dos Fressureiros de Pernambuco se articulou para promoção dos socorros entre seus membros e fomentou paralisações do trabalho entre os anos de 1903 e 1910 (recorte temporal desse texto). Essas ações só podem ser entendidas tendo em vista os aprendizados feitos dentro de uma cultura política de mobilização das camadas populares existente desde o século XIX; como também tendo a busca desses homens por cidadania como horizonte. Para dar cabo dessa tarefa, valho-me de documentação jornalística e policial, além do diálogo com uma historiografia que coloca o trabalhador negro no pós-abolição como principal ator.

### **O trabalho e o lugar sociorracial dos fressureiros**

Os fressureiros iam até o matadouro público buscar os seus produtos, lá permanecendo por um espaço considerável de tempo esperando a entrega das fressuras e depois ocupados no serviço de preparação dos cortes. O restante do serviço se dava nas praças e ruas da cidade, na venda nos ajuntamentos ou de porta em porta. Os fressureiros constituem uma categoria dentre as diversas existentes dos trabalhadores da carne. Dentro do processo produtivo que envolvia a matança de gado e sua venda vários são os trabalhadores participantes. Gostaria de pontuar especificamente os magarefes, responsáveis pela matança e preparo das carnes; e os talhadores, responsáveis pela venda das carnes verdes nos açougues da cidade.

É necessário pontuar que no início do século XX a venda das fressuras era exercida por homens, na metade do século anterior esse serviço aparece ligado

---

<sup>60</sup> Os fateiros ou fressureiros eram os responsáveis pela venda dos miúdos do gado bovino principalmente nas ruas e mercados públicos. Por aquela época, alguém que desejasse comprar os itens de proteína animal da sua feira deveria se dirigir a estabelecimentos diferentes. Nos talhos comprava-se as carnes verdes, os miúdos (fressuras) eram vendidos pelos fressureiros nos mercados, nas praças e de porta em porta.

ao feminino, mais exatamente associado às mulheres escravizadas na cidade do Recife.<sup>61</sup> Talvez seja possível dizer que durante bastante tempo esse foi um serviço executado por mulheres, já que, para o século XVIII, Clara Farias de Araújo menciona a existência de uma corporação de fressureiras (2009, p. 73), grupo que atuava na cidade do Recife mais ou menos como atuaram os cantos de ganhadores em Salvador no século seguinte tão largamente estudados por João José Reis.

O processo de emancipação na capital pernambucana talvez ajude a explicar essa mudança de gênero na profissão. Um certo aburguesamento das relações entre os egressos da escravidão deu menos liberdade às mulheres, voltando-as ao universo da casa, possibilitando assim a ocupação por homens de serviços que um dia foram tipicamente femininos. Numa abordagem comparada, é possível observar o processo de incorporação dos ex-escravizados a uma sociedade livre na Jamaica demonstrado por Thomas Holt:

setores sociais diferentes e estratos de classe burgueses encontraram terreno comum numa ideologia de domesticidade que definia esferas separadas mas interdependentes para os homens e as mulheres, ditava os atributos da masculinidade e da feminilidade e tornava o vínculo entre a vida doméstica e o aparelho de Estado indispensável para a ordem política e social, assim como para a ordem econômica. (HOLT, 2005, p. 99)

É preciso balizar essa possibilidade com a perspectiva de que talvez o ofício foi ganhando aos poucos mais prestígio, mesmo que entre aqueles mais subalternizados, representando possibilidades de ganhos maiores e ascensão dentro do universo das carnes, o que teria contribuído para o maior interesse dos homens em desempenhar esse papel laboral, ocasionando a perda da hegemonia feminina no serviço das fressuras. É possível dizer que a divisão sexual do trabalho, ou melhor as mudanças de divisão sexual em determinados ofícios atendam a prerrogativas que dizem respeito ao entendimento dos próprios trabalhadores sobre os que lhes é mais proveitoso, tanto no que diz

---

<sup>61</sup> Por exemplo, em 22 de fevereiro de 1856, providências da câmara municipal eram requeridas pelo Diário de Pernambuco. A intenção era a higienização dos serviços das fateiras que ficavam no Forte das Cinco Pontas (DIÁRIO DE PERNAMBUCO. 22/02/1856). Também é notório na década anterior o anúncio de escravas para venda ou aluguel que tinham no serviço de fateira um de seus predicados.

respeito à preservação sexual quanto aos ganhos econômicos dessas escolhas.

62

Em junho de 1902, o humorístico ilustrado *O Besouro* gracejava sobre uma discussão entre um fateiro e o responsável pela coluna *De Haut em Bas- De Alto a Baixo* (06/06/1902). Era a tônica do periódico fazer graça com os namoros das mulheres de “vida airada” e os namoricos dos jovens (NASCIMENTO, 1966, p. 75). Sob o pseudônimo de Bias Finório, o colunista falava de quanto se sentiu incomodado com o fateiro que gritava ao passar em sua janela “o miúdo... o figo” e que por isso fez questão de segurar o homem pelas orelhas. Ao final da luta, o trabalhador teria deixado para trás alguns miúdos que serviram de regalo ao *bulldog* de Finório.

Esse grito de venda possivelmente estava incrustado na memória daqueles que viviam no Recife do período. Também numa coluna de cunho humorístico, esse mesmo grito de venda viria a aparecer novamente em um periódico em 1910:

Pode haver coisa mais repugnante à vista do que esses tabuleiros de fressuras mal veladas por um pano sangrento?  
***E coisa mais inconveniente, haver pode, do que esses crioulos em marche-marche pelos passeios, gritando a plenos pulmões o "miúdo-figo" de seus reclamos?***  
Não pode! Não pode! (JORNAL PEQUENO. 10/10/1910) (Grifos meus)

A diferença é que nessa ocasião, a condição racial daqueles que vendiam as fressuras era trazida à tona como mais um agravante, como se a condição de “crioulos” deixasse a cena da venda ainda mais repugnante aos olhos do humorista. Além dos problemas higiênicos daquele mercado, tão discutidos em uma cidade que se pretendia moderna, o trabalho daqueles homens de cor também estimulava repugnância dos mais abastados, incômodo causado pelos

---

<sup>62</sup> Valdemir Zamparoni ao estudar o trabalho doméstico masculino na cidade de Lourenço Marques em Moçambique nas quatro primeiras décadas no século XX pontua que este serviço sinalizava para os homens do meio rural uma ponte para melhores serviços na cidade, mesmo parecendo avesso à noção que o domínio da casa e conseqüentemente o trabalho feito dentro das casas é tipicamente feminino. É importante salientar que o autor debita essa divisão sexual do trabalho, aparentemente tão estranha ao que tivemos e temos nos continentes europeu e americano, a variados fatores, principalmente a tendência de preservação sexual executada pelas mulheres africanas (ZAMPARONI, 1999, p. 160).

gritos de homens negros “inerentemente pertencente à escória da sociedade” recifense, elementos da barbárie.<sup>63</sup>

Desde a sua inauguração em 1854 até sua extinção em 1920, o matadouro da Cabanga era o mais importante abatedouro da cidade e em suas imediações residiam os trabalhadores dos quais esse trabalho trata. A Cabanga funcionava como ponto de intersecção entre São José e Afogados, bairros conhecidos como de moradia de pessoas negras e pobres. Desde o século XIX a população negra livre e liberta já se concentrava por essas redondezas e, como seria esperado no contexto emancipacionista, o controle policial era exercido fortemente sobre aquela população (COSTA, 2013, p. 80-104). Essa localização era ideal para o matadouro na medida em que estava junto ao mangue, facilitando o descarte dos resíduos da matança. A Cabanga, portanto, tinha as condições geográficas e humanas necessárias ao bom funcionamento do matadouro público.<sup>64</sup>

Essa mão de obra disponível tão necessária ao funcionamento daquela empresa era, no entanto, passível de outras formulações, que se coadunam com a repressão policial dita necessária nessas imediações. A maior parte do espaço da Cabanga não era o que podemos chamar de bairro populoso, entretanto um de seus logradouros aparecia da seguinte forma em um dos jornais da cidade, numa associação explícita entre o trabalho com a carne e a criminalidade:

É bem conhecido do público, o lugar denominado rua da Jangada, no 2º distrito de São José, ponto escolhido pelos arruaceiros e homens de maus instintos que ali fazem campo de suas capoeiragens por ser o menos frequentado pela polícia, impotente esta muitas vezes para os subjugar.

Não se passa uma semana, sem que, naquela rua, se dê um distúrbio ou um assassinato.

Apesar de tudo isto não foram tomadas até agora providências enérgicas no sentido de fazer cessar esta continuidade de crimes. Os moradores da rua da Jangada e imediações, quase todos pescadores e empregados no Matadouro, muitos deles afeitos ao

---

<sup>63</sup> A historiografia referente aos séculos anteriores registra o uso da palavra crioulo para designar os pretos nascidos no Brasil, isto é, aqueles que mesmo fenotipicamente se assemelhando aos africanos não tinham vindo daquele continente. Também poderia o termo designar escravos que mesmo africanos falavam a língua crioula da região proveniente (SANTOS, Jocélio. Ano, p. 6). Já no final do século XIX no entanto, segundo João José Reis, o crioulo foi rebaixado à categoria de africano, se assemelhando a este no que concerne à barbárie (200, p. 233).

<sup>64</sup> Não foi à toa que em 1930, fazendo um apanhado das condições higiênicas de Pernambuco através das instituições voltadas à temática, o conhecido médico sanitarista Octávio de Freitas elogiava a escolha daquele local para abrigar o matadouro público da cidade por tanto tempo. (FREITAS, 1935).

*crime, talvez por verem diariamente escorrer sangue dos animais que matam para a nossa subsistência, não trepidam em fazer vítimas, tornando-se isso até um divertimento para eles. (JORNAL PEQUENO. 06/05/1907) (grifos meus)*

Se os fressureiros incomodavam quando passavam em marche-marche anunciando os seus produtos e eram vistos como possíveis criminosos pelo seu contato com a matança de gado, também não eram bem vistos na cidade quando tomavam algum espaço como local de venda. A Praça da República, localizada entre o Teatro de Santa Isabel e o Palácio do Governo, um dos perímetros de maior respeitabilidade, era local de ajuntamento de vários vendedores ambulantes. Os fressureiros que lá paravam eram constantemente vítimas de reclamações nos jornais, o problema sempre era a falta de educação inerente àquela camada baixa da sociedade.

Se as calçadas são destinadas ao trânsito público, como tolerar que eles se reúnam em diversos pontos, chegando mesmo a atrapalhar o percurso ali?

Sobre este inconveniente junte-se ainda o desenrolar de frases obscenas, inerente a educação dessa camada baixa, dessa escoria da sociedade.

Como se vê pois, é justo que se dê cobro a essas irregularidades, mesmo porque por ali passam, diariamente, diversas moças para o Liceu de Artes e Ofícios.

Esperemos, pois, as providencias.  
(JORNAL PEQUENO. 30/05/1912)

Esses homens, pelos elementos acima pontuados, estavam submetidos a uma tripla formação de estereótipos, ensejando uma noção de que eram previamente suspeitos, inerentemente mal-educados dentro da perspectiva burguesa de decoro e repugnantes pelo trabalho com as carnes e por sua condição racial. A eles estava imputado o pertencimento às chamadas "classes perigosas", formulação da primeira metade do século XIX que fomentou a possibilidade de controle de uma população que passava pelo processo de emancipação, com leis como a de repressão à ociosidade, por exemplo (CHALHOUB, 1996). Durante o processo de emancipação, o fantasma da desordem rondava os proprietários. Era necessário criar mecanismos de controle social que impelisses as pessoas ao trabalho sem a necessidade da coação típica do escravismo. A partir da positivação do trabalho, como elemento de dignificação e elevação moral do homem, posturas associadas ao universo cultural dos homens e mulheres negras foram criminalizadas. A nova ideologia

do trabalho conferia um pretensão local de dignidade aos que se ajustassem as noções capitalistas de trabalhador morigerado, no entanto isso só poderia ser assegurado a partir dos mecanismos de controle desses trabalhadores.

No momento de desagregação das normas seculares de diferenciação social, novas definições do que hierarquiza os indivíduos foram sendo forjadas. A passagem do trabalho escravo para o livre representou um momento de incertezas frente ao que seria do futuro, como os libertos seriam impulsionados à labuta diária. Trabalho com a ideia de que os elementos que relacionam a condição de trabalhadores da carne, pobreza e cor daqueles homens com as noções de que eles eram repugnantes em seu serviço, inerentemente mal-educados e potencialmente criminosos proviam das noções de racialização que foram formuladas nesse momento de reestruturação da ordem de trabalho. Mesmo que de modo sutil, e muitas vezes não trazendo a lume epítetos de raça, o estabelecimento de estigmas que relacionavam esses homens negros à criminalidade ditavam o local social dessas pessoas e estavam interrelacionados com o modo como as pessoas negras passaram a ser classificadas em função da raça. Tutela e repressão policial aparecem nesse ínterim como duas formas de impelir essa população ao mundo do trabalho na visão das classes dominantes.

No esfacelamento da relação senhor-escravo, a distinção entre indivíduos foi racializada, ou seja, a ideia de raça passou a ser responsável por estabelecer as diferenças (ALBUQUERQUE, 2009; 2010).<sup>65</sup> Apesar disso, as políticas adotadas nessa questão foram no sentido de esconder as distinções de raça existentes no país. Ao mesmo tempo em que se aguçavam as distinções baseadas em critérios raciais, o discurso de que inexistiam essas diferenciações no Brasil também ganhava força, numa clara tentativa de apregoar uma paz social. Esse mesmo discurso foi de certo modo assimilado por determinada

---

<sup>65</sup> Wlamyra Albuquerque se apoia na noção de que a ideia de raça fundamentou a disposição das hierarquias sociais no pós-abolição. As relações sociais estavam sendo assim estabelecidas a partir de premissas biológicas que sedimentavam o domínio dos brancos, designando qual o local dos indivíduos negros, na perspectiva de manter seculares hierarquias. Ainda no trabalho de Wlamyra fica evidente o modo como também as pessoas negras se utilizaram de um discurso baseado na raça para promoção de símbolos positivos sobre si mesmas. Ainda nesse sentido, é necessário pontuar que a ideia de racialização diz de como os estudos do pós-abolição têm se fundamentado. Ana Maria Rio e Hebe Mattos (2004, p.191) pontuam que a historicização das formas de racializar as relações sociais contribuem no entendimento do processo de desestruturação da ordem escravista e em seus desdobramentos em diferentes frentes, como nas relações de trabalho e nas condições de acesso aos direitos civis e políticos.

parcela do pensamento social brasileiro que entendeu as diferenças raciais existentes como um problema unicamente de classe.<sup>66</sup> A pobreza dos indivíduos era o verdadeiro problema e ela pouco teria a ver como a classificação racial atribuída aos que nela estavam. No entanto, é observável no caso do estudo em questão que marcadores como raça e condição social se entrelaçam e apontam para características essenciais àqueles homens, marcas que diziam quem eles eram e onde eles deveriam estar de antemão.

Essas noções deram a tônica do local sociorracial ocupado pelos fressureiros no início do século XX. Mas se eles eram observados dessa forma, como eles próprios se enxergavam? A partir das mesmas noções de perigo e criminalidade ou de outras formulações? A intenção prioritária aqui é pensar como um grupo formado majoritariamente por homens negros burlou os empecilhos vindos da racialização na perspectiva de se agruparem em uma associação mutualista que pleiteou melhores condições de trabalho, através de greves, e promoveu a ajuda mútua entre seus membros, a Sociedade Beneficente dos Fressureiros de Pernambuco.<sup>67</sup> Os modos como eram hierarquizados socialmente a partir de sua condição sociorracial é fundamental para o entendimento de como no pós-abolição esses signos eram trazidos à tona e como os sujeitos vítimas desse processo se organizaram na promoção de outros símbolos sobre si mesmos e a partir de um exercício de cidadania pleitearam direitos sociais.

---

<sup>66</sup> Vários foram os modos como os cientistas sociais interpretaram as questões raciais no Brasil. Gostaria de dar destaque para duas concepções, a de Donald Pierson e a de Gilberto Freyre. O primeiro tratou da inexistência de preconceito racial no Brasil, dizendo que a possibilidade de miscigenação e ascensão social do mulato eram sintomáticas disso. O que realmente existiria no país seria o preconceito de classe, esse sim o responsável pela manutenção das hierarquias sociais. No caso de Freyre, é observável a adoção de uma postura que tenta a superação das formulações racialistas tão caras às faculdades de direito e medicina a partir do culturalismo. A alma nacional estaria na velha cultura luso-brasileira, nordestina, colonial e mestiça. E sendo assim, a “democracia racial”, denominação política pela qual ficou conhecida a tese do autor, diria do que nós somos enquanto nação. (GUIMARÃES, 2004).

<sup>67</sup> O conhecimento de que realmente o grupo era majoritariamente formado por homens negros veio da computação dos registros de entradas e saídas dos fressureiros da Casa de Detenção do Recife. Estudando essa categoria de trabalhadores entre os anos de 1900 e 1920 a partir da documentação mencionada cheguei a seguinte distribuição de cor/raça daqueles que por ali passaram e eram fressureiros: 22,2% de brancos, 1,8% de caboclos, 54,2% pardos e 21,4% pretos. Sendo assim, não brancos constituíam cerca de 78% dos fressureiros que passaram naquela instituição prisional. É provável que a distribuição mencionada não se altere muito se contarmos apenas os membros da Sociedade Beneficente dos Fressureiros de Pernambuco. Principalmente pensando que daqueles que passaram pela prisão e puderam ser identificados dentro da diretoria da instituição (7 fressureiros) apenas 1 foi lido como branco.

Em setembro de 1903 foi criada a associação mencionada. Entre os anos de sua existência, 1903 e 1910, puderam ser identificados quatro momentos de paralisação desses trabalhadores, como também vários elementos de sua atuação enquanto mutualista. A instituição tinha um caráter híbrido, condensava elementos de ajuda mútua e resistência. Ela aqui é pensada como porta de entrada para compreensão da organização de trabalhadores negros menos qualificados, que no início do século XX pleiteavam o acesso a direitos sociais a partir de um exercício de cidadania, subvertendo o local que estavam colocados quase que naturalmente, procurando outros modos de serem entendidos enquanto trabalhadores.

### A Sociedade Beneficente dos Fressureiros de Pernambuco pleiteando direitos

Em 2 de novembro de 1911 um grupo de fressureiros, acompanhado por grande séquito de populares, esteve na rua Quinze de novembro a dar vivas ao General Dantas Barreto. Um cortejo deles precedeu as saudações levadas às sedes do jornal *Pernambuco* e *A Província*, nesse último ato sendo impedidos pelas forças policiais do estado (A PROVINCIA. 03/11/1911).<sup>68</sup> Aquela era a época da campanha salvacionista que iria desembocar no término do longo período de dominação política do conselheiro Rosa e Silva e na ascensão do referido general ao governo de Pernambuco. Essa movimentação dos fressureiros esteve ligada a outras que tomaram corpo naquele perímetro da cidade no mesmo dia. Ali puderam ser ouvidas agitações vindas do quartel do 1º batalhão de polícia, que foram identificadas como adesão daqueles militares à candidatura de Dantas Barreto; também estiveram carroceiros a dar vivas ao general e discursos de bacharelados puderam ser ouvidos (JORNAL PEQUENO. 02/11/1911). Essa forma de atuação política nas ruas não era novidade para os fressureiros, como também não era para diversas outras pessoas pobres da cidade.<sup>69</sup> Em 1911, a

---

<sup>68</sup> Necessário salientar que uma das matérias que noticiaram o movimento dos fressureiros de vivas ao General Dantas Barreto menciona a diminuição de um imposto municipal como justificativa daquele movimento. É provável que aqueles trabalhadores estivessem vislumbrando a extinção do imposto que precisavam pagar no matadouro da Cabanga com a mudança dos governos estadual e municipal.

<sup>69</sup> Israel Ozanam (2013, p. 282-283) comenta sobre a participação dos “populares” nesse capítulo da política pernambucana. Para isso, ele critica a posição adotada por Raimundo Arrais (1998) no que tange a uma dualidade entre o povo dantista e o rosista, dando ênfase a falsidade da categoria

Sociedade Beneficente dos Fressureiros tinha sido extinta acerca de um ano, mas os aprendizados políticos da classe persistiram e remontavam às tradições mais antigas de reivindicação classista dos trabalhadores da carne, como aqueles talhadores da década de 1880 mencionados páginas atrás.

Criada em 1903, era comum que a entidade aparecesse na imprensa prestando contas dos serviços oferecidos, entre eles podem ser mencionados o enterramento de sócios e seus dependentes e a concessão de auxílio doença.<sup>70</sup> A diretoria da Sociedade Beneficente dos Fressureiros de Pernambuco era composta pelos seguintes cargos: diretor e vice-diretor, 1º e 2º secretários, tesoureiro, procurador, orador, membros do conselho, membros da comissão de contas, membros da comissão de beneficência e membros da comissão de sindicância. Alguns indivíduos são observados sempre fazendo parte da diretoria, muitas vezes não alternando nem a posição ocupada, o que é demonstrativo de seu prestígio dentro da instituição e do quanto a entidade se organizou de modo a criar um núcleo mais ou menos fechado de dirigentes.

Para além dos socorros prestados aos consórcios, a pesquisa sobre a Sociedade Beneficente dos Fressureiros de Pernambuco demonstrou seu papel na formulação de estratégias de resistência.<sup>71</sup> Entre os anos de 1903 e 1910, os fressureiros da cidade paralisaram o trabalho pelo menos 4 vezes nas greves dos anos de 1903, 1905, 1906 e 1910 e a instituição esteve envolvida nas articulações necessárias.<sup>72</sup> Algumas nuances dessas paralisações e da instituição são aqui apresentadas enquanto formas encontradas por aqueles homens de promoverem melhores condições de vida, enfrentando tanto a pobreza como os marcadores sociorraciais que lhes eram impostos.

---

social classes populares. Para o autor, na falta de estudos pormenorizados, fica difícil a compreensão de como se davam as adesões políticas das pessoas empobrecidas a essa ou àquela facção. No entanto, fica evidente que no caso em questão mais uma vez pessoas teoricamente subalternas decidiram os rumos da política do estado.

<sup>70</sup> Por exemplo quando a instituição dava a saber da promoção do enterramento de familiares de três consórcios (A PROVINCIA. 28/06/1904). Para essa associação não puderam ser localizados estatutos e livros de atas, documentação que daria a saber de melhor forma sobre o funcionamento interno da instituição, como também sobre os socorros prestados.

<sup>71</sup> Claudio Batalha (1999) aponta o caráter híbrido de associações de trabalhadores entre o fim do século XIX e começo do século XX, nada tendo de incomum, dessa forma, a atuação da associação aqui estudada em duas frentes: os socorros e as reivindicações de classe.

<sup>72</sup> A reivindicação costumeira da categoria se referia à necessidade de rebaixamento dos preços das fressuras no matadouro, os fressureiros desejavam que os marchantes (os donos das reses) baixassem o preço do produto para que assim pudessem obter uma maior margem de lucro na venda.

Em 1903 a categoria passou por uma experiência grevista vitoriosa dentro dos moldes do que viria a ser ação da Sociedade nos anos seguintes, a conciliação (JORNAL PEQUENO. 28/08/03). Essa paralisação demonstrou uma discussão muito presente no tratamento da imprensa sobre o mercado de fressuras e que traz uma dimensão transversal nesse texto: aquele era um comércio de pobre para pobre, aí estava sua importância. É interessante notar que no pós-abolição várias são as greves de trabalhadores que têm a carestia como plano de fundo. Luan Lima Batista (2017), por exemplo, relaciona o alto preço dos alimentos de primeira necessidade com as reivindicações por aumento salarial dos trabalhadores da Estrada de Ferro Central da Bahia entre os anos de 1892 e 1909. Se nos séculos anteriores a pobreza era vista como na figura dos vadios, viúvas e órfãos; entre o final do século XIX e início do XX, os trabalhadores também passaram a integrar o que é considerada a camada pobre da população. É nesse período que a pobreza deixa de ser observada como apenas ensejadora de práticas filantrópicas e começa a figurar entre as questões das quais deve o Estado se ocupar (ROSSI, 2017, p.4.). Sendo assim, faz total sentido que a imprensa do Recife no ano de 1903 observe a vitória dos fressureiros na referida greve como um “regozijo para classe pobre da capital”.

Em novembro de 1906 uma greve de carregados do porto logo ganhou ares de greve geral. Os fressureiros entraram na greve alguns dias depois de haver iniciado levando sua aderência ao Centro Protetor dos Operários.<sup>73</sup> É significativo nessa paralisação o caráter de solidariedade adotado para com os talhadores. É provável que fressureiros e talhadores tenham entrado juntos na paralisação, uma vez que é certa a saída conjunta. A entrada dos talhadores na greve revela uma fala de luta por uma “melhor orientação de seus direitos sociais e pecuniários” (A PROVINCIA. 11/09/1906). Na saída da greve, numa deliberação entre fressureiros e talhadores, a busca por esses direitos também teve lugar (DIARIO DE PERNAMBUCO. 14/11/1906). As duas categorias diziam sair da greve para impedirem fracassos em sua luta por direitos sociais.

---

<sup>73</sup> Centro Protetor dos Operários foi a mais importante associação de trabalhadores no início do século XX. O modo como essa instituição foi fundamental para criação de diversas associações de trabalhadores diz de sua proeminência frente à classe trabalhadora no estado, tendo as ideias socialistas e o lançamento de candidaturas à política institucional como aspectos destacáveis de sua atuação. (AZEVEDO e SOUZA, 2018, p. 174). Sobre a aderência dos fressureiros à referida greve: Greve. A Provincia. 13/11/1906, p. 1.

É necessário pontuar que o processo de organização da sociedade civil desde o Império designa a luta por direitos, sendo o mutualismo uma importante estratégia de enfrentamento da pobreza e da exclusão social (VISCARDI, 2011). Para aqueles trabalhadores o modelo organizativo adotado era importante no enfrentamento das questões apontadas, mas na perspectiva de perdas de seus direitos de organização, o melhor a ser feito era a retirada da greve.<sup>74</sup> Tendo em vista o local social ocupado por aqueles trabalhadores, na intersecção de múltiplos marcadores de diferença, o enfrentamento à pobreza, mesmo que com a perda da capacidade de resistência, dentro das mutuais podia ser entendido como um mal menor.

O modo como se retiraram da greve diz bastante sobre a atuação de resistência da associação dos fressureiros, e também dos talhadores. A conciliação aparece para esses grupos como uma das suas principais ferramentas de atuação. Eles trataram da saída da greve junto ao administrador do matadouro, tentando delinear menores sanções, já que ganhos efetivos, ao passar dos dias de greve, estavam fora do horizonte de expectativas. A solidariedade entre talhadores e fressureiros nessa ocasião fica evidente por uma fala dos fressureiros que tentava ao mesmo tempo ausentar-se de responsabilidade pela paralisação e assim sofrer menos, como também dizia de sua ligação com as outras categorias: “nós não fizemos greve e sim deixamos de trabalhar por estarmos unidos com a União dos talhadores e as demais sociedades” (A PROVINCIA, 13/11/1906). Como já dito, a ação dos fressureiros podia se dar nas ruas, mas também na dinâmica da barganha pode ser observado o modo como aqueles homens se comportavam na promoção de seus direitos.

Nesse sentido, também é elucidativo o modo como aqueles trabalhadores se portaram na imprensa por ocasião de uma paralisação do trabalho em 1905. Segundo eles, corria um boato na cidade de que um boi carbúnculo teria sido abatido para o consumo e que os clientes não comprariam os produtos naqueles

---

<sup>74</sup> Uma das demandas dos talhadores nessa greve foi a expulsão do chefe da capatazia então em serviço. Não só não foram atendidos nessa demanda, como também sofreram várias sanções durante o período da greve. O Mercado de São José e o Matadouro da Cabanga estiveram fortemente guarnecidos naqueles dias na intenção de impedir a ação de trabalhadores grevistas, talhadores e fressureiros, impedindo sua entrada nesses espaços. Ao final da greve, vários foram os talhadores demitidos de suas funções pelos marchantes.

dias em função dessa notícia, temendo por sua saúde (A PROVINCIA. 20/10/1905). Os marchantes, por sua vez, tinham um discurso contrário e depositavam na existência do boato nada mais que uma desculpa daqueles trabalhadores para a parada (A PROVINCIA. 18/10/1905). Não parecia interessante que os fressureiros declarassem abertamente a realização de uma greve, já que aquilo poderia trazer-lhes prejuízos dentro do espaço do matadouro e a intromissão da polícia na questão.

É certo, porém, que durante o período em que aquela paralisação se deu, sendo ela uma greve ou apenas o cuidado na iminência de um prejuízo, uma querela envolvendo um membro da Sociedade Beneficente com um dos fressureiros que continuava a vender as fressuras pôde ser verificada nas folhas da imprensa (JORNAL PEQUENO. 20/10/1905; JORNAL DO RECIFE. 20/10/1905; A PROVINCIA. 20/10/1905; DIARIO DE PERNAMBUCO. 20/10/1905). Pedro Avelino de Souza, que naquele mesmo ano seria eleito para figurar na mesa diretora da instituição, se envolveu numa luta com Manoel Amaro Cavalcanti na Estrada dos Remédios. A confusão parece ter se dado em função daquela paralisação, tendo Avelino jogado o tabuleiro de fressuras de Manoel ao chão e lhe dado uma facada no braço esquerdo numa tentativa de impedimento da continuidade das atividades laborais daquele homem. Esses dois trabalhadores aparecem tomando atitudes diferentes frente à greve, Avelino desejava impedir que Manoel furasse a parede.

Em publicação para sua defesa, os fressureiros diziam que “não pedíamos abatimento, nem ameaçamos ninguém. Os que ofereceram 3\$000 por um fato não fazem parte da classe dos fressureiros”. Essa tentativa discursiva de legitimar o trabalho com as fressuras apenas para o grupo por eles entendido enquanto classe dos fressureiros é significativa do modo como trabalhadores avulsos tentavam organizar o mercado de trabalho, favorecendo àqueles que eram filiados às suas instituições de classe e muitas vezes articulando *closed shops*, como no caso dos trabalhadores de porto<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Tomo aqui de empréstimo duas expressões usualmente relativas ao trabalho nos portos numa tentativa de aproximação desses dois universos de trabalho. Os trabalhadores avulsos são entendidos como aqueles que prestam serviços de forma eventual, sem vínculo empregatício e a vários empregadores diferentes. *Closed shops* é um tipo de estratégia usada por esse tipo de trabalhador portuário com vistas ao fechamento do mercado de trabalho apenas para os pertencentes a um sindicato específico a partir de um acordo com os empregadores, impedindo

Na greve de 1910, no entanto, é possível perceber que o movimento foi tomado por outra lógica, já que a paralisação aparece capitaneada por indivíduos outros que não os membros da Sociedade, sendo inclusive o único momento nas referidas greves em que prisões foram efetuadas (DIÁRIO DE PERNAMBUCO. 23/04/1910; A PROVINCIA 23/04/1910; Jornal do Recife. 24/04/1910). Diferente do modo de atuação anterior, em que as paradas eram feitas sempre buscando uma negociação conciliatória com marchantes e administrador, dessa vez os fressureiros demonstraram um caráter não pacífico no movimento. O aumento do preço das fressuras foi logo combatido com piquetes e a consequente repressão policial. A articulação conciliatória da Sociedade parecia finalmente abandonada.

Cerca de dois meses depois daquela que foi a mais malsucedida greve de fressureiros da década, a Sociedade Beneficente deixou de existir. Já debilitada por problemas financeiros, é provável que a instituição não tenha suportado sua perda de legitimidade frente à categoria. Os presos na greve eram trabalhadores chegados à Cabanga depois do fechamento de outro matadouro da cidade, o do Cordeiro, que entraram em conflito direto com o modo de atuação dos mais antigos. Eram eles aqueles que “não faziam parte da classe dos fressureiros” dentro da perspectiva da instituição.

Essa necessidade de garantir uma coesão da categoria pode ser entendida dentro de duas nuances: a primeira diz respeito a tentativa de fechar aquele mercado de trabalho formado por uma mão-de-obra menos qualificada; e a segunda tem a ver com a necessidade de garantia de respeitabilidade à instituição e seus membros, sendo a repressão policial e os estigmas de classe e cor os fantasmas que deveriam ser afastados. Maria Cecília Velasco e Cruz (2012) fundamenta suas análises sobre a Resistência dos Trabalhadores de Trapiche e Café a partir do entendimento de liberdade dos trabalhadores do sindicato. Para autora, aqueles homens entendiam que apenas agrupados poderiam exercer sua liberdade de forma plena, que era na gerência das condicionantes de possibilidades que eles poderiam ter verdadeiros ganhos e não viverem em condições análogas às dos escravizados de outrora. Ela pensa

---

dessa forma a contração de trabalhadores alheios ao sindicato e o constante rebaixamento das diárias pela excessiva oferta de mão de obra.

que a regulação de seus membros exercida pela Resistência funcionava como uma forma de autodeterminação no impedimento das práticas repressivas da polícia. O que em outros espaços tinha vindo com ações de regulamentação promovidas pelo Estado, no porto do Rio de Janeiro teria sido feito pelos próprios trabalhadores.

Nesse sentido, a ação dos fressureiros de fazer paralisações do trabalho dentro de uma perspectiva conciliatória, tentando inclusive encobrir o real nome do que estavam a fazer, é significativa dos modos como aqueles homens tentaram burlar as marcas de classe e cor que lhes eram impostas. Fazer greve, desde que pacífica, e buscar pelos direitos sociais, através da entidade mutualista da categoria, foram as formas encontradas por aqueles homens na intenção de burlar diversos estigmas aos quais estavam relacionados. A pobreza aparece nesse caso como o elemento de intersecção entre todos eles, era ela que deveria ser combatida a partir da busca por direitos sociais. A associação dentro de uma mutualista pode ser observada também como um modo de atravessar os locais sociais em que estavam a partir do forjamento de símbolos de respeitabilidade, sendo a pertença à instituição o marcador máximo do que era ser um fressureiro verdadeiro, o que era pertencer à classe dos fressureiros.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Wlamyra. "A vala comum da 'raça emancipada": abolição e racialização no Brasil, breve comentário. *História Social*, nº 19, segundo semestre de 2010.

\_\_\_\_\_, Wlamyra. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar. *Recife, culturas e confrontos*. Natal: EDUFRN, 1998.

AZEVEDO E SOUZA, FELIPE. *A Participação política das classes populares em três movimentos, Recife (1880-1900)*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

BATALHA, Claudio H. M. *Sociedades de trabalhadores no Rio de Janeiro do século XIX: algumas reflexões em torno da formação da classe operária*. Cadernos Arquivo Edgard Leuenroth (UNICAMP), Campinas, v. 6, n.10-11, p. 41-68, 1999.

LUAN LIMA BATISTA. "E... cuidado com o estômago! É uma víscera intolerante.": *experiências de trabalho, carestia e as lutas dos ferroviários da Estrada de Ferro Central da Bahia. (1875-1909)*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2017.

COSTA, Valéria Gomes. *Trajetórias negras: os libertos da Costa d'África no Recife, 1846- 1890*. Tese de Doutorado - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CASTELLUCCI, Aldrin A. S. *Trabalhadores, máquina política e eleições na Primeira República*. Tese de Doutorado- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CHALHOUB, S. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_; SILVA, F. T. *Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980*. Cadernos Arquivo Edgard Leuenroth (UNICAMP), v. 14, p. 11-50, 2009.

CRUZ, M. C. V. *A liberdade do operário que foi escravo: reflexões a partir de um percurso carioca*. In: Reis, João J; Azevedo, Elciene. (Org.). *Escravidão e suas Sobras*. Salvador: Edufba, 2012, p. 321-365.

\_\_\_\_\_, M. C. V. *Da tutela ao contrato: "homens de cor" brasileiros e o movimento operário carioca no pós-abolição*. Topoi (Rio de Janeiro), v. 11, p. 114-135, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A.. *Preconceito de cor e racismo no Brasil*. Revista de Antropologia (São Paulo), São Paulo, v. 47, n.1, p. 9-44, 2004.

HOLT, Thomas. *A essência do contrato - A articulação entre raça, gênero sexual e economia política no programa Britânico de emancipação, 1838-1866*. In: COOPER, Frederick; HOLT, Thomas C.; SCOTT, Rebecca J. *Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p.110.

LUCA, T. R. de. *O sonho do futuro assegurado. Mutualismo em São Paulo*. São Paulo: Contexto, 1990.

FRAGA FILHO, Walter. *Por que não eram escravos: trabalhadores rurais do Recôncavo baiano no pós-abolição (1888-1920)*. In: SLENES, Robert. RIBEIRO, Gladys Sabina... [et al.] (Orgs). Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

FREITAS, Octavio de. *Histórico das organizações medico-sanitárias em Pernambuco*. Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana (OSP), n. 14, p. 286-292, 1935.

MAC CORD, Marcelo. *Artífices da Cidadania. Mutualismo, educação e trabalho no Recife Oitocentista*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

MATTOS, Hebe Maria; RIOS, Ana Lugão. *Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MATTOS, M. B.. *Escravidados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias entre fronteiras: o fim da escravidão e o fazer-se da classe trabalhadora no Rio de Janeiro*. In: DOMINGUES, Petrônio. GOMES, Flávio (Orgs). *Políticas da Raça: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil*. São Paulo: Selo edições, 2014.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. *Trabalhadores negros e o 'paradigma da ausência': contribuições à História Social do Trabalho no Brasil*. Estudos Historicos (Rio de Janeiro), v. 29, p. 607-626, 2016.

NASCIMENTO, Luiz do. *História da imprensa de Pernambuco*. Recife: Imprensa Universitária, 1966. v.2.

OZANAM, Israel. *Capoeira e Capoeiras entre a Guarda Negra e a Educação Física no Recife*. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

REIS, João José. *“De olho no canto: trabalho de rua na Bahia na véspera da abolição”*. Afro-Ásia, n.24. Salvador, 2000.

ROSSI, DAIANE SILVEIRA; RIBEIRO, LIDIANE MONTEIRO . *Apresentação do Dossiê Assistência e Pobreza: sentidos e lugares dos pobres no Brasil*. História e Cultura, v. 6, p. 3-8, 2017.

TELES DOS SANTOS, Jocélio. *De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX*. Afro-Ásia, núm. 32, 2005, pp. 115-137.

VISCARDI, Cláudia. M. R. *Leis sociais e cidadania na Primeira República: o direito de associação*. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: Anpuh, 2011. v. 1. p. 1-11.

## EDUCAÇÃO E RACIALIZAÇÃO NAS AULAS PRIMÁRIAS EM PERNAMBUCO DE 1920-1930<sup>76</sup>

Adlene Silva Arantes

### Introdução

Nesse texto buscamos compreender o papel dos conteúdos escolares na realização dos processos de racialização direcionados aos alunos das escolas primárias pernambucanas para a promoção de uma educação nos moldes higiênicos e eugênicos entre 1920 e 1930. O período em questão abrange reformas importantes no espaço pernambucano que culminaram com modificações curriculares no ensino primário, como veremos ao longo do texto.

Nos baseamos teórica e metodologicamente na História Cultural, e em estudos relacionados à história da educação no Brasil e ao pensamento racial brasileiro. Utilizamos como fontes documentos da instrução, relatórios de escolas primárias, de maneira específica, de grupos escolares, legislação educacional e livros escolares sobre higiene do período estudado. As referidas fontes foram localizadas nos acervos do Arquivo Público Jordão Emerenciano-APEJE, da Biblioteca Presidente Castelo Branco-BPE, do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História LAPEH, vinculado ao Departamento de História da UFPE e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco- NEPHEPE também da UFPE.

Estamos utilizando o termo racialização referindo-se ao processo ideológico e político “por meio do qual determinadas populações eram identificadas pela referência às suas características fenotípicas (reais ou imaginárias), de tal modo que só pudessem ser compreendidas como tendo uma possível unidade biológica”. (KAERCHER, 2005, p.100). Portanto, o conceito de racialização não é neutro. Ele é sistêmico por operar metódica e intencionalmente com objetivos bem definidos. É polissêmico porque se implementa a partir de múltiplos sentidos discursivos e, é multidirecional ao dirigir-se a todos os sujeitos independentemente de gênero, nacionalidade,

---

<sup>76</sup> Texto parcialmente apresentado na 38ª reunião Nacional da Anped, São Luiz-MA, 2017.

classe, pertencimento étnico, etc. A racialização pode ser pensada, portanto, como uma pedagogia. (KAERCHER, 2010, p. 85).

Entendemos discursos como sinônimo de representações tal como concebe Chartier (1990), ou seja, como discursos que apreendem e estruturam o mundo, permitindo assim, compreender a relação entre os discursos e as práticas. Consideramos, portanto, que as lutas de representações têm tanta importância como às lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

No contexto estudado, a medicina encontrou na escola um novo espaço para se ocupar dos corpos. Para isso, utilizava-se dos argumentos científicos que recobriam um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, da matrícula dos alunos, da rotina escolar. (GONDRA, 2003).

Portanto, os alunos eram os principais alvos das medidas tomadas para garantir o revigoramento da raça e o progresso do país. No caso do período aqui em estudo verificamos alguns procedimentos que foram adotados no sentido de eles alcançarem vigor físico, intelectual e moral para se tornarem num futuro próximo cidadãos saudáveis, regenerados e civilizados. Tais procedimentos foram permeados por processos de racialização que terminavam por interferir no cotidiano escolar.

No processo de análise das fontes com as quais trabalhamos procuramos compreender o contexto de sua produção considerando de antemão, que não se tratam de verdades absolutas e incontestáveis, ou seja, como afirma Le Goff (1990, p. 564), “não existe um documento-verdade. No limite todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo.”

A partir das fontes coletadas para a pesquisa, classificamos os saberes escolares em quatro grupos para efeito de análise: a formação higiênica, a formação moral e cívica, a formação profissional e a formação histórica. A formação higiênica era a base para iniciar os processos de racialização dos alunos no ambiente escolar. Para tanto, fazia-se uso de uma ficha, considerada eugênica, elaborada pelo reformador da educação pernambucana em 1928,

Carneiro Leão. Na ficha constavam dados fisiológicos como altura, diâmetro torácico, tronco, membros e continha o gráfico das deformações e uma foto. (ARANTES, 2018).

Estávamos diante da “ordem médica e da norma familiar” (COSTA, J., 1983). A ordem médica tinha como objetivo limpar a população das manchas epidêmicas do século passado, como varíola, cólera e febre amarela; a norma era obedecer à política higienista presente nas escolas pernambucanas do período estudado, aproximando a família da escola, na medida em que os alunos transmitissem os conhecimentos adquiridos na escola para seus familiares.

A partir de 1934 A formação higiênica foi integrada à Iniciação ao estudo da natureza e educação higiênica, que trazia os seguintes objetivos do ensino: propiciar à criança dois fins imediatos: um, educativo ou pedagógico; outro, prático ou utilitário; ambos os fins colimados deveriam ser objeto de acurada atenção do mestre. Este deveria, especialmente, na escola primária, realçar o fim pedagógico; formar e desenvolver na criança o hábito de observar, de experimentar e de expressar tudo que constitui motivo de suas observações.

As visitas ao Departamento de Saúde Pública, aos Centros de Saúde, à liga contra a Mortalidade Infantil, ao Instituto de Proteção à Infância, entre outros, seriam meios de tornar mais eficiente o ensino de higiene. Entre outros conteúdos dessa matéria para o ano de 1934 aqui destacamos os seguintes: “Luta contra as doenças infeto contagiosas. A vacinação antivariólica. Os dispensários. O *vigor físico e mental como fator do progresso da raça*. - 5º ano<sup>77</sup>”. (PERNAMBUCO, 1934, p. 259, itálicos adicionados).

A partir de tais conteúdos percebemos que a preocupação com a saúde das crianças ia aumentando gradativamente ao longo dos anos de ensino até chegar aos conteúdos que propiciariam a criação de centros de saúde e pelotões da saúde com o objetivo explícito de melhorar biologicamente a população escolar.

Para meninas estava previsto Puericultura<sup>78</sup> post-natal, que compreendia os seguintes conteúdos:

---

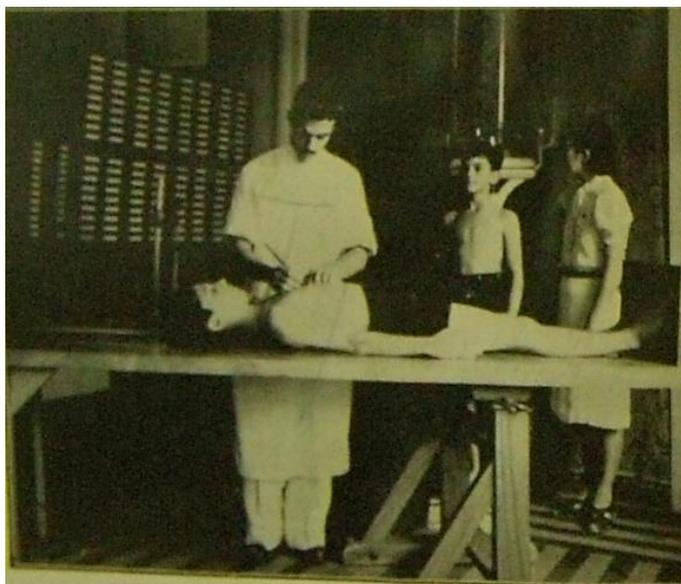
<sup>77</sup> Mantivemos a grafia original das fontes históricas com as quais trabalhamos durante a pesquisa.

<sup>78</sup> Ciência que reúne todas as noções (fisiologia, higiene, sociologia) suscetíveis de favorecer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, desde o período da gestação até a puberdade;

Banho diário do bebê. A bacia. A temperatura da água e meio higiênico de verifica-la. Duração do banho. Modo de levar o bebê ao banho. Lava-lo, enxuga-lo. Perigo do uso de palitos e grampos para asseio do nariz e dos ouvidos. Asseio das pessoas que tomam conta de bebê. Vestuário do bebê. Maneira de usar as fraldas e os alfinetes de gancho. O enxoval do bebê. O sono do bebê. Atitude sadia. O leito. Mal do embalo e da cantilena. Modo de tomar, carregar e deitar o bebê. O quarto; iluminação e ventilação; ruídos e cheiros. Higiene do quarto. Superioridade da alimentação natural. O leito materno. Técnica da alimentação artificial. Introdução de novos alimentos. Higiene dos dentes de leite. (PERNAMBUCO, 1934, p. 260).

Assim, era possível perceber nos conteúdos ofertados no ano de 1934 o tipos de eugenia que Stepan (2005) identificou em seu estudo como Preventiva: “que propalava a erradicação dos venenos raciais e das doenças venéreas. Nesta categoria se insere a puericultura pré-natal”. (STEPAN, 2005, p. 94). A Imagem a seguir demonstra um dos momentos de realização de exames em que os médicos dispunham, para realizar o procedimento, de 19 medidas para a determinação do morfotipo dos alunos, além das medidas de diâmetros transversos trocanteriano, acromial e cefálico, sagital cefálico, peso e altura de pé.

Figura 01. Crianças sendo examinadas em 1936



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano -APEJE (PERNAMBUCO, 1936, s.p.).

---

conjunto de noções e técnicas voltadas para o cuidado médico, higiênico, nutricional, psicológico etc., das crianças pequenas, da gestação até quatro ou cinco anos de idade. (HOUAISS, 2009, s/p.).

Vale ressaltar que, para o ano de 1937 os programas são exatamente iguais aos de 1934 (PERNAMBUCO, 1937). A partir de 1938 a programação para a Iniciação ao estudo da natureza e a educação higiênica se modificou quanto aos seus objetivos. Essa matéria deveria “levar a criança à aquisição de hábitos higienicos, dando-lhe, juntamente com os meios de defesa de certos males, os recursos para o seu fortalecimento orgânico.” (PERNAMBUCO, 1938, p. 15). Entretanto, nela também estavam contemplados o estudo de geografia física, higiene e ciências físico-químicas e naturais.

A formação moral e cívica era uma matéria composta de duas partes, sendo a primeira dedicada aos itens relativos ao sentimento, ao caráter e à inteligência. A segunda relacionava-se ao item pátria, e era direcionada apenas para as classes mais adiantadas, ou seja, para os alunos que estudavam nos grupos escolares.

No item sentimento estavam listados os conteúdos: a família, a escola, a sociedade o amor e respeito aos pais, a disciplina, o cultivo do bem e do belo concretizados no patriotismo. Estava também prevista, a discussão acerca de “como evitar a mentira, a covardia, a perfídia, a inveja, a calúnia, defender o fraco e auxiliar o pobre.” (PERNAMBUCO, 1928, p. 22).

No item caráter o aluno deveria aprender a ter domínio sobre si, ou seja, ter calma e evitar encolerizar-se, “fugir do vício: ao fumo pelas propriedades toxicas, ao álcool por ser um gerador de crimes e de moléstias; ao jogo de azar porque estraga o caráter, arruína a saúde e a bolsa.” (PERNAMBUCO, 1928, p. 22).

No item inteligência encontra-se prescrito “amar o estudo, fugir à ignorância e ao erro, cultuar as suas faculdades aperfeiçoando os conhecimentos e desenvolvendo a própria capacidade de ação. Efeito moral e material do trabalho.” (PERNAMBUCO, 1928, p. 22). Portanto, os deveres dos estudantes se resumiriam à atenção e à obediência. E, finalmente, no item pátria deveriam ser estudadas “as atribuições dos poderes executivo, legislativo e judiciário.” (PERNAMBUCO, 1928, p. 22 - 23).

Seis anos depois, ou seja, a partir de 1934 a ideia difundida sobre moral se assemelhava ao que vinha sendo proposto para trabalhar a formação moral e cívica. Naquele momento, portanto, já era possível perceber os elementos que se configuraram, posteriormente, de forma mais contundente, a partir da implantação do Estado Novo. Nesse sentido, localizamos um trecho de um

discurso de Getúlio Vargas sobre a temática e sua concepção de educação, no referido ano.

Educar não é, somente, instruir, mas desenvolver a moralidade e o caráter; preparando o homem para a comunhão, ensinando-lhe as artes necessárias para a mais alta das virtudes: o conhecimento das suas próprias forças. O melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes e não o que mais cabedais de cultura é capaz de exhibir. (DIP- Departamento de Imprensa e propaganda, s.p./s.d.).

A partir do discurso acima percebemos a concepção de cidadão que a escola deveria formar, ou seja, ser “útil a seus semelhantes.” Como isso seria possível? - A partir da valorização do trabalho e, conseqüentemente, com a inserção do ensino profissionalizante nas escolas brasileiras.

Foi no regime do Estado Novo que finalmente Getúlio Vargas conseguiu implementar de forma “mais incisiva toda uma política de ordenação do mercado de trabalho, materializada na legislação trabalhista, previdenciária, sindical e na criação da justiça do trabalho.” (GOMES, 1999, p. 57). De maneira especial no Estado Novo, “é possível detectar uma estratégia político ideológica de combate à pobreza, que estaria centrada justamente na promoção do valor do trabalho.” (GOMES, 1999, p. 57).

Ainda segundo a autora, o trabalho precisava ser visto como um ato de criação fundamentalmente humano, um ato de dignificação e espiritualização do homem, pelo qual ele se reintegrava à sociedade em que vivia. Daí a “necessidade de uma organização científica do trabalho, que se traduzia por duas grandes iniciativas: a criação do Ministério do Trabalho, Industria e Comercio e do Ministério da Educação e Saúde.” Tratava-se de uma “concepção totalista de trabalho” que atentava para as várias facetas da vida do povo brasileiro: saúde, educação, alimentação, habitação, etc. (GOMES, 1999, p. 59). Por isso, “foi justamente durante o Estado Novo que se implantou um vasto programa de proteção à saúde do trabalhador. Incorporando assim, o conceito de *medicina social* que se desenvolveu na Europa desde o século XIX”. (GOMES, 1999, p. 63, *Itálico acrescido*).

A partir daí, a medicina social, que compreendia um conjunto amplo de práticas que envolviam higiene, sociologia, pedagogia e psicopatologia passou a fazer parte do cotidiano da sociedade brasileira. Não se tratava unicamente de

curar. Havia toda uma dimensão sanitária que buscava a proteção do corpo e da mente do trabalhador. No próprio interesse do progresso do país deviam-se vincular estreitamente as legislações social e sanitária, já que era o objetivo de ambas construir trabalhadores fortes e sãos, com capacidade produtiva ampliada.

Para dar conta de implementar a medicina social, a escola brasileira foi se constituindo a partir da busca de um sistema pedagógico completo e o trabalho passou a ser considerado elemento educativo, podendo ser sintetizado na fórmula “aprender fazendo”, sendo implantado por medidas como, a adição dos trabalhos manuais nas escolas e a difusão e valorização do ensino profissionalizante.

Em relação à escolarização das crianças, podemos observar no material didático A juventude e o Estado Novo as metas do governo no que dizia respeito ao assunto:

Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente da formação de caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio. (DIP - Departamento de Imprensa e propaganda, s.p./s.d.).

Nesse momento, as determinações nacionais, os conteúdos relativos à moral e o civismo estavam inclusos na matéria intitulada: Iniciação ao estudo da sociedade e educação social. A matéria em questão deveria contribuir para a formação do caráter do aluno, pela prática das virtudes fortes de iniciativa, de coragem, de perseverança, pelo hábito do trabalho e pelo sentimento de responsabilidade diante da vida, bem como, fazer-lhe adquirir costumes de sociedade e hábitos de polidez. Por isso, o aluno deveria estudar o país na sua continuidade geográfica, na sua comunidade de origem e de idioma, os fatos sociais, políticos e econômicos, bem como o seu desenvolvimento histórico, para, assim, “adquirir o hábito de pensar como brasileiro e de sentir-se também responsável pelo destino do Brasil”. (PERNAMBUCO, 1934, p.24).

Para o ensino de moral e civismo orientava-se que fosse realizado de preferência de acordo com as oportunidades que se oferecessem ao aluno, não só relativamente a fatos ocorridos na aula, mas também fora dela, e que se

prestassem a ser comentados pelo educando. Defendia-se que o aprendizado cívico não fosse realizado unicamente a partir de lições teóricas, mas que fosse praticado nas várias oportunidades da vida escolar, oferecendo uma formação na qual os educandos percebessem as responsabilidades comuns. Assim, acreditava-se que o aspecto prático desse ensino se constituiria o meio mais seguro para se atingir a educação cívica, que no limite formaria a juventude para servir à sociedade e à pátria. Portanto, os clubes, as bibliotecas, os museus e outras instituições escolares, bem como o conhecimento de suas organizações e a escolha de seus dirigentes, ofereceriam oportunidade de compreenderem os sentidos da lei, da constituição, da assembleia, das eleições, etc.

No ano de 1938 Arthur Marinho, Secretário de Estado da Justiça, Educação e Interior de Pernambuco se colocou quanto à postura do governo intervencionista em relação à escola dita antiga e ao escolanovismo, justificando a forma como seria vista a educação a partir de então. Naquele momento acreditava-se que,

Um governo pode ser definido pela sua escola. O liberalismo, *frondeur* e racionalista, se encontra na escola disponível, laica, individualista e enciclopédica. O comunismo, na escola comunitária, materialista, determinista, negadora do indivíduo. O totalitarismo prussiano, na escola racista, pagã, e militarista com as formações de Hitlerjugent. *O totalitarismo italiano, na escola cezariana e militarista, já adoçada pelo gênio italiano das combinazioni e pela concordata com a Santa Sé.* O ensino nas escolas do Estado, se tem norteado de acôrdo com a indole do regime e das nossas tradições nacionalistas e cristãs". (PERNAMBUCO, 1939b, p. 3). (Itálicos adicionados).

Analisando o trecho acima, não podemos esquecer que o nacionalismo e a religião, eram os pilares do Estado Novo. A partir desse momento histórico os preceitos higiênicos e eugênicos ganharam um novo lugar e uma nova abordagem. Os estadonovistas eram declaradamente adeptos de regimes totalitários, como o nazismo e o fascismo.

Nesse sentido, Santos (2014, 184) explica a oscilação na política de relações internacionais de Vargas a partir da fala de Alzira Vargas, filha de Getúlio, recontando uma visita que fizera à Alemanha de Hitler em 1937. Segundo o autor, nas suas memórias Alzira Vargas fala sobre o que assistiu quanto ao projeto de formação infanto-juvenil sob o Reich. "As controvertidas mudanças que

acompanharam Vargas nas relações políticas internacionais e tiveram impactos nas decisões internas no Brasil assumem tonalidades polêmicas quando se lê esse relato feito pela filha do Chefe.” (SANTOS, 2014, p.184).

Não tenho a menor dúvida de que este país se prepara a guerra e guerra próxima. Dois gigantes oficiais da Guarda Negra, às ordens de mamãe, nos acompanharam dia e noite e nos fazem visitar as obras do Führer. Fomos ao Ginásio de Hitler: os exercícios físicos a que se submetem meninos de 13 e 14 anos visam exclusivamente a adestrá-los para combater. Rastejam no chão como se estivessem se movendo em um campo de batalha, sob metralhadoras. Atravessam estreitos e longuíssimos tubos de ferro como para habituar os olhos à escuridão, os pulmões à precariedade de ar puro e o corpo à exigüidade de uma trincheira. Lançam pedras, pedaços de madeira e objetos pesados a grandes distâncias, como quem lança uma bomba. Escalam muralhas de 2 a 3 metros com a rapidez e o silêncio de quem assalta uma posição fortificada. (PEIXOTO, 1960, p. 283 *Apud* SANTOS, 2014, p. 184).

Assim, fica-nos claro que Getúlio Vargas realmente se inspirava em experiências internacionais como o nazismo, chegando a viajar com a família para observar de perto como se fazia por lá, para na volta, poder aplicar práticas semelhantes no Brasil. Não foi à toa que a educação física assumiu um viés militarista durante o Estado Novo. Nesse contexto, a filosofia do Estado Novo redirecionou a formação física, moral e social. Em relação à “formação física pregava-se que a cultura física e o esporte eram fatores de purificação e enobrecimento do corpo, dando-lhes espírito combativo, gosto de vencer os obstáculos, destemor ante os perigos, auxílio à formação moral.” (PERNAMBUCO, 1939a, p. 9). Como a educação física era obrigatória nas escolas, foi mantido o método que vinha sendo adotado, o qual compreendia:

*A seleção com a determinação morfo-fisiológica e exame clínico, a aplicação, com lições normais e especiais de educação física; e a assimilação técnica de que são encarregados um inspetor e 33 monitoras de educação física. Completando esse serviço, foi criada a assistência médica escolar, em que, além do exame clínico no período de seleção, se presta assistência a todos os alunos durante o ano letivo, visitando os estabelecimentos de ensino, examinando-se as crianças portadoras de deficiências morfo-fisiológicas, fiscalizando-se a posição dos alunos nas carteiras, a distribuição da luz, a higiene das escolas, etc.* (PERNAMBUCO, 1939a, p. 10).

Nesse ponto é possível perceber que os processos de racialização continuariam com os exames para identificar o morfotipo do escolar que se tinha nas escolas, separando os normais dos anormais, possivelmente com a presença dos instrumentos antropométricos realizados nos escolares pernambucanos naquele período.

A seguir apresentamos uma imagem que mostra melhor o que queria expressar o sentimento de patriotismo do povo brasileiro, sobretudo na juventude, considerando que o livro de onde foi extraída a imagem era direcionado à juventude, como o próprio título indica.

Figura 02. Exaltação da raça branca e da Bandeira Nacional



Fonte: Acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco- NEPHEPE, Departamento de Imprensa e propaganda- DIP, s.d. s.p.

Acondicionada a essa imagem encontramos as seguintes palavras de ordem: “Contemplai-a agora, com maior e justificado orgulho. Ela tremula só, única e dominadora, sobre todo o nosso vasto território. Símbolo do Brasil de ontem e de amanhã, bela e forte, afirma a unidade moral e material do nosso povo, numa síntese perfeita da sua existência e dos seus ideais de engrandecimento.” (Departamento de Imprensa e propaganda - DIP, s.d. s.p.)

É interessante percebermos que a louvação à bandeira nacional é feita tendo como protagonistas uma jovem e duas meninas brancas. Essa imagem marca uma espécie de “silenciamento” sobre essa perspectiva da feição do povo brasileiro. Assim, ela sugere que o “engrandecimento” do Brasil somente poderia

se efetivar com a limpeza étnica, sem a presença de negros, índios, mulatos ou qualquer outro tipo de mestiço. Portanto, de responsabilidade de uma única raça – a branca “Marianne”<sup>79</sup>.

Voltando aos conteúdos, para o segundo, terceiro e quarto anos do ensino primário estes se assemelham mais àqueles que foram estabelecidos nos anos anteriores à implantação do Estado Novo. Vejamos:

Deveres do homem na sociedade: Solidariedade e Fraternidade. *O estrangeiro no País: necessidade de desenvolver uma política de imigração que convenha à formação nacional e à nossa vocação política.* - 2º ANO.

A antiga capital de Pernambuco, sua opulência. A invasão holandesa: Mathias de Albuquerque, Fernandes Vieira, Camarão e Henrique Dias; *principais feitos desses heróis.* - 3º ANO.

o primeiro grupo social: a família. *A tribo e as raças a abolição: a Princesa Izabel e o conselheiro João Alfredo* - 4º ANO (PERNAMBUCO, 1938, p.10 - 11, itálicos adicionados).

Assim, a partir da referida programação é possível perceber a preocupação em se ensinar às crianças aspectos relativos à formação nacional. Para tanto, partiu-se do princípio de que a escola, além do conteúdo moral necessitava da estimulação de um cuidado maior sobre a “hereditariedade social”, uma vez que a escola seria o principal órgão transmissor dos “ideais, hábitos, costumes, [que] ali passavam de geração para geração” (PERNAMBUCO, 1939b, p. 7). Assim, acreditava-se que, “a escola que transmite conhecimentos também corrige a hereditariedade social.” Por isso, o governo de Pernambuco convocou-a ao serviço do Estado Novo, a fim de incutir nas gerações o sentido de equipe, de solidariedade, disciplina e responsabilidade sociais que constituíram a base do novo regime (PERNAMBUCO, 1939b, p. 7).

Na estudada programação de ensino podemos ainda destacar dois pontos que nos chamaram a atenção, quais sejam: a questão da imigração e o heroísmo de Henrique Dias. Em relação ao primeiro ponto, imigração, Seyferth (1999, p. 211) menciona que nesse período a qualificação do imigrante passava, em primeiro lugar, pela condição de agricultor: “a natureza do trabalho no

---

<sup>79</sup>Imagem inspirada em Marianne (Mariana) que é a figura alegórica (uma mulher) que representa a República Francesa, sendo portanto uma personificação nacional e representa os valores da república e dos cidadãos franceses: *Liberté, Égalité, Fraternité* (Liberdade, Igualdade e Fraternidade). Representa, portanto, a mãe pátria, enérgica, guerreira, pacífica e protetora. (KAWAUKER, 2016, s.p.).

sistema de colonização e na grande propriedade cafeeira exigia lavradores e artesãos, profissões privilegiadas na legislação imigratória”, inclusive no Estado Novo.

Ainda, segundo a autora, formalizado na lógica das teorias raciais vigentes no final do século XIX por diversos autores, o ideal de branqueamento tornou-se evidente nas especulações sobre o poder branqueador da miscigenação herdado dos tempos coloniais e imaginado como “processo seletivo de mistura racial próprio do meio social brasileiro, suposto como ‘tendência’ dos mestiços para o casamento com pessoa mais clara e que poderia produzir brancos em três gerações.” (SEYFERTH, 1999, p. 211). A esta suposta tendência os teorizadores do branqueamento associaram os dados estatísticos da imigração europeia, lembrando que tal tese foi elaborada no período de maior intensidade do fluxo imigratório e a ela estava associada a crença absoluta na eliminação progressiva das raças consideradas inferiores após a abolição.

A autora informa também que a partir da década de 1930, diversos recursos de retórica foram utilizados para diluir o discurso racial, mas as práticas voltadas para a imigração e os imigrantes mostram a persistência do mito e a preocupação com a homogeneidade nacional – cultural e racial. Daí a ênfase na necessidade de assimilação e caldeamento que redundou na campanha de nacionalização implantada após 1937, com a preponderância do ideal da democracia racial brasileira produzida pela tradição histórica de brancos, negros e indígenas e da substituição parcial das metáforas racistas por explicações de natureza sanitarista. (SEYFERTH, 1999, p. 211 - 212).

Por fim, Seyfert (1999) pondera que a imigração europeia foi pensada também como o caminho mais curto para clarear o fenótipo do povo brasileiro. A diminuição das suas taxas nos anos de 1930 reacendeu a polêmica sobre os asiáticos (classificados como “raça inferior” desde o Império) e semitas.

No que diz respeito ao segundo ponto destacado por nós, ou seja, sobre o herói Henrique Dias que aparece juntamente com o indígena Camarão e o branco Fernandes Vieira e o papel que desempenharam no momento da ocupação

holandesa, em Pernambuco, a sua indicação programática tende a reforçar a fábula das três raças<sup>80</sup>.

Nesse sentido, Schwarcz (1995), menciona que os primeiros intelectuais que pregaram a mistura racial no Brasil eram adeptos da tese monogenista, que previa a existência de uma origem única para as diferentes raças e se preocuparam em observar “uma relação quase milagrosa entre nação e miscigenação, uma espécie de predestinação de um povo.” (SCHWARCZ, 1995, p. 4). Nesse contexto, a autora aponta que a miscigenação era vista com certa singularidade, mas uma singularidade negativa, uma marca a comprometer o futuro, um sinal máximo de nossa degeneração.

A formação profissional estava intimamente ligada à questão racial na medida em que se buscava um trabalhador saudável, que garantisse o progresso da nação. Acreditava-se “O trabalho é o maior fator de elevação da dignidade humana”, esse foi um dos lemas adotados pelo poder estatal no período do Estado Novo. Tal tese foi tão difundida que aparece como nota da imagem abaixo reproduzida, que foi retirada do livro intitulado: A Juventude no Estado Novo.

Figura 03. Incentivo ao trabalho feminino



Fonte: Acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco- NEPHEPE, Departamento de Imprensa e propaganda - DIP, s.d. s.p.

---

<sup>80</sup> Trata-se do mito sobre o qual a historiografia tradicional do Brasil foi construída, que reconta a história do Brasil a partir do papel formador dos negros, índios e brancos. Schwarcz (1995).

A referida obra contém textos do Presidente Getúlio Vargas, extraídos de discursos, manifestos e entrevistas à imprensa. Em consonância com a reiterada afirmação acerca da necessidade de melhorar o perfil profissional do brasileiro visando fortalecer a importância do trabalho para o progresso da nação, trazemos uma imagem relacionada com as atividades manuais que expressam o contato com uma profissão em grupos escolares, nas quais identificamos a presença de crianças negras. A referida imagem é do Grupo Escolar Aníbal Falcão, que se tornou escola rural modelo em 27 de junho de 1933. Apesar da má qualidade da imagem é possível perceber que na turma podemos perceber a presença de uma criança negra com um vestuário diferenciado parecendo ocupar posição de destaque em relação aos demais, observava a atividade que os outros realizavam.

Figura 04. Aula de trabalho manual, escola rural modelo Aníbal Falcão



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordao Emerenciano - APEJE, Pernambuco, s.d, p.30

Foi, portanto, no contexto dessas grandes decisões que os programas do ensino primário foram refundidos no sentido de uma Pré-orientação profissional, que deveria se basear nos princípios da didática social e de solidariedade no ensino e nos centros de interesses. Os centros de interesses são “um modo de conceber e realizar o processo de ensino aprendizagem de uma forma globalizada onde as disciplinas são correlacionadas de modo a formar um todo homogêneo e satisfazer os interesses e necessidades dos alunos”. (BRITTO,

2005, p.61). Na prática, os interesses estatais é que deveriam ser atendidos w não ao dos alunos.

A formação histórica é a que consideramos mais incisiva para o favorecimento de distinções étnico-raciais, pela natureza de seus conteúdos, que às vezes pregavam distinções entre as raças. Inicialmente era denominada História Pátria.

Entre as orientações para o ensino prescrevia-se que era preciso ter sempre presente que os fatos históricos valiam menos como conhecimentos a adquirir do que pelas conclusões de ordem social e econômica que deles poderíamos tirar. Os primeiros conhecimentos de história deveriam cingir-se ao que cerca a criança, satisfazendo, assim, os interesses característicos de sua idade. Pela observação da vida na família e na escola o aluno obteria a noção de sociedade e de governo, com suas funções políticas e administrativas, passando, depois, ao “estudo dos verdadeiros fatos históricos, como o descobrimento, a independência e a República, os quais seriam relacionados com os personagens que os representam” evitando-se, porém, a princípio, minudências inacessíveis à mentalidade do educando. (PERNAMBUCO, 1934, p. 262). Retornando aos conteúdos do Programa para o ano de 1928, destacamos as seguintes passagens:

(...) *As três raças: indígena* (raças e tribus, língua commum, costumes) *africana* (sua introdução no Brasil, por que meios e para que fins; *a européa* (sua superioridade sobre as outras e influencia civilizadora. (2ª classe). (...) (PERNAMBUCO, 1928, p. 11-21). (Itálicos adicionados).

Analisando os dados acima notamos que tais conteúdos expressavam abertamente a intenção de manter/estabelecer distinções étnico-raciais no interior das escolas, ao indicar estudos em que se declarava “a (raça) europeia sua superioridade sobre os outros e influencia civilizadora”, ou seja, não há como negar que tais conteúdos pregavam claramente que os europeus eram superiores, enquanto os indígenas e os negros eram inferiores racial e culturalmente falando. Nesse sentido, indagamos: Como um conteúdo que afirmava existir a superioridade da raça branca não deixaria os alunos negros sentindo-se inferiores aos brancos?

Feita essa reflexão observemos o rebatimento dessas ideias no âmbito da programação de ensino, ou seja, nos conteúdos de ensino que deveriam ser ensinados no ano de 1934:

*13 de maio* (2º ano) (PERNAMBUCO, 1934, p. 264).

*A Insurreição Pernambucana: Fernandes Vieira, Camarão e Henrique Dias. Heróis de Pernambuco.*

*O movimento abolicionista em Pernambuco; Joaquim Nabuco e José Mariano*

*A escravidão vermelha e a escravidão africana.*

*Perda e restauração da Baía e de Pernambuco. Os Palmares.*

*A Escravatura: leis que contribuíram para a sua extinção parcial. A abolição.* (5º ano) (PERNAMBUCO, 1934, p. 267). (Itálicos adicionados).

Portanto, percebemos que os negros foram mais representados como grupo social em episódios relacionados à escravidão do que como sujeitos, indivíduos, como Henrique Dias. Tais conteúdos estavam contidos em livros didáticos utilizados nas escolas pernambucanas, de forma semelhante e em alguns momentos destacando a "superioridade da raça branca). Como exemplo, citamos o é o caso do livro *Selecta Escolar* publicado no Recife pela Editora Ramiro M. Costa e Filhos" e que, em 1921. Nele, o autor divide os povos, segundo o seu modo de viver e os progressos feitos nas artes, em três classes: selvagens, bárbaros e civilizados. E coloca os negros na primeira classificação. "Os selvagens não têm outro culto senão vãs superstições; não conhecem a arte da escripta, a sua industria reduz-se quase unicamente à pesca e á caça" (COSTA, R. 1921, p.84).

### **Algumas considerações**

As discussões que envolvem raça e cor no Brasil foram sempre complexas, assumindo a cada novo momento histórico características e nuances próprias, mas sempre pautadas na perspectiva da racialização do povo ou da sociedade brasileira, inclusive a escolar.

Ao longo do texto evidenciamos que havia uma preocupação com a formação integral do aluno que englobasse aspectos da higiene para prevenção de doenças e controle dos vícios, como o alcoolismo. Para isso, recorreu-se a métodos antropométricos para o estabelecimento do biótipo do escolar pernambucano, se utilizando de uma eugenia preventiva. Deveriam compor o percurso formativo dos alunos aspectos morais e cívicos, além de uma preparação para o trabalho. Por fim, a formação histórica veiculava nos seus conteúdos a superioridade da raça branca em detrimento das demais tanto nos programas de ensino como nos materiais de ensino, como é o caso dos livros.

Portanto, os saberes escolares ocupavam um papel decisivo na manutenção dos processos de racialização da população escolar pernambucana, na medida em que continham no seu teor elementos discriminatórios que favoreciam os brancos em detrimento dos negros e dos indígenas.

## Referências Bibliográficas

- ARANTES, S. A. *Educar para regenerar a raça: processos de racialização dos alunos das escolas primárias de Pernambuco (1911-1945)*. 1. ed. Recife: EDUPE, 2018.
- BRITTO, Maria Leopoldina de A. *A trajetória do currículo de ensino fundamental na rede estadual de Pernambuco nos séculos XIX e XX: aproximações do texto e do contexto*. Recife, PE: Universitária da UFPE, 2005.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1990.
- COSTA, Gaspar do Nascimento Regueira da. *Selecta escolar*. 4ª ed. Recife, PE: Editora Ramiro M. Costa e Filhos, 1921.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1983.
- DIP. Departamento de Imprensa e propaganda. *A Juventude no estado Novo*. Textos do Presidente Getúlio Vargas, extraídos de discursos, manifestos e entrevistas à imprensa. s.d (contém discursos de 1934 e 1938), Acervo do Nephpe - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco
- GOMES, Angela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: *Repensando o Estado Novo*. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p.53-72.
- GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greve (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 519 - 550.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999,245f*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS: UFRGS, 2005.
- KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a 'ter' raça e/ou cor. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana. (Org.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas, RS, 2010, p. 85-91.
- KAWAUKER, Lucas. *Semiramis ou Marianne - Uma deusa nas cédulas do Real?* In: TUDO EM REDE Compartilhando Verdades <http://tudoemredeblog.blogspot.com.br/2012/07/semiramis-ou-marianne-uma-deusa-nas.html>, acesso: 20/01/2016
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et all. São Paulo, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- PERNAMBUCO, Estado de. Secretaria de Educação e Proteção ao Menor. Foto: *Aula de trabalho manual*, escola rural modelo Aníbal Falcão (antigo Grupo Escolar Aníbal Falcão), Localização A03, G02, s.d., p.30, fundo: 5399
- PERNAMBUCO, Estado de. Instrução pública de Pernambuco. Instrução primária. *Programas de ensino para os jardins de infância, classes infantis e demais classes do curso primário*. Recife, Imprensa Oficial, 1928.

PERNAMBUCO, Diretoria Técnica da Educação do Estado de. Introdução. *Boletim da Directoria Técnica*. Ano I, nº I, dezembro de 1931, p. 5 - 6.

PERNAMBUCO, Estado de. Instrução pública de Pernambuco. Diretoria técnica de educação. *Programas de educação primária*. Recife, PE: Imprensa Oficial, 1934.

PERNAMBUCO, Estado de. Departamento de Educação. *Programas de educação primária*. Recife, PE: Imprensa Oficial, 1937.

PERNAMBUCO, Estado de. Departamento de Educação. *Programas de educação primária*. Recife, PE: Imprensa Oficial, 1938. Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano-APEJE.

PERNAMBUCO, Estado de. Departamento de Educação. *Programas de educação primária*. Recife, PE: Imprensa Oficial, 1939a

PERNAMBUCO, Estado de. *Educação 1938-1939*. Administração Agamenon Magalhães. Secretaria do Interior. Recife, PE: Oficinas graficas da Imprensa Oficial, 1939b.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Escritos sob os regimes políticos de Vargas e Mussolini: para uma "fascistização" da infância? In: *Revista Brasileira de História da Educação*, p.165-194.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 - 1930)*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce(org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. 345 p.199-228.

STEPAN, Nancy Leys. "A hora da Eugenia": Raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 2005. (Coleção História e Saúde).

# QUILOMBOS CEARENSES: OLHARES HISTÓRICOS E DIMENSÕES EDUCATIVAS

Ivan Costa Lima  
Tatiana Ramalho da Silva

## Introdução

Numa conjuntura brasileira onde as lutas por direitos sociais têm sido consideradas como perigosas, as comunidades quilombolas afirmam a sua condição de povos tradicionais; e a defesa do território como elemento fundamental para a sua existência coletiva. Assim como, buscam o cumprimento do preceito legal, instituído pela Constituição Federal de 1988, que determina que aquelas comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras, cabe ao Estado a propriedade definitiva dos seus territórios (BRASIL, 1988).

Contudo, observa-se que, em grande medida, apenas no século XXI é que se tem evidenciado políticas públicas de efetivação que leva a certificação propugnada pela Lei maior. Para as comunidades quilombolas alcançar estes processos têm sido o grande desafio para a política agrária instituída no Brasil.

No estado do Ceará não é diferente, temos no decorrer dos últimos três anos acompanhado as lutas destas comunidades na região, como integrantes do Conselho de Igualdade Racial do Ceará (2016-2018), como apoiador de comunidades na luta por reconhecimento social e cultural, como também na pesquisa e no ensino dentro da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará.

Por outro lado, tem-se o compromisso com as dinâmicas das comunidades pela ação da bolsista e quilombola Tatiana Ramalho da Silva, coautora deste artigo, estudante do curso de Pedagogia<sup>81</sup> dentro daquela universidade.

Em seu memorial a estudante indica ter 30 anos e nascida na comunidade Quilombola de Alto Alegre em Horizonte/CE, região metropolitana de Fortaleza.

---

<sup>81</sup> Observa-se que este curso foi o primeiro dentro da Unilab a realizar o processo seletivo específico para estudantes quilombolas e indígenas, em 2017.

A autora situa que a comunidade é composta principalmente por famílias negras, que trabalhavam para as famílias ricas da região residentes em Queimadas, distrito do município de Horizonte, os Nogueiras e os Neri. Sendo que, algumas pessoas da comunidade relatam que as crianças com sete anos de idade já trabalhavam para estas famílias e sofriam abusos, além de sofrerem preconceitos que até hoje persistem como cicatrizes daquela época.

Em 2005, a comunidade de Alto Alegre foi reconhecida como remanescente de quilombos pela Fundação Cultural Palmares e, até um ano antes, não se falava e não se compreendia que éramos uma comunidade quilombola, por conta do processo de invisibilidade da população negra no Ceará. Para esse reconhecimento contamos com a professora Cecília Holanda, sua pesquisa indicou que os moradores mais antigos seriam descendentes de um negro africano, e que se casou com uma índia da aldeia dos Paiacus<sup>82</sup>, que ficava no município de Pacajus – CE. Meu avô paterno, Cirino Augustinho é bisneto de Negro Cazuzá – o fundador da comunidade. Depois do reconhecimento, os mais velhos começaram a contar as histórias, de forma que as crianças desta época já puderam, desde cedo, a ouvir e conviver com as manifestações culturais de origem africana. Em função de nossa certificação, passou a acompanhar o tio, conhecido como Nego do Neco, nas reuniões da ARQUA (Associação dos Remanescentes de Quilombos de Alto Alegre e Adjacências) por conta da realização de cursos de artesanato com a palha de carnaúba e, desde então, permanece no movimento. Hoje, além de estudante do curso de pedagogia da Unilab integra a CEQUIRCE – Comissão Estadual dos Quilombolas Rurais do Ceará, coordenando em parceria, a célula da *juventude, empreendedorismo, mulheres e gênero*. Temos orgulho de nosso povo, das histórias, das lutas que travamos todos os dias e que nos fazem mais forte.

A partir deste breve contexto, percebemos que há pouco conhecimento dos processos históricos e sociais, que levam ao reconhecimento das

---

<sup>82</sup>Segundo anotado pela biblioteca do IBGE – Ceará: “ Os paiacus, índios guerreiros que habitavam a região compreendida entre o rio Açu, serra do Apodi e baixo Jaguaribe, trazendo em sobressalto os conquistadores brancos, foram aldeados, depois de muita lutas, em uma légua de terra nas margens do rio Choró, que lhes foi demarcada pelo desembargador Soares Reimão, em 1707. A Missão veio a ser chamada Aldeia dos Paiacus ou dos Pacajus, e, posteriormente, Monte-mor-o-Velho”. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/ceara/pacajus.pdf>. Acesso em 25-02-2019.

comunidades quilombolas e, por conseguinte, a falta de políticas públicas, como por exemplo a implementação da educação quilombola.

Assim, busca-se discutir no âmbito educacional elementos que ampliem a visibilidade destas comunidades, levando-se em conta suas formas de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil, traduzidos pela legislação federal que vai da demarcação a educação diferenciada nas comunidades.

### Dimensões teóricas e metodológicas

A pesquisa, em desenvolvimento, se situa no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Pibic-Unilab (Edital PROPPG 03-2018), vinculado ao Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, vinculado a linha de pesquisa "Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: territórios, religiosidades e intelectualidades", credenciado junto ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O estudo objetiva investigar os territórios quilombolas no Ceará que estão passando pelo processo de certificação, demarcação e titulação, tendo em vista as poucas pesquisas desenvolvidas na região. Assim, é necessário problematizar a situação da população negra na região, produzindo-se conhecimentos sobre os caminhos traçados pelas comunidades quilombolas na implementação de igualdade racial no estado, suas relações com a educação, a cultura e o desafio em suas afirmações como comunidades e povos tradicionais (NASCIMENTO, 2013).

Como também, problematizar o modelo de desenvolvimento dominante que causa impactos sistemáticos nas comunidades e povos tradicionais, efetivando o que se tem chamado de racismo ambiental. Categoria utilizada para questionar práticas e ações de sociedades e governos "que aceitam a degradação ambiental e humana, com a justificativa da busca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população", em especial sobre os territórios dos grupos étnicos e raciais (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA 2004, p.11).

No campo das ações da população negra registra-se ao longo da nossa história, diferentes alternativas de resistência econômica, política e cultural, como é o caso das lutas quilombolas (CUNHA, 2011). Também se incluem iniciativas no campo da educação, como por exemplo, as proposições pedagógicas do movimento negro, como interétnicas ou multirraciais, cujo foco se encontra no combate ao racismo na educação (LIMA, 2017; 2009).

No mundo da política, tem-se assunção do estatuto da igualdade racial, ações afirmativas e a obrigatoriedade de estudos sobre história e cultura africana e afro-brasileira como políticas públicas que se fazem necessárias à população negra como um todo (BRASIL, 2006; 2008).

Para contribuir com esta tarefa, do ponto de vista metodológico, utilizamos da história oral, situando os diferentes sujeitos quilombolas, considerando o contexto histórico, suas origens e as relações sociais que se estabeleceram em suas trajetórias. Discute-se, que as fontes orais trazem importantes contribuições na produção acadêmica (ALBERTI; FERNANDES; FERREIRA, 2000), tendo em vista que não se resume a documentos escritos, mas também, ao estudo do cotidiano, da história contada como importante ao presente. Pretende-se articular com a pesquisa participante, que tem sido teorizada como conhecimento coletivo produzido "de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprios" (BRANDÃO, 1999, p. 10).

Com isso, pretendemos relatar os caminhos teóricos e históricos iniciais das comunidades quilombolas no Ceará, indicando alguns dos debates que desafiam a tarefa da educação no contexto das lutas sociais da população negra.

### **Comunidades Quilombolas: dimensões históricas e educação**

No Brasil as comunidades quilombolas, ao longo da história do país, receberam diferentes dominações como contraponto ao processo de dominação efetuada pela escravidão. Conforme indica Monteiro (2009, p. 40) o termo

quilombola tem um longo percurso até a sua definição na Carta Magna brasileira, nos anos de 1988:

A definição do termo apareceu pela primeira vez numa consulta ao conselho ultramarino ao Rei de Portugal, em 1740, que definia quilombo como toda habitação de negros fugidos que passem de 05 (cinco), em parte despovoada, ainda que não tenha rastros levantados nem se ache pilões neles. Esse conceito perpetuou-se no imaginário brasileiro, graças à contribuição dos historiadores oficiais, cristalizando a existência quilombola como a que vigora no período da escravidão no Brasil, ou seja, que eram espaços de resistência e de isolamento da população negra. Obviamente, o conceito de quilombola de 1988 corresponde a outro imaginário, a outro sistema de classificação, sendo reapropriado às lutas políticas dos então identificados como remanescentes de quilombo brasileiro.

Assim, com a Constituição Federal se atribuiu as comunidades remanescentes de quilombos o reconhecimento e a propriedade definitiva, e demais providencias cabíveis ao Estado, situando-as assim, como sujeitos portadores de direitos. Ao longo dos anos, de remanescentes as comunidades quilombolas se ampliam politicamente como comunidades negras rurais e “[...] passaram a ter autonomia quanto à sua identificação<sup>83</sup> e deixou de existir a figura do agente externo que produzia teses dizendo quem era ou não remanescente de quilombos” (LIMA; FIABANI, 2017, p. 25). Significando, em nosso entendimento, respeito aos processos sociais e históricos construídos nas lutas das comunidades negras.

Situamos como conceito significativo para a compreensão das comunidades o de territorialidade, se contrapondo a um entendimento de que a luta quilombola está vinculado à dimensão apenas do acesso à terra. Neste sentido, o território é visto como uma dimensão territorial, social, política e cultural como elementos necessários à sua reprodução como comunidades quilombolas. Assim:

O conceito de territorialidade refere-se ao vínculo de significado criado e perpetuado culturalmente. Correlato ao sentido de territorialidade, lugar significa “experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo

---

<sup>83</sup> Conforme o decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta a identificação e titulação quilombolas.

que sua identidade seja construída e nunca fixa” (ESCOBAR, 2005: 233 *apud* ROCHA, 2010, p. 08).

Este debate significa ampliar a compreensão do espaço social e cultural associado as comunidades quilombolas, onde a terra assume um outro sentido, absolutamente comunitário e aglutinador de sua identidade (MALCHER, 2017, p.60).

Notadamente, esta configuração quilombola desafia o plano educacional, na medida em que a territorialidade está demarcada por processos educativos, pelas formas de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil, que deveria ser traduzida como parte da educação quilombola.

As comunidades quilombolas, nas suas práticas históricas, sociais e culturais se afirmam sujeitos dotados de saberes próprios (SOUSA, 2017), nelas há processos de aprendizagem e outros que incluem formação, conscientização política e cultural, resistência ao modelo educacional hegemônico que funda a instituição escolar.

Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação, neste sentido, Gomes (2012) aponta que o ser negro é tornar-se negro e que o conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade. Dentro desta concepção que se começa a discutir a educação quilombola, como possibilidade de introduzir os saberes e formas de viver quilombolas e sua articulação com um legado africano.

Aqui cabe situar o papel preponderante da Universidade da Interação Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Cabe dizer que esta Instituição, que por ter nascido da luta social antirracista, deve estar comprometida com os ideais de justiça social, tão caros à população negra de nosso país. Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão necessitam desenvolver espaços articuladores para essas reflexões, que possibilitariam a elaboração de saberes e transformações na prática docente, em relação ao debate das relações raciais brasileiras. Isso significa, como bem nos lembra Fanon (1997), romper com o estatuto colonial herdado com a escravidão, o extermínio físico, psicológico, simbólico de povos indígenas, bem como dos negros africanos e de seus descendentes. Indica-se, também, a inclusão da discussão da questão racial

como parte integrante da matriz curricular de todos os cursos de licenciatura, como de processos de formação continuada de professores, inclusive docentes do ensino superior. Com isso, às universidades é atribuída a função de identificação de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e aprendizagens e a disponibilização de materiais e acervos relacionados à temática étnico-racial.

### Quilombolas cearenses: primeiros apontamentos

A realidade brasileira se reflete no estado do Ceará. Tem-se que a compreensão histórica dos quilombos no Ceará, no dizer de Dantas (2011), é algo que além de compor uma parcela da dívida histórica com africanos e afrodescendentes, também nos remete a conhecer melhor a história da formação e construção deste estado, reconhecendo identidades ainda subjugadas nos livros escolares. Neste sentido:

As comunidades quilombolas contemporâneas espalhadas por diversas localidades do Território Cearense demonstram a representatividade que a presença de africanos escravizados teve nos períodos colonial e imperial. A descoberta de comunidades negras no Ceará tornou-se, o despertar para a valorização da resistência desses grupos no processo de formação da sociedade cearense, “[...] que atravessaram o período colonial e imperial e que abalaram a estrutura econômica escravocrata no abolicionismo negro”. (SOUSA, 2008, p. 36 apud CHAVES, 2013, p. 46).

Compreende-se haver nas comunidades quilombolas uma afirmação suas identidades e ligação com as matrizes africanas no Brasil (CUNHA JUNIOR, *et. al.*, 2006), e é nesse sentido, que podemos entender que ao longo da história de formação da sociedade brasileira ocorreu a tentativa de submissão destas comunidades em relações de extrema desigualdade de poder/saber/dominação.

No Ceará para compreender e conhecer os quilombos é necessário superar as ausências históricas, reconhecendo dinâmicas diferenciadas em suas formas de ocupação, que incluem: “emigração da zona rural para urbana ou suburbana, as fugas com ocupação de terras geralmente isoladas e

desocupadas, heranças, doações, recebimento de terras como formas de pagamentos de serviços prestados ao Estado” (DANTAS, 2011, p.264). Pois, discute-se que a fixação da população negra no Ceará foi influenciada pela dinâmica da produção de gado, couro e carne de sol nos primórdios da produção escravista, mas também atividades “de cana de açúcar, engenho de rapadura, algodão e mineração, navegação, transporte de mercadorias e construções urbanas [...] o que implicou no estabelecimento de comunidades rurais e urbanas de população de africanos e descendente” (SILVA, 2018, p.16), evidenciando um amplo campo de organizações do território quilombola.

Com isso, segundo aponta Calaça (2011) as comunidades quilombolas fazem parte de lutas pelo direito à terra e ao patrimônio cultural, no entanto, estas dinâmicas se encontram fora dos processos educativos na constituição do Ceará.

Neste sentido, a educação para as relações étnico-raciais busca ser um espaço de práticas de cidadania e respeito as dinâmicas dos quilombolas, direcionando o desafio da superação da marcante desigualdade social que existe entre negros e branco. Isto implica que as comunidades antes excluídas têm o dever de se manifestar e lutar por seus direitos e deveres, em prol de uma educação de fato inclusiva e democrática.

No campo estatal pode-se encontrar dados sobre as comunidades no Ceará recolhidos pela Secretaria do Desenvolvimento Agrário (SDA), que realiza, desde 2009, o mapeamento das comunidades quilombolas cearenses.

Por outro lado, tem-se a Coordenadoria Especial de Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR) órgão vinculado a estrutura do Gabinete do Governador do Estado do Ceará. Atua na coordenação de políticas públicas visando assegurar direitos da População Negra e dos Povos e Comunidades Tradicionais (Quilombolas, Indígenas, Ciganos, Povos de Terreiro). Nestes termos, conta entre seus conselheiros representantes das comunidades quilombolas cearenses, além da preocupação em debater a implementação da educação escolar quilombola no estado.

Nas políticas de titulação, por força do Decreto nº 4.887, de 2003, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é a autarquia competente, na esfera federal. No Ceará o órgão tem acompanhado decretos de

declaração de interesse social para fins de desapropriação dos territórios das comunidades quilombolas de Lagoa das Pedras e Encantados do Bom Jardim, no município de Tamboril, e Sítio Arruda, entre as cidades de Araripe e Salitre. O Incra/CE possui atualmente 26 processos de regularização fundiária de territórios quilombolas abertos, com dez em estágios mais avançados.

Em termos de movimento social tem-se a que parte das comunidades quilombolas estão organizadas em torno da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará (CERQUICE) criada em 2005, que tem acompanhado as comunidades quilombolas pelo Estado.

Na atualidade a CERQUICE reconhece a existência de 70 comunidades quilombolas, sendo que nem todas estão certificadas. Já a Fundação Cultural Palmares, órgão do governo federal responsável pela emissão das certificações, tem nos seus registros 46 comunidades, destas todas são certificadas.

As Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará, com certidões emitidas pela Fundação Cultural Palmares, estão distribuídas em 28 municípios, dando destaque para os municípios de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza e Quiterianópolis nos Inhamuns, ambos com 5 comunidades certificadas.

Do ponto de vista da proximidade para a titulação, no estado tem-se apenas duas comunidades *Serra dos Chagas em Salitre e Encantado de Bom Jardim* em Tamboril, títulos atribuídos pelo Incra, mas que precisam ainda ser homologados por parte do governo federal. Outras comunidades que estão próximas a esta situação são as comunidades quilombolas *Sítio Arruda* em Araripe, *Alto Alegre* em Horizonte, *Comunidade de Base em Pacajus*, *Três Irmãos* em Croatá e *Minador* no município de Novo Oriente.

No campo da cultura observamos que em diferentes comunidades quilombolas a manutenção de conhecimentos tradicionais trazidos pelo viés da ancestralidade (Silva, 2018). Em especial, o uso de planta medicinais, pelas rezadeiras, benzedadeiras e parteiras, a exemplo de comunidades como Carcara no Cariri cearense ou em Caucaia na região metropolitana de Fortaleza. Essas práticas se configuram como marcadores da cultura negra, na medida em que: "A aproximação com essas comunidades permite dar visibilidade a esses conhecimentos locais, que diversas vezes são desvalorizados pela ciência moderna que expropria as vozes dos produtores do saber" (MACIEL; SOUSA;

LIMA, p. 63, 2016). Significa, produzir conhecimentos a partir destas experiências vividas dos saberes locais, de modo que a educação seja realmente contextualizada.

Neste sentido, o processo de titulação articulado as histórias e culturas das comunidades quilombolas desafia as instituições públicas, mas também, as análises que o processo educativo deve fazer na ressignificação destas comunidades, que constroem formas de organização e resistência no contexto do estado do Ceará.

### **Considerações finais**

Consideramos que é necessário avançar em mais estudos sobre os desafios apontados anteriormente, tendo em vista que as comunidades quilombolas ganham impulso nas últimas décadas do século XX, constituindo-se em uma ação coletiva diretamente ligada à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira e em especial o negro rural.

Compreendemos a necessidade de materializar nas comunidades quilombolas existentes o registro de suas várias formas culturais, que mesclam elementos de base africana e afro-brasileira. Nosso desafio é prosseguir nesta demanda, a fim de elaborar materiais didáticos próprios, que contribuam em subsidiar o debate em torno da educação quilombola do estado do Ceará, para que estas comunidades tenham seus direitos respeitados.

## Referências bibliográficas

- ACSERALD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. *Justiça ambiental e cidadania*. RJ: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004.
- ALBERTI, V., FERNANDES, T.M., FERREIRA, M.M. (Org.). *História oral: desafios para o século XXI* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Consultado em 03 de janeiro, 2019.
- BRASIL, MEC/SECAD. *Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais*. Brasília: Secad, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acessado em 28 de janeiro 2019.
- CALAÇA, Maria C.; DOMINGOS, Reginaldo; CUNHA JR., Henrique. Conceição dos Caetanos: cultura quilombola no interior cearense. In: CUNHA JUNIOR, H., SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CHAVES, Leilane Oliveira. *Terra quilombola de Nazaré: organização social espacial, município de Itapipoca – Ceará*. 197 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013
- CUNHA, Ana Stela (Org.). *Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil*. São Luís, SETAGRAF, 2011.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. In: COSTA, Sylvio G., PEREIRA, Sonia. *Movimentos Sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- DANTAS, Simone. Historiografar quilombos em regiões do Ceará. In: CUNHA JUNIOR, H. SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GOMES, Nilma L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LIMA, Ivan Costa. *História da educação do negro(a) no Brasil: Pedagogia Interétnica, uma ação de combate ao racismo*. Curitiba: Appris, 2017.
- \_\_\_\_\_. *As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira*. 170 f.

Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

LIMA, Solimar, FIABANI, Adelmir. *Sertão quilombola: comunidades negras rurais no Piauí*. Teresina: Edufpi, 2017.

MACIEL, SOUSA, LIMA. Comunidades tradicionais: saberes e sabores dos indígenas de Aratuba aos quilombolas de Baturité- CE. In. *Conexão, Ciência e Tecnologia*. Fortaleza/CE, v. 10, n. 3, p. 63 – 70, nov. 2016.

MAIA, Joseane. *Herança quilombola maranhense: história e estórias*. SP: Paulinas, 2012.

MALCHER, Maria A. Farias. Formação e territorialização quilombola no estado do Pará. In: *Revista da ABPN*. v. 9, n. 23. jul. – out, (p.57-81), 2017.

MONTEIRO, Francisco Herbert Pimentel. *A construção da identidade étnica entre os quilombolas de Alto Alegre*. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2009.

NASCIMENTO, João L. J. *Processos educativos: a luta das mulheres pescadores/as do mangue do Cumbe contra o racismo ambiental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, 2013.

ROCHA, Gabriela de Freitas Figueiredo. A territorialidade quilombola ressignificando o território brasileiro: uma análise interdisciplinar. In: *E-cadernos ces* [Online], 07 | 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/417>. Acesso 29 de janeiro 2019.

SILVA, Sâmia (et. al.). *AfroCeará quilombola*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SOUSA, Barbara Oliveira. *Aquilombar-se: panorama sobre o movimento quilombola brasileiro*. Curitiba: Appris, 2016.

## POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO EM SERGIPE (1980 – 2003)

Petrônio Domingues  
Denise Maria Souza Bispo

Não há cidadania sem direitos, e não há direitos onde há diferenciações, logo a luta pela erradicação de ideologias e práticas discriminatórias é a luta por justiça e liberdade. A Lei 10.639/2003 se coloca como uma possibilidade de rompimento desse ciclo de exclusão. (SANTOS, 2012, p.192)

### Introdução

O capítulo pretende mapear como se deu a discussão em torno da História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira em Sergipe entre os anos de 1980 a 2003, momento que antecedeu a promulgação da Lei 10.639.<sup>84</sup> A discussão dessa temática será pesquisada em três domínios: do legislativo estadual e municipal, da universidade e das entidades do movimento negro.<sup>85</sup> A ideia é mostrar que as ações delineadas pelos movimentos sociais contribuíram, peremptoriamente, para dar origem não só às políticas públicas de recorte racial em Sergipe, como

---

<sup>84</sup> Lei 10.639 foi promulgada em 09 de março de 2003 e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em fevereiro de 2019. Lei resultante do projeto de Lei nº 259 de 1999, apresentado por Esther Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT/MT), de autoria de Humberto Costa (PT/PE) com a finalidade de criar condições para desconstruir o eurocentrismo, apresentando conhecimento de outros grupos sociais.

<sup>85</sup> Este capítulo sintetiza os resultados do trabalho de BISPO, Denise Maria Souza. História e Cultura Afro-Brasileira em Sergipe: Antecedentes da Lei 10639/03 - (1980 – 2003). Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em História. São Cristóvão – SE. Universidade Federal de Sergipe. 2015. Para a realização da pesquisa, sob a orientação do Prof. Dr. Petrônio Domingues, foram consultadas as seguintes fontes: projetos de lei, atas e leis aprovadas relacionadas à população negra na Câmara de Vereadores de Aracaju e na Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe, entrevistas com participantes do movimento social negro sergipano e indivíduos que discutiram a temática ou estavam envolvidos na elaboração de um outro olhar sobre as representações afro sergipanas; textos produzidos pelas mídias locais (jornais, periódicos), ofícios, estatutos, regimentos, circulares, relatórios presentes nos arquivos de entidades e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) - Universidade Federal de Sergipe; materiais informativos e relatórios produzidos sobre as ações que contemplem a discussão sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira em Sergipe.

também ao cenário contemporâneo, de reconhecimento da diversidade étnico-racial no sistema de ensino e das diretrizes educacionais de caráter antirracista.

Historicamente, negros e negras protagonizaram intensos debates e embates em prol da formulação de propostas que valorizassem a cultura africana e afro-brasileira na formação da nação. Vale ressaltar, nesse processo, o papel dos militantes negros, que conseguiram afirmar uma retórica racializada, negociar questões identitárias, encampar projetos de inserção social, realizar ações coletivas no campo dos direitos e da cidadania, estabelecer interlocuções, alianças e demandas frente aos diversos setores da sociedade, enfim, os ativistas conseguiram cavar espaço na sociedade civil e nas instituições do Estado, reconfigurando, sobretudo pela via educacional, aspectos das condições sociais e simbólicas da população negra na sociedade.

Conforme vários estudos têm demonstrado, esse segmento populacional articulou-se constantemente para se inserir no processo educacional de onde fora excluída no passado<sup>86</sup>. A educação acabou se constituindo “um recinto sagrado”, vista como uma possibilidade privilegiada de conferir ao negro instrumental (cultural e político) para se desvencilhar da condição de subalternidade. A lei 10639/03 foi um desses instrumentos concebidos para mudar a posição do negro na sociedade, notadamente no sistema educacional, com a incorporação de conteúdos ligados à história e cultura dos afro-brasileiros (DOMINGUES, 2013. p. 269-304).

Em Sergipe, a documentação que tivemos acesso apontou para as iniciativas e experiências no âmbito das instituições do poder público, da academia e dos movimentos sociais negros, que atuavam na área educacional. Dentre essas iniciativas e experiências, a promulgação no legislativo municipal de Aracaju de leis que serviram de base para a futura aprovação da lei 10.639/03. Tais leis inclusive foram citadas no parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

---

<sup>86</sup> No pós-abolição, diversos movimentos tiveram destaque no processo de construção da História do Negro no Brasil, tais como: associações, clubes e uma imprensa que no século XX contribuiu para documentar o cotidiano e a luta desse grupo social. Estratégias para aglutinar negros e mestiços em prol dos assuntos de interesses raciais. O livro “Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade” discute a trajetória das associações e da imprensa negra em diferentes períodos, em especial os anos de 1938 a 1978. Faz considerações interessantes sobre as articulações dos negros para reivindicar ações dos poderes públicos relacionadas a questão racial no Brasil. (GONÇALVES e SILVA, GONÇALVES, 2000, p. 134-158). Ver: PINTO (2013).

Cultura Afro-Brasileira e Africana, um documento produzido pelo governo federal, em 2004,<sup>87</sup> o que indica as articulações nos marcos da esfera pública para inserir na educação sergipana a questão racial.

Assim, para compreendermos as iniciativas e experiências que antecederam a lei 10.639/03 em Sergipe, abordaremos: primeiro, o terreno legislativo, a fim de examinarmos as proposições que reconheceram a questões sobre a história e cultura afro-brasileira e os agentes que contribuíram para a concretização de tais demandas. Num segundo momento, abordaremos a discussão dessa temática no mundo acadêmico, em especial no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Sergipe. Por fim, iremos nos reportar aos movimentos sociais negros, especialmente às suas ações e articulações das décadas de 1980 aos anos 2000, buscando o reconhecimento do racismo por parte do estado, esforços que, de maneira transversal, também apontaram a necessidade de discutir a história e cultura afro-brasileira.

### **O legislativo e a história e cultura afro-brasileira**

O processo de construção da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 são marcos para pensarmos o desenvolvimento de mecanismos regulamentadores que acenaram mudanças no quadro de desigualdades no Brasil, especialmente no campo educacional, de acesso aos direitos e ao exercício da cidadania nos marcos de um estado que se arvorava de bem-estar social.

A lei 10.639 deve ser vista como uma conquista da população negra, que vinha há anos labutando por uma educação de cunho antirracista. Em Sergipe, os movimentos sociais negros cumpriram um papel de suma importância para que as questões raciais fossem debatidas na esfera legislativa, com reivindicações que contribuíram para que projetos fossem aprovados, tanto na Assembleia Legislativa do Estado, quanto na Câmara de Vereadores de Aracaju, a Capital.<sup>88</sup> Algumas das demandas visavam não só combater o racismo, como

---

<sup>87</sup> BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. DF: 2004.

<sup>88</sup> Eis algumas entidades que surgiram em Sergipe com a finalidade de promover a valorização da história e cultura afro-brasileira: Grupo Regional de Folclore e Arte Cênica Amadorista Castro Alves (GRFACACA), criado em 1968, uma das matrizes para o desenvolvimento da temática sobre o

ainda assinalavam a necessidade da discussão da História da África e da Cultura Afro-brasileira, colocando em xeque a base eurocêntrica do sistema de referência da educação.<sup>89</sup>

Encontramos projetos que já defendiam a implementação de disciplinas específicas sobre as contribuições da população negra antes de 2003. Propostas como a do Instituto Sergipano de Pesquisa da Cultura Popular e Negra (ISPCPN), vinculado ao Grupo Regional de Folclore e Arte Cênica Amadorista Castro Alves GRFACACA,<sup>90</sup> que realizou pesquisas sobre o legado da cultura afro-diaspórica em Sergipe como meio para dar visibilidade à questão negra no estado e que conseguiu abrir um diálogo, em alguns momentos, com o legislativo sergipano. Na verdade, ações visando promover o reconhecimento do problema do racismo no estado, assim como para valorizar a história e cultura negra, fizeram parte de muitas proposições que se debruçaram em torno da exclusão histórica da população negra no campo dos direitos e da cidadania. Vejamos os projetos aprovados nas tabelas abaixo:

---

negro, o qual em 1986 foi denominado Casa de Cultura Afro-Sergipana (CCAS). Importante salientar que outras entidades e grupos também foram criados nesse período, como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) na Universidade Federal de Sergipe; a União dos Negros de Aracaju (UNA) de 1986, posteriormente tornou-se Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania (SACI) em 1992; o Grupo Quilombo de 1986; CENARAB (Centro Nacional de Africanidades e Resistência Afro-brasileira); Criliber (Criança e Liberdade). Na década de 90, originou-se a SACI; Abaô (Associação Abaô de Arte, Educação e Cultura Negra) em 1994; a fundação do Movimento Negro Unificado - MNU Sergipano em 1997. Nos anos 2000, surgiram a CUPIM, a Organização de Mulheres Negra Maria do Egito (OMIN) em 2003. Posteriormente ao ano de 2003, criou-se a entidade Vozes da África – 2005, Omoláiyé em 2007, União dos Negros pela Igualdade/SE (UNEGRO) 2009, SOMAESE; Instituto Nacional das Tradições, das Religiões e das Culturas Afro-brasileiras (INTERCAB); Coordenação Nacional de Entidades Negras/SE (CONEN) e Bandas de Reggae (Grupo Axé Quizomba, C.R.I.A.R./Reação, Leões de Jah, Guerreiros Revolucionários, o Bloco Afro do Centro de Estudos de Ação Cultural quilombo e a associação de capoeira da Abaô). (SOUZA, 2012, p. 87-88)

<sup>89</sup> Processo nº 018/85 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Sergipe. Arquivo do Núcleo de Estudos afro-brasileiros NEAB - UFS.

<sup>90</sup> O Grupo Regional de Folclore e Arte Cênica Amadorista Castro Alves (GRFACACA) foi criado na década de 1960. Dele originou-se a Casa de Cultura Afro-Sergipana em 1986. O GRFACACA era uma companhia teatral que nasceu com a proposta de realizar apresentações em Sergipe sobre diferentes temas, tendo em seu quadro de participantes muitos negros, devido ao contexto em que foi criada a ditadura militar. Dentro da companhia, no primeiro momento, realizou-se encenações por cidades sergipanas, havia declamações de poemas de poetas brasileiros, especialmente Castro Alves, e encenações que tinha traços da cultura negra, sendo intensificada a crítica sobre o racismo e ampliação de suas atividades de pesquisa para valorizar a cultura negra sergipana.

TABELA 01. PROJETOS DE LEI E LEIS – ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SERGIPE

Projetos	Autoria / Partido	Número de projetos	Lei
Nº 132/1999	Deputada Suzana Azevedo/ PSB – Inclusão do Conteúdo da Cultura Negra em Concurso Público, Curso de Formação e Aperfeiçoamento do Servidor Público Civil e Militar; e institui o dia 19 de janeiro como Dia Estadual de Luta da Consciência Negra.	01	Nº 4192/99
Nº 153/2004	Deputada Ana Lúcia/ PT – Dispõe sobre a obrigatoriedade do Conselho Estadual de Educação estabelecer e normatizar as Diretrizes Operacionais para a inclusão nos currículos de Educação Básica, o ensino obrigatório da temática – História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Conforme a Lei Federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003.	01	Nº 5497/04
Nº 33/2007	Deputada Tânia Soares / PC DO B – Instituiu a Semana de Cultura Negra no âmbito do Estado de Sergipe. Com proposta de realização de seminários populares, preferencialmente no dia Internacional de combate à discriminação racial, 21 de março, uma forma de preparação da Semana de Cultura Negra no mês de novembro.	01	Nº 6144/07

TABELA 02. PROJETOS DE LEI E LEIS – CÂMARA DE VEREADORES DE ARACAJU

Projetos	Autoria / Partido	Número de projetos	Lei
Nº105/95	Vereador Abrahão Crispim / PT – Dispõe sobre o combate ao racismo no município de Aracaju.	01	Nº 2338/95
Nº 98/88	Prefeito Antônio Fernandes Viana de Assis / PMDB – Criação do Conselho Municipal de Participação da Comunidade Negra – CCN. (Lei nº 1435 de 26 de dezembro de 1988). Este projeto originou a Lei complementar nº 68 de 12 de agosto de 2005 – Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Participação e Promoção da Igualdade Racial de Aracaju.	01	Nº 1435/88
Nº 60/89 Nº 19/92	Vereador Jorge Araújo / PMDB – Institui o dia municipal da consciência negra e reconhece João Mulungu como Herói negro do município de Aracaju.	02	Nº 1517/89 Nº 1858/92
Nº 106/92, Nº 89/94, Nº 90/94	Vereador Edvaldo Nogueira / PC do B Nº 89/94 – Dispõe sobre a Inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da raça negra na formação sócio-cultural e política brasileira. PL Nº 90/94 – Propõe a Criação do curso preparatório para o corpo docente e outros especialistas da rede municipal de ensino, visando à implantação de disciplinas ou de conteúdos programáticos no currículo da referida rede, baseados na cultura e na história do negro e do índio, de acordo com a pedagogia interétnica.	03	Nº 1.960/92 Nº 2.221/94 Nº 2.251/95
Nº 114/95	Vereador Joel França / PSB – Inclusão de artistas e modelos negros nos filmes e peças publicitárias encomendadas pela Prefeitura Municipal de Aracaju.	01	Nº 2399/96
Nº 86/2007	Vereador João Francisco dos Santos /PT – Inclui no calendário cultural artístico do município, o Evento Novembro Negro.	01	Nº 3514/07

Os projetos de lei, dentro de cada especificidade, moldaram agendas em caráter municipal e estadual, procurando inscrever a questão racial no cenário

das políticas públicas. Tais projetos podem ser entendidos como políticas que tentavam interferir no ordenamento institucional, rompendo uma tradição de não reconhecimento, por parte do poder público, das demandas da população negra. Nesse sentido, a ação mais concreta foi a promulgação da Lei nº 4192/99, que estabelecia 19 de janeiro como Dia Estadual de Luta da Consciência Negra e previa a realização de curso para servidores públicos discutirem o problema racial.<sup>91</sup>

Dentre as leis aprovadas pela Câmara Municipal de Aracaju, destacamos: a Lei 2.221 de 30 de novembro de 1994 e a Lei 2.251 de 31 de março de 1995, citadas no Parecer das Diretrizes Nacionais para a educação étnico-racial. Já no âmbito da Assembleia Legislativa, vale fazer menção à Lei nº 4192/99, que reconhece João Mulungu como herói sergipano e institui a realização de curso para servidores públicos e o *Projeto João Mulungu Vai às escolas*, realizado pela Casa de Cultura Afro-sergipana em parceria com a Secretaria de Educação de Sergipe; e à Lei 5497/04, a qual dispõe sobre a obrigatoriedade do Conselho Estadual de Educação estabelecer e normatizar as Diretrizes Operacionais para a inclusão nos currículos de Educação Básica o ensino obrigatório da temática – História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme a Lei Federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003. A Assembleia Legislativa ainda aprovou a Lei 6144, de 04 de junho de 2007, que previa a realização da Semana de Cultura Negra no âmbito do Estado de Sergipe, evento que seria precedido de seminários populares, preferencialmente no dia internacional de combate à discriminação racial, em 21 de março. Seria uma forma de preparação da Semana de Cultura Negra no mês de novembro.

Em suma, as leis mapeadas são instrumentos normativos que ainda precisam ser efetivamente implementados pelos gestores públicos e

---

<sup>91</sup> Cursos de aperfeiçoamento foram propostos a servidores públicos da polícia civil e/ou militar, com ênfase nas questões e condições sócio-política-econômicas e culturais dos afro-sergipanos e se colocaram como possibilidade de repensar a cultura negra e o racismo em Sergipe. Em relação à realização do curso de aperfeiçoamento para servidores públicos, encontramos também a experiência desenvolvida pela Casa de Cultura Afro-Sergipana: o Curso de relações raciais, operações de combate ao racismo e todas as formas de preconceitos e discriminações para policiais civis e militares oferecido, segundo um de seus idealizadores, depois de um episódio em que favorece a reflexão sobre abordagem policial e o racismo. Acervo da Casa de Cultura. D' Acelino, Severo. Relações raciais em Sergipe. Análise de estrutura conceitual e filosófica do modelo sergipano. Casa de Cultura Afro Sergipana.

apropriados pela população em geral. Fato é que a legislação instituída garante, em tese, possibilidades de construção de um sistema educacional calcado em bases multiculturais, de reconhecimento do papel do negro na história de Sergipe e de respeito à diversidade étnico-racial do estado.

### **O núcleo de estudos afro-brasileiros e a história e cultura afro-brasileira em Sergipe**

Nos anos 1980, a mobilização dos movimentos sociais negros – com suas plataformas, arenas e reivindicações, principalmente no que concerne à desconstrução do mito da democracia racial – desafiou o poder público a discutir os problemas relacionados à população negra no Brasil (MOEHLECKE, 2002: 204). Algumas instâncias do Estado foram levadas a se debruçar sobre as questões ligadas à desigualdade racial e se viram no dever democrático de construir propostas para superar, ou mesmo mitigar, as consequências negativas da herança do cativo, um regime que sustentou a sociedade brasileira de forma institucional por mais de três séculos e meio.

Dentro deste contexto, observamos a existência de propostas para a fundação de centros de pesquisa, realização de cursos voltados à temática do negro e incentivos aos estudiosos da questão racial. Em Sergipe, os estudos acadêmicos sobre o negro e a sua cultura, inicialmente, aparecem alicerçados nos terrenos antropológicos e sociológicos, assumindo destaque as pesquisas de Felte Bezerra e Beatriz Goés Dantas, sobre as representações e manifestações culturais afro-diaspóricas (folclore, religiosidade, festividade etc). No campo da História, as pesquisas sobre a população negra nas três décadas que antecederam a lei 10.639 em Sergipe eram geralmente centradas na temática da escravidão, com destaque para os trabalhos, dentre outros, de Ariosvaldo Figueiredo, Lourival Santos e Maria Neli dos Santos, do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe.

Alguns destes pesquisadores fizeram parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), implantado oficialmente no Centro de Educação e Ciências Humanas em 13 de maio de 1986, tendo em sua formação inicial estudiosos dos Departamentos de História,

Antropologia, Serviço Social e Letras. E, como marco de sua inauguração, houve a palestra do Carlos Moura, representante do Ministério da Cultura (MINC), e apresentações de grupos “folclóricos”, capoeira e teatro de rua no pátio externo da reitoria da Universidade Federal de Sergipe.

Na programação do NEAB referente ao Centenário da Abolição, ocorreu o I Ciclo de Debates “Escravidão e Abolição em Sergipe”, de 10 a 12 de maio de 1988, no Auditório do SENAC, iniciado com uma aula pública sobre o “Significado da Abolição”, proferida pelo professor Fernando Lins de Carvalho, no Ginásio Charles Moritz, além da apresentação de duas mesas redondas, três palestras e nove comunicações nas manhãs e tardes dos dias 10, 11 e 12 de maio.<sup>92</sup> Duas sessões de comunicações também fizeram parte do evento. Os trabalhos apresentados intitulavam-se: “Análise crítica da Historiografia em relação ao papel do negro na história do Brasil; Como abordar a questão do negro na sala de aula?; O comportamento do estudante negro; e A questão dos estudos afro-brasileiros nos currículos escolares”.<sup>93</sup>

O NEAB estabelecia contatos com entidades sergipanas e nacionais. Isso fica evidenciado, por exemplo, nos convites que constam em seu acervo histórico. Convites para: 1) encontros, como o realizado pela União dos Negros de Aracaju (UNA), e a participação no VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste em Recife – Pernambuco, realizado de 29 a 30 de julho de 1988, com o tema Negro e a Educação;<sup>94</sup> 2) contribuir para a elaboração do Guia de Fontes Arquivísticas para a História da África, da Escravidão Negra e do Negro na sociedade atual, desenvolvido pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) do Rio de Janeiro, com a indicação de fontes relacionadas à África e a Escravidão Negra, presente no Estado de Sergipe; 3) Mostra Fotográfica e Exposição de Documentos sobre

---

<sup>92</sup> Ofício nº 28 de 05 de abril de 1988. Publicações e jornais – 1985-1989. Caixa 02. Malote: Correspondência expedida e ofícios – 1988. Arquivo do Núcleo de Estudos afro-brasileiros NEAB-UFS. Em relação aos envios de recursos para a realização da Semana de Escravidão não chegaram a tempos de sua realização, o que leva o núcleo a agregar as atividades programadas ao SESC que geriu os gastos do evento. Informação contida na ata da 1ª Reunião – NEAB. Centro de Educação e Ciências Humanas. 10 de julho de 1995. Arquivo do NEAB. Caixa 04. Diversos. Malote: Atas de Reuniões NEAB 1995.

<sup>93</sup> Ofício nº 26/88. Idem. Publicações e jornais – 1985-1989. Caixa 02. Arquivo do Núcleo de Estudos afro-brasileiros NEAB- UFS.

<sup>94</sup> Arquivo do NEAB Caixa nº 1 – 1986-1997. Correspondências expedidas e recebidas. 1987. Malote: Diversos.

a Evolução Histórica de Aracaju, de 14 a 18 de março de 1988, alusiva às comemorações do dia “17 de Março, aniversário de emancipação política de Aracaju”.

Durante boa parte da década de 1980, a movimentação do NEAB foi constante, tendo em vista as ações desenvolvidas por ele ou com sua colaboração, porém no ano de 1989 não encontramos registros de atividades. Foi também notada uma paralisação das atividades do núcleo no início dos anos 1990, voltando em 1994 com as discussões referentes aos 300 anos da morte de Zumbi do Palmares; a aprovação da disciplina de História da África no Departamento de História da UFS; a chegada de novos professores de outros departamentos, além da cobrança de discentes que sentiram a necessidade da revitalização do núcleo e da retomada das discussões e ações em parceria com o movimento negro.

A agenda do NEAB no tocante à História e Cultura Afro-brasileira nos indica os passos seguidos pelo Estado de Sergipe para valorizar as discussões acerca das questões negras que estavam em voga no Brasil. O próprio nascimento do núcleo foi uma resposta da universidade à demanda do movimento negro, que reclamava a necessidade de estudos e pesquisas sobre um segmento populacional historicamente discriminado e muitas vezes ausente tanto da universidade quanto de seus programas e linhas de pesquisa. Nesse sentido, as experiências construídas pelo NEAB, desde a sua fundação em 1986, refletem de alguma forma as políticas desenvolvidas pela universidade para reconhecer e valorizar as contribuições do grupo social negro à sociedade brasileira.

Entretanto, paradoxalmente, encontramos escassa documentação sobre a realização de estudos e pesquisas sobre o negro no núcleo, fato que também foi notado por alguns dos membros afiliados da fase contemporânea, como o professor Paulo da Costa Neves: “pesquisas individuais fazem parte do NEAB e a noção de centro de pesquisa não foi alcançada em nenhuma de suas gestões”.<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Entrevista da autora com Paulo da Costa Neves, professor do Departamento de Ciências Sociais da UFS e atual membro do corpo diretivo do NEAB da universidade. UFS. São Cristóvão. 28 de janeiro de 2015.

## Movimentos negros em Sergipe: antecedentes da lei 10.639/03

Em 1978, a Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial já sinalizava reivindicações para uma educação que privilegiasse a questão racial e valorizasse a cultura e a história da população afro-brasileira.<sup>96</sup> A reflexão de como o racismo estava presente no currículo escolar enfatizava o etnocentrismo incrustado no sistema educacional, que geralmente negligenciava ou inferiorizava as experiências de sujeitos, como negros e índios, dentro do processo histórico brasileiro.<sup>97</sup>

As mudanças ocorridas na forma de perceber as vivências de tais populações no pensamento brasileiro; a valorização das contribuições negras e indígenas e a reformulação dos discursos dos sujeitos que compõem os movimentos sociais contribuíram para ampliar o conhecimento sobre a história das populações ditas “subalternas” e alavancar outras interpretações acerca do passado, sendo “importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano (*ou indígena*), mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004: 17).

A denúncia pública do racismo e a definição de propostas com o intuito de impulsionar a luta contra esse problema da sociedade brasileira, motivou o aparecimento ou multiplicação de entidades negras, que se espalharam pelo território nacional, ampliando o canal de discussão e mobilização do combate ao

---

<sup>96</sup> O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, que teve seu nome encurtado para Movimento Negro Unificado (MNU), contribuiu para ampliar o reconhecimento das questões ligadas às populações negras no Brasil. O contato dos integrantes com a experiência negra e as lutas raciais em outras partes do mundo, principalmente nos Estados Unidos, na França e a na África do Sul, apontou caminhos e possibilidades para a luta contra o racismo no Brasil.

<sup>97</sup> Algumas propostas submetidas à Constituinte de 1987 já contaram com a participação de articuladores negros na construção das pautas para o combate ao racismo, que questionavam como a História do negro no Brasil vinha sendo escrita, defendiam a necessidade de rediscutir a participação do negro na formação social brasileira e os estereótipos e imaginários construídos, como o do “mito da democracia racial” na sociedade brasileira, que diferenciava a percepção do preconceito racial entre negros e brancos, percepções conseqüentemente refletidas nas matrizes curriculares das escolas. Na década de 1980 o Seminário “O negro e a educação” (São Paulo, 1986); “Educação e discriminação de negros” (Belo Horizonte, 1987); Encontros Estaduais e Regionais de Entidades Negras, que culminou no 1º Encontro Nacional das Entidades Negras (São Paulo, 1991), foram motivadores para discutir e levar a ceara pública a negação do problema do racismo e a necessidade de pensar uma educação que incluísse a população negra (RODRIGUES, 2010). Disponível em: <https://direitoaeducacao.wordpress.com/2010/07/05/649/>. Acesso em: 28 Jul. 2017.

racismo.<sup>98</sup> Podemos, inclusive, dizer que as reivindicações por direitos e cidadania se intensificaram na sociedade brasileira, com o processo de redemocratização e a legislação desenvolvida ou aperfeiçoada no cenário nacional e internacional para garantir o respeito às diferenças.<sup>99</sup>

Entretanto, mesmo com o dispositivo normativo de 1951, a Lei Afonso Arinos, a primeira a reconhecer a discriminação racial no Brasil, o Estado só atendeu com amplitude às reivindicações dos coletivos negros, a partir da aprovação da Constituição de 1988 (COSTA, 2013: 216), que previa a concessão de direito à terra dos remanescentes de quilombos. Seja como for, um diálogo mais consistente só foi construído dentro dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva que, no século XXI, engajou-se para implementar políticas educacionais e culturais de reparação aos direitos sonegados historicamente às populações negras e indígenas.<sup>100</sup>

A percepção dos sujeitos como agentes históricos seria uma das condições para uma educação que privilegie a inclusão de novas experiências negligenciadas dentro do processo etnocêntrico de produção do conhecimento. Quando se observa que a diversidade nem sempre foi tratada de forma positiva, onde os diferentes contextos históricos sociais e culturais permeados por relações de poder e dominação são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o “outro”, vislumbramos como “a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada” (GOMES, 2007: 19).

---

<sup>98</sup> Em Sergipe, o movimento negro sergipano pode ser observado em diferentes reformulações e anunciado nas seguintes fases: a primeira iniciada em pleno regime militar com a criação da Casa de Cultura Afro-Sergipana (CCAS); a segunda fase com o desenvolvimento de organizações em caráter informal na década de 70 com a abertura política; terceira fase, na década de 90, com o Fórum Estadual de Entidades Negras e ONGS – Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania (SACI) e a fase final com a inserção dos militantes na esfera política institucional com a abertura do Estado sergipano às demandas do movimento e pela influência de militantes negros no interior da administração pública (SOUZA, 2012: 85).

<sup>99</sup> Constituição Federal de 1988; assinatura pelo Estado brasileiro da Declaração de Hamburgo de 1997, Declaração e Programa de Ação adotado pela Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância de 2001.

<sup>100</sup> A mobilização da década de 1980 também aponta para a criação de espaços e experiências para discutir a questão do negro no Brasil, como a Fundação Palmares; o desenvolvimento de ações para valorizar a cultura negra; reconhecimento do Quilombo dos Palmares como lugar de resistência negra à escravidão; propostas de incentivo a realização de eventos e produção de conhecimento sobre o processo de escravidão; publicação de obras de escritores afro-brasileiros; todos foram passos colocados e ampliados com o desenvolvimento de outras ações nas décadas vindouras. Tendo destaque, as ações afirmativas, o sistema de cotas nas universidades, e a lei 10.639/03, promulgada em âmbito nacional, instrumentos para reconhecer discriminações e desigualdades raciais.

Muitos encontros para discutir as questões raciais foram realizados em Sergipe.<sup>101</sup> A existência dos movimentos sociais negros demarcou diferentes posições e sentidos à luta política voltada à igualdade de direitos e oportunidades entre os sujeitos e grupos deixados à margem por políticas públicas de base excludente. O diálogo de algumas entidades e militantes em relação ao racismo na arena político-partidária, sejam como candidatos ou como articuladores para a inserção das discussões sobre o negro em espaços institucionais, foi observado na pesquisa.

A crítica aos estereótipos reservados aos negros e a negação de seus direitos também foram dinamos impulsionadores da organização dos movimentos sociais afro-brasileiros. E algumas leituras produzidas por tais movimentos questionavam a posição da cultura oficial sergipana,<sup>102</sup> que tendia a negligenciar as contribuições das populações negras, salvo nos momentos de suas principais efemérides, 13 de Maio e 20 de Novembro, período em que a história negra era celebrada, sobretudo pelo viés da musicalidade, o que não seria suficiente para inserir as contribuições das populações negras na História do Brasil como um todo.<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup>Em 1986, o Encontro de Negros do Norte e Nordeste em Laranjeiras (ENNE) culminou na criação e/ou no desenvolvimento de grupos e entidades e a definição de metas para discutir os problemas do negro sergipano, os quais não destoavam dos cotidianamente existentes no Brasil. Incluso nessas experiências, o Fórum de Mulheres Negras para a articulação das Mulheres Negras e posteriormente o Fórum de Mulheres Negras de Sergipe; em 1993 houve a realização do I Seminário de Mulheres Negras e Pobres do Estado de Sergipe, e em 2003 foi fundada a Organização de Mulheres Negras Maria do Egito.

<sup>102</sup> Ver: Manifesto e reivindicação – Participação e Voz do Negro Sergipano proposto pelo Instituto Sergipano de Pesquisa da Cultura Popular e Negra. 1986. Acervo do NEAB-UFS. Caixa com documentos sem registro. P 4; BRITO, Deogenes Duarte. Casa de Cultura Afro-sergipana: uma contribuição ao movimento negro em Sergipe (1968-1998). Monografia de conclusão de curso. São Cristóvão. 2000.

<sup>103</sup>O Instituto Sergipano de Pesquisa da Cultura Popular e Negra (ISPCPN), uma das instâncias do GRFACACA, tinha como objetivo realizar pesquisas sobre cultura negra sergipana e visibilizar a questão racial no estado. Em alguns documentos produzidos pelo ISPCPN, principalmente na década de 1980, evidenciou a necessidade de Criação da Secretaria de Assuntos Afros no ano de 1986. Contudo, a Secretaria, pelo menos no período observado, não passou de um projeto. De acordo com o documento nas ações da Secretaria um dos seus objetivos seria promover e divulgar as culturas, garantindo a segurança e integração da comunidade na continuidade histórica do seu patrimônio servindo para a: "Preservação e promoção dos nossos contextos culturais; Viabilização de recursos as manifestações (*da cultura negra*); Representação, segurança e integração da comunidade negra; Proteção específica do nosso patrimônio e educação; Implementação dos estudos das culturas negras nas escolas; Evitar o folclorismo de nossas tradições; Impedir as elites intelectuais de utilizarem nossas tradições só para obtenção de títulos acadêmicos, pois são elas as nossas maiores inimigas, que nos marginalizam e estigmatizam. Os predadores de nossa cultura; Garantir a nossa religião Orishá e promoção de nossas lideranças; Para que o negro tenha orgulho

Na esfera da Assembleia Legislativa de Sergipe e da Câmara de Vereadores de Aracaju encontramos projetos de leis que faziam referência ao combate ao racismo; à valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira; ao reconhecimento de entidades que lutavam pela causa negra; à implementação de disciplinas que, no espaço escolar, discutissem as contribuições da população negra à formação nacional, dentre outras propostas. Outra observação diz respeito à participação de entidades negras nesses espaços, dentre elas a Casa de Cultura Afro-Sergipana – CCAS, a União dos Negros de Aracaju, que se transformou em Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania (SACI) e a mobilização do Fórum de Entidades Negras (FENS) no período delimitado de nossa pesquisa.

A Lei estadual nº 4.192, de 23 de dezembro de 1999,<sup>104</sup> aprovada pela Assembleia Legislativa de Sergipe, propôs a realização de cursos de aperfeiçoamento para servidores públicos. Com base nesse instrumento normativo, a Casa de Cultura Afro-sergipana – CCSA realizou inúmeras palestras sobre a cultura negra no estado de Sergipe em escolas da capital e do interior, sendo uma das ações de maior envergadura o Projeto João Mulungu vai às escolas, projeto em parceria com a Secretaria de Educação do Estado - SEED.

Partindo para a experiência de outra instituição, temos a Criliber (Criança e Liberdade), que começou suas atividades em julho de 1982, tendo como uma de suas metas oferecer às crianças da periferia o acesso à cultura afro-brasileira por meio de atividades lúdicas, em especial a dança. As atividades foram desenvolvidas na comunidade da Maloca, um quilombo urbano localizado no bairro Getúlio Vargas, reconhecido pela Fundação Palmares em 2007, tendo a

---

de ser negro e de suas tradições”. Ver Manifesto e reivindicação – Participação e Voz do Negro Sergipano proposto pelo Instituto Sergipano de Pesquisa da Cultura Popular e Negra. 1986. p.13. Acervo do Neab-UFS. Caixa com documentos sem registro.

<sup>104</sup>Publicada no Diário Oficial do dia 28/12/1999. A lei Nº 4192 /99 aprovou em seu art. 1º - “Fica recomendada, no âmbito da Administração Pública do Estado de Sergipe, a inclusão de conteúdos da Cultura Negra Sergipana em concursos públicos, cursos de aperfeiçoamento do servidor público civil e/ou militar, com ênfase nas questões e condições sócio-política-econômica e cultural dos afro-sergipanos, na forma interdisciplinar. Art. 2º – Fica ainda, incluído, no Calendário Cívico Cultural do Estado de Sergipe, o Dia 19 de janeiro como dia estadual de luta da consciência negra, em homenagem ao herói negro sergipano, João Mulungu.” Disponível em: [http://www.al.se.gov.br/detalhe\\_lei\\_imprimir.asp?numerolei=888](http://www.al.se.gov.br/detalhe_lei_imprimir.asp?numerolei=888). Acesso em abril de 2017.

Criliber participado do processo de reconhecimento da comunidade quilombola.<sup>105</sup>

Já o Grupo Afro Quilombo promoveu atividades dedicadas às expressões da musicalidade e valorização da identidade negra; o grupo surgiu em 1986 em Aracaju, a partir de pesquisas sobre capoeira angola, que foram realizadas depois do contato dos seus coordenadores com o Bloco afro Olodum, em Salvador. O Grupo Afro Quilombo foi vice-campeão do carnaval no seu ano de estreia e criou, dentro de sua estrutura organizacional, uma bateria mirim e um corpo de dança afro.<sup>106</sup>

Já a União dos Negros de Aracaju, (UNA), criada na capital do estado em 1986, procurava tanto fomentar programas e políticas de combate ao racismo em Sergipe, quanto unir os negros do estado em torno da luta contra o racismo. O UNA, durante os anos 1980 desenvolveu ações para denunciar o racismo, ao mesmo tempo em que aglutinava ativistas em torno da perspectiva de construção de uma identidade negra afirmativa e o questionamento das desigualdades sociorraciais na sociedade sergipana.

O grupo foi reconhecido como de utilidade pública pela Câmara de Vereadores de Aracaju pela lei 1960/92; no ano 1993 tornou-se Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania – SACI, a fim de inserir-se no novo contexto das entidades do “terceiro setor” para promover ações e alocar recursos destinados à concretização dos seus projetos sociais. A SACI, uma das maiores entidades do estado, participou do Movimento Nacional de Direitos Humanos, do Fórum de defesa da Criança e Adolescente e da Coordenação Nacional de Entidades Negras – CONEN.<sup>107</sup> Em 2004, ela lançou a proposta de realização do Encontro Regional Nordeste de Entidades Negras da CONEN em Aracaju –

---

<sup>105</sup>Disponível em: <http://www.conflictoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=330>. Acesso em maio de 2017.

<sup>106</sup> Em relação aos projetos educacionais, uma ação importante foi o trabalho de educação popular voltado à criança e aos adolescentes, quando se criou a bateria mirim e se definiu como meta a criação da Escola Quilombo. A instituição manteve o Projeto Criarte, apoiado pelo Criança Esperança, uma ação com apoio da UNICEF, que foi realizada apenas uma vez. Entrevista de Irivan de Assis concedida à autora. Aracaju. 22 de maio de 2015. Pedagogo. Pegigã do Ilê Axé Obé Fará e Diretor Cultural do Grupo Quilombo.

<sup>107</sup> Ainda nos anos 1990 a SACI participou das discussões da Associação Brasileira de ONG – ABONG (1991), sendo a primeira organização negra a integrar a associação, que depois contou com a participação do Geledés e do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT.

Sergipe, tendo por tema “Repensando a luta negra no século XXI”.<sup>108</sup>

Assim, cabe salientar que as ações urdidas sobre a História e Cultura Afro-brasileira em Sergipe caminharam ao lado das motivações que imprimiram um outro olhar para o negro do estado. O cenário dos antecedentes da Lei 10.639/03 nos remonta a projetos em esferas públicas e o encaminhamento de políticas e experiências desenvolvidas, tanto no plano da sociedade civil quanto do poder público.

A existência de movimentos sociais negros impulsionou diferentes narrativas, perspectivas, estratégias e sentidos à luta política voltada às questões negras e à igualdade de direitos e oportunidades no sistema educacional a grupos deixados à margem ou subalternizados por políticas públicas de base excludente. O diálogo de militantes e algumas entidades, no espaço institucional ou como articuladores para a inserção das discussões sobre o negro em um espaço mais amplo na sociedade sergipana, foi constante.

Sua mobilização, questionando a abordagem dos conteúdos que tratam da história do negro no processo de escravização e pós-abolição, deu origem as transformações que culminaram na criação da Lei 10.639, em 2003. Por conta disso, surgiu a necessidade de criar espaços para que a cultura negra fosse incorporada ao sistema de ensino oficial, estabelecendo leituras sobre a história e cultura construída pelas populações africanas e afro-brasileiras, vistas muitas vezes por olhares e discursos estereotipados. Desta maneira, percebemos que:

o caminho foi longo para que escola e sociedade alargassem suas fronteiras para que outros discursos contra-hegemônicos entrassem em pauta. A família monoparental e o discurso heteronormativo formataram verdades inexoráveis e comportamentos socialmente regulados. Sujeitos amargamente silenciados passaram a sonorizar passeatas gigantescas invadiram a mídia, penetraram nas pesquisas acadêmicas e se alojaram sutilmente, ou não, nas salas de aula, nas reuniões de pais e nos romances e nas experiências de amar dos pátios e corredores escolares. (DE OLIVEIRA, L., FERREIRA LINS, M, 2016:171-172)

---

<sup>108</sup> Projeto do Encontro Regional Nordeste de Entidades Negras da CONEN em Aracaju – Sergipe. Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania – SACI. Aracaju. 2004

Por fim, convém destacar a interlocução do movimento social negro com o campo político e acadêmico sergipano no sentido de fazer valer demandas em prol da democratização da educação, sob o selo de projetos e programas de combate ao racismo. Tais iniciativas foram importantes, porém ainda temos que caminhar para que as histórias das lutas antirracistas, que antecederam a lei 10.639/03, sejam conhecidas e favoreçam o surgimento de uma memória que associe o nascimento da lei às múltiplas mobilizações que ocorreram ao menos de 1980 a 2003, e sensibilizaram parte da sociedade civil e do poder público. Fato é que a agência dos movimentos negros foi decisiva para desencadear não só as políticas públicas de cunho racializado e antirracista em Sergipe, como também o novo quadro que emergiu no tempo presente, fundado no reconhecimento da diversidade étnico-racial e na adoção de programa de matriz epistemológica multicultural.

## Referências bibliográficas

- ALBERTI, Verena e PEREIRA, Almicar Araújo (orgs.). *História do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC – FGV, 2007.
- BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília. DF: 2004.
- BANKS, James A. *Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos*. In: Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006. p. 14-40.
- CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p.7-37.
- COSTA, Warley da. A escrita da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Almicar Araújo. MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 214 – 244.
- DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e anti-racismo no Brasil. In: DOMINGUES, Petrônio e GOMES, Flávio. (org). *Da nitidez a invisibilidade: legados do pós-emancipação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. pp. 269-304.
- FILICE, R., DA PAZ, C. *O Artigo 26-A da LDB: Entre avanços e recuos o espontaneísmo ainda opera no DF*. Revista da ABPN, América do Norte, 8, jun. 2016. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/revista/index.php/edicoes/article/view/634>. Acesso em: 16 Ago. 2016.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: *Indagações sobre currículo*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2007.
- \_\_\_\_\_, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005. pp. 143-154.
- GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 15, 2000, p. 134-158.
- MOEHLECKE Sabrina, Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2014. p. 204.
- PINTO, Regina Pahim. *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. Ponta Grossa: Editora UEPG: São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2013.
- SANTOS, Richard Christian Pinto dos e SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a

construção da educação das relações étnico-raciais. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 1, 2012, p. 192.

SOUZA, Florentina Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Maria Erica Santana. *Movimento Negro em Sergipe e política institucional: um estudo a partir da carreira dos militantes negros*. Mestrado em Sociologia - UFS. São Cristóvão - SE. 2012. Disponível em: [http://bdtd.ufs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=902](http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=902). Acesso em 02 de 2018.

THOMPSON, E. P. "O termo ausente: experiência." *A miséria da teoria ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981, pp.180-201.

\_\_\_\_\_, E. P. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, E.P. *Costumes em comum: Estudos sobre cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

\_\_\_\_\_, E.P.. "A História vista de baixo." *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. (orgs. Antonio Luigi Negro e Sergio Silva). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, pp. 185-201.

## NEGRAS MEMÓRIAS: SOBRE IDENTIDADES, EXISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS HISTÓRICOS NUM INTERIOR NORDESTINO

Itacir Marques da Luz

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e à História e Cultura Indígena na Educação Básica<sup>109</sup> representou um dos importantes avanços político-institucionais nos últimos anos do Brasil no que tange à diversificação dos pressupostos teórico-epistemológicos e sua aplicação no processo educativo, particularmente àquele de âmbito escolar. No entanto, embora represente um enfrentamento significativo contra as perspectivas que comumente teimam em invisibilizar ou exotizar tais segmentos sociais e suas cosmovisões, esse dispositivo de ordem jurídica que incide sobre o currículo escolar da questão étnico-racial infelizmente ainda não foi capaz de eliminar as dificuldades existentes nesse quesito no panorama dos programas educacionais e nas práticas de sala de aula deste país.

Isso significa, portanto, reconhecer a importância desta instituição, a escola, como um lugar propício para a desconstrução de idéias e representações inferiorizantes forjadas historicamente sobre a população negra para tentar dominá-la, mas cuja potencialidade transformadora desse espaço só pode se materializar quando se toma consciência de que o ambiente escolar favoreceu/favorece a construção de uma anti-imagem e de sentimentos negativos fomentados pelo racismo. A partir de tal percepção podemos dar um passo fundamental para a construção de uma prática pedagógica realmente inclusiva na medida em que em toma como princípio o respeito à diversidade.

O presente artigo traz algumas reflexões sobre a memória, história e patrimônio afrobrasileiros partindo das questões mobilizadas no reconhecimento desses saberes e expressões tão desconsideradas na sua profundidade e

---

<sup>109</sup> Em janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639, que, alterando o texto da LDB 9394/96, tornou obrigatório o ensino da história africana nas escolas brasileiras (os PCNs apenas sugeriam os conteúdos). A essa lei seguiu-se, já em 2004, a formulação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). HISTÓRIA, São Paulo, 28 (2): 2009

complexidade ao longo da trajetória histórica desse país. Tal reflexão é aqui colocada tendo como base as ações desenvolvidas num projeto de extensão<sup>110</sup> junto às comunidades quilombolas e comunidades negras rurais do estado do Ceará, tendo como ponto de partida a necessidade urgente de problematizar a invisibilização da presença negra no território cearense, tomando como contraponto a valorização dos seus diferentes rastros e legados.

Esse tipo de discussão significa, portanto, um esforço no plano sócio-cultural em destacar a experiência da população negra na história do Brasil considerando a visão desses sujeitos fundamentada na africanidade e também sua convergência com as outras referências civilizatórias encontradas no Novo Mundo, demonstrando o quanto conseguiram sobreviver não apenas ao peso do sistema escravista vigente no passado, mas também se impor e atuar de modo propositivo frente a essa realidade hostil.

## O mito da inexistência negra

O imaginário social no estado do Ceará tem como uma de suas referências do discurso da primazia histórica na concessão da liberdade dos escravizados no âmbito local, algo que parece ainda persistir apesar dos estudos e debates já existentes sobre esse tema, abordando o escravismo como um sistema sócio-econômico que vigorou no Brasil como um todo<sup>111</sup>, e que demonstram sua complexidade política, com contradições e diferentes jogos de interesse por parte dos grupos sociais que o constituíram, diferentemente dessa imagem romântica sobre a escravidão local.

Particularmente no caso cearense, destaque-se ainda que à época do propalado pioneirismo da abolição, aos escravistas locais foi concedida

---

<sup>110</sup> Projeto de extensão intitulado “Negras Memórias: (re) conhecendo os lugares, símbolos e expressões da história afrobrasileira” vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão, Arte e Cultura – PIBEAC, edição 2018.

<sup>111</sup> Sobre isso, ver: FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. In: SOUZA, Simone(coord.). *Uma Nova História do Ceará, Fortaleza: Demóclito Rocha, 2000.*; SILVA, Eduardo. *O negro e a conquista da abolição*. In: FONSECA, Denise P. R. (org.) *Resistência e Inclusão*. V.1. Rio de Janeiro: PucRio, 2003; SOBRINHO, José Hilário Ferreira. *Catirina, minha nêga, tão querendo te vendê: Escravidão, tráfico e negócios no Ceará do séc XIX (1850-1881)*. Fortaleza: SECULT/CE, 2011.

indenização pela perda de suas “mercadorias”, tendo em vista que as alforrias via Fundo de Emancipação e o tráfico interprovincial eram as duas maneiras mais comuns de se obter capital através dos escravizados naquele momento. Esse processo irá fomentar na memória coletiva, portanto, a ideia de que os escravizados valiam mais se vendidos do que permanecendo em convivência social, o que abre uma outra perspectiva sobre o apontado “redencionismo”.

No curso do século XX se notabilizará, então, o discurso de que o Ceará foi – e que continuaria sendo – um lugar quase sem negros, cuja explicação estaria no fato de ser, no passado colonial, uma província sem um sistema escravocrata sólido, discurso esse que enfatiza o aspecto econômico em função dos chamados ciclos produtivos e as formas específicas de trabalho demandadas por cada um deles. Esse entendimento, portanto, coloca-se na base do argumento não apenas para o suposto pioneirismo local, mas também tem servido, como destaca Funes (2000), para fortalecer ainda mais a invisibilização da população negra e, por extensão, ajudando também no discurso do branqueamento na medida em que impõe à presença negra – africanos e seus descendentes – um caráter ocasional no contexto local.

Por seu lado, a compreensão sobre a reinvenção do passado através das práticas e representações de mundo partilhadas pelos sujeitos históricos nos ajuda no debate sobre os vestígios e legados da presença negra no Ceará, considerando a necessidade de identificar/reconhecer os sinais mais sutis da presença desses sujeitos negros no curso da história local, pelo próprio lugar social subalternizado e, por conseguinte, invisível para os registros históricos oficiais, sendo notabilizados como algo quase inexistente. De acordo com D’Assunção (2011 p. 12):

“representação”, no campo da História e das Ciências Humanas, é uma palavra com múltiplos significados. As “práticas” se referem aos fazeres, aos modos de agir, as “representações” dizem respeito aos modos de ver e conceber o mundo através de imagens, de esquemas mentais. Assim, há um entrelaçamento entre o fazer e o conceber, ou seja, há uma arquitetura entre “práticas” e “representações”.

Essa perspectiva têm se expandido de forma significativa, o que vem contribuindo para viabilizar estudos sobre a cultura popular, assim como a

chamada cultura letrada, além das representações sociais. Compreende-se, portanto, que todos os seres humanos produzem cultura uma vez que se comunicam por meio do corpo, do seu modo de vida. Constituem, nas palavras do citado autor:

[...] práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros (D'ASSUNÇÃO, 2011, p. 17).

No que tange ao trabalho com essas comunidades, a articulação entre as expressões da prática cotidiana com os registros históricos ditos oficiais ajudam na percepção das vozes silenciadas da história do Ceará e particularmente da população negra. No cruzamento entre a linha da história e a do passado, é a memória que nos mostra o que deve ser lembrando, mas também nos omite aquilo que escolheu-se esquecer, tendo em vista se tratar de um “recurso mental” feito pelos sujeitos históricos ao longo dos séculos.

Mas tal mudança também implica numa ampliação do próprio documento histórico uma vez que, na perspectiva da Nova História, de acordo com Le Goff (1988), surge como a principal responsável por substituir a história fundada essencialmente nos textos - o documento escrito - , por uma “revolução documental” baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. No entanto, essa verdade vivida pela história hoje não deixa de ter suas ambiguidades e por isso deve ser acompanhada de muita criticidade, uma vez que, como destaca o autor:

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer “a verdade” (LE GOFF, 1988, p.54).

Diante disso, coloca-se a crítica ao documento como monumento, uma vez que, como alerta o mesmo Le Goff (1996), o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, e sim, um produto da sociedade que o fabricou

segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Por isso, só a análise do documento como monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

No bojo dessa crítica à interpretação histórica, Moore (2007) chama atenção à ideia de que os povos negros teriam desempenhado um papel irrisório na longa trama da humanidade, algo que, salienta o autor, foi forjado durante o recente período da conquista das Américas e a escravização dos africanos nestas terras. Por esse prisma os negros teriam sido, no máximo, meros coadjuvantes na História, até mesmo no seu próprio continente de origem.

A partir dos movimentos de descolonização dos países africanos e também das Américas, essa perspectiva eurocêntrica da história do mundo passa substancialmente a ser questionada, emergindo daí diferentes sujeitos sociais e com eles a possibilidade de reatar os laços com tradições culturais marginalizadas, a exemplo da experiência histórica dos povos africanos e seus descendentes, bem como da importância do papel deste continente no quadro mais amplo da história da humanidade.

A demanda por tal mudança de mentalidade e tal processo de reconhecimento traz também um desafio para o campo educacional, tendo em vista que este é cada vez mais provocado a rever as perspectivas e as abordagens adotadas até então sobre a questão da diversidade cultural e étnico-racial. Segundo Moreira e Candau (2005), no entanto, apesar das dificuldades e dúvidas ainda existentes por parte de muitos docentes, significativas experiências têm sido desenvolvidas, tanto no âmbito das escolas como de outros espaços de educação não formal, de modo a transcender o que chamam de “pluralismo benigno” de visões correntes de multiculturalismo e a afirmar as vozes e os pontos de vista de minorias étnico-raciais marginalizadas e de homens e mulheres das camadas populares.

Para Hall (1997), por exemplo, a cultura é elemento central no cenário contemporâneo justamente por seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida social. Estaríamos mesmo diante de uma revolução cultural, evidenciada pela significativa expansão do domínio configurado por instituições e práticas culturais. Além disso, os meios de produção, circulação e troca cultural também

se ampliam, graças ao desenvolvimento da tecnologia, particularmente da informática. Porém, essas transformações culturais desenvolvem-se também de forma bastante aguda no nível do microcosmo e a expressão “centralidade da cultura”, refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se fundamental no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Portanto, a cultura não pode ser ignorada ou estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover. Ao contrário, deve ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento.

Mas além desse tipo de centralidade da cultura, Hall (1997) também realça o lugar central ocupado pela cultura no processo de formação de identidades sociais, tendo em vista que toda prática social depende do significado e com ele tem relação. E a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural.

Trata-se então de entendermos a relação entre as culturas. Relação esta atravessada por tensões e conflitos, os quais tendem a se acentuar quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser encaradas como absolutas em detrimento da cultura experiencial com suas profundas raízes socioculturais. No caso do universo escolar, por exemplo, Hall (1997, p. 45) destaca que:

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Silvério (2005) destaca que pensar o futuro nos obriga a rever o passado de forma crítica sem o que não será possível entender porque os subalternos

procuram alterar suas condições de acesso em diferentes dimensões da vida social. No caso dos negros e do movimento social negro, o autor entende que o retorno do debate sobre raça tem sido estratégico para desvendar os caminhos da construção social da diferença que se transformou em desigualdade.

A compreensão crítica do passado é fundamental para entender o presente e construir um futuro em que a raça/etnia efetivamente não seja um operador permanente de desigualdades de oportunidades. Por sua vez, a complexidade com que essa problemática precisa vir a ser trabalhada tem como base uma dimensão multidimensional.

### **Memória e existência negra no interior**

As repercussões deste processo de crítica e mudança também tende cada vez mais a se expressar na compreensão da importância do conhecimento histórico junto aos sistemas educacionais, de modo a transformar a representação sobre o papel da África e dos descendentes de africanos na história do mundo. Uma das expressões disso foi a criação da Lei. 10.645/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana nas escolas do Ensino Fundamental e Médio.

Na direção dessa história que possa explicitar as vinculações entre diferentes aspectos de uma realidade sociocultural, tal entrelaçamento possibilita um exercício epistemológico, principalmente se o historiador define como objeto de sua investigação práticas e expressões dentro do campo sócio-político-cultural, colocando-as num papel de destaque e não meramente como decorrência da vida econômica. Nessa tarefa de construção de uma outra perspectiva sobre a história dos africanos e afrodescendentes, os processos educativos assumem um caráter fundamental, tendo em vista que é:

(...) uma prática social e histórica que produz representações ideológicas, imagens e valores os quais precisam ser investigados; por isso precisamos explicitar caminhos epistemológicos que deem conta do estudo dessas categorias no sentido de compreender mais

profundamente as práticas e os processos educacionais (MARTINS, 2006 pp. 110-111).

Partindo dessa compreensão, a abordagem dos eventos e processos históricos da região do Maciço do Baturité precisa considerar a dimensão identitária da população local, o que envolve a observação de elementos diversos, muitas vezes ignorados pela historiografia tradicional por suas características ditas sutis. Ao discutir essa relação entre o ensino da história e a construção da identidade, Zamboni (1993), destaca os múltiplos significados da noção de lugar em meio a esse debate. Lugar, nesse sentido, é a segurança, casa, o bairro, a cidade, e a todos esses espaços as pessoas estão ligadas física e emocionalmente, adquirindo pertencimento e concretizando suas identidades. Para a autora, portanto, o estudo do lugar tem um papel essencial no ensino da História por ser um espaço onde ocorre naturalmente a interrelação entre os elementos físicos, biológicos e humanos, e também por ser ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos:

O lugar, a casa, a rua ou a cidade são o universo da criança. Pela sua natureza., contém em si os elementos que o caracterizam. A casa, por exemplo, é um espaço físico, um lugar que abriga um número de pessoas ligadas entre si por um determinado elo de amizade, parentesco, de afetividade. São pessoas que dispõem e organizam este espaço e as relações sociais, segundo critérios culturais próprios, que os individualizam e os identificam (ZAMBONI, 1993, p. 9).

Ainda segundo a autora, a identificação da maneira de viver, dos costumes presentes no cotidiano de um grupo determinado de pessoas é o primeiro passo para o estudo do lugar e da sua identidade. Para os sujeitos, os objetos do estudo serão concretos e determinados, algo apenas possível de contemplar pela perspectiva da história da pessoa comum, do povo. Na construção da história do lugar, na identificação da sua identidade, o ensino da História centra-se no sujeito concreto e não as instituições ou no modo de produção. Desta forma, o campo de investigação do professor se amplia e o suscita a dialogar com outros campos do conhecimento, como a literatura, a

música, a demografia, a antropologia, dentre outros, desconstruindo a ideia da história do lugar em si mesmo.

Nessa perspectiva, justifica-se o desafio de fomentar espaços e ações que promovam e valorizem a região do Maciço do Baturité, tanto por sua potencialidade de expressar a história das pessoas, dos comuns, mas também pela necessidade de visibilizar a presença e as contribuições da negra nesse contexto.

O trabalho de catalogação e divulgação dos lugares, símbolos e expressões da presença africana na região do Maciço do Baturité não apenas se coloca como um meio de fomentar a produção de um conhecimento sobre a História local, indagando sobre a formação étnico-racial das populações dessa região, com seu conjunto de práticas culturais e econômicas, considerando os a influência desta presença africana nesse processo de formação microrregional, mas também representa mais um passo no reconhecimento desta presença negra na história do Ceará como um todo. Além disso, a participação direta das novas gerações de moradores das localidades acessadas vem sendo possível fundamental para ajudar a visibilizar e ampliar o conhecimento sobre o tema, fortalecendo também a integração da comunidade acadêmica com a população local.

Nesse sentido, o projeto reiterou sua meta de fomentar o interesse da população em geral pela História Local a partir do contato e da compreensão sobre as influências africanas no Ceará. Para isso, reconhecemos que um dos meios fundamentais de difusão desse processo é, sem dúvida, o espaço escolar, no qual os estudantes do Ensino Básico podem travar contato com tal reflexão a partir do trabalho com os instrumentos metodológicos da História (fontes, fato, tempo, memória). Vale lembrar que tratar de história da África no Brasil é contribuir para o cumprimento da Lei 10.639/03, valorizando as culturas africanas base da formação identitária brasileira. Por isso, coloca-se a relevância do contato dos jovens do Ensino Básico com a História da sua própria cidade ou comunidade, focalizando possíveis influências culturais africanas, na medida em que propõe-se olhar para a História do negro no Ceará contemplando a dimensão cultural nas suas diversas manifestações, como expressão dessa

presença (artefatos, práticas populares, mitos, cotidiano do município – cidade/campo).

Entendemos que tal alcance junto a esse público se torna possível não apenas pelas características e perspectiva metodológica do projeto em si, mas também por este estar vinculado à própria Unilab, com todo o trabalho singular que esta instituição pública de ensino, pesquisa e extensão vem realizando na região, dentre os quais, o aprofundamento do contato com as culturas africanas que muitas vezes é vista como “algo de fora”, mantendo, assim, a negação do elemento negro na formação cearense. E como expressão dessa perspectiva da instituição, o projeto de extensão Negras Memórias entendeu que o estudo da bagagem cultural existente no Estado poderia aproximar visões de mundo que são simplesmente definidas como diferentes, mas são práticas de muitas intersecções. A aproximação do conhecimento sobre afrodescendentes cearenses pode trazer uma maior integração da comunidade acadêmica com a população local. O contato entre a academia e o sistema de Ensino Básico nesse contexto significa uma possibilidade de circulação de informações entre extratos sociais separados por campos simbólicos diferentes, trazendo a troca vários conteúdos afins, mas principalmente, nesse caso, a presença africana no Ceará.

### **Reencontros identitários e pertencimentos**

Para o desenvolvimento do projeto contamos com a articulação entre a equipe de integrantes da universidade e os sujeitos dos diferentes espaços sociais (escolas, associações, agremiações, órgãos públicos, etc.), de forma que fossem valorizados os diversos depoimentos coletados e as experiências registradas (idosas/idosos, lideranças comunitárias, brincantes, religiosos, artistas, etc.), entendendo-os não apenas como testemunhas do processo histórico, mas também como resultado desse mesmo processo. Paralelamente, também recorreremos aos registros escritos disponíveis nos acervos locais, além da observação das manifestações culturais existentes nas comunidades desses municípios, seja na sua expressão artística, (danças, músicas, religiosidades, etc.); seja na forma de práticas e papéis sociais de referência no cotidiano.

Como já enunciado, a abordagem empregada no trabalho toma, obviamente, uma dimensão sócio-cultural, marcada pelos rastros da memória e seu alcance no tempo cronológico como cenário que o testemunho se refere e qual a relação deste testemunho com a realidade social, lugar social que ocupam os personagens das histórias relatadas. Mas também constitui a abordagem uma dimensão político-social, marcada pelos registros escritos, na forma de documentos oficiais sobre eventos, leis, demarcações, bens, cerimoniais, dados contábeis, etc., a qual se somou à dimensão da cultura patrimonial, entendida aqui pelos rastros da longa duração, através de símbolos das práticas culturais em monumentos, artefatos arqueológicos e nomenclaturas.

Portanto, coube à equipe do projeto identificar e registrar as fontes históricas, fossem elas depoimentos orais ou registros impressos (jornais, leis, manuscritos, etc.), além da observação de monumentos, artefatos e imagens, num diálogo permanente com uma bibliografia pertinente ao tema. Isso significava entender as especificidades de cada fonte, passando pelo conceito do que é história, fato, memória, bem como a presença e atuação da população negra no Ceará e no Brasil como um todo, para além da leitura hegemônica de subalternidade relacionada ao escravismo desses sujeitos.

Periodicamente foram realizados encontros formativos que permitiriam entrecruzar e analisar as informações registradas. Como já enunciado, juntamente os suportes documentais, a História Oral também serviu como uma fonte fundamental de registro escrito sobre a história das “pessoas comuns” desses municípios da região, assim como pela possibilidade que esse tipo de fonte nos sinaliza de travar contato direto com esses sujeitos e os recantos de suas memórias. Assim, são realizados registros dos depoimentos orais para que se possa descobrir os lugares da memória, seja no seu sentido concreto (acervos, espaços e manifestações), seja no abstrato (as lembranças), nos ajudando a rastrear o passado e suas expressões no presente, de modo a comunicá-lo à geração atual.

Para “provocar” os participantes sobre a memória e a escrita da história local por seus próprios sujeitos, são utilizados materiais (textos, filmes, etc.) que remetam a tal debate e à compreensão sobre a relevância dessa perspectiva da

história. Realizada essa reflexão, passamos ao levantamento do que a equipe já sabia e do que desejava saber sobre a história da escola, da comunidade, da cidade e das suas práticas culturais, seguindo-se da identificação e da consulta de outras testemunhas dessa história. Posteriormente, cuidamos dos aspectos operacionais: transcrição dos depoimentos orais; busca nos acervos definidos; registro fotográfico e filmagem das manifestações culturais; organização do material recolhido: digitalização e arquivamento; montagem dos roteiros sobre os lugares de memória identificados e da forma de apresentá-los à comunidade mais ampla das diferentes cidades da região, e especialmente aos jovens estudantes.

### **Considerações finais**

O projeto Negras Memórias perseguiu seu objetivo de contribuir para a maior visibilidade dos diferentes espaços e instâncias sociais e o que eles podem nos dizer do papel da população negra na história do Brasil e particularmente nesta região do estado do Ceará. Tal contribuição ainda pode ser vista em diferentes atividades que continuam sendo desenvolvidas como desdobramentos de sua execução, tanto na forma dos seminários formativos abertos a toda a comunidade acadêmica e das cidades onde a Unilab está inserida, quanto no contato e catalogação das expressões desse pertencimento étnico-racial e dessa experiência histórica da população afrodescendente no país. Além disso, esta ação de extensão representa uma contribuição para o fortalecimento desse processo não só de maior visibilização dos legados desses sujeitos históricos em tal contexto, mas também para a auto-afirmação identitária das novas gerações, na medida em que atividades relacionadas ao projeto também se estendem ao espaço escolar, alcançando os estudantes do Ensino Básico. Esperamos, portanto, esse tipo de ação investigativa e formativa possa continuar sendo desenvolvida e se consolide como uma importante oportunidade para o desenvolvimento de produtos, materiais, espaços e atividades que também expressem essa diversidade étnico-racial na formação

social da população dessa região do Ceará, assim como do seu território mais amplo.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, D.F. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> -2005>. Acesso em: 13 set. 2017.

D'ASSUNÇÃO, J. B. *Representações e práticas sociais: discutindo o diálogo das duas noções no âmbito da História Cultural Francesa*. In: SANTOS, R. M. dos; BORGES, V. R. (Org.). *Imaginário e representações: entre fios, meados e alinhavos*. Uberlândia: Aspectus, 2011.

FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. In: SOUZA, Simone(coord.). *Uma Nova História do Ceará, Fortaleza: Demóclito Rocha, 2000*.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MARTINS, Angela Maria Souza. *Educação e história cultural: algumas reflexões teóricas*. In: LOMBARDI, José Claudinei, CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos e MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Orgs.). *História, cultura e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. pp. 109-135.

LE GOFF, Jacques. *Memória e História*. 4 ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1996.

----- *A História Nova*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. In: *Educação como exercício de diversidade*. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *HISTÓRIA*, São Paulo, 28 (2): 2009.

SILVA, Eduardo. O negro e a conquista da abolição. In: FONSECA, Denise P. R. (org.) *Resistência e Inclusão*. V.1. Rio de Janeiro: PucRio, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial*. In: *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Sales Augusto Santos (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOBRINHO, José Hilário Ferreira. *Catirina, minha nêga, tão querendo te vendê: Escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX (1850-1881)*. Fortaleza: SECULT/CE, 2011.

ZAMBONI, Ernesta. *O ensino da história e a construção da identidade*. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. História. São Paulo: SE/CENP, 1993. Série Argumento

# MEMÓRIA E ESCRITA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: O LUGAR DO INTELECTUAL NEGRO

Marluce de Lima Macêdo

## Introdução

A memória e o imaginário produzidos acerca das populações negras, no processo de educação formal são marcados pelas agruras da colonização e da escravidão, onde o negro teve sua imagem paralisada e negativada. Os processos educacionais no Brasil difundiram e fortaleceram teorias racistas, que a partir de um suposto cientificismo decretaram a inferioridade do negro, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento e a grande farsa de vivermos todos numa democracia racial.

Nos textos/contextos da educação formal, geralmente os negros aparecem como objetos: estudados, analisados, absolvidos ou condenados, conforme as interpretações do sujeito que fala sobre eles. A memória afirmada nesses ambientes tem se conformado como uma memória racista, que realiza seus trabalhos privilegiando as lembranças de um grupo, os conhecimentos e explicações de mundo dados por ele, e esse grupo não inclui pessoas negras – a não ser como personagens secundários, que aparecem e desaparecem de acordo ao gosto e aos interesses do mesmo.

A escola como uma instituição de grande relevância na formação dos indivíduos, tem tomado para si e sob sua responsabilidade o ato de nomeá-los, identificando-os e historicizando seus grupos de pertencimento.

A memória nomeada pelo saber escolar como a memória das populações negras no Brasil é um discurso que privilegia uma visão homogeneizadora e apagadora das diversidades socioculturais, distantes das nossas experiências, enquanto negras(os). Essa memória reproduzida a partir de imagens de longa duração enfatiza a condição das(os) negras(os) como sujeitos que “estão” na história, mas não têm possibilidades de tornarem-se sujeitos da mesmas. Os conhecimentos (re)produzidos na escola têm reservado a memória das populações negras um lugar de alienação que

está estreitamente ligada à sua maneira de perceber a temporalidade e se situar no tempo.

A alienação como um comportamento no qual, em vez de se situar no presente, no qual se está inserido, se considera como herdeiro de um passado absolutizado. Dessa forma, nos reserva o papel de meros repetidores do nosso passado, já pronto e acabado, a escola reforça a nossa alienação enquanto sujeitos que se vêem como objetos de um processo histórico no qual, se não tivemos responsabilidade, também não tivemos participação efetiva.

Partindo desse pressuposto, essa é uma reflexão sobre memória e escrita nos processos de educação formal brasileiro, tomando como centralidade a escola e o lugar do(a) intelectual negro(a) nesse percurso, entendendo que isso consiste num esforço de pensar o que memórias fazem de nós, mas também, e principalmente, quais processos mnemônicos nos constitui e como e porque eles nos constitui.

O propósito é potencializar o debate em torno da temática, no sentido de buscar outros campos de referências históricas que não reproduzem o discurso hegemônico centralizador, e que embora dialogue com o mesmo, toma como princípios fundamentais uma interpretação crítica da memória, respeitando a polifonia dos textos/contextos e a “localização” dos sujeitos que a produzem.

### **Traçando laços entre escola, memória das populações negras, intelectuais e escrita**

A escola vista como um lugar de formação de intelectuais pode nos situar como maior eficácia sobre a influência dos intelectuais e de suas produções na (re)configuração da(s) memória(s) através dos processos educacionais que se dão nas escolas oficiais de ensino. Ao discutir sobre a formação dos intelectuais, Gramsci afirma que “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (1968, p. 9). Para ele é no processo de formação que se conformam as camadas intelectuais, em diversos graus, que em determinados momentos podem representar uma verdadeira diferença qualitativa, de acordo

com os processos históricos e os lugares onde esse processo está instalado – na “Civilização moderna” a criação de escolas para dirigentes e especialistas tem resultado na formação de intelectuais de um nível mais elevado, que são geralmente os chamados para exercerem a função de professores/as nas escolas.

Gramsci (1968) realiza uma crítica esse processo de formação, afirmando que ele desencadeia uma crise escolar, na medida em que há uma ausência de uma orientação geral para a formação de quadros intelectuais e se distancia cada vez mais de uma escola de formação humanista ou de uma cultura mais geral, que tomasse como tarefa central desenvolver nos jovens uma boa dose de maturidade, capacidade e criação intelectual, somadas a autonomia e iniciativa, como condições necessárias para sua inserção e interferência nas atividades sociais.

Arisco a afirmar o quanto essas proposições Gramscianas são atuais e recrudescem na realidade brasileira, ainda que entenda, se tomarmos a totalidade do texto de Gramsci, que elas se referem a outra realidade, um outro momento, estando situadas num contexto teórico mais amplo e talvez até certo ponto afastado daquele que referenda essas reflexões, na medida em que ratifica o privilégio da “Ciência” sobre os demais saberes .

Se a idéia de que a escola é o “instrumento” de elaboração de intelectuais, faz sentido para nós, é buscando entender o prolongamento dos objetivos escolares nos cursos das nossas Universidades ou Institutos de Ensino Superior, entendendo assim o projeto de formação sustentado pelos órgãos oficiais de ensino como um todo, que embora seja multifacetado e conflituoso, encerra na sua centralidade as finalidades e concepções daqueles que o estrutura e financia suas atividades.

No entanto, eu diria que a escola como “lugar” de criação de intelectuais me parece também bastante interessante, se for considerado todos os diálogos e relações travadas nos espaços escolares: nas (re)produções dentro e fora das salas de aula; nos embates e encontros entre professores & estudantes e demais membros da comunidade escolar. Ou seja, a escola como espaço sócio-

cultural<sup>112</sup>, lugar experiências, memórias, identidade e discursos diversificados; onde para além da posição hegemônica, existem outros posicionamentos que constroem processos de readequação, negociações e enfrentamentos – que têm resultado na conformação de contra-hegemonias ou hegemonias alternativas<sup>113</sup>.

Tem sido fundamental para criação e conformação desses grupos alternativos e/ou as margens daquilo que é hegemônico nos processos educacionais escolares, o trabalho desempenhado por determinados/as professores/as, quando tornaram suas práticas pedagógicas mais políticas e suas práticas políticas mais pedagógicas. Essa relação entre o pedagógico e o político é considerada por Giroux (1997), como crucial para o intelectual, pois: “Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder” (GIROUX, 1997, p. 08).

Certamente no processo de conformação da educação escolar no Brasil, as escolas desempenharam um importante papel nas mais diversas esferas políticas, sendo uma dimensão fundamental para a consolidação de grupos de poder e projetos políticos em todo território nacional.

Historicamente, e principalmente no estabelecimento do Estado Nacional Brasileiro, a educação escolar – mas também, para além da escola – foi considerada como parte indispensável para a realização do “Projeto Civilizatório” desse país. Ela seria a base sólida para a construção de uma nação mais homogênea e próxima aos ideais europeus de civilização, oportunizando aos “incivilizados”, os quais não seriam outros senão indígenas e negras(os), ocupar

---

<sup>112</sup> A escola como espaço sócio-cultural tem aqui o sentido definido por Juarez Dayrrel: “a escola, é entendida como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos”.

<sup>113</sup> Tais conceitos são fundamentados por Raymond Williams (1973), segundo ele: “A realidade de qualquer hegemonia, no sentido político e cultural ampliado, é de que, embora por definição seja sempre dominante, jamais será total ou exclusiva”. Assim, toda hegemonia enfrentará determinados grupos e indivíduos que a contrapõe, numa resistência sistemática a esta, na proposição de projetos e na criação de discursos na perspectiva de transformação, conformando-se em contra-hegemonias. Todo grupo que ocupa um lugar de oposição ao hegemônico, em busca de mudanças radicais ou não, trazem também no seu interior campos de disputa, nos quais, as lideranças exercem o poder de forma bem semelhante a prática política hegemônica, constituindo-se como hegemonias alternativas.

um lugar devidamente reservado para os mesmos na escala social da “ordem, do progresso e da Civilização”.

A idéia de “civilizar” estava diretamente ligada a domínio relativo de determinados conhecimentos, sendo que o mais destacado deles foi (e continua sendo) a linguagem escrita. No seu artigo sobre os projetos do Império Brasileiro, Filho (2009), destaca a importância da palavra escrita, sobretudo da imprensa, na construção de um Estado Imperial brasileiro. Segundo ele: “O movimento de ordenação do social se dá em íntima relação com a escrita, visto que foi por meio do texto impresso que os dirigentes imperiais buscaram instituir uma ordem legal e exercer controle sobre a totalidade da população” (FILHO, 2009, p.20).

Sem dúvida nenhuma, o texto escrito ocupou e ocupa ainda no Brasil um lugar privilegiado na difusão/reprodução dos discursos e determinações do Estado, bem como de todo universo projetado e divulgado pelos grupos hegemônicos nesse país. Assim sendo, a escola como lugar onde se “aprende a ler” (e aqui se traduz em “ler o texto escrito), se tornou de certa forma o eixo inicial e primordial na montagem de uma sociedade “letrada”, onde a “instrução e o esclarecimento” poderiam aproximar os mais distantes da civilização da conduta necessária ao desenvolvimento da Nação Brasileira.

No entanto, os domínios da escrita não estavam acessíveis de forma igualitária para todos. O projeto de uma escola universalista no Brasil tinha pelo menos duas versões: a de uma escola para a elite, que garantisse as ferramentas necessárias à continuação dos grupos hegemônicos no poder e outra escola para os demais, aquelas(es) reservados à lugares de menor importância na escala social.

Assim sendo, a “escola da elite” se consolidou como a possibilidade concreta de progressão nos domínios da escrita e conseqüentemente no lugar privilegiado da produção e circulação de conhecimentos através dessa linguagem. No que diz respeito à “escola dos outros” - entendendo-se por esse outros como pobres, negros, indígenas e mestiços em geral - o domínio dessa tal exigida linguagem não passava de sonho, que longe de acalentar essas populações com esperança para um futuro melhor, aumentavam-lhe os tormentos, já que não havia escolas para todas(os) e as instituições de ensino em

funcionamento não foram projetadas para incluí-los no seu interior, e/ou quando incluía era apenas para cursar as séries iniciais.

O acesso restritivo a escola talvez tenha sido uma das maiores perversões do sistema de ensino oficial no Brasil, desde que a introdução dos sujeitos num universo tido como o único caminho para o “progresso” individual ou coletivo, em situação desigual e discriminatória, sem provê-los da mínima condição para movimentar-se no mesmo, resultava quase sempre numa marginalização ainda mais cruel destes sujeitos, que para além de se verem desprestigiados e discriminados dentro das escolas, durante suas breves jornadas escolares, tinham que amargar o resto das suas vidas o insucesso dessa empreitada, como um fracasso absolutamente particular e individualizado, ainda porque em pouco tempo, esses grupos precisavam se adequar à esses domínios: aceitar seus desígnios, repetir seus textos, consumir verdades e explicações inquestionáveis, aprendendo que nada sabiam e não sabendo nada, nada seriam fora da escola.

### **Escola e intelectualidade na construção de uma memória nacional: projetos de *civilização* e teorias racistas**

O saber produzido e reproduzido na escola de forma majoritária se constitui em discursos importados dos “mais esclarecidos”, num voluntarismo iluminista que persegue a idéia de afirmar a humanidade enquanto totalidade, tomando como tarefa ímpar para essa humanidade a busca de um caminho linear que conduzisse ao progresso e a civilização; progresso e civilização que se concretizara na experiência do Ocidente europeu. Essa humanidade que encarna a experiência civilizadora era/é a humanidade branca, vencedora, portanto, digna de ser copiada e seguida pelas demais populações que apenas construíram experiências de “atraso” e “incivilidade”.

A importância que ganhou tais discursos, como uma dimensão constituidora do que somos ou não e de como nos relacionamos com outro, e nesse caso o outro é o colonizador, é refletida aqui através da relação entre intelectualidade, produção de memória sobre as populações negras e linguagem escrita, entendendo que nos lugares de memória reconhecidos oficialmente

como tais pelas instituições formais de ensino e também de pesquisa, os documentos escritos ocuparam e ainda ocupam o centro das atenções.

Os intelectuais brasileiros da segunda metade do século XIX e início do século XX, buscavam construir e empoderar o saber científico, questionando os discursos herméticos das religiões, desejavam introduzir o Brasil nos cânones do pensamento europeu. No entanto, fazia-se necessário a construção de teorias e pilares que legitimassem o discurso científico e para isso, esses intelectuais precisavam mergulhar na realidade brasileira, para explicitá-la e adequá-la a tais exigências.

Eventos como a “Abolição da escravidão” e a “República”, exigiram dos intelectuais um posicionamento em relação as populações negras e mestiças no Brasil oitocentista, principalmente naquilo que se colocava como um grande desafio: encontrar formas de incorporar negros/as legalmente fora da escravidão à formação da identidade nacional.

Não era possível ignorar completamente esses sujeitos, no entanto, tornava-se necessário inseri-los na vida nacional de uma forma que não maculassem a imagem do país diante das nações estrangeiras. Assim, que as teorias raciais vão sendo geradas e desenvolvidas como um discurso científico, que tomando por base o evolucionismo europeu, faz sua própria “tradução” do mesmo, numa pretensa explicação das diferenças humanas, que seleciona e hierarquiza a diversidade.

As doutrinas raciais dos finais do século XIX e inícios do século XX certamente se configuram como parte inaugural do projeto que foi construído no sentido de forjar uma nação branca, que buscava excluir e/ou apagar da memória qualquer participação efetiva das populações negras e indígenas.

Esse projeto se constituiu como pensamento hegemônico, reproduzido pelas principais instituições de pesquisa, ensino e todas as demais instituições “mantenedoras” de memória oficial sendo que representou e ainda representa em determinadas perspectivas uma dimensão fundante e bastante impactadora na criação e reprodução das memórias acerca das populações negras no Brasil, no sentido da sua presença recorrente nos textos e documentos sobre essas

populações ao longo dos séculos, na afirmação, negação ou reconfiguração das mesmas.

A construção e desdobramentos de uma memória sobre a população negra que se tornou hegemônica e constante nos diversos lugares de memória – escolas, arquivos, museus, bibliotecas entre outros – ignorou, desprezou e omitiu toda e qualquer produção mnemônica realizada pelos(as) próprios(as) negros(as). Do ponto de vista da produção intelectual escrita, validada pelo saber acadêmico, essa realidade pode ser considerada mais grave: Os(as) intelectuais negros(as) que conviveram com a Academia, tiveram geralmente que encarar a solidão, a discriminação e muitas vezes o ostracismo, tendo sempre seus trabalhos recusados ou ignorados por aqueles(as) que hegemonizavam o poder e as decisões acadêmicas.

Raros foram os(as) intelectuais negros(as) que tiveram seus trabalhos incluídos no rol das obras reconhecidas pelo conjunto da intelectualidade acadêmica e mais raro ainda os(as) que lograram que suas obras constassem como documentos da História nos lugares de memória: mesmo quando editadas (apesar das dificuldades e discriminações presentes nos processos de publicações), essas obras foram alijadas e jogadas ao esquecimento, consideradas fora do padrão acadêmico e do discurso “científico”, ficando efetivamente fora dos diálogos e discursos (re)produtores de memórias.

### **Na contramão de uma única memória: produção intelectual, experiência e narrativas**

Os(as) intelectuais negros(as) têm produzindo a partir de campos de conhecimentos plurais, sendo que alguns deles são reconhecidos pelas suas destacadas atuações intelectuais e políticas, reveladas no conjunto de suas obras. No entanto, grande parte dessas produções diz respeito às manifestações de tradições, reconhecidas como práticas e conhecimentos hegemonizados por grupos ou comunidades de negros(as).

A escrita de diversos intelectuais negros(os), de uma certa forma, tem privilegiado o lugar da narrativa, desviando-se da exigência de “neutralidade” e “objetividade”, introduz no texto, como dimensão explicativa, deslocadora de “lugares fixos” e de unidades discursivas o papel da experiência: não enquanto o relato de uma vivência particular, ou uma biografia individualizada, mas como uma memória coletiva, agregadora de trajetórias, eventos, (re)criações e utopias.

Essa escrita toma a experiência das populações negras como dimensão fundante de um “outro”, que representa “outro lugar”, para além dos discursos universalistas, que quebra a monofonia das afirmações de um “vencedor” absoluto e insubstituível e autoriza esses intelectuais a afirmar e apresentar novas possibilidades de tradução das diversas memórias coletivas, agora, particularizada no posicionamento insurgente daquela(e) que a retoma.

As narrativas das vivências familiares e das experiências em comunidades mais amplas é sem dúvida uma temática importante para adentrarmos na escrita dos intelectuais negros(os), se de fato queremos nos aprofundar nos sentidos possíveis dos seus pensamentos e elaborações, nos deslocando de premissas pré-concebidas e instauradas a partir de outras experiências de humanidade, dadas em condições bastante diversas e hegemonicamente privilegiadas.

É necessário perceber também de que forma as pessoas e suas histórias emergem dessas tradições, tecidas de memórias e fazedoras de memória. “Para apreender o ponto de vista dos negros brasileiros é preciso estar disposto a vislumbrar o que sua memória guarda, a exemplo das lembranças registradas nas histórias[...] (SILVA, 2001, p.165). Essas memórias tecidas ainda que em fragmentos, apontam para importantes aspectos da vida cotidiana, da tradição cultural e da história em geral dessas pessoas. Assim parece ser importante conforme afirma Giraud (1997), ficar atento para o perigo de juntar os fragmentos de uma tradição cultural, sem um princípio que os organize ou sistematize, o que pode transformá-los num catálogo de folclore.

Ao produzir conhecimentos onde o principal foco temático são questões relativas às populações negras, às suas experiências, culturas e identidades ou

ainda ao racismo e ao enfrentamento do mesmo por essas populações, esses (as) intelectuais se colocam como intelectuais engajados, comprometidos com seus vínculos – não como ausência de objetividade, mas como proposição ética, que tem como objetivo central a produção de um conhecimento que considera a realidade na qual está colocado.

Nesse sentido, Hall (2003, p. 84) afirma que “Às vezes nos revelamos mais pelos nossos vínculos quanto mais lutamos para nos livrar deles, ou discutimos, criticamos ou discordamos radicalmente deles”. O diálogo com as produções de intelectuais negros tem evidenciado para mim a importância desses vínculos – que entendo como as relações que todos nós mantemos com nossas experiências e memórias – os quais, na experiência histórica das populações negras são fundamentais para (re)construção dessas próprias experiências e memórias.

Souza (2005), a partir da citação de diversos autores que definem a literatura negra, diz que a mesma está mergulhada na experiência de vida dos afro-brasileiros, com a marca das tradições, problemas, situações e experiências culturais que se não são exclusividades dos afrodescendentes, são a eles mais atinentes.

Ou seja, o papel da experiência como dimensão mediadora da produção de conhecimentos, uma dimensão fundamental no processo interpretativo dos mesmos, embora não seja uma particularidade dos intelectuais negros, é certamente, bastante intensificado nas suas produções/reflexões.

Referindo-se a escrita de autores negros no Brasil, nas Américas e na África, Nascimento (1980), nos diz que eles voltam-se para suas próprias experiências familiares, recordando aprendizados de dor, lições de solidariedade racial e da luta pan-africana, tomando suas próprias experiências bibliográficas como fundamento e base da negação ao racismo. Ele afirma que “nós negros, temos sido forçados a esquecer nossa história e nossa condição por um tempo demasiadamente longo” Nascimento (1980, p. 21). Para Abdias do Nascimento:

Podemos ler as páginas da história da humanidade abertas diante de nós, e a lição fundamental que nos

transmitem é de uma enorme fraude teórica e ideológica articulada para permitir que a supremacia ário-euro-norte-americana pudesse consumir sua imposição sobre nós [...] apesar dessa espada sinistra suspensa sobre a sua cabeça, o negro jamais desfaleceu, nunca perdeu a esperança e a energia, sempre esteve alerta à menor chance de recapturar os fios rompidos de sua própria história [...] (NASCIMENTO 1980, p. 22).

Assim, ele nos desafia a pensar na história como uma criação de “nós próprios” – intelectuais/ativistas negras(os) – mas podemos pensá-la também, nesse momento, como uma necessidade do contexto atual, quando significativa parte da intelectualidade mundial, particularmente os intelectuais provenientes das experiências diaspóricas reivindicam a presença e importância da participação criativa das populações negras no construto da “modernidade”.

Esses intelectuais têm introduzido formas de pensamentos e proposições que tomam por base as construções e trajetórias próprias do povo negro, considerando os pontos de intersecção, de confluência, de disjunção e também de superação de uma unidade narrativa - que encerra todas as experiências humanas, naquelas preconizadas e constituídas hegemonicamente pela experiência branca ocidental e eurocêntrica - trazendo à tona outras possibilidades de discursos e interpretações/ações históricas.

Revela também que as memórias das populações negras na nossa história não é um texto que devemos decorar, não é um quadro fixo na nossa memória, não é uma sucessão de fatos lineares, nos quais de repente somos introduzidos.

Assim, como afirma Bhaba (1998), nossa tarefa, continua sendo a de mostrar como a intervenção histórica se transforma através do processo significativo, representando o evento histórico como um discurso de algum modo fora de controle, na afirmação das nossas escolhas, das respostas que podemos dar para nossas questões e do quanto conhecemos e validamos nossas memórias, escritas e não escritas.

## Referências bibliográficas

- BHABHA, Homi K. O Local da Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- FILHO, Luciano Mendes de Faria. Os projetos de Brasis e a Questão da Instrução no Nascimento do Império. IN: VAGO, Tarcísio Mauro, INÁCIO, Marcilaine Soares, HAMDAN, Juliana Cesário, SANTOS, Hercules Pimenta dos (orgs). *Intelectuais e Escola Pública no Brasil. Séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- GILROY, Paul. O atlântico negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GIRAUDO, José Eduardo Fernandes. Poética da memória: uma leitura de Toni Morrison. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HALL, Stuart. Da Diáspora – *Identidades e Mediações Culturais*. SOVIK, Liv (org.) Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- NASCIMENTO, Abdias. *Quilombismo*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1980.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagens e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- SOUZA, Florentina. Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões. In: Revista Palmares – Cultura Afro-Brasileira. Ano 1 – Nº 2 – Dezembro 2005.

# EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O(S) NORDESTE(S) EM DADOS E CORES

Iraneide Soares da Silva

## Introdução

O artigo é parte constitutiva do Relatório de uma pesquisa realizada para a Unesco no ano de 2014, na região Nordeste do Brasil, com o objetivo de produzir um documento técnico com estudos analíticos nas áreas das ciências humanas e cultura afro-brasileira, especialmente, sobre a história da atuação do Movimento Social Negro brasileiro. O propósito do documento era subsidiar o Ministério da Educação na proposição de ações e políticas educacionais com vistas a cumprir os artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/LDB e de um mapeamento a fim de identificar as principais lideranças do Movimento Social Negro na referida região que possam dialogar com o sistema de ensino na implementação dos mencionados artigos da LDB.

A metodologia de trabalho utilizada converge para a elaboração do documento, apontando para a pesquisa bibliográfica e documental com a finalidade de traçar um breve histórico do Movimento Negro do Nordeste.

Nessa perspectiva, delinea-se um breve histórico da região Nordeste do Brasil com dados e cores elencando o Movimento Social Negro e seu protagonismo enquanto importante ator social no que tange as atuais políticas de educação para as relações étnico-raciais. Ressaltamos que as visíveis conquistas do Movimento Social Negro contemporâneo se devem a muita luta e resistência à servidão que vem desde a formação dos primeiros quilombos, as conquistas com o reconhecimento do Brasil enquanto Estado racista na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, em Durban, África do Sul (2001); a legislação subsequente (Declaração de Durban, Plano de Ação de Durban) que aponta no Estado Brasileiro o racismo como gerador de desigualdades históricas, bem como o Movimento Social Negro brasileiro em diálogo com os Governos para a proposição e implementação de políticas públicas de cunho afirmativo para a

correção de distorções historicamente reconhecidas como injustas para o povo negro brasileiro.

Por último, analisamos a região pesquisada com a finalidade de identificar as principais lideranças que estão à frente do Movimento Social Negro. Vale salientar que nesse caminhar histórico pautamos a educação como foco central com o propósito de encontrar no Movimento Social Negro um ator importante, tanto na construção sócio histórica desta nação, como na proposição e implementação de políticas públicas para este segmento da sociedade.

Nosso entendimento, em consonância com Petrônio Domingues (2007)<sup>114</sup> por Movimento Social Negro é que este se pauta na luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade como um todo, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam em vários espaços sociais. Poderíamos rememorar a história do Brasil e verificar que as experiências de luta da população negra brasileira acontecem desde a formação dos primeiros quilombos; das revoltas nas quais os africanos escravizados e seus descendentes foram protagonistas; das irmandades de santo; clubes e agremiações; da denúncia ao racismo pela imprensa negra e tantas outras formas de resistência à escravidão e, por conseguinte, a violência de toda ordem. Podemos ainda, atestar a conceituação dada por Joel Rufino dos Santos (1994, p. 157), quando este nos diz que Movimento Negro é:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [ai compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como "clubes de negros"], artísticas [como inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos "centros de pesquisa"] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e 'folclóricos' – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

---

<sup>114</sup>DOMINGUES, Petrônio. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Revista: Tempo, nº 23, 2007, p. 100-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>> Acesso em: 25/02/2014.

Mas, para além do já mencionado por Rufino e Domingues, e seguindo o movimento da história do Brasil, o trato com os africanos e seus descendentes, adentramos nas particularidades desse Movimento Negro, no sentido de compreendê-lo também como um movimento político de mobilização racial (negra), que em dados momentos assume uma face fundamentalmente cultural, que se molda conforme a conjuntura sem perder de vistas seus princípios e a sua bandeira maior que é o combate ao racismo.

Foi a partir desse caminho que esta pesquisa se norteou. A proposta metodológica utilizada para construir este documento visou a priori pesquisar documentos e produções acadêmicas (bibliografia) a fim de se buscar um histórico do Movimento Negro. Num segundo momento, fora realizado a pesquisa de campo com reuniões técnicas de trabalho em 04 dos 09 Estados da região Nordeste e, por último e não menos importante, nas redes sociais mapeando as lideranças que atuam no Movimento Negro na região pesquisada com o propósito de criar um quadro demonstrativo com as lideranças e Organizações Negras da região em estudo. A Rede Mundial de Computadores, ou seja, a internet foi utilizada como instrumento de pesquisa, a qual foi uma importante ferramenta, sobretudo na busca de informações e produções que envolviam o tema da diversidade étnico-racial, Movimento Negro e a educação, a partir de pesquisa com as palavras-chave: Lei nº 10.639/03 e Movimento Negro.

Finalmente, elabora-se uma proposta de quadro demonstrativo em que apareciam as organizações negras e as lideranças do Movimento Negro da região Nordeste do Brasil.

### **Nordeste(s) em dados e cores**

O Nordeste do Brasil se apresenta sob diferentes pontos de vista: a terra marcada pelos inclementes “desígnios” da natureza, como a seca por exemplo. O lugar de pobreza e subdesenvolvimento econômico e também humano. O lugar que concentra belas praias e águas quentes. Porém, uma coisa é inegavelmente reconhecida: a sua importância para a história do Brasil. Não só avaliando os seus ciclos econômicos, mas, sobretudo, pelo que a região representa em termos históricos, políticos e socioeconômicos. Ao longo de cinco séculos de história,

ocorreram eventos marcantes, bem como, personalidades que influenciaram diretamente nos destinos do país, como: Zumbi dos Palmares, Lampião, Antônio Conselheiro, Frei Caneca, Padre Cícero, os líderes da Balaiada, da Revolta dos Malês e tantos outros.

De certo, a obra da colonização portuguesa que se iniciou com o povoamento da região e durou mais de três séculos, configurou a futura nação brasileira com todas as suas contradições, a ponto de até os dias atuais parte da população da Nordeste e de outras regiões não usufruírem das suas próprias riquezas.

O Nordeste ainda hoje oscila entre o discurso que enuncia as suas possibilidades como terra de oportunidades e os velhos estereótipos que o colocam dentro de um estigma marcado pela inferioridade. Embora seja a região com maior número de estados do país (09), tenha o terceiro maior território (com extensão territorial de 1.558.196 Km<sup>2</sup>), isso não repercute de maneira tão expressiva junto à população.

É também uma região vista como “dos que trabalham”. De homens e mulheres trabalhadores, pois é assim que as pessoas mais simples falam sobre o Nordeste. Nesse sentido, vale refletir um pouco sobre a história do trabalho e, por conseguinte da educação dos trabalhadores no Brasil e, especialmente no Nordeste brasileiro.

A história da educação dos trabalhadores brasileiros de acordo com SILVA (2008, p. 2), vem de longe. Tem início em 1809 com o Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, que cria o Colégio das Fábricas, após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil. Nesse mesmo período, o Brasil tinha uma economia de base escravagista, com um número considerável de negros e negras cativas. O interesse primeiro do Príncipe Regente com esse Decreto era a partir da cultura, dar um novo espírito ao povo e melhorar as condições econômicas da sociedade; mudar o quadro de letrados presentes na época, que era de bacharéis e eruditos, traço cultural predominante da elite.

Porém, a mudança prevista no Decreto de 1809 não repercutiu numa transformação significativa na mentalidade cultural da época, pois a base econômica agrícola e escravista não mudou. A iniciativa do Colégio das Fábricas

parece no primeiro momento inovadora, mas, quando verificamos a estabilidade e estrutura econômica do período, é possível deduzir que os favorecidos dos colégios das fábricas não eram os negros cativos nem seus filhos e filhas, pois o alicerce econômico continuou o mesmo.

Caminhando um pouco mais nessa história, verificamos já na segunda metade do século XIX, com a criação de sociedades civis para o amparo de crianças órfãs e abandonadas. Dentre essas sociedades, destacam-se as mais importantes que foram os Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Maranhão (1838), Paraíba (1836), Recife (1841), Piauí (1845), Ceará (1844), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Como vemos o Nordeste Brasileiro já aparece nesse cenário. Ainda hoje, é possível encontrar em praticamente todas as cidades nordestinas os Liceus de Artes e Ofícios, não com o propósito primeiro, mas como escolas públicas da rede estadual de ensino.

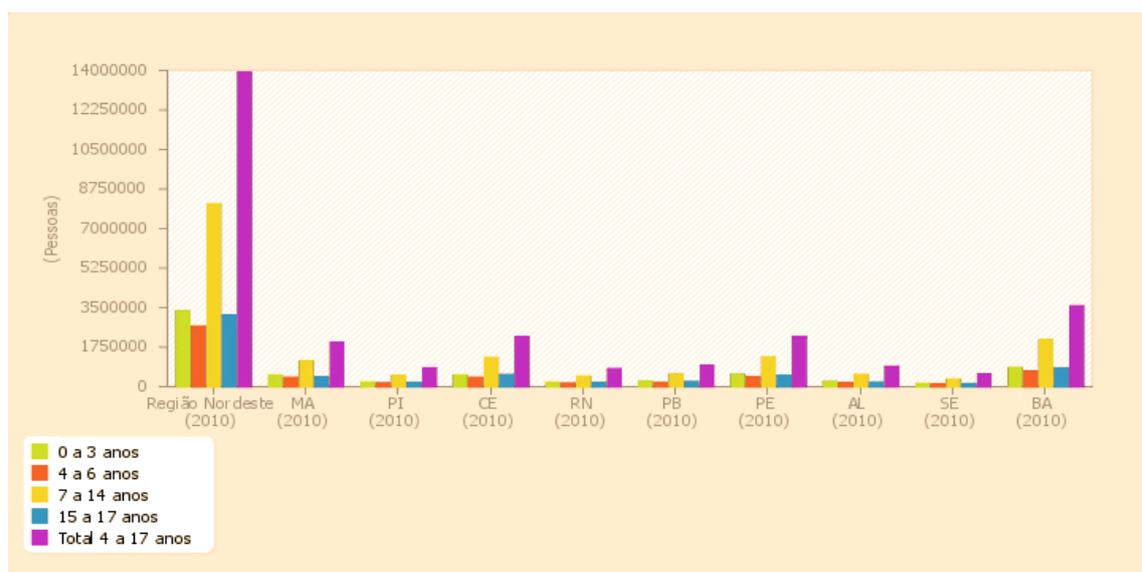
Quando visualizamos hoje dados referentes à população do Nordeste, temos, por exemplo, uma densidade populacional de 32 habitantes por Km<sup>2</sup>, perfazendo um total de 53.081.510 habitantes. Vistos em um dado contexto, os indicadores apontam para uma grandiosidade, mas há outros aspectos que precisam ser analisados. Um deles é o IDH (índice de desenvolvimento humano) que na região é estabelecido como de médio desenvolvimento.

Esses dados, quando são verificados sob o prisma da educação, ou populações educacionais têm-se o seguinte: o Nordeste como a maior região do país de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, concentra uma população em idade escolar de 13.915.186 (2010); PIB (R\$ 1.000,00) de R\$ 397.502.594,00 (2008); Renda Média (R\$) de R\$ 396,00 (2009); e uma taxa de analfabetismo (na população de 10 a 14 anos) que é de 3,7 % e com 15 ou mais de 16,9 %<sup>115</sup>. Os gráficos abaixo revelam a realidade oficial do Nordeste brasileiro no que tange ao acesso e permanência à educação.

---

Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-nordeste/>>. Acesso em: 02/04/2014.

Gráfico 01. População escolar nordestina



Fonte: IBGE.

Esses dados, quando analisados por idade, verifica-se que a população entre 15 e 17 anos quase some da escola; surge aqui um questionamento, será que esses alunos estão no mercado de trabalho? Não é nossa intenção aqui responder a essa questão, mas chamar à reflexão. Porque os jovens não permanecem no Ensino Médio pelo menos na mesma proporção do Ensino Fundamental?

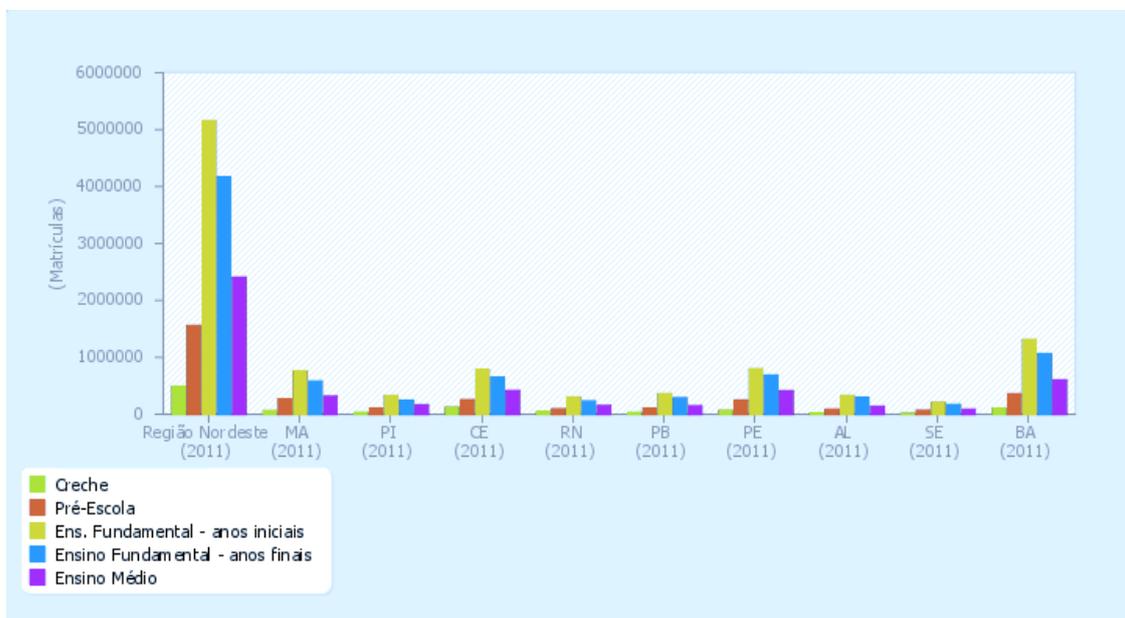
Nesse conjunto de indagações sem respostas diretas, a citação a seguir servirá para suscitar outras reflexões e até mesmo questões:

O ponto central da questão é, sem dúvida, o problema escolar. Se eu fizer questão de mandá-los à escola moderna”, exclama o chefe dos diallobé, eles irão em massa. Mas, aprendendo, também esquecerão. Será que o que vão aprender tem o mesmo valor daquilo que vão esquecer? E vai mais longe: A escola, para onde faço questão de mandar meus filhos, matará neles o que hoje conservamos com zelo e por motivos óbvios. E depois, a que leva a escola europeia? A civilização é uma arquitetura de respostas... A felicidade não é função do conjunto de respostas, mas da distribuição destas respostas. É preciso procurar um equilíbrio... (KANE, 1984).

O quadro a seguir revela dados dos alunos matriculados em 2011 e, tal qual ao anterior não há diferenças significativas; sabemos que somente a promoção de acesso à escola não significa sucesso, e preciso também cuidar da

permanência do alunado e isso requer um diálogo entre o sistema educacional e a sociedade na sua composição sócio histórica e étnica.

Gráfico 02. População Escolar Nordestina



Fonte: IBGE

Tabela 01. Dados educacionais - NE

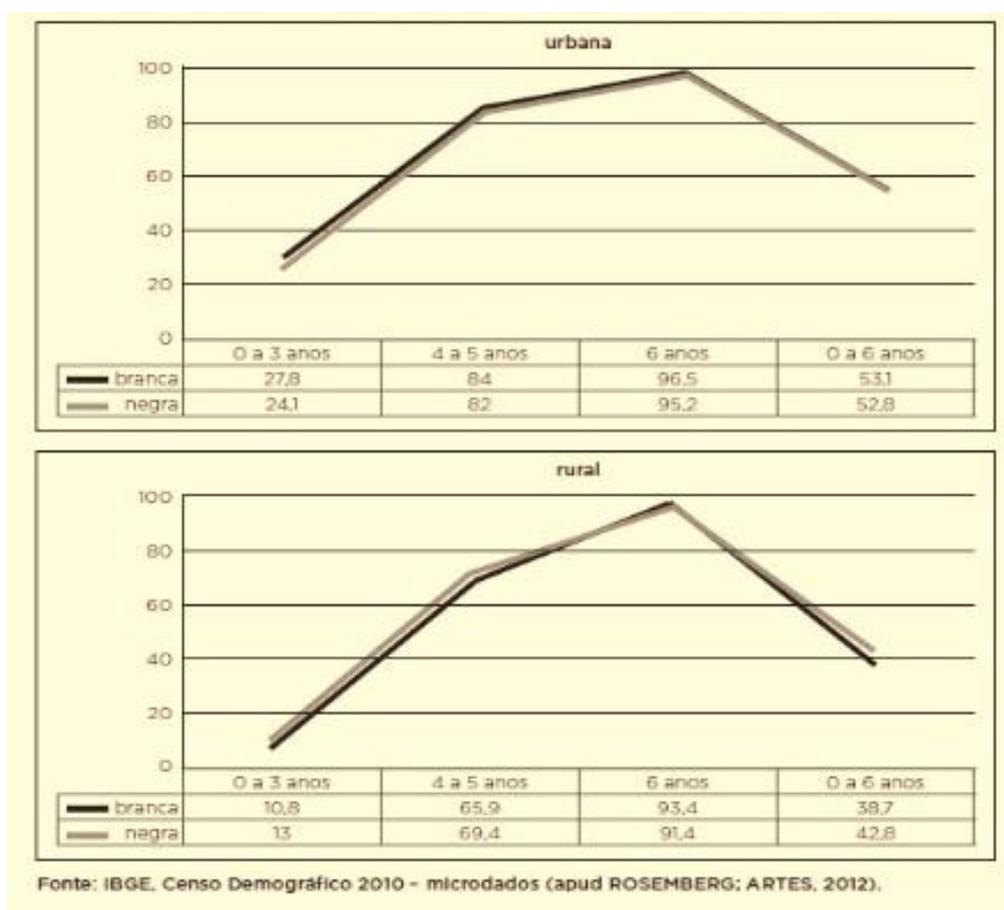
DADOS EDUCACIONAIS					
	0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	Total 4 a 17 anos
Região Nordeste (2010)	3.352.821	2.669.088	8.082.782	3.163.316	13.915.186
Região Nordeste (2010)	26,2 %				

Fonte: IBGE

Temos ainda os dados abaixo que, por sua vez propõe reflexões. Claro que temos aqui que considerar a expansão do acesso à Educação, na última década, e, conseqüentemente, verificar que houve um aumento expressivo de vagas no ensino superior – sobretudo privado, com fins lucrativos. Mas também, vale questionar que tipo de educação está sendo oferecida a essa população, porém não é nosso propósito entrar nesta seara.

Quando os dados são analisados com recortes de raça/etnia, temos o seguinte quadro:

Gráfico 03. Porcentagem de crianças de 0 a 6 anos frequentando creche ou pré-escola, por idade, cor/raça e localização. Brasil 2010



Os dados referentes ao acesso à educação infantil não são discrepantes entre brancos e negros. No entanto, nas modalidades superiores até o ensino médio verifica-se que esses alunos vão sumindo da escola. A questão é, para onde vão esses jovens, para o mercado de trabalho, qual?

Nesse sentido, nos arriscamos a refletir as concepções de alguns estudiosos que tratam de educação e relações étnico-raciais no Brasil, entre eles: Davis (2000), Munanga (1996), Gonçalves (2000), Gomes (2001), Cavalleiro (1999), Anjos (2006), Lima (2009) e Silva (2011) que diagnosticam, denunciam e discutem o preconceito e a discriminação racial nos quais os negros são penalizados na educação por meio da exclusão do sistema formal de ensino e conseqüentemente, nas demais esferas da vida social, cultural, econômica e política. Anjos enfatiza que o racismo é:

[...] estrutural que conduz a necessidade de uma intervenção de uma educação para os direitos humanos, desconstrutora do modelo viciado de preconceito e violência estrutural, institucional, cultural e subjetiva que vem grassando no contexto geral e em particular nas sociedades latino-americanas hoje. (RODRIGUES, 2006, Apresentação)<sup>116</sup>.

Ora, sabemos que historicamente o Brasil apresenta mudanças lentas em algumas áreas da educação, principalmente nas estruturas curriculares, nas abordagens de ensino-aprendizagem, particularmente no que tange à educação da população negra não sofreu mudança significativa ao longo dos anos, apesar de avanços significativos no que diz respeito à legislação, especialmente a LDB que é acrescida dos artigos 26A e 79B; o limite do currículo oficial em muitos dos casos ainda abarca somente a história da escravidão contra africanos.

Vale asseverar que, o que verificamos como mudanças, parte de ações reivindicatórias do Movimento Social Negro e, tal intervenção, provoca no Brasil, a partir da década de 1990, o surgimento de um aparato jurídico-normativo que contempla a diversidade étnico-racial como variável nuclear, propondo mudanças tímidas, porém significativas na proposta curricular. E são esses ajustamentos apontados como inovadores nascidos das bases inscritas na Carta Magna, que se constituem na matéria-prima da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

---

<sup>116</sup> ANJOS, JCG. No Território da Linha Cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: Ed. UFRGS 2006.

Tabela 02. Ordenação das regiões segundo a porcentagem de crianças frequentando creche ou pré-escola e a posição quanto a duração média da jornada na educação infantil

REGIÃO	FREQUÊNCIA - IBGE		JORNADA - INEP	
	POSIÇÃO	FREQUÊNCIA	POSIÇÃO	DURAÇÃO MÉDIA DA JORNADA
Sudeste	1º	54,7%	2º	6,24
Nordeste	2º	51,7%	4º	4,36
Sul	3º	49,6%	1º	7,45
Centro-Oeste	4º	45,0%	3º	5,71
Norte	5º	40,5%	5º	4,3

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 - microdados e INEP, Censo Escolar 2010 - microdados (elaboração: Amélia Artes).

Tabela 03. Porcentagem de matrículas de crianças de 0 a 6 "fora da idade" por etapa de ensino, segundo as variáveis selecionadas. Brasil, 2010

VARIÁVEIS SELECIONADAS		ETAPA DE ENSINO	
		CRECHE	PRÉ-ESCOLA
Sexo	Masculino	32,1	2,6
	Feminino	32,5	2,7
Cor/raça	Branca	29,2	2,2
	Negra (preta + parda)	37,7	2,6
	Indígena	40,4	2,2
	Amarela	36,4	3,2
	Não-declarada	30,7	2,6
Região	Norte	51,3	1,9
	Nordeste	43,4	5,1
	Sudeste	28,1	1,1
	Sul	25,4	1,9
	Centro-oeste	33,8	1,8
Dependência administrativa	Pública	35	1,3
	Privada	27,3	6,9
Total		32,3	2,6

Fonte: INEP, Censo Escolar 2010 - microdados (apud ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Ainda referente à educação infantil, a tabela acima traz um dado que merece atenção que é a porcentagem de frequência a creches por região e, nesse dado, verifica-se que a região Nordeste está numa boa posição em relação às demais regiões, sobretudo a Norte e Centro-Oeste.

O próximo gráfico já nos mostra que a média de estudos entre a população negra e a branca ainda era bem discrepante, apesar das políticas públicas de cunho afirmativa iniciadas nos anos 2000.

Falamos da implementação de políticas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) que, embora não voltado explicitamente para a população negra, tem contribuído para a inclusão de negros/as no ensino superior. E, é claro, as políticas de cotas raciais. Tudo isso sugere, portanto, algumas das dificuldades que se encontra para efetivar uma democratização do ensino superior no quesito cor/raça.

Todavia, em se falando do nível médio e universitário é válido lembrar que as desigualdades raciais se iniciam desde cedo. A começar pela questão socioeconômica. Uma das razões que explica as desigualdades raciais é a maior associação existente entre a população parda e preta com os setores mais empobrecidos da população, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, o que já é sabido e usado inclusive para se equivocadamente negar a importância do recorte racial. No entanto, vale lembrar que quando se trata de racismo, este atinge a população negra em todas as esferas socioeconômicas, independentemente de ser o indivíduo pobre ou rico.

Ademais, se repararmos nos gráficos apresentados abaixo veremos que já na Educação Básica as disparidades são gritantes. Vejamos então, que há mais jovens negros/as de 18 a 24 anos ainda no ensino médio do que no ensino superior; praticamente o dobro, no caso de pretos/as. Nesse caso, há um claro apartamento entre os jovens brancos e negros. Nesse caminho reflexivo, notamos que as dificuldades se acumulam e aumentam conforme se avançam os anos de escolarização.

Para ilustrar essas informações registramos o depoimento de 03 mulheres negras nordestinas. Duas da Bahia e uma do Piauí, em que, a mais velha delas diz ter concluído tanto o ensino médio, quanto o superior tardiamente. Ela hoje com 53 anos, quando indagada: com quantos anos você concluiu o ensino médio? - ela responde: com 23 anos. - e o ensino superior? - ela nos responde: ah, esse foi bem tarde mesmo, aos 47 anos. Quando questionada então, por quê? Ela nos responde: eu saí de casa muito cedo para trabalhar e, o tempo foi passando; fiz alguns vestibulares e não obtive aprovação, logo desisti. Aí, depois dos 40 anos voltei à sala de aula numa faculdade privada e consegui me formar em jornalismo. Hoje 05 anos depois da sua formatura, você atua na área de jornalismo? Não, responde a jornalista.

As outras duas mulheres negras, apesar de serem mais jovens, com 28 e 30 anos concluíram o ensino médio na idade certa, não conseguiram acessar a universidade pública e gratuita e sim, instituições privadas em conjunto com o mercado de trabalho, aonde não conseguiram permanecer e, segundo as mesmas, já estão há 11 anos tentando concluir os cursos escolhidos e sem sucesso. Nesses casos temos alguns pontos para reflexão: a) saída do ensino médio, b) entrada no ensino superior e c) permanência em ambos. Diante desses fatos, surge o questionamento de que as políticas afirmativas e inclusivas não dão conta dessa diversidade, porém, o que fazer? Será que esses são casos isolados? Sobre o tema, Rosemberg afirma:

A distorção série-idade, que traduz ineficiências e desigualdades do sistema, explica porque uma alta taxa bruta de escolaridade para o conjunto da população pode não constituir um indicador a ser comemorado, posto que um contingente de pessoas pode estar engrossando o número de estudantes sem galgar os níveis superiores de escolaridade (ROSEMBERG & MADSEN, 2011) <sup>117</sup>.

O fator desigualdade deve ser agregado ao recorte de cor/etnia para que possamos não somente refletir, mas buscar compreender desigualdades aliadas a fatores históricos como a escravização dos grupos negros e indígenas, bem como ao racismo estrutural que segrega e impulsiona esses grupos para baixo. Portanto, as políticas de cunho afirmativas não alcançam a todos e todas, num país que ainda não é de todos e todas.

---

<sup>117</sup> Fonte: <http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/08/31/alfabetizacao-genero-e-raca-no-brasil-as-desigualdades-no-ler-e-escrever/> acesso em: 12/04/2013.

Gráfico 04. Dados de escolaridade da população negra



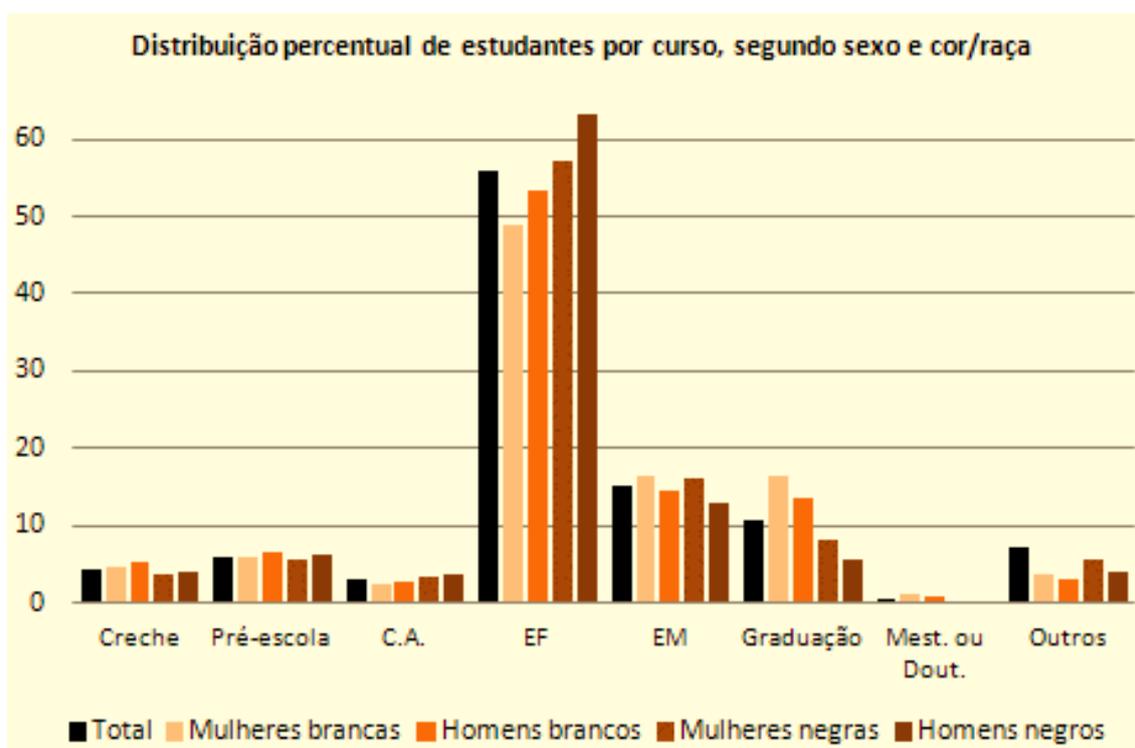
Fonte: PNAD 2009, baseado em Rosenberg & Madsen, 2011.

Gráfico 05. Dados de escolaridade da população negra



Fonte: PNAD 2009, baseado em Rosenberg & Madsen, 2011.

Gráfico 06. Dados de escolaridade da população negra

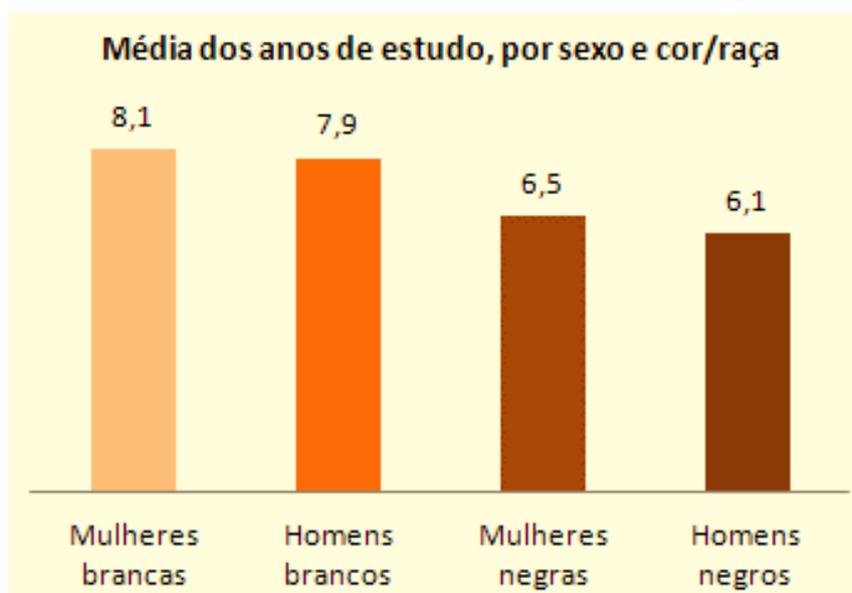


Distribuição percentual dos/as estudantes por curso frequentado, segundo o sexo e cor/raça.

Legenda: C.A. (Classe de Alfabetização), EF (Ensino Fundamental), EM (Ensino Médio)

Fonte: PNAD 2009, baseado em Rosemberg & Madsen, 2011.

Gráfico 07. Dados de escolaridade da população negra



Fonte: PNAD 2009, baseado em Rosemberg & Madsen, 2011.

Dos mais de 5,7 milhões de participantes da edição de 2013 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), 2,4 milhões se declararam pardos; 694 mil pretos e 35 mil indígenas. Os dados fazem parte de balanço divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP.

Vale salientar que os dados apresentados com recorte étnico-racial têm sido de enorme relevância para a fomentação, formulação e implementação de políticas públicas que venham atender a todos/as de modo mais justo e igualitário e, se isso ocorre será considerado um avanço para o país graças a múltiplos esforços do Movimento Social Negro, por isso também estudos como este se torna relevante uma vez que reconhece esses atores e sua importância na agenda das políticas públicas educacionais.

### **Análise da pesquisa documental e de campo sobre a história da atuação do movimento social negro na região nordeste**

É fato que nas últimas décadas, o Nordeste brasileiro avançou significativamente no que se refere à melhoria da qualidade de vida de uma parte da sua população, principalmente, aquela alcançada pelos bons resultados de um conjunto de políticas sociais de atenção à população mais empobrecida. No entanto, as políticas públicas adotam critérios de seleção e atendimento que não permitem a inclusão de todos.

Ademais, não podemos esquecer que o Brasil, mesmo com todos os avanços no campo econômico, com a estabilização da economia, ainda se caracteriza por uma imensa desigualdade social. Isso é facilmente constatado quando se analisa essa questão partindo do recorte étnico-racial. A população negra se ressentida de maior participação no acesso aos bens culturais. A sua luta diária é histórica e se constrói a partir do momento que milhares de africanos foram sequestrados de suas terras no continente africano e trazidos para o Brasil na condição de escravos, onde se transformaram em peça importante na engrenagem que moveu a economia na colônia brasileira do séc. XV ao séc. XIX, servindo como mão de obra compulsória e dispensável.

As consequências desse modelo de exploração econômica são sentidas até os dias atuais no século XXI. Tal modelo que de um lado trouxe riquezas para comerciantes, proprietários de terras e demais setores médios e altos da população, mas que por outro lado desencadeou um constante processo de organização das formas de resistência desses escravizados e seus descendentes até os dias de hoje. E dessa forma, através das lutas travadas, que passaram à memória nacional, ainda que essa memória esteja em permanente processo de construção e reelaboração, caracterizando um ambiente de disputa com caráter ideológico.

Inúmeros são aqueles que representam essa luta da população negra brasileira por direitos, respeito e dignidade. A história se repete, tem-se, por exemplo, a escrava Esperança Garcia no estado do Piauí, Nordeste brasileiro, que no séc. XVIII escreveu uma petição ao presidente da província denunciando os maus tratos dos quais era vítima por parte do feitor da Fazenda Algodões, onde residia. No Maranhão, o personagem de Negro Cosme, principal líder da Revolta da Balaiada no séc. XIX ganhou destaque pela luta aguerrida travada entre os homens sob o seu comando e as forças do governo.

No Ceará sobressaiu Francisco José do Nascimento que pela causa abolicionista, promoveu junto com outros jangadeiros, o bloqueio do porto de Fortaleza para evitar o embarque de escravos para a região Sudeste do Brasil, luta cujo desdobramento se deu com a abolição da escravidão no estado em 1884. Por causa da bravura demonstrada na ação de impedir a saída de escravizados, Francisco passou a ser conhecido como Dragão do Mar.

Não menos importante para a nossa história é a Revolta dos Malês de 1835, considerada uma das mais importantes manifestações dos negros escravizados no início do século XIX, na Bahia. De acordo com os escritos do historiador João José Reis, a revolta tomou a cidade de Salvador na Bahia de forma desorganizada, mas havia um grande número de soldados bem armados, o que provocou um massacre. Os registros da época afirmam que 70 escravos e 07 policiais morreram no confronto. Centenas de malês foram presos e condenados à morte, castigados ou enviados de volta para África, com a Corte Portuguesa proibindo a transferência de escravos da Bahia para qualquer outro local do Brasil. Apesar da derrota imposta aos insurgentes, a revolta serviu de

inspiração para as lutas contra a escravidão e para outros processos abolicionistas que culminaram com a Lei Áurea de 1888.

Por fim, Zumbi dos Palmares é a mais conhecida personalidade negra da história brasileira, pela sua luta em defesa da liberdade, liderando durante anos, grande contingente de negros pelas terras das alagoas, no nordeste brasileiro.

Todas essas personalidades constituem referência na luta da população negra no Brasil, pelo seu reconhecimento enquanto cidadãos dignos de direitos e merecedores de respeito, como qualquer outro. Os desdobramentos da ação de cada um deles se faz sentir ainda nos dias atuais, de forma cada vez mais contundente, uma vez que a verdadeira inclusão ainda não aconteceu de fato.

A organização do Movimento Social Negro enquanto ente político que vem se constituindo ao longo das últimas cinco décadas tem se inspirado em diversos momentos de lutas dos africanos e seus descendentes e, por último de forma mais visível e organizada nas lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos da América do Norte, onde se destacam Martin Luther King, Malcolm X; bem como em muitos homens e mulheres de todos os continentes que lutaram por justiça social e contribuíram sobremaneira para o avanço das políticas sociais voltadas especificamente para a população negra americana a partir dos anos de 1960. A nossa história, como podemos constatar, é pródiga em exemplos de pessoas que devotaram sua vida à causa da liberdade e dos direitos do povo negro. Essas pessoas devem nos inspirar sempre a partir dos seus exemplos de vida, ainda que sejam muitas vezes invisibilizados pelo discurso historiográfico.

Sendo a história, um processo de construção narrativa que não é neutro, e que em certos momentos atende a interesses de manutenção de uma estrutura de poder, a sua reescrita e ressignificação se faz necessária em uma conjuntura de disputa de discursos que buscam estabelecer hegemonias de alguns grupos em detrimento de outros.

O Movimento social Negro brasileiro passou por diversos momentos, mas a sua trajetória de luta não muda. A desigualdade social existente reforça essa atuação e se impõe como condição de sua existência, visto que do conjunto geral da população, os negros e negras, ainda detêm os piores indicadores socioeconômicos do país.

E, o Nordeste brasileiro tem um papel importante em toda essa conjuntura. Dos personagens citados anteriormente, (Zumbi, Negro Cosme, Esperança Garcia...) todos são dessa região e atuaram no cenário nordestino. Pela sua importância histórica, o Nordeste deve procurar novas formas de reivindicar a construção de uma nova trajetória para o desdobramento das políticas de cunho racial. Estados como Maranhão, Bahia e Pernambuco com grande contingente de população negra, se ressentem de um maior nível de organização do Movimento social Negro, embora isso não seja reflexo apenas destes três entes federados, mas fruto de uma circunstância maior que remete a todo território nacional.

É urgente a realização de uma avaliação organizativa dos movimentos sociais negros frente às conquistas alcançadas e também ao que demonstra ser retrocesso na efetivação das políticas afirmativas. Como já mencionado, o Nordeste brasileiro é composto por 09 estados e, é a segunda maior região do Brasil com uma população de 193,9 milhões de habitantes de acordo com dados do IBGE de 1º de julho de 2012. Esta população reside em 5.565 municípios brasileiros e são 53.907 mil os que vivem nos nove estados do Nordeste<sup>118</sup>. Quando é verificada a distribuição populacional segundo cor/raça, temos o descrito na tabela a seguir:

Tabela 04. Distribuição populacional segundo cor ou raça

Localidade	População	Branca		Preta		Amarela		Parda		Indio	
		Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
Chapada	22.710	2.312	3	8.712	11,31	350	0,45	11.280	14,64	56	0,07
Nordeste	23.035	3.576	4,64	7.657	9,94	322	0,42	11.371	14,76	109	0,14
Santa Cruz	26.493	2.456	3,19	10.623	13,79	334	0,43	13.015	16,9	65	0,08
Vale das Pedrinhas	4.786	973	1,26	1.536	1,99	43	0,06	2.195	2,85	39	0,05
<b>Total</b>	<b>77.024</b>	<b>9.317</b>	<b>12,1</b>	<b>28.528</b>	<b>37,04</b>	<b>1.049</b>	<b>1,36</b>	<b>37.861</b>	<b>49,15</b>	<b>269</b>	<b>0,35</b>

Fonte: IBGE 2010

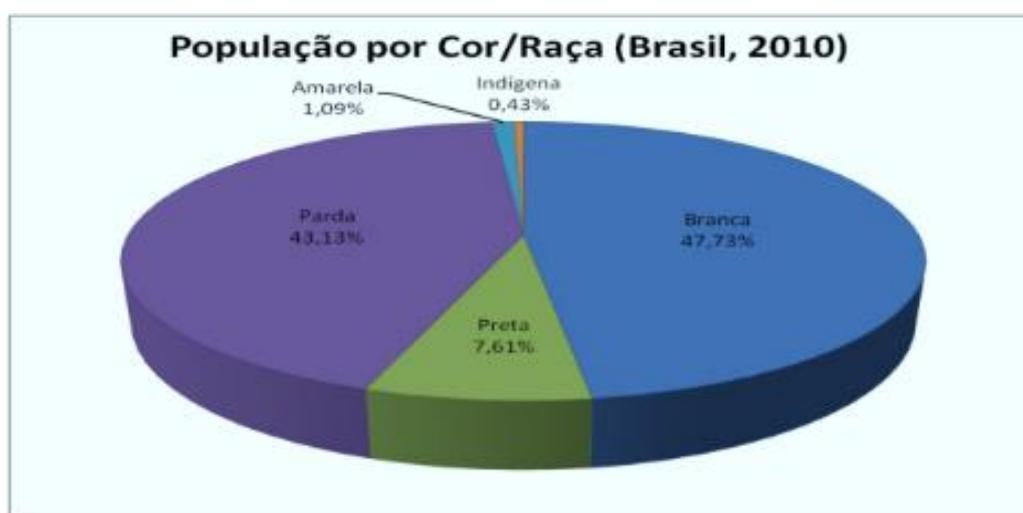
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE no Censo 2010 aponta que 43,13% da população que se declarou parda e 7,61 são os pretos. Nesse sentido, como o Movimento social Negro utiliza o termo negro como categoria política, logo, a população negra brasileira é de 50,74%. A região

5.Fonte:<<http://agenciaprodetec.com.br/component/content/article/229-populacao-do-nordeste-alcanca-54-milhoes-de-habitantes-em-2012-.html>>. Acesso em: 05/04/2014.

Nordeste por sua vez, concentra um expressivo número de mulheres e homens negros conforme a tabela acima. A região Nordeste concentra (9,5%) dos negros do Brasil, segundo o Mapa da Distribuição Espacial da População, segundo a cor ou raça – Pretos e Pardos, divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), lançado durante a III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (III CONAPIR) que ocorreu em 2013, a partir de acordo de cooperação técnica entre a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR e o IBGE. O mapa supracitado mostra a distribuição percentual da população negra no país com base no Censo Demográfico de 2010. O Censo 2010 informa ainda que 7,6% da população brasileira se declarou preta. Na sequência do Nordeste, a região Sudeste aparece como a segunda maior em proporção de negros (7,9%). A região Sul é a que tem o menor percentual (4,1%).

Quando posta em gráfico, temos um Brasil de maioria negra, ou seja, pretos mais pardos que somam 50,74% da população do país.

Gráfico 08. Distribuição populacional segundo cor ou raça



Fonte: IBGE.

O IBGE aponta que a meta da cooperação técnica com a SEPPIR tem como propósito elaborar estudos sócio-demográficos e análises espaciais dos territórios com a presença de comunidades quilombolas.

Por fim, a pesquisa segue com as reflexões e os sujeitos somos nós, mulheres e homens negros que resiste cotidianamente para existir. A educação

brasileira, ainda está longe de ser inclusiva a ponto de considerar a história e cultura do povo negro do Brasil e da diáspora africana.

## Referências bibliográficas

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo. *Histórias do movimento negro no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Pallas, CPDOC-FGV, 2007.
- BOAKARI, Francis Musa. *As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar*. ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *GT. Sociologia da Educação*. Porto Alegre, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20.12.96*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- ..... *Leis etc. Coleção das Leis do Brasil de 1808*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o Racismo e o Preconceito Racial na Escola. In: LIMA, J.C.; ROMÃO, J. e Silveira, S.M. (orgs.) *Os Negros e a Escola Brasileira*. Florianópolis: NEN, nº 6. 1999 (Série Pensamento Negro Contemporâneo).
- KANE, Cheikh Hamidou. *Aventura ambígua*. Trad. Wamberto Hudson Ferreira. São Paulo: Ática, 1984. [A 1ª edição foi publicada em 1928].
- SILVA, Iraneide Soares da. *As inquietações no currículo educacional a partir da Lei 10639/03*. Padê. Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos, 2007, v. 1, p. 33-51.
- ..... *Abrindo Caminhos, construindo novos espaços de afirmação: ações afirmativas para a população negra brasileira na educação profissional e tecnológica*. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2011.
- ..... *A trajetória dos estudos de relações raciais no Brasil*. PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. UniCEUB, FACJS. Vol.2, Nº 1/2007.
- SILVA, Joselina. *Homens de cor: uma rede do movimento negro após o Estado Novo*. (Tese de doutorado em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, UERJ, 2005).
- THEODORO, Mário. (org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. IPEA: Brasília, 2008.

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DA DIVERSIDADE CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

José Antonio Novaes da Silva (Baruty)  
Solange P. Rocha

## Introdução

No Brasil as conquistas sociais para a população negra resultam de intensas mobilizações políticas e populares, levadas a efeito pelo Movimento Social Negro, as quais resultam na modificação da legislação levando a sedimentação legal de uma dada reivindicação a qual provoca um processo de cristalização nos aparelhos do Estado levando a elaboração de novas leis (FOUCAULT, 2001).

Contemporaneamente um exemplo que podemos citar foi a Lei nº 10.639/2003, que ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, levou a obrigatoriedade do ensino da temática étnico-racial, primeiro nos estabelecimentos públicos e particulares de níveis fundamental e médio, segundo, nas instituições de ensino superior, *locus* de formação de docentes. Esta Lei, uma reivindicação antiga dos movimentos sociais negros, tem sua primeira legalização a partir da Constituição Brasileira de 1988, que em seu artigo 242 parágrafo 1º afirma que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

Esse artigo constitucional operou, já em 1989, em diferentes estados e capitais brasileiros significativas modificações em Constituição Estadual e Leis Orgânicas no que se refere à educação brasileira com destaque para a História da África e da população na diáspora africana (SANTOS, 2005).

Em terras paraibanas, logo após a promulgação da Lei 10639/2003, os movimentos sociais negros em diálogo com o governo do município de João Pessoa, em 2006, conseguiram obter a regulamentação e a ampliação da aplicação da Lei para todas as áreas do conhecimento (ROCHA; SILVA 2013), havendo ainda a obrigatoriedade da discussão do tema, em sala de aula, pelo

menos uma vez a cada bimestre. Esta regulamentação apresenta-se como um avanço, pois na Lei Orgânica da capital<sup>119</sup>, encontra-se no inciso IV do artigo segundo um vago conceito de igualdade o qual se baseia no preconceito e não na discriminação: “Promover o bem de todos, sem preconceitos”.

No âmbito da Universidade Federal da Paraíba<sup>120</sup> (UFPB) a temática das relações raciais apenas alcançou todos os cursos de graduação da instituição em 2015, por meio da Resolução 16 do Consepe<sup>121</sup>, sendo que seu artigo 26 afirma que a “composição curricular de todos os Cursos de Graduação, presenciais e a distância deve contemplar o componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Graduação, modalidades Bacharelado e Licenciatura”. (UFPB, 2015) Anteriormente a este marco legal registra-se a criação do componente curricular, História da África Contemporânea aprovada por meio da resolução<sup>122</sup> 017/2005 a qual é ofertada para o curso de Licenciatura em História. A inserção do tema, por meio do componente Educação das Relações Étnico-raciais, também foi realizada no fluxograma do curso de Licenciatura em Biologia, ofertado no *Campi* II da UFPB localizado no município de Areia. Em 2019, em discussões sobre reformulação do currículo dos cursos de graduação na UFPB, manteve-se a obrigatoriedade dos conteúdos que atendam a “Educação para as Relações Étnico-raciais”.

Outras instituições de ensino superior inseriram conteúdos da Lei 10.639/03 em currículos de todos os cursos de Licenciatura, a exemplo da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que por meio da resolução 217/2012<sup>123</sup> estabeleceu em seu artigo primeiro a “inclusão da disciplina

---

<sup>119</sup>Disponível em:

<[http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wpcontent/uploads/2012/04/Lei\\_Organica\\_de\\_Joao\\_Pessoa.pdf](http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wpcontent/uploads/2012/04/Lei_Organica_de_Joao_Pessoa.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2019.

<sup>120</sup> Em seu artigo 26 encontramos que “nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”.

<sup>121</sup> Disponível em: < [http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2015/Rsep16\\_2015.pdf](http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2015/Rsep16_2015.pdf) > . Acesso em: 20 fev. 2019.

<sup>122</sup> Disponível em:< <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep172004.htm>>. . Acesso em: 20 fev. 2019.

<sup>123</sup>Resolução 217/2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDE2MTA2MjU2ODMxMzQ0OTk2NzQBMDg1NTEwOTU3NTg0NDQ2NTE2NDkBYUlqNUI1RWM0X29KATAuMgEBdjl>> Acesso em: 23 fev. 2019.

“Educação das Relações Étnico-raciais”, com carga horária de 60 (sessenta) horas/aula, como componente obrigatório, de todos currículos das licenciaturas” (UFRPE, 2012). Assim, como pode ser visto na UFPB e na UFRPE a inclusão da temática racial levou respectivamente 11 e 9 anos, contatos após o parecer do CNE.

### **A fundação do NEABI-CCHLA/UFPB e sua atuação voltada para a educação antirracista**

Como uma estratégia para o enfrentamento ao racismo epistêmico e com o objetivo de difundir novos conhecimentos sobre a população negra no âmbito da UFPB, em 2012, tendo-se a frente um grupo de dez docentes fundou-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI-CCHLA/UFPB)<sup>124</sup>, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), com o propósito de, prioritariamente, coordenar, desenvolver, orientar e executar estudos, pesquisas e atividades de ensino e extensão sobre as populações negras e povos indígenas e tendo as seguintes áreas de atuação: Educação, Ações Afirmativas, Gênero, Corpo, Geração, identidades, territórios, Direitos Humanos, Movimentos Sociais, Violências, Saúde da População Negra, História (estudos sobre África e Diáspora Negra), Literaturas e Relações Étnico-raciais.

No mesmo ano de seu estabelecimento, o NEABI-CCHLA/UFPB aprovou projeto junto a um Edital de Programa de Extensão Universitária, do Ministério da Educação e Cultura (PROEXT), propondo o PROAFRO: Programa de Promoção da Igualdade Racial e Valorização da Matriz Cultural Africana no Estado da Paraíba/Nordeste/Brasil, o qual se mostrava subdivido em 3 propostas de trabalho, sendo que a coordenação geral coube a uma das autora deste texto, a professora Solange P. Rocha.

O projeto 01, coordenado pelo Professor Dr. Elio Flores (História), com o título *Fazendo Extensão, Consolidando o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPB: formação de Banco de Dados para a escrita da história e*

---

<sup>124</sup> Regulamentado em 04/06/12 pela Resolução nº 07/2012 do Consuni/UFRPE.

*memória da população negra da Paraíba*, apresentou como objetivo geral Fortalecer o NEABI-CCHLA/UFPB para a realização das atividades de extensão, pesquisa, ensino e atuação social na valorização da matriz cultural africana no Estado da Paraíba, por meio da organização de um Banco de Dados sobre a população negra (história e memória). O Projeto 02, sob a coordenação do Professor Dr. Marco Aurélio Paz Tela, docente do Campi IV, intitulado *Fazendo Extensão, promovendo Igualdade Racial: produção de material didático para o ensino-aprendizagem da matriz cultural africana no Estado da Paraíba/Nordeste/Brasil*, teve como objetivo geral: Estruturar, coordenar e elaborar materiais didáticos que formarão a Coleção *Cadernos Afro-paraibanos*, a partir da memória e história da população negra da Paraíba, com vistas a articular o ensino e a extensão para a promoção da igualdade racial. Por fim, o Projeto 03: *Formação docente e educação antirracista: repensando nossa escola*, coordenado pelas Professoras, Dra Surya Barros e Dr<sup>a</sup> Cristina Matos, buscou oferecer subsídios teóricos para as discussões das relações étnico-raciais e acesso a conteúdos que possam ser utilizados na formação de alunos/as do Ensino Fundamental e Médio conforme proposta da Lei 10639/03, tendo como público professores/as da rede pública paraibana, assim como aos futuros profissionais da educação e participantes de movimentos sociais. Os módulos apresentados foram: Currículo escola e as relações étnico-raciais, História da África e seus habitantes, História da população negra no Brasil, Tecnologias no mundo africano, Mídia e Relações Raciais, Saúde da População negra e Metodologia de Ensino.

Considerando a referida formação docente oferecida pelo PROAFRO, no presente texto tratamos de conteúdos debatidos durante o módulo História da População Negra no Brasil, abordando as trajetórias de intelectuais negros, ambos formados em cursos imperiais: o advogado Manoel Pedro Cardoso de Almeida e o médico Tito Livio de Castro.

## Um intelectual negro e integrante das elites imperiais: Manoel Pedro Cardoso Vieira (1848-1880)

Manoel Pedro Cardoso Vieira, um homem negro (ou “pardo” como era denominado no século XIX e no XX por memorialistas), nasceu em 1848, na capital da província da Paraíba, em 1848 e faleceu em 1880, aos 32 anos, na capital do Brasil, no Rio de Janeiro, quando exercia o cargo de Deputado Geral, equivalente nos dias de hoje a função de Deputado Federal. Ao longo de sua vida ele se notabilizou como professor, advogado e político provincial arrojado na defesa de ideias liberais, inclusive fez parte do grupo que iniciou o debate do Abolicionismo no Parlamento brasileiro.

Nesse sentido, ao analisar a vida de Cardoso Vieira, temos elementos para compreender a inserção social de pessoas negras livres na sociedade oitocentista, contrapondo-se ideia naturalizada que se têm delas, com vinculação ao cativo – como escravizadas ou libertas. Ademais, possibilita conhecermos fragmentos históricos da sociedade oitocentista e a sua cultura histórica, ou seja, a narrativa do passado produzida por homens de letras, referente às imagens construídas sobre o multifacetado Cardoso Vieira, presente até os dias de hoje na Paraíba. Realizamos o “enquadramento da memória” do nosso primeiro personagem, com vistas a historicizar as imagens construídas sobre ele, a partir de análises de escritos de intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano/IHGP e da Academia Paraibana de Letras/APL, que, em geral, investiram na consagração de sua memória, evidenciando suas atuações como intelectual e como parlamentar, cuja memória deveria ser lembrada, para, ao menos, conhecermos a complexidade da sociedade escravista brasileira, que contou com mulheres e homens negros no interior das elites imperiais.

Cardoso Vieira, de forma semelhante aos letrados imperiais, foi um homem de diversas funções intelectuais, cuja formação secundária ocorreu num Lyceu (no caso, o da Paraíba), cursou Direito (na Faculdade de Recife), após sua formação exerceu o cargo de professor de Retórica no Lyceu Paraibano e escreveu em diferentes periódicos, antes de ter apoio da classe

senhorial para atuar na Corte como Deputado Geral (1878), representando o Partido Liberal (MARTINS, 1979).

Esse Partido retornou ao poder central, depois de um ostracismo político de dez anos. A região de origem de Cardoso Vieira, o Norte (atualmente designada como Nordeste), vivia um momento difícil, uma vez que a agroindústria açucareira estava em crise. A lavoura algodoeira amenizava esse quadro econômico, contudo, no Centro-Sul (contemporaneamente denominado de Sudeste) o café figurava como principal produto de exportação do país, porquanto recebia expressivo apoio governamental para modernizar sua infraestrutura. O Norte, por sua vez, ainda teve que enfrentar a “grande seca” – nos anos de 1877, 1878 e 1879 – que solapou não apenas suas lavouras, mas também a mão de obra, a dita “propriedade” humana – o cativo – cujo número diminuía, a cada ano, em razão da morte ou da transferência para o Sudeste, com a intensificação do tráfico interprovincial, desde os anos de 1850.

Neste contexto de mudanças no século XIX, identificamos que Cardoso Vieira era um homem livre, filho de pais proprietários de terras no litoral da Paraíba (atual município do Conde), e que tinha em seu poder cerca de uma dezena de indivíduos cativos. Na sua formação política, a sua atuação como jornalista foi fundamental. Ele escreveu em alguns periódicos políticos nas décadas de 1860 e 1870, o que pode ter contribuído para ser conhecido e adquirido respeito dos seus pares, o que resultou na sua eleição, aos 30 anos, como Deputado Geral pela Paraíba, na 17ª Legislatura, no período de 1878 a 1881, e fez parte do grupo de parlamentares que inseriram o debate da Abolição no Parlamento, defendendo o fim imediato da escravidão (MARTINS, 1979).

Estes breves dados sobre Cardoso Vieira nos mostram que um homem negro, livre e das camadas abastadas, conseguiu atuar no Parlamento, um lugar de destaque no cenário do século XIX. Ao longo das décadas após a morte de Cardoso Vieira, observamos que sua trajetória de vida não ficou silenciada. Pelo contrário, ela sempre foi lembrado pelos intelectuais brasileiros, em geral, associados a instituições culturais, como o do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano, fundado em 1905, e a Academia Paraibana de Letras, criada em 1941, que atuaram (atuam) na construção da identidade

paraibana. Assim, nos escritos de intelectuais dessas duas instituições, Cardoso Vieira tem sido destacado como um homem que muito orgulhou a Paraíba, um dos “vultos” da sua história (CASTRO, 1955). Antes, em 1941, ela passou a ocupar a condição de “imortal” ao ser um dos patronos da Academia Paraibana de Letras (CASTRO, 1955 e GUIMARÃES, 2001).

Para finalizar, cabe destacar que a trajetória de indivíduos, como foi o caso de Cardoso Vieira, tem excelente potencial para que ser utilizado no espaço da sala da aula, tanto por personalizar a história quanto por mostrar as atuações sociopolíticas de pessoas negras e ampliar nossa visão sobre o passado, salientando que nem todas as pessoas negras que viviam na sociedade escravista eram escravizadas. Pelo contrário, compreender o Brasil escravista e as suas contradições é uma tarefa para várias gerações de estudiosos/as, porém as produções históricas contemporâneas possibilitam iniciarmos a implementação das mudanças da Lei de Diretrizes e Bases/1996 com inclusão da Lei 10.639 em 2003, difundindo novas narrativas históricas que possibilitem a compreensão da diversidade de experiências históricas do passado.

### **Um médico darwinista no Brasil oitocentista**

Tito Lívio de Castro (1864-1890) foi um intelectual negro profundamente preocupado com o desenvolvimento do Brasil, mas que morreu prematuramente, aos 26 anos de idade, levado que foi pela tísica<sup>125</sup> que sobre ele se abateu quando ele tinha apenas 22 anos. No seu curto período de vida teve a oportunidade de vivenciar, ainda quando criança, a Lei Rio Branco ou Ventre Livre (1871), a Abolição da Escravatura (1888), assim como os primeiros meses do país da Ordem e Progresso, uma vez que conviveu, mesmo que por poucos meses, no Regime Republicano (1889).

De mãe desconhecida, e negra, foi exposto, com aproximadamente 15 dias de idade à porta do comerciante português Manoel da Costa Paes, que o acolheu colocando-o a seguir, sob suas custas, a circunspeção de “distinta senhora de sua amizade” de sobrenome Castro, cognome a ele dado como um

---

<sup>125</sup> A doença tornou-se um símbolo da geração romântica tendo sido a responsável pela morte, também prematura de Álvares de Azevedo e Castro Alves mortos aos 21 e 24 anos respectivamente.

“reconhecimento à digna Senhora que o criava”, que atuava como criadeira. Em 1869, o Tito, uma criança com 5 anos de idade, ficou aos cuidados do seu benfeitor que introduziu seu afilhado no mundo das letras. A instrução formal de Livio de Castro teve início no Liceu Comercial, instituição na qual permaneceu de 1872 a 1876. No ano seguinte foi matriculado no já prestigiado Colégio Pedro II onde bacharelou-se em letras em 1883. Em seguida, em 1884, começou o curso na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Aos depois, finalizava sua tese doutoral, com o título *Das alucinações e ilusões*, junto a cadeira de Psiquiatria foi defendida em 1899 (ROMÉRO, 1893; ALMEIDA, 2008). De sua bibliografia constam ainda dois livros, com publicações póstumas: *A Mulher e a sociogenia* (1893) e *Questões e problemas* (1913). Publicou também artigos, nos últimos anos da década de 1880, no *Jornal A Província de São Paulo*<sup>126</sup>. Sendo que sua tese foi muito elogiada, o que lhe abriu caminho para contratação junto ao Hospício Nacional do Alienados.

Silvio Romero (1851-1914), que foi professor de Tito Livio no Colégio Pedro II, não poupou elogios ao jovem intelectual negro tratando-o como um “mestiço irrecusável”, quando prefaciou o livro *A mulher e a Sociogenia*. Nesta apresentação, Romero, além de tê-lo considerado um gênio, bondoso, recatado, também o comparou a André Rebouças (1838-1898), José do Patrocínio (1853-1905) e Tobias Barreto (1839-1889), acrescentando que Livio apresentava “capacidade científica e o espírito construtor” (ROMÉRO, p. xxvij, 1893). A engenhosidade científica do homenageado foi demonstrada na imagem do mesmo, a qual abre a edição do livro *Sociogenia* (figura 1). No quadrante inferior direito da mesma encontramos, da esquerda para a direita, um crânio, um microscópio ao centro, e a esquerda deste equipamento um tripé que serve de base para um recipiente no qual está presente uma chama/fogo. O primeiro símbolo tanto da craniometria, importante metodologia de pesquisa desta época, quanto da medicina, que pode indicar também mudança, transformação e início de um novo ciclo. O segundo, um equipamento ligado ao rigor científico e o terceiro simbolizaria o brilhantismo bem como a finitude da vida. Num segundo

---

<sup>126</sup> Neste periódico Tito Lívio publicou 12 artigos o primeiro deles em abril de 1888. Com a proclamação da república o jornal mudou seu nome para *O Estado de São Paulo* e sob esta nova designação o autor publicou seu último artigo: “Origens do Cristianismo – Renan”, em 19 de Junho de 1890 (ALMEIDA, 2008).

plano, logo atrás da caveira, observa-se um livro, símbolo do conhecimento sobre o qual repousa o que seria um caderno. Nota-se ainda apoiado entre o livro e o crânio o ramo de louros, que simboliza a vitória, e ao fundo o homenageado.

Figura 01. Xilogravura apresentando a imagem de Tito Livio de Castro



Fonte: CASTRO, T.L. 1893.

### A obra: A mulher e a sociogenia

Os Oitocentos marcaram a disseminação de práticas médicas hoje corriqueiras em nossos dias, observando-se a generalização do uso dos estetoscópios (1823), da medição da temperatura corporal (1820) e da pressão arterial (1860). Foram os avanços obtidos ao longo século IXI que levaram, nos primeiros anos dos Novecentos a descrição, por Fritz Richard Schaudinn (1871-1906), da bactéria causadora da sífilis em 1905. Alguns anos depois, em 1909, Carlos Chagas (1879-1934) descreve o protozoário responsável pela doença de Chagas e, em 1910, a medicina ocidental descreveu, “pela primeira vez”, por meio do trabalho James B. Herrick (1861-1954), a anemia falciforme. Foram descobertas importantes e em um período no qual havia uma grande preocupação com o tema da degeneração da espécie humana. Estes avanços posicionavam na categoria médica “perante a sociedade como detentores de um saber capaz de contribuir diretamente para a formulação de um projeto de construção da nação” (KROPF, 2013, p. 270).

O Oitocentos também inaugurou modificações voltadas para os cuidados com o corpo feminino aprimorando-se os conhecimentos em relação a reprodução feminina observando-se o surgimento da ginecologia e da obstetrícia como áreas de tanto de pesquisa quanto de intervenção. A descoberta dos microrganismos patogênicos e a adoção de estratégias para combatê-los, por meio da assepsia foram um grande avanço para a medicina abrindo caminho para, por exemplo a realização de cirurgias abdominais, que nas mulheres resultaram no acesso aos ovários e ao útero e a consequente realização de cirurgias de esterilização. Rohden, (2001, p. 49) nos ainda nos informa que é ao longo do "século XIX que a medicina passa a se preocupar de maneira mais intensa com o campo da sexualidade e da reprodução, o que se traduz no desenvolvimento de especialidades como a obstetrícia e no surgimento da ginecologia.". Estas cirurgias permitiram, por exemplo, as primeiras comparações entre morbidades que acometiam mulheres europeias e brasileiras algo que pode ser lido no trabalho publicado por um médico em 1878

neste paiz, ou, pelo menos, n'esta cidade são freqüentissimos os fobroides do útero em forma de polypo, de tumores pendentes de sua superficie externa, ou entranhados em sua substancia, ao passo que os kystos do ovario, tão freqüentes em alguns paizes europeus, que constituem uma especialidade *per se*, muito pouca vezes se encontra aqui (PATERSON, *apud* BARRETO, 2001, p. 31).

No Brasil, a matrículas de mulheres nas duas faculdades de medicina, a da Bahia e a do Rio de Janeiro, bem como a criação dos cursos de obstetrícia e ginecologia, foram regulamentadas pelo Decreto imperial Nº 7247 de 19 de abril de 1879. As três primeiras médicas aqui formadas foram gaúchas e conquistaram seus títulos de doutoras na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. A primeira a defender sua tese foi Rita Lobato Velho Lopes (1866 - 1954) que teve como tema os *Paralelos entre os métodos preconizados na operação cesariana* (MEIRELLES, 2004). Doutora Rita graduou-se em 1887 havia requerido sua matrícula nesta instituição de ensino superior em 1884. No ano 1888 doutorou-se Ermelinda Lopes de Vasconcelos e um ano após esta, na turma de Tito Livio de Castro temos a notícia da terceira mulher também graduada e doutorada em medicina. Trata-se de Antonieta Cesar Dias, natural

de Pelotas (BRAZIL MÉDICO, 1890, p. 384). Tendo-se em vista que o autor de *Mulher e a sociogenia* iniciou seu curso em 1884 é fato que o mesmo tenha convivido com as três doutoras, sendo muito provável que estas lhes tenham influenciado no sentido de perceber a importância da educação e de como esta poderia ser o diferencial para a evolução da mulher em nossa sociedade.

Além deste universo de novidades e de intervenções o Brasil convivia com uma série de teorias importadas do continente europeu eram conceitos impregnados pelo evolucionismo, darwinismo social, positivismo e materialismo. Havia “um bando de ideias novas [que] esvoaçavam sobre nós e de todos os pontos do horizonte” (ROMERO, apud NOGUEIRA, 1992, p. 43).

Neste cosmos dominado por homens, em sua grande maioria brancos e com a intervenção naturalista sobre os órgãos reprodutivos femininos é que Tito Livio de Castro busca uma nova perspectiva, ao direcionar seus estudos não para o ventre feminino, mas para o seu cérebro, pois para ele “antes de qualquer observação psychica, antes da classificação dos factos normaes ou anormais da mentalidade feminina, deve ser feita a descrição do craneo e do cerebro feminino.” (CASTRO, 1893, p. 3). A opção de Castro mostrou-se praticamente única e de vanguarda e contrasta fortemente com a adotada pelo, também médico, Fernando Magalhães (1878-1944), o qual decidiu-se pela obstetria.

O livro de Tito Livio de Castro, *A mulher e a sociogenia*, concluído em 1887, firmemente embasado na craniologia do francês Paul Broca (1824-1880), bem como no darwinismo social e que tratava de forma articulada a evolução e a um processo biológico lento da ordem de milhões de anos.

Para os/as cientistas deste período, influenciados pelo pensamento clássico, e também pela falta de conhecimento aprofundado da proposta darwiniana “concebiam o tempo como princípio de desenvolvimento para os seres vivos na sua organização interna; só é percebido a título de revolução possível no espaço exterior onde vivem” (FOUCAULT, 2007, p. 208), pois acreditavam que haveria um “progresso contínuo e mais ou menos lento de todas as espécies em direção a uma perfeição superior” (FOUCAULT, 2007, p. 208). E assim, nesta perspectiva Castro (1893, p. 312) propunha que não haveria “objecção sceintifica contra a educabilidade da mulher, ela é um organismo como

os outros e sob a acção dos motivos que influenciaram os outros reagirá do mesmo modo que eles: o motivo é a educação, a reacção é a evolução mental”.

A escrita, eivada de termos oriundos de diferentes campos das ciências naturais, de quantificações e comparações, apresenta uma leitura complexa observando-se ainda uma íntima articulação a educação, a evolução e a hereditariedade são tão profundas que o autor propõe ao longo tempo a primeira se converta na terceira, sendo aquela o fio condutor do processo evolutivo da espécie humana.

O que é educação será hereditariedade no futuro, como a hereditariedade de hoje foi algum dia educação. Seria, portanto, de grande interesse para nosso objetivo reproduzir a traços largos os sistemas de educação que vigoram hoje para o sexo feminino nas sociedades mais civilizadas (CASTRO, 1893, pp. 189-190).

Diferentemente de outros autores de sua época, que advogavam a inferioridade da mulher por meio de estudos e analogias baseados na comparação dos órgãos genitais, Tito Livio de Castro tem como seu tema o cérebro, afirmando que a inferioridade feminina é de ordem física e que teria se estabelecido durante o processo evolutivo de nossa espécie e que poderá ser superada por meio da educação. A genialidade do pensamento de Castro vem da negação de dados craniométricos, os quais mostram o cérebro da mulher menor e portanto inferior entre os mais diferentes povos e momentos da humanidade e ele ao invés de se deixar levar pelos números e pelas estatísticas propõe que “Antes de qualquer observação pychica, antes de qualquer classificação dos factos normaes ou anormais da mentalidade feminina , deve ser feita a descrição do craneo e do cérebro feminino” (CASTRO, 1893, p. 1), sendo que a propositura do estudo deste importante órgão alinha o pensamento deste intelectual negro a nova ciência da neurologia qual dava seus passos iniciais.

Tendo o facultativo carioca uma forte formação evolucionista, entende, a partir desta, os seres humanos como mais uma das espécies presentes em nosso planeta e a partir deste prisma advoga ainda a igualdade e educação para as mulheres: “A espécie humana sahiu dos mais humildes organismos vivos, mas não é inferior a espécie alguma, não é igual a especie alguma. O papel da mulher

na espécie não póde ser inferior, nem mesmo igual ao do sexo feminino nas especies inferiores. A civilização exige a sua educação e o seu preparo” (CASTRO, 1893, p. 339). Sua preocupação com o tema avança para um verdadeiro dilema, pois para ele “ou a mulher há de evoluir, ou a especie humana há de parar em sua evolução” (CASTRO, 1893, p. 405). A preocupação do autor com a questão educacional voltou a ser discutida em seu segundo livro, *Questões e problemas*, no qual considera que “os mestiços de todos os graus de cruzamento educam-se com facilidade, mostram-se tão habilitados como os europeus” (CASTRO, 1913, p.100).

Após a morte de Tito Livio de Castro, sua memória, de forma esporádica, foi revisitada em diferentes períodos sendo possível citar o trabalho de Isaías Paim o inserta em seu livro *Psiquiatras brasileiros (I)* de 1961. Temos ainda a presença do mesmo no *Dicionário bibliográfico de escritores cariocas* de Ribeiro Filho e publicado em 1965. Seu nome também foi inserido, por Sacramento Blake, em seu *Dicionário bibliográfico brasileiro* o qual foi publicado em 1970. Antonio Paim também registra a trajetória deste intelectual negro oitocentista, em duas de suas publicações *A filosofia da escola do Recife e Castro (Tito Livio de)*, que vieram a público em 1981 e 1989, respectivamente. O autor de *A sociogenia* também foi tema da dissertação de Ana Maria Araújo de Almeida, *Um “mestiço irrecusável”: Tito Lívio de Castro e o pensamento cientificista no Brasil do século XIX* (2008). O intelectual carioca também foi citado e no livro de Fabíola Rodhden *a Arte de enganar a natureza: contracepção, aborto e infanticídio no início do século XX* (2003). Estes estudos nos mostram a marca que Tito Livio deixou na ciência brasileira, sendo destacada a sua capacidade intelectual em época de racismo científico.

### Considerações finais

Por fim, com a apresentação da trajetória de dois intelectuais negros em atividade de formação docente, oferecido pelo NEABI-CCHLA/UFPB, nos anos de 2012 e 2013, durante cursos de extensão, procuramos expor novas narrativas sobre a população negra, com vistas a superar a perspectiva eurocêntrica presente nos currículos da educação brasileira e, quiçá, colaborar, a partir de

conhecimentos científicos, a construção e fortalecimento de identidades negras e relações sociais mais saudáveis, como proposto na Educação Antirracista, que tem por finalidade a formação de uma sociedade em que a diversidade sociocultural seja (re)conhecida e respeitada.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. M. A. de. *Um "mestiço irrecusável" Tito Lívio de Castro e o pensamento cientificista no Brasil do século XIX*. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.
- AVELAR, A. de S. Escrita da história, escrita biográfica: das possibilidades de sentido. In: \_\_\_\_\_; SCHMIDT, B. B. (Orgs.). *Grafia da vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica*. São Paulo: Letra e Voz, 2012, p. 63-80.
- BARBOSA, S. de F. P. *Pequeno Dicionário dos Escritores/Jornalistas da Paraíba do Século XIX: de Antonio da Fonseca a Assis Chateaubriand*. João Pessoa, 2009. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/jornaisefolhetins/>>. Acesso em: 20 mar. 2014; 20 fev. 2019.
- BARRETO, M. R. N. Doenças de mulheres na Bahia do século XIX. In: SARDENBERG, C. M.B.; VANIN Iole Macedo; ARAS Lina M<sup>a</sup> Brandão (Orgs.). *Fazendo Gênero na Historiografia Baiana*. Salvador, NEIM/UFBA, 2001, p. 27-34.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <[183](https://www.google.com/search?q=constitui%C3%A7%C3%A3o+federal+de+1988+pdf&ie=utf-8&oe=utf-8#></a>>. Acesso em: 20 fev. 2019.</p><p>CASTRO, E. <i>Vocabulário de Foucault</i>. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.</p><p>CASTRO, O. <i>Vultos da Paraíba</i> (Patronos da Academia). Rio de Janeiro: Departamento de Nacional, 1955.</p><p>CASTRO, T. L. <i>Questões e problemas</i>. São Paulo, Empresa de Propaganda Literária Luso-brasileira, 1913.</p><p>CASTRO, T. L. <i>A mulher e a sociogenia</i>. Rio de Janeiro, Francisco Alves & C, 1893.</p><p>FOUCAULT, M. <i>As palavras e as coisas</i>. São Paulo, Martins Fontes, 2007.</p><p>FOUCAULT, M. <i>O nascimento da clínica</i>. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1984.</p><p>GUIMARÃES, L. H. <i>História da Academia Paraibana de Letras</i>. João Pessoa: A União, 2001.</p><p>KROPF, S. P. Um cientista em ação: Emmanuel Dias de a mobilização social em torno da doença de Chagas no Brasil. In: CARULA, K.; ENGEL, M. G.; CORRÊA, M. L. <i>Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno</i>. Rio de Janeiro, Contracapa, 2013, p. 269-310.</p><p>LIPPOLD, W. G. R. <i>A África no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Possibilidade de efetivação da Lei 11.6452/2008 e da Lei 10639/2003: um estudo de caso</i>. Porto Alegre, 2008. 166 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.</p></div><div data-bbox=)

MARTINS, E. *Cardoso Vieira e o Bossuet da Jacoca*. Nota para um perfil biográfico. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura, 1979.

MEIRELLES, N. S. et al. Teses Doutoriais de Titulados pela Faculdade de Medicina da Bahia, de 1840 a 1928. *GMBahia*, v. 1, n. 1, p. 9-101, 2004.

NOGUEIRA, O. *Negro político. Político negro*. São Paulo, Edusp, 1992.

ROCHA, S. P. Cardoso Vieira, um homem negro na composição das elites da Paraíba oitocentista: biografia, memória e história. *Revista Crítica Histórica*, Ano III, n. 6, p. 1-18, dez./2012. Disponível na web: <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/>

ROCHA, S. P. *Gente Negra na Paraíba Oitocentista: população, família e parentesco espiritual*. São Paulo: Unesp, 2009.

\_\_\_\_\_; SILVA, J. A. N. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, p. 55-82, 2013.

ROMERO, S. Tito Lívio de Castro. Prefácio. In: CASTRO, Tito Lívio. *A Mulher e a Sociogenia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1893.

SANTOS, S. A. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 21-37.

UFRPE. *Estabelece a inclusão do componente curricular: "Educação das relações Étnico-raciais"*, nos cursos de graduação desta universidade.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ACERCA DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

Maria da Conceição dos Reis  
Mayra Barbosa dos Santos Rocha  
Rebeca Fernanda Felix Cavalcanti de Almeida Belarmino

## Introdução

As inquietações para a realização da pesquisa apresentada neste texto surgiram a partir das observações da prática pedagógica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vivenciada durante os estágios do curso de Pedagogia da UFPE. Notou-se que a função da EJA era direcionada para que o educando obtivesse apenas os códigos alfabéticos no processo de alfabetização, não se configurando como uma educação emancipatória que buscasse fortalecer a autonomia do sujeito através do processo de decodificação da realidade no qual esse Ser está inserido em sua compreensão de mundo.

Souza (2000) afirma que a reflexão política pode ser feita sem haver o letramento, pois a conscientização se faz através da ação organizada, e não das letras, mas podendo sim, as letras, contribuírem para o entendimento da política e economia. Assim, os códigos alfabéticos são mecanismos eficientes na formação do sujeito, mas, para que os sujeitos possam estar totalmente inseridos no processo educacional, é necessário estarem posicionados na sua própria realidade buscando, por exemplo, pertencimento racial para afirmação de sua identidade.

Se tratando da modalidade EJA, sabe-se que sua trajetória é marcada por lutas, resistências e, também, incentivo ao caráter alfabetizador em uma perspectiva de politização e autonomia dos/das seus/as estudantes que, em sua maioria são negros e negras, moradores de periferia, de classe social menos favorecida economicamente e que, por algum motivo, não tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos.

Desse modo, pensando nesses sujeitos, entende-se que para que aja reconhecimento e valorização de sua própria história, cultura e identidade, são necessárias práticas pedagógicas que estabeleçam formação para cidadania e

persistam no combate ao racismo e a discriminação que envolve a população negra.

A Lei nº 10.639/2003, torna obrigatória a inserção dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar da rede de ensino no Brasil, trazendo grandes contribuições para o campo educacional. Esta lei propõe uma educação que oferta a promoção da igualdade, do respeito e da valorização cultural, possibilitando à mulher e o homem da raça negra a afirmação da sua identidade, estabelecendo um maior pertencimento na constituição da história do povo brasileiro e, assim, fortalecendo as relações no seu convívio social.

A partir dessa problematização, o objetivo da pesquisa, aqui apresentada, foi analisar práticas pedagógicas de professores da EJA sobre a temática étnico-racial. Seus objetivos específicos foram: Analisar como a temática étnico-racial é trabalhada na EJA e identificar os desafios encontrados na prática.

O caminho metodológico se deu a partir de uma abordagem qualitativa. Os sujeitos foram professoras da EJA de uma Rede Municipal de Ensino, localizada na Região Metropolitana do Recife/PE. Os dados foram coletados através de questionários, com perguntas abertas e fechadas, aplicados durante uma formação continuada realizada no início do ano letivo. Através dos questionários foram identificadas e selecionadas cinco professoras<sup>3</sup> que, no seu cotidiano escolar, adotam práticas pedagógicas antirracistas. Após o questionário, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, buscando compreender como se configuram as práticas pedagógicas referentes à temática étnico-racial. Por fim, os dados coletados foram organizados e submetidos a uma pré-análise (BARDIN, 2011) para posterior interpretação à luz do referencial teórico e dos objetivos.

Como resultados, foram identificadas práticas pedagógicas docentes que estão em constante alerta diante às dificuldades dos/as estudantes da EJA no trato com as questões étnico-raciais. São práticas que se configuram como antirracistas por estarem atentas a redimir essas dificuldades e a intolerância

---

<sup>3</sup> As professoras estão identificadas no texto através da letra P, seguida por um número, a partir da ordem de realização das entrevistas.

religiosa, que perpetua estigmas e preconceitos a despeito da população negra na sociedade brasileira.

### Prática pedagógica na EJA e a educação das relações étnico-raciais

Pensar na EJA não consiste apenas num ato de alfabetizar, mas também em relembrar a sua trajetória social, política e histórica de lutas por direito que, de alguma forma, foram negados, e entender essa construção como perspectiva de mudança.

A educação no Brasil é marcada historicamente por se preocupar apenas com a elite branca, excluindo pessoas negras, indígenas e trabalhadores braçais. Souza (2000), ao destacar a função reparadora da modalidade EJA, diz que a mesma “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (p.26)”.

Ao passar dos anos, com a mobilização das Organizações da Sociedade Civil e a população em geral, em prol da Educação para todos, as pessoas foram tendo acesso ao ensino básico gratuito, alcançando diversos segmentos da sociedade.

Nos anos 40, por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou que precisaria haver uma junção para inclusão de todas as pessoas, independente de cor/raça, na educação. Neste período circulava no Brasil a “necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção” (BRASIL, 2002. p.20).

Tais fatos, possibilitaram algumas mudanças na Educação de Jovens e Adultos. Ainda nesse período, no ano de 1947, uma campanha nacional foi lançada para alfabetização dos sujeitos no tempo determinado de três meses. Em um curto período, escolas supletivas foram criadas e alguns voluntários e profissionais da educação se dispuseram para ajudar a mobilização. Entretanto, isso não era suficiente. Era preciso uma concepção ampliada sobre a EJA, para que esses sujeitos de direitos obtivessem o acesso à aprendizagem através da

troca de experiência de toda trajetória da sua vida, e não apenas escolarizá-los mecanicamente.

Em meados da década de 50 se revigoraram as críticas feitas ao processo de ensino- aprendizagem da EJA, que se perpetuava como ensino infantilizado e uso da cartilha como método de alfabetização. Pensando em um novo modelo pedagógico para a EJA, uma ação importante partiu da iniciativa política e emancipadora do professor Paulo Freire, que trouxe uma proposta para alfabetização dos adultos, rica em significados, e que compreenderia a realidade e as experiências de vida desses sujeitos. Uma compreensão mais aprofundada da realidade e essa “pedagogia de Paulo Freire inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular do início dos anos 60” (BRASIL, 2002. p.22).

O Plano Nacional de Alfabetização foi aprovado em 1964, buscando efetivação das ações propostas por Paulo Freire nos programas de alfabetização existentes no Brasil. Estudantes e outros grupos da sociedade se juntaram com força para apoiar o funcionamento dessa proposta. Porém, em pouco tempo fora interrompida devido ao golpe do período militar. Com esse cenário de repressão, o governo passou a tomar total controle sobre a alfabetização da população, interrompendo os programas de alfabetização, apreendendo materiais e criou diversas políticas assistencialistas/compensatórias, pensando em mascarar o golpe e mais uma vez desviar o que é de direito do povo.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado através da Lei nº 5.370/1967, foi pensado com o principal objetivo de que estudantes conseguissem ler, contar e escrever, para dar lucro ao processo de industrialização. Pensado sem nenhuma perspectiva política, crítica e libertadora, já obtendo uma estrutura organizada para um processo de aligeiramento que “salvasse” o país do analfabetismo. Logo, “passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000. p.114).

Posterior ao MOBRAL, a Fundação Educar assumiu o processo educativo. Em seguida, na década de 90, a EJA mais uma vez necessitava de uma reestruturação de bases pedagógicas que assumissem um compromisso sério com esta modalidade e que almejasse o acesso desses jovens e adultos na cultura, política e no mercado de trabalho.

A luta para que a EJA seja um ambiente que acolhe e liberta, como uma proposta de troca do conhecimento e experiência da realidade de cada sujeito ainda permanece na sociedade atual. Uma educação que liberta e dá autonomia ao povo carregado de história e cultura diversificada. "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1999,p.97).

Considerando a história do povo de origem africana, no Brasil, e o seu direito à educação, é verificado o quanto esse povo foi prejudicado e excluído do processo educacional. À medida que é feita uma análise histórica, é possível perceber que decretos e leis de cunho racista fortaleciam a exclusão dos povos negros no sistema educacional no período imperial. A exemplo disso, o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, destacava a impossibilidade das escolas públicas do Brasil admitirem escravizados, do mesmo modo que mais à frente, no ano de 1878, o Decreto de nº 7.031- A, de 06 de fevereiro, estabelecia que as pessoas negras só podiam frequentar a escola no período noturno, para que não houvesse o contato com as pessoas brancas.

Durante muito tempo, o Brasil deu margem para um racismo institucionalizado, mantido por lei, que pertinentemente fundamentava a invisibilidade do negro e permitia a sua exclusão no campo educacional, social e histórico. Apesar do acesso à escola ter sido democratizado, percebe-se o quanto as pessoas negras foram afetadas e ainda hoje têm sido marcadas por ideologias que estimulam a prática do preconceito e de estigmas, que desqualificam a sua imagem e os inferiorizam.

Como caráter de reparação, foi instituída, através de políticas afirmativas, a Lei nº 10. 639/2003, trazendo um grande avanço para o campo educacional. A referida lei é uma forma de resgatar as contribuições deixadas pelo povo africano no Brasil e seus objetivos estão voltados para uma educação

mais justa, que visa à promoção do direito igualitário e a valorização da história e cultura afro-brasileira.

A educação das relações étnico-raciais busca promover uma sociedade democrática, na perspectiva da formação de cidadãos historicamente conscientes. Esse tipo de educação é indispensável para que haja alteridade entre os/as estudantes pertencentes a outras etnias e se firmem as relações desenvolvendo a valorização, o respeito e o combate ao preconceito. Práticas como essas são importantes para que as pessoas negras se reconheçam, adquiram pertencimento sobre o que lhe constitui como sujeito da sua própria história e conheçam mais sobre a cultura dos seus ancestrais num processo de constituição de sua identidade.

O significado da prática pedagógica parte da interação entre professor/a, estudante e o conhecimento na troca de experiências. É neste sentido que a proposta pedagógica libertadora transforma seus educandos em seres críticos e autônomos para pensar na sua realidade social, histórica e política. Para Freire, o professor deve assumir um papel de mediador, nesse processo. "Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber" (FREIRE, 2002, p. 25). É assim que os profissionais da EJA devem conceber seus educandos, como sujeitos políticos, carregados de experiência, cultura e entendimento próprio. Nesse sentido, é indispensável uma educação libertadora que vise propiciar a sua interação com a realidade social na qual está inserido. Por isso, há necessidade de práticas pedagógicas que busquem fazer valer o reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.

Significativamente, a maioria dos estudantes da EJA são negros e negras, portanto, se faz necessário projetos dedicados à valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Tal necessidade se efetiva a partir de propostas pedagógicas com ênfase nas questões das relações étnico-raciais, visando valorizar o processo histórico-cultural da população negra, e fomentando políticas de ações afirmativas que combatam as discriminações raciais. Logo, o/a educador/a deve "apropriar-se das políticas e ações afirmativas que se referem às relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Tal

postura é conveniente tanto no ambiente de sala de aula quanto nos demais espaços de convivência educativa” (SANTOS, 2017. p.7).

A partir das práticas pedagógicas docente é possível destacar o seu papel mediador na reconstrução da identidade das diversas culturas afrodescendentes, denotando significados para o continente africano e o povo de origem africana. Inserir conteúdos com questões positivas sobre a temática africana reforça a autoestima da pessoa negra e o respeito à diversidade, pois, através destes conteúdos o educando pode fazer o reconhecimento da sua autoimagem e, a partir de então, identificar seu pertencimento racial e afirmar sua identidade.

Reis (2013. p.160) afirma que o reconhecimento da identidade negra não é tarefa fácil, como também não é objetiva, porém se consolida quando a pessoa se percebe neste processo através das experiências de vida. É esse estímulo pedagógico, através da experiência, essencial para consolidar a identidade do sujeito da EJA no seu processo de reconhecimento. Educar vai muito além da apropriação dos códigos alfabéticos. Eles são importantes, mas o ato de se afirmar política e criticamente na sociedade constitui-se fundamentação essencial para a educação das relações étnico-raciais. É através da prática pedagógica docente, rica em significados, e na troca de saberes que se pode chegar a uma visão crítica e reflexiva acerca da temática étnico-racial, onde os sujeitos reconheçam o poder de suas ações políticas que transformam a educação.

Em suma, ao falar de prática pedagógica não se pode esquecer que ela é o resultado das experiências e o reflexo das memórias dos/as professores/as nas suas ações em sala de aula. Assim, “a prática pedagógica está fundamentada na concepção de vida e sociedade do professor” (REIS, 2004, p. 72), tornando essa ação algo que reconstrói significados, liberta, cria autonomia e reflexão na troca de experiência professor/a e estudante.

### **Diálogo entre EJA e práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais**

Como já destacado, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 favorece o ensino democrático e afirma o lugar de pertencimento do povo negro na

constituição da cultura e história do Brasil. Deste modo, ao trabalhar com esta temática, a prática pedagógica docente estimula uma afirmação positiva do educando com relação a sua etnia, desenvolvendo o fortalecimento e a resistência ao preconceito racial.

Assim, buscou-se compreender como a temática étnico-racial é discutida na prática pedagógica das professoras entrevistadas na modalidade da EJA e quais artifícios elas utilizam para que os/as educandos/as façam o reconhecimento da cultura afro-brasileira, contextualizando sua própria história e valorizando a mesma.

Ao serem questionadas acerca da presença da temática em questão no planejamento diário de todas as disciplinas, encontrou-se respostas positivas nas cinco professoras. Entre elas: “Eu trabalho com as relações étnico-raciais em todas as disciplinas” (P1); “Eu trabalho sempre. Aula de português, aula de história, aula de geografia. Eu não trabalho só com datas comemorativas não” (P2); “Sim. A gente não trabalha somente no dia do índio e no dia da consciência negra não. Trabalhamos o ano todo” (P 3).

Vê-se que a temática, ao percorrer todo o ano letivo, para além das datas comemorativas, contempla o caráter interdisciplinar sem reduzir o conteúdo unicamente à disciplina de história. A transdisciplinaridade articula os conteúdos numa perspectiva de abertura de diálogos, eliminando barreiras e agregando maior valor à temática que perpassa todas as disciplinas, proporcionando, assim, um melhor entendimento sobre o assunto, associado as experiências do estudante. Sobre isso, Nascimento destaca que os projetos interdisciplinares “favorecem a busca de novos conhecimentos sobre a temática da história e da cultura africana e afro-brasileira e de novas formas e ações para desenvolver o trabalho em sala de aula, provocando mudanças positivas nas práticas” (NASCIMENTO, 2018).

Deste modo, a temática africana é discutida, em sala de aula, por meio da história da África que percorre todas as áreas do conhecimento, desde a disciplina de história até a disciplina de matemática, fortalecendo o pertencimento cultural, social e histórico do povo negro que foi ocultado no processo histórico do Brasil. Essas práticas são desenvolvidas conforme a fala das professoras, quando diz que:

[...] Língua portuguesa eu trabalho muito os contos africanos. Em matemática a gente trabalha desde a resolução de problemas até jogos ideais, como a história da matemática começou na África e tudo mais. Em geografia, a gente trabalha os países africanos. Sua localização. [...] E isso traz a reflexão porque realmente você dá a eles o lugar de pertencimento (P1).

Essa transdisciplinaridade reporta a História, Cultura e Memória dos alunos para compreensão da sua identidade e de suas origens, conforme ressaltado na narrativa da professora abaixo.

[...] Às vezes é uma situação que aparece na mídia. É um contexto. É uma entrevista. Ai a gente tem que trazer para sala de aula e tem que conversar. O aluno de EJA ele traz também os conflitos que ele teve no trabalho. Se acontece situações ele traz [...] Quando isso aparece, a gente discute, a gente mostra e tem os momentos que é conteúdo, a gente direciona a nível de planejamento (P4).

Visto a partir do que os achados dessa pesquisa vêm apontando, entende-se que a temática étnico-racial pode e deve ser dialogada na EJA de maneira expansiva, desmistificando a imagem do negro, efetivando trocas de saberes e incluindo experiências e singularidades de cada educando neste processo de pertencimento, auto reconhecimento e respeito às diferenças. Esse é o sentido da educação libertadora que valoriza a sua realidade e o torna um ser crítico e autônomo pronto para atuar de forma ativa na sociedade, se auto definindo enquanto negro/a. De acordo com Munanga (1994, pp.177-178):

A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída), têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc .

Esta afirmação pode ser notada através da fala das professoras, quando questionadas se seus alunos se autodeclararam como negros/as. "Eles não têm essa autodeclaração. Muito pelo contrário, eles sempre se declaram morenos" (P3). A dificuldade do auto reconhecimento da identidade negra por parte dos/as alunos/as da EJA ao se autodeclararem como morenos/as, é compreensível, tendo em vista que a imagem da pessoa negra é, na maioria das vezes, relacionada socialmente de forma negativa e estereotipada. Práticas

pedagógicas são instrumentos para desmistificar este tipo de imposição construído socialmente acerca do povo negro.

As dificuldades encontradas pelas professoras entrevistadas não se limitam apenas as questões raciais da autoafirmação dos/as estudantes negros/as com a sua cor. Grande parte das entrevistadas afirmam que não existe falta de respeito entre eles/elas pelas questões raciais, mas relatam que em alguns momentos eles/elas reproduzem estereótipos e ditados populares, como também resistência para as questões das religiões afro-brasileiras. Apenas uma entrevistada ressaltou que existe desrespeito por parte dos/as alunos/as e que isso se caracteriza por não aceitação da cor negra, e que também se remete a um processo histórico de naturalização na inferiorização da pessoa negra, conforme relato a seguir:

Não existe nenhuma atitude com intenção. Claro que existe momentos que eles reproduzem certos estereótipos e certos ditados populares. Por exemplo: “vamos *simbora* que amanhã é dia de branco”. E a ideia agente rechaça explicando de onde vem a expressão. A expressão dia de branco era acreditar que o povo negro só fazia o trabalho braçal e que trabalho de verdade era o povo branco que fazia (P1).

A escassez de materiais é outra dificuldade presente na fala das entrevistadas. Os professores não recebem um suporte pedagógico que sirva de base para discutir o tema, logo, alguns produzem seus próprios materiais. As narrativas a seguir reforçam essas afirmações: “Quando chegou à lei 10.639/03 [...] não veio um suporte para gente de material. Então eu fiz o quê? Eu organizei meu material que é o manual de atividades com contos africanos. [...] A gestão não tenta me frear, nem me barrar” (P1). Apenas uma entrevistada falou que a dificuldade está nos colegas de trabalho, que ainda se recusam a trabalhar com a temática: “Hoje as maiores dificuldades são com os colegas, ainda. [...] Que ainda acham que esse não é um tema que deveria estar na grade. Então eles ainda estão muito presos nas suas disciplinas” (P5).

De acordo com a pesquisa, as intervenções realizadas pelas professoras acontecem de forma mais constante, devido às reações de intolerância religiosa de cunho cristão. As entrevistadas afirmam também que as intervenções feitas surgem do cotidiano e, nas suas ações pedagógicas, ressaltam valores como o respeito às diferenças e o combate às questões do preconceito religioso. Deste

modo, as religiões de matriz africana, historicamente, sempre foram demonizadas, por não atenderem aos padrões religiosos dos colonizadores. Essa afirmação é destacada na fala das professoras: “Uma coisa que debate muito é com relação às religiões de matriz africana, a ideia da demonização. [...] A história do povo negro é sempre obstruída, sempre esquecida e sempre demonizada” (P1).

As professoras afirmam que, de uma forma geral, os/as estudantes reagem bem ao trabalhar com a temática étnico-racial. A princípio causa estranhamento, mas ao longo do trabalho as questões estereotipadas vão sendo desmistificadas e ressignificadas. Em vista disso, percebe-se que a prática pedagógica acerca da temática étnico-racial tem a finalidade de garantir a legitimidade aos/as estudantes negros/as, desenvolvendo o respeito e o combate ao preconceito.

As barreiras estão na resistência dos estudantes ao não se autodeclararem como negros, devido a marcante história da trajetória do povo africano no Brasil ou pela dificuldade do reconhecimento da sua própria história. Essas barreiras também estão presentes na dificuldade de reconhecer as religiões de matriz africana como um aparato religioso que é símbolo da cultura afro-brasileira.

Para concluir percebe-se que o trabalho das professoras é de intervir em atitudes de preconceito e não aceitação do negro e da religiosidade do outro. Trazendo para suas ações pedagógicas resultados positivos na perspectiva do respeito, da mudança de conceitos e liberdade de expressão.

### **Considerações finais**

As práticas pedagógicas realizadas pelas professoras acerca da temática étnico-racial contribuem para combater as questões de intolerância religiosa na escola, como também a perpetuação de estigmas e preconceitos a despeito do povo de origem africana. Essas conquistas se dão gradativamente, devido todo processo histórico da pessoa negra no Brasil. Assim, a efetivação da prática pedagógica das professoras, ressignificam os seus conceitos e legitimam a sua trajetória histórica, possibilitando a autonomia desses sujeitos.

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas analisadas desempenham um papel de grande relevância para uma educação que visa desmistificar a imagem do negro e da negra e, através disso, promover uma educação crítica que dê ao estudante o entendimento da garantia dos seus direitos, por meio do pertencimento à diversidade cultural brasileira. Esse é o papel da educação antirracista e libertadora na EJA, dando o lugar de voz a esses sujeitos. Essa voz que durante muito tempo foi silenciada.

É por meio das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras entrevistadas que há mudança de conceito nesses sujeitos, provocando o respeito às diferenças e novos valores em sala de aula e, por extensão, nos ambientes de socioeducação. Essas ações se dão por meio do diálogo, desmistificando estereótipos e quebrando tabus sobre as questões religiosas da cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, é possível que ainda existe uma grande defasagem de professores/as que não incluem esta temática no seu planejamento diário.

Finalmente, esta pesquisa fortalece a importância de se produzir estudos que reforcem a presença de práticas pedagógicas que incluam as relações étnico-raciais.

## Referências bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. MEC/Ação Educativa. *Breve histórico da EJA no Brasil*. Brasília. 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. RJ: Paz e Terra, 1999. p.97.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.p.12-53.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo. n.14. mai/ago. 2000. p.114-120.
- MUNANGA, Kabengele. *Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil*. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.
- NASCIMENTO, Daniele Galvani. *O papel dos/as professores/as na educação das relações étnico-raciais: importância de práticas pedagógicas interdisciplinares*. Disponível em: [www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/download/11503/10435](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/download/11503/10435). Acesso em: 05/06/2018.
- REIS, Maria da Conceição dos. *Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- \_\_\_\_\_. *O Projeto Camaragibe, Conta, Canta e Encanta e a Relação Prática Pedagógica e Cultura Popular*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) UFPE, Recife.
- SANTOS, Rafael José. *A questão étnico-racial nas escolas: como o professor interpreta o material didático referente às questões raciais e como o interpreta para os alunos*. Disponível em: <http://www.salesianos.br/wp-content/uploads/2013/12/a-questao-etnico-racial-nas-escolas.pdf> acesso em: 20 de novembro de 2017.
- SOUZA, João Francisco. *A EJA no Brasil e no Mundo*.1ed. Pernambuco: Recife, 2000.

## AUTORES E AUTORAS

ADLENE SILVA ARANTES

Doutora em Educação (UFPB). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Mata Norte. E-mail: [adlene.arantes@gmail.com](mailto:adlene.arantes@gmail.com)

CIBELE BARBOSA

Doutora em História (Paris IV – Sorbonne). Pesquisadora Adjunta da Fundação Joaquim Nabuco/MEC. E-mail: [cibelebarbosa2@gmail.com](mailto:cibelebarbosa2@gmail.com)

DENISE MARIA SOUZA BISPO

Mestre em História (UFS). E-mail: [denisebispo@yahoo.com.br](mailto:denisebispo@yahoo.com.br)

FERNANDA CAMARGO PEIXOTO

Mestranda em História (UFRPE). E-mail: [fernandapeixoto@yahoo.com.br](mailto:fernandapeixoto@yahoo.com.br)

IRANEIDE SOARES DA SILVA

Doutora em História Social (UFU). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí/UESPI. E-mail: [iranegra@gmail.com](mailto:iranegra@gmail.com)

ITACIR MARQUES DA LUZ

Doutor em História da Educação (UFMG). Professor Adjunto do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – (Unilab/Ceará). E-mail: [itacirluz@unilab.edu.br](mailto:itacirluz@unilab.edu.br)

IVAN COSTA LIMA

Doutor em Educação (UFC). Professor Adjunto do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – (Unilab/Ceará). E-mail: [ivanlima@unilab.edu.br](mailto:ivanlima@unilab.edu.br)

JOSÉ ANTÔNIO NOVAES DA SILVA

Doutor em Bioquímica (USP). Professor Titular do Departamento de Biologia Molecular da UFPB/CCEN e do PPGE/CE/UFPB. E-mail: [baruty@gmail.com](mailto:baruty@gmail.com)

KARLA HEGEANE VIEIRA DE LIMA

Mestre em História (UFPE). E-mail: [karli\\_lima@hotmail.com](mailto:karli_lima@hotmail.com)

MARLUCE LIMA DE MACÊDO

Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora Adjunta da UNEB. E-mail: [marlucemacedo@yahoo.com.br](mailto:marlucemacedo@yahoo.com.br)

MARIA DA CONCEIÇÃO DOS REIS

Doutora em Educação (UFPE). Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE). E-mail: [cecereis@hotmail.com](mailto:cecereis@hotmail.com)

MARIA EMÍLIA VASCONCELOS DOS SANTOS

Doutora em História (Unicamp). Professora Adjunta do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. E-mail: [mariaemiliavas@hotmail.com](mailto:mariaemiliavas@hotmail.com)

MARILÉIA DOS SANTOS CRUZ

Doutora em Educação (Unesp). Professora Adjunta do CCSST/ITZ, Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: [euluena@hotmail.com](mailto:euluena@hotmail.com)

MAYRA BARBOSA DOS SANTOS ROCHA

Graduada em Pedagogia (UFPE). Professora da Educação Básica. E-mail: [mayra\\_barbosa\\_@hotmail.com](mailto:mayra_barbosa_@hotmail.com)

PETRONIO DOMINGUES

Doutor em História (USP). Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: [pjdomingues@yahoo.com.br](mailto:pjdomingues@yahoo.com.br)

REBECA FERNANDA FELIX CAVALCANTI DE ALMEIDA BELARMINO

Graduada em Pedagogia (UFPE). Professora da Educação Básica. E-mail: [rebecafelix.almeida@gmail.com](mailto:rebecafelix.almeida@gmail.com)

SOLANGE ROCHA

Doutora em História (UFPE). Professora Adjunta do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História – CCHLA/Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [banto20ufpb@gmail.com](mailto:banto20ufpb@gmail.com)

TATIANA RAMALHO DA SILVA

Graduada quilombola em Pedagogia (Unilab – Ceará). E-mail: [tatianaguerreira2012@gmail.com](mailto:tatianaguerreira2012@gmail.com)



Patrocínio●

