



KABENGELE MUNANGA • WILMA
NAZARÉ COELHO • MAURO CEZAR
COELHO • MONICA AMARAL • VALDENOR
SANTOS • VINÍCIUS PEREIRA • MARIA
ALICE GONÇALVES • ANA SILVIA
FONSECA • MIGUEL JOST • MARIANA
BARROS • JOSÉ FRANCISCO
BAIRRÃO • ELIANE COSTA • TÂNIA
MÜLLER • WILSON MATTOS • IVANILDE
MATTOS • GISLENE SANTOS • CRISTIANE
SOUZA • TATIANA FIGUEIREDO

revista



REVISTA DO
**INSTITUTO
DE ESTUDOS
BRASILEIROS**

Nº. 62 / DEZ. 2015



Samba de Rua (detalhe). 1937. *Acervo Mário de Andrade*. Arquivo IEB-USP.





Samba de Rua (detalhe), 1937. *Acervo Mário de Andrade*. Arquivo IEB-USP.



Samba de Rua (detalhe). 1937. *Acervo Mário de Andrade*. Arquivo IEB-USP.



Ambas as fotos: Samba de Rua (detalhe). 1937.
Acervo Mário de Andrade. Arquivo IEB-USP.



Samba de Rua (detalhe), 1937. *Acervo Mário de Andrade*. Arquivo IEB-USP.



Ambas as fotos: Samba de Rua (detalhe), 1937. Acervo Mário de Andrade. Arquivo IEB-USP.

O CONJUNTO DE FOTOGRAFIAS DO FUNDO MÁRIO DE

Andrade foi especialmente escolhido para ilustrar o presente dossiê, pois, é pelo olhar do fotógrafo Mário de Andrade que temos o registro de tantas manifestações culturais brasileiras, e, dentre elas, o samba de rua. Esta coleção de documentos é mais uma de uma série de tantas outras que demonstram as pesquisas, levantamentos e estudos de Mário de Andrade sobre a Cultura Brasileira, suas origens e influências. As presentes imagens fazem parte de um conjunto de mais de 2.400 imagens, salvaguardadas no Arquivo IEB - USP.

Mais informações em

<http://www.ieb.usp.br/arquivo>

ELISABETE MARIN RIBAS





Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Marco Antonio Zago

REITOR

Prof. Dr. Vahan Agopyan

VICE-REITOR

 Instituto de
Estudos Brasileiros

Prof. Dra. Sandra Margarida Nitri

DIRETORA

Prof. Dr. Paulo Teixeira Iumatti

VICE-DIRETOR



Credenciamento e Apoio Financeiro
do: Programa de Apoio às
Publicações Científicas da USP
Comissão de Credenciamento



Instituto de Estudos Brasileiros
Edifício Brasiliana, Praça do Relógio
Solar, 342, Cidade Universitária
05508-050, São Paulo - SP, Brasil
(11) 2648 1239 · www.ieb.usp.br

Revista do Instituto de Estudos Brasileiros

ISSN 2316-901X · n. 62, 2015 · set/dez.

COMISSÃO EDITORIAL **Denilson Lopes Silva** (UFRJ) RIO DE JANEIRO, BR; **Gustavo Alejandro Sorá** (UNC) CÓRDOBA, AR; **Jaime Tadeu Oliva** (IEB-USP) SÃO PAULO, BR; **Paulo Teixeira Iumatti** (IEB-USP) SÃO PAULO, BR; **Pedro Meira Monteiro** (PRINCETON U.) PRINCETON, EUA; **Randal Johnson** (UCLA) LOS ANGELES, EUA; **Walter Garcia** (IEB-USP) SÃO PAULO, BR

EDITORES RESPONSÁVEIS **Marcos Antonio de Moraes** (IEB-USP); **Jaime Tadeu Oliva** (IEB-USP)

EDITOR ADJUNTO **Stelio Marras** (IEB-USP)

PRODUÇÃO **Divisão Científico-Cultural** (IEB-USP)

ASSISTENTES EDITORIAIS **Sushila Vieira Claro**; **Regina Mayumi Aga**

EQUIPE DE APOIO **Juliana Saiani Moysés** (estagiária); **Natália Franz Costa Dias** (estagiária)

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA **Sushila Vieira Claro**

COLABORARAM NESTE NÚMERO **Walter Garcia**, **Mônica G. T. Amaral**, **Wilma de Nazaré Baía Coelho** (organização do dossiê), **Elisabete Marin Ribas** (caderno de imagens); **Edmea Garcia Neiva** (preparação de texto)

PROJETO GRÁFICO **Camillo e Tressler Design**

CONSELHO CONSULTIVO **Adrián Gorelik** (UNIV. NACIONAL DE QUILMES, BERNAL, AR); **Barbara Weinstein** (UNIV. DE NOVA IORQUE, NOVA IORQUE, EUA); **Carlos Augusto Calil** (UNIV. DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, BR); **Carlos Sandroni** (UNIV. FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE, BR); **Ettore Finazzi-Agrô** (UNIV. DE ROMA LA SAPIENZA, ROMA, IT); **Fernanda Arêas Peixoto** (UNIV. DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, BR); **Heloisa Maria Murgel Starling** (UNIV. FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE, BR); **João Cezar de Castro Rocha** (UNIV. ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO, BR); **Jorge Coli** (UNIV. ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS, BR); **Luiz Felipe de Alencastro** (UNIV. DE PARIS-SORBONNE, PARIS, FR); **Manuel Villaverde Cabral** (UNIV. DE LISBOA, LISBOA, PT); **Maria Cecília França Lourenço** (UNIV. DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, BR); **Maria Ligia Coelho Prado** (UNIV. DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, BR); **Maria Lucia Bastos Kern** (PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE, BR); **Peter Burke** (EMMANUEL COLLEGE CAMBRIDGE, CAMBRIDGE, RU); **Regina Zilberman** (UNIV. FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE, BR); **Ricardo Augusto Benzaquen de Araújo** (PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DO RIO/ INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PESQUISAS DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO, BR); **Rodolfo Nogueira Coelho de Souza** (UNIV. DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, BR); **Sergio Miceli** (UNIV. DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, BR); **Walnice Nogueira Galvão** (UNIV. DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, BR)

IMAGEM DA CAPA Samba de Rua (detalhe). 1937. *Acervo Mário de Andrade*. Arquivo IEB-USP.

15 **Editorial****ARTIGOS • ARTICLES)**

- 20 **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** [*Why teach the history of Africa and of the negro in today's Brazil?*] • Kabengele Munanga
- 32 **Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar** [*Prejudice and discrimination beyond the classroom: sociability and Youth culture in the school environment*] • Wilma Nazaré Coelho | Mauro Cezar Coelho
- 54 **Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania** [*Capoeira, heiress of the black diaspora in the Atlantic: from criminal Arts to an instrument of education and citizenship learning*] • Monica Amaral | Valdenor Santos
- 74 **Educação e Patrimônio: notas sobre o diálogo entre a escola e a capoeira** [*Education and Heritage: notes about the dialogue between school and capoeira*] • Vinícius Pereira | Maria Alice Gonçalves
- 91 **Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou?** [*Which curriculum should I take to the rap party that you invited me?*] • Ana Silvia Fonseca
- 112 **A construção/invenção do samba: mediações e interações estratégicas** [*The construction/ invention of samba: mediations and strategic interactions*] • Miguel Jost
- 126 **Performances de gênero na umbanda: a pombagira como interpretação afro-brasileira de “mulher”?** [*Gender performances in umbanda: the pombagira as an Afro-Brazilian interpretation of “woman”?*] • Mariana Barros | José Francisco Bairrão
- 146 **Racismo como metaenquadre** [*Racism as metaframe*] • Eliane Costa
- 164 **As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais** [*The researches about the “state of knowledge” in ethnic-racial relationships*] • Tânia Müller
- 184 **Nem crime, nem castigo: o racismo na percepção do judiciário e das vítimas de atos de discriminação** [*Nor crime, neither punishment: racism in perception of judiciary and of victims of acts of discrimination*] • Gislene Santos

RESENHAS • BOOK REVIEWS)

- 209 **Café: o romance inédito de Mário de Andrade** [Café:
Mário de Andrade's inedit novel • Cristiane Souza

DOCUMENTAÇÃO • DOCUMENTS)

- 217 **Aromas especiais do Café de Mário de Andrade** [Special
flavors from Mario de Andrade's "Café" • Tatiana Figueiredo

NOTÍCIAS • NEWS)

- 236 **MUDANÇA DO ARQUIVO-IEB PARA O COMPLEXO
BRASILIANA** [IEB's Archive moved to Brasilana Complex

EDITORIAL



Este número da Revista do IEB vem a público como o primeiro editado pela nova Comissão Editorial, à frente do periódico a partir do segundo semestre de 2015. Na história de nossa Revista, todas as comissões assumiram e cumpriram a missão de manter o rigor e a qualidade que a notabilizaram em sua longa trajetória. Sabemos que são árduos os desafios para nos mantermos nos trilhos de sempre e nos novos que surgem, resultantes de novas políticas e práticas da produção e da divulgação científica, as quais afetam diretamente a administração das revistas universitárias.

Os critérios para que as revistas acadêmicas recebam conceitos avaliativos elevados obrigam a uma gestão administrativa e editorial profissional. Exigem que os periódicos se relacionem ativamente e efetivamente com a comunidade científica apresentando-se como um espaço importante de extroversão de pesquisas, de ideias, de discussões; como veículo de difusão do saber que não falhe em sua periodicidade, quantidade ideal e proporcionalidade das colaborações etc. Nada disso é simples na atual conjuntura, como sabemos.

No caso da Revista do IEB, seu caráter multidisciplinar demanda uma gestão editorial ainda mais complexa e sofisticada. Somos avaliados por diversas áreas do saber como Antropologia/Arqueologia; Arquitetura e Urbanismo; Artes e Música; Ciência Política e Relações Internacionais; Economia; Educação; Filosofia; Letras/Linguística; História; Geografia. Por essa razão, e diferentemente das revistas especializadas (disciplinares), precisamos ter sob controle um expressivo rol de critérios específicos de diferentes campos do saber, para garantir avaliações positivas das áreas que tradicionalmente encontram guarida em nossa Revista. Isso não é fácil e nem sempre é bem compreendido. Resistimos, convictos da importância das revistas que arriscam ser espaço de uma exposição de pesquisas originárias de diversas áreas nas humanidades. E que estimulam a produção de tramas multidisciplinares, que nos parecem imprescindíveis para ampliarmos os limites do conhecimento.

Um exemplo do que a Revista do IEB propõe e executa em sua política editorial é o que estamos lançando nesse número. Contando com a honrosa colaboração das professoras Wilma de Nazaré Coelho (IFCH/UFGA) e Mônica G. T. do Amaral (FE-USP), difundimos dossiê temático de grande importância para os debates sociais e culturais do Brasil e especialmente para o campo da educação básica do país. Trata-se do *Dossiê História e Culturas Afro-brasileiras* que nossas colegas produziram e coordenaram com grande competência, contando com a preciosa colaboração do Prof. Walter Garcia, pertencente à Comissão Editorial anterior. A relevância da matéria

agora reunida pode ser atestada, de início, pela apresentação esclarecedora que as coordenadoras elaboraram. Sublinhamos a diversidade de abordagens nos artigos de grande potencial crítico, provenientes de tantas partes do país.

Este número coloca em evidência os 70 anos da morte do polígrafo modernista Mário de Andrade (1893-1945). A capa e o corpo da Revista divulgam matéria iconográfica de seu arquivo pessoal, no patrimônio do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo. As imagens testemunham os caminhos do estudioso da cultura popular, buscando, em 1937, “recensear o que resta de essencialmente negro no samba rural dos negros paulistas”, como afirma em “O samba rural paulista” (Aspectos da música brasileira), texto precursor da etnomusicologia brasileira. Ao tomar essas fotos como registro da festa e da “cultura”, destacamos o espaço no qual vicejam o pensamento, a política, as composições alternativas do real que, não raramente, enredam as mais diversas forças – naturais, sociais, sobrenaturais (para ainda nos referirmos a esses supostos domínios, como se fossem autônomos ou exteriores entre si). Política e festa se engendram, se implicam, se potencializam mutuamente. Assim, nosso convite é por deitar olhos na realidade emaranhada, e não purificada em cantões.

As seções fixas da Revista, “Resenha” e “Documentação”, presentificam igualmente o autor de Macunaíma. Cristiane Rodrigues de Souza mergulha nos complexos meandros da criação de *Café*, ficção inacabada de Mário de Andrade, cuja edição, preparada com admirável acuidade por Tatiana Longo Figueiredo, veio a lume em 2015. A organizadora da obra, membro da Equipe *Mário de Andrade* no IEB-USP, retomando as questões de sua tese de doutorado, orientada pela professora Telê Ancona Lopez, apresenta matéria inédita vinculada à elaboração do romance, à luz de substanciaosas considerações interpretativas. Assim, o leitor, em face de manuscritos tocados pela dimensão estética, pode conhecer facetas do processo criativo do autor homenageado neste número.

A inquietude intelectual de Mário de Andrade e o seu modo de ver criticamente a realidade nacional encontram-se, portanto, em boa sintonia com as oportunas discussões sócio-culturais levantadas no *Dossiê História e Culturas Afro-brasileiras*.

Jaime Tadeu Oliva, Marcos Antonio de Moraes e Stelio Marras
*Editores*¹

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p15-16

1 Docentes e pesquisadores do Instituto de Estudos Brasileiros - USP.

Apresentação do Dossiê História e Culturas Afro-brasileiras

Problematizar e discutir a aspectos da cultura afro-brasileira é pauta contemporânea, especialmente se a pensamos na construção de uma sociedade plural e democrática. Questão para a qual este número especial da Revista do IEB pretende contribuir, além de colaborar para o atendimento à demanda das escolas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história da África e das culturas afro-brasileiras no currículo das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Embora a recomendação de sua inclusão nos currículos da Educação Básica tenha sido feita há mais de uma década, até hoje enfrenta percalços de toda ordem para a sua implementação, tanto na Escola Básica, quanto no Ensino Superior. Herdeiras de uma concepção de História e de Cultura formuladas a partir da Europa e para ela orientadas, as instituições de ensino (e os seus agentes) encontram imensa dificuldade em incluir as temáticas da História e da Cultura Afro-brasileira em sua agenda.

Trata-se de problema grave se considerarmos que a inclusão das temáticas em referência constitui conquistas de movimentos sociais e consubstanciam uma inflexão importante das noções de direitos civis e de cidadania. Em uma sociedade que se pretende democrática, diversa e inclusiva, ampliar o escopo da memória histórica, incorporando outras heranças que não apenas aquela formulada em um contexto excludente, voltada para a valorização de um único segmento da população e instituidora de uma hierarquia que buscava subordinar parcelas significativas do povo brasileiro, é pauta cidadã. Para tanto, é fundamental subsidiar aqueles envolvidos com a Escola Básica e com as Licenciaturas de discussões que problematizem a temática sob diversas perspectivas.

Com esse intuito, convidamos pesquisadores, representantes do movimento negro e demais associações de cultura popular negra a expor pesquisas e ensaios que envolvessem propostas em educação, orientada por uma perspectiva multicultural voltada para a diversidade étnica e cultural de nosso país.

O dossiê que ora apresentamos se inicia, não por acaso, pelo artigo de Kabengele Munanga, referência obrigatória nos estudos sobre as temáticas relacionadas às questões do dossiê, que debate o ensino de história da África e do negro no Brasil contemporâneo. Munanga aponta a importância de uma Educação multicultural como meio de garantir que a diversidade que nos constitui como povo e nação se faça presente na formação oferecida em nossas escolas.

A seguir, o dossiê é brindado com um grupo de estudos que visitam a cultura afro-brasileira. Mariana Leal de Barros e José Francisco Miguel Henriques Bairrão analisam as configurações de gênero na umbanda. Miguel Jost aborda a atuação dos primeiros sambistas, de forma a demonstrar o protagonismo desses agentes no espaço cultural de seu tempo. Mônica G. T. do Amaral e Valdenor S. dos Santos realizam estudo análogo, evidenciando a importância da capoeira como fator de cultura e de transmissão de elementos da memória e da cultura afro-brasileira.

Na sequência, o dossiê se volta para a análise daquela cultura e memória em espaços institucionais, como a Escola e a Justiça. Maria Alice Rezende Gonçalves e

Vinicius Oliveira Pereira consideram as formas pelas quais a Capoeira é incorporada no sistema escolar. Tânia Mara Pedroso Müller sopesa a produção acadêmica relativa ao tema, apresentando um panorama das pesquisas e trabalhos acerca das relações étnico-raciais. Eliane Silvia Costa enfrenta o tema do racismo, a partir de aporte conceitual inovador e do estabelecimento de espaços de enfrentamento e combate ao mesmo. Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho abordam o tema a partir das práticas discriminatórias de adolescentes da periferia, evidenciando o quanto elas permeiam as sociabilidades juvenis. O racismo é, também, a preocupação de Gislene Aparecida dos Santos que o analisa a partir da atuação do judiciário, evidenciando os limites e as contradições que demarcam o enfrentamento deste instituto pernicioso da cultura brasileira. Por fim, Ana Silva A. da Fonseca considera o quanto o *rap*, uma manifestação cultural relacionada à cultura afro-brasileira, é desprestigiada pelo sistema de ensino.

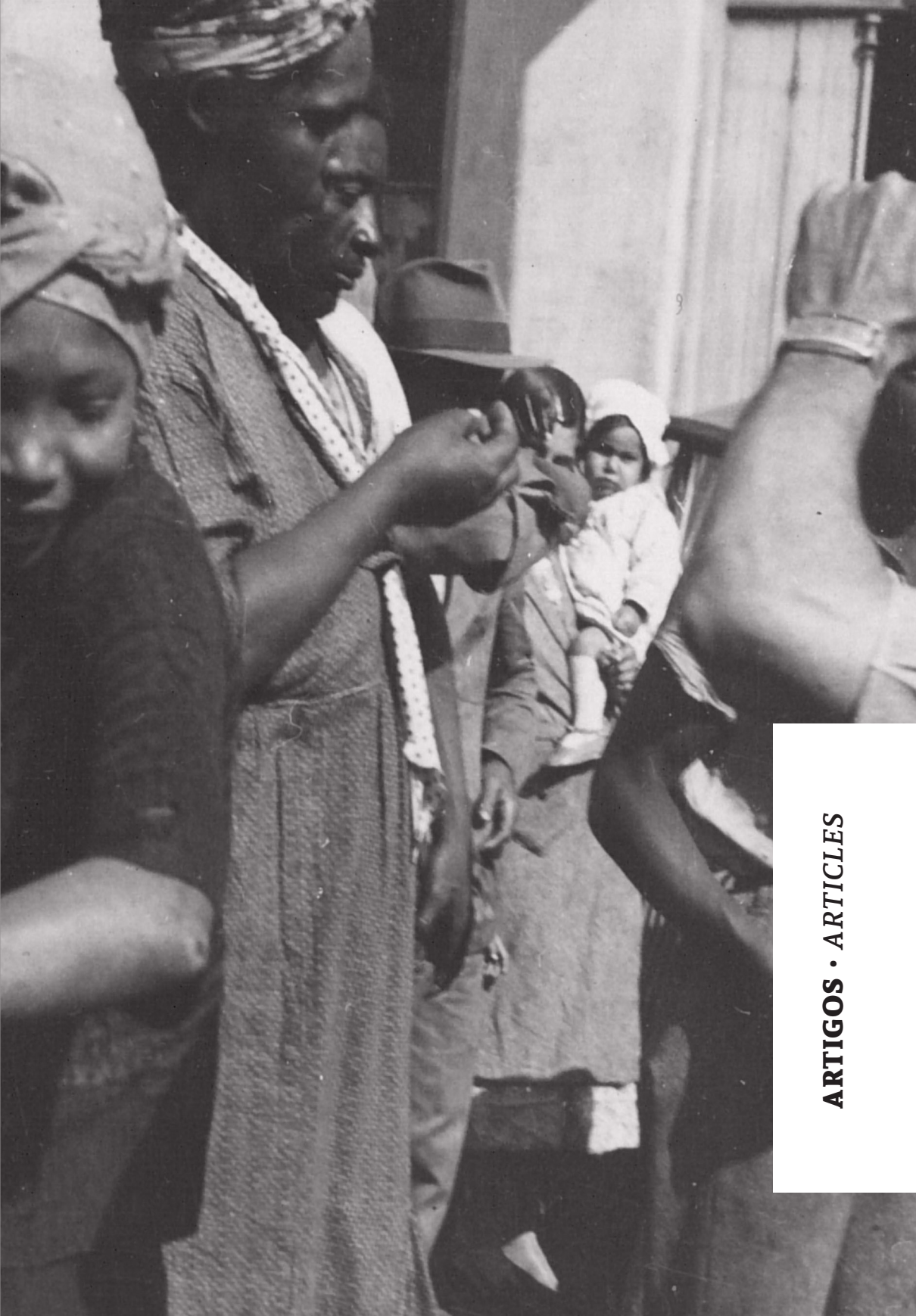
Os trabalhos aqui reunidos congregam pesquisadores de diversas regiões do país. Eles dão conta de dois aspectos que merecem destaque. De um lado, apontam uma convergência. A questão racial suscita reflexões e questionamentos, não importa para que parte do país se volte o olhar. Ela guarda um conjunto de problemas e desafios que só serão enfrentados e, em certa medida, solucionados a partir da reflexão e de pesquisas sucessivas, que indiquem caminhos, rumos, percursos orientados pela disposição de suprimir (no sentido de *Aufheben*) o racismo de nossas vidas. De outro lado, deparamo-nos com a diversidade inerente à singularidade dos fenômenos pesquisados. Os artigos aqui reunidos apontam, nesse sentido, como a questão étnico-racial é vivida e dimensionada de modo distinto nos diversos espaços (regionais ou institucionais), em que pese a persistência dos sinais negativos frequentemente atribuídos a negros, indígenas, pardos (mas, não só...).

O debate apresentado, é importante destacar, invariavelmente inspirado em pesquisas que ampliam, muitas vezes, o escopo usual da investigação acadêmica, tem o mérito de permitir a formação da massa crítica necessária à formulação de encaminhamentos que pautem novos paradigmas na Educação e uma nova relação cidadã.

Boa leitura!!!

Wilma de Nazaré Coelho (IFCH/UFPA)

Mônica G.T. do Amaral (FEUSP)



ARTIGOS • ARTICLES

Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?

[*Why teach the history of Africa and of the negro in today's Brazil?*]

Kabengele Munanga¹

RESUMO • O Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades étnicas e culturais. Povos indígenas, primeiros habitantes da terra que se tornou Brasil; aventureiros e colonizadores portugueses; africanos deportados e aqui escravizados; imigrantes europeus de diversas origens étnicas e culturais e imigrantes asiáticos, todos formam as raízes culturais do Brasil de hoje. Sem dúvida, os sangue se misturaram como continuam a se misturar. Os deuses se tocaram e as cercas das identidades se aproximaram. No entanto, as resistências identitárias dessas matrizes culturais formadoras do Brasil continuam a se manifestar, influenciando a vida cotidiana de todos os brasileiros indistintamente. Por outro lado, os preconceitos culturais, apesar da mestiçagem, não deixaram de existir como ilustrado hoje pela chamada intolerância religiosa e pelos preconceitos raciais que estão correndo soltos até nos campos de futebol. A questão fundamental que se coloca é como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo chamado sincretismo cultural ou mestiçagem, quando na realidade o que se ensina mesmo é a Europa com sua história e sua cultura. Aqui se coloca a importância de uma educação multicultural que enfoque nossa rica diversidade ao incluir na formação da cidadania a história e a cultura de outras raízes formadoras do Brasil. As leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino da história do continente africano, dos negros e povos indígenas brasileiros têm essa função reparatória e corretora. • **PALAVRAS-CHAVE** preconceito cultural; resistências identitárias; multicultural educacional.

Recebido em 23 de junho de 2015

Aprovado em 27 de julho de 2015

MUNANGA, Kabengele. *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p20-31

¹ Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil.)

ABSTRACT Brazil offers the best example of a country that was born of the encounter of ethnic and cultural diversities. Indigenous people, first inhabitants of the land that became Brazil; adventurers and Portuguese settlers; deported Africans and here enslaved; European immigrants of several ethnic and cultural origins and Asian immigrants, all form the cultural roots of Brazil today. Without a doubt, bloods were mixed and they continue to mix. The limits of identities approached. However, the identity resistances of these cultural matrixes, that shape Brazil, continue to manifest, influencing the daily life of all Brazilians, indistinctively. On the other hand, the cultural prejudices in spite of the crossing of races didn't stop existing, as illustrated today by the religious intolerance and the racial prejudices that are running loose even in the soccer fields. The fundamental question is how to teach the history of these people that was ignored in the official historiography and substituted by the history of a single continent, silencing the rich cultural diversity on behalf of monoculturalism, justified by the so called cultural syncretism or crossing of races, when in reality, Europe, her history and culture is taught. Here the emphasis is on the importance of a multicultural education, that focuses on our rich diversity when including in the formation of the citizenship, the history and culture of other roots forming Brazil. The laws 10.639/03 and 11.645/08 that make obligatory teaching history of the African continent, of negroes and Brazilian indigenous people, have this corrective and repairing function. • **KEYWORDS** cultural prejudice; identity resistances; multicultural educational.

POR QUE ENSINAR A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DO NEGRO NO BRASIL DE HOJE?

Quem somos? De onde viemos e para onde vamos? Estas questões aparentemente simples são de uma grande complexidade, pois remetem à origem histórica de cada povo, sua composição étnico-cultural e seus problemas sociais na sociedade global, entre outros. Em outros termos, elas colocam a questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças que hoje faz parte da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente se consideravam como monoculturais.

As velhas migrações e o tráfico negreiro juntaram num mesmo território geográfico descendentes de povos, etnias e culturas diversas. Há cerca de meio século os fenômenos pós-coloniais provocam novas ondas migratórias dos países pobres e em desenvolvimento, principalmente africanos, em direção aos países ricos desenvolvidos da Europa e da América do Norte. Tanto as antigas migrações combinadas com o tráfico negreiro e a colonização dos territórios invadidos, quanto as novas migrações pós-coloniais combinadas com os efeitos perversos da globalização econômica, criam problemas na convivência pacífica entre os diversos e os diferentes. Entre esses problemas têm-se as práticas racistas, a xenofobia e todos os tipos de intolerâncias, notadamente religiosas. As consequências de tudo isso engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, principalmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente. Daí a importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural. Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas.

No plano político, o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoradas, por exemplo, as culturas indígenas da Amazônia e de outras partes do continente americano, que estão em destruição, seja pelas invasões de seus territórios, seja ainda pela criação de reservas onde se acelera a decomposição das sociedades e dos indivíduos. Nos países da diáspora africana se coloca a mesma questão política do reconhecimento da identidade dos afrodescendentes.

O multiculturalismo não poderia reduzir-se a um pluralismo sem limites; deve ser definido, pelo contrário, como a busca de uma comunicação e de uma integração

parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania. A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação. Sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca cair na armadilha de um novo universalismo. Mas, sem essa busca de recomposição, a diversidade cultural só pode levar à guerra das culturas¹.

No plano jurídico, o reconhecimento das identidades particulares no contexto nacional se configura como uma questão de justiça social e de direitos coletivos e é considerado como um dos aspectos das políticas de ação afirmativa².

Na contramão da globalização neoliberal homogeneizante que quer arrastar todos os povos para o mesmo fosso, ocorre paralelamente em todo o mundo o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade. A questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar, sem conflitos, a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença. Essa questão leva a uma reflexão complexa que abarca notadamente o político, o jurídico e a educação³.

É essa questão que está no âmago das polêmicas maniqueístas do bem e do mal que envolvem o debate sobre a ação afirmativa e a obrigatoriedade do multiculturalismo na educação brasileira. É a partir dessa interminável polêmica que pretendo me colocar para mostrar que a defesa da diversidade e da diferença é uma questão vital no processo de construção de uma cidadania duradoura e verdadeira, por um lado, sem, entretanto, abrir mão da defesa de nossas semelhanças e nossa identidade humana genérica, por outro lado.

De acordo com Alain Touraine, nenhuma sociedade moderna aberta às trocas e às mudanças tem unidade cultural completa e as culturas são construções que se transformam constantemente ao interpretar experiências novas. O que torna artificial a busca de uma essência ou de uma alma nacional, ou ainda a redução de uma cultura a um código de condutas. Nesse sentido, a ideia de que uma sociedade deve ter uma unidade cultural, que esta seja da razão, da religião ou etnia, não se sustenta mais⁴.

O Brasil, um país que nasceu justamente do encontro de culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate. O melhor caminho, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil – vista apenas como uma monocultura e uma identidade mestiça.

Como a sociedade brasileira lida na atualidade com essa complexa questão que envolve ao mesmo tempo a defesa dos direitos humanos, a justiça distributiva, o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente, a construção da cidadania, da identidade e da consciência nacional?

1 TOURAINE, Alain. *Pouvons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard, 1997, p. 219-226.

2 POLICAR, Alain. *La justice sociale. Les enjeux du pluralisme*, Paris: Armand Colin Éditeur, 2006, p. 92-96.

3 TOURAINE, Alain, *op.cit.*, p. 219-226.

4 TOURAINE, Alain. *op.cit.*, p.209.

Até o ano de 2001, marcado pela organização da III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, em Durban, África do Sul, essa questão não tinha eco na grande imprensa, nos setores do governo e na população em geral, salvo entre os raros estudiosos e pesquisadores que se dedicam ao tema nos meios acadêmicos e intelectuais. Os responsáveis do país pareciam viver com a consciência tranquila, de acordo com o ideal do mito de democracia racial que apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais. Em função desse ideal, o Brasil conviveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, tendo em vista a ausência dos preconceitos e da discriminação racial, pensavam. Enquanto permanecia essa consciência tranquila dos dirigentes e da sociedade civil organizada, inúmeras injustiças e violações dos direitos humanos foram cometidas contra negros e indígenas, como demonstradas pelas pesquisas quantitativas que o IBGE e o Ipea vêm realizando nos últimos dez anos⁵.

Depois da Conferência de Durban, o Brasil oficial engajou-se, como não se vira antes, na busca dos caminhos para a execução da Declaração dessa Conferência da qual foi um dos países signatários. A declaração previa a implementação das políticas de ação afirmativa, inclusive as cotas, em benefício dos negros, índios e outras chamadas minorias. As polêmicas e controvérsias a respeito dessas políticas são indicadores das realidades de uma sociedade que ainda vive entre o mito e os fatos, ou melhor, que confunde o mito e os fatos, ou seja, onde o mito funciona como verdadeira realidade⁶.

Para uma parcela significativa da sociedade, parcela infelizmente não mensurada por falta de estatísticas, mas com reflexo na mídia, na academia, nos setores do governo e até vagamente na sociedade civil organizada, a resolução da III^a Conferência Mundial da ONU não condiz com a realidade da sociedade brasileira. Sociedade esta de mistura de sangue altamente mestiçada, onde os indícios da discriminação devem ser buscados nas diferenças socioeconômicas e não nas diferenças raciais, pois “não têm mais raças no Brasil”. *Não somos racistas*, um livro de Ali Kamel bastante vendido, prefaciado por uma antropóloga conceituada, representaria essa parcela da população⁷.

A segunda parcela é representada por todos aqueles que acreditam na existência do racismo à brasileira, no entanto se dividem em dois grupos retoricamente opostos em termos de abordagem. O primeiro grupo compreende todos aqueles acadêmicos, midiáticos, políticos e ativistas que se inscrevem na abordagem essencialista, ou seja, na convicção de que a humanidade é uma natureza ou uma essência e como tal possui uma identidade específica ou genérica que faz do ser humano um animal racional diferente dos demais animais. Eles afirmam que existe uma natureza

5 HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90*, Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, julho de 2001 (Texto para Discussão nº 807).

6 Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial Das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, p. 9-52.

7 KAMEL, Ali. *Não somos racistas. Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

comum a todos os seres humanos em virtude da qual todos têm os mesmos direitos, independentemente de suas diferenças de idade, sexo, raça, etnia, cultura, religião etc. Trata-se de uma defesa clara do universalismo ou do humanismo abstrato concebido como democrático, muito bem ilustrado pelo princípio constitucional “perante a lei somos todos iguais”. Considerando a categoria raça como uma ficção inventada para oprimir os negros, advogam o abandono deste conceito e sua substituição pelos conceitos mais cômodos como o de etnia. De fato, esse grupo se opõe ao reconhecimento público das diferenças entre brancos e não brancos. Aqui temos um antirracismo de igualdade entre todos os seres humanos que defende argumentos opostos ao antirracismo de diferença. As melhores políticas públicas, segundo eles, devem ser capazes de resolver as mazelas e desigualdades da sociedade brasileira, devem ser somente macrossociais, ou melhor, universalistas. Qualquer proposta de ação afirmativa vinda do Estado que introduza as diferenças biológicas como forma de lutar contra as desigualdades é considerada nessa abordagem como um reconhecimento oficial das raças e conseqüentemente como uma racialização de um país cuja característica dominante é a mestiçagem. As propostas de reconhecimento das diferenças raciais implicariam segundo esse grupo, mudança de paradigmas capazes de hipotecar a paz e o equilíbrio social solidamente construído pelo ideal de democracia racial brasileira. De outro modo, observam que as políticas de reconhecimento das identidades raciais, em especial da identidade negra, poderão ameaçar a unidade ou a identidade nacional por um lado, e reforçar a exaltação da consciência racial, por outro lado. Ou seja, que tais políticas poderiam ter um efeito bumerangue, criando conflitos raciais que, segundo dizem, não existem na sociedade brasileira. É dentro dessa preocupação que as críticas vêm sendo dirigidas contra as políticas de cotas, consideradas como ameaça à mistura racial, como estímulo e fortalecimento da crença em raças⁸.

Consciente de que a discriminação da qual negros e mestiços são vítimas apesar da “mistura do sangue”, não é apenas uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim resultante de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos. O Movimento Negro vem tentando conscientizar e mobilizar negros e mestiços em torno da mesma identidade através do conceito “Negro” inspirado no “Black” norte-americano. Trata-se, sem dúvida, de uma definição política embasada na divisão birracial ou bipolar norte-americana, e não biológica. Tal divisão é uma tentativa que já tem cerca de trinta anos e remonta à fundação do Movimento Negro Unificado, que possui uma proposta política clara de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira. Ela é anterior à discussão sobre as cotas ou à ação afirmativa que tem apenas uma dezena de anos. Mais do que isso, ela correu paralelamente à classificação popular cromática baseada justamente na multiplicidade de tons e nuances da pele dos brasileiros, resultante de séculos de miscigenação. Afirmar que a definição bipolar dos brasileiros em raças negra e branca nasce das políticas de ação afirmativa ainda em debate é ignorar a história do Movimento Negro Brasileiro. Pensar que o Brasil sofre pressões internacionais ou multilaterais para impor as políticas de cotas é minimizar a própria soberania

8 FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 333-347.

nacional e ignorar as reivindicações passadas e presentes do Movimento Negro. Este, mesmo sem utilizar as palavras cota e ação afirmativa, sempre reivindicou as políticas específicas que pudessem reduzir as desigualdades e colocar o negro no mesmo pé de igualdade que o branco.

O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente. No entanto, o racismo no século XXI não precisa mais do conceito de raça, pois se fundamenta sobre novas essencializações.

A saída, no meu entender, não está na erradicação da raça e dos processos de construção da identidade racial, mas sim numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares. Visto sob esta ótica, penso que implantar políticas de ação afirmativa não apenas no sistema educativo superior, mas em todos os setores da vida nacional onde o negro é excluído, não significa destruir a identidade nacional nem a "mistura racial" como pensam os críticos das políticas de cotas, que eles mesmos rotulam como cotas raciais, expressão que não brotou do discurso do Movimento Negro Brasileiro. Sem construir a sua identidade "racial" ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências.

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia.

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia.

Por que essa história foi negada e quem a negou? Não foram os africanos, vítimas da negação. Foram os ocidentais, por questões ideológicas e políticas que acabaram alienando a personalidade coletiva do africano. Como o fizeram?

Refreshando a memória, lembremo-nos que o filósofo Georg Wilhelm *Friedrich* Hegel (1770-1831) foi sem dúvida o primeiro pensador nos tempos modernos a conceber e interpretar racionalmente a história como dimensão fundamental da existência do mundo. Em outros termos "a história pensada ao mesmo tempo

como modo de ser e como consciência deste modo de ser é o fundamento da própria existência⁹.

Hegel dividiu a África em três partes distintas: (a) a África Setentrional aberta ao Mediterrâneo e ligada à Europa – (b) o Egito, que tira sua existência do Nilo e destinado a se tornar um centro de grande civilização autônoma – (c) a África propriamente dita, fechada em torno de si e desinteressada de sua própria história.

Esta África dita negra, Hegel vai excluir da totalidade da história universal; e disse a respeito que “o homem na África negra vive no estado de barbárie e selvageria que o impede ainda de fazer parte integral da civilização”. A África, por mais longe que se remonta à história ficou fechada sem relações com o resto do mundo em torno do seu ouro, de sua infância, fora da história consciente, sepultada na cor preta da noite. Considera que na África negra, a unidade entre Homem, Deus e Natureza ainda não foi rompida e que o Homem só é Homem quando sabe distinguir o Bem do Mal. Dessa forma, depreende que o espírito do africano é bem singular, pois pratica a magia no lugar da religião e da consciência da existência de um Ser Superior absoluto; o qual pratica o fetichismo e que coloca “forças” em quaisquer coisas que imaginam ter força sobre eles, tais como as árvores, pedras, figuras em madeiras... além de comer carne humana.

Partindo desses diferentes traços que determinam o caráter dos negros, Hegel conclui que a África é um mundo histórico não desenvolvido, inteiramente preso ao espírito natural e por isso mesmo se encontra ainda no começo da história universal. E como se encontrava ainda no começo da história universal, isto é, da história geral da Humanidade a África foi rechaçada fora dela. No esquema da leitura da evolução da história feita por Hegel, a consciência da temporalidade é um dado imediato da consciência. É por conta da dimensão temporal da existência humana que Hegel não nega expressamente as sociedades negras da África. Mas para ele, este nível é quase sem valor filosófico, porque a natureza orgânica não tem história.

Viver na história e ter consciência de viver na história são duas coisas distintas e bem diferentes. Ter consciência de viver na história é, para Hegel, o privilégio próprio do Homem que tem liberdade. É isso a historicidade, a apropriação da razão em sua determinação temporal e espacial, em sua evolução histórica como uma totalidade cujo sentido é decifrável pela razão.

A historicidade não é reconhecida aos povos da África dita negra por Hegel, porque entre esses povos as coisas concretas, os acontecimentos, as produções do espírito não permitem captar o Espírito que dirige a marcha racional do Mundo, por causa da magia e do fetichismo, dos sacrifícios humanos, da falta do Estado, da maldade do clima, da inospitalidade dos lugares, das terras e dos solos.

Hegel nega finalmente à África negra, as três formas de historiografia ou maneiras de fazer a história por ele distinguida: a) a história original praticada por Heródoto, Tucídides, Políbio e César e cujo conteúdo é necessariamente limitado; b) a história pensativa que transcende a atualidade na qual vive o historiador e que trata do passado mais recuado como se fosse atual no espírito. Essa história dos

9 OBENGA, Théophile. *Cheikh Anta Diop, Volney et Le Sphinx – Contribution de Cheikh Anta Diop à l'historiographie mondiale*, Paris: Présence Africaine, 1996, p. 17-25.

historiadores se faz com materiais históricos, daí a importância da metodologia e da crítica na elaboração, interpretação e exposição dos fatos históricos; c) a história filosófica, que pretende considerar filosoficamente a história universal, colocando à luz a relação entre o pensamento e o fato histórico.

Assim, o Ocidente, obediente ao dogma hegeliano, acreditou que a África não podia ser objeto de estudos historiográficos e inventou novas ciências capazes de apreender as sociedades “primitivas” africanas e não europeias em geral, que ainda viviam entre o reino da fatalidade e não do espírito, da liberdade e do progresso. Assim nasceram:

- *Etnografia*, simples descrição das etnias;
- *Etnolinguística*, estudo das línguas dos povos sem escrita;
- *Etnohistória*, estudo do passado das sociedades primitivas, baseando-se principalmente na tradição oral;
- *Etnofilosofia*, estudo dos sistemas de pensamento (e não de filosofia no sentido próprio do termo), das sociedades selvagens, primitivas, não civilizadas (a razão é helênica);
- *Etnomusicologia*, ramo da musicologia que estuda a música das sociedades primitivas. Logo nasceram outras séries lexicais tais como Etnociência, Etnopsicologia, Etnobiologia, Etnogeometria, Etnomatématica etc.¹⁰

Hegel dominou por muito tempo o pensamento histórico no Ocidente, notadamente em sua abordagem histórica dos povos não europeus. Felizmente, os historiadores contemporâneos renunciaram ao modelo da inteligibilidade hegeliana para analisar a trama da história em sua complexidade.

Os trabalhos pioneiros de Leo Frobenius, Maurice Delafosse e Arturo Labriola ilustram a ruptura com o pensamento hegeliano. Na filosofia da história, as obras de Michel Foucault: *Histoire de La Folie à l'âge Classique* (1961) e *Les mots et les choses* (1966), oferecem alguns exemplos dessa ruptura epistemológica.

A obra *História Geral da África* reverteu também o esquema da filosofia hegeliana, provando que o privilégio do ser humano em ter consciência de viver na história não é reservado à única humanidade europeia. Esta obra desenterrou algo incontestável no passado negro-africano que foi escondido: a África como berço da humanidade, recolocando-a na origem da própria história da humanidade. Como escreveu Cheikh Anta Diop, membro do Comitê Internacional da História Geral da África e autor do capítulo I do volume II, consagrado à História da África Antiga, “é incômodo o fato de a quase totalidade dos estudiosos contemporâneos parecer se recusar a relacionar a cultura africana com alguma origem antiga, com alguma civilização antiga que fosse”. Parecia estar essa cultura suspensa no ar acima do abismo negro do passado, como um esboço abortado, estranho ao resto do mundo. A África reconhecida como o berço da humanidade e a civilização egípcia vinculada ao ser negro-africano muda o esquema anterior, fazendo da África o primeiro marco da história da humanidade. Em consequência, reinicia-se a re-historização, postulando um início e assinalando um fim, ou melhor, uma continuidade. O passado está na pré-história da África que

10 OBENGA, Théophile, *op.cit.*, p. 24-25.

foi desenterrada, no Egito que foi integrado, nos grandes reinos africanos que foram reconhecidos, contrariando o pensamento hegeliano¹¹.

Reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham?

A abolição da escravatura no Brasil e em outros países das chamadas Américas, foi primeiramente um ato jurídico pelo qual os próprios escravizados, com a solidariedade dos abolicionistas lutaram em defesa de sua liberdade e dignidade humanas.

Por que o Brasil levou tanto tempo para resgatar a memória da escravidão?

A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (quarenta anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos), não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o *status quo*. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas.

A data de 13 de maio é, sem dúvida, uma data histórica importante, pois milhares de pessoas morreram para conseguir essa abolição jurídica, que não se concretizou em abolição material, o que faz dela uma data ambígua. Por isso o Movimento Negro investe hoje na data de 20 de novembro, que tem a ver com o processo de mudança.

Trata-se de compreender as causas desse silêncio organizado e não ficar preso à aceitação da “culpabilidade”, conceito de pensamento cristão e dos tribunais que serve para apaziguar as tensões sem buscar as saídas do impasse político.

Na versão oficial da abolição, coloca-se o acento sobre o abolicionismo, mas se apaga ao mesmo tempo o que veio antes e depois. Nesse sentido, a abolição está inscrita, mas esvaziada de sentido. A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza da Nação, mas a realidade social dos negros depois desta lei fica desconhecida.

O discurso abolicionista tem um conteúdo paternalista. Nele, os negros são considerados como crianças grandes ainda incapazes de discernir seus direitos e deveres na sociedade livre. A educação fica ainda dominada pelo eurocentrismo sem questionar o universalismo abstrato nele contido.

A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação.

A abolição da escravatura é apresentada como um evento do qual a República pode legitimamente se orgulhar. Mas a celebração da data até hoje tenta fazer esquecer a longa história do tráfico e da escravidão para insistir apenas sobre a ação de certos abolicionistas e marginalizar as resistências dos escravizados. A mim me parece que a celebração acompanha-se de uma oposição sempre atualizada de duas memórias: a memória da escravidão negativamente associada aos escravistas e a

11 GAMAL, Mokhtar (ed.). *História Geral da África*, v. II – 2ª ed. ver. Brasília: Unesco, 2010.

memória da abolição positivamente associada à nação brasileira. No entanto, as duas memórias deveriam dialogar para se projetar no presente e no futuro do negro, ou se constituindo numa única memória partilhada.

A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na “civilização humana”.

E para justificar essa missão era preciso atribuir ao africano “abstrato” as qualidades tais como a preguiça, libidinagem, vagabundagem, deslealdade etc. que apenas o chicote da escravidão poderia corrigir. Esse retrato depreciativo forjado contra os escravizados foi por força da pressão psicológica introjetado pelos sujeitos escravizados que acabaram por aceitá-lo como que fazendo parte de sua natureza humana negra. No entanto, essa construção memorial da escravidão teria sido feita positivamente incluindo numerosos aportes dos escravizados na economia brasileira colonial, no povoamento do país e nos diferentes domínios da cultura.

A ação dos abolicionistas cujos discursos condenaram a escravidão como uma instituição desumanizante dos negros e contraditória aos valores da própria civilização não deveria ser minimizada, apesar da mistura entre sentimentos humanistas e cálculos político-econômicos contidos nesses discursos. No entanto, as elegias apologistas reservadas aos abolicionistas humanistas não devem fazer esquecer o papel heroico desempenhado pelos escravizados do combate contra a escravidão como ilustrado pelas revoltas, fugas organizadas e formação dos quilombos como alternativas de uma nova sociedade. Quem leu os trabalhos dos historiadores Clóvis Moura e João José Rei sabe bem de que se trata¹².

Os assuntos controversos como a violência, o trabalho forçado e a pobreza foram evitados na literatura da historiografia oficial. Quando o discurso sobre a construção da identidade nacional se desencadeia claramente depois da independência do país, colocou-se a questão de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Ora, nessa construção do passado, a memória dos descendentes de africanos foi apagada ou representada negativamente até o fim do século XIX. Quando se começa, a partir do século XX, a construir essa memória identitária, seus contornos são definidos pelas ideologias de mestiçagem e de democracia racial num país sem conflitos raciais¹³. Mas apesar da mestiçagem, o pilar da nação é baseado somente sobre os elementos da cultura europeia. Neste sentido as leis 10 639/03 e 11645/08 se configuram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil.

As questões colocadas depois da independência do Brasil em 1889, tais como quem somos – o que nos identifica como brasileiros – exigiam uma volta ao passado que era preciso inventar ou reinventar.

12 MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala*, 4. ed., São Paulo: Editora Mercado Aberto, 1988. REI, João José. *A Revolta dos malês em 1835*, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

13 MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*, São Paulo: Cortez, 2010, p. 444-452.

As primeiras invenções encontraram raízes nos relatos dos viajantes, missionários e cronistas, entre os quais o naturalista e botânico alemão Karl Von Martius. Ele pensava que a chave da compreensão da história brasileira se encontrava no cruzamento das três raças formadoras da nacionalidade brasileira: a branca, a indígena e a negra, que lançou sem aprofundar a ideia da mistura racial. Mas o poder imperial preocupado em criar e consolidar o projeto da nacionalidade exigido pelo Estado criou, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), visando à construção das bases simbólicas da memória e identidade nacionais¹⁴.

Os intelectuais em torno deste Instituto, fortemente influenciados pelos ideais positivistas de Auguste Comte, colocaram-se em marcha para formular as leis particulares que guiarão o desenvolvimento de uma civilização nascida entre trópicos e que adaptariam os determinantes físicos às características culturais das raças constitutivas do povo brasileiro. Em quase todos os escritos desses intelectuais, o problema étnico maior do Brasil era a mestiçagem, que eles consideravam como um problema moral e patológico a ser resolvido para o bem da nação. Influenciados pela raciologia ou ciência das raças desenvolvidas na Europa a partir da segunda metade do século XVIII, que considerava a mestiçagem como uma degenerescência e os negros e indígenas como raças inferiores, eles não viam como construir um projeto de civilização compatível com as aspirações nacionais, contando com sangue inferior de negros, indígenas e mestiços degenerados. Daí a necessidade desses intelectuais de praticar o esquecimento voluntário, recusando incluir a memória da escravidão na memória oficial em reinvenção. Mas essa abordagem do IHGB vai ser ultrapassada a partir de 1930 ao integrar a memória do africano e da escravidão na leitura do Brasil. Todos começaram a reconhecer que não se podia mais continuar a rechaçar da memória e da história nacional um certo reconhecimento, pelo menos cultural, da africanidade no país. A mestiçagem até então incômoda começou a ser considerada ora como um mal necessário para o embranquecimento do Brasil, ora como prova da democracia racial brasileira. O aparecimento em cena de Gilberto Freyre influenciara fortemente a imagem de um Brasil construído sobre relações harmoniosas entre brancos e as outras raças até então consideradas como inferiores, sendo a mestiçagem essa prova eloquente da harmonia entre as raças.

Temos, todas e todos, como pesquisadoras e pesquisadores, a consciência de nossos limites e nossas dúvidas sobre a compreensão das questões das sociedades. Neste sentido, nossos discursos são até certo ponto sempre provisórios e sujeitos à crítica e autocrítica, além de exigir uma aproximação interdisciplinar com as áreas afins. O historiador das questões do negro no Brasil não escapa a essa regra, da mesma maneira que os sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, educadores, entre outros, devem sempre recorrer à história, pois tudo é história e tudo tem uma história. No entanto, não devemos fazer confusão entre a história do problema e o problema da história.

14 FARIA, Virginia Lúcia Nogueira. *Retours sur le passé esclavagiste et recompositions identitaires au Brésil à l'époque Lula*. (Tese de Doutorado defendida na École Doctorale des Sciences de l'Homme, du Politique et du Territoire), Université de Grenoble-Alpes (França), 14 nov. 2013, p. 89-163.

O longo exercício ao qual me detive é simplesmente para mostrar que a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses.

SOBRE O AUTOR

KABENGELE MUNANGA Professor Titular do Departamento de Antropologia da FFLCH/USP e Professor Visitante Sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
E-mail: kabe@usp.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FARIA, Virginia Lúcia Nogueira. Retour sur le passé esclavagiste et recompositions identitaires au Brésil à l'époque Lula. Tese de Doutorado defendido na École Doctorale des Sciences de l'Homme, du Politique et du Territoire. Université de Grenoble-Alpes (França), 14 de novembro de 2013.
- FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GAMAL, Mokhtar (ed.). *História Geral da África*, v. II – 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil. Evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, julho de 2009 (Texto e discussão n. 807).
- KAMEL, Ali. *Não somos racistas. Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala*. 4. ed. São Paulo: Editora Mercado Aberto, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura Sousa & MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- OBENGA, Théophile. *Cheikh Anta Diop, Volney et le Sphinx. Contribution de Cheikh Anta Diop à l'historiographie mondiale*. Paris: Présence Africaine, 1996.
- POLICAR, Alain. *La justice sociale. Enjeux du pluralisme*. Paris: Armand Colin Éditeur, 2006.
- REI, João José. *A Revolta dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- RELATORIO do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.
- TOURAINÉ, Alain. *Pouvons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard, 1997.

Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar^I

[*Prejudice and discrimination beyond the classroom: sociability and Youth culture in the school environment*

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

Mauro Cezar Coelho³

RESUMO • O presente artigo analisa as sociabilidades juvenis engendradas e vividas no ambiente escolar. Por meio delas, problematizamos o modo pelo qual a cultura juvenil se relaciona com a Escola e, também, como elas lidam com o preconceito e a discriminação. Argumentamos, nesse sentido, que a Escola constitui um importante espaço de sociabilidade na cultura juvenil. É nela que parte significativa das relações sociais se efetiva. Não obstante, essa dimensão importantíssima do processo de formação não é objeto de intervenção pedagógica. As sociabilidades observadas incorporam um significativo componente discriminatório, sustentado em preconceitos de cor, raça, gênero e confissão religiosa. Exercidas nas salas de aula, nos corredores, pátios e quadras escolares, elas não constituem objeto de ação educativa, senão em casos limites, sujeitos à punição. • **PALAVRAS-CHAVE** Cultura Juvenil; socia-

bilidades; preconceito; discriminação; docência. • **ABSTRACT** This article analyzes the engendered and lived youth sociabilities in the school environment. Through them, we question the way in which youth culture is related to the school and also how they deal with prejudice and discrimination. We argue that the school is an important space for sociability in youth culture. It is where significant part of social relations takes place. Nevertheless, this important dimension of the formation process is not an object of pedagogical intervention. The perceived sociabilities incorporate a meaningful discriminatory constituent based on color, race, gender and religious affiliation prejudice. Practiced in classrooms, hallways, courtyards and school courts, they are not object of educational action but in borderline cases, subject to punishment • **KEYWORDS** Youth Culture; sociabilities; prejudice; discrimination; teaching.

Recebido em 23 de março de 2015

Aprovado em 27 de julho de 2015

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. *Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 32-53, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p32-53

¹ Esta pesquisa é financiada pelo Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq.

² Universidade Federal do Pará (UFPA, Pará, Brasil.)

³ Universidade Federal do Pará (UFPA, Pará, Brasil.)

Em artigo provocador, Juarez Dayrell¹ sugere haver um novo modo de ser jovem. Seu argumento indica que a crise vivida pela Escola, na qual os professores responsabilizam os estudantes pela falta de interesse e os estudantes culpam a Escola pela ausência de atrativos, tem muito a ver com a emergência daquele novo agente social. Analisando estudantes de escolas públicas da periferia de grandes centros, o autor define essa nova condição juvenil a partir de duas experiências vividas por eles: de um lado, uma “tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”; de outro, um vínculo forte com o mercado de trabalho, por meio do qual a juventude é vivida².

Segundo Juarez Dayrell, essa nova cultura juvenil se caracteriza por quatro dimensões. Em primeiro lugar, a cultura: as expressões culturais demarcam o que é jovem. Em segundo lugar, as sociabilidades: constituídas pelo estabelecimento de identificações, por meio da construção de espelhos. Em terceiro lugar, o espaço: os espaços ganham importância a partir dos significados atribuídos a eles. Em quarto lugar, o tempo: a juventude assume novos significados, perdendo a condição única de momento de preparação da vida adulta³.

Partindo de tais considerações sobre a nova condição juvenil, o autor afirma que a crise na Escola reflete a dificuldade desta e seu despreparo para lidar com esse novo agente. Diante disso, as ordenações que a Escola valoriza e reproduz, com vistas à garantia da inserção dos seus egressos na sociedade, são suplantadas por outras, criadas fora da Escola, por essa mesma juventude. As pesquisas que temos conduzido nos últimos anos confirmam algumas das conclusões referidas. A Escola, efetivamente, vive crises. Elas se concretizam tanto se pensarmos a Escola como instituto educacional e como instituição da vida democrática quanto se considerarmos as várias dimensões da vida escolar em suas diversidades culturais e curriculares⁴: o sucesso, o fracasso, a evasão, a discrepância etária, a formação

1 DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

2 *Idem*, p. 1106-1109.

3 *Idem*, p. 1110-1113.

4 Para uma análise consubstanciada relativa às diversidades culturais e curriculares, Cf. MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista*

docente e as diferentes disciplinas, tomadas individual ou conjuntamente. Juarez Dayrell aponta uma delas e, ao fazê-lo, indica uma alternativa importante para as pesquisas sobre Educação/Ensino: conhecer o universo estudantil.

O artigo que ora oferecemos não encaminha soluções para quaisquer das crises vividas pela escola. Todavia, ele pode contribuir para a formulação de alternativas. Tal como temos feito em outros artigos, elegemos o adolescente⁵ que habita a Escola como nosso objeto de investigação. Não é nossa intenção perceber como ele aprende ou como se porta diante desta ou daquela disciplina. Nosso objetivo é conhecê-lo: queremos saber como ele se relaciona com a Escola (interessamo-nos, notadamente, pelos significados que ele atribui a ela, por meio de suas práticas no espaço escolar). Para tanto, consideramos as sociabilidades⁶ engendradas por eles e, em relação a elas, a forma como elas lidam com o preconceito e a *discriminação*⁷.

INQUIETAÇÕES

A questão surge para nós no bojo das pesquisas que realizamos sobre as relações étnico-raciais na Escola. Investigando o lugar que o ensino sobre história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena ocupa na formação oferecida, nos deparamos, frequentemente, com questões que ultrapassam o objeto investigado. Desde 2009, quando perscrutamos as práticas adotadas por escolas da região Norte para a aplicação da Lei n. 10.639/2003, registramos algumas situações que passaram a nos interessar profundamente⁸.

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-jun.-jul.-ago. 2003; CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul.-dez. 2011; GOMES, Nilma Lino e ARAÚJO, Marlene de. Estudo teórico sobre infância, educação infantil e relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a infância de 0 a 5 anos, em: COELHO, Wilma de N. Baía *et al.* (Org.). *A Lei n. 10.639/2003: pesquisa e debates*, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, p. 223-267. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais – livro 2).

5 Sobre adolescência ver, especialmente, COUTINHO, Luciana Gageiro *et al.* Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 33-39; set.-dez. 2005. TOSTA, Sandra Pereira e ALVES, P. Cultura e cor na escola: uma etnografia com adolescentes negros de elite. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira e ROCHA, G. (Orgs.). *Etnografia e educação*, Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 190-221.

6 Sobre sociabilidades e hierarquias, destacamos SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *Revista de Psicologia social institucional*, v. 2, n. 1, p. 107-120, 2000; SOARES, Nicelma J. B. & COELHO, Wilma de N. Baía. Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escola. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 135-144, jan-jun. 2011.

7 Cf. discussão sobre preconceito, discriminação, cor e raça em: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil, *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 10-43, 2004; *idem*. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

8 COELHO, Wilma de N. Baía e COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso, *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan.-mar. 2013; *idem*. Por linhas tortas? A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região Norte: entre virtudes e vícios,

Chamou-nos a atenção as sociabilidades construídas entre os estudantes. Destacamos dois aspectos. Ao conversarmos com os estudantes, seja por meio de conversas informais ou em momentos de investigação, nos *grupos de discussão*⁹, tivemos contato com um discurso em tudo afeito aos propósitos da legislação. Nesses momentos, as formulações retratavam relações nas quais os preconceitos e as desigualdades, ainda que presentes, não eram vistas como determinantes ou como condicionantes dos relacionamentos. Tais formulações eram, todavia, incompatíveis com aquelas expressas nas paredes dos banheiros e das salas de aula. Ali, xingamentos de toda ordem davam conta de um universo demarcado por estereótipos de toda ordem. Gênero, sexo, cor e padrões de beleza¹⁰ eram variáveis para o estabelecimento de todo tipo de caracterizações. As paredes eram espaços, também, de manifestações de afeto – declarações de amor e amizade, defesa de colegas e de grupos conviviam com aquelas ofensas já referidas.

Esse descompasso entre o que diziam os estudantes quando em situação de aula, como nos grupos de discussão, ou em contato com o pesquisador, com aquilo que expressavam entre eles suscitou uma pesquisa inicial sobre sociabilidades entre os adolescentes. Nesse sentido, havíamos notado a importância da música nos processos de socialização entre os estudantes. Entendemos, então, que a música seria uma evidência importante para compreender as hierarquias¹¹ construídas entre eles.

Outros estudos já haviam trilhado esse caminho, tentando perceber, por meio do uso feito da música, as formas de sociabilidade juvenil. Um grupo de trabalhos se concentra na análise dos processos de identificação intermediados pela música¹²,

Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 137-155, jul.-out. 2012.

9 WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio-ago. 2006; MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio-ago. 2011.

10 Ver discussão sobre *cor e cabelo crespo* em GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-182, jan.-jun. 2003.

11 BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010; *idem*. *A dominação masculina*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

12 CONTADOR, Antônio Concorde. A música e o processo de identificação dos jovens negros portugueses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 36, p. 109-120, set. 2001; CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Bonde do Mal: notas sobre o território, cor, violência e juventude numa favelado subúrbio carioca. In: REZENDE, Claudia Barcellos; MAGGIE, Yvone. *Raça como retórica: a construção da diferença*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 83-153; LIMA, Ari. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador, *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 77-96, ago. 2002; MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidianos, educação e o *hip hop*. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, ago. 2002; AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do e MARTINS, Raquel Mendonça. A Estética do *rap* na escola e o despertar da consciência crítica da juventude negra de São Paulo, em: *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/As Negros/As* (ISSN: 1983-4446): Ações afirmativas:

enquanto outro analisa as formas de socialização engendradas a partir das relações estabelecidas com determinado gênero musical¹³. Nossa preocupação inicial foi entender as sociabilidades cultivadas por adolescentes, estudantes de uma dada escola, fora do ambiente escolar. Em uma primeira investigação, notamos que a relação estabelecida com a música expressava a conformação de grupos de identidade. A relação entre estes grupos acabava por conformar uma hierarquia, mantida dentro dos muros escolares, pautada na cor – *rock*, *pop* e *rap*, samba, pagode e tecnobrega não são consumidos de formas estanque, mas são identificados à cor e definem o lugar do sujeito na ordem das coisas, tal como ela lhes parece¹⁴. Da mesma forma, percebemos que os conteúdos relacionados às temáticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais eram pouco acionados para o estabelecimento de visões que recusam as hierarquias percebidas¹⁵.

As sociabilidades juvenis evidenciadas pelas pesquisas compreendiam códigos, os quais necessitavam ser desvendados, em função da relação direta que mantém com as questões vividas pela Escola, em dimensão outra além daquela apontada por Juarez Dayrell. Em artigo esclarecedor sobre o quadro das licenciaturas em História, Flávia Caimi postula uma premissa formidável: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João”¹⁶. A importância da formulação é proporcional ao volume de questões que suscita, sobretudo no quadro atual de debates acerca da formação do historiador, diante da desvinculação dos percursos

cidadania e relações étnico-raciais, Belém: UFPA, 2014. CD-rom file:///D:/STs/ST_002/M%20C3%94NICA%20GUIMAR%C3%83ES%20TEIXEIRA%20DO%20AMARAL.pdf.

13 KEHL, Maria Rita. Radicais, raciais, racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo, *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 95-106, set./ 1999; DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan.-jun. 2002; HINKEL, Jaison e MAHEIRIE, Kátia. Rap – rimas afetivas da periferia: reflexões e perspectiva sócio-histórica, *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, p. 90-99, número especial 2, 2007; PIMENTEL, Carlos Eduardo; GOUVEIA, Valdiney Veloso e VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Preferência musical, atitudes e comportamentos antissociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional, *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 4, p. 403-413, out.-dez. 2005; ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 225-241, jan.-abr. 2004.

14 COELHO, Wilma de N. Baía e COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). *Trajetórias da diversidade na educação: formação, patrimônio e identidade*, São Paulo: Livraria da Física, 2012, p. 228-253.

15 Idem. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. *Afro-Ásia*, Salvador, v. 48, p. 311-333, jul.-dez. 2013; idem. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História*. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais – livro 1).

16 CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares, *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo v. 2, n. 6, p. 193-209, ago./2013, p. 206.

curriculares do Bacharelado e da Licenciatura¹⁷, e do lugar da Escola nos processos de formação da criança e do adolescente¹⁸.

A premissa aponta aspectos fundamentais do exercício do ofício de ensinar história, mas não só: de um lado, o domínio sobre os saberes pedagógicos e históricos demandados pelo currículo e/ou acionados pelo professor no fazer docente; de outro lado, o conhecimento sobre o interlocutor por excelência do professor, o aluno. Em relação a este último aspecto Flávia Caimi esclarece referir-se ao “entendimento da aprendizagem, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem e nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente na especificidade da construção do conhecimento histórico”¹⁹.

Concordamos integralmente com a premissa e com seus desdobramentos. Principalmente, porque mesmo se referindo ao saber histórico, ela não é por ele limitada. Saber ensinar compreende um conjunto de saberes e de práticas que conformam uma atuação profissional – a docência – de modo que a premissa mantém sua pertinência e integridade se substituirmos a variável História por Matemática, Biologia ou Física, por exemplo. Uma de suas potencialidades é apresentar de modo simples e definitivo uma competência fundamental ao ofício de professor – saber ensinar.

Neste texto, no entanto, é outra a variável que nos interessa. Queremos saber de *João*. Não nos interessa, nesta oportunidade, a compreensão dos processos que aciona para aprender. Queremos saber de outras dimensões da vida de *João*. Isto não significa desconsiderar os aspectos arrolados por Flávia Caimi, mas de acioná-los a partir de outra dimensão. Nesse sentido, reafirmamos nosso objetivo em tentar desvendar esse agente/propósito de nosso ofício e de nossas reflexões, vislumbrando-o a partir das suas formas de sociabilidade. Elas têm muito a informar sobre quem são os adolescentes que povoam as salas de aula e podem subsidiar novas perspectivas e novas atitudes em relação ao *saber escolar*²⁰. Viabilizam compreender como estes

17 BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP I, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*, Brasília, 2002.

18 LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan.-mar. 2012; KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública, *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014; SILVA, Roberto Rafael Dias da e PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, Belo Horizonte, v. 43, n. 150, p. 884-905, jan.-mar. 2013; SANTOS, Edvanderson Ramalho dos e ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 34, p. 127-157, jun. 2012; DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011; GERMANO, Marcelo Gomes. *Uma nova ciência para um novo senso comum*, Campina Grande: EDUEPB, 2011.

19 CAIMI, Flávia Eloisa. *op. cit.*, p. 2013.

20 Cf. VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 19, n. 44, abr./1998, p. 73-84; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa.

estudantes de escolas públicas situadas nas periferias se relacionam com a Escola e com o aprendizado que esta disponibiliza. Facultam, ainda, o vislumbamento de como jovens das margens dos centros urbanos lidam com esse instituto que ainda organiza as relações sociais entre nós: a cor.

A seguir, apresentamos o resultado parcial de pesquisa em andamento²¹, baseada em uma etnografia escolar. Os dados apontados nos diversos quadros que oferecemos constituem uma parte das evidências coletadas. As conclusões parciais que encaminhamos aqui resultam, em larga medida, da observação do ambiente escolar e das relações engendradas pelos adolescentes²². Nesse sentido, adiantamos que o argumento sustentado neste artigo sugere que a Escola constitui um importante espaço de sociabilidade na cultura juvenil. É nela que parte significativa das relações sociais se efetiva. Não obstante, essa dimensão importantíssima do processo de formação não é objeto de intervenção pedagógica. As sociabilidades observadas incorporam um significativo componente discriminatório, sustentado em preconceitos de cor, raça, gênero e confissão religiosa. Exercidas nas salas de aula, nos corredores, pátios e quadras escolares, elas não constituem objeto de ação educativa, senão em casos limites, sujeitos à punição.

JUVENTUDES

Um primeiro aspecto a ser considerado diz respeito ao conceito de juventude a partir do qual trabalhamos. Mais uma vez a contribuição de Juarez Dayrell é importante pelos aspectos que destaca e pela pertinência de sua formulação para a abordagem da juventude que vive nas periferias. Segundo o autor, a condição juvenil compreende uma dupla dimensão: histórico/geracional e situacional. De um lado, a forma como a juventude se constitui e é constituída em dado momento histórico e os significados atribuídos a ela; de outro, a forma como ela é vivenciada a partir dos diversos recortes sociais²³.

Em relação ao primeiro aspecto, temos que a juventude contemporânea não é percebida e tampouco se percebe como vivendo um momento de transição. Ainda que perdure a compreensão da adolescência e da juventude como momentos de preparação para o futuro, isto não quer dizer que jovens, adolescentes ou não, vivam o seu momento na expectativa do futuro. Há uma condição juvenil que ultrapassa os limites etários tradicionalmente associados à adolescência e à juventude. Juarez

Professores: entre saberes e práticas, *Educação & Sociedade* 1, Campinas, v. 22, n. 74, abril/2001, p.121-142; *idem*, Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história, *Caderno. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, set.-dez. 2005, p. 333-347

21 "A sociedade em microcosmos: hierarquias da cor nas sociabilidades engendradas por adolescentes no ambiente escolar" (2012-2014); "Sociabilidades adolescentes: cor e hierarquias no ambiente escolar". Bolsa de produtividade (2014-2017) ambos como apoio financeiro do CNPq.

22 OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*, Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006; ANDRÉ, Marli E. Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2011.

23 DAYRELL, Juarez. *op. cit.*, 2007, p. 1108.

Dayrell arrola alguns aspectos dessa condição: atribuição de suma importância às dimensões simbólicas como formas de comunicação e de expressão diante de si e do outro; daí a valorização de aspectos culturais – a música, a moda, o estilo e o corpo assumem formas de expressão a partir dos quais as identificações se concretizam; isto não quer dizer, todavia, a adesão formal e integral a determinado modelo, uma vez que um dos aspectos mais importantes dessa condição é a reversibilidade – o trânsito por diversas formas de gosto e expressão; por fim, uma relação com o tempo em que o presente é não apenas o momento em que se vive, mas o espaço a partir do qual tudo é dimensionado e questionado²⁴.

Com relação ao segundo aspecto, Dayrell considera que as condições sociais são fundamentais na conformação juvenil, posto ser por meio delas que a experiência se concretiza. Nesse sentido, por outra via, recusa-se a compreensão da condição juvenil como um momento de transição, de preparação para a etapa mais importante da vida, a fase adulta. Em lugar de uma assunção do jovem como um “vir a ser”, baseada em uma compreensão estritamente etária da condição juvenil, Dayrell propõe entendê-la como uma relação social²⁵. E, aqui, talvez, resida a novidade do atual momento. Conforme sugere o autor, a socialização juvenil não se dá a partir de um único espaço institucional, como a escola ou a família, mas de instâncias diversas, distintas, eventualmente concorrentes e simultâneas. Disso decorre a sua condição de ator plural, vinculado a uma plêiade de instâncias com intensidades variantes no tempo e no espaço²⁶.

Esse conceito de juventude orientou nossa percepção do universo estudado (adolescentes de uma das escolas de um bairro periférico de Belém) não como um extrato da juventude das periferias ou de uma camada social, mas como atores de uma dada sociabilidade juvenil a qual demanda desvendamento. Eles não constituem, portanto, a juventude ou a adolescência, mas uma das formas pelas quais a juventude se manifesta em Belém, capital do estado do Pará, em uma de suas periferias urbanas. O estudo de um caso particular, no entanto, tem especial relevância diante das questões que nos preocupam, apresentadas no início deste artigo: constituir um volume de reflexões sobre um dos agentes do universo escolar. Vamos a *ele*.

Neste artigo, analisamos os dados relativos a 147 estudantes de uma escola da rede pública, do município de Belém, no estado do Pará. São estudantes do ensino fundamental, os quais cursavam, ao tempo da pesquisa, a 7^a/8^o e 8^a/9^o (série/ano). A seguir oferecemos um quadro síntese do universo investigado.

24 *Idem*, p. III09-III13.

25 DAYRELL, Juarez O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set.-dez. 2003.

26 *Idem*, A escola “faz” as juventudes?., 2007. p. III14.

DADOS GERAIS DO UNIVERSO PESQUISADO

Raça/ Cor		Idade		Gênero	
Parda	97	12 anos	1	Feminino	74
Negra	13	13 anos	40		
Branca	22	14 anos	61		
Indígena	7	15 anos	37	Masculino	73
Amarela	5	16 anos	3		
Não declarado	3	Não declarado	5	Não declarado	0
Total	147	Total	147	Total	147

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

Trata-se, pois, de um universo comum à boa parte das escolas brasileiras. A proporção dos índices de cor/raça e a distribuição por gêneros são equivalentes ao que indicam os últimos censos²⁷. Em relação à idade, outro fator recorrente: a defasagem Idade/Série/Ano – cerca de 40% do universo encontra-se fora do período ideal, com atraso de um ou dois anos; destes, 15% é repetente. Tais fatores são importantes, mas queremos considerá-los à luz de outros, os quais, assumimos, são fundamentais para entendermos quem são os estudantes que compõem nossas escolas, de forma a melhor podermos interagir com eles.

Perto de 90% do universo pesquisado vive com a família, no mesmo bairro em que estuda²⁸ e 75% vive em casas habitadas por mais de quatro pessoas²⁹. A maior parte dos estudantes vive em casa de alvenaria, mas muitos não têm acesso a calçamento ou algum tipo de pavimentação³⁰. Além da condição de moradia, a renda nos pareceu um fator importante a ser dimensionado. Mais de 60% dos estudantes vivem com

27 Ver Censo 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://goo.gl/FvXjAl>>. Acesso em: 20 nov.2014.

28 Segundo os dados levantados pela pesquisa, 89,12% vivem no mesmo bairro que a escola e 3,4% vivem em bairros contíguos. Alguns estudantes (7,48%) não declararam onde viviam. Do universo de 147 estudantes, 89,79% vivem em casas ou apartamentos com a família, 4,09% vivem em quartos ou cômodos, 3,4% vivem em outras situações e 2,72% não declararam a situação de moradia.

29 Os dados levantados pela pesquisa indicam que 2,72% vivem em casa com duas pessoas, 19,73% vivem em casa com três pessoas e 77,55% vivem em casas com quatro pessoas ou mais.

30 Sobre a condição da moradia, 72,10% vivem em construções de alvenaria, 19,6% vivem em casas de madeira, 4,76% vivem em casas de alvenaria e madeira, 1,36% vivem em construções edificadas com outras matérias e 2,72% não declararam a condição de moradia. Sobre o acesso à pavimentação de ruas, 59,86% dos estudantes afirmaram viver em ruas totalmente pavimentadas (calçadas e asfaltadas), 19,73% vivem em ruas parcialmente pavimentadas (sem asfaltamento), 17,01% vivem em ruas sem pavimentação alguma e 3,4% não declararam a condição de pavimentação.

renda de até dois salários mínimos³¹. A renda familiar pode ser entendida a partir de outro índice analisado: o acesso a bens de consumo.

ACESSO A BENS E SERVIÇOS				
Bens/ Serviços	Quantidade (%)			
	0	1	2	3
Aparelhos de TV	2	15	34	49
Aparelhos de DVD	10	50	29	12
Acesso a TV paga	69	22	6	3
Microcomputador	33	50	14	3
Acesso à rede mundial de computadores	31	52	11	7
Automóvel	69	22	8	1

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

Dimensionar o acesso a bens e serviços constituiu etapa importante do trabalho de pesquisa, pois por meio dele compreendemos ser possível dar conta do acesso à informação e às mídias digitais. Para tanto, todavia, o acesso às máquinas que garantem o acionamento de redes de informação e lazer é fundamental. Conforme aponta o quadro acima, quase todos os estudantes do universo pesquisado têm acesso à televisão. Nas casas de cerca de 80% deles há mais de um aparelho de televisão. Conforme veremos a seguir, a programação da TV é largamente consumida pelo universo pesquisado. Trata-se, no entanto, da programação disponível nas redes abertas. Conforme aponta o quadro, apenas cerca de 30% do universo tem acesso aos canais por assinatura e, por conseguinte, a uma programação segmentada. No que se refere à posse de computadores e ao acesso à rede mundial de computadores dá-se o inverso: a posse do bem corresponde à contratação do serviço.

A programação da TV é o veículo de informação e entretenimento mais acessado pelos jovens da escola pesquisa – 84% deles afirmaram assistir televisão frequentemente. Os estudantes foram instados a indicar o consumo que faziam da programação da TV. O questionário solicitava a indicação da ordem de preferência dos programas indicados.

31 Sobre a renda familiar, temos que 24,99% vivem com renda de até um salário mínimo, 42,16% vivem com renda de até dois salários mínimos, 19,05% vivem com renda de até cinco salários mínimos, 6,13% vivem com mais de cinco salários mínimos. Não declararam 6,8% do universo pesquisado e 1,37% afirmou desconhecer a renda familiar.

CONSUMO DA PROGRAMAÇÃO DA TV

Tipo de programa	Preferência		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Teledramaturgia (novelas)	31	20	6
Esportiva (jogos e comentários)	22	5	8
Jornalismo (telejornais)	10	12	12
Filmes	7	22	18
Desenho animado	7	14	14
Comédias (séries)	5	5	16
Musicais (exibição de músicos e cantores)	5	5	5
Documentário	5	4	1
Entrevistas	2	5	3
Religiosa	0	1	6
Outros	0	0	1
Não respondeu	6	7	10

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

O largo consumo de dramaturgia, na forma de novelas e filmes, e da programação esportiva demarca um padrão de consumo que assume a TV como veículo de entretenimento. O acesso à informação aponta os usos dados à programação televisiva, mas não constitui a relação primeira com o meio, conforme apontam as opções secundárias que enfatizam a preferência pela dramaturgia (na forma de filmes, séries e desenhos). Algo muito diverso acontece no uso da rede mundial de computadores. Enquanto que o uso da TV indica uma postura de contemplação da vida, evidenciada pela preferência por programas que mimetizam relações sociais, diante do computador os estudantes *assumem* o controle sobre o veículo. Mais uma vez, solicitamos que indicassem os sítios mais visitados por ordem de preferência.

SÍTIOS MAIS VISITADOS NA REDE MUNDIAL DE COMPUTADORES

Tipo de sítio	Preferência (%)		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Redes sociais	65	16	7
Pesquisa	11	35	24
Bate-papo	9	17	18
Outros	8	5	6
Não declarou	7	27	45

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

O quadro anterior indica um dado importante: a rede mundial de computadores constitui um dos espaços nos quais as redes de relações se concretizam. A importância das sociabilidades, do estabelecimento de redes de relações que demarcam identificações, manifesta-se na importância atribuída às *redes sociais*³². Chama atenção, nesse sentido, o fato de que para muitos estudantes o interesse na rede mundial de computadores se limita às *redes sociais*, conforme aponta o crescimento do índice de não declarantes na segunda ou terceira ordem de preferência. O dado nos levou a indagar sobre o lugar da Escola no estabelecimento das redes sociais. Questionamo-nos sobre se ela assumia estatuto similar ao da *Web*.

Em uma das situações de pesquisa, solicitamos que os estudantes indicassem o que mais gostavam e que não gostavam na Escola. O instrumento requeria respostas livres, de modo que os estudantes não foram colocados diante de alternativas, mas instados a expressar a sua posição livremente. Obtivemos 53 manifestações positivas em relação à Escola – houve desde citações à cantina até às atividades extras. Reunimos as manifestações positivas em grupos: em um deles, computamos as citações que remetiam à Escola como espaço de aprendizagem; em outro, às que privilegiavam a Escola como espaço de sociabilidades; em um terceiro grupo, as citações que articulavam na Escola o ambiente para socializar e aprender; em um quarto grupo aqueles que definiam a Escola como espaço de exercício de uma atividade específica – a prática esportiva; no quinto grupo os que destacavam alguns ambientes da Escola; indicamos, também, os que não gostavam de nada e os que gostavam de tudo.

32 Cf. discussão sobre redes sociais em: DIAS, Cristiane & COUTO, Olívia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias, *Linguagem em (dis)curso*, Santa Catarina, v.II, n. 3, p. 631-648, dez. 2011.

INDICAÇÕES DO QUE MAIS GOSTAM NA ESCOLA

Indicação	Universo (%)
Situações de aprendizagem	21,09
Situações de sociabilidade	38,10
Situações de aprendizagem e sociabilidade	6,12
Prática de esportes	15,65
Tudo	0,68
Nada	8,16
Não respondeu	10,2

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

Os dados permitem algumas inferências. As condições socioeconômicas sugerem certa limitação de outras possibilidades de lazer cotidiano além da televisão e da rede mundial de computadores. Não desconsideramos aqui as festas, praças e demais manifestações da sociabilidade adolescente vividas naquele bairro de periferia. Grande parte dos adolescentes participa de núcleos familiares com quatro pessoas em média e renda mensal de dois salários mínimos. Não custa crer que as possibilidades de lazer e de consumo de bens culturais sejam limitadas diante desse panorama, daí inferirmos que a televisão e a rede mundial de computadores constituam alternativas fundamentais de consumo.

Tais dados sugerem, então, a importância da Escola em áreas periféricas. Para um grupo significativo de jovens, a Escola é, por excelência, um espaço de socialização. Salas de aula, corredores, quadras de esporte, rampas, cantinas e refeitórios cumprem uma função essencial no processo de conformação da identidade juvenil – o estabelecimento de sociabilidades a partir das quais é possível se situar no mundo. Isto não quer dizer, evidentemente, que para tais jovens a Escola não tenha importância como instituto de aprendizagem. Mas, quer dizer que para muitos adolescentes de áreas periféricas a Escola é o espaço por excelência de concretização de atitudes e que demarcam a sua ação e sua posição no mundo.

SOCIABILIDADES

Eleger a Escola como *locus* de observação e análise das sociabilidades juvenis se justifica, portanto, pelo lugar ocupado por aquela instituição na cultura juvenil³³. Especialmente para jovens da periferia, a Escola constitui o universo a partir do qual as relações sociais são construídas, firmadas e amadurecidas. Torna-se pertinente,

33 Cf. outra discussão sobre cultura juvenil destacamos: GARBIN, Elizabete. *Cultur@s juvenis, identid@des e Internet*, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 119-135, ago. 2003.

da mesma forma, a problematização da participação da Escola na conformação de tais sociabilidades. Não se trata, evidentemente, de sopesar os encaminhamentos pedagógicos na resolução de conflitos, mas de questionar o quanto do conteúdo axiológico constante do saber escolar é acionado pelos estudantes na conformação das sociabilidades que vivenciam.

Trata-se de questão relevante, ainda mais se considerarmos o caráter das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, relacionado que está às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, cujos objetivos últimos são a luta contra a discriminação e o preconceito no espaço escolar³⁴. Entender e intervir nas sociabilidades juvenis engendradas e desenvolvidas na Escola constitui, então, uma ação pedagógica da maior importância. Por meio de investigações e reflexões que deem conta dessa dimensão da vida escolar será possível apreender uma das lacunas da formação docente, qual seja o domínio sobre as culturas juvenis³⁵. Compreendê-las é um passo importante para exercer sobre elas uma ação educativa.

Interessa-nos, nesse sentido, a forma como a cultura juvenil observada lida com as questões da cor e do preconceito. Primeiramente, um panorama geral. Afirmamos que as sociabilidades adolescentes/juvenis vislumbradas pela pesquisa se constituem por meio de interações que, conforme aponta Juarez Dayrell, constroem espelhos. As observações realizadas e os grupos de discussão apontam que o parecer-se, o assumir uma das posturas possíveis, o enquadrar-se em um padrão de comportamentos orienta grande parte dos jogos sociais nos quais os adolescentes/juvenis estão envolvidos.

Independentemente da faixa etária ou do ano/série, o parecer-se, o possuir interesses em comum é o aspecto mais destacado entre os adolescentes/jovens do universo pesquisado.

Dá uma amizade, melhor ter os mesmos gostos que eu e tudo mais [Estudante do 9º ano – Grupo de Discussão, 2013].

Eu acho que não tem essa história de: gostar é querer conversar com uma pessoa que não tem nada em comum. Porque, tipo, vai falar uma coisa é tipo, por exemplo, se você gosta de uma coisa e a pessoa gosta de outra, às vezes pode até acontecer uma discussão [Estudante do 6º ano – Grupo de Discussão, 2013].

Como se vê, mais do que afinidades, os adolescentes/juvenis buscam semelhanças. A diferença é vista com desconfiança e até mesmo desconforto. No entanto, os parâmetros de semelhante sofrem mutações ao longo do tempo. Notamos uma

34 MULLER, Tânia Mara e COELHO, Wilma de N. Baía. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas, *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) – ABPN*, Florianópolis, v. 5, n. 11, p. 29-54, jul.-out. 2013; *idem*. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: MULLER, Tânia Mara e COELHO, Wilma de N. Baía. (Orgs.). *A Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas*, Niterói: EdUFF/Alternativa, 2014, p. 35-60.

35 Referimo-nos às considerações de Fernando Seffner na Mesa Redonda: *Ensino: Formação de Professores de História*, em: XXVII Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História, Natal, 2013.

significativa diferença entre os jogos sociais praticados pelos estudantes do sexto ano, se comparados àqueles exercidos pelos estudantes do nono ano do ensino fundamental. A disposição dos estudantes dentro de sala e fora dela, as indumentárias e a relação com o corpo, ainda que obedçam ao princípio básico das semelhanças, modificam-se à medida que os anos/séries avançam.

Entre os estudantes do sexto ano, os grupos básicos, identificados nos momentos de observação e aqueles reconhecidos pelos estudantes são os grupos de gênero. Meninas e meninos formam grupos opostos e excludentes, os quais se mantêm dentro e fora da sala de aula. Ainda que interações ocorram, elas são em menor grau. Os dois grupos básicos conhecem diferenças. Enquanto, entre os meninos, o futebol, a violência, os desenhos animados e videogames são fatores de sociabilidade que distinguem subgrupos; entre as meninas isto não ocorre. Os estudantes deste ano/série identificam três grupos: os estudiosos, os bagunceiros e os jogadores de futebol.

No que tange aos estudantes do ano/série seguinte, observamos alterações significativas nas sociabilidades engendradas. A separação espacial por gêneros, dentro e fora da sala de aula, desapareceu. Inversamente, a violência como forma de confraternização, antes restrita a um grupo de meninos, ampliou-se para todos eles. Meninos e meninas abandonam os ícones infantis que ornavam o material escolar e os substituem por símbolos de sentimentos ou de interesse: entre as meninas predomina o uso de ilustrações de corações e flores, enquanto que entre os meninos imagens de carros e símbolos esportivos são mais recorrentes. Dois grupos são identificados: o das meninas, associado à conversa e à fofoca, e o dos meninos, associado ao futebol.

A entrada no oitavo ano/sétima série demarca uma inflexão importante. Amplia-se, significativamente, o repertório de ofensas verbais e elas constituem boa parte das interlocuções constatadas pela pesquisa. Outro fator anotado foi a distribuição dos estudantes em sala de aula: os grupos de afinidade passam a determinar a ocupação do espaço e meninos e meninas passam a compor os mesmos grupos. A preocupação com a imagem projetada aumenta: parecer bonito torna-se, para muitos, uma questão importante. As referências a sexo aumentam significativamente, de maneira especial por meio da repetição de piadas de duplo sentido. Os grupos são mais evidentes e a sua conformação tornou-se, aqui, mais complexa: roqueiros, *petequeros*, *otakus*, jogadores de futebol, *nerds*, patricinhas e bagunceiros preenchem a sala de aula de distinções transponíveis.

O ingresso no nono ano/oitava série parece coincidir com uma alteração no processo de amadurecimento entre os adolescentes/jovens estudados. Em primeiro lugar, nota-se uma nova apropriação do espaço da sala de aula. Se nos anos/séries anteriores a disposição das carteiras em filas indianas organizou a arrumação da sala de aula, neste ano/série as cadeiras são dispostas em duplas, trios ou quartetos, conforme os grupos de amizade. Se no ano/série anterior a separação de gêneros já havia sido superada, aqui os casais formados assumem-se publicamente. O que mais chama atenção, no entanto, é a heterogenia de tipos: cabelos, uniformes, atitudes e posicionamentos são acionados com vistas à afirmação da individualidade. A diversidade de grupos anotada na série anterior se mantém aqui.

A observação do ambiente escolar evidenciou o destaque das ofensas verbais no repertório juvenil. As ofensas e os xingamentos constituem uma forma de expressão recorrente. Isto não quer dizer, como manifestaram diversos estudantes nos grupos de discussão, que as ofensas e os xingamentos sejam esperados e bem recebidos. As insatisfações são recorrentes, mas não acarretam uma mudança de comportamento. Eventualmente, as trocas de xingamentos e ofensas resultam em conflitos, os quais são resolvidos pela Escola como indisciplina³⁶.

A naturalização da violência verbal tem desdobramentos perniciosos, sobretudo para estudantes negros. A progressão ano/série é indicativa, nesse sentido, do quanto a violência verbal expressa uma apropriação dos preconceitos e uma introjeção de práticas discriminatórias. Senão vejamos. Nos anos/séries iniciais (sexto e sétimo ano) os estudantes negros são identificados como retraídos, calados e com dificuldade de integração nas dinâmicas da sala de aula. Viviam, corriqueiramente, dificuldades para serem integrados aos grupos, nos momentos de realização de atividades conjuntas. Para os colegas (e mesmo para professores) a timidez ou a personalidade eram os fatores determinantes que justificavam o deslocamento daqueles adolescentes. Coisa diversa acontecia nos anos/séries seguintes. No oitavo e no nono ano/série os adolescentes negros apresentavam comportamentos agressivos, sendo considerados “alunos-problema” pelos professores e “burros”, “retardados” e “urubus” pelos colegas.

A observação desse quadro levou-nos a questionar os estudantes sobre o lugar da discriminação e do preconceito nas relações vividas entre eles. Poucos estudantes afirmaram conviverem com o racismo ou com práticas discriminatórias. Grande parte deles, sempre mais de 50%, garantiu não ter racistas no seu círculo de convivência, fossem eles parentes, colegas de escola ou vizinhos. Poucos afirmaram, também, ter sofrido algum tipo de discriminação. Nesse caso, apenas adolescentes que cursavam o oitavo e nono anos afirmaram terem sofrido discriminação em função da aparência física ou do credo religioso. Quando questionados se viveriam algum incômodo por ter que conviver com alguém *diferente*, o maior índice de incômodo (8%) referiu-se ao convívio com pessoas de outra orientação sexual.

Não obstante, quando os estudantes foram questionados se presenciaram algum tipo de discriminação, o quadro apresentado é intrigante.

36 Cf. discussão sobre indisciplina na escola, ver ENDO, Kátia Hatsue e CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Representações sociais de professores sobre indisciplina em sala de aula. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <<https://goo.gl/8UllnD>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

DISCRIMINAÇÃO			
Tipo presenciado	Percentual		
	Sim	Não	ND
Discriminação econômica	24	55	21
Discriminação étnica, racial ou de cor	25	48	20
Discriminação de gênero I (masculino)	27	48	24
Discriminação de gênero II (feminino)	45	32	23
Discriminação religiosa	26	50	24
Discriminação por credo	14	59	27
Discriminação pela aparência física	46	37	17
Outras	1	23	76

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

As práticas discriminatórias compõem o cotidiano dos adolescentes estudados. Aparência física e orientação sexual são os fatores que mais suscitam ações preconceituosas conforme o quadro apontado por eles. A questão que se coloca, então, diz respeito a uma aparente contradição. Por um lado, o universo pesquisado afirma ter pouco contato com pessoas racistas e apenas alguns dos adolescentes/jovens garantiram ter sofrido algum tipo de ação discriminatória (no mais das vezes, em função da confissão religiosa ou da aparência física). Por outro lado, pelo menos um quarto do universo declarou ter presenciado algum episódio de discriminação no ambiente escolar.

As sociabilidades juvenis percebidas pela pesquisa, sejam as observadas pelos pesquisadores, sejam manifestas nas falas dos estudantes (por meio de entrevistas, questionários e grupos de discussão), são profundamente demarcadas por práticas discriminatórias e preconceituosas. A cor/raça e a orientação sexual são os alvos mais comuns dessas práticas, mas não só. Confissão religiosa ou ausência de religião são atacadas igualmente. A condição econômica, manifesta no acesso a roupas e acessórios, também é objeto de discriminação.

CONCLUSÕES INACABADAS

A pesquisa em andamento sugere alguns desdobramentos para a pesquisa sobre a Escola, seus agentes e suas funções. Em primeiro lugar, ela aponta para o fato de que parte importante do processo de formação levado a cabo pela Escola não ocorre em sala de aula, mas no ambiente escolar. Os espaços de recreio ou de passagem, relacionados, frequentemente, à suspensão dos processos de ensino e aprendizagem (no mais das vezes vinculados à sala de aula), são aqueles em que a cultura juvenil é

mais plenamente exercida dentro da Escola e exerce função educativa, pois engendra comportamentos.

A supervisão escolar nesses espaços e momentos fora da sala de aula amiúde se restringe à disciplinarização, comumente entendida como punição. Para muitos dos educadores da Escola observada, a violência verbal, as práticas discriminatórias e os xingamentos expressos nas paredes (das salas de aula, dos banheiros, das quadras etc.) não demandam ação da Escola. Isto não quer dizer, fique isto claro, que os educadores não se importem, significa dizer que não percebem tais manifestações como objeto de sua intervenção: seja porque a consideram um problema “de berço”, seja porque entendem que o trato dispensado às questões axiológicas no âmbito da sala de aula é o seu único campo de atuação.

Parece-nos que estamos diante de um duplo problema. Neste momento em que a Escola é debatida em diversas instâncias, em que os currículos da Educação Básica são objeto de discussão, por meio de propostas de revisão, as questões apontadas pela pesquisa encaminham três aspectos pouco considerados pela querela atual. De um lado, as discussões sobre a formação docente pouco abordam outras dimensões da atuação do professor além do domínio sobre dado conteúdo. Quando o fazem, pautam-nas a partir da sala de aula. De outro lado, as discussões sobre currículo, educação integral e escola em tempo integral pouca atenção dispensam a outros momentos de aprendizagem além do tempo-explicação. As considerações sobre o currículo investem pesadamente na reflexão sobre conteúdos, circunscrevendo-os como base para o desenvolvimento de competências e habilidades. Por fim, as políticas educacionais dos entes federativos acabam por restringir a atuação docente à sala de aula. Frequentemente, a carga horária docente é voltada para a sala de aula e, a depender da iniciativa do ente federativo, para planejamento. Os momentos fora da sala de aula são percebidos como da alçada de supervisores, não raro sem formação pedagógica.

A compreensão da cultura juvenil é condição *sine qua non* para a potencialização da atuação educativa na Escola. Conhecê-la é uma etapa fundamental para a formação das reflexões necessárias a torná-la outra dimensão dos processos de ensino e aprendizagem. No que se refere aos desdobramentos das leis nº 10.639/2003 e II.645/2008, o investimento em conteúdos que dimensionem a participação de outros agentes na formação histórica brasileira é apenas uma parte do esforço necessário ao combate à discriminação e ao preconceito no ambiente escolar. Intervir nas relações engendradas e vividas na Escola é atribuição igualmente essencial, pois por meio delas, alguns dos objetivos previstos pela legislação tornam-se cada vez mais distantes.

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO Doutora em Educação pela UFRN. Bolsista de produtividade do CNPq. Atualmente é professora Associada II da Universidade da Universidade Federal do Pará e professora dos programas de Pós-graduação em Educação, Educação e Ciências e Matemáticas e Escola Básica. Coordenadora da Linha Currículo da Educação Básica. Membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara/MEC). Coordenadora do Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de professores e Relações Étnico-raciais (Neab-Gera\ UFPA). Faz parte, no presente momento, da equipe editorial da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as negras/as.
E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

MAURO CEZAR COELHO Doutor em História Social pela USP. Atualmente é professor Associado I da Universidade da Universidade Federal do Pará e professor do programa de Pós-graduação em História da mesma universidade. Tem experiência na área de História, com ênfase em História colonial, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia colonial, história indígena e do indigenismo, história da ciência, história da educação e ensino de História. No presente momento assume a coordenação do GT de Ensino de História, da ANPUH.
E-mail: mauroccoelho@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do & MARTINS, Raquel Mendonça. A Estética do *rap* na escola e o despertar da consciência crítica da juventude negra de São Paulo. In: *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/As Negros/As* [ISSN: 1983-4446]: Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais, Belém: UFPA, 2014. CD-rom
- ANDRÉ, Marli E. Dalmazo Afonso de *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/

- CP I, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. Brasília, 2002.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo v. 2, n. 6, p. 193-209, ago-2013, p. 206.
- CANDAUI, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 240-255, jul.-dez. 2011.
- COELHO, Wilma de N. Baía & COELHO, Mauro Cezar. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História*. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais – livro 1).
- _____. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. *Afro-Ásia*, Salvador, v. 48, p. 311-333, jul.-dez. 2013
- _____. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan.-mar. 2013.
- _____. (Orgs.). *Trajetórias da diversidade na educação: formação, patrimônio e identidade*. São Paulo: Livraria da Física, 2012.
- _____. Por linhas tortas? A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região Norte: entre virtudes e vícios. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN*, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 137-155, jul.-out. 2012.
- CONTADOR, Antônio Concorde. A música e o processo de identificação dos jovens negros portugueses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 36, p. 109-120, set. 2001.
- COUTINHO, Luciana Gageiro *et al.* Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 33-39; set.-dez, 2005.
- CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Bonde do Mal: notas sobre o território, cor, violência e juventude numa favelado subúrbio carioca. In: REZENDE, Claudia Barcellos & MAGGIE, Yvone. *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 83-153.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- _____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set.-dez. 2003.
- _____. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan.-jun. 2002.
- DIAS, Cristiane & COUTO, Olívia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. *Linguagem em (dis)curso*, Santa Catarina, v.11, n. 3, p. 631-648, dez. 2011.
- DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.
- ENDO, Kátia Hatsue & CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Representações sociais de professores sobre indisciplina em sala de aula. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <<https://goo.gl/8UllnD>>. Acesso em: 3 nov. 2014.
- GARBIN, Elizabete. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 119-135, ago. 2003.
- GERMANO, Marcelo Gomes. *Uma nova ciência para um novo senso comum*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-182, jan.-jun. 2003.
- GOMES, Nilma Lino & ARAÚJO, Marlene de. Estudo teórico sobre infância, educação infantil e relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a infância de 0 a 5 anos. In: COELHO, Wilma de N. Baía *et al.* (Org.). *A Lei n. 10.639/2003: pesquisa e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 223-267. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais – livro 2).
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 10-43, 2004.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HINKEL, Jaison & MAHEIRIE, Kátia. Rap – rimas afetivas da periferia: reflexões e perspectiva sócio-histórica. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, p. 90-99, número especial 2, 2007.
- KEHL, Maria Rita. Radicais, raciais, racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 95-106, set. 1999.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan.-mar. 2012.
- LIMA, Ari. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 77-96, ago. 2002.
- MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidianos, educação e o hip hop. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, ago. 2002.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio-ago. 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Caderno. Cedes*. Campinas, v. 25, n. 67, set.-dez. 2005, p. 333-347
- _____. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 74, abril/2001, p.121-142.
- MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-jun.-jul.-ago. 2003.
- MULLER, Tânia Mara & COELHO, Wilma de N. Baía. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) – ABPN*, Florianópolis, v. 5, n. 11, p. 29-54, jul.-out. 2013.
- _____. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: MULLER, Tânia Mara & COELHO, Wilma de N. Baía. (Orgs.). *A Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas*. Niterói: EdUFF/Alternativa, 2014, p. 35-60.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- PIMENTEL, Carlos Eduardo; GOUVEIA, Valdiney Veloso & VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Preferência musical, atitudes e comportamentos antissociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 4, p. 403-413, out.-dez. 2005.
- SANTOS, Edvander Ramalho dos & ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 34, p. 127-157, jun. 2012.

- SILVA, Roberto Rafael Dias da & PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, Belo Horizonte, v. 43, n. 150, p. 884-905, jan.-mar. 2013.
- SOARES, Nicelma J. B. & COELHO, Wilma de N. Baía. Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escola. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 135-144, jan.-jun. 2011.
- SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *Revista de Psicologia social institucional*, v. 2, n. 1, p. 107-120, 2000.
- TOSTA, Sandra Pereira & ALVES, P. Cultura e cor na escola: uma etnografia com adolescentes negros de elite. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira & ROCHA, G. (Orgs.). *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 190-221.
- VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 19, n. 44, abr./1998, p. 73-84.
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio-ago. 2006.
- ZENI, Bruno. O negro drama do *rap*: entre a lei do cão e a lei da selva. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 225-241, jan.-abr. 2004.

Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania

[*Capoeira, heiress of the black diaspora in the Atlantic: from criminal Arts to an instrument of education and citizenship learning*

Mônica Guimarães Teixeira do Amaral¹

Valdenor Silva dos Santos²

RESUMO • O artigo apresenta a capoeira como uma expressão estética e de luta que remonta à ancestralidade afro-brasileira, capaz de transmitir, por meio do jogo e de suas músicas, os conteúdos negados da história e cultura do negro no Brasil. Enfatiza, não apenas a importância de seu reconhecimento como profissão, mas sua relevância histórica, cultural e política para a formação das novas gerações. Discussões sobre temas, como a luta por reconhecimento, sustentada por Axel Honneth e a fenomenologia do brasileiro, apresentada por Vilém Flusser, bem como a história do escravizado e de suas lutas de resistência, sobretudo no final do século XIX, fundamentam os caminhos percorridos nas oficinas de capoeira em sala de aula. A ideia é apresentar a capoeira como um exemplo vivo e atual da tradição afro-brasileira para um ensino culturalmente relevante. • **PALAVRAS-CHAVE** capoeira; resistência do negro; história negada; cultura ancestral e contemporânea; ensino culturalmente relevante. • **ABSTRACT** The article

presents capoeira, a Brazilian martial arts combined to dancing, as an aesthetic and struggling expression that goes back to the African-Brazilian ancestry, which is able to transmitting through its movements and its music denied contents of history and black culture in Brazil. It gives salience not only to the importance of its recognition as a profession, but also as its historical, cultural and policy for the learning of new generations. Discussions on issues such as the struggle for recognition, supported by Axel Honneth and the Brazilian phenomenology, by Vilém Flusser, as well as the history of the enslaved and their resistance struggles mainly in the late nineteenth century, founded the paths taken in the workshops of capoeira in the classroom. The idea is presenting capoeira as a living and current example of African-Brazilian tradition for a culturally relevant education. • **KEYWORDS** capoeira, black resistance; denied history; ancient and contemporary culture; culturally relevant education.

Recebido em 23 de março de 2015

Aprovado em 31 de julho de 2015

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; SANTOS, Valdenor Silva dos. *Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 54-73, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p54-73

1 Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil.)

2 Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil.)

SOU GUERREIRO DO QUILOMBO, QUILOMBOLA

Coro: Lê lê lê ô
Eu sou Negro dos Bantos de Angola
Coro: Negro nagô

Fomos trazidos pro Brasil
Minha família separou
Minha mana foi vendida
Pra fazenda de um senhor
O meu pai morreu no tronco
No chicote do feitor
O meu irmão não tem a orelha
Porque o feitor arrancou
Na mente trago tristeza
E no corpo muita dor
Mas olha um dia
Pro quilombo eu fugi
Com muita luta e muita garra
Me tornei um guerreiro de Zumbi
Ao passar do tempo
Pra fazenda eu retornei
Soltei todos os escravos
E as senzalas eu queimei
A liberdade
Não tava escrita em papel
Nem foi dada por princesa
Cujo nome é Isabel
A liberdade
Foi feita com sangue e muita dor
Guerras, lutas e batalhas

Foi o que nos libertou

Autoria: Mestre Barrão¹

1 Mestre Marcos “Barrão” da Silva, nasceu na cidade portuária de Recife, conhecida pela força de suas músicas e danças. Fixou-se no Canadá em 1992, dirigindo o Grupo Axé Capoeira. Compôs a música *Sou Guerreiro, Quilombo, Quilombola* em 1998, vindo a gravá-la em 1999.

Músicas como essas são entoadas nas rodas de capoeira, não em tom de lamento, mas como gritos de luta e força, em que se alternam o cantor – papel conferido usualmente aos mestres de capoeira – e o coro, acompanhados da orquestra de berimbaus, pandeiros e atabaques, constituindo um verdadeiro ritual, animado por cantos e responsórios, palmas e expressão corporal². Ao som do berimbau, diz-se: – *Iê dá volta ao mundo!*³, momento em que os capoeiristas em uma grande roda são convocados a dar início a um jogo de vaivém de luta e dança de corpos ágeis dispostos em duplas – em que se combinam a ginga, o rabo de arraia e o chapéu de couro, entre outros movimentos – dando ensejo a uma *performance* coletiva e comunitária, em que músicos, cantores e jogadores da capoeira⁴ mais e menos experientes se desafiam uns aos outros e se confraternizam.

Herdeira da diáspora africana no Brasil, a capoeira foi uma resposta marcante e duradoura dada pelo negro ao sistema escravagista, cruel e desumano, imposto pelo colonizador europeu. Portanto, uma prática ancestral que se originou nas senzalas⁵, fruto da luta do fraco contra o mais forte, em que a astúcia⁶ era uma das únicas

2 Desse modo, o ritual da capoeira constitui-se como uma estética de expressão comunitária, por meio da qual se reproduzem aspectos importantes da ancestralidade das culturas afro-americanas, como o *ring-shout* (clamor ou grito em roda), que consiste em um círculo de canto e dança, em cuja cerimônia se alternam músicos e espectadores, pondo em prática experiências nas quais, em princípio, todos têm condições de se iniciar. Uma característica também presente no *hip-hop*, conforme enfatiza Christian Béthune (*Le Rap: une esthétique hors de la loi*. Paris: Autrement, 2003).

3 Esse chamado sugere que irão se reproduzir na roda de capoeira os desafios e dificuldades da vida, pondo à prova as habilidades de cada capoeirista para enfrentá-las e superá-las.

4 Embora haja alternância entre eles, estão presentes em cada rodada do jogo diferentes funções exercidas por cada um: os músicos, responsáveis pela orquestra de berimbaus, pandeiros e atabaques; os cantores (no geral, representados pelos mestres que entoam um cântico, ao som de um berimbau, dando o tom para o conjunto da orquestra) e os jogadores (que se dividem entre a roda de praticantes que batem palmas e respondem aos chamados dos cantores e a dupla que se posiciona no centro da roda para jogar capoeira).

5 Camille Adorno (1987) sustenta que a capoeira foi um instrumento valioso de luta do escravizado pela liberdade, contribuindo com sua prática para a preservação da memória das lutas sociais que forjaram a cidadania do negro no Brasil. Considerando que a capoeira seja essencialmente uma cultura de tradição oral, suas origens são remetidas usualmente às senzalas pelo fato de estas terem sido o lugar de expressão cultural e política dos escravizados, como parte da luta pela restituição da humanidade que lhes fora subtraída quando submetidos ao trabalho forçado no cativeiro. Ideias apresentadas em: ADORNO, Camille. *A arte da capoeira*. [livro eletrônico]. Goiânia, 1987. Disponível em <<http://goo.gl/L4ACDk>> Acesso: jul./2015.

6 O próprio significado da *ginga*, *movimento fundamental do jogo de capoeira*, faz ecoar a desigualdade de forças entre o opressor e os oprimidos durante o regime escravagista. De acordo com alguns mestres, avançar e recuar, negacear, peneirar, foram as estratégias encontradas pelo escravizado – por ser este, muitas vezes, franzino, malnutrido e quase sempre desarmado – de fugir do confronto direto, da medição de força, sempre procurando aproveitar uma brecha, mantendo distância e aproveitando a distração e a posição do corpo do feitor, para enganá-lo. O escravizado fingia que ia embora, mas, de repente, voltava como um raio com uma chapa (planta do pé no abdômen do feitor), ou simulando cair para trás, deslocava-se pelo chão e

armas para enfrentar a força do opressor, tornando-se uma das mais importantes manifestações da cultura de resistência do negro escravizado no Brasil Colonial.

Das senzalas foi levada aos quilombos, dos quilombos aos centros urbanos, e os grandes focos de capoeiristas concentraram-se inicialmente em Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro⁷, expandindo-se, posteriormente, para São Paulo, Minas Gerais e Goiás⁸. Embora hoje reconhecida como patrimônio cultural⁹, enfrentou a discriminação e o preconceito por vários séculos¹⁰. Não se pode esquecer que sua prática foi considerada crime e incluída como tal no *Código Penal Brasileiro*¹¹, cujo decreto foi revogado apenas em 1937. De acordo com Chalhoub¹², a formação da cidade negra, referindo-se à cidade do Rio de Janeiro, de 1830 a 1870, representou, na verdade, uma forma de instituir a cidade como espaço de luta política pela liberdade. Posteriormente, como forma de combater este campo de luta política da cidade negra, ao “perseguir capoeiras, demolir cortiços, modificar traçados urbanos [...] os republicanos atacavam, na verdade, a memória histórica da busca da liberdade”¹³.

repentinamente, retornava com um chapéu de couro (pontapé) na cabeça do feitor, ou dando uma rasteira, ou ainda, com uma cabeçada, apanhava o oponente de surpresa.

7 Embora essas informações sobre as origens da capoeira possam ser consideradas de natureza mítica, no sentido do caráter fundante da história de um povo, que precisou ser reinventada após tantas rupturas sofridas com os diversos deslocamentos que lhe fora imposto, partimos do pressuposto de que é possível delinear reconstruções desse passado, pautado no diálogo entre a antropologia social e a história social. Tais informações provêm de traços, indícios recolhidos por meio das músicas de capoeira, testemunhos dos mestres de capoeira e do percurso do tráfico no decorrer dos diversos períodos da escravidão no Brasil. Um caminho metodológico sugerido por Sidney Chalhoub, em seu livro *Visões de Liberdade – uma história das últimas décadas da escravidão da corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

8 Tais informações foram recolhidas em diversas obras de historiadores e mestres da capoeira, que procuraram registrar o percurso do negro no Brasil e da capoeira desde o período colonial, baseando-se no testemunho dos mestres mais antigos que lhes foi possível entrevistar. Mencionamos algumas das obras consultadas: REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola – ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Itapuã, 1968; ALMEIDA, Raimundo C. A. de. *A saga de mestre Bimba*. Salvador: UFBA, 1981; SANTOS, Esdras M. *Conversando sobre a Capoeira*. São José dos Campos: JAC, 1966; SANTOS, Valdenor. S. dos. *Conversando nos bastidores com o capoeirista*, 2. ed., São Paulo: Parma, 1966.

9 A capoeira foi elevada à categoria de Patrimônio Cultural Imaterial do Povo Brasileiro pelo Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Ministério da Cultura, em 15 jul. 2008. Disponível em <<http://goo.gl/BCazTd>> Acesso em: mar. 2015.

10 De acordo com Waldeloir Rego, o “capoeirista de hoje narra durante o *jogo da capoeira*, através do canto, toda uma epopeia do passado de seus ancestrais, procura mostrar a sua condição de escravo e o conseqüente estado de inferioridade perante os demais” (REGO, W. *Capoeira Angola – ensaio sócio-etnográfico, op. cit.*, p. 56).

11 Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, do *Código Penal do Brasil República*. Como consequência de sua criminalização, os praticantes de capoeira brasileiros eram presos em Fernando de Noronha e os estrangeiros, deportados para seu país de origem.

12 CHALHOUB, Sidney. *Visões de Liberdade – uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

13 *Idem*, p. 232.

Outra questão importante ainda hoje enfrentada pelos mestres de capoeira é que estes, embora respeitados pelas comunidades como legítimos guardiões desta secular manifestação afro-brasileira¹⁴, não têm sua profissão reconhecida até hoje¹⁵, o que fez com que uma parcela significativa desses mestres enfrentasse sérias dificuldades de sobrevivência.

Observe-se que, muito recentemente, o *Estatuto da Igualdade Racial* conferiu o devido reconhecimento à profissão, como se pode constatar no seguinte trecho: “É facultado aos tradicionais mestres de capoeira, reconhecidos pública e formalmente pelo seu trabalho, atuar como instrutores desta arte-esporte nas instituições de ensino públicas e privadas”¹⁶.

A teoria do reconhecimento de Axel Honneth¹⁷, filósofo da terceira geração da Teoria Crítica, tem sido fundamental para compreendermos os interesses e lutas do que o autor designa como “populações historicamente prejudicadas”. Esse termo, no caso do Brasil, se refere justamente às populações indígenas e afro-brasileiras, cujos saberes e culturas começam a ter o devido reconhecimento, somente com as leis 10639/2003 e 11645/08, que tornaram obrigatória a inclusão da história da África, das culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo das escolas públicas e privadas de educação básica e do ensino médio.

Propomos algumas reflexões a partir das teses sustentadas por Honneth, com ênfase nas experiências de desrespeito como condição para que as populações historicamente prejudicadas tenham acesso ao sentido do autorrespeito. Nessa mesma linha de interpretação, acreditamos que foi do sentimento paralisante de “vergonha social” – decorrente das desigualdades de direitos e do desrespeito pessoal e coletivo, oriundos, por sua vez, da desvalorização dos usos e costumes, bem como da cultura dos povos trazidos da África – que surgiu a necessidade do protesto ativo

14 Para o entendimento de sua ligação com a história sociopolítica e cultural do nosso país, é preciso considerar, conforme esclarece o antropólogo Gerhard Kubik, especialista em estudos africanos, que a capoeira foi criada por africanos em solo brasileiro. Ideias apresentadas em: KUBIK, Gerhard. *Angolan traits in black music, games and dances of Brazil: a study of African cultural extensions overseas. Estudos de Antropologia Cultural, Centro de Estudos de Antropologia Cultural da Junta de Investigações Científicas do Ultramar*, Lisboa, n.10, p. 7-51, 1979.

15 A luta pelo reconhecimento da profissão do capoeirista começou a ganhar vulto após o I Congresso Nacional Unitário de Capoeira, realizado em 2003, em São Paulo com a participação de 1200 mestres de capoeira representando todos os estados brasileiros. O Projeto de Lei 7150/2002, do deputado Arnaldo Faria de Sá (PTB-SP), que reconhece a prática de capoeira como profissão, foi aprovado pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara de Deputados. Mas, somente em 7 de maio de 2014, foi aprovado pela Comissão de Educação do Senado e tramita agora na Comissão de Assuntos Sociais (CAS), em caráter terminativo.

16 Trecho extraído do *Estatuto da Igualdade Racial*, em seu capítulo II, “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, Art.19, § 3º, p. 13. Disponível em <<http://goo.gl/V8qSy6>> Acesso em: mar. 2015. O referido texto foi aprovado pela Lei nº 12288, de 20 de julho de 2010. Disponível em <<http://goo.gl/jQpP>> Acesso em: mar. 2015.

17 HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

e da resistência, tal como a história do negro e de suas lutas no Brasil são o mais vivo testemunho. O estudo do legado de culturas, como da capoeira, constitui-se em uma importante fonte de denúncia de um passado bárbaro que marcou profundamente a sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que permite a reelaboração desse passado, como condição, conforme sustenta Honneth, para o “estabelecimento de um progresso moral na dimensão do reconhecimento”¹⁸ do conjunto da sociedade.

Neste artigo, a ideia é apresentar a capoeira como uma expressão estética e de luta ancorada na matriz africana de nossa cultura, capaz de transmitir, por meio do jogo e de sua musicalidade, conteúdos negados da história e cultura do negro no Brasil. Desse modo, torna-se fundamental, não apenas o seu reconhecimento como profissão, mas enfatiza sua importância histórica, cultural e política.

A leitura da obra *Fenomenologia do brasileiro*¹⁹, de Vilém Flusser, foi fundamental para pensarmos sobre a *Paideia africana*, mencionada pelo autor, referindo-se ao modo de transmissão da cultura entre os povos africanos e de sua fundamental importância para a dominância negra na cultura brasileira, para a qual contribuiu de modo marcante a capoeira. A capoeira, uma das culturas afro-brasileiras de resistência das mais antigas, preserva sua força pelo modo de transmissão às novas gerações, o que permitiu a expansão desta cultura ancestral, tendo à frente inúmeros mestres com suas escolas, grupos e academias espalhadas por todo o país, que se expandiram para os quatro continentes, alcançando hoje mais de 150 países.

Não se pode deixar de considerar que esta arte ancestral vem exercendo um papel formador inclusive para a elite brasileira, ao contribuir para o que o antropólogo Gilberto Velho²⁰ sustenta ser um “fenômeno muito rico de interação social”, em que jovens de famílias abastadas aprendem esta cultura com profissionais afrodescendentes de uma camada social menos privilegiada, o que era impossível no século XIX ou mesmo no início do século XX.

Com o intuito de ilustrar o caráter formador da capoeira para as novas gerações, gostaríamos de apresentar algumas reflexões sobre a importância de sua introdução nas escolas, a partir de oficinas de capoeira realizadas na Escola de Aplicação da USP²¹, como parte da pesquisa de mestrado²² do mestre Valdenor, visando contribuir para a formação de professores no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Acompanhem alguns momentos das oficinas de capoeira conduzidas

18 *Idem*, p. 265.

19 FLUSSER, Vilém. *Fenomenologia do brasileiro – em busca de um novo homem*, Primeira edição em português organizada por Gustavo Bernardo, Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

20 VELHO, Gilberto. Epílogo – Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In. ALMEIDA, M. I. M. de e EUGÊNIO, F. (Orgs.). *Culturas jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 192-200.

21 As oficinas de capoeira fizeram parte inicialmente do projeto de políticas públicas: *Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo, a contestação estético-musical que emancipa e educa*, em parceria da Feusp com a Escola de Aplicação da USP, durante o ano de 2013 (Processo Fapesp: 2010/52002-9).

22 O título da dissertação de mestrado, ainda em andamento é: *A roda de capoeira e seus ecos ancestrais e contemporâneos*, sob orientação da profa. dra. Mônica do Amaral, junto ao Programa de Pós-Graduação de Educação da FE-USP, desde agosto de 2013.

pelo mestre, em parceria com os professores de educação física, Ronaldo dos Reis e Mildred Aparecida Sotero da EA-USP, entremeando-os com elementos da história do negro no Brasil Colônia e de seus ecos no presente.

SOU GUERREIRO QUILOMBO QUILOMBOLA!

Nesse dia, Mestre Valdenor, contando com o apoio do professor Ronaldo, deu início à oficina com a música *Sou Guerreiro Quilombo Quilombola*, de autoria do mestre Barrão, apresentada no início.

Com a letra da música em mão, perguntou aos jovens alunos o que lhes chamara a atenção, ao que prontamente responderam: *negro, princesa Isabel, quilombo, Zumbi e escravidão*. Referiu-se aos nagôs²³ trazidos da África Ocidental que influenciaram fortemente a culinária e a religião na Bahia. Em seguida, mencionou o papel emancipatório dos malês (em iorubá, significa muçulmano), nação de negros islâmicos, conhecidos como negros de posses, pelas atividades livres ou de “ganho”, que exerciam como alfaiate, artesão, carpinteiro e outras²⁴. Disse-lhes que falavam até três idiomas e que não suportavam a ignorância de seus senhores aqui no Brasil. Acrescentou que foram responsáveis pela “Revolta dos Malês”, que se deu em Salvador, em 25 de janeiro de 1835, a única revolta de caráter urbano no Brasil Colônia²⁵. Inconformados com a imposição do catolicismo aos africanos e movidos pela ideia de construir uma nação islâmica, lutaram pela abolição da escravatura. José dos Reis²⁶ ressalta que a “identidade e a solidariedade étnicas” constituíram um importante fator a entrar em jogo em uma revolta, que embora tenha sido logo “esmagada”, permaneceu por muitos anos no imaginário dos escravizados²⁷ e das

23 Prandi esclarece que a chegada tardia no séc. XIX de etnias sudanesas na Bahia urbana permitiu que velhos africanos fossem reconhecidos por sua etnia, ao contrário dos nascidos no Brasil há mais tempo, que tiveram suas origens apagadas. Ressalta que os nagôs, assim chamados no Brasil, eram remanescentes das nações iorubás e reuniam muitas etnias, como as de “Ilorin, Ijexá, Abeokutá(egbás), Lagos, Ketu e Ibadan e Ifé, sendo que os provenientes da região central da iorubalândia (Oyó, Ilorin, Ijaxá) eram quase todos malês ou muçulmanos”. PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro, etnia, identidade, religião. *Revista USP*, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./agosto 2000, p. 56.

24 É preciso ponderar, entretanto, que os “escravos de ganho” representaram, conforme assinala Prandi, uma nova forma de espoliação instaurada nas cidades no século XIX, na medida em que eles ofereciam suas habilidades profissionais a quem precisasse, graças às quais “desenvolveu-se um mercado de serviços urbanos”, cujo recebimento em dinheiro era destinado ao senhor do escravizado, “no todo ou em grande parte”. PRANDI, Reginaldo, *op. cit.*, p. 55.

25 Cf. REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*, São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

26 *Idem, ibidem*.

27 Como se pode depreender da música de Rafael Pondé, compositor e músico baiano, cujo avô era um alufá. Nessa letra, menciona outros povos da África, que vieram para a Bahia e fizeram parte deste levante: “Perto do Abaeté tem um nego mandigueiro/Descendente dos Malês, povo nobre e guerreiro/Faz dali o seu terreiro/

elites. Com medo de que novos levantes se espalhassem pelo país, instaurou-se uma “vigilância cuidadosa” e uma “repressão abusiva” sobre os escravizados urbanos.

Os alunos ouviram atentamente o relato de uma parte importante de nosso passado, que usualmente não é transmitida na escola e permaneceram calados, aparentemente impactados com este recorte da história do Brasil. Mestre Valdenor entoou a música apresentada, por duas vezes: na primeira vez, eles apenas ouviram para apreender o ritmo; já na segunda, responderam com o trecho destinado ao coro: “Sou Guerreiro do Quilombo Quilombola/Coro: Lê lê lê ô/Eu sou Negro dos Bantos de Angola/Coro: Negro nagô”²⁸.

E desse modo, sentiram na voz e na alma, a história e as origens míticas²⁹ de um povo, a quem foi negado o direito de preservar sua cultura.

PAIDEIA AFRICANA: A HISTÓRIA DO BRASIL CONTADA SEGUNDO A ÓTICA DOS AFRODESCENDENTES

Mestre Valdenor e o professor Ronaldo deram início a essa oficina, lembrando aos alunos presentes os conteúdos práticos e teóricos já cumpridos e o que ainda realizariam. Entregaram uma folha de sulfite para que cada um lhes devolvesse com uma frase ou alguma expressão artística que dissesse respeito à capoeira, de livre escolha. Disseram a eles que poderiam se referir à capoeira, como arte, cultura, esporte³⁰, além de apontar os elementos históricos nela contidos.

Na lousa, mestre Valdenor escreveu os versos do coro da música *Guerreiro do Quilombo, Quilombola* e após cantarem por duas vezes, perguntou o que a música lhes fazia lembrar, ao que responderam: senzala, escravidão, negro Nagô, princesa Isabel. Aproveitou a ocasião para abordar questões relativas à condição de vida dos

Na roda de Capoeira ou orando ao Deus Allah/Veste branco às sextas-feiras/Usa xale e patuá/Esse nego um dia fez revolta/A revolta dos Malês, foi na Bahia que se fez/A revolta dos Malês/O canto de apear o boi (foi o Malê que trouxe)/E se você vestir um abada (foi o Malê que trouxe)/O misticismo e a superstição(foi o Malê que trouxe)/A moda de viola do sertão (foi o Malê que trouxe)/Tapas, Haussás, Baribas[...].”

28 Na verdade, os termos banto e sudanês englobam diferentes nações africanas:os primeiros sustentaram as atividades agrícola e mineradora e os segundos – fazendo parte destes, os nagôs-iorubás – exerceram atividades urbanas, acompanhando momentos históricos distintos do tráfico, conforme esclarece o artigo: PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro, etnia, identidade, religião, *op. cit.*

29 Prandi argumenta que, devido à “destruição no Brasil das linhagens da família africana”, a ancestralidade de seus membros não pode ser estabelecida, a não ser por meio da “concepção mítica das linhagens”. *Idem*, p. 62.

30 Observe-se que as ligas, federações e confederações que atuam no segmento da capoeira esporte, consideram a capoeira também como arte marcial. Interpretação pertinente, uma vez que a capoeira originou-se como luta e defesa pessoal, empregada pelos escravizados inicialmente contra os capitães-do-mato e, posteriormente, como instrumento de resistência nos quilombos, Guerra do Paraguai, Revolta dos Malês, Guerra da Vacina, dentre os inúmeros momentos da história do Brasil em que os capoeiras se fizeram presentes. Prandi faz referência à capoeira como modalidade cultural e como “luta marcial afro-brasileira”. PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro, etnia, identidade, religião, *op. cit.*, p.54.

escravos nas senzalas, castigos, fugas, a captura deles, a figura do capitão do mato; e com relação à princesa Isabel e à Lei Áurea, deixou claro que a libertação dos escravos não foi algo simples e fácil, uma vez que a coroa portuguesa sofrera forte pressão da Inglaterra, pelo interesse desta de criar no Brasil um mercado consumidor. Havia, de outro lado, inúmeros movimentos abolicionistas e agrupamentos de escravos insurretos, simultaneamente em todo o país, o que amedrontava – e muito – o governo e a sociedade da época. Comentou ainda sobre a situação em que os negros foram colocados no período pós-abolição, sem trabalho, sem terras e sem condição de sobrevivência, muitos deles tendo-o feito por meio da música e de outras habilidades, como cozinheiro, sapateiro, alfaiate, embora, na sua maioria, morressem à míngua. Como parte da política do branqueamento, comentou sobre o papel da imigração europeia, promovida pelo governo brasileiro e das condições e oportunidades dadas aos imigrantes, para trabalhar e se fixar em solo brasileiro, a quem foi dado um tratamento bem distinto ao que fora dado aos ex-escravos forros.

Em seguida, dirigiram-se ao salão nobre, espaço onde realizaram as aulas práticas. As atividades foram iniciadas naquele dia com a *roda de capoeira*, na qual os alunos foram estimulados a conduzir com autonomia a orquestra de pandeiro, berimbau e atabaque, revezando-se no toque dos instrumentos e no jogo em duplas.

Mestre Valdenor e o professor Ronaldo mostraram aos alunos, os movimentos que os jogadores de *Capoeira Angola* designam como *Laços*, *Passagens* ou *Chamadas*, utilizadas hoje para descanso dos jogadores, mas que teve origem nas senzalas, quando os escravos disfarçavam a *capoeira* perante o olhar dos senhores da *casa grande*.

Nessa oficina, evidenciou-se o modo de transmissão do conhecimento oriundo da tradição ancestral africana salientado por Flusser³¹, que se faz de maneira a preservar a individualidade de cada um, dando margem para que as novas gerações sejam capazes de recriar o conhecimento a seu modo. Daí, segundo o autor, ser possível a construção de fortes individualidades, condição da dominância da cultura africana no Brasil, a despeito de todas as tentativas de apagá-la de nossa memória, ou mesmo, de desvalorizá-la. Um modo de transmissão semelhante fez-se presente nas discussões sobre a história do negro no Brasil relatada nas músicas de capoeira.

NOS BASTIDORES DAS OFICINAS: COMO FORAM NOSSAS LEITURAS E DISCUSSÕES TEÓRICAS

Estimulados pelas letras e histórias contadas pelos mestres de capoeira e pelas discussões férteis com os jovens alunos, nosso grupo de pesquisadores composto por psicólogos, antropólogos, filósofos e artistas ligados à música, ao teatro e à capoeira se debruçou sobre leituras as mais diversas, com ênfase na história de resistência dos escravizados, cuja interpretação se viu iluminada pelas ideias sustentadas por Axel Honneth. Em seu livro, *Luta por reconhecimento*³², o autor defende que a *teoria*

31 FLUSSER, Vilém. *Fenomenologia do brasileiro – em busca de um novo homem*, primeira edição em português organizada por Gustavo Bernardo, *op. cit.*

32 HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, Trad. Luiz Repa, *op. cit.*

social crítica deva ser ancorada “no processo de construção social da identidade”, entendida pelo autor como “luta pelo reconhecimento” nos planos pessoal, jurídico e sociocultural.

De acordo com Marcos Nobre, Honneth propõe que se analisem “as bases morais de uma intersubjetividade fundada no reconhecimento recíproco, ou seja, nas experiências dos sujeitos humanos nos processos de formação de suas identidades”³³. Processo que seria mais facilmente identificável em negativo, ou seja, na “dinâmica social do desrespeito”.

De toda a discussão ensejada por Honneth, evidenciou-se que os direitos individuais são a condição para que o sujeito constitua o autorrespeito, mas cuja comprovação empírica e fenomênica só se verifica em forma negativa, ou seja, quando os sujeitos sofrem de maneira visível com a sua falta.

Acreditamos que o ritual da capoeira, com suas músicas e estratégias de luta contra o opressor tenha se constituído em uma forma de impedir o esquecimento das “formas de representação simbólica da experiência de desrespeito”, mencionadas pelo autor, as quais, de acordo com nossa interpretação, foram e continuam sendo a condição para a construção do sentido de autorrespeito dos afrodescendentes do país. Uma questão que se evidencia claramente quando os próprios grupos atingidos debatem publicamente a privação dos direitos fundamentais, confirmando a tese do autor de que o reconhecimento denegado acarreta a perda das “possibilidades do autorrespeito individual”³⁴, sendo que sua restauração só se faz por meio da exigência do reconhecimento de seus direitos e valor.

Honneth considera que nas sociedades modernas as relações de estima social são atravessadas permanentemente por lutas de grupos sociais pelo reconhecimento e até mesmo pela elevação do valor de suas formas de vida e cultura. Daí a tensão constante que impregna a organização moderna da estima social, submetendo-a a um conflito cultural de longa duração. Instaure-se um novo padrão de organização social na modernidade que confere valor à pessoa por dois processos simultâneos: “o da universalização jurídica da “honra” até tornar-se “dignidade”, por um lado, e o da privatização da “honra” até tornar-se “integridade” subjetivamente definida, por outro”³⁵.

Identifica-se, portanto, um duplo movimento – em direção ao reconhecimento da sociedade e à restauração da integridade pessoal e sociocultural dos afro-brasileiros – que se repete nos rituais de capoeira desde o Brasil Colônia até os tempos atuais, o que demonstra a atualidade dessa cultura e de suas lutas por reconhecimento.

33 NOBRE, Marcos. Reconstrução em dois níveis – um aspecto do modelo crítico de Axel Honneth. In: MELO, Rúrion (coord.). *A teoria crítica de Axel Honneth – reconhecimento, liberdade e justiça*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 29.

34 *Idem*, p. 198.

35 *Idem*, p. 206.

DE VÍTIMA PASSIVA, O NEGRO É CONVOCADO A SER AGENTE DE SUA LIBERTAÇÃO

Uma história de lutas e resistência do negro, cuja força mestre Luiz Renato Vieira³⁶ remete ao enraizamento da cultura na ancestralidade afro-brasileira, como se pode depreender da música de sua autoria, *Às Vezes Me Chamam de Negro: às vezes me chamam de negro/ pensando que vão me humilhar/ mas o que eles não sabem/ é que só me fazem lembrar/ que eu venho daquela raça/ que lutou pra se libertar/ ... que criou o maculelê/ que acredita no candomblê/ que tem o sorriso no rosto/ a ginga no corpo/ e o samba no pé.../ capoeira, arma poderosa/ luta de libertação...*

Letra que permite refletir sobre a tomada de consciência do negro acerca de seu valor, ao reconhecer a importância da cultura afro e da capoeira como estratégias de libertação, em que estima social, prestígio ou reputação dependerão do grau de reconhecimento social para a sua autorrealização, contribuindo, desse modo, para a implementação prática dos objetivos da sociedade, conforme sustenta Honneth³⁷. Ou seja, trata-se de lutas por reconhecimento que se constituem como “uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais”³⁸.

A história de resistência dos escravizados no Brasil, reafirmada e recontada nas músicas de capoeira, evidencia que o conceito de solidariedade, tal como sustentado por Honneth torna-se fundamental para se entender o papel da luta pelo reconhecimento no combate à opressão dos “povos historicamente prejudicados”, uma vez que gera de súbito “um horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades e propriedades do outro”³⁹. Processo denominado pelo autor de “estima simétrica”, que pressupõe “um acontecimento coletivo”, capaz de fundar relações espontâneas de interesse solidário para além dos limites e barreiras sociais que lhe são impostos.

DA SENZALA À COLÔNIA: CRIME E RESISTÊNCIA DOS ESCRAVIZADOS

A leitura do livro *Da senzala à colônia*⁴⁰ foi fundamental para as discussões nas oficinas de capoeira, uma vez que esta obra aborda justamente o último período da escravidão no Brasil no século XIX. Observe-se que, durante esse período, a despeito da proibição do tráfico, observou-se a intensificação deste último – tanto nacional, quanto internacionalmente – graças ao qual se deu a expansão cafeeira na região sudeste, particularmente no estado de São Paulo. Além disso, conforme foram

36 A composição dessa música se deu em 1985, foi gravada pela primeira vez em 1987 pelo autor e depois, também pelo mestre Ezequiel.

37 HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, Trad. Luiz Repa, *op. cit.*

38 NOBRE, Marcos. Apresentação – Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica. In: HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, Trad. Luiz Repa, *op. cit.*, p. 18.

39 HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, trad. Luiz Repa, *op. cit.*, p. 209.

40 COSTA, Emília Viotti da (1966). *Da senzala à colônia*, 5, ed., São Paulo, Editora da Unesp, 2010.

avançando as lutas abolicionistas, as quais respaldaram o aumento de protestos e rebeliões dos escravizados, verificou-se a repressão redobrada aos negros insurretos.

Outra obra importante, *Crime e escravidão*⁴¹, esclareceu-nos que o escravizado, muito antes da onda abolicionista ter interferido nas rebeliões, as quais atingiam as senzalas na segunda metade do século XIX, foi impondo sua resistência por meio de acordos que o protegiam do excesso de trabalho e das medidas disciplinares, ampliadas e recrudescidas justamente no período que antecedeu a abolição da escravidão no Brasil, particularmente nas fazendas de café do estado de São Paulo.

Costa⁴² deixa claro que, mesmo com a “equiparação legal entre brancos e negros”, em 1888, não foram destruídas de imediato a mentalidade retrógrada e o conjunto de valores vigentes durante o período colonial. Considera necessário reconhecer sua influência deletéria para a sociedade brasileira ainda hoje, sendo um dos efeitos mais típicos, segundo a autora, a desmoralização do trabalho, que ficou associado à espoliação, à humilhação e ao cativo, enquanto que a liberdade passou a ser vista como “ausência de obrigações e de trabalho”⁴³. De acordo com a autora, o regime escravista implantado no Brasil trouxe ainda sérias consequências, não apenas para a organização familiar dos brancos, que conviviam com o casamento monogâmico e a poligamia do senhor, mas sobretudo para a organização familiar dos negros, a quem foram impostas a separação entre os povos, o desmantelamento das tradições africanas e relações passageiras entre os casais. Embora a este respeito haja dados de registros em cartório que demonstram quão duradouras eram as relações matrimoniais entre os escravizados, separados apenas por iniciativa do senhor. De acordo com Machado⁴⁴, inúmeros estudos baseados em fontes variadas, apontaram para a presença de famílias nucleares com laços estáveis de parentesco, o que acabou contrariando as concepções tradicionais acerca do período colonial que tendiam a “sublinhar a inferioridade do negro”, além de colocá-lo como “vítima passiva do sistema”, a quem teria sido negado o direito a uma organização familiar relativamente estável, ao menos nas fazendas de médio e grande porte do Vale do Paraíba e do Oeste Paulista.

Segundo Costa⁴⁵, embora durante todo o século XIX tenham ganhado força as ideias abolicionistas, os proprietários das grandes lavouras de café, sobretudo, foram os mais fortes opositores ao fim da escravidão, além de se oporem veementemente à interrupção do tráfico até meados do século XIX. De acordo com a autora, “no século XIX, às vésperas da independência, o Brasil contava, aproximadamente, com 1 milhão e 347 mil brancos e 3 milhões e 993 mil negros e mestiços entre escravos e

41 MACHADO, Maria Helena P. T. (1987). *Crime e escravidão. Trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888)*. 2.ª edição revista e ampliada. São Paulo: Edusp, 2014.

42 COSTA, Emília Viotti da (1966). *Da senzala à colônia. op. cit.*,

43 *Idem*, p. 15.

44 MACHADO, Maria Helena P. T. (1987). *Crime e Escravidão. Trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888)*. *op. cit.*

45 COSTA, Emília Viotti da (1966). *Da senzala à colônia. op.cit.*

livres⁴⁶. Em certas áreas, os cativos constituíam sua grande maioria, encontrando-se concentrada em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro. São Paulo que apresentara uma história marcada por um afluxo reduzido de escravos até meados do século XVIII, com o surto cafeeiro do vale do Paraíba, e depois com sua expansão no centro e oeste paulistas, houve um recrudescimento da escravidão e do tráfico, mesmo diante de todas as restrições que vinham sendo feitas à sua permanência e dos movimentos pelo avanço do liberalismo no país.

A despeito de forte pressão estrangeira contra o tráfico, segundo a autora, “a sociedade pactuou com a manutenção do tráfico e da senzala”, acobertando-se, assim, a fraude, o que adiou por mais meio século sua abolição definitiva. Há evidências de que, em pleno ano de 1870, o modelo de trabalho escravo “conquistou definitivamente a preferência dos fazendeiros⁴⁷. Daí terem recorrido aos escravos do norte e nordeste do país para as fazendas de café.

Dada sua longa duração no Brasil e as consequências nefastas da mentalidade escravocrata para o conjunto da sociedade brasileira, além dos danos causados para gerações de afrodescendentes, tanto do ponto de vista cultural, quanto material, é preciso reconhecer a atualidade das músicas que compõem o ritual do jogo da capoeira. Suas letras, além de constituírem um registro histórico de uma época, cujas marcas e fraturas ainda se fazem presentes em nossa sociedade, são uma forma de não se esquecer da barbárie cometida em solo brasileiro sob o regime escravocrata. *Lua cheia, lua nova*⁴⁸, de autoria de mestre Valdenor, denuncia, por exemplo, o que era feito dos escravos nas embarcações de traficantes apreendidas pela Inglaterra⁴⁹, que para não serem penalizadas, não hesitavam em jogá-los no mar.

A OPRESSÃO DO ESCRAVIZADO E SUAS LUTAS DE LIBERTAÇÃO

Há inúmeros registros historiográficos que demonstram que a rebelião dos escravizados no Brasil sempre existiu. Segundo Costa⁵⁰, constavam nos anais da sociedade colonial episódios frequentes de fuga de escravos e a formação de quilombos. Moura sustenta que “as fugas dos escravizados e a formação dos quilombos podem ser entendidas como as primeiras formas de resistência do negro escravo em São Paulo⁵¹. O autor ainda relata que, por vezes, os escravizados em fuga juntavam-se aos indígenas, passando a ser uma constante na vida social de

46 *Idem*, p. 19.

47 *Idem*, p. 21.

48 “Lua cheia, lua nova/Quarto minguante e crescente/Uma embarcação a vela/Um tilintar de corrente/O banzo faz seu transporte/O horror paira no ar/Sob a melodia do açoite/Corpos lançados ao mar...”

49 Os navios ingleses, assim que terminaram as guerras napoleônicas, foram enviados em alto mar para apreender e pilhar navios que transportassem negros ou que fossem suspeitos de traficar. Não se pode esquecer que a Inglaterra conseguiu desde 1817, o direito de abordar esses navios em alto mar.

50 COSTA, Emília Viotti da (1966). *Da senzala à colônia*. *op. cit.*

51 MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala: insurreições, quilombos e guerrilhas*. São Paulo: Edições Zumbi, 1959, p. 203.

São Paulo, depois de 1700, a figura do negro fugido. No entanto, Costa salienta que a rebelião destes no século XIX se deu em um contexto completamente distinto dos demais períodos; particularmente na segunda metade do século XIX, os escravizados rebeldes encontraram um ambiente favorável, passando a contar com apoio na justiça e ampla simpatia entre setores adeptos das ideias abolicionistas. Instigados pelos agentes abolicionistas, os quais pertenciam na sua maioria às classes médias urbanas⁵², os negros no Brasil passaram a denunciar os abusos de seus senhores. Mas foi finalmente a rebelião nas senzalas que provocou a desorganização do trabalho rural e o desmantelamento da escravidão no Brasil. Não se pode esquecer do papel dos quilombolas, da rede de apoio aos fugidos e rebeldes, e dos caifazes, em sua maioria de origem modesta – compostos por negros, mulatos livres ou alforriados e alguns imigrantes com ideais socialistas – que desempenhavam atividades estratégicas para essa rede de apoio, como: ferroviários, cocheiros, tipógrafos, mascates e artesãos, dentre outros⁵³.

Como bem salientara Mestre Valdenor em suas oficinas de capoeira, as condições de trabalho particularmente nas fazendas de café paulistas foram das mais desumanas durante o século XIX. O empenho dos “barões do café” em intensificar a produtividade e de fazer valer sua autoridade senhorial – aliás, que pretendiam ser absoluta, uma vez que representava a igreja, a justiça, as forças política e militar – deixava ao arbítrio do senhor tanto a benevolência, quanto os requintes de crueldade no comando do trabalho dos escravizados. A jornada de trabalho atingia em média de quinze a dezoito horas diárias, e assim como nas *plantations* norte-americanas, em que os negros entoavam seus cantos de trabalho, aqui no Brasil, “cantigas ritmadas acompanhavam o movimento das enxadas, jongos, canções inspiradas nos acontecimentos miúdos da vida cotidiana, falando de senhores e escravos, de feitores e iaiás, cantadas em duas ou mais vozes numa mistura de palavras portuguesas e africanas”⁵⁴.

Nas fazendas de café do oeste paulista, quase tudo se assemelhava aos campos de concentração nazistas da Segunda Guerra Mundial: desde a exploração do trabalho associada a um tratamento cruel até as formas de controle de mentes e corpos a que eram submetidos. Segundo Costa, “toda roupa levava a marca da matrícula. Na maioria das fazendas, as roupas eram renovadas apenas uma vez por ano. Naquelas que primavam pelo tratamento dispensado aos negros, recebiam estes três camisas, três pares de calças e os respectivos casacos, um chapéu (uma espécie de turbante) e dois cobertores por ano”⁵⁵.

Diante de condições aviltantes de trabalho como essas, associadas às medidas disciplinares – entre cinquenta e trezentas chibatadas – há de se convir que mesmo antes que houvesse condições favoráveis à libertação, as resistências tenham se dado por meio da fuga e também do crime, seja contra o feitor, seja contra o senhor.

52 Segundo Costa, muitos dos que se filiaram à Confederação Abolicionista eram “médicos, engenheiros, industriais, professores, advogados, jornalistas, escritores, artistas ou políticos profissionais”. *Op.cit.*, p. 49.

53 *Idem, ibidem*.

54 *Idem*, p. 287.

55 *Idem*, p. 292.

Os estudos de Machado⁵⁶ voltaram-se justamente sobre esses crimes cometidos por escravizados durante o século XIX, entre 1830 e 1888, que teriam recrudescido nesse período, provocados, muitas vezes, por rupturas de pactos estabelecidos entre senhores e escravizados. Portanto, a despeito da falta de leis que pudessem garantir os direitos do escravizado, de modo a fazer face à “superexploração de seu trabalho”, criou-se, de acordo com a autora, uma espécie de direito costumeiro, com base no qual floresceram: “acordos extremamente variáveis segundo as regiões geográficas, as vicissitudes da produção, mas, entretanto, parecem ter evoluído ao longo do tempo, tornando-se no Oitocentos, um caudal crescente de reivindicações escravas”⁵⁷. Elucida, desse modo, como se deu a gestação da consciência escrava.

Em resposta às tentativas dos senhores, no período que antecedeu a abolição, de humanizar as relações com os escravizados sem, no entanto, deixar de lado a sede de lucro, alternaram-se na relação entre senhor e escravo, “acomodação e resistência, cooptação e ruptura”, constituindo, segundo Machado, uma espécie de “movimento pendular, marcado pelo equilíbrio instável, perpassado por tensões”⁵⁸.

Mas, no final do período escravista, o receio do mundo senhorial e das autoridades era grande, como a autora pôde identificar nos autos, fruto de um misto de terror e espanto, falava-se de “escravaria agitada”, “muitos rebeldes”, “prestes a fugir”⁵⁹. Daí o surgimento de novas formas de relação, como evidencia Machado: “Constituindo uma trama complexa de relações contraditórias, a instituição escravista, na segunda metade do século XIX, esvaía-se. Reafirmando-se como cativos, os escravos decodificam a dominação senhorial, desmistificando-a”⁶⁰.

QUILOMBOS E QUILOMBOLAS NA CIDADE – ECOS ANCESTRAIS E CONTEMPORÂNEOS

Noutra oficina de capoeira realizada com alunos da sétima série, na classe da professora Mildred da Escola de Aplicação da Feusp, foram exercitados cantos com responsórios das músicas *Sou Guerreiro Quilombo Quilombola*, de autoria do mestre Barrão, *Lua Cheia Lua Nova*, de mestre Valdenor, e o *Canto das Três Raças*, de Clara Nunes, por meio das quais foi possível fazer um recorte histórico, o qual possibilitou reflexões sobre as realidades sociais do branco, do índio e do negro.

Mestre Valdenor fez uma breve explanação sobre o quilombo dos Palmares, situado na serra da Barriga, em Alagoas, o mais importante dos quilombos, que teve como dirigente Zumbi, além de sublinhar sua repercussão no presente. Disse-lhes, por exemplo, que o Movimento Negro, conseguiu, após grande mobilização nacional

56 MACHADO, Maria Helena P. T. (1987). *Crime e escravidão. Trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888)*. op. cit.

57 *Idem*, p.64.

58 *Idem*, p. 65.

59 *Idem*, p. 86.

60 *Idem*, p. 121.

de entidades culturais e grupos comunitários, oficializar o dia 20 de novembro, data de aniversário de morte de Zumbi, como Dia da Consciência Negra, que foi escolhida também para comemorar a Abolição da Escravatura.

Proseguiu lembrando-os de que o quilombo dos Palmares resistiu por mais de cem anos às investidas do Governo, ataques militares de portugueses, holandeses e senhores de engenho, chegando a ter, em 1670, uma população de 50 mil habitantes. Ele só foi destruído em 1694, por uma expedição comandada por Domingos Jorge Velho.

Nesse momento, cantou para eles uma ladainha de capoeira que falava da invasão de Palmares, *Precisou mais de dez mil homens*, de autoria de mestre Silas:

Precisou mais de dez mil homens
Pra destruir o Quilombo dos Palmares
E Domingos Jorge Velho
Não conseguiu matar Zumbi
Com seu corpo fechado
Pra faca de ponto não fura
Foi Zumbi, foi Jorge Velho
Numa Clareira, foi Rabo de Arraia
Até mata, foi Aú, foi cabeçada
Até mata, Zumbi deu salto mortal
Zumbi sumiu, Zumbi desapareceu
E até hoje ninguém viu...

Disse-lhes que existiam muitas músicas, que narravam histórias do quilombo dos Palmares, que acabou se tornando um mito capaz de mobilizar o coração dos afrodescendentes até hoje em torno das ideias de libertação e de reconhecimento. Recordou que o Brasil teve mais de 2 mil quilombos, lembrando que em nosso Estado existem mais de 35 comunidades quilombolas, trinta delas localizadas no vale do Ribeira. Mencionou ainda que o quilombo do Jabaquara, em Santos, onde se refugiavam os escravos fugitivos de São Paulo, e o quilombo Saracura, que ficava no bairro do Bexiga, centro da cidade de São Paulo, foram um dos principais pontos de resistência dos negros abolicionistas.

Para se referir às relações estabelecidas entre os povos que viviam no quilombo, referiu-se ainda à presença do índio, enfatizando que a letra da música “O Canto das Três Raças” poderia ajudar a refletir sobre a trajetória social do negro, do índio e também do branco no Brasil.

A partir do reconhecimento do preconceito em relação ao índio, mas, sobretudo, do negro, fez-se uma observação sobre a situação curiosa verificada no Brasil, uma vez que o preconceito e o racismo eram disfarçados, velados, diferentemente de outros países, onde ficou claro que “os brancos não gostavam dos negros”, o que acabou desencadeando, por exemplo, a luta pelos direitos civis nos EUA⁶¹ e a luta

61 Chang em seu livro, *Can't stop, won't stop: a history of the hip-hop culture* (New York: St. Martin's Press, 2005), relata como, ao longo da década de 1960 até os anos de 1970, uma série de lutas foram travadas em prol dos direitos civis dos negros, lideradas por Malcom X (assassinado em fev.1965) e Martin Luther King

contra o *apartheid* na África do Sul. Dentre os vários líderes da luta pelos direitos civis nos EUA, foi relatado aos alunos que o pastor e ativista político norte-americano, Martin Luther King –, assassinado a tiros em 1968 num hotel de Memphis – deixara um legado em defesa dos direitos civis dos negros, jamais esquecido, sobretudo porque o fizera de forma pacífica, conclamando o conjunto da sociedade para um novo pacto social em que prevalecesse o respeito mútuo. Sua morte, paradoxalmente, desencadeou tumultos sem precedentes em 110 cidades americanas, onde casas e estabelecimentos comerciais foram saqueados, incendiados e destruídos. Revolta popular que praticamente desencadeou uma guerra civil. Washington transformou-se em um verdadeiro campo de batalha na noite do dia 4 de abril do mesmo ano. “*I have a dream*”⁶², “Eu tenho um sonho”, discurso de Martin Luther King pronunciado há cinquenta anos e assistido por mais de 250 mil pessoas, ainda ecoa pelo planeta como um símbolo de liberdade e paz.

Em relação ao *apartheid* na África do Sul, foi-lhes explicado que o regime segregacionista, que se instaurou oficialmente neste país em 1948, retirando dos povos africanos que ali viviam praticamente todos os seus direitos, fora abolido apenas com a libertação e eleição de Nelson Mandela, em 1994. Registramos aqui o posicionamento histórico do Abdias do Nascimento⁶³, deputado federal, entre 1983 e 1987, que se posicionou de forma contundente contra a prisão de Mandela, fazendo eco aos pronunciamentos dos líderes dos direitos civis nos EUA, que também exigiam o fim do *apartheid* e a libertação do líder sul-africano.

Ainda a respeito de como a mídia tratava questões ligadas à história e cultura africana, uma aluna lembrou uma recente novela da TV Globo, *Lado a Lado*, que abordou a escravidão no Brasil, apresentando como os capoeiristas negros lutavam contra a polícia e contra os brancos, além de mostrar que estes moravam na parte baixa da cidade, enquanto os negros moravam, nos morros, em casas bem simples.

Mestre Valdenor observou nesse momento: “– Já estavam nascendo as favelas, não é?” Completou dizendo-lhes que o fato de os negros morarem no morro teve origem em uma política de expulsão do negro de todos os centros urbanos e que a cidade de São Paulo era um exemplo disso. Os bairros da Liberdade e Bexiga foram, no início do século XX, locais de grande concentração de negros. Aproveitou, então, para falar sobre a resistência dos escravos e o papel da capoeira em busca da melhoria

(assassinado em 1968), ao mesmo tempo em que houve muitos protestos da juventude negra por educação e contra a pobreza que se alastraram pelas ruas do Harlem. No dia 2 de julho de 1964, foi sancionada pelo então presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson, a Lei dos Direitos Civis, estabelecendo o fim da segregação social em locais públicos de todo o país.

62 Discurso de Martin Luther King. *I have a dream*. Disponível em <<http://goo.gl/szbP3h>> Acesso: mar.2015.

63 Abdias foi também escritor, jornalista, artista plástico, teatrólogo, ator e poeta. Ativista desde a década de 1930, teve importante participação na criação do Movimento Negro Unificado, fundador do Ipeafro, Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros em 1981, criado para subsidiar a luta pelos direitos do negro, sobretudo nas áreas da educação e cultura. Em 2010, foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz. Abdias foi também senador da República entre os anos de 1997 a 1999, assumindo a vaga após a morte de Darcy Ribeiro. Foi um dos idealizadores do dia 20 de novembro como a data oficial da consciência negra.

da qualidade de vida e da preservação dos direitos e cultura negra. Dentre vários momentos na história do nosso país, disse-lhes que os capoeiristas eram os guardiões dos terreiros de umbanda e de candomblé.

As ruas do centro, como afirmou mestre Valdenor aos alunos, constituíam espaços de convivência da grande maioria dos negros escravizados, uma vez que escravos, forros e pobres contavam com o espaço das ruas de modo menos vigiado. Um dos espaços mais frequentados era o Bexiga, cujo chafariz concentrava muitos encontros, inclusive de quilombolas, por isso a região ganhou fama por “acobertá-los”.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: O BANZO E A MEMÓRIA NO CORPO DO ESCRAVIZADO

A análise das músicas da capoeira permitiu-nos fazer com que os jovens alunos compreendessem a condição social do negro no Brasil, sua resistência à opressão e toda a riqueza cultural que o africano escravizado trouxe em seu próprio corpo e por meio dele a conservou. De acordo com Tavares:

[...] os africanos chegaram praticamente com o seu corpo, foram muito poucos os objetos trazidos, eles eram na verdade desnudados... O corpo era na verdade o grande arquivo que continha a memória das experiências que agora eram violentamente abandonadas, agora, se podemos falar de patrimônio histórico e cultural das populações africanas transladadas, o primeiro território, o primeiro objeto, o primeiro elemento fundamental dessa memória é o corpo ⁶⁴.

Mas, se por um lado, o corpo do negro foi seu maior patrimônio, seu meio de expressão, manutenção e reconstrução cultural, por outro, é ainda hoje o fator determinante do preconceito e do racismo.

Frantz Fanon⁶⁵ diz que a ideia da negritude e o peso que foi conferido a ela só surgem para o negro no momento em que o branco assim o denomina: “De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta”⁶⁶.

Arrancados da África para as Américas, os africanos escravizados sofreram um total desrespeito às integridades corpórea, psíquica e cultural. A partir daí, passam a se opor à anulação de si de diversas maneiras, buscando o reconhecimento. Como sustenta Fanon: “O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente

64 TAVARES, Julio César de. Pensar a diáspora africana. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). *Africanidades brasileiras e educação* [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: Acerp; Brasília: TV Escola, 2013, p. 193. Disponível em <<http://goo.gl/2mp7Pp>> Acesso: mar. 2015.

65 FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

66 *Idem*, p. 104.

reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade”⁶⁷.

Honneth⁶⁸ confere a essas formulações de Fanon novos sentidos, uma vez que defende que é justamente o reconhecimento denegado que poderá impulsionar a luta dos povos historicamente prejudicados em prol de sua valorização. Partindo do pressuposto de que a integridade do ser humano se deve em grande parte a padrões de reconhecimento nos três níveis – do amor, do direito e da estima social –, categorias morais como de ofensa e sentimento de rebaixamento surgem frequentemente quando as pessoas são submetidas a formas de “*reconhecimento recusado*”.

Sustentamos que as músicas associadas ao ritual das rodas de capoeira expressam justamente a luta de nossos afrodescendentes pelo reconhecimento de uma cultura ancestral, cuja força tem sido responsável por romper com a amnésia social imposta sobre a história do negro no Brasil. Também as lutas por sua libertação e reconhecimento constituem um saber fundamental a ser transmitido às novas gerações e incorporado ao ensino formal na escola.

SOBRE OS AUTORES

MÔNICA GUIMARÃES TEIXEIRA DO AMARAL Professora associada do departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, SP, Brasil). Coordena o grupo de pesquisa Multiculturalismo e Educação (CNPq).

Email: monicagta@hotmail.com

VALDENOR SILVA DOS SANTOS Jornalista, formado em Rádio e TV e Mestre Capoeira há 45 anos. Foi Presidente da Federação Paulista de Capoeira, entre 1993 e 2005. Mestrando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, SP, Brasil) e membro do grupo de pesquisa Multiculturalismo e Educação (CNPq). Contou com bolsa de Mestrado da Fapesp (Processo: 2013/14523-5).

Email: valdenor.rtv@hotmail.com

67 *Idem*, p. 180.

68 HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, Trad. Luiz Repa, *op. cit.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Camille. *Arte da capoeira*. Goiânia, 1987. Disponível em <<http://goo.gl/L4ACDk>> Acesso: jul./2015.
- ALMEIDA, Raimundo C. A. de. *A saga de mestre Bimba*. Salvador: UFBA, 1981.
- BÉTHUNE, Christian. *Le Rap: une esthétique hors de la loi*. Paris: Autrement, 2003.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade – uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CHANG, J. *Can't stop, won't stop: a history of the hip-hop culture*. Introduction by DJ Kool Herc. New York: St. Martin's Press, 2005.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5. ed.. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- DISCURSO DE MARTIN LUTHER KING. *I have a dream*. Disponível em <<http://goo.gl/szbP3h>> Acesso: mar.2015.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FLUSSER, Vilém. *Fenomenologia do brasileiro – em busca de um novo homem*. Primeira edição em português organizada por Gustavo Bernardo. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- KUBIK, Gerhard. Angolan traits in black music, games and dances of Brazil: a study of African cultural extensions overseas. *Estudos de Antropologia Cultural*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, Centro de Estudos de Antropologia Cultural, n.10, pp. 7-51, 1979.
- MACHADO, Maria Helena P.T. *Crime e escravidão. trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888)*. 2. ed., revista e ampliada. São Paulo: Edusp, 2014.
- MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala: insurreições, quilombos e guerrilhas*. São Paulo: Edições Zumbi, 1959.
- NOBRE, Marcos. Reconstrução em dois níveis – um aspecto do modelo crítico de Axel Honneth. In: MELO, Rúrion (Coord.). *A teoria crítica de Axel Honneth – reconhecimento, liberdade e justiça*. São Paulo: Saraiva, 2013.
- PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago.2000.
- REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola – ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Editora Itapuã, 1968.
- REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SANTOS, Esdras M. *Conversando sobre a Capoeira*. São Jose dos Campos: JAC, 1966.
- SANTOS, Valdenor.S. *Conversando nos bastidores com o capoeirista*. 2. ed. São Paulo: Parma, 1966.
- TAVARES, Julio César de. Pensar a diáspora africana. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). *Africanidades brasileiras e educação*. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. Disponível em <<http://goo.gl/2mp7Pp>> Acesso: mar.2015.
- VELHO, Gilberto. Epílogo – Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, M. I. M. de & EUGÊNIO, F. (Orgs.). *Culturas jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 192-200.

Educação e patrimônio: notas sobre o diálogo entre a escola e a capoeira

[*Education and heritage: notes about the dialogue between school and capoeira*

Maria Alice Rezende Gonçalves¹

Vinícius Oliveira Pereira²

RESUMO • A educação brasileira tem sido marcada por debates que evidenciam a maior visibilidade de diferentes grupos étnicos e suas manifestações culturais, com destaque para os (as) afro-brasileiros(as). Nesse contexto, o artigo se propõe a descrever e discutir a introdução da capoeira na educação básica proposta pelo Programa Mais Educação do Ministério da Educação. Apesar da possibilidade de utilizá-la como uma ferramenta de valorização da cultura afro-brasileira na educação, concluímos que o programa analisado, ao fazer uso do potencial educativo da capoeira, privilegia em seus documentos a modalidade ligada à abordagem esportiva da capoeira. • **PALAVRAS-CHAVE** Capoeira; cultura afro-brasileira; educação; patrimônio.

ABSTRACT Brazilian education has been marked by debates which show a bigger visibility of different ethnic groups and their cultural manifestations, with more emphasis on the afro-Brazilians. In that setting, this essay aims at describing and discussing the introduction of capoeira to the basic education set by the Programa Mais Educação ('More Education' Program) of the Ministry of Education. Despite the possibility of using it as a tool to value the afro-Brazilian culture in education, we conclude that the aforementioned Program, by using the educative potential of capoeira, focuses on your documents the modality connected to sport approach of capoeira. • **KEYWORDS** Capoeira; afro-brazilian culture; education; heritage.

Recebido em 22 de junho de 2015

Aprovado em 25 de agosto de 2015

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinícius Oliveira. *Educação e patrimônio: notas sobre o diálogo entre a escola e a capoeira*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 74-90, dez. 2015.

DOI: [10.11606/issn.2316-901X.voi62p74-90](https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.voi62p74-90)

1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.)

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.)

A partir de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) passou a vigorar com dois artigos considerados importantes por aqueles (as) interessados (as)¹ em construir práticas educativas respaldadas no reconhecimento, na divulgação e na valorização da cultura e da história afro-brasileiras². Referimo-nos aos artigos 26-A, com seus dois incisos, e 79-B. Os referidos artigos do documento que regula a educação nacional sinalizam respectivamente:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. [...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”³.

1 Sempre que na generalização do vocábulo aparecer o gênero masculino, considerem também o gênero feminino. As regras morfológicas de nosso idioma ainda privilegiam o masculino.

2 A inclusão dos dois artigos na LDBEN se deve à Lei 10 639/03. Em 2008, os referidos artigos foram modificados pela Lei 11 645, que incluiu o estudo da história e da cultura dos povos indígenas como um conteúdo obrigatório.

3 BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9 394, 20 de dezembro de 1996.

A inclusão dos artigos citados na LDBEN, além de expressar o fortalecimento da população afro-brasileira e do movimento negro⁴ no cenário político brasileiro, aponta para uma demanda dessa parcela da população por uma releitura da história e da formação do país a partir do campo educacional. Essa releitura, como expressa os dois artigos da LDBEN, perpassa ao mesmo tempo pela necessidade de afastamento de uma perspectiva monocultural em relação à formação nacional e pelo reconhecimento e valorização dos diferentes grupos étnicos⁵ que constituem o Brasil.

O sintoma do fortalecimento e da emergência dos grupos étnicos no campo educacional pode ser visualizado nos documentos que regulam o sistema de ensino brasileiro, que passam a adjetivar conceitos que não possuíam adjetivos ou eram considerados nacionais. Nesse sentido, se os documentos como a LDBEN operavam com substantivos como cultura, história e povo sem adjetivos, contemporaneamente o mencionado documento utiliza termos como cultura afro-brasileira, história afro-brasileira e povo negro.

Tendo em vista as considerações do historiador Eric Hobsbawm⁶ sobre a estreita relação entre o sistema educacional e a identidade nacional, podemos dizer que o crescimento da visibilidade dos afro-brasileiros nos documentos legais do campo da educação evidencia uma ampliação da narrativa sobre a identidade nacional do Brasil, que passa, em certa medida, a levar em consideração as referências culturais dos diferentes grupos étnicos presentes no território nacional. Nesse sentido, o dia da consciência negra (20 de novembro) e o personagem Zumbi dos Palmares passam a ocupar espaços nas tradições escolares que se restringiam, quase sempre, às figuras como Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes) e Luís Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias) e às datas comemorativas como 21 de abril, 7 de setembro e 15 de novembro⁷.

4 Utilizamos o termo movimento negro no singular por entender que, apesar da pluralidade organizativa e diferentes orientações políticas, a questão racial aparece como principal pauta de articulação.

5 Operamos neste artigo com o conceito de grupo étnico definido por Fredrik Barth: [...] os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social. Então, um traço fundamental torna-se [...] a característica da autoatribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica. Uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de uma identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional. BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*, Trad. Elcio Fernandes, São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998, p. 193.

6 Para ter acesso à discussão feita pelo historiador britânico sobre a importância do sistema educacional para o fortalecimento da identidade nacional americana ver: HOBBSAWM, E. J. A produção em massa de tradições em: HOBBSAWM, E. J. e RANGER, T. *A invenção das tradições*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

7 Nos dias 21 de abril, 7 de setembro e 15 de novembro são comemorados, respectivamente, o dia de Tiradentes, considerado herói nacional, o dia da independência do Brasil e o dia da Proclamação da República. Antes da instituição do Dia da Consciência Negra pela LDBEN, as datas comemorativas celebradas no sistema de ensino brasileiro restringiam-se, quase sempre, a eventos em que personagens brancos são considerados protagonistas.

Em um contexto político e social marcado por mudanças, parece-nos interessante dialogar com as considerações de Stuart Hall:

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres de jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade⁸

Os apontamentos tecidos pelo sociólogo Stuart Hall dão visibilidade à estrutura de poder onde se constitui uma determinada identidade nacional. Nesse sentido, quando discutimos os deslocamentos ocorridos em relação à identidade nacional brasileira nos documentos reguladores do sistema de ensino, precisamos reconhecer que as mudanças não ocorrem de forma harmônica e linear. Tanto os deslocamentos da identidade nacional quanto as narrativas sobre a formação do Brasil são objetos de disputas. Dessa forma, destacamos a ação do movimento negro, que tem sido de relevada importância para as mudanças vivenciadas pelo sistema de ensino brasileiro no período da virada do século XXI⁹.

A análise da LDBEN, a partir do olhar sobre a identidade nacional brasileira, permite apontar ainda outras mudanças em relação à maneira como o campo da educação compreende a formação nacional. Verificamos, por exemplo, a adoção, por parte do principal documento regulador do sistema de ensino brasileiro, do conceito de grupo étnico para referir-se aos afro-brasileiros e indígenas no primeiro inciso do artigo 26-A. Merece destaque, também, o fato de o referido documento, a partir de 2013, estabelecer como um dos princípios e fins da educação nacional o reconhecimento da diversidade étnico-racial. O movimento de inclusão e utilização do conceito de grupo étnico na LDBEN se contrapõe, em certa medida, à noção de mestiçagem utilizada de forma hegemônica para interpretar a formação do Brasil¹⁰. De acordo com Giralda Seyferth a mistura entre negros, indígenas e brancos se configurou como “[...] um mito constitutivo, talvez mito de origem, da própria nacionalidade brasileira. A mestiçagem de todos os matizes ainda é a principal figura de retórica a povoar as interpretações sobre a realidade nacional brasileira”¹¹.

8 HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 66.

9 Para uma discussão sobre a ação política do movimento negro sobre o sistema educacional brasileiro, ver: GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça, *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 33, 2012, p. 727-744.

10 Para uma discussão sobre a utilização do fenômeno da mestiçagem como um fator para pensar a formação da sociedade brasileira ver: DAMATTA, R. A. *Relativizando – uma introdução à antropologia social*, Petrópolis: Vozes, 2000; GONÇALVES, M. A. R. Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade nacional, em: _____. (org.) *Educação e cultura: pensando em cidadania*, Rio de Janeiro, Quartet, 1999, p. 17 – 42; SEYFERTH, G. As ciências sociais no Brasil e a questão Racial, em: *Cativeiro & Liberdade*. UERJ, 1989.

11 SEYFERTH, G. As ciências sociais no Brasil e a questão racial, em: *Cativeiro & Liberdade*, Rio de Janeiro: UERJ, 1989, p. 20.

O mito ao qual Giralda Seyferth faz menção é utilizado como ferramenta para construção da noção de povo brasileiro¹². Nesse sentido, ao narrar sua construção, o povo brasileiro se apresenta, de modo recorrente, como um povo mestiço, portanto, incapaz de adotar uma identidade racializada. Tendo em vista a ideologia da mestiçagem e a maneira como era tecida a narrativa em relação à formação do Brasil, entendemos o reconhecimento das diferenças étnicas pelos documentos educacionais como expressão de um contexto em que a identidade étnica tem sido cada vez mais utilizada como um fator para pensar tanto as políticas pública quanto a realidade social brasileira¹³. Essa situação inaugura, com todas as contradições e disputas presentes em um processo de mudança, um modo de pensar a formação do Brasil a partir de uma perspectiva multiétnica.

PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E APONTAMENTOS SOBRE A INTRODUÇÃO DA CAPOEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR

Como buscamos demonstrar na sessão anterior, a adesão cada vez mais recorrente da etnia como uma variável nos documentos legais do campo da educação expressa e ao mesmo tempo é expressão de um contexto marcado pela (re)interpretação do Brasil a partir de uma base multiétnica¹⁴. Nesse contexto, o campo da cultura e do patrimônio, considerados importantes marcadores da identidade nacional, também vai ser marcado e influenciado pelo o movimento de (re)leitura do país¹⁵. Cabe destacar, neste cenário, a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), instituído

12 O conceito de povo utilizado neste artigo é entendido como uma construção histórica e social. Nesse sentido, para uma discussão sobre os elementos utilizados para construção de um povo ver: WALLERSTEIN, I. The construction of peoplehood: racism, nationalism, ethnicity, em: BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I. *Race, nation, class, ambiguous identities*, London: Verso, 1991, p. 71-85.

13 As últimas décadas do século XX e primeira década do XXI têm sido marcadas por políticas públicas que evidenciam a utilização da etnia como uma variável a ser considerada. Relacionamos, a título de exemplo, algumas ações: 1) a constitucionalidade da demarcação de terras indígenas e quilombolas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; 2) criação em 1988 da Fundação Cultural Palmares; 3) institucionalização da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial; 4) criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; 5) reconhecimento da constitucionalidade das ações afirmativas de cunho racial. Para mais informações sobre a emergência das políticas racializadas, ver: JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial, em: THEODORO, M. (org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*, Brasília: Ipea, 2008, p. 131-166.

14 A fim de superar os limites dos conceitos de raça e etnia, o Ministério da Educação começou a fazer uso da palavra composta étnico-racial, que passou a integrar a rubrica Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

15 O artigo 216, da Seção III da Constituição da República Federativa do Brasil, aponta: constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Ao assumir este posicionamento, a Constituição de 1988 avança no sentido da ampliação do conceito de cultura e de patrimônio, rompendo com uma perspectiva hegemônica que reconhecia como

pelo Decreto n. 3 551/2000, que viabiliza projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção da dimensão imaterial do patrimônio cultural¹⁶. A partir do mencionado decreto, verifica-se a formulação de políticas públicas para o registro e salvaguarda de patrimônios e saberes relacionados aos diferentes grupos étnicos da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, em 2007, a capoeira é registrada como patrimônio cultural imaterial do Brasil. A patrimonialização da referida manifestação, nos termos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), aponta a capoeira não apenas como patrimônio nacional, mas também, como um fenômeno múltiplo que através da oralidade transmite os saberes de geração em geração, reunindo assim, referências, sentidos e símbolos representativos da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, a abordagem realizada pelo Iphan se apresenta de forma ambígua: em alguns momentos a capoeira é lida como cultura afro-brasileira, em outros momentos o elemento étnico é invisibilizado, predominando a perspectiva que a entende como cultura brasileira. Essa situação aponta que a apropriação da capoeira como patrimônio imaterial nacional ainda gera disputas com os grupos que a reivindicam como uma manifestação da cultura afro-brasileira, expressando a tensão, sempre presente, entre o que é considerado étnico e o que é reconhecido como nacional.

A tensão criada em torno dos sentidos atribuídos à capoeira (nacional e étnico) deixa em evidência que a cultura também é objeto de disputa na luta política tecida pelo grupo étnico afro-brasileiro. Tendo isso em vista, parecem-nos pertinentes as considerações tecidas por Fredrik Barth:

Dentre as características arroladas anteriormente, atribui-se uma importância fundamental ao fato de compartilhar uma mesma cultura. Para mim, podemos lucrar muito ao considerar esse traço importante como uma implicação ou um resultado mais do que como uma característica primária e definidora da organização do grupo étnico¹⁷.

A partir do diálogo com o referido autor, podemos sinalizar que os grupos étnicos estabelecem suas fronteiras culturais na medida em que se fortalecem politicamente. Essas fronteiras se constituem de maneira fluída, ou seja, seus limites são tecidos de acordo com o jogo de poder entre os grupos étnicos. Tendo em vista esse debate, pensamos ser possível discutir as disputas em relação aos sentidos atribuídos à capoeira nesses termos. A sua interpretação como manifestação nacional ou étnica vai depender tanto do grupo social quanto da correlação de força estabelecida entre os grupos e as instituições que produzem tais sentidos.

patrimônio somente as obras arquitetônicas e as obras de arte, aspectos fortemente ligados aos grupos hegemônicos da sociedade brasileira.

16 VIEIRA, L. R. *A capoeira e as políticas de salvaguarda do patrimônio imaterial: legitimação e reconhecimento de uma manifestação cultural de origem popular*. Brasília Fundação Cultural Palmares, 2012.

17 BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras, em: POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998, p. 191.

Ainda pensando no debate sobre o grupo étnico e as manifestações culturais, pensamos ser importante destacar também a relação cíclica entre cultura e fortalecimento do grupo: quanto mais forte o grupo, mais ferramenta ele dispõe para demarcar seus elementos culturais. Ao mesmo tempo, a cultura exerce um papel importante para unidade do grupo, fator que favorece o fortalecimento político do mesmo. Embasados por esta perspectiva, determinados setores do governo brasileiro vão pensar a introdução da capoeira na escola como uma possibilidade de concretizar as orientações da Lei 10 639/2003¹⁸, responsável pela inclusão do tema sobre história e cultura afro-brasileira na LDBEN¹⁹. Tendo em vista essa perspectiva, o diálogo entre a mencionada manifestação e a instituição escolar estaria em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois o referido documento sinaliza a necessidade da escola:

[...] reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade²⁰.

O trecho acima destacado dá visibilidade ao importante papel desempenhado pela instituição escolar no processo de reconhecimento e reprodução do patrimônio sociocultural brasileiro. Vê-se, nitidamente, a forte relação entre educação, patrimônio e identidades coletivas. Nesse sentido, é possível pensar que o reconhecimento da capoeira como patrimônio cultural imaterial do Brasil tem sido utilizado como argumento para legitimar sua introdução contemporânea nas escolas brasileiras, tendo em vista o papel dessas instituições na preservação do patrimônio nacional. Os PCNs, na medida em que sinalizam a importância da valorização da trajetória dos diferentes grupos da sociedade brasileira, demonstram, ainda, estar alinhados com o contexto de emergência desses grupos como atores políticos no cenário nacional, atendendo, portanto, às demandas por reconhecimento e valorização impostas por esses ao campo educacional brasileiro.

O fortalecimento dos diferentes grupos na sociedade brasileira e a construção de uma pauta política no campo educacional pode ser verificado, por exemplo, no processo de patrimonialização da capoeira. A preocupação com a necessidade do diálogo entre a escola e a capoeira é um importante fator no *Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*, que, através das medidas de salvaguarda da capoeira, recomenda o reconhecimento do notório saber do mestre

18 O documento intitulado *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*, produzido pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e com a Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência (Unesco), apresenta a capoeira como uma expressão da cultura afro-brasileira.

19 BRASIL. Lei n 10 639/03, de 9 de janeiro de 2003, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

20 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/MEC, *Parâmetros curriculares nacionais*, Brasília: MEC/SFE, 1998, p. 117.

de capoeira pelo Ministério da Educação²¹, a fim de que os mestres sem escolaridade, mas detentores do saber, possam ensinar capoeira nas escolas²².

As discussões sobre a introdução da capoeira na escola e as interpretações culturais de sua abordagem no espaço escolar expressam o fortalecimento da perspectiva que aponta a cultura como uma variante indissociável do processo educativo, reconhecendo-a como um conjunto de sentidos sociais que permitem a identificação dos sujeitos uns com os outros²³. Nesse contexto, o papel da escola no processo de preservação da cultura da sociedade onde está localizada é evidenciado. No entanto, o que se destaca é a ampliação do acervo histórico-cultural que em um processo marcado por contradições e disputas, passa a contemplar, pouco a pouco, as múltiplas referências e símbolos culturais presentes na sociedade brasileira.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) tem sido identificado como um fator importante para a discussão sobre o diálogo contemporâneo entre a escola e a capoeira. Atualmente, o mencionado programa se configura como uma das principais portas de entrada da capoeira nas escolas públicas das redes de ensino municipais, estaduais e distrital²⁴. No município de Nova Iguaçu²⁵, por exemplo, das 109 escolas

21 A inserção de novos atores e saberes em espaços de formação, como a escola, é uma questão recorrente no debate sobre cultura afro-brasileira e educação. No projeto de lei que deu origem a Lei 10 639/03, por exemplo, podemos encontrar o artigo 2º, que dizia: os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Durante o processo de tramitação da lei, o mencionado artigo foi vetado. O apontamento do inventário produzido pelo Iphan parece apontar para o mesmo caminho (diálogo entre a instituição escolar e outros saberes e sujeitos).

22 BRASIL. *Dossiê. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Ministério da Cultura, Brasília: MEC, 2007.

23 HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul.-dez, 1997, p. 15-46.

24 De acordo com o *site* do MEC, o número de escolas atendidas pelo PME em 2011 chegou a 14 995 unidades escolares. Se levarmos em consideração a quantidade de escolas que compõe o sistema da educação básica no Brasil, podemos dizer que número de escolas atendidas pelo PME é ainda pequeno. No entanto, para pensar o diálogo contemporâneo entre a escola e a capoeira, o número é bastante expressivo, tendo em vista o fato de o PME se configurar como uma das poucas políticas educacionais que propõem a introdução da capoeira na educação básica. Disponível em: <<http://goo.gl/4eiFP4>>.

25 Nova Iguaçu é um dos municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. De acordo com os dados do Ministério da Educação, o município ocupa a quarta posição do *ranking* das escolas do estado do Rio de Janeiro com as piores notas no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb – 5º ano). A situação vivida por Nova Iguaçu habilita o município para fazer a adesão ao Programa Mais Educação, que visa, entre outras coisas, diminuir as desigualdades educacionais expressas pelo Ideb.

que compõem a rede municipal de ensino, 26 registraram a capoeira como uma das atividades ofertadas aos estudantes, em 2014.

O PME, criado a partir de uma ação interministerial do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Cultura, Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União, se configura como uma política educacional contemporânea. Nesse sentido, o mesmo se tece no cenário educacional descrito na primeira sessão do artigo, em que a emergência do debate sobre necessidade de valorização dos diferentes grupos étnicos tem ganhado força. Em certa medida, o PME parece dialogar com as demandas desse contexto, tendo em vista que ele sinaliza como algumas de suas metas: “[...] a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira”²⁶.

Outro tema que tem sido ponto de preocupação no campo da educação é a oferta de educação em tempo integral²⁷. O PME também dialoga com essa questão. De acordo com o documento que o regula, o programa se constitui: “[...] em uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral”²⁸. A construção da educação integral ocorre a partir do desenvolvimento de atividades educativas ofertadas no contraturno escolar²⁹.

As possibilidades de atividades a serem desenvolvidas no âmbito do PME são bastante amplas: xadrez, karatê, capoeira, jornal escolar, entre outras. Tais atividades estão alocadas em macrocampos que irão se diferenciar de acordo com a região em que a escola está localizada (área urbana ou rural). Nas escolas localizadas em áreas urbanas, os macrocampos são: 1) acompanhamento pedagógico; 2) comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; 3) cultura, artes e educação patrimonial; 4) educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/ educação econômica (educação financeira e fiscal); 5) esporte e lazer; 6) educação em direitos humanos; 7) promoção da saúde. Nas escolas localizadas em áreas rurais, as atividades são divididas entre os macrocampos: 1) acompanhamento pedagógico; 2) agroecologia; 3) iniciação científica; 4) educação em direitos humanos; 5) cultura, artes e educação patrimonial; 6) esporte e lazer; 7) memória e história das comunidades tradicionais.

De acordo com o *Manual operacional de educação integral*, documento normativo do Programa Mais Educação: “As escolas urbanas escolherão quatro atividades,

26 BRASIL. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*, Brasília, Distrito Federal, 2014, p. 4.

27 A educação integral, tema recorrente no campo da educação, se constitui em uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020).

28 BRASIL. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*, Brasília, Distrito Federal, 2014, p. 4.

29 É possível dizer que o PME se caracteriza como ação que dialoga com o artigo 34º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ele aponta: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

dentre os sete macrocampos oferecidos. A atividade Orientação de Estudos e Leitura, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, é obrigatória³⁰.

Cada unidade escolar tem autonomia para escolher as demais atividades. A escola onde foi realizado o acompanhamento das aulas de capoeira desenvolve, além das oficinas de orientações de estudos e leitura, as oficinas de karatê e atividades esportivas (futebol, *handball* etc.)³¹.

As turmas criadas para o desenvolvimento das atividades escolhidas pela escola são formadas, geralmente, por trinta estudantes de diferentes idades, com prioridade para estudantes dos 4º e 5º anos³². A responsabilidade por cada turma é designada a umicineiro (monitor). De acordo com o PME:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio³³.

O vínculo entre oicineiro e a escola se dá por meio da assinatura de um termo de adesão e compromisso voluntário. De acordo com o termo: “O ressarcimento do monitor deverá ser calculado de acordo com o número de turmas, sendo R\$ 80,00 (oitenta reais) para as escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo”³⁴

Cadaicineiro pode se responsabilizar por, no máximo, cinco turmas, ou seja, o valor máximo que cadaicineiro pode ganhar por escola é R\$400,00. O baixo valor destinado ao pagamento dosicineiros faz com que estes procurem outras escolas para complementar a renda, situação que dificulta a realização de um trabalho mais aprofundado.

30 BRASIL. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*, Brasília, Distrito Federal, 2014, p. 8.

31 Parte da pesquisa de onde deriva este artigo se dedica a pensar e discutir as aulas de capoeira que acontecem em uma escola municipal de Nova Iguaçu. No entanto, neste trabalho, nossas atenções estão focadas na constituição da proposta de introdução da capoeira na educação básica do Programa Mais Educação e em que medida tal proposta dialoga com o contexto educacional marcado pela emergência do grupo étnico afro-brasileiro.

32 A prioridade dada às turmas de 4º e 5º anos pode ser justificada pela meta de diminuição das desigualdades educacionais estabelecida pelo PME. Essas turmas fazem fronteira com o segundo segmento do ensino fundamental. De acordo como Ricardo Henriques, esse é o momento em que muitas crianças abandonam o sistema de ensino. Nesse sentido, o foco nas turmas mencionadas pode ser interpretado como uma tentativa de diminuir a evasão escolar verificada nessa etapa escolar. HENRIQUES. R. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação*, Brasília: Unesco. 2002.

33 BRASIL. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*, Brasília, Distrito Federal, 2014, p. 18.

34 *Idem, ibidem*.

A CAPOEIRA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO

A capoeira, enquanto uma das atividades ofertadas pelo PME, está alocada no macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*, que reúne atividades destinadas ao:

Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história³⁵.

A inclusão da capoeira no macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial* sinaliza, em primeira análise, a sintonia do Ministério da Educação com o debate que está sendo travado sobre a capoeira contemporaneamente. A mencionada manifestação cultural foi reconhecida pelo Iphan, em 2008, como patrimônio imaterial do Brasil, sendo inscrita no *Livro de Registro das Formas de Expressão*. A patrimonialização nos termos do Iphan perpassa pelo reconhecimento da multidimensionalidade da capoeira, expressa, simultaneamente, no canto, no toque dos instrumentos, na dança, nos golpes, no jogo, na brincadeira, nos símbolos e rituais de herança africana.

Se por um lado, a introdução da capoeira no macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial* sinaliza a possibilidade de romper com a hegemonia de abordagens meramente esportivas da capoeira no espaço escolar, responsável, em certa medida, pelo esvaziamento étnico da manifestação, por outro lado, a análise da produção do PME sobre patrimônio cultural demonstra a permanência de uma perspectiva homogeneizadora da nação brasileira:

“Na nossa vida pessoal aquilo a que atribuímos valor se torna um bem – algo que buscamos manter, preservar, pois nos enriquece de alguma forma. Ao falarmos do nosso patrimônio cultural, nos referimos ao conjunto de bens que constituem a nossa cultura, algo que nos enriquece enquanto povo”³⁶.

Apesar de ter havido uma ampliação da noção de patrimônio cultural expressa no reconhecimento dos bens culturais ligados aos diferentes grupos presentes no território nacional, verifica-se que a noção de patrimônio cultural presente na publicação do PME ainda está ligada a uma noção de homogeneidade cultural do Brasil, evidenciada por meio da palavra povo.

A relação entre patrimônio e formação de um povo tem sido exaustivamente debatida nos estudos sobre nação e nacionalismo. Richard Handler, por exemplo, ao estudar a província de Quebec, no Canadá, evidencia a utilização dos símbolos considerados patrimônios culturais para o fortalecimento da noção de povo na mencionada província³⁷. No entanto, não é a utilização do patrimônio cultural com

35 *Idem*, p.17.

36 BRASIL, Educação Patrimonial, p. 10, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/S4JCTr>>

37 HANDLER, R. *Nationalism and the politics of culture in Quebec*, Madison, The University of Wisconsin Press, 1988.

a finalidade de construção de um povo que nos chama à atenção, mas sim a presença dessa perspectiva em um contexto histórico marcado pela emergência de grupos étnicos na sociedade brasileira, situação que tem apontado para a necessidade de uma interpretação nacional pautada na formação multiétnica do Brasil.

Esta maneira de entender a noção de patrimônio cultural parece se refletir nos objetivos da oficina de capoeira. De acordo com o documento *Manual operacional de educação integral* os objetivos da capoeira são: “Incentivo à prática da capoeira como motivação para desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo e roda e seus mestres”³⁸.

Cabe destacar, novamente, o avanço em relação à construção de uma proposta que apresenta a capoeira em seus múltiplos aspectos. Contudo, o documento aponta para uma ausência no que diz respeito à relação entre a capoeira e o grupo étnico afro-brasileiro, que a reivindica como um símbolo do acervo cultural afro-brasileiro. Nesse sentido, podemos dizer que, ao abordar a capoeira, o PME tem adotado uma perspectiva “cega para cor”, ou seja, não considerando sua matriz africana. O documento que regula o Programa Federal só faz referência ao grupo étnico afro-brasileiro quando apresenta o macrocampo Memória e História das Comunidades Tradicionais, em que está inserido o trabalho com remanescentes de quilombos.

Seguindo uma abordagem mais generalista da capoeira, o documento que regula o PME não faz menção às diferentes vertentes e escolas da capoeira. Percebe-se, inclusive, que o documento não cita as duas escolas interpretadas como grandes responsáveis pela conformação dos estilos de se jogar capoeira na contemporaneidade: angola e regional. O documento também não faz referência ao mestre Bimba. O mencionado mestre é interpretado como responsável pela sistematização da capoeira regional³⁹. O mestre de capoeira baiano é um personagem importante quando se pensa na história da capoeira e aparece de forma recorrente na bibliografia sobre a manifestação cultural:

Aos doze anos de idade, mestre Bimba é iniciado na capoeiragem pelo africano Bentinho, capitão da Cia. de Navegação Baiana. Iniciando, portanto, seu aprendizado da arte da capoeiragem do “modo antigo”, frequentando as rodas nas festas e feiras populares, jogando nas horas vagas de seu trabalho como estivador no cais do porto, na rua onde executava pequenos serviços, enfim, frequentando os espaços públicos de Salvador. É justamente com esta tradição que mestre Bimba buscará uma ruptura, inventando a capoeira regional baiana. Segundo ele, a capoeira deveria se transformar para se inserir na sociedade. Estas transformações deveriam abandonar toda e qualquer vinculação da capoeira com a vida malandra, enfatizando os seus aspectos

38 BRASIL. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*. Brasília, Distrito Federal, 2014, p. 17.

39 BRASIL. *Dossiê. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura, Brasília: MEC, 2007.

desportivos e marciais. Mestre Bimba tenta, portanto, transformar a capoeira numa ginástica genuinamente nacional⁴⁰

A vertente da capoeira forjada por mestre Bimba se caracteriza, como apontado, por uma forte abordagem marcial. Nesse sentido, não são raras as vezes em que se atribui ao mencionado mestre a responsabilidade pela esportização da capoeira: “Através da capoeira regional, Mestre Bimba implementa uma padronização e institucionalização da prática da capoeira, com a criação de estatutos, manuais de técnicas de aprendizagem, descrição objetiva dos golpes, toques e cantos, utilização de uniformes e indumentárias especiais, entre outras coisas”⁴¹.

Apontado como responsável por se contrapor à perspectiva defendida por mestre Bimba, encontramos mestre Pastinha, que inaugurou a vertente da capoeira conhecida como angola:

Aproveitando o caminho aberto por mestre Bimba, mestre Pastinha funda, em 1941, o Ceca. Nascido em 1889, na cidade de Salvador, Pastinha, segundo seus relatos, iniciou seu processo de aprendizado da capoeira por volta dos seus dez anos. Seu mestre foi Benedito, um negro natural de Angola. Do mesmo modo que Bimba e tantos outros mestres, Pastinha aprendeu a capoeira “de oitiva”⁴², frequentando e vadiando nas rodas da cidade de Salvador. Durante toda a sua adolescência, frequentou a Escola de Marinheiros onde, segundo seu relato, ensinou capoeira nas horas vagas para seus colegas de arma. Saiu da Marinha aos vinte anos. Trabalhou de engraxate, vendendo gazetas, no garimpo e na construção do porto de Salvador⁴³.

Mestre Bimba e mestre Pastinha são responsáveis por duas das mais conhecidas vertentes da capoeira: angola e regional. As duas vertentes são geralmente colocadas em campos opostos, inclusive por praticantes da capoeira que, de forma não rara, afirmam pontos de distinção entre as duas escolas⁴⁴. As tentativas de distinção foram realizadas também por mestre Pastinha:

Mestre Pastinha buscava diferenciar a capoeira angola da capoeira regional, que se difundia cada vez mais. Referenciado pela ancestralidade africana, se referia à

40 *Idem*, p. 56.

41 *Idem*, p. 58.

42 Oitiva é o termo utilizado para se referir ao modo de aprender capoeira em espaços públicos, sem método ou pedagogia formalizada.

43 BRASIL. *Dossiê. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura, Brasília: MEC, 2007, p. 61.

44 As diferenças entre as duas vertentes se manifestam, também, nos itens mais básicos como, por exemplo, os uniformes. Os praticantes da capoeira angola, de um modo geral, utilizam calças pretas e blusas amarelas, enquanto os praticantes da capoeira regional tendem a privilegiar o uso de vestimentas brancas. Cabe destacar também a diferença do número de berimbaus utilizados nas rodas de capoeira angola e regional: na primeira vertente são utilizados três berimbaus, enquanto na segunda é utilizado apenas um.

modalidade angola como “capoeira mãe”. Defensor radical de sua arte, mestre Pastinha acreditava que o aluno não podia, de modo algum, dedicar-se a treinamentos atléticos e marciais impróprios à prática da capoeira. Estes movimentos, toques, e cantos devem ser vivenciados a partir de todas as *performances* ritualísticas⁴⁵.

As tentativas de singularização realizadas pelos sujeitos ligados às duas escolas de capoeira mencionadas (angola e regional) expressam, em certa medida, o fenômeno denominado pelo historiador Eric Hobsbawm como a invenção das tradições:

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez⁴⁶.

No decorrer do trabalho, Eric Hobsbawm discute a importância das tradições para o fortalecimento de instituições políticas, movimentos ideológicos, grupos e estados-nacionais. No contexto marcado pela disputa de sentidos atribuídos à capoeira, a tradição se destaca como um importante elemento para o fortalecimento dos diferentes grupos de capoeira. Nesse sentido, tanto a escola regional quanto a angola vão mobilizar sentidos, fortalecer símbolos e tecer histórias com a finalidade de consolidar os grupos ligados às respectivas escolas.

Nesse processo, entendido como a invenção das tradições, a capoeira angola é interpretada como uma vertente que manteve uma ritualística semirreligiosa, enquanto a vertente regional é lida a partir de uma perspectiva mais laica⁴⁷. Amiúde, são atribuídos ao jogo de capoeira angola movimentos mais lentos, jogados mais próximos ao chão. Quando se pensa no jogo desenvolvido pela vertente regional, as movimentações são apontadas como mais rápidas e seu jogo ocorre de forma mais constante em pé, caracterizando uma aproximação entre o estilo da capoeira e outras lutas.

Apesar de não citar nenhuma vertente da capoeira, ao analisar os documentos produzidos pelo PME, verifica-se uma predominância de elementos representativos do universo cultural da capoeira regional ou capoeira contemporânea, denominação utilizada por alguns grupos atualmente⁴⁸. Essa predominância se dá pela utilização

45 BRASIL. *Dossiê. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Ministério da Cultura, Brasília: MEC, 2007, p. 63.

46 HOBBSAWM, E. J. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, E. J. e RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

47 BRASIL. *Dossiê. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura, Brasília: MEC, 2007.

48 De acordo com o Iphan: influenciados pelas sequências de mestre Bimba, os grupos cariocas e paulistas incorporaram na sua prática movimentos e instrumentação da capoeira angola. Uma das suas características principais é o uso de cordas para graduar os jogadores. Esta modalidade ainda não possui um nome consensual entre os capoeiristas. Uns preferem chamá-la “capoeira contemporânea”, outros “capoeira

de imagens que apresentam personagens com uniformes brancos e cordas⁴⁹. Merecem destaque, também, os materiais que compõem os *kits* para o desenvolvimento das oficinas. Encontramos no tópico destinado à capoeira os seguintes itens: 1) calça de capoeira branca; 2) camisetas de malha fio 30; 3) agogô; 4) berimbau completo; 5) caxixi (instrumento musical); 6) pandeiro. Mais uma vez é realizada uma referência entre calça branca e a prática da capoeira, o que expressa, em certa medida, a hegemonia dos símbolos ligados à prática da capoeira regional ou contemporânea no Programa do Governo Federal analisado neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intersecção entre patrimônio e educação tem auxiliado nossas reflexões acerca da configuração do campo educacional brasileiro na contemporaneidade. Verificamos que a emergência de grupos étnicos, com destaque para os afro-brasileiros, tem fortalecido o processo de politização da cultura, que passa a ser interpretada como uma ferramenta de valorização e fortalecimento do grupo étnico. Nesse contexto, tem sido cada vez maior a pressão sobre o sistema de ensino brasileiro para que este reflita a diversidade que marca a sociedade brasileira. A resposta dada pelo sistema de ensino brasileiro à demanda pelo reconhecimento das diferenças tem sido interpretada por nós como um deslocamento da identidade nacional brasileira, que de uma perspectiva pautada na miscigenação, passa, pouco a pouco, para uma perspectiva amparada na abordagem multiétnica.

No entanto, pensamos ser importante ponderar que, como em qualquer processo de mudança, o deslocamento da identidade nacional brasileira tem sido marcado por contradições e disputas. A análise dos documentos do Programa Mais Educação sobre capoeira evidencia tais contradições e disputas. Apesar de o mencionado Programa apontar a valorização da diversidade étnica como uma de suas metas e reconhecer a capoeira como patrimônio imaterial, o mesmo privilegia a abordagem da capoeira caracterizada, quase sempre, por um caráter esportivo. Em um contexto de disputa entre o nacional e étnico, a vertente esportiva da capoeira está mais próxima da interpretação nacional, sendo inclusive pensada por determinados setores da sociedade brasileira como o esporte nacional⁵⁰. Tendo em vista essa situação, as possibilidades de estabelecer articulações legais entre a proposta de introdução da capoeira na educação básica do PME e os artigos sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira da LDBEN tornam-se menores.

de vanguarda”, e há ainda os que a nomeiam como “capoeira atual” ou, simplesmente, “capoeira hegemônica”. Para mais informações sobre as diferentes vertentes da capoeira, ver: *idem*, 2007.

49 A adoção do sistema de cordas vai ao encontro das tentativas de aproximação entre a capoeira e as lutas marciais como karatê, jiu jitsu etc. Cabe destacar que no período da ditadura civil militar as cores utilizadas no sistema de cordas eram as cores nacionais (verde, amarela, azul etc) situação que expressa o apelo nacionalista na prática da capoeira.

50 BRASIL. *Dossiê. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura, – Brasília: MEC, 2007, p. 18.

A análise dos documentos do PME também nos permitiu identificar que, apesar de reconhecer a capoeira como patrimônio imaterial, o PME tem adotado uma concepção de patrimônio conservadora. Se o Iphan, a partir da Constituição Federal de 1988 e do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, tem alargado sua concepção acerca de patrimônio, reconhecendo-o como um elemento constitutivo e constituidor da identidade dos diferentes grupos presentes na sociedade brasileira, o PME tem apontado para uma concepção de patrimônio ligada à ideia de povo. Esse movimento destoa do contexto educacional marcado pela emergência de grupos étnicos, tendo em vista sua perspectiva homogeneizadora sobre a formação nacional. Talvez o posicionamento conservador em relação ao patrimônio explique a postura do PME em relação à capoeira. O mencionado Programa, ao propor a capoeira como uma de suas atividades, não faz menção em nenhum momento ao grupo étnico que a tem reivindicado como uma manifestação de seu acervo cultural.

SOBRE OS AUTORES

MARIA ALICE REZENDE GONÇALVES Professora associada do Departamento de Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ (PPGECC/FEBF/UERJ).
E-mail: marialicerezende@uol.com.br

VINÍCIUS OLIVEIRA PEREIRA Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Atualmente, cursa o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ (PPGECC/FEBF/UERJ), com bolsa da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - Faperj.
E-mail: viniciusoliveirapereira@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTH, F. *Grupos étnicos e suas fronteiras*. In: POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9 394, 20 de dezembro de 1996.

- _____. Secretaria de Educação Fundamental/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SFE, 1998.
- _____. Lei n. 10 639/03, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.
- _____. *Dossiê. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura, Brasília: MEC, 2007.
- _____. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*. Brasília, Distrito Federal, p. 4, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/Secadi, UFSCar, 2014.
- DAMATTA, R. A. *Relativizando – uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 33, 2012, p. 727-744.
- GONÇALVES, M. A. R. Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade nacional. In: _____. (org.) *Educação e cultura: pensando em cidadania*, Rio de Janeiro, Quartet, 1999, p. 17-42.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul.-dez, 1997, p. 15-46.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.
- HANDLER, R. *Nationalism and the politics of culture in Quebec*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.
- HENRIQUES, R. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação*. Brasília: Unesco. 2002.
- HOBBSAWM, E. J. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, E. J. & RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. A produção em massa de tradições. In: HOBBSAWM, E. J. & RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea. 2008, p. 131-166.
- SEYFERTH, G. As ciências sociais no Brasil e a questão racial. In: *Cativeiro & Liberdade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.
- VIEIRA, L. R. *A capoeira e as políticas de salvaguarda do patrimônio imaterial: legitimação e reconhecimento de uma manifestação cultural de origem popular*. Brasília Fundação Cultural Palmares, 2012.
- WALLERSTEIN, I. *The construction of peoplehood: racism, nationalism, ethnicity*. In: BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I. *Race, nation, class, ambiguous identities*. London: Verso. 1991, p. 71-85.

Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou?

[*Which curriculum should I take to the rap party that you invited me?*]

Ana Silvia Andreu da Fonseca¹

RESUMO • Este trabalho procura justificar a inserção curricular do rap nacional na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio, sobretudo no tocante ao ensino de língua e literatura. Nesse sentido, são apresentados elementos como: as teorias do currículo, indicativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a manifestação do rap no tempo (através de suas fases histórico-discursivas) e no espaço (em todo território nacional). Há décadas o rap nacional tem ocupado um lugar de destaque na produção cultural urbana do Brasil; apesar disso, seu uso em salas de aula do sistema oficial de educação tem sido limitado. • **PALAVRAS-CHAVE** rap nacional, currículo do Ensino Médio, cul-

turas e vozes híbridas. • **ABSTRACT** This work aims at justifying the inclusion of Brazilian rap in the great area of Languages, Codes and their Technologies of the high school, particularly in what the teaching of Portuguese and Literature is concerned. In this sense, are presented elements such as: curriculum theories, the laws and indicatives to the Brazilian education, and the manifestation of rap in time (through their historical-discursive phases) and in space (in all of nationwide). For a long time the Brazilian rap has occupied a central position in urban cultural production in the country. Still, the use of rap lyrics in the classrooms of the official education system has been rare. • **KEYWORDS** Brazilian rap, high school, hybrid cultures and voices.

Recebido em 23 de março de 2015

Aprovado em 14 de agosto de 2015

FONSECA, Ana Silvia Andreu da. *Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou?* Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 91-111, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p91-111

¹ Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila, Paraná, Brasil.)

INTRODUÇÃO

Há na “mitologia” da canção brasileira a lenda de que o músico e compositor carioca Noel Rosa foi impedido de ir a uma festa, pois sua mãe, querendo impor limites à boemia do filho de saúde frágil, havia escondido suas roupas. Quando os companheiros de Noel foram buscá-lo, em Vila Isabel, o sambista teria indagado da janela de seu quarto: “Mas com que roupa eu vou?”. Inspirado pela própria “deixa”, compôs, aos vinte anos de idade, aquele que se tornou seu maior sucesso, gravado em 1930 para o Carnaval de 1931: “Com que roupa”¹. Ao afirmar que “o saber ‘civilizatório’, se assim podemos denominar a instrumentalização assumida por certas instituições no interior da sociedade, [desclassifica] numerosas esferas das manifestações culturais das classes menos favorecidas”, Duarte² toma como exemplo a polêmica discussão, através de canções, entre Wilson Batista e o próprio Noel em anos subsequentes ao lançamento do referido samba. O primeiro defendia o modo de se vestir e de se comportar típico do malandro como forma de delimitar o espaço entre “nós” e “eles”, enquanto Noel, ao contrário, propunha trocar a navalha por papel e lápis, e o lenço típico dos malandros de sua época por boas roupas, com o objetivo de que não se precisasse fugir da polícia para continuar a ter uma vida boêmia. Esse, aliás, foi o tom empregado pelo compositor em “Com que roupa”.

De 1931 para 2001: sete décadas depois do primeiro grande sucesso do “poeta da Vila”, o *rapper* paulistano Sabotage declarou:

1 Para além de seu caráter anedótico, alguns autores já trataram tanto dos “causos” que conferem humor à vida e à obra de Noel quanto, especificamente, da expressão “com que roupa?”, que era comum no Rio de Janeiro da época e significava “estou na miséria” ou “tenho pouco dinheiro”, em clara relação com a crise econômica desencadeada em 1929 – é o caso de ANTONIO, João (Org.). *Noel Rosa*. São Paulo: Abril Educação, 1982 (Coleção Literatura Comparada); e PINTO, Mayra. *Noel Rosa: o humor na canção*. São Paulo: Ateliê Editorial / Fapesp, 2012. Aqui particularmente interessa ilustrar que, anedóticas ou não, algumas questões têm se atualizado, como as relativas ao estereótipo dos artistas suburbanos.

2 DUARTE, Geni R. “A arte da (na) periferia: sobre... vivências”. In: Andrade, E. *Rap e educação. Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999, p. 13-22. Nesta citação: p. 14-15.

Muitos falam “pra cantar *rap*, tem que já ter vivido no crime, pra cantar *rap* tem que estar preso” [...] Eu queria ter uma cara que não fosse de *rapper* pra chegar cantando *rap*. Tanto é que eu já falei pros caras que eu ainda vou subir no palco de paletó, de gravata e de sapato, e os caras vão falar “ele vai cantar samba”, e eu vou cantar *rap*!³

A preocupação de ambos os artistas – Noel e Sabotage – parece ter sido quebrar paradigmas relacionados à malandragem, em uma espécie de “desguetização” da imagem dos gêneros poético-musicais que lhes eram caros. Pretenderiam com isso apenas esconder a origem humilde e ficar livre da polícia? Ou, de algum modo, contribuir para que tais gêneros e seus protagonistas – sambistas e *rappers* – fossem aceitos nos mais diversos círculos sociais e intelectuais? Acredito que a segunda hipótese sobrepuje a primeira; ao menos é por essa via que sigo ao buscar a devida adequação das produções não canônicas, híbridas, da cultura popular ou de massa, com destaque para o *rap*, no currículo escolar. Mas, parodiando Noel, com qual currículo eu vou pra aula que você me convidou? É o que veremos mais à frente.

A aceitação dos gêneros populares, supostamente pretendida pelos referidos artistas, encontra na intersecção dos estudos culturais com as teorias do currículo um *locus* privilegiado. Depois da chamada “virada culturalista” na teorização curricular, houve a “diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa”⁴. De programas de televisão a visitas em museus, de peças publicitárias a descobertas científicas, de artes visuais a canções: o leque do que pode ser aproveitado pelo currículo abriu-se sobremaneira. Mas essa “roupagem” esconde heterogeneidades não só entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, como também dentro do próprio campo dos estudos culturais / multiculturais. Neste momento, porém, antes de percorrermos as teorias do currículo, é necessário fechar esse primeiro círculo e considerar a contribuição do sambista Noel Rosa e do *rapper* Sabotage àquilo que Silva⁵ chama de “a cultura como pedagogia”.

Enquanto Noel propunha que se trocasse a navalha por papel e lápis, Sabotage declarava⁶: “Abaixe sua arma / Deite-se no chão / O *rap* é minha alma”. Ambos fazem uma ode ao expressar-se através da arte (papel, lápis, *rhythm and poetry*), em detrimento do expressar-se por meio da violência (navalha, arma). Sabotage também eternizou o verso “A maior malandragem do mundo é viver”⁷, realidade que o boêmio e fisicamente debilitado Noel experimentou até as últimas consequências – no sentido de “aproveitar a vida” e também no sentido mórbido, digamos.

3 Paulo Napoli Entrevista Sabotage – 2001 (Relíquia). Disponível em: <<http://goo.gl/VJhNzQ>>. Último acesso: fev. 2015.

4 SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 2ª ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 139.

5 Silva, 2007. *Op. Cit.* p. 139-142.

6 Na canção “*Rap é compromisso*”, do álbum homônimo, de 2001, único álbum solo de sua carreira.

7 Ressonância de um verso dos Racionais MC’s de 1997, presente na canção “Fórmula mágica da paz”: “Malandragem de verdade é viver”.

Noel “foi para a Faculdade de Medicina [...] mas a única coisa que isso lhe rendeu foi o samba ‘Coração’, ainda assim com problemas anatômicos. O Rio perdeu um médico, o Brasil ganhou um dos maiores sambistas de todos os tempos”⁸, que não só prospectou uma nova roupagem à malandragem, mas alterou os rumos do próprio samba ao, de fato, promover uma maior inserção social do gênero, dos morros para os salões de baile e os programas radiofônicos ouvidos pelas mais distintas classes. Como um anti-herói romântico, dedicou sua vida à boemia, à vida noturna, e morreu de tuberculose, aos 26 anos, sem deixar filhos. Mesmo passando por um período de ostracismo *post-mortem*, seu legado poético-musical, hoje, é visto como fundamental aos compêndios da história cultural brasileira.

Sabotage, por sua vez, negro nascido e criado na favela do Canão que dividiu a infância e a adolescência entre o trabalho de tomar conta de carros ou de montar e desmontar barracas de “japoneses” nas feiras livres, o tráfico de drogas e as incursões pela Febem⁹, também criou uma “ponte” de sua comunidade, na zona sul de São Paulo, a outras classes e *métiers*. Sua participação nos filmes *O invasor*, de Beto Brant – premiado nos festivais de Brasília, Berlim e Sundance –, e *Carandiru*, de Hector Babenco – premiado nos festivais de Havana e de Cartagena –, e principalmente seu trabalho como *rapper* muito contribuíram para que o *rap* nacional fosse visto como legítima produção cultural por classes sociais/intelectuais diversas da sua de origem. Como uma espécie de herói naturalista (ou seria, nas palavras do crítico literário Davi Arrigucci Jr.¹⁰, neonaturalista?), Sabotage representa “a luta do indivíduo contra seu destino predeterminado”¹¹, tanto pela hereditariedade, quanto pela influência do ambiente”¹². Morreu aos 29 anos, assassinado, logo após deixar sua mulher no trabalho, no Brooklin Sul. Estava no auge da carreira. Deixou três filhos e uma

8 MURGEL, Carô. “Noel Rosa”. *MPB Net*. ago 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/SVj3SS>>. Último acesso: fev. 2015.

9 Cf. FERNANDES, Nelito; AZEVEDO, Solange; FRANZOIA, Ana P. Amizade bandida – Drama de Belo mostra a difícil relação entre artistas populares e o tráfico. Época. Editoria: Sociedade. Rio de Janeiro, ed. 211, 3 jun. 2002; e CARMO, Daniela. *O “lance da cor”: um estudo sobre estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana – 2000/2001*. Dissertação de mestrado em Antropologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas -Unicamp, 2005.

10 Em entrevista a Walther Castelli Jr., no programa “Palavra”, da TV PUC-Campinas / Canal Universitário 10 da Net). Concedida em 2003, essa entrevista foi reapresentada nos anos seguintes e encontra-se disponível para gravação em CD quando solicitada à produção do programa. Nela, ao discorrer sobre o longa-metragem *O invasor*, de Beto Brant, que contou com a participação do falecido *rapper* Sabotage, Arrigucci declara: “tem uma poesia do *rap* e da cidade de São Paulo que é muito interessante, que é uma novidade. Ali tem uma poesia da periferia, [...] ali tem uma cidade pedindo ficção”. Declarando que *rap* é poesia – uma poesia inusitada, porém poesia –, o crítico afirma que, em termos de estilo, a poesia presente no *rap* configurar-se-ia em uma espécie de neonaturalismo.

11 “Sou Zona Sul. Sou programado para morrer” é um de seus versos.

12 CAMARGO, Lidia. “O (in)determinado herói naturalista”. In: *Anais da 8ª Mostra Acadêmica*, Desafios da educação superior na agenda do novo milênio. Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, out. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/gGqcU>>. Último acesso: fev. 2015.

mensagem, como título de uma coletânea, que paradoxalmente passou a fazer um sentido ainda maior após sua morte: “o *rap* é o hino que me mantém vivo”.

LINGUAGEM E CULTURA NA LDB E NOS PCNS

Acredito que devemos refletir sobre a necessidade de se contemplarem formas híbridas de linguagem e de manifestações artístico-culturais em sala de aula de língua e literatura. O art. 26 da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada¹³, prevê, em seu §1º, inciso II, que ao final do Ensino Médio o educando deve demonstrar “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”; e os PCNs¹⁴ preconizam “que a concepção curricular seja transdisciplinar”, de forma que todos os conteúdos se constituam em “conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo”. Além de as culturas e as línguas conterem, em si mesmas, hibridismos, há letramentos híbridos – como os multiletramentos ou os que consideram a multimodalidade – que podem e devem ser considerados pelos professores e que vão ao encontro das previsões da LDB e dos PCNs.

Se, no Brasil, 95% da população tem acesso à TV, por que não explorar o letramento televisivo na escola?¹⁵ Outro exemplo, e que interessa particularmente aqui, é o fato de a cultura brasileira ter na música uma de suas mais contundentes manifestações. E muito pode ser feito em sala de aula, não só em termos linguísticos ou poéticos, mas também em relação às questões de identidade, com produções musicais contemporâneas tidas como não canônicas, como o *rap*, que contemplam a complexidade da(s) realidade(s) brasileira(s) de modo crítico. “Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos”¹⁶.

Os letramentos híbridos¹⁷ podem e devem ser usados em aula na tentativa de garantir a revelação de vozes e identidades desprovidas de poder, vozes e identidades até então silenciadas nos currículos – mesmo que, desde 1996, a LDB preconize

13 BRASIL. República Federativa do Brasil. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394*. [Lei Darcy Ribeiro (1996)], 5. ed. (atualizada). Brasília: Coordenação de Edições da Câmara dos Deputados: 2010a. p. 30. Também disponível em: <<http://goo.gl/R05Bzz>>. Último acesso: dez. 2010.

14 BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. “Bases legais”. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Parte I. 2000, p. 19. Disponível em: <<http://goo.gl/avwgA>>. Último acesso: dez. 2010.

15 Questionamento lançado pelo professor da UFRJ, Luiz Paulo Moita Lopes, a uma classe de pós-graduação do IEL-UNICAMP, da qual eu fazia parte, em 12 ago. 2008.

16 BRASIL, 2000, *op. cit.* p. 21.

17 Nos termos em que autores como Rojo colocam. Ver: ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

aberturas nesse sentido¹⁸. Para Santomé¹⁹, um projeto curricular emancipador deve considerar os conteúdos culturais, além das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adequadas a tal missão. Cabe-nos então perguntar: os conteúdos culturais de quais grupos sociais estão presentes nos currículos? Linguagem e exclusão caminham juntas, inclusive, e infelizmente, na escola. Afinal, qual linguagem é majoritariamente privilegiada em livros didáticos e, por consequência, trabalhada em sala de aula pelos professores?

É sabido que na maioria dos currículos há a arrasadora presença das culturas hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas no currículo e em grande parte dos livros didáticos, quando não estereotipadas e deformadas²⁰. Candau²¹ afirma que:

[...] imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola [...] e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares; é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas.

De fato, a escola deve instrumentalizar o aluno para a vida em sociedade e o mercado de trabalho²², mas este fim não precisa necessariamente excluir, enquanto meio, formas outras de linguagem que não as dominantes ou sugestões de conteúdos por parte dos próprios alunos. “A parte diversificada do currículo deve expressar [...] a inserção do educando na construção de seu currículo. [...] sob forma de disciplinas,

18 O termo *letramento* designa as práticas de leitura e escrita que vão além da mera alfabetização. Ou seja, o letramento refere-se a práticas que, por extrapolarem o mero funcionalismo do saber ler/escrever, promovem interações e ações sociais, discursivas, por meio da leitura e da escrita – mas não só através de textos convencionais, já que é possível “ler” mapas geográficos, por exemplo, ou símbolos diversos, gráficos de física, química e matemática. O letramento híbrido é aquele que faz uso de suportes outros, além do texto escrito, na aquisição de conhecimento e na troca de conhecimento; ou trabalha com textos escritos diversos, em termos de forma e conteúdo (didáticos, jornalísticos, transcrições de fala, poesia etc.). No caso de o *rap* ser usado em práticas de letramento, o professor não deve levar para a sala de aula um *rap* desvinculado de seu contexto, de seu conjunto de práticas. Para que a letra de *rap* não sirva apenas como conteúdo, é preciso contextualizar os elementos poéticos, linguísticos, em suas condições de produção, ou seja, em sua posição social, sua prática social, suas relações de poder. Tendo o letramento por foco, é necessário que tais elementos sejam vistos em sala de aula como índices de interpretação das canções.

19 SANTOMÉ, Jurjo T. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6ª ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2005.

20 SANTOMÉ, 2005, *op. cit.*, p. 161.

21 CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan.-abr. 2008. Nesta citação: p. 53.

22 Cf. BRASIL, 2000, *op. cit.*; e BRASIL, 2010a, *op. cit.*

projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a qual pertencem²³ – ou, melhor dizendo, “comunidades”.

Partamos agora às teorias acerca do currículo para verificarmos o lugar que produções culturais como o *rap* nacional poderiam ocupar no currículo escolar.

TEORIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

Em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Tomaz Tadeu da Silva²⁴, destaca a mola mestra das teorias do currículo:

A questão central [...] é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...] Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? [...] No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”.

O autor divide as teorias do currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas. Para ele²⁵, a questão do poder “vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas”, pois, enquanto as tradicionais pretendem ser neutras, científicas e desinteressadas, as críticas e pós-críticas “argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”. Ou seja, diferentemente das teorias tradicionais – que tiveram origem na Antiguidade Clássica –, as teorias críticas e pós-críticas do currículo – surgidas na segunda metade do século XX – “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”. Vejamos mais de perto tais teorias.

a) Sob a égide das teorias tradicionais, o *currículo clássico humanista*, ou *universitário medieval*, por exemplo, que teve sua origem na Antiguidade Clássica e se estabeleceu na Idade Média e no Renascimento, baseava-se no *trivium* e no *quadrivium*²⁶. O primeiro compreendia o ensino de gramática, retórica e dialética. A gramática necessita, em primeira instância, de um texto-base, ou enunciado, para ser exemplificada, corrigida, comparada. A retórica, por sua vez, contém cinco partes de estudo: a descoberta de argumentos (*inventio*); o arranjo das ideias (*dispositio*); a descoberta da expressão apropriada para cada ideia, o que inclui as figuras ou os tropos (*elocutio*); a memorização do discurso (*memoria*); e a apresentação oral do discurso para uma audiência (*pronuntiatio*)²⁷. O terceiro elemento do *trivium*, a

23 BRASIL, 2000, *op. cit.*, p. 22.

24 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 14-15.

25 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 16-17.

26 *Idem*, p. 26.

27 Definições baseadas em HOLANDA FERREIRA. *Dicionário eletrônico*, CD-ROM, s.d.

dialética, abarca definições distintas ao longo do pensamento humano: a socrática (a arte do diálogo), a platônica (essa mesma arte colocada em forma literária), a aristotélica (raciocínios elaborados a partir de opiniões simplesmente prováveis), a kantiana (crença do espírito humano em ultrapassar os limites da experiência), a medieval (lógica formal, colada ao exercício da gramática e da retórica), a hegeliana (tese, antítese e síntese) e a marxista (processo de descrição exata do real).

Se, para Hegel, a dialética “anima”²⁸ qualquer história particular, Marx e Engels inverterão o sentido, fazendo a dialética descer do céu à terra para aplicá-la ao estudo dos fenômenos históricos e sociais: não é mais o Espírito ou a Ideia que determinam o real, mas o contrário. Em função disso é que, no século XX, passou-se a qualificar de dialética qualquer pensamento que levasse radicalmente em consideração o dinamismo dos fenômenos ou da história e que se mostrasse sensível às contradições que eles apresentam²⁹.

O currículo universitário medieval do tipo *trivium* tinha por objetivo originário introduzir as grandes obras literárias e artísticas gregas e latinas, bem como o domínio de suas respectivas línguas; e do tipo *quadrivium* continha o ensino de astronomia, geometria, música e aritmética.

b) A democratização e a consequente massificação da escolarização secundária, nos séculos XIX e XX, colocaram fim ao currículo humanista clássico. As críticas que ele recebeu vinham tanto dos defensores do *currículo tecnocrático* quanto dos defensores do *currículo progressista*³⁰, mas continuava-se no campo das teorias tradicionais. Os primeiros acreditavam que as línguas e as literaturas clássicas, bem como a retórica, a dialética e a música, não têm validade alguma para a formação do profissional moderno, que deve dominar técnicas específicas para garantir seu posto de trabalho, a produção e o consumo. Já os segundos tinham por pressuposto que os conhecimentos clássicos se distanciavam dos interesses e das experiências de crianças e jovens.

Se “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”³¹, então todas as teorias podem ser consideradas “corretas”, no caso de atingirem seus propósitos, e, ao mesmo tempo, “incorretas”, ao se limitarem a eles. O currículo tecnocrático, por exemplo, servia muito bem para dar ao estudante, ou futuro trabalhador, o instrumental necessário para que ele garantisse seu lugar ao sol na sociedade industrial. Esse seria seu lado “correto”. O “incorreto” ficaria a cargo da falta de oportunidades de mobilidade social e discursiva que lhe é característica. Já o currículo progressista, embora considerasse a psicologia infantil, ignorava questões relativas a diferenças, a relações de poder.

c) A partir da década de 1970, porém, tanto o currículo tecnicista quanto o progressista começam a ser contestados. “O movimento de renovação da teoria

28 Termo que deriva do latim *animus* ou *anima* / ânima (alma, espírito), que por sua vez deriva do sânscrito *atma*, de mesmo significado.

29 Para as definições acima, sobretudo filosóficas, ver: HOLANDA FERREIRA, s.d., *op. cit.*; e DUROZOI, Gérard e ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Trad.: Appenzeller, M., 5ª ed. Campinas, Papirus, 2005.

30 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 26-27.

31 *Idem*, p. 14.

educacional [...] ‘explodiu’ em vários locais ao mesmo tempo”³². Assim, as *teorias críticas do currículo* opõem-se totalmente às teorias tradicionais, questionando seu *statu quo*, introduzindo a nova sociologia da educação, denunciando a produção do oprimido na sociedade capitalista e, sobretudo, considerando a escola um aparelho ideológico central, pois inclinaria as classes subordinadas à submissão e à obediência, e as dominantes ao comando e ao controle³³.

As teorias críticas do currículo sofreram, por todo século XX, influência de sucessivos movimentos: da escola de Frankfurt à crítica neomarxista e à política cultural, da pedagogia do oprimido à pedagogia dos conteúdos, da nova sociologia da educação à teoria de reprodução cultural e ao conceito de currículo oculto – no qual as relações sociais na escola são consideradas mais responsáveis, do que o conteúdo explicitamente curricular, pela adequação de crianças e jovens aos ditames do capitalismo³⁴.

d) Chega-se então às *teorias pós-críticas* e ao *currículo multiculturalista*, cuja mola mestra é a diversidade de formas culturais, e conseqüentemente de identidades, do mundo contemporâneo. “Ao mesmo tempo em que se tornam visíveis [...] expressões [...] de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa”³⁵. Esse caráter ambíguo da pós-modernidade seria a consideração primeira do multiculturalismo que, por sua vez, acabou por se tornar um instrumento de luta pelas diversidades culturais, étnicas, nacionais etc. E é exatamente por tal caráter ambíguo da pós-modernidade que o *rap* encontra seu lugar no currículo. Caminhemos nesse sentido.

Embora existam distinções entre a corrente pós-estruturalista e a materialista do multiculturalismo no que se refere à concepção de “diferença”, ambas poderiam ser contempladas pela utilização do *rap* nacional no currículo. Se, para a primeira, a “diferença é um processo linguístico e discursivo”³⁶, o diferente que se constrói discursivamente, ou seja, pelas relações de poder, deve vir à tona em sala de aula. O *rap* trata diretamente dessas questões, pois é produzido por aqueles que são tidos exatamente por “diferentes” ou não dominantes. A segunda parte do *rap* “Negro drama”, de autoria de Mano Brown, é um bom exemplo: “Inacreditável, mas seu filho me imita / No meio de vocês / Ele é o mais esperto / Ginga e fala gíria / ‘Gíria não, dialeto!’”³⁷.

Esse trecho marca, discursivamente, a diferença: *eu/nós* x *vocês* e *gíria* x *dialeto*, com a disputa de poder identificada pelo fato de um de *vocês* (“seu filho”) optar caminhar pelo lado alternativo da diferença e agora ser um de *nós*. E, com relação aos dois últimos versos, um determinado falar (*black*, ou de gueto, “de rua”) é chamado

32 *Idem*, p. 29.

33 *Idem*, p. 30-32.

34 *Idem*, p. 37-80.

35 *Idem*, p. 85.

36 *Idem*, p. 87.

37 RACIONAIS MC's. *Nada como um dia após o outro dia: chora agora* (CD1), *ri depois* (CD2). 2002.

de “gíria” quando parte de quem vive sob o signo do negro drama, mas passa a ser chamado de “dialeto” quando adotado pelo filho de *vocês*.

Já para a segunda corrente multiculturalista, a materialista, “os processos institucionais, econômicos, estruturais [...] estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural”³⁸. Nesse sentido, o *rap* contribui, sobremaneira, pela identificação do racismo nas próprias estruturas institucionais, como pode ser conferido, novamente, em “Negro Drama”:

Hey, bacana
Quem te fez tão bom assim?
O que ‘ce deu?
O que ‘ce faz?
O que ‘ce fez por mim?
Eu recebi seu *tic*
Quer dizer, *kit*
De esgoto a céu aberto
E parede madeirite
De vergonha eu não morri
To firmão
Eis-me aqui
Você, não
Você não passa
Quando o mar Vermelho abrir³⁹.

Tomando-se a perspectiva do *rap*, no geral, as nuances entre as correntes pós-estruturalista e materialista não necessitam ser vistas de modo separado. As letras contemplam tanto a diferença construída por processos linguísticos, quanto as bases sócio-históricas, institucionais, da diferença: o lugar do negro ou descendente de negro, por exemplo, seria dado sócio-histórico-economicamente e revelado discursivamente. Obviamente, o multiculturalismo tem sofrido críticas, assim como o *rap*, sobretudo de grupos conservadores. Afinal, ruiria o ensino do cânone, substituindo-o por obras de referência difusa, não pertencentes ao *establishment*, e, portanto, tidas como “intelectualmente inferiores”⁴⁰. Além disso, ele seria supostamente relativo ao desconsiderar valores e crenças universais, que transcendem grupos específicos. “Curiosamente, entretanto, esses valores e instituições tidos como universais acabam coincidindo com os valores e instituições das chamadas ‘democracias representativas’ ocidentais”⁴¹, ou seja, com os valores dominantes.

38 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 87.

39 RACIONAIS MCs, 2002, *op. cit.*

40 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 89.

41 *Idem, ibidem.*

O LUGAR DO RAP NO CURRÍCULO

Através desse breve percurso pelas teorias do currículo, fica patente que é nas teorias pós-críticas que o *rap* encontra sua melhor justificativa de inclusão. Isso porque os estudos culturais / multiculturais / interculturais não veem diferenças necessariamente qualitativas na contribuição que, em nível escolar, poderiam dar tanto as “grandes obras” da literatura quanto as produções da cultura popular ou de massa, concebendo “a cultura como campo de luta em torno da significação social”⁴². Embora as teorias curriculares críticas tenham contribuído muito, as teorias pós-críticas foram além. Nelas há a possibilidade de contradiscursos. Nelas o rap nacional toma seu lugar como contradiscurso legitimado ou, no mínimo, a ser legitimado. Nelas, sobretudo, encontram-se privilegiadas questões relativas a direitos humanos, como herança das teorias críticas. Exatamente por isso, “o desenvolvimento de uma educação intercultural [...] é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios”⁴³, pois abarca, segundo a mesma autora, “as relações entre direitos humanos, diferenças sociais e educação [...] num mundo que parece não ter mais [a afirmação da dignidade humana] como referência radical”.

Nas teorias pós-críticas, ou multiculturais / interculturais, a conexão entre cultura, significação, identidade e poder passa a ser o referencial pró-teórico (ou prototeórico) e analítico de toda e qualquer produção, do cânone à subcultura ou à contracultura. Esse envolvimento explicitamente político assentado nos princípios dos estudos culturais permite – aliás, almeja – que as mais diversas formas de criação e interpretação social sejam pesquisadas e, posteriormente, consideradas no currículo escolar. Afinal, se as teorias pós-críticas, no geral, rejeitam a noção de consciência racionalista e cartesiana⁴⁴, como então não ver o currículo como expressão de nosso discurso e de nossa identidade (por sua vez, nem sempre racional e cartesiana)?

É nesse sentido que, sem necessariamente dispensar os grandes “clássicos”⁴⁵, o currículo pode incorporar produções culturais de todo e qualquer grupo social que represente, a seu modo, de seu lugar discursivo, a “Torre de Babel” da pós-modernidade. “Num mundo [...] cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade; num mundo atravessado pelo conflito

42 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 133.

43 CANDAU, 2008, *op. cit.*, p. 54.

44 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 149.

45 Particularmente, considero o estudo do que se denominou “cânone”, ou os “grandes clássicos”, fundamental em termos curriculares, sobretudo para aqueles que, em princípio, teriam acesso a essas obras somente pela escola. Estaria aí uma chance de mobilidade ou, no mínimo, de “enriquecimento” – no sentido de “diversidade” – sociocultural. Mas o currículo pode – e deve – ir além, considerando, igualmente, produções outras, não canônicas, para garantir a voz e a identidade de diversos grupos sociais e culturais, bem como as linguagens híbridas e a contextualização, tão indicada pelos PCNs, que “pode – e deve – questionar os dados [da experiência espontânea do aluno]: os problemas ambientais, os preconceitos e estereótipos, os conteúdos da mídia, a violência nas relações pessoais, os conceitos de verdadeiro e falso na política, e assim por diante” (BRASIL, 2000, *op. cit.*, p. 83).

e pelo confronto; [...] em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais⁴⁶, ouvir o máximo de vozes possível é o mínimo que deveríamos conceber para não cairmos na ilusão de que a verdade ou o mal ou a ideologia são únicos, absolutos, e estão em um só lugar.

O RAP PELO BRASIL

Um fato que chama particular atenção e corrobora a possibilidade de inclusão curricular do *rap* brasileiro é a existência de *rappers* e demais *hip-hopers* em praticamente todo o território nacional, com os mais diversos sotaques. Na Amazônia, por exemplo, o Comando Selva, um coletivo capitaneado pela dupla carioca EJC, promove *jam sessions* nos estados da macrorregião norte em parceria com *rappers* locais.

E no final de julho de 2010 os dançarinos de *break* do Norte e do Nordeste participaram da Batalha do Sertão, em Teresina (PI), que elegeu as melhores equipes (*crews*) de *breakdance* das duas regiões para o campeonato mundial “Battle of the Year”, realizado no final do ano em Montpellier, na França (o evento é internacional e itinerante; em 2009, por exemplo, havia sido na Alemanha). Reuniram-se em Teresina mais de quinhentos participantes ligados ao movimento *hip-hop* do Norte e do Nordeste, quando, além da batalha de *break* e *shows* com grupos de *rap* das duas regiões, foi ministrada uma oficina sobre o Prêmio Cultura *Hip-Hop* 2010, edital do Ministério da Cultura para distribuir R\$1,7 milhão às iniciativas ligadas ao movimento. Somente nos estados da região Norte foram realizadas oito oficinas para esclarecer as lideranças do movimento *hip-hop* sobre o edital, em um total de quarenta oficinas em todo o país, segundo divulgado na época pela Secretaria da Identidade e Diversidade cultural do Ministério da Cultura.

No Nordeste, especificamente, temos uma das mais contundentes influências do *hip-hop*: o *manguebeat*. Considerado o último grande movimento musical surgido no país⁴⁷, nasceu em Olinda e Recife, Pernambuco, no início dos anos de 1990. A fusão de ritmos e de influências do *manguebeat* é patente em “caixas e alfaias marcando o ritmo do maracatu; guitarras distorcidas [...] e letras embolando os versos com influência do *rap* e do *hip-hop*”⁴⁸. Mesmo com a morte de Chico Science, o grande representante do movimento, o *manguebeat* mantém-se vivo em trabalhos de artistas como os pernambucanos da Nação Zumbi, do Cordel do Fogo Encantado e posteriormente de seu vocalista Lirinha, do Mombojó, do Mundo Livre S/A e do cantor e compositor Otto. Já da Paraíba vem a premiada dupla de *rap* AfroNordestinas. E o Nordeste também contribui sobremaneira ao movimento no sentido de que muitos *rappers* nascidos em outras regiões do Brasil são filhos ou netos de nordestinos que migraram para o Centro-sul em busca de melhores condições de vida. Exemplos disso

46 SILVA, 2007., *op. cit.*, p. 137.

47 FREITAS, Almir *et al.* Rios, pontes e *overdrives*. *Bravo!* Especial 100 canções essenciais da Música Popular Brasileira. São Paulo, Ed. Abril, maio 2008.

48 FREITAS *et al.*, 2008, *op. cit.*, p. 103.

são o paulista Mano Brown, cuja mãe é uma baiana, o fluminense De Leve, que tem pai de Recife e avô potiguar e o brasiliense Gog, filho de piauienses.

Na região Centro-oeste há diversos grupos e *rappers*, sobretudo no Distrito Federal. Muitos, por descenderem de imigrantes nordestinos que participaram da construção de Brasília, misturam ao *rap* elementos do repente e da embolada. É o caso de Rapadura, que pertence ao Ponto de Cultura “Atitude Jovem”, da cidade-satélite de Ceilândia, um dos primeiros pontos de cultura do Distrito Federal reconhecidos pela Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura⁴⁹. Ceilândia, cuja “população inicial foi para lá transferida em 1971 das áreas de invasão do Plano Piloto de Brasília”⁵⁰, já foi considerada “a maior favela do mundo e, atualmente, é uma ‘cidade’ de casas de alvenaria que se transformou num dos grandes centros de *hip-hop* do Brasil”⁵¹.

Porém, historicamente, o maior representante do *rap* do Distrito Federal, bem como do Centro-oeste, e um dos maiores do país como um todo, é Genival Oliveira Gonçalves. Gog, como é conhecido, embora cronologicamente pertença à primeira fase do *rap* nacional, foi um dos pioneiros da segunda fase, com letras carregadas de denúncias, olhar extremamente crítico sobre a política praticada em Brasília nas décadas de 1980 e 1990⁵² e ligação direta com ONGs e movimentos sociais, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra).

Para além da capital federal, o *rap* do Centro-oeste chegou a uma aldeia indígena, a Jaguapiru Bororó. Disponibilizado aos jovens da etnia guarani kaiowá em oficinas de *hip-hop* ministradas pelo Ponto de Cultura “Todas as Idades”, de Dourados (MS), o *rap* acabou por dar voz à luta daquele povo indígena. O Brô MC’s é considerado o primeiro grupo de *rap* indígena em terras brasileiras. Em entrevista à Central Única das Favelas⁵³, em 2010, ao serem perguntados sobre o convite para abrir o *show* de Milton Nascimento em Campo Grande (MS), seus membros declararam que isso se deu em função de eles terem usado uma gravação do compositor mineiro na abertura da música “No yankee”: “a gente é índio, como na música ele fala ‘porque vocês não sabem do lixo ocidental’ [...] eu acredito que a gente é visto assim pelos ‘brancos’, né, como se a gente fosse uns lixo”. O Brô MC’s gravou um EP (*eletronic play*, CD caseiro) com letras que alternam o português e o guarani. Na música postada no

49 Conforme tomei conhecimento no evento que reuniu representantes dos 2500 pontos de cultura do país, o “Tambores Digitais”, promovido pelo MinC, em março de 2010, em Fortaleza (CE).

50 BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Cultura. Secretaria de Cidadania Cultural. *Almanaque cultura viva*. Brasília: 2010b, p. 341.

51 DEVESE, Eloisa. Balé de rua. *Caros amigos*. Especial Movimento *Hip-hop*: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. São Paulo, Editora Casa Amarela, p. 28-29, set. 1998, p. 29.

52 PIMENTEL, Spency. “GOG”. *Caros amigos*. Especial Movimento *Hip-hop*: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. São Paulo, Editora Casa Amarela, p. 22-23, set. 1998.

53 Disponível em: <<http://goo.gl/VeoZ9u>>. Último acesso: jan. 2011.

canal *Coletivo* do site da MTV⁵⁴, a parte em português do refrão é cantada com ares de grito de guerra: “venha com nós nessa levada [...] aldeia unida mostra a cara”⁵⁵.



Figura 1. Os “guerreiros” do grupo indígena sul-mato-grossense de rap: aldeia local. Foto disponível em <<http://goo.gl/5kF3uC>>

Já da região Sul vêm, por exemplo, dois dos grandes vencedores do Hutúz – realizado pela Central Única das Favelas (Cufa), o Hutúz foi por dez anos, de 1999 a 2009, a maior premiação nacional concedida a grupos, DJs, MC’s, *crews* de *street dance* e de grafite, álbuns, vídeos e meios de comunicação ligados ao movimento *hip-hop* brasileiro⁵⁶ –, o *rapper* Nitro Di e o grupo Da Guedes, do qual ele já fez parte, ambos do Rio Grande do Sul, bem como Z. O. Family e Conexão Verbal, do Paraná⁵⁷.

No Sudeste, porém, é onde está a maior concentração de grandes cidades do país e, por consequência, de problemas urbanos e *rappers*. Não por acaso, a maioria dos grupos e MC’s considerados neste trabalho atua nos estados dessa região, com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro. São Paulo é, sem dúvida, o mais emblemático dos estados brasileiros em termos de movimento *hip-hop*. E isso não só por ter a região metropolitana de sua capital como “mãe” do movimento no Brasil, mas sobretudo por ser berço de dois dos três maiores discursos fundadores do *rap* nacional: o que se refere à fase da autoafirmação frequentemente festiva dos descendentes de negros,

54 Disponível em: <<http://goo.gl/o8Z7vo>>. Último acesso: jun. 2010.

55 O videoclipe desse *rap*, produzido pela equipe de audiovisual da Cufa do Mato Grosso do Sul, está disponível em: <<http://goo.gl/OLlji>>. Último acesso: dez 2010.

56 Página oficial da premiação: <<http://goo.gl/mYgogW>>. Último acesso: fev. 2015.

57 Ver SOUZA PINTO, Júlia e BIAZZO, Cristiano. As relações entre *rap*, escola e exclusão social. *Afroditudes*. Universidade Estadual de Londrina (PR), v. 1, 2006; e BENTES, Anna C. *Linguagem como prática social: rappers, rap e a elaboração de estilos no campo do hip-hop paulista*. Projeto Bolsista Produtividade / CNPq. 2007 [mimeo.]

nos anos de 1980, e o da fase das denúncias das desigualdades urbanas, sociais, étnicas e econômicas, nos anos de 1990, como veremos a seguir.

Além da capital, que até o início da década de 1990 era “a única cidade do país a abrigar gravadoras que investiam no gênero”⁵⁸, o *rap* paulista tem a característica de estar distribuído por diversos pontos do estado, no Grande ABC – com destaque para São Bernardo do Campo e Diadema, onde foi instalada a primeira Casa do *Hip-hop* do país pelo poder público, em 1999⁵⁹ –, no litoral – em especial nas cidades da região metropolitana da Baixada Santista – e no interior – sobretudo na região metropolitana de Campinas, esta última com grupos significativos da segunda fase do movimento, conhecidos e premiados nacionalmente, como Sistema Negro, A Família, Realidade Cruel e Face da Morte.

No estado do Rio Janeiro, sobretudo na cidade de Niterói, também se destaca um discurso fundador do *rap*, na década de 2000: críticas mais irônicas, e por vezes mais bem-humoradas, e com bases musicais menos presas ao *soul* e ao *funk* tradicional, já que são muito influenciadas pelo *reggae*, pelo *ragga*, pelo *dub*, pelo *jazz*, pelo samba e pelo *funk* carioca. Entretanto, também no Rio as denúncias não deixam de ser feitas. E da capital do estado, especificamente da Cidade de Deus, vem MV Bill, o “Mensageiro da Verdade”, *rapper* com presença significativa na mídia.

Filiado ao *rap* típico dos anos de 1990, de batidas fortes e letras repletas de crítica e preocupação social, MV Bill é o grande idealizador e incentivador do Prêmio Hutúz e da Central Única das Favelas (Cufa), além de assinar o livro *Cabeça de porco* com o ex-secretário de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Eduardo Soares, e de escrever e dirigir, em coautoria com o produtor Celso Athayde, tanto o livro quanto o documentário *Falcão – meninos do tráfico*, sobre a exploração, pelo crime organizado, de adolescentes e crianças das favelas brasileiras.

De qualquer modo, importa enfatizar que o *rap* está presente em praticamente todo o território nacional. Obviamente, cada região do Brasil tem gêneros próprios com os quais o *rap* dialoga. Isso ocorre em exemplos citados, como no *rap* com repente do Distrito Federal e no *rap* com influências do *funk* carioca na base musical do Rio, sem esquecer o casamento do *rap* com a música eletrônica da dupla paulistana Mamelô Sound System, o *rap* com influência do *hardcore* – ou *hip-rock* – do também paulistano Pavilhão 9 e a fusão de *hip-hop* com samba do carioca Marcelo D2. E esses estilos com influências locais podem ser explorados pelos professores dos mais diversos pontos do país na escolha das canções trabalhadas em sala de aula, preferencialmente considerando o gosto dos alunos na seleção.

AS FASES DO RAP NACIONAL

Considero que existem três grandes fases no *rap* nacional. Obviamente, poderiam ser reconhecidas outras fases e subfases. Delineei essa divisão em três principais, pois ela consegue aglutinar a grande maioria da produção artística de nossos *rappers*,

58 PIMENTEL, 1998, *op. cit.*

59 VALE, Israel. “Yo!”. *Superinteressante*. Comportamento. São Paulo, Ed. Abril, n. 209, p. 66-73, jan. 2005.

com a devida noção cronológica e estilística do gênero no país. Deve-se levar em consideração, porém, que os períodos que marcam cada fase não são estanques. Embora haja marcos definitórios de cada fase (como um *show* ou o lançamento de um álbum específico), entendo que um artista pode ter sua obra, estilística e discursivamente, localizada em mais de uma fase, ou pertencer cronologicamente a um dado período e adotar um discurso próprio de outro. Além disso, há elementos comuns a mais de uma delas.

1) *Fase da autoafirmação, muitas vezes festiva, da negritude e da produção cultural urbana ligada à juventude de periferia.*



Figura 2. Thaide & DJ Hum no largo São Bento, centro de São Paulo, nos anos de 1980. Foto: Kiko Coelho. Disponível em <<http://goo.gl/QabVQh>>.

Essa fase foi a grande propulsora do movimento *hip-hop* no país e, embora tenha encontrado no *rap* sua manifestação mais pungente, iniciou-se, sobretudo, com o *break* – dança de rua. O pernambucano Nelson Triunfo, que antes de vir para São Paulo havia morado na Bahia e em Ceilândia, no Distrito Federal, é considerado o pioneiro tanto do *break* quanto do movimento *hip-hop* no Brasil⁶⁰. O próprio Thaide – que junto a Humberto Martins Arruda formou o mais famoso nome do *rap* dessa primeira fase, a dupla Thaide & DJ Hum – pertencia a equipes de *street dance*⁶¹. Em termos temporais, situo a fase na década de 1980, mesmo que Thaide e DJ Hum, por exemplo, ainda estejam em atividade, agora separadamente. A *soul music* e o *funk* eram a base mais frequente sobre a qual se rimava, e também havia uma referência ao samba-rock. O *black power* dos anos de 1970 era a grande influência ideológica. Vários *rappers* surgiram na primeira fase, mas grande parte deles adotou, posteriormente, um discurso mais ácido e acabou “fundando” a segunda fase.

2) *Fase da denúncia dos problemas sociais urbanos, com crítica às históricas condições de desigualdade da sociedade brasileira.*

Nessa fase, a mais longa e característica do *rap* nacional, com uma sintaxe e uma filiação lexical próprias da juventude, sobretudo a negra e de baixa renda, as questões mais embaraçosas da história do Brasil vieram à tona, particularmente as que trazem

60 DEVESE, 1998, *op. cit.*

61 ALVES, César. *Pergunte a quem conhece: Thaide*. [Com CD]. São Paulo: Labortexto, 2004.

implicações diretas ao presente, como racismo, injustiça, violência urbana, baixa escolaridade, má divisão de renda, péssimas condições de vida e de trabalho.



Figura 3. Capa do terceiro álbum solo dos Racionais, de 1997. Rimas violentas contra o *establishment*.

Mantendo o *soul* e o *funk* como referência musical, essa fase tem rendido homenagens colossais à *black music* brasileira. Embora a segunda fase tenha como marco inicial o ano de 1988, quando o “ideal do *rap* politizado foi apresentado oficialmente no dia 25 de janeiro de 1988 num *show* [coletivo] apresentado no Parque do Ibirapuera [em São Paulo]”⁶², ela atingiu seu ponto alto somente com o álbum *Sobrevivendo no Inferno* dos Racionais MC’s. Foi com esse contundente trabalho que os Racionais, em seu terceiro álbum solo, “atingiram maturidade artística” com um “excelente retrato do Brasil contemporâneo”⁶³.

Frenette lembra que o CD vendeu 200 mil cópias somente nas quatro primeiras semanas após o lançamento, em dezembro de 1997, e foi o responsável pelo grupo gravar seu primeiro videoclipe na MTV, receber convites de grandes gravadoras e aparecer nas primeiras páginas dos principais cadernos culturais de São Paulo. “Com esse CD, os Racionais MC’s tornaram-se conhecidos e admirados em todo o Brasil. As faixas [...] eram tocadas em praticamente todas as emissoras de rádio do país, atingindo um público que envolvia todas as classes sociais”⁶⁴. É nesse sentido que afirmo que, com *Sobrevivendo no Inferno*, nosso *rap* tornou-se, de fato, “nacional”, ou seja, atingiu uma maturidade de linguagem e ideologia que encontrou ressonância

62 CONTIER, Arnaldo D. O *rap* brasileiro e os Racionais MC’s. In: *Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/KY6tEq>>. Último acesso: fev. 2015. p. 4

63 FRENETTE, 1998, *apud* BENTES, Anna C. Violência urbana e exclusão social. In: _____. *Linguagem: práticas de leitura e escrita*. Coleção Viver, Aprender. V. 2. Livro do Estudante (a) e Livro dos Professores (b). São Paulo: Global / Ação Educativa, 2004, p. 173.

64 CONTIER, 2006, *op. cit.*, p. 8.

em diversas camadas sociais brasileiras. A segunda fase constitui-se ainda como o discurso dominante do gênero no país.

3) Fase da ironia poética, com influências mais difusas.

Se o estado de São Paulo, sobretudo sua capital, foi o berço tanto do movimento *hip-hop* no Brasil quanto da primeira e da segunda fase de nosso *rap*, foi no estado do Rio de Janeiro, com destaque para a cidade de Niterói, que se desenvolveu a terceira fase, já na primeira década do século XXI. Sem perder a *soul music* como referência e o aspecto temático de denúncia social da segunda fase, com o apelo coletivo que a marcou, a terceira fase prima por dialogar mais diretamente com o samba, o *reggae*, o *ragga*, o *dub* e o *funk* carioca, não só em termos de base musical, como também da ironia muitas vezes patente nesses gêneros. O *jazz*, também presente na segunda fase, é mais uma das influências musicais, mas, na terceira fase, de modo mais declarado do que na segunda.

Mais do que ironia, em alguns momentos os *rappers* da terceira fase demonstram certo deboche – como na camiseta do DJ Castro, a seguir, com o escrito “Pirataria salva!” –, mas essa característica não os livra do dia a dia violento das grandes conurbações brasileiras. Speedfreaks, considerado o “pai” do *rap* fluminense, foi encontrado morto a tiros, depois de 21 anos de carreira, em março de 2010, em uma vala da favela do Sabão, em Niterói.

De qualquer maneira, esta parece ser a fase que guarda maior liberdade musical, poética e temática. Letras que abordam a luta diária do cidadão comum pela sobrevivência, ou criticam a publicidade e a sociedade de consumo, alternam-se a outras que tematizam, por exemplo, as relações afetivas – muitas vezes, porém, inclusive nas letras que encerram homenagens à mulher amada, há referências a um mundo que “queima” à nossa volta. É o caso, por exemplo, de “Babilônia queima”, de Ramon Moreno, conhecido por De Leve:

Quero fazer o que tô a fim sem pensar no fim
Felicidade não é o que a publicidade impõe a mim (...)
No mercado sou filmado saidim
Abraçadim com a gatinha, mas sou suspeito mesmo assim (...)
Dinheiro compra deputado, governador e põe na gang
O resto fica no fogo cruzado, Piscinão de Ramos de sangue (...)
Babilônia teima, Amazônia queima
Eu já não sei mais se quero lei mais
Neo-punk no Rio ou narcofunk
Não adianta tanque na rua, o que manda é o skank⁶⁵.

65 DE LEVE, “Babilônia teima”. Álbum *Mix France: Brasil Expressões* (Vários artistas). Gravadora: ST2 Music Brasil. São Paulo (SP), 2004.



Figura 4. O extinto coletivo Quinto Andar em 2004. Hoje os ex-integrantes realizam trabalho solo. De Leve, ao telefone, é um dos grandes representantes da fase da ironia poética. Foto disponível em: <<http://goo.gl/9qMD3K>>.

CONTRIBUIÇÕES AO CURRÍCULO MULTICULTURALISTA

Este artigo propôs trazer à discussão alguns elementos que justifiquem a utilização do *rap* nacional em sala de aula do Ensino Médio: sua adequação aos indicativos da LDB, dos PCNs e das teorias pós-críticas do currículo, o fato de estar presente em praticamente todo o território brasileiro e seu *status* histórico através das três grandes fases temporais-discursivas com que tem se manifestado. Em sala de aula, essa produção híbrida – ao mesmo tempo popular e de massa – pode contribuir em termos de materialidade linguística e de conteúdo de modo indissociável. Não seria o caso de, aqui, demonstrar as características poéticas e temáticas a serem utilizadas em sala de aula do Ensino Médio. As análises empreendidas em minha tese de doutoramento⁶⁶ já caminharam nesse sentido, tendo dentre suas conclusões que o *rap* nacional apresenta riqueza temática e de linguagem e sofisticação poética: figuras de linguagem, de construção e de pensamento enquanto índices de interpretação das canções, rimas enquanto ritmo, intertextualidade temática, além de elementos que evoluíram a partir da tragédia ática e da crônica. De modo semelhante, diversos autores têm revelado elementos do *rap* brasileiro que apontam para a sofisticação estética – poética ou narrativa⁶⁷. De uma perspectiva discursiva e multiculturalista,

66 FONSECA, Ana S. *Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2011.

67 É o caso da já citada BENTES, Ana C. *Linguagem como prática social: rappers, rap e a elaboração de estilos no campo do hip-hop paulista*. Projeto Bolsista Produtividade / CNPq., 2007. [Mimeo]; e, posteriormente, de GARCIA, Walter. “Elementos para a crítica da estética dos Racionais MC’s (1990-2006)”. *Idéias*, Unicamp, v. 4, n. 2, p. 81-110, 2013.

portanto, grande parte da produção de nosso *rap* não pode ser considerada “pobre” em termos poético-linguísticos; e a utilização do gênero em questão no Ensino Médio, na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pode muito colaborar para uma compreensão crítica de problemas do mundo contemporâneo.

SOBRE A AUTORA

ANA SILVIA ANDREU DA FONSECA Professora adjunta do Ciclo Comum de Estudos e vice-presidente da Comissão de Implantação do curso de Jornalismo – Mídia, Poder e Território na América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Possui graduação em Jornalismo pela PUC-Campinas e em Letras pela UNICAMP, além de mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
E-mail: ana.fonseca@unila.edu.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, César. *Pergunte a quem conhece: Thaide*. [Com CD]. São Paulo: Labortexto, 2004.
- ANTONIO, João (Org.). *Noel Rosa*. São Paulo: Abril Educação, 1982 (Coleção Literatura Comparada).
- BENTES, Anna C. Violência urbana e exclusão social. In: _____. *Linguagem: práticas de leitura e escrita*. Coleção Viver, Aprender. V. 2. Livro do Estudante e Livro dos Professores. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2004.
- _____. *Linguagem como prática social: rappers, rap e a elaboração de estilos no campo do hip-hop paulista*. Projeto Bolsista Produtividade / CNPq, 2007. [Mimeo.]
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. Bases legais. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Parte I. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/avwvGA>>. Último acesso: dez 2010.
- _____. República Federativa do Brasil. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394*. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. 5. ed. (atualizada). Brasília: Coordenação de Edições da Câmara dos Deputados: 2010a. Também disponível em: <<http://goo.gl/Ro5Bzz>>. Último acesso: dez. 2010.
- _____. República Federativa do Brasil. Ministério da Cultura. Secretaria de Cidadania Cultural. *Almanaque cultura viva*. Brasília: 2010b.
- CAMARGO, Lidia. O (in)determinado herói naturalista. In: *Anais da 8ª Mostra Acadêmica: Desafios da educação superior na agenda do novo milênio*. Universidade Metodista de Piracicaba Unimep. Out. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/gGqocU>>. Último acesso: fev. 2015.
- CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan.-abr. 2008.

- CARMO, Daniela. O “*lance da cor*”: um estudo sobre estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana – 2000/2001. Dissertação de mestrado em Antropologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Universidade Estadual de Campinas -Unicamp, 2005.
- CONTIER, Arnaldo D. O rap brasileiro e os Racionais MC’s. In: *Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/KY6tEq>>. Último acesso: fev. 2015.
- DEVESE, Eloisa. Balé de rua. *Caros amigos*. Especial Movimento Hip-hop: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. São Paulo, Editora Casa Amarela, p. 28-29, set. 1998.
- DUARTE, Geni R. A arte da (na) periferia: sobre... vivências. In: Andrade, E. *Rap e educação*. Rap é educação. São Paulo: Summus, 1999, p. 13-22.
- DUROZOI, Gérard & ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Appenzeller, M. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- FERNANDES, Nelito; AZEVEDO, Solange & FRANZOIA, Ana P. Amizade bandida – Drama de Belo mostra a difícil relação entre artistas populares e o tráfico. Época. Editoria: Sociedade. Rio de Janeiro, ed. 211, 3 jun. 2002.
- FONSECA, Ana S. *Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas -Unicamp, 2011.
- FREITAS, Almir *et al.* Rios, pontes e *overdrives*. *Bravo!* Especial 100 canções essenciais da Música Popular Brasileira. São Paulo, Ed. Abril, maio 2008.
- GARCIA, Walter. Elementos para a crítica da estética dos Racionais MC’s (1990-2006). *Idéias*, Unicamp, v. 4, n. 2, p. 81-110, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/tmoNZF>>. Último acesso: out. 2015.
- HOLANDA FERREIRA, A. B. de. *Dicionário eletrônico*, CD-ROM, s.d. MURGEL, Carô. Noel Rosa. *MPB Net*. Ago. 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/SVj3SS>>. Último acesso: fev. 2015.
- PIMENTEL, Spensy. GOG. *Caros amigos*. Especial Movimento Hip-hop: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. São Paulo, Editora Casa Amarela, p. 22-23, set. 1998.
- PINTO, Mayra. *Noel Rosa: o humor na canção*. São Paulo: Ateliê Editorial / Fapesp, 2012.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.
- SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 11ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOUZA PINTO, Júlia & BIAZZO, Cristiano. As relações entre rap, escola e exclusão social”. *Afroati-tudes*. Universidade Estadual de Londrina (PR), v. 1, 2006.
- VALE, Israel. “Yo!”. *Superinteressante*. Editoria: Comportamento. São Paulo, Ed. Abril, n. 209, p. 66-73, jan. 2005.

REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS E AUDIOVISUAIS

- DE LEVE. Babilônia teima. Álbum *Mix France: Brasil Expressões* (Vários artistas). Gravadora: ST2 Music Brasil. São Paulo (SP), 2004.
- PAULO Napoli entrevista *Sabotage* – 2001 (Relíquia). Disponível em: <<http://goo.gl/VJhNzQ>>. Último acesso: fev. 2015.
- RACIONAIS MC’s. *Nada como um dia após o outro dia: chora agora* (CD1), *ri depois* (CD2). Gravadora: Cosa Nostra. São Paulo (SP), 2002.

A construção/invenção do samba: mediações e interações estratégicas

[*The construction/invention of samba: mediations and strategic interactions*]

Miguel Jost¹

RESUMO • O objetivo do presente artigo é debater, a partir de uma bibliografia sobre a formação do samba e sua consolidação como canção urbana brasileira do início do século, aspectos da atuação dos primeiros sambistas dentro do contexto em que estes estavam inseridos na produção cultural à época. O texto procura destacar o caráter estratégico dessa atuação e desconstruir certas noções que conferem à formação do samba uma interpretação romantizada e pouco atenta à capacidade de intervenção destes sambistas no cenário cultural do seu tempo. • **PALAVRAS-CHAVE** Samba; música popular; canção.

ABSTRACT The aim of the present article is to debate aspects of the actuation of the first samba artists within the context in which they were inserted in the cultural production of the period, based on a bibliography about the formation of samba and its consolidation as the Brazilian urban song of the beginning of the century. The text attempts to highlight the strategic character of this actuation and to deconstruct certain notions that give the formation of samba a romanticized interpretation that does not pay enough attention to the capacity of intervention and organization of these samba artists within the cultural scene of their time. • **KEYWORDS** Samba; popular music; song.

Recebido em 26 de junho de 2015

Aprovado em 14 de agosto de 2015

JOST, Miguel. *A construção/invenção do samba: mediações e interações estratégicas*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 112-125, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p112-125

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC, Rio de Janeiro, Brasil.)

O samba, como foi formatado no início do século XX no Rio de Janeiro, acabou se tornando, por vários motivos, ponto pacífico em nossa sociedade como um dos agentes culturais que melhor representa o “ethos” brasileiro. Esse é um dado irrefutável da nossa história e que coloca o samba, de certa forma, como uma referência fundamental para os debates sobre nossa formação social.

O que uma extensa bibliografia nos demonstrou nas últimas décadas, com muita clareza, é que essa eleição do samba como elemento que melhor representa nossa cultura, para além de sua eficiência em solucionar o dilema identidade-tradição típico de uma experiência pós-colonial, falseou uma série de fatores que o constituíram como um produto cultural híbrido, conferindo a ele uma ideia de essência e de autenticidade cultural que solucionava as interrogações postas por esse debate, mas que pouco corresponde aos dados históricos de sua formação. De nenhuma forma pretendo sugerir que podemos encontrar um consenso nessa bibliografia em relação a esse caráter híbrido. Como sabemos, existem leituras diferentes sobre esse processo de mixagem cultural na formação do samba e da música popular em geral. Nelas se misturam muitos fatores que, dependendo da ordem, sugerem resultados díspares.

O que pretendo “extrair” dessa bibliografia centrada na discussão sobre a formação do samba, e destacar no presente texto, é mais uma percepção do quanto foi necessária uma inteligência estratégica por parte desse intelectual popular, o sambista, para consolidação do gênero como canção urbana brasileira por excelência e como traço distintivo e determinante da nossa modernidade no campo cultural. A partir dos trabalhos de autores como Muniz Sodré, Hermano Vianna, Cláudia Neiva de Matos, Carlos Sandroni e Giovanna Dealtry, acredito que é possível elencar alguns aspectos que tornam clarividente o entendimento de que nesse processo seminal do samba, muito mais do que um desenvolvimento orgânico de uma linguagem que veio a ser absorvida pelo incipiente mercado de bens culturais. O que temos é um projeto articulado por um grupo social consciente de seu papel marginalizado no contexto socioeconômico brasileiro e consciente, naquele momento, da possibilidade de fazer emergir sua voz através da música popular.

A tese de Hermano Vianna em *O Mistério do Samba* (cuja primeira edição é de 1995), por exemplo, é construída no intuito de desmontar teorias que enfocavam o samba como forma cultural livre de negociações e mediações transculturais entre diversas classes sociais no Brasil. O autor parte de um encontro entre os jovens

intelectuais Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Prudente de Moraes Neto, e os músicos eruditos Heitor Villa-Lobos e Luciano Gallet, com músicos populares, como Pixinguinha e Donga, ocorrido em um café do Rio de Janeiro, em 1926, para desenhar ao leitor um quadro de intensas trocas entre diferentes grupos sociais que ajudaram a consolidar a presença da música popular como protagonista no processo de invenção de uma tradição no Brasil.

Na verdade, no caso desse encontro, o que se deu foi mais uma apresentação especial dos músicos para esses jovens intelectuais. É só atentarmos para os detalhes que o próprio antropólogo traz em seu livro, como a localização do café, numa das áreas mais nobres da cidade naquele momento, e o fechamento do café para essa ocasião especial. Nesse período, músicos como Pixinguinha e Donga já excursionavam o Brasil inteiro com enorme sucesso com o grupo Oito Batutas, e haviam, inclusive, realizado uma temporada de sucesso em Paris, de onde trouxeram o primeiro saxofone e a primeira bateria da nossa música popular¹. Faziam também apresentações com as companhias de teatro de revista e em outros espaços importantes, como no restaurante Assirius, do Theatro Municipal, ou nas salas de cinema, como a do prestigiado Cine Palais, onde músicos importantes, como o maestro Ernesto de Nazareth, se apresentavam.

Porém, é por essa perspectiva de um encontro “natural” que o autor sublinha a noitada musical da qual participaram Sérgio Buarque, Gilberto Freyre e os outros já citados. Utilizando-a como dispositivo para a tese desenvolvida no livro, Hermano apresenta uma série histórica de intermediações que possibilitaram a abertura, no Brasil, do terreno para as intensas trocas entre alta e baixa cultura, entre a elite e as classes populares². Além disso, explicita como essas intermediações já eram recorrentes na história cultural do próprio samba, demonstrando-o como fruto de uma longa negociação entre distintas práticas culturais e sociais, que tinham o Rio de Janeiro como território de inscrição. Hermano cita uma série de exemplos desses “encontros”, como a relação de João da Bahiana com o senador Pinheiro Machado e a do empresário Arnaldo Guinle com Pixinguinha e os Oito Batutas; ou como a apresentação de músicos populares para rainha da Suécia ou ainda a presença e interesse de Darius Milhaud e Blaise Cendrars sobre esse universo da música popular no Rio de Janeiro do início do século.

1 Um detalhe interessante: no início do século, a música popular ainda era muito ligada às formas mais folclóricas. Pixinguinha e seus batutas tocaram durante um bom tempo, representando um típico grupo regional – termo que inclusive determinava uma série de grupos que tinha por característica uma rítmica mais percussiva. Os membros do grupo se caracterizavam com roupas típicas do nordeste e do norte do Brasil, numa tentativa, a princípio quase incompreensível, de se associar ao folclore brasileiro. Na volta de Paris, todos passaram a tocar de terno e gravata, como os músicos das *jazz band* internacionais.

2 Diversos trabalhos na área da antropologia e da sociologia apontam para impossibilidade de utilizarmos essas categorias (alta e baixa cultura, elite e classes populares) como formas estáveis de designação de determinado grupo social. Concordo plenamente com essa impossibilidade. Porém as utilizo aqui como parâmetros indicativos de uma evidente alteridade entre, por exemplo, o que representava o grupo desses jovens intelectuais como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque, e o que representava o grupo de músicos do qual Pixinguinha e Donga faziam parte.

Poderíamos avançar nesse terreno até uma série de eventos do século XIX, muito bem descritos pelo historiador José Ramos Tinhorão³ – e que foram incorporados na tese de Hermano – como os encontros na livraria Paula Britto ou outros eventos que representam para esses dois autores a existência de uma rede contínua desse tipo de aproximação na nossa história cultural. O exemplo, ainda mais longínquo, sobre Gregório de Mattos e seus últimos anos de vida como “músico” na Bahia, vale ser citado como um dos mais sedutores nessa linha.

É necessário frisar aqui que Hermano Vianna não tenta dar ao que chama de “mediações transculturais” um perfil exclusivamente pacífico e harmonioso. O antropólogo afirma que sua intenção não é a de negar a repressão a determinados aspectos da cultura negra que formaram nossa ideia de popular, mas mostrar como a repressão convivia com outros tipos de interação social, como a desse encontro entre os jovens intelectuais e os músicos populares, e que tiveram papel crucial nesse processo. Utilizando a teoria do pensador argentino Nestor Garcia Canclini de que “o popular se constitui em processos híbridos e complexos, usando como signos de identificação elementos procedentes de diversas classes e nações”⁴, Hermano escreve:

Levando isso em conta, não penso ser uma afirmação arriscada dizer que o samba não é apenas criação de grupos negros pobres moradores dos morros do Rio de Janeiro, mas que outros grupos, de outras classes e outras raças e outras nações, participaram desse processo, pelo menos como “ativos” espectadores e incentivadores das *performances* musicais. Por isso serão privilegiadas, aqui, as “relações exteriores” ao mundo do samba⁵.

Diante desse quadro, e sob um olhar antropológico, é surpreendente para Hermano que o samba tenha sido propagandeado tão rapidamente, nas décadas de 1920 e 1930, como esse elemento de pureza que garantia uma referência estável ao passado brasileiro e à nossa cultura popular. E que tenha, inclusive, servido a interesses oficiais do Estado para inventar essa tradição.

Hermano cita, por exemplo, com grande espanto, uma história sobre uma edição especial do programa de rádio *A Hora do Brasil*, criado pelo Departamento de Imprensa do governo Getúlio Vargas, no momento em que buscava uma aproximação com a Alemanha nazista. O exemplo, que chega a parecer uma anedota, é de 1936, menos de vinte anos do registro de “Pelo Telefone”, canção de Donga e Mauro de Almeida, que teria marcado o surgimento do samba no circuito da canção de consumo. E é, sem dúvida alguma, mesmo de se espantar, pois o programa se encerrava com uma contagiante gravação da batida da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, que ainda não havia completado nem dez anos de história, mas já ocupava o papel de portadora da verdadeira expressão cultural brasileira.

O importante, nesse caso, para a análise de Hermano, é demonstrar e constatar o quão confortável foi a adesão do samba como um agente que resolvia de forma

3 TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*, São Paulo, Ed. 34, 1997.

4 VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, p. 35.

5 *Idem, ibidem*.

satisfatória a crise de identidade brasileira; afirmar esse conforto como resultado de uma interação muito praticada entre as elites e as classes populares no Brasil e, conseqüentemente, como isso lhe garantiu uma posição privilegiada como fiel e autêntica representante da nossa cultura. Mesmo que o autor dimensione ainda de uma forma um tanto etnocêntrica o desigual quadro das hierarquias sociais e da opressão à época, Hermano é bem-sucedido em comprovar que essa era uma prática constante no Rio de Janeiro da virada do século, e que influenciou, em maior ou menor escala, a emergência do samba dentro de um circuito de consumo da música popular.

Muniz Sodré, em seu livro *Samba, o Dono do Corpo*⁶, não nega a existência de uma negociação e de um processo dialógico que levou à configuração do samba do Rio de Janeiro como música símbolo da identidade nacional. Porém, o autor acredita que essa negociação tem um caráter mais estratégico, por parte de um grupo minoritário e dominado da sociedade, do que por uma relativa conciliação de projetos culturais, como me parece ser a tese levantada por Hermano.

Muniz acredita que a imposição do samba como música urbana fundadora no Brasil deve-se muito mais à capacidade do negro em proteger e afirmar seu patrimônio cultural africano do que à síntese de um encontro multiétnico colaborativo. Se, em 1926 – época em que já eram músicos bem-sucedidos –, artistas como Donga e Pixinguinha faziam uma apresentação de caráter especial para os jovens intelectuais e para outros importantes personagens da elite carioca que lá estavam presentes, é porque sabiam muito bem a importância estratégica desse tipo de interação e sabiam utilizá-la como mais um elemento para emergência de sua expressão musical e de seu corpo na cena.

Nesse sentido, o trabalho de Muniz Sodré parece privilegiar exatamente o componente contrário ao de Hermano, destacando o samba, elemento originado na cultura negra, em suas relações internas. Dessa forma, mostra, por um lado, como o samba conseguiu se manter como traço expressivo dessa comunidade, mesmo diante dos inúmeros processos de segregação e dominação sobre o negro no início do século. E, por outro, como foi a afirmação dessa voz do sambista na cultura urbana em fase de industrialização e de inserção na engrenagem do capitalismo da primeira metade do século XX. Logo no início do seu livro, Muniz Sodré afirma:

O que pretendemos mesmo é indicar como um aspecto da cultura negra – *continuum* africano no Brasil e modo brasileiro de *resistência* cultural – encontrou em seu próprio sistema recursos de afirmação da identidade negra. E implicitamente pretendemos rejeitar os discursos que se dispõem a explicar o mesmo fenômeno, o samba, como uma sobrevivência consentida, simples matéria-prima para um amálgama cultural realizado de cima pra baixo⁷.

É possível ver, tanto na passagem que destaquei do texto de Hermano, quanto nessa de Muniz, propostas distintas na forma de enfocar o nascimento do samba no Rio de Janeiro das décadas de 1910 e 1920. Este samba, que logo se transformaria

6 SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*, Rio de Janeiro: Mauad, 1998. [primeira edição – 1979].

7 SODRÉ, Muniz. *Op. cit.*, 1998, p. 10.

na “raiz” da cultura oficial brasileira, e que seria utilizado de forma indiscriminada como produto brasileiro de exportação e de representação da nação perante o mundo, é, portanto, termo de uma disputa que sempre esteve e permanece até hoje na agenda de debate nos meios culturais e intelectuais do país. Entre as noções de resistência ou interação, de imposição ou conciliação, ficou o sambista, fruto de uma expressão que, independente da sua emergência como dado histórico, serve a nós, brasileiros, como uma ancestralidade de natureza cultural.

Não há de minha parte a pretensão de afirmar que há uma linearidade nesse debate e que essas posições tenham permanecido sempre estáveis e ligadas pelos grupos que as assumiram em distintos momentos históricos. Não é possível colocar nessas condições um processo muito mais complexo, atravessado por uma série de outros fatores ao longo do tempo. Pelo contrário, essa questão foi se remodelando e ganhando novos contornos quanto mais a cultura se desenvolveu como produto na sociedade de massas, quanto mais se fragmentou em novas propostas estéticas, e quanto mais se intensificaram os meios de comunicação que possibilitam um trânsito entre produções distintas.

Talvez os exemplos de Muniz Sodré e de Hermano Vianna nem sejam os que delineiam com mais precisão uma oposição que se desenvolveu posteriormente, tanto no meio cultural quanto no acadêmico. Até porque se referem à constituição dessa categoria de popular e não ao “ataque ou defesa” aos termos desse debate.

Nenhum dos dois trabalhos, inclusive, sugere ou apresenta ideias de perfil sectário por parte dos autores. Ambos tomam os devidos cuidados para não caírem na armadilha da afirmação racial intransigente, como poderia ocorrer no caso de Muniz Sodré, ou no elogio irrestrito às teses da mestiçagem, que poderíamos sugerir a partir de uma leitura menos atenta do trabalho de Hermano. Afirmando também, de maneira peremptória, que os dois livros contribuem muito para compreensão da criação do samba no Brasil e sua localização em nossa cultura popular. Considero, também, que as informações e reflexões construídas em ambos os trabalhos, mesmo colocando em oposição relações interiores e exteriores, nos ajudam a demarcar uma áurea “aristocrática” designada à forma-canção, criada pelos sambistas cariocas dos anos de 1920 e 1930, e, conseqüentemente, a sua centralidade num debate que figura em disputa há tantos anos no campo cultural.

Em relação a esse momento incipiente da gestação do samba como bem cultural, acredito ser valioso trazer um aspecto que costuma atravessar esse debate e que contribui para o quadro que tento estabelecer aqui. Nessa época, já havia gravações de música popular no Brasil. Na maioria das vezes, as canções gravadas eram lundus, maxixes ou mesmo ritmos estrangeiros que já tocavam por aqui, como a polca e o *schottisch*. Diante disso, parece que há, no que se refere à gravação de “Pelo Telefone”, uma insistência dos pesquisadores do samba em mitificar a “descoberta” dessa forma-gênero musical no início do século. Muitos se referem à casa da Tia Ciata como um espaço que teria se tornado um protagonista da cidade. Ela exerceria tamanha força, que fez emergir dali automaticamente a forma-samba para os meios de gravação e, dez anos depois, para as rádios que foram inauguradas no Brasil.

Na verdade, não foi bem assim, como o próprio Donga afirma em entrevista a Muniz Sodré. Segundo o compositor, desde 1914, ele e outros compositores da

pequena África, que frequentavam as festas dessas tias baianas – das quais uma das mais importantes, Prisciliana, era sua mãe – já apertavam o cerco em torno da Odeon para que se gravasse um samba. As palavras são estas mesmas, “apertar o cerco em torno da Odeon”, e não há como não sublinhar a afirmação de Donga como uma fonte decisiva para as análises históricas sobre o período. Isso é uma demonstração do quanto já havia se estabelecido por aqui um regime, no mínimo, semiprofissional de trabalho com música, e do quanto havia uma inteligência popular estratégica e bem formulada entre estes sambistas.

A biografia de Pixinguinha, escrita por Sérgio Cabral, apresenta muitos documentos que provam a existência dessa estrutura que, apesar de precária e pouco rentável, já estava estabelecida. A ideia de que a consolidação do samba tem relação com essa junção da “fome com a vontade de comer”, de que houve uma consonância entre os interesses de uma gravadora e o surgimento do gênero musical, precisa, dessa forma, ser relativizada. Nesse contorno, a afirmação de Muniz Sodré de que o samba é uma estratégia de um grupo minoritário ganha mais força. Não que isso lhe dê um fundo de verdade inquestionável, de forma alguma, mas inclui na história do samba um elemento menos romântico do que os que tradicionalmente compõem essa configuração toda apropriada para a emergência do corpo do sambista. A ideia de que os sambistas estavam, na década de 1910, pela região da chamada pequena África, praticando somente uma experiência comunitária que, em algum momento, se encaixou como uma luva nas aspirações da criação de um circuito de consumo ligado à música, é pouco condizente com essa afirmação de Donga.

É claro que foi a partir dessa experiência comunitária que se chegou à formulação do samba, mas não foi só pela força que dali emergiu que o samba se viabilizou como produto cultural. Foi preciso que atores como Donga requeressem essa posição de artista popular que buscava se inserir na indústria da produção musical que seria consolidada poucos anos depois com a relação dos sambistas do Estácio com Francisco Alves e com a obra de Noel Rosa.

Como demonstra a pesquisadora Giovanna Dealtry em *No Fio da Navalha*⁸, no universo do samba “‘Direito’ e ‘Autor’ passariam a ser termos que garantem a mobilidade e a inserção social do sambista”⁹. Donga e muitos outros intervieram nessa dinâmica de maneira decisiva, através de sua própria e exclusiva vontade de afirmar a expressão musical que produziam nesse universo da Cidade Nova e da praça Onze, qual seja: a de se colocar na engrenagem da indústria cultural. Segundo Giovanna:

Nesse âmbito, quanto mais se constrói um “eu”, mais se termina por falar em “nós”. O corpo do negro é, enfim, essa primeira e última instância de negociação e intervenção no mundo burguês, dominado pelo elemento branco. Calado é corpo escravo, corpo de molambo, corpo tatuado por pertencer a outro. Tomado pelo “dom da palavra”, que se traduz também na presença do malandro, é corpo ativo, constituinte da

8 DEALTRY, Giovanna. *No fio da navalha – Malandragem na literatura e no samba*, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

9 *Idem*, p.73.

individualidade. Capaz, senão de mudar seu destino, de mudar as narrativas que constituem sua história¹⁰.

De qualquer maneira, é importante afirmar que esse ainda era um campo complicado e complexo. Muitos artistas dessas primeiras gerações do samba tinham como costume renegar a denominação sambista, pois percebiam nela uma aproximação da ideia de vadiagem e malandragem, que não lhe interessava assinalar. Há inúmeros casos de letras que tentam conferir ao sambista um estatuto social mais assimilável aos padrões sociais estabelecidos. O exemplo, já dos anos de 1930, da polêmica entre Noel Rosa e Wilson Batista, talvez tenha rendido as mais elucidativas letras de samba que corroboram um impasse nesse sentido. Um caso interessante a destacar aqui é o de João da Bahiana, que hoje é um nome de importância para a cultura popular brasileira, mas que em 1921 deixou de ir para Paris com o grupo de Pixinguinha e Donga. Ele temia perder seu emprego de fiscal no porto do Rio – o que dava uma clara demonstração dessa postura que referendava uma ideia de que trabalho era seu cargo no porto, não a prática de fazer sambas.

Nessa conjuntura da emergência do samba na região da pequena África e nessa individualização da função de autor, era muito comum, como no caso citado de “Pelo Telefone”, que houvesse controvérsias em relação aos nomes dos compositores dos sambas que foram lançados naqueles anos. Ficou muito famosa, extrapolando até o universo dos críticos e pesquisadores de música, uma frase que atribuem a Sinhô e que dizia: “Samba é que nem passarinho, é de quem pegar”.

Isso foi possível naquele período devido à dinâmica do partido-alto, na qual vários músicos ou simples membros da comunidade recitavam, em suas festas, estrofes em cima de quadraturas melódicas cíclicas. A partir daí, qualquer um poderia fixar uma forma com trechos dessas letras e pequenas intervenções melódicas sobre essa quadratura. Era comum que, ao fazer isso, um sambista deixasse outros compositores descontentes, pois estes também tinham, de alguma forma, participado do processo criativo das canções durante as festas. Isso gerou muitos mal-entendidos entre os músicos. Anos depois, principalmente no Estácio, ainda ocorreria a questão da compra de sambas, que revelava a precariedade óbvia da “economia” da música do período e também certo desprendimento desses autores à “aura” da sua criação artística.

Em geral, em toda formação da música popular, e isso não só no Brasil, é confuso apontar de forma definida a questão da autoria sobre as músicas. Outro bom exemplo em nosso país dessa dificuldade é a obra de Gonzagão, reconhecido por todos nós como inventor do gênero forró. Um olhar mais atencioso ao trabalho biográfico realizado por Dominique Dreyfus¹¹ sobre o rei do baião mostra que muitas das suas composições que entraram para a história da nossa canção popular foram retiradas de temas populares, tocados pelos músicos da região no nordeste do Brasil. Vários desses temas, inclusive, foram apresentados a ele pelo seu pai Januário, profundo conhecedor das tradições folclóricas locais da região de Exu, entre os estados do Ceará e de Pernambuco.

10 *Idem*, p.72.

11 DREYFUS, Dominique. *Vida do viajante: a saga de Luiz Gonzaga*, São Paulo: Ed 34, 1996.

Carlos Sandroni, autor de um dos livros mais detalhados sobre as diferenças entre o grupo de sambistas da pequena África e o do Estácio – que ainda na década de 1920 assumiria essa posição de reduto do samba –, demonstra com muita perspicácia o que estava envolvido no processo de apropriação dos motivos folclóricos realizado pela primeira geração de sambistas da praça Onze. O autor faz sua análise a partir dessa mesma declaração de Donga, em que o compositor falava em “apertar o cerco na Odeon”. Vejamos o trecho da referida entrevista:

Eu e o Germano... e bem assim o não menos saudoso Didi da Gracinda, sempre procurávamos o falecido Hilário Jovino [todos os citados são figuras de destaque na comunidade baiano-carioca da época]... e nos aconselhávamos entre nós dentro do nosso repertório folclórico escolher aí [sic] qual o melhor para ser introduzido na sociedade, logo que se oferecesse a oportunidade, o que se deu em 1916, quando começamos a apertar o cerco... Porque a hora era aquela¹².

Seguindo em sua análise, Sandroni apresenta um vasto número de elementos que Donga soube colocar em jogo para fazer emergir o corpo do sambista da praça Onze na cena cultural da época. Apesar de longa, vale aqui, pela sua riqueza de detalhes, reproduzir toda a citação em que o autor elenca esses elementos:

No empreendimento que Donga se propõe, no entanto, esse repertório folclórico deverá passar por diversas mediações. Um carnaval dificilmente seria suficiente para “introduzir na sociedade” o que o samba efetivamente era até então – isto é, uma modalidade de divertimento, que incluía coreografia, códigos de conduta, improvisação poética etc. Era preciso, destes comportamentos e relações entre pessoas, destacar resíduos, objetos capazes de transitar entre os biombos da sociedade (criando na sua passagem sem dúvida novas relações). E moldar estes objetos em formas capazes de adequarem-se aos meios de comunicação de que se dispunha na época: a partitura para piano a ser comercializada; o arranjo para banda; a letra impressa, cuja rigidez transforma todas as improvisações posteriores em meras paródias; a gravação em disco. Mas o sucesso dessa empreitada dependia ainda de outros fatores: o registro na Biblioteca Nacional visando à preservação dos direitos autorais, e à obtenção de um aliado branco, jornalista, figura de destaque no Clube dos Democráticos (uma das principais instituições do carnaval oficial de então), Mauro de Almeida. A consequência de toda essa atividade de Donga foi a de transformar algo que até então se restringia a uma pequena comunidade em um gênero de canção popular no sentido moderno, com autor, gravação, acesso à imprensa, sucesso no conjunto da sociedade.

Assim Donga pode não ter sido o “autor” de “Pelo Telefone”, como alguns anos depois se dirá no Rio de Janeiro que Noel Rosa é o autor de “Feitiço da Vila”. Mas, como bem nota [Flávio] Silva, é ele o autor da história, é ele quem inventa a canção e assim fazendo inventa o samba carioca em muitas das características que veio a guardar até hoje.

12 SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente; transformações do samba no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 119.

Para usar a expressão de Foucault, este é o primeiro momento da constituição de uma “função autor” no universo do samba¹³

O que tanto o caso de Gonzagão quanto a ação empreendida por Donga e as polêmicas da pequena África, que normalmente envolviam Sinhô, nos demonstram, é que na passagem de uma forma cultural coletiva para uma assinatura individual dessa forma, há um inevitável processo de apropriação, pelos músicos, de obras e temas que não necessariamente foram compostos por eles. Mais do que querer impor a esses artistas uma crítica que só teria sentido após a estabilização dessa forma nova e individualizada da autoria, parece-me que cabe um agradecimento aos que foram capazes de traduzir para o objeto-canção esses temas/passarinhos que sobrevoavam a vida musical de suas comunidades.

Sobre a experiência comunitária praticada na praça Onze no início do século e as casas das tias baianas como Ciata e Prisciliana, cabe ainda acrescentar um dado histórico muito bem explicitado pelo antropólogo Antonio Risério em seu livro *Dorival Caymmi: uma utopia de lugar*¹⁴. Segundo Risério, é fundamental entender determinadas diferenças no longo e cruel processo da escravidão brasileira que criaram o contexto específico no qual se inserem essas mulheres e no qual se desenvolve uma prática social que teve a praça Onze como um dos seus centros e a cidade Bahia, hoje Salvador, como seu “lócus” original.

No livro, o antropólogo nos lembra que a escravidão no Brasil tem dois momentos distintos e que determinaram aspectos decisivos para entendermos a permanência de elementos das culturas africanas em nossa sociedade. Risério faz questão, inclusive, de ressaltar e chamar a atenção para o que seria um equívoco da etnografia brasileira em relação à reflexão sobre a influência das culturas africanas em solo brasileiro. Assim, denuncia o que seria um nagô-centrismo da nossa pesquisa etnográfica, que teria gerado diversos mal-entendidos ao tratar o continente africano como um bloco homogêneo, sem diferenças entre suas regiões e estados.

Esse nagô-centrismo seria justificado por toda a primeira fase da escravidão brasileira quando, em sua maior parte, os escravos eram os bantos oriundos do sul da África. Essa primeira geração teve seus laços familiares e afetivos totalmente desarticulados e foi, além de fisicamente e psiquicamente, culturalmente violentada e dizimada por esse processo. Sem nenhuma proximidade com seus comuns, esses escravos tiveram uma dificuldade muito maior de manter práticas culturais, religiosas, sociais ou políticas que traziam de seus países e comunidades. Além disso, o sul da África era uma região com pouco desenvolvimento de um sistema econômico e quase nenhuma experiência de vida urbana, mesmo como a entendemos para o período.

O autor destaca de forma veemente que num segundo momento, quando os escravos chegados ao Brasil são em sua maioria os sudaneses e outros oriundos de países do norte da África, o quadro muda radicalmente. Primeiro porque estes escravos não tiveram seus laços familiares rompidos como ocorria aqui desde o início

¹³ *Idem*, p. 120.

¹⁴ RISÉRIO, Antonio. *Caymmi: uma utopia de lugar*, São Paulo: Perspectiva, 1993.

da escravidão e, segundo, porque vinham de cidades relativamente organizadas dentro dos padrões modernos de urbanidade e muitas vezes mais desenvolvidas que as cidades existentes em nosso país, o que lhes conferia uma compreensão mais elaborada e complexa de certos valores comunitários. Dessa forma, conseguiram manter minimamente organizadas heranças e práticas sociais desenvolvidas em suas sociedades de origem. Isso é fundamental para compreendermos a força com que a cultura iorubana conseguiu se manter no Brasil e influenciar nossas práticas religiosas e culturais. Não há como entender, por exemplo, a revolta dos malês na Cidade da Bahia, assim como uma série de outros eventos e referências da nossa cultura, sem fixarmos esse dado histórico da formação do Brasil.

No caso da nossa reflexão esse é um ponto fundamental, pois nos ajuda a entender a força que as tias da praça Onze tinham na vida carioca da entrada do século XX. Chegadas de uma Bahia onde se conseguia, à época, manter relativamente protegidos valores e costumes de suas culturas de origem, elas puderam transmitir a seus filhos, e toda geração de jovens negros daquele período, um sentido mais organizado e coeso de suas práticas socioculturais. Se é possível falar de uma inteligência estratégica por parte destes então jovens sambistas, ela com certeza é consequência do capital cultural acumulado e protegido dentro deste contexto particular. Isso também diz muito sobre a força “ancestral” que a Bahia viria a exercer dentro do mundo do samba e da canção popular brasileira ao longo do século XX. Os intermináveis exemplos que poderiam ser dados com relação aos enredos das escolas de samba e os sambas compostos para eles, que têm a Bahia mítica como pano de fundo, são um índice dessa força que atravessa nossa produção cultural há muito tempo. A ala das baianas, hoje obrigatória em qualquer agremiação do desfile do carnaval carioca e símbolo dos mais significativos desse carnaval, corporifica esse fato melhor do que qualquer outra referência que eu poderia citar aqui.

A ideia de que o samba nasceu no morro é outro paradigma que volta constantemente à discussão cultural brasileira, e que na maioria das vezes apresenta esse morro em sua concepção romântica, tentando designá-lo como um território mais autêntico e menos contaminado para prática do gênero.

Não pretendo me ocupar longamente das inúmeras declarações de sambistas que deixam claro que essa é uma alusão equivocada ao surgimento do samba. Autores já citados aqui, como Hermano Vianna, Giovanna Dealtry e também a pesquisadora Cláudia Neiva de Matos, reúnem em seus trabalhos uma série de reflexões e documentos que confirmam essa imprecisão. O que aconteceu, e que nos faz associar o morro ou a favela à origem do samba, foi uma série de eventos relacionados muito mais à criminalização e perseguição policial aos negros sambistas e, também, ao precário desenvolvimento da cidade, que excluía cada vez mais a população pobre do tecido urbano, do que a uma territorialidade específica a qual pudesse fixar uma localização geográfica e cultural para o samba.

O samba nasceu em bairros da cidade e não nas favelas, num trânsito que colocava distintos atores e instituições em diálogo, como alguns que já foram citados, e como outros presentes em trabalhos que analisam a conjuntura social e cultural na praça Onze, e depois no Estácio, com maior riqueza de detalhes. Porém, quanto mais marginalizado o trabalhador negro, o morro, por ser um lugar com um sistema de

poder e de gestão próprios, pode abrigá-lo, tanto em sua expressão cultural – ainda vista como “violenta” aos olhos da lei –, quanto em sua inviabilidade econômica de permanecer nos bairros do chamado “asfalto”. Uma declaração de João da Bahiana ao Museu da Imagem e do Som em 1966, destacada por Cláudia Neiva de Matos, ilustra esse movimento de uma aproximação posterior do samba ao território do morro, ou favela, de forma bem precisa e definitiva:

O samba saiu da cidade. Nós fugíamos da polícia e íamos para os morros fazer samba. Não havia essas favelas todas. Existiam a Favela do Meus Amores, e o Morro de São Carlos, mais conhecido como Chácara do Céu. Nós sambávamos nestes dois morros. [...] Mas o samba não nasceu no morro, nós é que o levávamos, para fugir da polícia que nos perseguia. Os delegados Meira Lima e o Dr. Querubim não queriam o samba¹⁵.

Segundo a autora conclui:

Quando a polícia persegue os sambistas no início da história do samba, estes vão fazer do morro o seu reduto. E o morro passa a representar para sambistas e favelados em geral um domínio como lugar reservado à alegria e à liberdade, onde tem lugar o rito do samba e onde o sujeito se liberta das pressões cotidianas, da falta de dinheiro, da imposição do trabalho¹⁶.

Com o tempo, muitos compositores e intérpretes da nossa música foram ajudando a moldar esse perfil do morro carioca como um território que acolheria o samba de forma mais natural e o tornaria uma expressão mais autêntica e coerente com sua origem popular. Muitas letras cantaram essa intimidade entre morro e samba, e muitos artistas partiram dela para inscrever sua voz na cena musical. Em diversas entrevistas, por exemplo, a cantora Elza Soares afirma que desenvolveu sua habilidade de sambista quando, ainda jovem, subia e descia o morro com uma lata d’água na cabeça. Muitos outros símbolos similares à lata d’água seriam, ao longo do tempo, chamados por artistas ligados ao samba para representar essa naturalidade com que sua subjetividade se expressa por meio da música e por consequência a autenticidade dessa manifestação. É a partir principalmente das referências a esses símbolos nas letras de samba que essa noção morro/autenticidade se tornou presente de forma tão determinante no imaginário brasileiro.

Muniz Sodré, novamente, pensa essa eleição do morro de forma bem específica. Para o autor essa idealização do morro nas letras de samba, por mais que tenha um caráter mitificado, faz parte de uma estratégia importante, de oposição à cultura dominante que impera na cidade, e de construção de um imaginário próprio para cultura negra das regiões marginalizadas. Para Muniz essa representação do morro no samba é uma ação de afirmação perante o processo de segregação da identidade negra no espaço urbano e na estrutura econômica vigente na sociedade.

15 MATOS, Cláudia Neiva de. *Acertei no milhar: samba e malandragem no tempo de Getúlio*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 28.

16 *Idem*, p. 32.

Como se pode perceber, o morro, no contraste com a planície, significa um espaço mítico de liberdade. No samba tradicional carioca, a frequente louvação (por muitos considerada alienante) de aspectos da vida no morro pode ser entendida como a referência a um dispositivo simbólico capaz de minar o sistema de valor da cultura dominante. O morro [...] é a utopia do samba. Utopia não é mero sonho ou devaneio nostálgico, mas a instauração “filosófica” de uma ordem alternativa, onde se contestam os termos vigentes no real-histórico. É essa utopia que outorga transitividade à promessa, ao sonho, à poesia da letra¹⁷...

Temos, portanto, percepções controversas dessa relação com o morro, mas que em ambos os casos revelam com clareza que ela também faz parte de um quadro mais complexo e menos romântico que uma interpretação mais superficial nos sugere sobre o tema.

Pondo em diálogo as afirmações aqui citadas de Cláudia Matos, Carlos Sandroni e Giovanna Dealtry – dentre as de muitos outros pesquisadores que poderiam ser chamados a esse debate – com as teses apresentadas de Hermano Vianna e Muniz Sodré, fica transparente também o paradoxo sobre o qual o samba e o sambista se equilibravam nessa no início do século, e sobre o qual ele soube atuar ao longo do tempo, criando estratégias muito eficazes para a emergência da sua voz e a defesa de sua faixa de atuação na cena cultural brasileira.

Ao mesmo tempo em que esse sambista e sua expressão musical conseguiam “penetrar no Municipal” e frequentar salões e festas do Itamaraty, como diz a letra de “Tempos Idos”, ele precisava, muitas vezes, refugiar-se nos morros da cidade para poder “pintar o sete”, como dizia a letra de “Ganha-se pouco mas é divertido”, composição de Wilson Batista e Cyro de Souza gravada pela primeira vez em 1941. E, ainda, ao mesmo tempo em que apertava o cerco a uma multinacional da música, como a Odeon, ele temia perder seu emprego de fiscal do porto, como no caso de João da Bahiana diante da ida dos Oito Batutas para Paris.

Na verdade, esses duplos movimentos, para além de referendarem a existência de uma hierarquia social muito presente em nossa sociedade, são marcas da inscrição desse corpo marginalizado na música popular brasileira. Corpo que, através do samba, se impôs como discurso a partir de estratégias de sua afirmação pensadas e postas em prática por atores como Donga e outros dessa primeira geração de sambistas da praça Onze, e que se circunscreveu a determinados territórios culturais e geográficos, no caso, o morro e favela, foi com o objetivo de defender sua autonomia diante das ameaças da lei e da desigualdade social perversa existente neste país. Corpo que, nesse jogo entre o claro e o escuro de sua presença, entre sua vitalidade cultural e sua exclusão política e econômica, soube encenar a trama que o tornou a referência por excelência da nossa cultura.

¹⁷ SODRÉ, Muniz. *Op. cit.*, p. 65.

SOBRE O AUTOR

MIGUEL JOST Professor do Departamento de Letras da PUC-Rio, é mestre e doutor em Estudos de Literatura por esta mesma instituição. Pesquisador musical, organizou e assinou os prefácios dos livros *Samba Falado – Crônicas musicais de Vinicius de Moraes* e *Entrevistas do Bondinho*. Tem artigos e ensaios sobre a canção popular brasileira publicados em livros, jornais e revistas.
E-mail: jost.miguel@gmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRAL, Sérgio. *Pixinguinha, vida e obra*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1997.
- CALDEIRA, Jorge. *A construção do samba*. São Paulo: Editora Mameluco, 2007.
- DEALTRY, Giovanna. *No fio da navalha – Malandragem na literatura e no samba*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- DREYFUS, Dominique. *Vida do viajante: a saga de Luiz Gonzaga*. São Paulo: Ed 34, 1996.
- EFEGÊ, Jota. *Figuras e coisas da MPB*. Rio de Janeiro: Editora MEC, 1978.
- MATOS, Cláudia Neiva de. *Acertei no milhar: samba e malandragem no tempo de Getúlio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.
- RISÉRIO, Antonio. *Caymmi: uma utopia de lugar*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente; transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998. [1. ed. – 1979]
- TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo, Ed. 34, 1997.
- VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. [1. ed. – 1995]

Performances de gênero na umbanda: a pombagira como interpretação afro-brasileira de “mulher”?

[*Gender performances in umbanda: the pombagira as an Afro-Brazilian interpretation of “woman”?*]

Mariana Leal de Barros¹

José Francisco Miguel Henriques Bairrão²

RESUMO • Este artigo investiga a pombagira, entidade feminina do panteão umbandista que contesta estereótipos de gênero e oferece à comunidade afro-brasileira possibilidades de elaborar a maneira como compreendem o “feminino” e a “mulher”. Com base em pesquisa etnográfica desenvolvida em seis terreiros de umbanda do estado de São Paulo, entrevistas com mulheres médiuns e com as suas próprias pombagiras, argumenta-se que quando damos ouvidos ao campo sem nos prendermos a preconceções de masculino e de feminino, o que se encontra é uma reconfiguração das qualidades associadas ao “ser mulher”. Os dados foram analisados mediante atenção aos significantes que se repetiram nas entrevistas e na interação em campo discutidos a partir dos estudos de gênero. • **PALAVRAS-CHAVE** Gênero; umbanda; performance; pombagira; etnopsicanálise

ABSTRACT The *pombagira*, a female entity in the *umbanda* pantheon, contest gender stereotypes and offers to the african-brazilian community opportunities to develop the way they understand the “feminine” and the “woman”. Based on an ethnographic study developed at six terreiros in São Paulo State and interviews with female mediums and their own *pombagiras*, it is argued that, when we hear the field without hanging on to male and female prejudices, what we find is a reconfiguration of the qualities associated with “being a woman”. Data were analyzed through attention to the signifiers repeated in the interviews and in the field interaction and interpreted based on contemporary developments in gender studies. • **KEYWORDS** Gender; umbanda; performance; pombagira; ethnopsyoanalysis.

Recebido em 23 de março de 2015

Aprovado em 20 de agosto de 2015

BARROS, Mariana Leal de; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. *Performances de gênero na umbanda: a pombagira como interpretação afro-brasileira de “mulher”?* Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 126–145, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p126-145

1 Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil.)

2 Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil.)

INTRODUÇÃO¹

A umbanda se configura como um campo particularmente interessante na área de pesquisa psicossocial na medida em que o mundo dos deuses costuma refletir com maestria os humanos que se lhes devotam. Congregando contribuições heterogêneas, o culto se apresenta plural, dinâmico e abarca uma diversidade de guias espirituais que “são preciosas referências sobre nossa sociedade – em especial, permitem-nos perceber claramente a forma como ordenamos o universo ao nosso redor”².

Tais espíritos moldam-se conforme uma miríade de “tipos sociais” geralmente marginalizados, que figuram no imaginário social³, abarcando “símbolos fundantes da brasilidade”, como os caboclos (espíritos de indígenas) e os pretos-velhos (espíritos de escravos), mas também outros “tipos sociais” amplamente diversificados como os ciganos, os baianos, os marinheiros, os boiadeiros, os bandidos, as prostitutas ou mesmo as crianças⁴.

O acolhimento a tudo e a todos que resulta na dinamicidade como a única regra permanente da umbanda pode ser tanto o que há de mais interessante na religião, como um “obstáculo teórico”⁵, uma complexidade maior à pesquisa, devido à impossibilidade de elaborar modelos categoriais ou estruturalistas a seu respeito. Trata-se mais profundamente de uma sensibilidade adaptativa ao contexto que

1 O argumento deste artigo baseia-se em resultados do trabalho de pós-doutorado e da tese de doutorado da primeira autora da qual o segundo autor foi o orientador. Apoio: Fapesp e Capes.

2 SOUZA, Mônica Dias de. Escrava Anastácia e pretos-velhos: a rebelião silenciosa da memória popular. Em SILVA, Wagner (org.). *Memória Afro-brasileira: imaginário, cotidiano e poder*, p. 15-42. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2007, p. 29.

3 CONCONE, Maria Helena Villas Boas. *Umbanda, uma religião brasileira*.. São Paulo: CER-USP/Edusp, 1987; NEGRÃO, Lísias. *Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo*.. São Paulo: Edusp, 1996.

4 CONCONE, Maria Helena Villas Boas. Caboclos e pretos-velhos da umbanda. Em: PRANDI, R. (org.). *Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004, p. 281-303.

5 BIRMAN, Patrícia. *Fazer estilo criando gênero – possessão e diferenças de gênero em terreiros de umbanda e candomblé no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: Ed UERJ/Relume Dumará, 1995.

se apresenta por meio de uma atenção e escuta às dinâmicas sociais e aos desejos humanos. Esta capacidade, vale dizer, se deve à própria ética umbandista, uma “ética de inclusão” que se constrói no presente e no cotidiano, propugnando-se como inclusão psíquica⁶.

Exus e pombagiras são bons exemplos de como essa religião é capaz de incluir toda e qualquer característica do humano no sagrado. A respeito dos primeiros, Liana Trindade afirma que esta entidade “culturalmente configura os caracteres psicológicos censuráveis e como herói “trickster” representa a possibilidade de obter as aspirações desejadas”⁷. O exu pode ser um aliado audaz ou inimigo perigoso e cada posição depende também de como se coloca o sujeito que com ele se relaciona⁸. Companheiro, protetor e guardião são ainda qualidades que o definem, fazendo com que os sujeitos que o incorporam mantenham com ele relação de grande respeito e gratidão. Para Vagner Silva, o exu é também um ícone da própria sociedade brasileira, padroeiro do carnaval, surgiu fortemente na obra de Jorge Amado e também na figura de Macunaíma, o “herói sem nenhum caráter”; exu é o “anti-herói”, um contestador da ordem e senhor das ruas⁹.

Ao lado deles, nem atrás nem na frente, encontramos as pombagiras. Igualmente transgressoras, essas mulheres também povoam o imaginário brasileiro com todo seu vermelho lascivo que exala sinal de perigo. Para a maioria dos umbandistas, as pombagiras são exus femininos, tão contraditórias, complexas e ambivalentes quanto seus correspondentes masculinos. Para Meyer, correspondem ao mesmo mundo de representações do Exu¹⁰. Sedutoras, feiticeiras, eróticas e sábias, tais personagens abarcam ascendências diversas que se combinam em imagens de femininos subversivos¹¹. Meyer, autora de uma análise da pombagira Maria Padilha que remonta às feiticeiras dos séculos XVI e XVII¹², ressalta, assim como Augras¹³, a importância de estudos multidisciplinares e específicos sobre a pombagira. Elas “estão aí, no nosso cotidiano, rede invisível que apanha um número muitíssimo maior do que se imagina e não se reduz às classes mais desfavorecidas”¹⁴.

6 BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Subterrâneos da submissão: sentidos do mal no imaginário umbandista, *Memorandum*, v. 2, p. 55–67, 2002.

7 TRINDADE, Liana. *Exu: símbolo e função*. CER–USP/Edusp, 1985, p. 204.

8 BRUMANA, Francisco e MARTINEZ, Elda. *Marginália sagrada*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

9 SILVA, Vagner Gonçalves da. Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos, *Revista de Antropologia* 55, p. 1085–1114, 2012.

10 MEYER, Marlyse. *Maria Padilha e toda a sua quadrilha: de amante de um rei de Castela a pombagira de umbanda*, São Paulo: Duas Cidades, 1993.

11 BARROS, Mariana Leal de. “Os deuses não ficarão escandalizados” ascendências e reminiscências de femininos subversivos no sagrado, *Revista Estudos Feministas*, v. 21, p. 509–534, 2013.

12 MEYER, Marlyse, *op. cit.*

13 AUGRAS, Monique. De Yíá Mí a pombagira: Transformações e símbolos da libido. Em MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (Org.), *Meu sinal está no teu corpo*, São Paulo: Edicon/Edusp, 1989, p. 14–33.

14 MEYER, *op. cit.*, p. 122–123.

A importância de lhes darmos ouvidos cresce à medida que as difamações a seu respeito se propagam por leituras distorcidas que culminam no ataque indireto à população negra e à religiosidade afro-brasileira via pombagira. Na contramão do que ainda se insiste em dizer, trabalhos acadêmicos têm abordado as pombagiras como grandes protetoras das mulheres, sendo evocadas, principalmente, como representantes de um feminino associado à força, à coragem e à liberdade¹⁵. A sua transgressão às imagens de feminino mais tradicionais é tão eloquente que, por vezes, ela foi compreendida como entidade que teria os dois gêneros bem representados¹⁶. Para compreender as elaborações de gênero por meio das pombagiras de maneira apropriada, no entanto, é preciso que tenhamos uma escuta também subversiva. Em nosso trabalho, apresentamos como, ao ouvi-las em “primeira pessoa” (e em articulação com teorias de gênero, para não nos atermos a uma concepção de feminino como categoria estável), as pombagiras puderam se revelar para além do mal-dito/maldito.

POMBAGIRAS COMO INTERLOCUTORAS

O trabalho de campo¹⁷ contou com observação participante de rituais umbandistas em terreiros do estado de São Paulo, mais especificamente nas cidades de Ribeirão Preto, Campinas, Jardinópolis, Peruíbe e na própria capital. Realizaram-se entrevistas com pais e mães de santo dos terreiros investigados, com mulheres médiuns de umbanda, assim como com suas pombagiras. Ao todo, foram entrevistadas quatorze mulheres médiuns de umbanda, cinco mães de santo e um pai de santo. Apesar de os homens não se excluírem do universo de culto dessas entidades, podendo inclusive incorporá-las, este estudo elegeu compreender a pombagira na interação com mulheres.

O procedimento consistiu em abrir espaço para que médiuns e entidades espirituais se enunciassem independentemente de pontos de vista prévios e de terceiros, por meio de entrevistas livres e abertas, que começavam simplesmente com “queria que me contasse sua história”. Buscou-se ouvir as suas colaboradoras etéreas, de maneira a respeitar sua intrínseca alteridade, ou seja, levou-se em conta a própria voz das pombagiras, procedimento que tem sido utilizado com proveito em diversos

15 HAYES, Kelly. *Holy harlots: femininity, sexuality and black magic in Brazil*, Berkeley, California: University of California Press, 2011; LAGES, Sônia Regina Corrêa, *Possessão e inversão da subalternidade: com a palavra, Pombagira das Rosas*, *Psicologia & Sociedade*, v. 24 n. 3, p. 527–535, 2012; SANCHEZ, Sônia Bartol. El conflicto de roles femeninos em la mitología afrobrasileña e su aplicación em el ritual (la protectora Yemanjá e la prohibida Pombagira, em BARRIO, Ángel B. Espina e FUENTE, Barrio Iñigo González (eds.), publicação do XV Congreso Internacional de Antropología de Iberoamérica. *Estudios Socioculturales en Brasil, España, México y Portugal*, p. 501–513. Recife: Ed. Massangana, 2010.

16 CRUZ, Andréa Mendonça Lage da. *De rainha do terreiro a encosto do mal: um estudo sobre gênero e ritual*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS, Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

17 O mesmo se deu ao longo de dez anos de pesquisa, compreendendo o período de doutorado e pós-doutorado do primeiro autor.

estudos sobre cultos de possessão¹⁸, inclusive na umbanda¹⁹ e, mais especificamente, também em relação às pombagiras, tal como podemos conferir nos trabalhos de Hayes²⁰ e Lages²¹.

A pombagira é uma categoria espiritual, em geral, bastante falante e não seria prudente ignorar o que dizem, pois seus dizeres, por meio de ato ou fala, podem nos informar em “primeira mão”. Caso contrário, desautoriza-se a maneira como o fenômeno da possessão se propõe nos seus próprios termos.

Os espíritos se apresentam como interlocutores com os quais é possível conversar. Assim, faz-se necessário dar ouvidos a duas vozes, a da médium e a da pombagira, e por mais que essas vozes se misturem, a rigor, não há como excluir um patamar de alteridade espiritual ritualmente confirmada²².

Outra questão muito diferente é a possibilidade do entendimento desse mundo contrariar eventuais convicções metafísicas do pesquisador ou do seu meio social, mas isso não deveria ser obstáculo a uma reconstrução fiel da representação de mundo e da etnopsicologia do outro.

Nessa perspectiva, abre-se a possibilidade de pensar o transe como porta-voz de um discurso que não é da ordem do patológico, de vozes sem sentido; e as pombagiras podem se configurar, ao lado de médiuns e pais/mães de santo, como interlocutoras e colaboradoras da pesquisa.

Ao lhes dar ouvidos, a ênfase pode se deslocar do que foi dito delas – muitas vezes difamações ou acusações estereotipadas que a apresentam como entidade diabólica, estereótipo de prostituta e destruidora de lares – para o que é dito por elas. Essa escuta, em outros trabalhos nomeada por uma “escuta feminina”²³ capaz de suportar a dimensão do não dito revelado em verbo, ato e estética, permite que o feminino que revela a pombagira seja compreendido enquanto tal. Ou seja, para perceber o que é da ordem do feminino e não confundi-lo com masculino por ser subversivo ao tradicional passivo e doméstico, não “demonizá-lo” quando o que se revela é

18 Por exemplo, Lambek, Michael. *Human spirits: a cultural account of trance in Mayotte*, London/New York/New Rochelle/Melbourne/Sidney: Cambridge University Press, 1981.

19 Ver, por exemplo, BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Sublimidade do mal e sublimação da crueldade: criança, sagrado e rua, *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 17, n.1, p. 61–73, 2004; PAGLIUSO, Ligia e BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques, Luz no caminho: Corpo, gesto e ato na umbanda. *Afro-Ásia*, 42, p. 195–225, 2010; MACEDO, Alice Costa e BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Estrela que vem do Norte: os baianos na umbanda de São Paulo, *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 207–216, 2011.

20 HAYES, Kelly. Fogos cruzados: a traição e os limites da possessão pela Pombagira. *Religião e Sociedade*, v. 25, n. 2, p. 82–101, 2005; _____. Wicked women and femmes fatales: gender, power, and pomba gira in Brazil. *History of Religions*, v. 48, p. 1–21. Chicago – E.U.A.: Univ. of Chicago, 2008.

21 *Op. cit.*

22 CRAPANZANO, Vincent. Introduction. In: CRAPANZANO, V. e GARRISON, V. (eds.). *Case studies in spirit possession*, New York: Wiley, 1977, p. 1–40.

23 BARROS, Mariana Leal de. ‘Une rose, une femme’: l’esthétique rituelle au-delà du maudit. In: LAPLANTINE, François (Org.). *Mémoires et imaginaires dans les sociétés d’Amérique Latine: harmonie, contrepoints, dissonances*, Rennes–França: Presses Universitaires de Rennes, 2012, p. 117–130.

transgressor ou não prostituí-lo quando o que se expressa é erótico, é necessário assumir outra posição de escuta. É permitir que elaborações de feminino se mostrem de outra maneira, que o sujeito se performe²⁴ antes de dizermos o que é que ele faz. O mal-dito que torna o observado meramente maldito e demoníaco, frequentemente, revela mais o interlocutor do que as pombagiras contempladas no dizer do sujeito.

Neste trabalho, ao lhes oferecermos escuta, as pombagiras se revelaram “mulher”, apresentando-se e sendo apresentadas como companheiras de suas médiuns, protetoras e mentoras que participam das mais variadas experiências do cotidiano dessas mulheres.

Caso não se dê ouvidos aos sentidos construídos pelo outro afro-brasileiro e a eles se sobreponham significados prévios, é possível que ofusquemos as elaborações de feminino nos estudos a respeito da pombagira, como, dentre outros trabalhos, se pode observar na tese defendida por Cruz²⁵:

No mundo de representações tecido sobre a pombagira, essa sedutora mulher surgirá com um temperamento autoritário, independente, valente, agressivo, audaz, conquistador, polígamo, infiel e ativo, atributos que no contexto brasileiro, tornam-se representativos da noção de “virilidade”.

A autora complementa²⁶:

Observamos que tal atributo acaba por inseri-la numa situação ambígua com relação ao eixo classificatório construído em torno das noções de homem e mulher, fato que torna a sua figura repleta de ambivalências e, por conseguinte, dotada de poder.

O subtexto implícito a esta tese apresenta a ideia de que os homens são mais agressivos, mais racionais, mais audazes, mais ativos, mais independentes e as mulheres são mais sensíveis, mais frágeis, mais emotivas, mais doces, mais passivas, mais dependentes. A ambivalência da pombagira, assim, é o que lhe dotaria de poder.

“ÀS POMBAGIRAS, AO FEMININO”²⁷

Por mais que se repita no senso comum, é polêmica e contestável a necessidade de se recorrer ao masculino quando o que se expressa é independência e atividade. Desde os anos de 1950, a categoria “gênero” possibilitou justamente explicitar que os significados simbólicos associados a “mulher” e “homem” ou “feminino” e

24 Neste trabalho faremos uso do termo “*performance*” reiteradamente. É importante situar, no entanto, que nos calcamos na perspectiva de Judith Butler, que frisa a importância de diferenciar o termo da compreensão de *performance* teatral.

25 CRUZ, Andréa Mendonça Lage da, *op. cit.*

26 *Idem*, p. 181.

27 Trecho de entrevista de Patrícia, mãe de santo que incorpora a pombagira Língua de Fogo: “[...] a gente tem que ter muito respeito a elas, às pombagiras, ao feminino”.

“masculino”, assim como as relações estabelecidas entre estas categorias, ou mesmo a própria existência destas “binaridades”, não devem ser compreendidas na ordem do “natural”, do universal ou da predeterminação²⁸.

Butler foi além e argumentou que apenas a desconstrução do conteúdo das categorias não satisfaz, pois, se trabalhamos numa posição de “desessencialização”, seria um equívoco continuarmos nos valendo de binaridades e categorias preestabelecidas em nossas análises como se fossem dados “em si”²⁹. A autora utiliza como estratégia “uma teoria performativa de atos de gênero que rompem as categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade, ocasionando sua ressignificação subversiva e sua proliferação além da estrutura binária”³⁰. Com isso, critica análises que terminam por reificar as categorias mesmo quando propõem a sua ressignificação.

Ou seja, alguns teóricos chegam a contestar os significados atribuídos a feminino e masculino, mas não as próprias categorias. Levantamos esta questão, pois nos parece precipitado classificar as pombagiras de ambíguas por apresentarem características “masculinas” como audácia, força, independência e sua ligação à rua, e feminina por características como sensualidade e vaidade. Desta maneira, termina-se por naturalizar os sentidos associados às próprias categorias.

O primeiro ritual de pombagiras presenciado para efeito desta pesquisa ocorreu em 2003 e, desde aquela época, reiteradamente, as pombagiras apresentaram-se tão e somente como “mulher”. Por exemplo, ao ser indagada sobre “Como é Maria Padilha?”, a pombagira responde:

MP: Mulher, é a mulher..., a mulher mais linda, a mulher mais trambucada [experiente], é a mulher, vamos dizer assim, mais vivida na terra de vocês, é uma mulher que passou de geração em geração, porque tenho muito parentesco espalhado por aí na terra de vocês.

(Entrevista com Maria Padilha, pombagira de Meire, Jardinópolis-SP)

Progressivamente, à medida que se sucediam as entrevistas e observações, a equivalência entre os termos “mulher” e pombagira ficou evidente. Veja-se, por exemplo, a fala da mãe de santo Patrícia: “Ela é uma *mulher*...[pausa]. Uma *mulher* decidida, é uma *mulher* segura, ela é uma *mulher* que sabe falar na hora certa, com as palavras certas, sem agredir, sem ofender”.

Em seu discurso aparece, inclusive, uma longa pausa até que o significante “mulher” se repita associado às suas qualidades. Patrícia sublinha os adjetivos de sua pombagira, mas o significante “mulher” precede a todos.

A mesma repetição, ao longo das entrevistas com outras entrevistadas, sejam médiuns, sejam pombagiras, chamou a atenção e fez com que se modificasse o tema de pesquisa que antes abordava a associação entre a pombagira e mulheres

28 BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of “Sex”*, Nova York: Routledge, 1993; MOORE, Henrietta. Understanding sex and gender, em INGOLD, T. (org.) *Companion Encyclopedia of Anthropology*, p. 813–830 London: Routledge, 1997.

29 BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

30 *Idem*, p. II.

prostitutas, para um entendimento das elaborações de gênero que se processam na vivência com pombagiras. Era notável que a prostituição se atinha às imagens e “histórias de vida” de pombagiras muito mais pelo caráter subversivo e concernente à sexualidade que comporta a prostituta do que à ideia da “profissional do sexo”. Acima de tudo, o que se via em campo eram “mulheres”, e ao pensar n’á mulher da umbanda, a pombagira surge em primeiro lugar.

Ao serem investigadas também outras entidades espirituais da umbanda, tais como caboclas, baianas e ciganas, foi notável perceber que as pombagiras não deixavam de ser referidas e ganhavam espaço notável quando as interlocutoras compreendiam que a pesquisa se dedicava às mulheres. Para Cláudia, mãe de santo em terreiro investigado em Peruíbe-SP em 2013, as pombagiras “são a força motriz das mulheres, elas são primordiais, toda mulher tinha que trabalhar a pombagira dela muito, muito”, e complementa: “A pombagira dá segurança, ela dá vontade de ir à luta, de trabalhar fora, ganhar o seu, não depender de ninguém, pombagira dá estabilidade pra mulher”.

Força e autonomia também se repetiram quando as entrevistadas se referiam às pombagiras, mas, como podemos ver a seguir, para Maria Padilha esses significantes também surgem relacionados ao que é da ordem do feminino:

Ao contrário do que as pessoas acham, não é só problema amoroso (que as pombagiras tratam), são todos os tipos de problemas como qualquer outro exu. É *uma força que é feminina*, mas é exatamente como um exu, não tem diferença (Maria Padilha, pombagira de Meire).

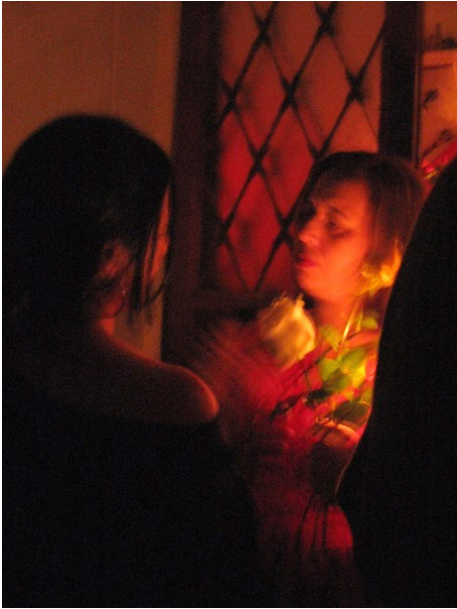
No mesmo sentido, Patrícia, que incorpora a pombagira Língua de Fogo em terreiro localizado em São Paulo, acrescentou:

[...] então eu acho que elas (pombagiras) vêm trabalhar isso, o individual de cada um. *E muito a força feminina, lógico*; que é vista como uma força fraca na nossa sociedade.[...] o que elas buscam é mostrar o contrário, [...] a mulher aguenta dores que os homens não aguentam, elas conseguem conquistar as coisas fora da força que geralmente os homens conseguem...

Como a médium enfatiza, trata-se de uma força diferente da que opera o exu, mas “tão forte quanto” e “feminina”, sinalizando uma compreensão de feminino distante da fragilidade e da passividade.

Estar num ritual de pombagira é contemplar um cenário pouco evidente. A iluminação garantida apenas pela luz das velas esboça contornos de revela-esconde em que impera o mistério. Ao mesmo tempo em que alguns fiéis riem e bebem champanhe com as entidades espirituais, esboçando uma conversa com uma “velha amiga querida”, o tom de respeito é a tônica dominante. Revela-se ao frequentador inabitual um clima quente de alegria e festa com direito a conversas sobre amor e sexo, mas a comunidade assídua expressa que essas mulheres não vêm ao mundo para brincadeira.

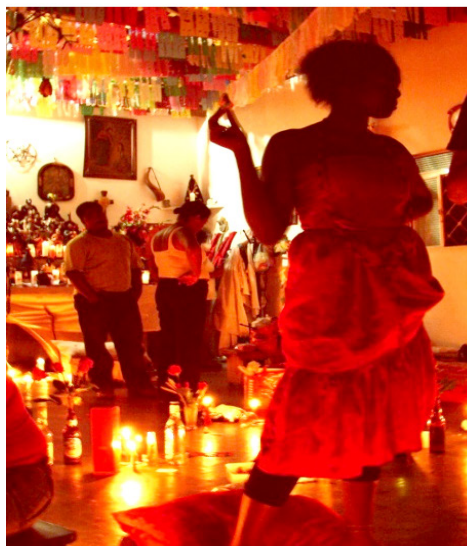
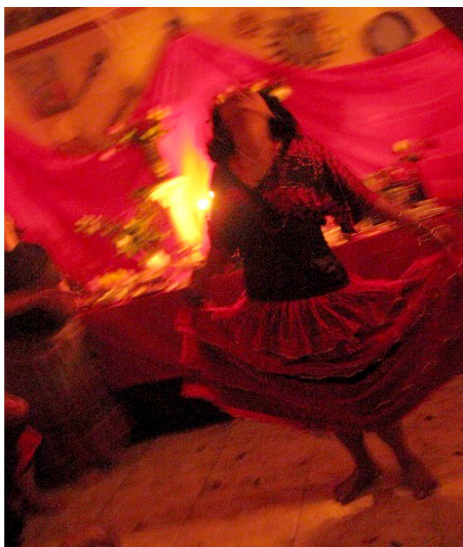
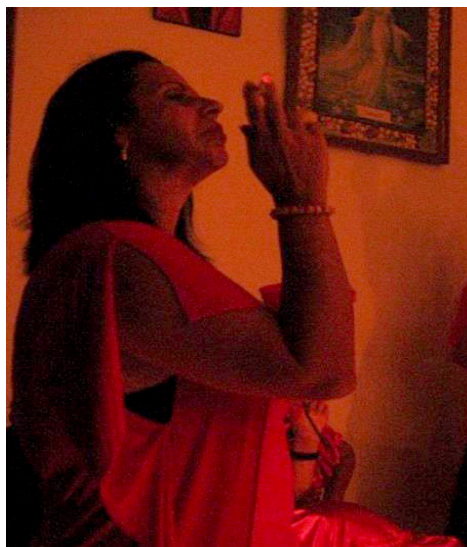
É comum observarmos que os homens que se dirigem a elas nos espaços destinados às consultas abaixam a cabeça e se curvam. As pombagiras, por sua vez, permanecem altivas, de cabeça erguida, tronco ereto, e andar determinado.



Figuras 1 e 2. Consulta individual com pombagira. Na primeira imagem a pombagira conversa com uma mulher consulente, na segunda, com um homem.



Figura 3. Pombagira (mulher vestida de vermelho) atende consulente.



Figuras 4, 5, 6 e 7. Imagens de pombagiras em transe de possessão³¹

Não apenas as entrevistas, mas a estética ritual, o gestual das pombagiras, o calor do espaço, os sons de gargalhadas que se repetem e a conversa ao pé do ouvido, enunciam quem são e ao que vêm. Os olhares dos consulentes se dirigem fascinados a elas, que, por sua vez, estão sempre a seduzir. Seduzem tanto fazendo uso de sua beleza e porte real, como pode ser o caso de uma Maria Padilha, quanto pela sabedoria do simples e

³¹ As imagens são oriundas do acervo de registros de campo da primeira autora.

esrachado, como no caso de uma Maria Molambo, sempre “direta e reta” (palavras de uma das pombagiras Maria Molambo entrevistadas nesta pesquisa).

Dizendo-se por meio do revela-esconde sedutor da penumbra das velas, não dizem tudo, assim como as mulheres não podem ser ditas “todas”. Ao mistério é reservado um lugar primordial, de modo que as *performances* enunciam algo da pombagira, mas não esgotam, apresentam apenas sua condição polissêmica em que cada sujeito se assinala como lhe é possível (ou necessário). Encontramos mulheres de um outro tempo com porte de belas meretrizes, mas é possível nos depararmos com aquelas que se vestem com túnicas pretas e emitem grunhidos, amedrontando-nos tal como a morte. Há as que se apresentam “meninas” sedutoras, ou ainda as que se dizem “malandras”, prendendo os cabelos em rabo de cavalo e amarrando a saia com um nó porque dizem preferir calça. São plurais, mas todas se dizem “mulheres”, são vistas como tal e parecem estar muito “certas de si”.

Não por acaso, as médiuns se repetem ao referir como as pombagiras lhes conferem segurança e “autoconhecimento”. Ao buscar um novo emprego, “chamam” suas pombagiras para as ajudarem a conquistar o novo posto, ao serem convidadas para falar em público, também lhes pedem ajuda para que consigam se expressar sem medo. Quando se sentem ameaçadas ou desconfiam de alguém, também invocam suas pombagiras para que as intuam a agir da melhor forma. Segundo uma das mães de santo colaboradoras, as pombagiras são “advogadas das mulheres”, protegendo-as e defendendo-as, seja de maridos que não as valorizam, seja de um emprego que as prejudica, ou até mesmo defendendo a médium de si mesma, quando esta boicota a própria vida. Na mesma linha, a médium da pombagira Areia Preta, entrevistada num terreiro paulistano, afirmou que essas entidades vêm para trabalhar pontos “que giram em torno da questão da autoestima, da beleza, de resgatar a mulher, a mulher em si mesma”.

Em vez do registro caricato da prostituta, destaca-se a alegria, a sedução, a força, a coragem, a ousadia e a independência. Para Cláudia, mãe de santo do terreiro Tenda de Umbanda Caboclo Pena Verde e Pai João de Aruanda (Peruíbe-SP):

[...] elas têm aquela coisa de enfrentar o mundo [...], a pombagira incute amor-próprio na mulher. Acho que elas são a força motriz das mulheres, acho que elas são primordiais, acho que toda mulher tinha que trabalhar a pombagira dela muito, muito. A pombagira dá segurança, ela dá vontade de ir pra luta, ela dá vontade de ir pra luta, de trabalhar fora, ganhar o seu, não depender de ninguém, pombagira dá estabilidade pra mulher. O exu é a parte masculina da mulher, o exu é aquela coisa que a mulher se torna mais centrada, mas a pombagira tem que ter.

No mesmo sentido em que se faz compreender pombagira/mulher/feminino como equivalentes, o seu par, seu correspondente “homem”, é o exu, o “masculino”. Quando a mãe de santo anuncia: “Hoje vamos trabalhar as mulheres!”, haverá ritual de pombagira. Com os exus, é o contrário: “Você está precisando trazer o teu homem”, ou seja, “você está precisando incorporar o seu exu”, ao que algumas médiuns compreendem, ainda, que precisam “trabalhar” o seu “lado masculino”.

Os significantes pelos quais os exus se apresentam são geralmente objetos fálicos (tridentes, punhais), quando não explicitamente esculturas em formatos de pênis (mais presentes em casas de candomblé). Até mesmo os chifres que os exus ganham em algumas versões umbandistas, que poderiam remeter ao diabólico, admitem outras significações, se lembramos que na natureza estão associados à virilidade do macho³². No mesmo sentido, as pombagiras também se associam a referências sexuais, mas da ordem do feminino, como as rosas vermelhas, que, para Barbara Walker³³, assim como a flor de lótus, são os principais símbolos do feminino.

É interessante frisar, no entanto, que não se encontrou nos terreiros estudados qualquer hierarquia ou subordinação entre o feminino e o masculino. Pelo contrário, há uma declarada insistência em dizer que se trata de forças diferentes, “mas uma não é mais do que a outra”, como diz a mãe de santo Cláudia, e para o bem-estar do terreiro e dos sujeitos, devem ser trabalhadas em equilíbrio.

Se vivenciamos novas experiências de cotidianidade na relação entre homens e mulheres, e se modificamos a maneira como pensamos as categorias masculino e feminino em nossos corpos, os “espíritos” da umbanda expressam essa mudança; mais do que isso, permitem com que os sujeitos elaborem³⁴ estas categorias. Ora, as próprias pombagiras dizem, em ato ou palavra, que a sua força é feminina, refletindo que, naquele contexto, o feminino pode ser pensado no registro da “força” e da atividade.

A partir das contribuições de Butler³⁵, poderíamos questionar, no entanto, se nosso trabalho não estaria apenas “alargando” a categoria de “feminino” na compreensão das pombagiras ao mesmo tempo em que persistiríamos em uma “binaridade” pré-instituída. A pombagira não nos revelaria uma coisa outra?

Com efeito, alguns autores argumentam que esta perspectiva típica de uma “filosofia pós-moderna” teve um custo, significando a morte do sujeito e a ressurreição de um conhecimento fragmentário, isolado e fechado em si mesmo. Para Laura Lee Dows³⁶ tomba-se paradoxalmente no que antes se desejava destruir: o sujeito fechado. Ao elaborarmos outras categorias para englobarmos os que divergem da “norma” (tendência dos “seguidores” das “teorias *queer*”, as quais ela parece combater) acaba-se por essencializar e reificar novas categorias como se concebêssemos os sujeitos por espécies. Seria por este motivo que as categorias estariam sempre em crise, pois ainda não se admite a permutabilidade, a diferença, e

32 A este respeito, vale conferir o seguinte link: <<http://goo.gl/MF28Re>> , assim como a referência do *site* de zoologia da Universidade de Michigan: <<http://goo.gl/kEx87V>>.

33 WALKER, Barbara. *The woman's dictionary of Symbols And Sacred Objects*, San Francisco – USA: Harper San Francisco, 1988.

34 Elaborar, aqui, é utilizado não apenas no sentido de construir, mas também na acepção psicanalítica de organizar, integrar e remanejar os afetos.

35 BUTLER, Judith, *op. cit.*, 2003.

36 DOWS, Laura Lee. Si “femme” n’est qu’une catégorie sans contenu, pourquoi ai-jeu peur de rentrer seule le soir?, em THÉRY, Irène e BONNEMÈRE, Pascale. (orgs.), *Ce que le genre fait aux personnes*, Paris: Ed. EHESS, p. 45–74. 2008.

qualquer um que se encontre escapando às fronteiras de “seu” sexo/gênero, é colocado em uma nova categoria.

Na mesma obra, Douaire–Marsaudon³⁷ acrescenta:

Note que se há transgressão da fronteira entre os sexos, é que esta, mais ou menos, existe. O conjunto dessas variações de identidade sexo/gênero, qualquer que seja a cultura na qual elas se desenvolvem, termina sempre em dois polos sexuais que são os homens e as mulheres. Não há sociedade em que a polarização dos sexos, masculino e feminino, seja inexistente.

A obsessão por encaixar as pessoas em categorias, diz a autora, é o que suplanta a possibilidade de perceber os sujeitos em sua riqueza de experiências heterogêneas. Para tanto, a autora dedica-se a pensar o conceito de “terceiro sexo” – que surgiu ainda no século XIX para abarcar a todos que não se incluem nem se reconhecem nas categorias homem/mulher, masculino/feminino.

Com efeito, poderia ser tentador buscar um terceiro lugar para as pombagiras, talvez um lugar que comportasse uma suposta ambiguidade, mas certamente cairíamos na mesma falácia. Ora, os corpos dos sujeitos, sejam de “carne e osso” ou etéreos, têm mais do que uma vida sexual a ser englobada em categorias; se é jovem, se é velho, se está grávida, se está doente, e tudo isso faz parte da vida sexual do sujeito. Como englobá-los em novas categorias a cada momento de sua vida? Não seria mais fácil aceitar e reconhecer as diferenciações e a permutabilidade dentro das categorias nas quais os sujeitos se concebem?

No entanto, a análise de Douaire–Marsaudon³⁸ talvez se contraponha menos à análise de Butler, e mais ao que as “teorias *queer*” parecem ter provocado: uma multiplicação de categorias. Ao contestar a binaridade, Butler não contesta a compreensão de que os sujeitos podem performar gêneros por meio de masculino e feminino. Não se busca anular ou multiplicar as categorias, busca-se ouvir o que os sujeitos são a partir de como se mostram e se dizem, por binaridades ou não.

Percebemos que na análise das pombagiras o problema também surge quando se parte do princípio de que exista uma tradição patriarcal brasileira – será que ainda podemos dizê-lo de forma tão tranquila e impune? A nosso ver, é necessário historicizar para que o interlocutor não seja vítima do olhar etnonormativo do pesquisador que compreende o gênero de forma estável.

O que Butler faz é não apenas expandir o campo de possibilidade da vida corpórea, mas também responsabilizar o olhar do pesquisador. Não se trata de negar os termos opostos ou as binaridades, mas compreender como as categorias operam para que possamos problematizá-las de modo a não mais utilizá-las de forma naturalizada em nossos discursos. Por esse viés, não apenas o posicionamento teórico passa a ser mais adequado, como também diminuem as chances de nivelar as experiências

37 DOUAIRE–MARSAUDON, Françoise. La crise des catégorisations relatives à l'identité sexuée. L'exemple du “troisième sexe”, em THÉRY, Irène e; BONNEMÈRE, Pascale. (orgs.), *Ce que le genre fait aux personnes*, Paris: Ed. EHESS, 2008, p. 295. [tradução nossa.]

38 *Idem, ibidem.*

dos sujeitos. As *performances*, diz Butler³⁹, são capazes de inverter as distinções e binaridades – entre elas, a de “interno/externo”, “pessoal/social” ou “natural/cultural” – e obrigam a repensar nossas premissas psicológicas para compreender o humano em sua sexualidade ou “identidade” ao mesmo tempo em que revelam o caráter performativo do gênero ao considerar a instabilidade de masculino e feminino. Ao compreendermos que as identidades não são fixas e estáveis, permitimos, ainda, com que os sujeitos sejam reconhecidos em sua agência, admitindo sua capacidade de subverter e desafiar as estruturas de poder que lhes regem.

Vale acrescentar, ainda, que essa “inadequação” das categorias não é fruto de um tempo “pós-moderno”, como se costuma dizer; pode até ser que o seja *também*, mas, mais do que isso, é o tempo que vivemos hoje que permite que reavaliemos a necessidade de construir universalidades como por tanto tempo a ciência ocidental o fez; não porque o mundo fosse dividido em categorias estáveis, mas porque os olhos do pensador o eram.

Com efeito, o que se destaca é que seja em contraposição aos exus, seja na fala das próprias, seja por meio do discurso das mulheres que as incorporam, que as pombagiras são “mulher”, mas que mulher?

Língua de Fogo: Conquistei a todos. Nem todos podiam ser meus, mas eu conquistei.

Pesquisadora: Por que não podiam ser seus?

Língua: Porque eram de outras.

Pesquisadora: É isso que te faz uma pombagira?

Língua: Não! (sem titubear, responde de forma assertiva)

Pesquisadora: O que é?

Língua. O que me faz? *Eu conhecer muito bem uma mulher*. Fui *mulher* em todas elas (deduzo que se refere às vidas passadas), usei da maneira que eu quis... a minha energia. Não agradei muitos, mas agradei muitos também.

Pesquisadora: *Como é uma mulher?*

Língua: *Você não me vê? É o que eu sou*. [grifo dos autores]

A pombagira chama atenção para o que deveria ser óbvio: “Você não me vê?”. É preciso enxergá-las, escutá-las como autoras de suas falas e “ouvi-las” para além do verbal, em seus corpos, ritos e gestos. A partir daí, a pombagira se configura como uma possibilidade de elaboração de feminino que difere das “tradicionais”. A pergunta de Língua de Fogo alfineta nossa possível compreensão cômoda sobre as pombagiras e, mais ainda, sobre como percebemos as elaborações de gênero no contexto afro-brasileiro⁴⁰.

39 BUTLER, Judith, *op. cit.*, 2003.

40 É possível, ainda, que nosso olhar ocidentalizado, como aborda Segato (SEGATO, Rita Laura. Gênero, política e hibridismo en la transnacionalización de la cultura Yoruba. *Estud. afro-asiát.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 333–363, 2003), não alcance a dimensão do que ali é vivido: “los descendientes africanos en Brasil poseen un modo codificado, críptico, de criticar y de romper la fundación patriarcal de las instituciones brasileñas que los cercan. Pero que ese modo no es el de la dialéctica de las identidades políticas como el Occidente globalizado esperaría, sino un modo mucho más complejo y pleno de imprecisiones y

Vemos que não por acaso as pombagiras nascem na umbanda, religião constantemente aberta a assimilar conformações de mundo que correspondem ao vivido por seus fiéis. As religiões afro-brasileiras há muito tempo são cenário frutífero para investigações de gênero justamente por serem capazes de subverter compreensões de gênero arraigadas socialmente. Criatividade e liberdade se combinam numa dinâmica atenta àquilo que efetivamente é experienciado pelos sujeitos, apresentando-nos como masculino e feminino não apenas transcendem os limites de suas próprias categorias, mas podem se apresentar em equilíbrio e em pé de igualdade.

Polissêmicas e dinâmicas tanto quanto são as mulheres que as incorporam, não nos seria possível esgotar o que são as pombagiras. O que se deve sublinhar é que não respondem a uma imagem de mulher qualquer. Tanto as pombagiras entrevistadas quanto as enunciações das médiuns que as incorporavam apresentavam mulheres ousadas, fortes, corajosas, eróticas, mas também acolhedoras e sábias. Essa transformação se deve provavelmente a uma elaboração social da mulher independente e ativa; àquilo que nos parece ser fruto de melhor integração de sentidos vivenciados nas experiências de cotidianidade e sexualidade, um deslocamento expressivo de novas configurações de “mulher”, cindidas anteriormente entre ser mãe ou ser amante/mulher de rua (que trabalha fora), ser “santa” ou ser puta/ “satanizada”.

No início desta pesquisa, quando estávamos imbuídos de uma imagem que associava a pombagira sumariamente à prostituta, buscou-se uma correlação entre a pombagira e histórias de vida de prostitutas. No entanto, a intenção logo se mostrou imprudente. As pombagiras fizeram questão de se diferenciar do estereótipo da “profissional de sexo”. Encerravam o assunto quando se referia à palavra prostituta, dizendo, inclusive, que não havíamos entendido nada. Em contrapartida, associaram ininterruptamente a si mesmas o significante “mulher”.

Dessa forma, o culto sinaliza que, ao reduzir a pombagira a uma específica aptidão para mercantilizar o sexo, em vez de se conhecer algo a seu respeito, o que em verdade se produz é uma “prostituição” do feminino enquanto tal, em função de uma provável e inadvertida restrição do olhar a uma perspectiva inconscientemente machista, para não dizer misógina.

Trabalhos recentes⁴¹ têm revelado aspectos do culto às pombagiras que as mostram diferentes das encontradas por Patrícia Birman⁴² na década de 1980, com dificuldade de lidar com um feminino que rompia com o tradicional passivo e doméstico ou de casos como o tratado por Márcia Contins⁴³. Sanchez chega a pensar uma “pombagira pós-moderna”, que responde às necessidades das mulheres atuais:

ambivalencias. [...]su modo de ser es marginal, su identidad es una identidad en las márgenes, su fuerza es la fuerza del margen” (p. 359).

41 Vale conferir os trabalhos publicados por Sanchez (*op. cit.*) e Lages (*op. cit.*), por exemplo.

42 BIRMAN, *op. cit.*, 1995,

43 CONTINS, Márcia & GOLDMAN, Márcio. O caso da Pombagira. Religião e violência: uma análise do jogo discursivo entre umbanda e sociedade. *Religião e Sociedade*, v. II n° I, p. 103-132, 1984.

Ahora su imagen (clásica ya) de reina de las prostitutas y del cementerio, se ha suavizado; su carácter violento y descarado en los rituales, al mesocratizarse, también ha aplacado sus atributos. Y por ello se deduce que la Pombagira que analizaron autores como Prandi, Carvalho y Augras, ya no es la misma Pombagira estudiada en este trabajo ya que evoluciona con la sociedade⁴⁴.

Tais enunciados não desfazem o que foi dito sobre pombagiras, mas abrem espaço para percebermos a capacidade dessas entidades espirituais de se renovarem cotidianamente. Até mesmo aquilo que costuma ser referido como oposto do rol “pombagiresco” apareceu nos nossos dados: a maternidade.

Foi curioso o caso de uma das médiuns entrevistadas se referir à sua pombagira como sua “mãezona” e, quando conversamos com sua pombagira, a própria diz ter sido mãe desta médium em outra vida. Já nesta vida diz ter vindo como pombagira para continuar cuidando dela.

No entanto, não são poucos os casos de pombagiras que tratam de problemas de fertilidade⁴⁵, e são consideradas especialistas no assunto por muitas entrevistadas. De acordo com a médium da pombagira Areia Preta, as pombagiras também podem cuidar da própria saúde das mulheres, e, mais especificamente, de problemas de infertilidade, câncer de seio, de útero, enfim, “problemas da feminilidade da mulher”, diz. A mãe de santo Cláudia acrescenta: “uma coisa que a pombagira tá muito ligada e pouca gente sabe é a maternidade”. Ora, para “ter bebê, tem que ter concepção, tem que ter sexo! [...] Ela faz rolar, é o sopro de vida.” E complementa: “ué, é uma coisa lógica, se você for analisar. [...] mas o pessoal confunde, [...] pombagira é puta, pombagira é... sabe, é uma visão simplista, define muito e restringe muito”.

Companheira, curandeira, “mãezona”, cada uma à sua maneira se apresenta distante do grotesco e prostituído, para assumir posições que permitam com que consulentes ou médiuns elaborem diferentes imagens de feminino por meio da relação com pombagira.

Isso não quer dizer, no entanto, que estejamos migrando do “vermelho sangue” para o “cor-de-rosa”, sublinhamos que estas elaborações parecem integrar sentidos de feminino antes dicotomizados. Os dados analisados permitem perceber que, agentes de seus corpos, as mulheres passam a reinventar a maneira como experienciam a sexualidade, a própria feminilidade e o que entendem por “ser mulher”, de modo que o sagrado também atualize femininos mais originais e menos caricatos. Quando são belas, não são pura estética, são fascínio, sedução erótica. No entanto, o “sujo”, o feitiço, o perigo e a morte permanecem. Ao mesmo tempo em que algumas pombagiras surgem como belas mulheres de cabelos longos em vestidos

44 *Idem*, p. 510.

45 Lages (*op. cit.*) narra como a Pombagira das Rosas também auxilia mulheres a engravidar: “Das Rosas esquece seu abandono, suas lembranças ruins do ser criança, abrindo mão inclusive dessas lembranças amargas e se dispondo a ajudar as mulheres que querem ter filhos: Naquela vida que eu vivia eu não gostava de ser mulher, era uma vida muito sofrida. E não gosto de crianças não, mas se você falar que quer ter” (p. 533). Neste caso, evidencia-se que ao acolher todo e qualquer desejo, a pombagira atende até mesmo aos pedidos associados à fertilidade.

vermelhos brilhantes, outras são incorporadas curvadas, vestidas com túnicas pretas que cobrem todo o corpo, deixando os rostos às escuras. Àqueles que presenciam seu culto, estas mulheres enunciam que suportam lidar com o melhor e o pior, aceitando o que é humano em toda a sua dimensão, alegria, dor, luz e treva⁴⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que, porventura, mesmo em certos círculos do seu culto, sejam associadas ao prostituído, espaço este que lhes é destinado principalmente pela sua vinculação ao erotismo e à sexualidade, a umbanda é tão subversiva quanto as próprias pombagiras, pois, em vez de expurgadas, estas mulheres são cultuadas e reconhecidas como grandes detentoras de poder e conhecimento, que não se resume especialmente aos territórios do sexo e do amor. Em linhas gerais, as pombagiras “trabalham” o que é da ordem do desejo, seja ele qual for e sem estabelecer juízo moral a respeito do que desejam seus consulentes. Quando o masculino aparece, é referente ao exu. As pombagiras, por sua vez, foram unanimemente referidas ao feminino e identificadas ao significante “mulher”. Poderíamos, assim, deduzir que a pombagira é a interpretação umbandista de mulher?

É importante pensar que são os vários atos de gênero que criam a própria ideia de gênero, de maneira que, sem esses atos, não se poderia nem mesmo falar de gênero, pois este não é um dado de realidade, não possui uma “essência”, uma origem pré-discursiva. Em outras palavras, a pombagira é “mulher” e apresenta-se como elaboração de feminino porque assim se perfaz, aquém e independentemente de “ser” das ruas, ocupar os espaços públicos, ser valente, dona da própria sexualidade, exigente e se mostrar combativa.

Vale reconhecer que elas têm voz, dizem – e muito! – por atos, palavras e em estética. São algo mais do que propulsoras de intercâmbios nas relações de poder entre as esposas e seus maridos, subversivas no que concerne ao gênero e muito mais do que “encostos”.

A cada dia, a cada incorporação, reatualizam constructos de feminino capazes de oferecer continente às mais plurais possibilidades de vivências do feminino. Revelam-se corpos femininos, abrangem a “mulher”, dizem ser “a ‘mulher’”, e proteger a “mulher”, reivindicando destaque e respeito a si e a elas. As pombagiras poderiam ser alguma coisa *outra*, e, inclusive, masculinas, se assim o dissessem – por ato ou verbo –, mas apresentam-se como “mulher”, e atestam em voz própria e por meio dos discursos de suas médiuns que “é importante deixar claro que a gente tem que ter muito respeito a elas, às *pombagiras, ao feminino*” (Patrícia, mãe de santo e médium de Língua de Fogo).

46 BARROS, Mariana Leal de. Magia é veneno e remédio: A esquerda umbandista em articulação com a segunda teoria pulsional freudiana. *Boletim Formação em Psicanálise*, v. 20, p. 27–56, 2012.

MARIANA LEAL DE BARROS doutora em Psicologia (FFCLRP-USP), Antropologia (Université Lumière Lyon 2) e pós-doutora em Antropologia (Centro de Estudos de Religiosidades Contemporâneas e das Culturas Negras – Cerne-DA-FFLCH-USP).
E-mail: marianalealbarros@gmail.com

JOSÉ FRANCISCO MIGUEL HENRIQUES BAIRRÃO é fundador e coordenador do Laboratório de Etnopsicologia do Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo.
E-mail: bairrao@pq.cnpq.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGRAS, Monique. De Yjá Mi a pombagira: transformações e símbolos da libido. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (Org.), *Meu sinal está no teu corpo*. São Paulo: Edicon/Edusp, 1989, p. 14–33.
- BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Subterrâneos da submissão: sentidos do mal no imaginário umbandista. *Memorandum*, v. 2, p. 55–67, 2002.
- _____. Sublimidade do mal e sublimação da crueldade: criança, sagrado e rua. *Psicol. Reflex. Crit.*, v.17, n.1, p. 61–73, 2004.
- BARROS, Mariana Leal de. 'Une rose, une femme': l'esthétique rituelle au-delà du maudit. In: LAPLANTINE, François (Org.). *Mémoires et imaginaires dans les sociétés d'Amérique Latine: harmonie, contrepoints, dissonances*. Rennes-França: Presses Universitaires de Rennes, 2012a, p. 117–130.
- _____. Magia é veneno e remédio: A esquerda umbandista em articulação com a segunda teoria pulsional freudiana. *Boletim Formação em Psicanálise*, v. 20, p. 27–56, 2012b.
- _____. “Os deuses não ficarão escandalizados”: ascendências e reminiscências de femininos subversivos no sagrado. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, p. 509–534, 2013.
- BIRMAN, Patrícia. *Fazer estilo criando gênero – possessão e diferenças de gênero em terreiros de umbanda e candomblé no Rio de Janeiro*: Rio de Janeiro: Ed UERJ/Relume Dumará, 1995.
- BRUMANA, Francisco & MARTINEZ, Elda. *Marginália sagrada*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of “Sex”*. Nova York: Routledge, 1993.
- _____. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CONCONE, Maria Helena Villas Boas. *Umbanda, uma religião brasileira*. São Paulo: CER-USP/Edusp, 1987.
- _____. Caboclos e pretos-velhos da umbanda. In: PRANDI, R. (org.). *Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004, p. 281–303.
- CONTINS, Márcia & GOLDMAN, Márcio. O caso da Pombagira. Religião e violência: uma análise do jogo discursivo entre umbanda e sociedade. *Religião e Sociedade*, v. 11 n. 1, p. 103–132, 1984.

- CRAPANZANO, Vincent. Introduction. In: CRAPANZANO, V. & GARRISON, V. (eds.). *Case studies in spirit possession*. New York: Wiley, 1977, p. 1–40.
- CRUZ, Andréa Mendonça Lage da. *De rainha do terreiro a encosto do mal: um estudo sobre gênero e ritual*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- DOUAIRE–MARSAUDON, Françoise. La crise des catégorisations relatives à l’identité sexuée. L’exemple du “troisième sexe”. In: THÉRY, Irène & BONNEMÈRE, Pascale. (orgs.). *Ce que le genre fait aux personnes*. Paris: Ed. EHESS, 2008, p. 277–296.
- DOWS, Laura Lee. Si “femme” n’est qu’une catégorie sans contenu, pourquoi ai-je peur de rentrer seule le soir? In: THÉRY, Irène & BONNEMÈRE, Pascale. (orgs.), *Ce que le genre fait aux personnes*. Paris: Ed. EHESS, p. 45–74, 2008
- HAYES, Kelly. Fogos cruzados: a traição e os limites da possessão pela Pombagira. *Religião e Sociedade*, v. 25, n. 2, p. 82–101, 2005.
- _____. Wicked Women and Femmes fatales: gender, power, and pomba gira in Brazil. *History of Religions*. v. 48, p. 1–21. Chicago – E.U.A.: Univ. of Chicago, 2008
- _____. *Holy harlots: femininity, sexuality and black magic in Brazil*. Berkeley, California: University of California Press, 2011.
- LAGES, Sônia Regina Corrêa. Possessão e inversão da subalternidade: com a palavra, Pombagira das Rosas. *Psicologia & Sociedade*, v. 24 n. 3, p. 527–535, 2012.
- Lambek, Michael. *Human spirits: a cultural account of trance in Mayotte*. London/New York/New Rochelle/Melbourne/Sidney: Cambridge University Press, 1981.
- MACEDO, Alice Costa & BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Estrela que vem do Norte: os baianos na umbanda de São Paulo. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 207–216, 2011.
- MEYER, Marlyse. *Maria Padilha e toda a sua quadrilha: de amante de um rei de Castela a pombagira de umbanda*. São Paulo: Duas Cidades. 1993.
- MOORE, Henrietta. Understanding sex and gender. In: INGOLD, T. (org.) *Companion Encyclopedia of Anthropology*, p. 813–830 London: Routledge, 1997.
- NEGRÃO, Lísias. *Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo*. São Paulo: Edusp, 1996.
- PAGLIUSO, Ligia & BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Luz no caminho: Corpo, gesto e ato na umbanda. *Afro-Ásia*, 42, p. 195–225, 2010.
- SANCHEZ, Sônia Bartol. El conflicto de roles femeninos em la mitología afrobrasileña e su aplicación em el ritual (la protectora Yemanjá e la prohibida Pombagira). In: BARRIO, Ángel B. Espina & FUENTE, Barrio Iñigo González (eds.) *Publicación do XV Congreso Internacional de Antropología de Iberoamérica. Estudios Socioculturales en Brasil, España, México y Portugal*, p. 501–513. Recife: Ed. Massangana, 2010.
- SEGATO, Rita Laura. Género, política e hibridismo em la transnacionalización de la cultura Yoruba. *Estud. afro-asiát.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 333–363, 2003.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos. *Revista de Antropologia* 55, p. 1085–1114, 2012.
- SOUZA, Mônica Dias de. Escrava Anastácia e pretos-velhos: a rebelião silenciosa da memória popular. In: SILVA, Vagner (org.). *Memória Afro-brasileira: imaginário, cotidiano e poder*, p. 15–42. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2007.
- TRINDADE, Liana. *Exu: símbolo e função*. CER–USP/Edusp, 1985.

WALKER, Barbara. *The woman's dictionary of symbols and sacred objects*. San Francisco – USA:
Harper San Francisco, 1988.

Racismo como metaenquadre

[*Racism as metaframe*

Eliane Silvia Costa¹

RESUMO • Este artigo pretende discutir questões relativas ao racismo tendo como lastro principalmente contribuições da psicologia social. Para tanto, faz menção a dois conceitos. São eles: enquadre e metaenquadre. O primeiro foi teorizado pelo psicólogo social José Bleger e o segundo é uma ampliação desse e foi conceituado por René Kaës, teórico da psicanálise dos laços sociais. O artigo finaliza-se com situações que envolvem processos socioculturais, histórico-educacionais que trazem à baila possibilidades de enfrentar o racismo. • **PALAVRAS-CHAVE** Racismo; enquadre; metaenquadre; psicologia; educação.

ABSTRACT This article discusses issues related to racism and is based mainly upon contributions of social psychology. Therefore, it mentions two concepts. They are: frame and metaframe. The first was theorized by social psychologist José Bleger and the second is an extension of that and it was written by René Kaës, theoretical psychoanalysis of social ties. The article concludes with situations involving social-cultural, historical and educational processes that reveal possibilities to address racism. • **KEYWORDS** Racism; frame; metaframe; psychology; education.

Recebido em 22 de junho de 2015

Aprovado em 21 de julho de 2015

COSTA, Eliane Silvia Costa. *Racismo como metaenquadre*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 146-163, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p146-163

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR, Roraima, Brasil.)

INTRODUÇÃO

A psicologia é uma das principais áreas do conhecimento que permite a compreensão de processos que são subjetivos, socioculturais, histórico-políticos. Neste artigo, apoiar-me-ei em conceitos dessa área do conhecimento para discorrer sobre o racismo contra o negro e, igualmente, reportar-me-ei a algumas situações relacionadas ao âmbito educacional (não apenas à educação formal) as quais podem servir como possibilidade de enfrentar essa modalidade de dominação que diz respeito a todos: negros e não negros. As situações relativas à educação foram mencionadas por moradores do quilombo Maria Rosa^{1 2}; no entanto, entendo que versam sobre educação de forma geral, não apenas para esse segmento populacional.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Na psicologia, teorias que partem do pressuposto de que o sujeito é social ou, antes, sujeito do vínculo, não é novidade, especialmente entre as diferentes abordagens da psicologia social e também entre algumas linhas da psicanálise, notadamente entre as correntes psicanalíticas contemporâneas.

1 Este artigo tem como inspiração a pesquisa de COSTA, Eliane Silva, *Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira*, 2012, tese de doutorado em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2012. Ela foi parcialmente financiada pelo CNPq. A pesquisa contou com a colaboração de 24 entrevistados. Do ponto de vista metodológico, eles próprios indicaram uns aos outros, sendo que uma mesma pessoa foi entrevistada mais de uma vez. Foram conversas livres, individuais e grupais e sem roteiro preestabelecido. Era solicitado a eles que contassem sobre a história deles e a da comunidade.

2 Localizado na cidade de Iporanga, vale do Ribeira-SP, Maria Rosa foi o primeiro quilombo paulista a receber o título integral de domínio de terras. É composto por dezesseis famílias/sessenta moradores, os quais vivem basicamente de atividades produtivas ligadas aos recursos naturais. Assim como outros quilombos brasileiros, é marcado pelo racismo e, como consequência, apresenta índices elevados de pobreza, situações deficitárias de infraestrutura e de acesso aos serviços públicos básicos.

Kaës³ é um dos principais autores a debruçar-se teórico-epistemologicamente sobre o fato de o sujeito do inconsciente ser sujeito do vínculo, do grupo, de um dado contexto. Como tal, destacou duas séries de organizadores, que, do ponto de vista inconsciente, tornam possível, sustentam e organizam o processo de aparelhagem psíquica entre dois ou mais sujeitos; um deles é de matéria inconsciente e o outro, sociocultural.

No caso do organizador inconsciente, ele pode ser uma fantasia comum delineada entre os membros de um grupo, uma identificação, uma aliança, um medo ou um desejo comuns existentes entre os sujeitos do grupo⁴.

Os organizadores socioculturais referem-se a elementos construídos socialmente por meio do trabalho da cultura. *Eles fornecem modelos normativos para os organizadores psíquicos inconscientes*, constituem suporte para a construção de uma origem para o grupo, bem como para a sua identificação como grupo diferente de outros.

Por assim dizer, se o grupo e o sujeito do grupo são determinados pelos arranjos inconscientes que os membros do grupo traçam, também o são pelos organizadores socioculturais. É nesse sentido que leis, enunciados ideológicos, entre outros, tornam-se (ou podem tornar-se) matéria de arranjos internos dos grupos. Essa moldura ampla determinaria, em parte, as relações entre os sujeitos e a vida psíquica deles, e ela diz respeito ao que Kaës – a partir do conceito de enquadre de José Bleger⁵ – chamou de metaenquadre.

Segundo Bleger, enquadre são as constantes, os marcos, as normas que possibilitam as ações, os comportamentos dos sujeitos. O enquadre está relacionado a elementos invariáveis e é compreendido como *não processo* que garante o estabelecimento do processo, ou seja, o desenvolvimento dos fenômenos, o estabelecimento de relações, a expressão dos comportamentos.

A função essencial do enquadre é atingir a estabilidade para que haja processo, movimentação e criatividade. No entanto, nenhum enquadre é perfeitamente estável [...] Desse modo, *o enquadre se encontra numa relação dialética com o processo*⁶ (grifos meus).

Comumente, na psicologia, o conceito de enquadre tem sido utilizado na situação analítica. O papel do analista, o horário e a forma do pagamento são exemplos de enquadre que garantem o acontecer analítico. Neste artigo, reporto-me a esse conceito a fim de pensarmos uma configuração fora da clínica.

Na concepção de Bleger, uma relação que se prolonga por um longo período “com a manutenção de um conjunto de normas ou atitudes, não é outra coisa senão a própria instituição. *O enquadramento é, portanto, uma instituição*, dentro de cujos parâmetros ou no bojo da qual ocorrem fenômenos a que denominamos comportamentos”⁷

3 KAËS, René. *Um singular plural: a psicanálise à prova do grupo*, São Paulo: Edições Loyola, 2011.

4 Ao longo do doutorado, por exemplo, os entrevistados revelaram um medo inconsciente comum e presente hoje em dia entre eles: o de ser escravizados.

5 BLEGER, José. *Simbiose e ambiguidade*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

6 KAËS, René. *op. cit.* 2011, p. 67,

7 BLEGER, José. *op. cit.*, 1988, p. 312.

(grifos meus). Logo, o enquadre é parte integrante da identidade do sujeito. Segundo⁸: “A identidade é sempre – total ou parcialmente – grupal ou institucional, isto é: pelo menos uma parte da identidade é sempre configurada pela pertinência a um grupo, uma instituição, uma ideologia, um partido etc.”. Postulou também que,

[só] podemos nos comportar como indivíduos em interação na medida em que participamos de uma convenção de modelos e normas que são mudas [ou, pela rotina, tornam-se mudas], mas que estão presentes e graças às quais podemos, então, formar outros modelos de comportamento⁹.

Assim sendo, para o teórico, o enquadre tem função psíquica, em especial porque é depositário dos estratos da personalidade que não foram conscientemente elaborados, os quais estão em estado de comunicação pré-verbal, fusionado, dos sentimentos e sensações indiscriminados, da infraestrutura inconsciente profunda de todo o vínculo. É depositário do que Bleger conceituou de sincrético. Disse:

Não é apenas a novidade que provoca o medo, mas também o *desconhecido que existe no interior daquilo que é conhecido* [...] É o medo do encontro com uma sociabilidade que nos aniquila enquanto pessoa e nos transforma num único meio homogêneo, sincrético, no qual cada um não poderá emergir do fundo enquanto figura [...] o que implica dissolução da identidade estruturada pelos níveis mais integrados do Eu¹⁰.

Trata-se do medo da desagregação, da perda de identidade de sujeito singular. Do receio de perder os referenciais e não poder agir alicerçado nos modelos já apropriados. Do medo “de uma regressão a níveis de uma sociabilidade sincrética que não está constituída por uma inter-relação ou interação, mas que exige uma dissolução de individualidades”¹¹.

Além do enquadre constituir a identidade do sujeito singular, todo enquadre possui um metaenquadre: um enquadre de fundo, preexistente e que o determina. “*Todo enquadre é enquadrado por um enquadre que o contém, sustenta, atrapalha ou entrava*”¹² (grifos meus)

Os enquadres mais amplos e que funcionam como metaenquadres para a vida psíquica são os modelos, as regras e normas sociais, jurídicas, políticas, culturais, religiosas, ideológicas, entre outras, que regem a todos e dão o alicerce para o estabelecimento dos enquadres das organizações, dos pequenos grupos, das famílias, dos casais e do sujeito (que é, por princípio, vincular e também estabelece seus próprios enquadres).

8 *Idem*, p. 313.

9 BLEGER, José. *Temas de Psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 109.

10 *Idem*, p. 46.

11 *Idem*, p. III.

12 Ver KAËS, René, *op. cit.*, 2011, p. 68.

Assim sendo, o enquadre da família, as regras familiares, funcionam como metaenquadre para o casal e para o sujeito singular. O enquadre de uma organização funciona como metaenquadre para os pequenos grupos nela alocados. Os enquadres amplos – políticos, jurídicos etc. – operam como metaenquadre para todos, nas organizações, nas comunidades, nas famílias, na vida particular do sujeito. Essas constantes nos guiam psíquica e socialmente, até mesmo quando se trata da tentativa de mudá-las, rompê-las e superá-las.

Isso posto, considero que, no Brasil, dentre outros, o racismo é um dos metaenquadres ideológicos que estruturam os mais variados âmbitos da vida de todos que aqui habitam¹³.

Sobre o racismo, é preciso sinalizar que, a despeito de estudos genéticos recentes constatarem a não existência de uma demarcação biológica que diferenciaria os sujeitos em grupos raciais distintos, apesar de, do ponto de vista biológico, não existir raça, do ponto de vista político-ideológico, sociocultural e psicossocial a raça ainda é um importante componente nas relações e estruturas sociais.

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural [...]. Ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas¹⁴.

E, como postulou Hasenbalg:

A discriminação racial pode ser “racional” com respeito à sua função: a disponibilidade de mão de obra barata e abundante e a continuidade da dominação racial. Ao se passar dos componentes subjetivos para os componentes objetivos do racismo, a ênfase estará nas suas funções como mecanismo de dominação, na estratificação racial e na emergência de privilégio racial. O racismo pode ser definido como o conjunto de práticas do grupo branco dominante, dirigidas à preservação do privilégio de que usufrui por meio da exploração e controle do grupo submetido¹⁵.

¹³ Igualmente, considero que o sexismo e a discriminação de classe operam como metaenquadres e que ambos juntamente com o racismo articulam-se, inter cruzam-se e criam diferentes modalidades e arranjos de dominação.

¹⁴ MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia, *III Seminário Nacional sobre Relações Raciais e Educação-Penesb*, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <<https://goo.gl/zMbwB>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

¹⁵ HASENBALG, Carlos. Desigualdades raciais no Brasil. Em: _____; SILVA, Nelson do Valle (Orgs.).

Essa ideologia estabelece um desequilíbrio entre os grupos sociais, consolidando a manutenção da vida e dos privilégios do grupo racial branco dominante em detrimento da devastação e da morte daqueles considerados inferiores.

O racismo opera como metaenquadre violento contra o negro (e o indígena) e como um metaenquadre facilitador para o branco, como tal, funciona como antiprocessos. Como ressaltou Bleger¹⁶, conservar insistentemente certas constantes, certos enquadres (e metaenquadres) em situações em que se fazem necessárias transformações indica um antiprocessos, uma tentativa de perpetuação de uma mesma configuração e uma tendência à estereotipia, à burocracia. Esse fenômeno ocorre com frequência em situações nas quais a sociedade separa o que é tido como normal do anormal. Ressaltou Bleger:

A sociedade tende a instalar uma clivagem entre o que considera normal e anormal. Assim estabelece uma clivagem muito profunda entre ela (a sociedade “sadia”) e todos aqueles que, como os loucos, os delinquentes e as prostitutas, são desvios, são doenças, que se supõe nada têm a ver com a estrutura social. A sociedade autodefende, não dos loucos, dos delinquentes e das prostitutas, mas de sua própria loucura, de sua própria delinquência, de sua própria prostituição, e dessa maneira aliena, desconhece e trata como se fossem alheias e não lhe correspondessem [...] Essa segregação e essa clivagem se transferem logo para os nossos instrumentos e conhecimentos. Assim, respeitar [essa] clivagem [...] e não examinar os níveis de sociabilidade sincrética significa admitir essa segregação sancionada pela sociedade, assim como admitir os mecanismos pelos quais determinados sujeitos se tornam doentes e segregados¹⁷ (grifos meus).

A fronteira está posta. Os “normais” organizam-se psíquica e socialmente a partir dessa identidade afirmada como satisfatória. Os “anormais”, a partir do demérito, da negação atribuída a eles. Ou, quem sabe, organizam-se psicossocialmente recusando ou redimensionando essas atribuições, elas não são irreversíveis.

Modificar conjunturas como essas requer mudança nos metaenquadres, o que não raramente vem acompanhado de resistências, principalmente por parte dos beneficiados. Em geral, é pelo medo do contato com o que permanece clivado que se reage à passagem para uma configuração nova, para uma experiência diferente¹⁸

Romper o racismo e o interdito de se falar sobre pode significar trincar ou, quiçá, desmantelar um modelo discursivo hegemonicamente aceito e que marca “*significativamente o inconsciente e o imaginário coletivo do povo brasileiro*”¹⁹: o de que o Brasil é uma nação inclusiva, harmônica e racialmente democrática.

Estrutura social, mobilidade e raça, São Paulo: Vértice, *Revista dos Tribunais*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1988, p. 115–143, principalmente p. 119.

16 BLEGER, José. *Simbiose e ambiguidade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

17 Ver BLEGER, José. *op. cit.*, 2007, p. 117

18 Parto da premissa de que há uma dimensão inconsciente na forma como cada um (e em conjunto) opera psicologicamente o racismo.

19 MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*,

Desconstruir o mito da democracia racial pode ser uma das ações relacionadas a uma possível desestabilização e desagregação da identidade nacional. A perda de referenciais – como o de harmonia, cordialidade, coesão – que fundamentam padrões relacionais entre brasileiros e sustentam a imagem internacionalmente veiculada sobre o país pode indicar a retomada da pergunta: que país é este? Pensar pública e politicamente sobre o racismo pode indicar a dissolução dessa identidade nacional inventada e da função psíquica e social que ela desempenha entre os brasileiros, o estrangeiro e para cada um de nós. A função de conter tensões inter-raciais, de mantê-las fora do cenário político-social e, portanto, de deslegitimar reivindicações feitas pelos negros. De perpetuar os privilégios e a estabilidade da dominação adquirida pelo grupo racial branco. De manter a segurança dada pela imagem de país quase paradisíaco, é ela que se contrapõe à de país por vezes (ou muitas vezes) violento. Violência quase sempre pensada como problema de segurança pública, de desigualdade econômica, mas que também (e frequentemente) diz respeito às desigualdades raciais.

Enfrentar o racismo e seu arranjo, o mito da democracia racial, perpassa, pois, a organização do Estado, de suas instituições e os modos de subjetivação e socialização dos sujeitos que aqui habitam.

Mudar esse metaenquadre requer trabalho psíquico e político. Demanda que brancos e negros assumam os custos políticos, sociais e psíquicos envolvidos com a ressignificação da identidade nacional, entre outras. Convoca o enfrentamento do privilégio que o grupo racial branco dominante usufrui no Brasil, assim como reconhecer que o mito da democracia racial é um nó: ele atende ao racismo e também consente o sonho de uniões possíveis. Definiu Sheriff:

A democracia racial é certamente um mito, mas é também um sonho em que a maioria dos brasileiros de todas as cores e classes sociais deseja acreditar com paixão. *Enquanto ele obviamente permite uma tremenda hipocrisia e ofusca a realidade do racismo, o mito da democracia racial é também um discurso moral que afirma que o racismo é nocivo, desnatural e contrário à brasilidade [...]* foi somente quando afro-brasileiros pobres insistiram repetidamente em que “todas as pessoas são iguais”, que “o sangue é o mesmo”, como eles costumam dizer, que eu fui capaz de reconhecer o poder prescritivo moral do sonho. Não estavam me falando sobre o mundo social tal como pensam que ele de verdade é, mas como acham que verdadeiramente deveria ser [...]. *O conceito de democracia racial, como mito e como sonho*, parece operar como uma totalidade, sem que sejam feitas as distinções entre as suas pretensões descritivas e os seus imperativos morais. Como tal, os afro-brasileiros não podem aceitá-lo nem rejeitá-lo totalmente. Eles ficam aprisionados entre a esperança e o silêncio, entre a resistência e a resignação (grifos meus)²⁰.

Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

20 SHERIFF, 1993 *apud* HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. Em: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996, p. 235–249, especialmente p. 243–244.

Não que amizades e amores inter-raciais não são e não sejam possíveis. Nas pequenas relações há encontros que buscam ser contrários ao racismo. Além disso, é possível dizer que, do ponto de vista jurídico, o Brasil é um país racialmente democrático. Existem leis que sinalizam esse dado, a começar pela Constituição Federal, que decreta a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível.

A propósito, considerando os conceitos citados, as leis podem ser vistas como metaenquadres, desde que se tornem públicas, constantes. O que não é ainda o caso dos regulamentos contra o racismo no Brasil. Para tanto, faz-se necessário ponderar sobre outros três marcos jurídicos precedentes à Constituição Federal e que circunscrevem(ram) a vida da população brasileira negra e não negra brasileira. Eles são aqui considerados metaenquadres. São eles:

PRIMEIRO METAENQUADRE: O NEGRO COMO MERCADORIA E FORÇA DE TRABALHO

O longo período escravista (sécs. XVI–XIX) e o regulamento jurídico que o implementou²¹ instituíram o negro como mercadoria e força de trabalho. A norma era o negro ser objeto de compra e venda, para ser utilizado como força de trabalho produtora de lucro. Assim sendo, naquele momento, o metaenquadre diferenciava quem era objeto e quem era gente, quem tinha de trabalhar e quem administrava o trabalho. Determinava o que era e o que se esperava do negro e quem era e o que se esperava do branco. As fronteiras entre negros e brancos estavam postas. Os lugares estavam delineados.

No entanto, em função dos *processos* que há dentro de cada metaenquadre, essa configuração foi cotidianamente atacada. Os negros criaram estratégias contra esse lugar de objeto a eles atribuído. Os fios condutores do escravismo brasileiro foram desatados seja pela instituição de diferentes dispositivos de resistência formulados pelos próprios negros, pela ação do Movimento Abolicionista, pela influência do ideário internacional da Revolução Francesa, pelas pressões capitalistas proferidas pela Coroa inglesa em função do advento da industrialização, dentre outros.

SEGUNDO METAENQUADRE: O NEGRO LIVRE E INFERIOR

Com a abolição da escravatura (1888), o metaenquadre mudou: de objeto e força de trabalho o negro passou a ser gente livre e inferior. Se econômica e socialmente pouca alteração ocorreu, se efetivamente muitos negros morreram à míngua, continuaram a ser explorados e vistos como gente rebaixada, é possível considerar que nas esferas jurídica e simbólica algo se transformou: o cativo foi formalmente desativado (ainda que negros continuassem escravizados) e, com isso, o que até então era tido como certo e estruturante (o escravismo) não mais seria perante a lei, mesmo que outras leis e outras estratégias tenham sido utilizadas para inviabilizar a vida dos negros em terras brasileiras.

21 Do ponto de vista jurídico, o alvará de 29 de março de 1559 instituiu o escravismo no Brasil, a Lei Áurea de 1888 estabeleceu a abolição da escravatura (segundo metaenquadre) e a Constituição de 1891 deu conformidade e sustentação para a proclamação da República Brasileira (terceiro metaenquadre).

Do ponto de vista dos *processos*, dos comportamentos dos sujeitos, vale mencionar que, mesmo com a mudança de metaenquadre para o da abolição, os negros permaneceram filiados à causa da liberdade. Eles, antes, tinham-na como razão fundamental de suas preocupações, afinal, temiam que a liberdade recém-conquistada deixasse de existir e voltarem a ser escravizados. As mobilizações que ocorriam em torno da proclamação da República, algo inaugural, inquietavam-nos: o que aconteceria com eles, os negros? A luta pela igualdade que exercitavam vinha no bojo da bandeira da liberdade, sendo aquela concebida em seu sentido mais elementar, pelo sentimento de pertença nacional, de cidadania como direito à identidade nacional²². Por sua vez, a elite receava que esse povo negro considerado inferior, imoral e carregado de vícios dominasse as terras brasileiras, tal como ocorrera em São Domingos, quando da revolta de escravizados (1791-1804) que culminou na independência do Haiti²³.

Esses não eram temores infundados, referiam-se provavelmente a medos aflorados com a modificação do metaenquadre, com a quebra das fronteiras e do fundamento jurídico que definia o lugar do negro e do branco. O negro buscou contornar seu medo por meio da instituição de movimentos sociais em defesa de seu grupo social. Por sua vez, a elite lançou mão do aparato acadêmico como uma das artimanhas para continuar a inferiorizar os negros, a fim de coibir o seu assenhoreamento.

O TERCEIRO METAENQUADRE: NA REPÚBLICA, O NEGRO RACIALMENTE INFERIOR²⁴

A Primeira República brasileira foi regulamentada pela Constituição de 1891, na qual o negro (assim como mulheres, indígenas e analfabetos) não tinha direitos plenos, por exemplo, o do voto, ou seja, não poderia decidir sobre o futuro político da nação. Além disso, foi nessa época que o *debate teórico* acerca da categoria raça e das relações inter-raciais, intelectualmente gestado na Europa, foi mais sistematicamente incorporado no Brasil. Aqui, houve releituras dos pensamentos e das práticas racistas e antirracistas europeias. Nessa conjuntura, foi engendrado o discurso teórico sobre o embranquecimento da nação e a defesa ou não do processo de miscigenação. Como se sabe, Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Viana foram alguns dos intérpretes do país que ganharam visibilidade pública em discussões sobre a temática racial. Posteriormente, a partir mais propriamente da década de 1930, o discurso acerca da “democracia racial” tornou-se hegemônico na nação. Gilberto Freyre ficou nacional e internacionalmente associado a essa retórica.

Como apontado, o olhar de rebaixamento e coisificação do negro está posto no Brasil desde os primórdios do escravismo; no entanto, só podemos teoricamente falar

22 GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto, *Contemporânea*, v. 1, n. 2, p. 17-36, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/a9oqhz>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

23 REIS, João José. O abolicionismo em perspectiva continental. *Revista Afro-Ásia*, n. 31, p. 369-373, 2004. Disponível em <<http://goo.gl/co442m>>. Acesso em: 20 out. 2008.

24 O recorte escolhido não equivale a um crivo historiográfico propriamente dito, nem mesmo a uma gama leis ou ações políticas implantadas ou implementadas no Brasil. Por exemplo, não foi dado destaque ao Império (1822-1889), pois, na ocasião, formalmente o negro ainda estava na condição de escravizado.

em racismo a partir do século XIX, quando essas teorias de cunho racista foram sistematizadas. Não por acaso o racismo legitimado cientificamente foi propagado no momento em que o Brasil se tornou um país independente, ocasião na qual o negro poderia ser tido como sujeito cidadão²⁵.

Ou seja, leis e teorias têm (ou podem ter) um fundamento ideológico. São, pois, metaenquadradas por ideologias, são elas próprias propagadoras de ideologias.

Nessa perspectiva, *ideologia* é “associação, ligação, sutura de ideias, ela também é dissociação do real e da ilusão, do discurso e da ação”²⁶. Ela tem por função ligar os sujeitos entre si e conectá-los a percepções, afetos, representações, tanto quanto de negar outras representações, percepções e afetos. Tal como frisado por Fernandes, a sutura ocorre por meio da negação e da recusa, garantindo ideologicamente *um universo sem falhas*. Não se trata apenas de denunciar a ideologia, mas de incluí-la como forma do desejo²⁷.

Além desses metaenquadres, há um quarto regulamento jurídico a caminho, quem sabe, de se tornar uma constante, um metaenquadre, refere-se à Constituição Federal de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, nela, na perspectiva jurídica, o negro (e todo e qualquer brasileiro) é um cidadão, é um sujeito com direitos iguais aos demais cidadãos. Esse regulamento é resultado dos processos de reivindicações sociais feitos principalmente pelo Movimento Negro Brasileiro.

Então, cabe perguntar: como ecoam, hoje em dia, essas temporalidades e esses metaenquadres jurídicos tão distantes e atuais: do escravismo à República, do escravismo aos dias atuais?

Como já citado, e a partir da Constituição de 1988, do ponto de vista jurídico, o Brasil é um país democrático. Todavia, do ponto de vista sociocultural, político-ideológico, trata-se de uma nação eminentemente desigual. Entre a lei e o que se processa no cotidiano há lacunas²⁸. Essa conjuntura é capciosa. Diz ao mesmo tempo de um engodo e de uma esperança de que um dia a lei será um fato.

Aí reside a importância de se colocar o racismo em debate constante e diariamente. Desconstruir a ideologia racista denota dar visibilidade a um cenário que sustenta misérias, desalentos subjetivos e sociais, bem como aponta para a possibilidade de criar outras formas de habitar a vida, em que o respeito e a ética possam ganhar relevância. Para finalizar, reporto-me a passagens do campo de pesquisa do meu doutorado, elas são ilustrativas do momento atual no qual vivemos e ajudam a pensar como a educação pode colaborar com o processo de colocar o racismo em xeque, de historiar a história do negro costumeiramente tratado como a-histórico.

25 Essa discussão que faço considerando marcos jurídicos e teorias está fundamentada em um modelo teórico-metodológico maior e que foi delineado por Scarcelli, no qual a autora descreve quatro âmbitos de análise, os quais estão intrinsecamente articulados. São eles: âmbito jurídico-político, teórico-conceitual, técnico-assistencial e sociocultural. Para detalhes, ver: SCARCELLI, Ianni Regia. *Entre o hospício e a cidade: dilemas no campo da saúde mental*, São Paulo: Zagodoni, 2011.

26 FERNANDES, Maria Inês Assumpção. *Negatividade e vínculo: a mestiçagem como ideologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005; ver KAËS, René, 1980 *apud* FERNANDES, Maria Inês Assumpção, *op. cit.*, p. 23.

27 FERNANDES, Maria Inês Assumpção. *op. cit.*

28 Ver SCARCELLI, Ianni Regia, *op. cit.*

A EDUCAÇÃO EM CENA: QUATRO SITUAÇÕES DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO

Farei aqui menção a três passagens relatadas por Lina ao longo da realização do campo de pesquisa, a uma consideração feita por Ricardo e a uma fala de dona Preta²⁹. Entendo que os relatos que serão descritos, a despeito de terem sido feitos por eles (principalmente por Lina), dão lugar a narrativas que são grupais, pois remetem a aspectos vivenciados por eles e por outros moradores do quilombo. Suas falas são, ao mesmo tempo, representativas de aspectos do que lhes são singular e do que é comum e partilhado pelos membros do grupo ao qual pertencem, a comunidade quilombola Maria Rosa.

De acordo com Kaës, singular refere-se ao espaço psíquico e individuado que marca a estrutura, a história e a subjetividade de um sujeito. Parte do que é singular é constituída por algo que não é comum a outro sujeito. Refere-se ao que é singular e privado. O conceito de comum diz respeito ao que enlaça os sujeitos no vínculo. São ou podem ser comuns entre os sujeitos vinculares: fantasias, ideais, medos, alianças inconscientes etc. Nessa concepção, não há vínculo sem que haja elementos comuns entre os sujeitos em interação³⁰.

Assim sendo, o sujeito é ao mesmo tempo sujeito de si próprio e membro – constituído e constituinte – de uma cadeia à qual está submetido. Por vezes, realiza funções que, inconscientemente, dizem respeito a ele e ao outro, sendo portador de conteúdos do seu grupo. Nesses casos, o sujeito opera como porta-voz, porta-sintoma, porta-sonho... do grupo. Voz, sonho, sintoma que são, portanto, dele e de seus entes. Conforme salientou o teórico Kaës³¹: “o inconsciente de cada sujeito carrega traços, na sua estrutura e nos seus conteúdos, de inconsciente de um outro e, mais precisamente, de mais de um outro”.

Por exemplo, inconscientemente, Lina foi uma das porta-vozes daqueles que, em função do racismo, inconsciente ou conscientemente, tinham medo de se assumir como negros para o estranho/o desconhecido. Igualmente, em função principalmente de experiências e processos de aprendizagem, tornou-se explicitamente defensora de o negro se assumir como negro e, mais, de um ensino público e gratuito que valorize positivamente a imagem e a história do negro no Brasil e no mundo. Citou, então, as situações:

EM UM CURSO SOBRE DESIGUALDADE DE GÊNERO...

Lina passou anos de sua vida silenciando sua negritude. Foi principalmente depois que participara de um curso sobre gênero e raça dado por um africano e organizado por órgãos públicos (um curso fruto de uma política pública pontual) que descobriu que não só poderia como deveria se reconhecer como negra. Foi nesse curso que também aprendeu que ser mulher não é (e não deve ser) sinônimo de ser submetida aos homens. Em suas palavras:

29 Nomes fictícios.

30 KAËS, René. *op. cit.*, 2011, p. 55

31 KAËS, René. O interesse da psicanálise para considerar a realidade psíquica da instituição, em: CORREA, Olga Ruiz (Org.). *Vínculos e instituições: uma escuta psicanalítica*. São Paulo: Escuta, 2002. p. 11-32.

Naquela vez, eu estava me capacitando para essa organização de gênero, que é o nome do projeto, eu tava trabalhando nisso e, lá, onde eu tava, ninguém queria se assumir que era negro. Perguntava, aqueles uns que a gente olhava neles e que estava escuro, ele dizia: “eu sou pardo claro”. Ainda colocava o claro... é só o medo da humilhação, de ser apanhado, de ser usado como escravo. É só isso mesmo, porque ainda tem medo ainda de ser: “ah, eu começo a falar que sou negro, daqui a pouco vem um lá e vão me pegar, vão me vender, vão me comprar, vão me colocar para trabalhar no que eu não quero, no que eu não aguento!” Porque é a história do passado, eu acho que ainda tem bastante gente que tem medo de assumir por isso. (Lina)

Qual palavra é menos violenta ou qual é a politicamente mais certa? Entre a aparência e a linguagem: o que falar e silenciar? O que compartilhar publicamente e o que não confessar?

O campo de desigualdades políticas entre negros e não negros e o como cada um e cada coletividade vivem e enfrentam essas desigualdades é o que tem definido para o negro qual termo sobre sua cor deve ou é possível ser pessoal e publicamente partilhado e em qual contexto.

Entre os quilombolas entrevistados, mas talvez não só entre eles, há interlocutores, momentos, lugares em que se pode falar sobre aspectos da história do negro e de ser negro. De toda maneira, no caso de Lina, ela transitou de um polo a outro: do silenciamento ao assumir-se para si e ao outro como negra. Da incerteza em relação ao futuro se cativo ou não à coragem de ser o que é. Precisou de tempo, coragem e aprendizado para acordar vocábulo, corpo e contexto. Disse:

Deve fazer uns seis anos que eu fiz esse curso de gênero, que veio vários professores, um que era da África, Basileio é o nome dele, eu me lembro do nome dele [ri]. Ele falou que “nós, como descendente de escravos, não poderíamos negar a nossa cor, que pode ser tanto cor como raça, não importa, que era negro. Pode bater no peito e falar, porque enquanto tivermos medo de falar essa palavra, não vamos ter direito em lugar nenhum [...] Era um curso de gênero para falar sobre o direito do cidadão. (Lina)

Foi no curso sobre gênero que Lina aprendeu sobre relações de poder impostas à mulher e ao negro. Completou:

Eu acredito que aqui até uns três anos tinha aqueles homens que queriam ser de verdade, aqueles machões. Eu fui uma delas que vi homem tentando ultrapassar acima da mulher, achando que ele era o homem, o poderoso. Eu falei não, a Lei Áurea ela dá direito à mulher também. Passei para eles: se o homem bater e ela tiver certeza, ela pode ir à delegacia da mulher, que ela tá com o direito na mão. E o homem vai pagar pelo que fez. E graças a Deus eu acredito que vários homens sentiram medo da lei e tá cuidando da mulher com carinho. Porque mulher não é para dar pancada. Eu mesma, quando arrumei namorado pensei: eu arrumei uma para a minha cabeça, porque eu vou ter que ficar mandada, e daí? Nunca pensei em ser uma pessoa assim. Mas como falava que o homem dominava. Eu falei: “vou ter que aceitar algumas coisas, né”. Mas

depois eu aprendi. Muitos homens não gostaram, ficam com aquela cara ruim, porque eles querem dominar a mulher. A mulher já fala: “tem a Lei Áurea”. (Lina)

Foi preciso regulamentos para que as mulheres pudessem usufruir de certa liberdade. Foi preciso lei para interceder sobre o excesso de poder de uns sobre outros, de brancos sobre negros, de homens sobre mulheres. Com a sanção da lei que aboliu a escravidão e, mais de um século depois, da lei que ampara as mulheres (Lei federal n.º 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha), Lina descobriu que pode ser diferente os destinos costumeiros atribuídos às mulheres negras.

Nesse caso, o âmbito jurídico tem funcionado como freio para as fendas criadas pela desigualdade de poder. Todavia, esse freio só pôde operar para Lina e naquela comunidade porque ela teve acesso a esse curso, porque ela aprendeu sobre essas leis e, importante, aprendeu com um negro. Lina ressaltou a relevância de ter tido um professor africano. Não se esqueceu dele, de seu nome.

Evidentemente, essa não é uma tarefa a ser atribuída apenas aos negros, ela é para todos, mas cabe frisar que a presença de um professor negro e que se afirmava positivamente ressoou afirmativamente nela.

NO MUSEU AFRO-BRASILEIRO...

Lina havia me dito que temia muito as religiosidades africanas e que o temor a impedia de conhecê-las. Entretanto, em um evento de cunho político-cultural, no qual visitou o museu Afro-brasileiro, entendeu que as imagens e os rituais ligados às religiosidades africanas eram apenas imagens e rituais, como de qualquer outra religião.

Trouxe essa vinheta como ilustração do que me parece ser um caso de ressignificação de algo ligado ao horror e também como meio para pensarmos uma intervenção política educacional: o museu visitado é fruto de uma política da Secretaria da Cultura do Governo do Estado de São Paulo voltada para dar visibilidade à história do negro no mundo. Localiza-se em um notável espaço público: no maior e mais conhecido parque de São Paulo. A visita feita por Lina também foi resultante de uma iniciativa política organizada por órgãos públicos de estado, um gesto simples, mas preciso: produziu um encontro com o inusitado. Sobre isso, disse Benghozi:

A importância das cerimônias, das manifestações de memória diante das placas comemorativas de eventos traumáticos da história de uma comunidade humana [...] têm uma função econômica psíquica de resiliência familiar, social e comunitária para superar o traumatismo catastrófico e encontrar as fontes de uma nova vitalidade psíquica³²

Diferentemente da ideologia que não envolve positivamente os negros com seus antepassados (ao contrário), a política pública pode ter uma função

32 BENGHOZI, Pierre. Resiliência familiar e conjugal numa perspectiva psicanalítica dos laços., *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 101-109 (especialmente p. 107), 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/G5m6ba>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

terapêutica de ressubjetivação, de colaborar com o processo de o sujeito negro afirmar-se racial e positivamente.

Evidentemente, é preciso conhecer essas e outras expressões culturais negras. Esse é um dos caminhos necessários para que seja refeito o trajeto que tem interditado as vozes negras. É preciso conhecer para escolher e para não temer. Nesse sentido, é vital a implantação da lei 10.639 de 2003.

NO ENSINO FORMAL...

Então, eu mesmo, eu trabalhei um tempo em Itanhaém e nós ficamos muito curiosos, havia uma igreja, que tem até hoje, com data marcada, na igreja, né, então, nós fomos um dia pra ver lá o serviço dos escravos. Então, a gente alcançava, através disso que a gente já viu, eu como vi lá, hoje a gente vê uns negócios feitos com umas pequeninhas pedras feito um calçamento, a gente fica admirado, né, como aqui na cidade têm uns calçamentos ali, em alguns lugares têm sempre muitas pedras; na mão, a gente vê aquelas barras de pedras muito grande até chegar a altura, onde está o nível da igreja, lá em cima. Então, nós, hoje, coitados de nós, nós olhamos pra uma coisa qualquer, uma pedra que já não é tão pesada assim, precisa de dois ou três homens aí, ou procurar um maquinário para pegar; eles não, eles contam que era tudo a braço, então, é uma vida muito sofrida, foi um tempo muito sofrido, e minha avó verdadeiramente ela lutou muito, e, em casa, ela falava sobre. Então, por isso que a gente já viu, e eu vi com o meu próprio olho, que não foi fácil o tempo dos escravos. (Ricardo)

Ricardo admira-se com a coragem e a força de seus ancestrais: *“a gente alcançava, através disso que a gente já viu”*. É possível alcançar parte do que os escravizados viveram e fizeram quando se olha por meio e *através* dos sofrimentos e quando se olha para além deles. Nesse mesmo sentido, isso é, quando se visa retomar a história do negro para além das correntes e do sofrimento, Lina, ao fazer referência à política pública educacional, ressaltou:

Agora a gente vem batendo na questão que é a seguinte: por que não alfabetizar os nossos filhos, as nossas crianças com a realidade daqui? Porque hoje você estuda tanto [...] Quando você faz um provão, você não conhece nada. Porque o provão só conta a história de São Paulo, a história de Brasília, coisas que nós não conhecemos. Então nós estamos querendo inverter, apresentar pros nossos filhos a realidade daqui... para gente perder esse medo, nós precisamos que nossos filhos aprendam. Nossa, eu tive vendo esse provão que saiu e ninguém passou. Ele está estudando uma coisa, vivendo uma coisa, e tem que falar sobre algo que ele nem conhece. Se citar no provão uma realidade daqui, muitos vão ter chances. E a realidade na escola não se fala, e o que vem depois, eles não conhecem. Na escola fala-se só até um ponto de um passado mais triste, que eu cheguei a estudar na escola, no tempo da escrava Isaura, no tempo da Karl Marx e mais pra frente não fala, que foi o tempo das mudanças. Quando Karl Marx começa a lutar pelo direito do cidadão, aí para. Eles não dão continuidade se ganhou a questão. Então, se nós temos direito a alguma coisa ou senão. A gente sabe que tem, isso é o direito de

cada um, mas a escola chega só até esse ponto. É um repasse de uma primeira página. Estudamos a parte que o negro foi humilhado, foi crucificado, foi classificado. Essa parte a gente conhece e essa parte é que as crianças, hoje, ficam com medo, porque a gente não vê que ele achou solução. (Lina)

Conhecer as informações sobre a história do negro, principalmente sobre as resistências e conquistas adquiridas, é uma necessidade política e psíquica. Possibilita-lhes não apenas conhecimento e possibilidade de mobilidade social, mas também acolhimento psíquico.

ENSINAMENTOS EM CASA E NA ESCOLA...

Seu apelido é dona Preta. Seu nome é de santa preta: seu pai batizou-a assim, quis localizá-la na linhagem genealógica negra. E mais: ao longo de sua vida, em encontros que incluíam a família e amigos da família, dona Preta participou de conversas plurais que aconteciam para além da porta de casa e que envolviam assuntos sobre o início dos tempos dos povos negros e indígenas naquela região. Assuntos que atualizavam o sofrimento daquele povo tanto quanto retomavam saberes deles. Dona Preta sabe detalhes de alguns ritos dos antigos. Conhece remédios para curar doenças, rituais para agilizar o pós-parto, o artesanato e outras delicadezas que possibilitaram a sobrevivência deles. Registro aqui um pequeno recorte do muito que me falara sobre esse tema:

Quando o pai Mingo contava, contava para o meu pai, tinha a avó que também contava pra gente que eles sofriam muito [...] Contavam que essas pessoas chegaram lá, nesse lugar, que era lugar deserto, não tinha nada, eles encontravam panelinhas de barro, dos bem antigos: pilõezinhos bem feitinhos, de barro, tudo coisa dos índios e dos negros mesmos. Aí que eles foram ficando... Tem a história da tia, que é a parteira, ela tá lá. Então, a tia, depois que a mulher ganhava a criança, ela fazia um chá, pegava pecumá e um pouquinho de arruda, torrava e tocava na pinga pra mulher beber para fazer a cicatrização do útero, depois que a mulher ganhava... Era o antibiótico nosso. Nosso antibiótico daquele tempo, eu tomei e meus filhos também. Eu criei sete e tomei todo esse remédio. (dona Preta)

O corpo negro alinhado ao nome e à história narrada por seus antepassados deram esteio à dona Preta, deram-lhe possibilidade de situar-se na genealogia familiar e de ser ela mesma transmissora do patrimônio recebido. Disse ainda:

Eu entrei no EJA, a professora é muito boa, ela falou toda a história do negro, que veio da África pra o Brasil. Eu estudei um ano e aprendi um pouquinho. Eu leio qualquer tipo de papel, não sei o algarismo romano, mas tenho muita dificuldade para escrever [...] Eu fiz esforço. (dona Preta)

Ressalta o quanto para ela o processo de estudo formal foi algo difícil e necessário. Graças à aprendizagem que teve em casa e depois na escola, ela foi uma das moradoras

do quilombo investigado que, desde o princípio, falava com tranquilidade sobre sua história, sobre sua negritude.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para os moradores do quilombo pesquisado, ler e compreender a escrita está a serviço do partilhamento de experiências vividas, do livre trânsito com os outros, da constituição de uma identidade subjetiva e política fortalecida. O estudo formal é um dos apoios importantes que têm.

Estudar a história do povo de lá, do negro no Brasil, do povo rural, representa mais do que adquirir o direito a ter acesso aos conhecimentos formulados ao longo do tempo, o que já significaria muito; sobretudo, *ter acesso a esses conhecimentos funciona como enlace com sua ancestralidade*, como elo que sutura o que foi fraturado com o escravismo e que tem sido esgarçado com o racismo. Opera como uma ligação com uma origem africana (ainda que genérica), como possibilidade de coser a ligação do negro com o negro.

Lina tem conhecimento que um caminho potente a ser trilhado é pelo estudo e pela coragem. É preciso conciliar força que vem de fora com a que vem de dentro. É preciso que o conhecimento venha de forma a não restringir o negro ao escravismo, que seja resultante de uma política pública comprometida com o sentido amplo de cidadania, aquele que inclui o sujeito psíquico. Assim, será possível sair das amarras do passado cativo para que o negro tenha outra perspectiva de futuro.

Há uma parte da cultura deles, especialmente aquela vinculada à roça, ao trabalho que tradicionalmente realizam e que herdaram de seus antepassados, que sabem de cor e, por isso mesmo, não precisam de técnicos para ensiná-los. Entretanto, em função do silenciamento que o racismo impõe sobre o negro e suas resistências, há outra parte que ainda precisa ser cultivada, é aquela que está no museu Afro-brasileiro, em livros de história e geografia, nas músicas e no cinema, nas obras políticas e arquitetônicas construídas pelos negros. Precisam conhecê-la. É função da política pública garantir a eles que tenham ciência de que a escravização não anulou as resistências dos negros, que, apesar da tormenta, não os aniquilou. É fundamental que saibam da existência de Aleijadinho e de Abdias do Nascimento, só para citar alguns. Se essa é uma necessidade de quilombolas, ela é também de todos brasileiros, negros e não negros. É preciso que o grupo racial branco pense e enfrente sua situação de privilégio herdada, moldada, sustentada e mantida cotidianamente por meio da exploração, tácita ou explícita, sobre grupo racial negro. É preciso que brancos se desenquadrem, se desassosseguem, se reenquadrem e se metaenquadrem tendo em vista horizontes democráticos. Para tanto, a política pública tem de cumprir sua função de mediação.

Conforme apontou Di Giovanni³³, a política pública deve ser pensada não apenas como uma intervenção do Estado em uma conjuntura social considerada

33 DI GIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das políticas públicas. *Caderno de Pesquisa NEPP- Unicamp*, n. 82, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/rnSbas>>. Acesso em: 27 set. 2011.

problemática, mas, sobretudo, como uma expressão contemporânea de exercício do poder resultante de uma complexa articulação entre o Estado e a sociedade democrática – o que pressupõe relações acionadas no campo da economia que, no entanto, sejam estruturadas em um contexto em que haja coexistência e independência de poderes e vigência de direitos de cidadania; ou seja, em que haja capacidade coletiva de formulação de agendas públicas em prol do exercício pleno da cidadania.

Segundo o autor, é por meio da interação entre Estado e sociedade que deveriam ser definidas as situações em que a intervenção estatal se faz necessária, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção.

Nesse mesmo sentido, Scarcelli³⁴ postula a necessidade de a intervenção estatal considerar diferentes níveis de atuação: das ações concretas às ações voltadas para as representações sociais e para as representações inconscientes.

Pensar a política pública desse modo significa dar um contorno ético e complexo a ela e distanciá-la de outras formas de se fazer política, tal como as de ordem clientelista, do coronelismo e do populismo. Requer entrever que princípios, teorias, leis, práticas, resultados, bem como atores, interesses e financiamento, entre outros elementos, estejam articulados, ainda que haja tensão, conflito, dissenso³⁵. Demanda olhá-la como ação social protagonizada pelo Estado e também resultante e mediadora das necessidades sociais.

Por fim, penso que políticas educacionais se referem não apenas àquelas relacionadas ao ensino público formal, ainda que esse seja o grande norte, mas toda e qualquer política pública que propicie debate, discussão, aprendizagem, troca de informações pode desempenhar uma função pedagógica.

Quando a política pública alinha-se a um posicionamento ético, no caso, o enfrentamento ao racismo, funciona como ataque ao metaenquadre. Nesse caso, trinca-o, fura-o, esgarça-o e, quiçá, possibilita o estabelecimento processual de outro metaenquadre. Nesse embate, cria (ou pode criar) campos de empatia à dignidade humana, assim com fortalecimento para novas labutas, dessa vez com mais aliados.

SOBRE A AUTORA

ELIANE SILVIA COSTA Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Psicóloga e doutora pelo Instituto de Psicologia da USP (Ipusp), com formação em Psicanálise dos Vínculos Sociais pelo Institut de Recherche en Psychothérapie e pelo Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social do Ipusp (Lapso- Ipusp). Pesquisadora vinculada ao Lapso-Ipusp. E-mail: eliane.costa@usp.br.

34 SCARCELLI, Ianni Regia. *Entre o hospício... op.cit.*

35 *Idem, ibidem.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENGHOZI, Pierre. Resiliência familiar e conjugal numa perspectiva psicanalítica dos laços. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 101-109, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/G5m6ba>>. Acesso em: 12 mar. 2010.
- BLEGER, José. *Simbiose e ambiguidade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *Temas de Psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- COSTA, Eliane Silvia. *Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombolo do vale do Ribeira*, 2012. Tese de doutorado em Psicologia Social – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2012.
- DI GIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das políticas públicas. *Caderno de Pesquisa NEPP- Unicamp*, n. 82, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/rnSbas>>. Acesso em: 27 set. 2011.
- FERNANDES, Maria Inês Assumpção. *Negatividade e vínculo: a mestiçagem como ideologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto. *Contemporânea*, v. 1, n. 2, p. 17-36, 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/34>. Acesso em: 7 fev. 2012.
- HASENBALG, Carlos. Desigualdades raciais no Brasil. In: _____.; SILVA, Nelson do Valle (Orgs.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, *Revista dos Tribunais*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1988, p. 115-143.
- _____. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996, p. 235-249.
- KAËS, René. O interesse da psicanálise para considerar a realidade psíquica da instituição. In: CORREA, Olga Ruiz (Org.). *Vínculos e instituições: uma escuta psicanalítica*. São Paulo: Escuta, 2002, p. 11-32.
- _____. *Um singular plural: a psicanálise à prova do grupo*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *III Seminário Nacional sobre Relações Raciais e Educação-Penesb*. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <<https://goo.gl/zMbwB>>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- REIS, João José. O abolicionismo em perspectiva continental. *Revista Afro-Ásia*, n. 31, p. 369-373, 2004. Disponível em <<http://goo.gl/co442m>>. Acesso em: 20 out. 2008.
- SCARCELLI, Ianni Regia. *Entre o hospício e a cidade: dilemas no campo da saúde mental*. São Paulo: Zagodoni, 2011.

As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais

[*The researches about the “state of knowledge” in ethnic-racial relationships*

Tânia Mara Pedroso Müller¹

RESUMO • O artigo é resultado do mapeamento de pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais no Brasil. Inicia-se por analisar a produção brasileira que teve esta abordagem metodológica como referência, para apresentar posteriormente os estudos que focaram no estado da arte das relações étnico-raciais. Ao realizarmos esta revisão de literatura visamos indicar aspectos relevantes ao conjunto de análises já produzidas sobre o tema, as demandas detectadas pelos autores, a diversidade de problemáticas reveladas, as urgências e silenciamentos existentes sobre os quais elas puderam desvelar e as permanências apontadas. Concluímos coligando as principais ações, propostas e críticas definidas nas pesquisas que se coadunam com aquelas defendidas pelo Movimento Negro e pesquisadoras/es das diferentes áreas que lutam pela superação do racismo no Brasil. • **PALAVRAS-CHAVE** Estado do conhecimento; estado da arte; relações étnico-raciais; educação; racismo. • **ABSTRACT** The

article is resulted from mapping about the “state of knowledge” in ethnic-racial relationships in Brazil. It begins by analyzing the Brazilian production that had this methodological approach as reference, to afterward present the studies that focused in the state-of-the-art of ethnic-racial relationships. When we realize the historical revision, we aim to indicate relevant aspects for the role set of analyses already made about the subject, the blank spaces detected by the authors, the diversity of approaches theoretical-methodological about which they have based on and the pointed permanencies. We concluded connecting the principal actions, proposals and critics defined in the researches that mingle with those defended by the “Black Movement” and searchers of the different areas that fight for the destruction of racism in the Brazilian society • **KEYWORDS** State of knowledge; State-of-the-art; ethnic-racial relationships; education; racism.

Recebido em 23 de março de 2015

Aprovado em 20 de agosto de 2015

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. *As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p164-183

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF, Rio de Janeiro, Brasil.)

INTRODUÇÃO

A identificação, mapeamento e análise da produção acadêmica foi o que chamamos inicialmente, quando nos propusemos a realizar esta pesquisa, de *Inventário Crítico*. O termo inventário vem do latim *inventarium*, que significa, de acordo com José Madureira Pinto¹, catálogo, registro, rol de bens, relação, longa enumeração, descrição pormenorizada e avaliação.

O inventário é um levantamento ordenado de elementos de um determinado grupo, segundo Carlos Faria², realizado num dado momento, e pode ter finalidades diversas. Ou como define o autor “a determinação plena dos componentes de um patrimônio particular em um dado instante ou de uma parte de tais componentes, ou de um agregado qualquer de bens que devem por uma razão qualquer considerar-se reunidos em um todo”. Incidiria, portanto, num levantamento, identificação, registro e divulgação de parte de um todo.

Nas Ciências Sociais, de acordo com Evelise Portilho³ inventariar resume-se em “mapear o universo catalogado, analisar os elementos de um dado patrimônio, descrevê-los, classificá-los e atribuir-lhes um valor”. Pressupõe ainda uma posterior tradução dos dados, ou seja, a elaboração de textos que expliquem o mapeamento visando dar a conhecê-los.

Já Antonio Arantes⁴ defende o uso de inventários como “metodologia necessária para sistematização de conhecimento bem como por permitir comparações entre diferentes objetos e realidades. O inventário pode estabelecer metas, prioridades,

1 PINTO, José Madureira. Ideologias: inventário crítico dum conceito. In *Análise Social*, Lisboa, Portugal, v. XII (45), 1976, p.127-152.

2 FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51/ fevereiro/2003, p. 45. Disponível em: <<http://goo.gl/G05pm6>> Acesso: 10 maio 2014.

3 PORTILHO, Evelise María Labatut. *Aprendizaje Universitario: un enfoque metacognitivo* (Tese de doutorado), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004, p. 34.

4 ARANTES, Antonio. Sobre inventários e outros instrumentos de salvaguarda do patrimônio intangível: ensaio de antropologia pública, *Anuário Antropológico 2007-2008*, São Paulo: Tempo Brasileiro, 2009, p. 173.

procedimentos e o monitoramento crítico”. Ressalta que embora seja prática ou método corrente em várias áreas do conhecimento (economia, contabilidade, arquitetura) “eles provocam polêmicas entre antropólogos, por prever uma avaliação e valoração”, o que não seria adequado, especialmente quando se trata de inventariar “*performances*, canções, narrativas, ou conhecimentos tradicionais”.

Em nosso primeiro entendimento, a metodologia do tipo inventário poderia ser adequada para o trabalho. No entanto, o resultado previsto contrariava nossa proposta, que não pressupunha avaliação e valoração dos elementos listados e catalogados. Isto contradiria, em nosso julgamento, os princípios éticos estabelecidos por nós para o estudo.

Concebemos que, em se tratando de produção acadêmica, é fato que estas já passaram por processos avaliativos e, portanto, não nos caberia, e não poderíamos ser presunçosos a ponto de tentar superar as avaliações anteriores realizadas por especialistas. Além de sermos sabedores de que esse tipo de produção acadêmica, durante todo o processo de desenvolvimento é orientada por pesquisador/a qualificado/a e com reconhecido saber.

Do mesmo modo, em se tratando de estudos que têm como foco as relações étnico-raciais e ou temáticas que possam beneficiar diretamente a população negra, adotar este tipo de proposta avaliativa poderia resultar numa perda na visibilização da produção científica tão pouco evidente ou recente. Ao tentarmos estabelecer critérios valorativos (critérios de época, espaço acadêmico reconhecido e com *status* etc.), com vistas a realizar uma seleção aleatória de trabalhos, poderíamos incorrer no risco de excluir pesquisas de interesse direto da população negra e de pesquisadoras/es negras/es ou que investigam a temática.

O “ESTADO DO CONHECIMENTO” EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este estudo teve como objetivo realizar um mapeamento de pesquisas publicadas que tiveram como base a revisão de literatura do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, um método já consolidado no campo da Educação.

A justificativa frequente para seu uso, dada por diferentes autores/as, que revelaremos a seguir, pois suas proposições serviram de base para nossas argumentações sobre a importância da utilização desta metodologia, está na possibilidade de se obter uma visão geral do que foi ou vem sendo produzido. Ao mesmo tempo em que permite realizar uma ordenação do progresso das pesquisas e de temas emergentes e priorizados em cada período, bem como desvendar suas características e foco, além de identificar as contribuições e avanços encontrados pelas/os autoras/es e de divulgar e conferir maior visibilidade as produções existentes.

Para Norma Ferreira⁵ as pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” seriam pesquisas bibliográficas que visam “mapear e discutir certa área de produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Elas

5 FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”, *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002, p. 257.

utilizam alguns princípios metodológicos de caráter inventariante, mas priorizam a perspectiva descritiva da produção acadêmica. Ela permite a liberdade de opção na definição do objeto de análise: dados bibliográficos e/ou resumos, por exemplo. Os dados podem ser obtidos em banco de dados ou catálogos e a elaboração do catálogo pode ser o próprio objetivo do estudo.

A vantagem de usar esse método estaria “no desafio de conhecer o já constituído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito”, mas também de divulgar o saber que se avoluma cada vez mais rapidamente nas universidades, banco de dados, catálogos⁶. O objetivo final pode ser escrever “*uma das possíveis histórias*, construídas a partir da leitura dos resumos”⁷.

Reconhecemos que as pesquisas do tipo “estados da arte” ou “estado do conhecimento” possibilitam a efetivação de um balanço da produção acadêmica de uma determinada área. Joana Romanowski e Romilda Ens⁸ destacam “que este tipo de estudo, usual em outros países, foi ampliado na última década no Brasil, com a realização de estados da arte tais como os desenvolvidos pelo Inep”, como podemos observar no quadro abaixo.

Nº	ANO	TEMA	ORGANIZAÇÃO	REALIZAÇÃO
1	2000	Alfabetização	Magda Becker Soares, Francisca p. Maciel	Anped
2	2001	Educação Infantil (1983-1996)	Eloisa Acires Candal Rocha, João Josué da Silva Filho, Giandréa Reuss Strenzel	UFSC - Centro de Ciências da Educação (CED) em pesquisas da Educação de o a 6 anos (NEEOA6)
3	2001	Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995)	Marília Costa Morosini (org)	Comitê dos produtores da informação educacional (Comped) - Anped
4	2001	Avaliação na educação básica (1990-1998)	Elba Siqueira de Sá Barreto, Regina Pahim Pinto	Fundação Carlos Chagas
5	2001	Políticas e gestão da educação (1991-1997)	Lauro Carlos Wittman, Regina Vinhaes Gracindo	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae)

6 Cf. TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini (Org.). *35 Anos da Produção Acadêmica em Ensino de Biologia no Brasil: Catálogo Analítico de Dissertações e Teses (1972 – 2006)*, Fapesb/Ppg/Uesb, 2012.

7 FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *op. cit.*, p. 259 [grifos da autora].

8 ROMANOWSKI, Joana e ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação, *Diálogo Educacional*, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set.-dez. 2006, p. 37.

Nº	ANO	TEMA	ORGANIZAÇÃO	REALIZAÇÃO
6	2002	Formação de professores no Brasil (1990-1998)	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Comped - Anped
7	2002	Juventude e escolarização (1980-1998)	Marília Pontes Sposito	Comped - Anped
8	2002	Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)	Sérgio Haddad (coord.)	
9	2006	Educação e tecnologia (1996-2002)	Raquel Goulart Barreto (coord.)	
10	2006	Formação de profissionais da educação (1997-2002)	Iria Brzezinski (coord.) Elsa Garrido (colab.)	Anped
11	2007	Currículo da educação básica (1996-2002)	Alice Casimiro Lopes (coord.) Elizabeth Macedo (coord.)	

Tabela I. Quadro dos estudos publicados pelo Inep sobre “Estado da Arte” nas diferentes áreas. Fonte: FÁVERO e OLIVEIRA, 2012.

Além de ser um método adotado e utilizado para dar visibilidade e abrangência da produção em diversas áreas, entende-se que ele deve ser usado com constância e regularidade, visto sua importância para o mapeamento dos diferentes campos de conhecimento, e por possibilitar a permanente atualização dos dados.

Concebemos “produção do conhecimento” do mesmo modo que Isabel Bello, Marcia Jacomini e Maria Angélica Minhoto⁹, tendo como referência o trabalho de Charún Tello, como aquela que tem características específicas, tais como: “um objeto de estudo, uma metodologia específica, algum tipo de busca de informação e um entrecruzamento de ideias conceituais com as informações ou observações realizadas pelo investigador.”

Célia Teixeira¹⁰ destaca a relevância desses estudos acompanhando a demarcação de Magda Soares¹¹:

9 TELLO Charún. 2013, p. 764, p. 4, *apud* BELLO, I.; JACOMINI, M. e MINHOTO, M. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. Doi: 10.5212/PraxEduc.v9i2.0004. Revista *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, 9, may. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/fjUook>>. Acesso em: 29-6-2014.

10 TEIXEIRA, Célia Regina. O “estado da arte”: a concepção de avaliação na produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação: currículo (1975-2000). *Cadernos de Pós-graduação em Educação*, SP, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

11 SOARES, Magda, *apud* FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”,

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

A pesquisadora Maria Cecília Soares Minayo¹² entende que a metodologia “pode conduzir à compreensão do estado atingido pelo conhecimento (estado da arte) a respeito de um determinado assunto – sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas”. Para a autora, o mapeamento sobre determinado tema é imprescindível para a apreensão do processo evolutivo da produção acadêmica, com vista a uma ordenação periódica e sistematizada do conjunto de informações e resultados já obtidos, o que propicia a identificação de tendências, convergências, divergências e/ou contradições, e a revelação de lacunas ou recuos.

Há que se compreender, no entanto, que essas pesquisas pressupõem um sucessivo fazer, ou seja, têm como característica principal a infinitude. Elas nem mesmo são superadas, pois, os novos dados apurados complementam ou alteram os anteriores, por isso, deve-se mantê-los ativos e disponibilizados para todas/as as/os pesquisadoras/es utilizá-los como referência ou como ponto de partida para outras investigações. Os mapeamentos são pesquisas em processo de contínua renovação, avaliação, modificação, verificação, já que é a partir deles que novos estudos podem ser pensados. E ponderando ainda, como instrui Célia Teixeira, “levando-se em consideração, principalmente, o movimento ininterrupto da ciência, que se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto, ora outro, em constante movimento”¹³.

Porém, concordamos com Boakari, Machado e Silva¹⁴ quando afirmam que nem sempre se deve ter como objetivo na pesquisa do tipo “estado da arte” a realização de “uma síntese integrativa”, como propõem alguns autores, por resultar num agrupamento parcial dos trabalhos e conseqüentemente gerar uma conclusão generalizante. Este aspecto da pesquisa poderá emanar em perdas de dados significativos sobre as produções, principalmente na área das relações étnico-raciais, uma vez que:

Esta síntese teria que sofrer um processo seletivo (incluir produções e excluir outras) e apontar para tendências que dizem mais de subjetividades que de realidades

Educação & Sociedade, São Paulo, v. 23, n. 79, 2002, p. 259.

12 MINAYO, Maria Cecília Soares. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*, 9. ed. revista e aprimorada, São Paulo: Hucitec: 2006.

13 TEIXEIRA, Célia Regina. *op. cit.*, p. 63.

14 BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva e SILVA, Francilene Brito da. Produções científicas em educação e relações (étnico)-raciais nas regiões Norte e Nordeste: Garimpando nos silenciamentos, 2000-2010. In. *Anais do XXI ENPENN*, 2013. Disponível em <<http://goo.gl/UYExq2>>, p. 9. Acesso em 10-5-2014.

experienciadas da população em questão. Apontar para tendências não levaria à repetição dos silenciamentos (invisibilidades) tão criticados pela população afrodescendente e pelos outros grupos excluídos das preocupações de produtores dos saberes canônicos da cultura ocidental, os conhecimentos científicos? A fim de fazer jus aos esforços de pesquisadores sobre a afrodescendência brasileira e a educação, a necessidade urgente ainda consiste em desenvolver mapeamentos completos do que está disponível nas diversas fontes encontradas. [...]. Esta perspectiva de como tratar as produções sobre a afrodescendência e a educação está baseada no pensamento de que as epistemologias eurocêntricas, que têm dominado o mundo do saber válido, não é a única que está sendo realizada durante tantos séculos; epistemologias das culturas europeias compartilham com outras modalidades/perspectivas de saber.

Assim, ao adotarmos este método levamos em consideração as observações e aspectos destacados acima.

O estudo inicia-se pela coleta de dados e a organização do material apurado segundo critérios prévios de análise, tendo como diretriz inicial alguns procedimentos: fichamento, levantamento de dados, agrupamento quantitativo e qualitativo de dados, de termos, temas, áreas, criação de mapas, tabelas e gráficos para facilitar o controle, leitura e revisão permanentes. Essas ações podem resultar em diferentes quadros que permitam sintetizar as análises realizadas, rever e atualizar os dados sobre cada aspecto do material obtido.

Tendo esses processos como referências, era nossa intenção fazer este estudo para visualizar e dar a conhecer o que está disponível na área, com vista a contribuir para ampliação das discussões acerca das relações étnico-raciais a fim de não tornar invisíveis as questões educacionais que afetam a população negra, particularmente crianças e jovens negras e negros do sistema de ensino público, e implicações nas ações afirmativas, e, mais especificamente, refletir sobre a existência e/ou ampliação da produção de pesquisas na área e a contribuição acadêmica para disseminação de seus resultados para a sociedade brasileira, sua efetividade e visibilidade no que tange aos fatos e as demandas históricas educacionais da população negra e a correlação entre relações étnico-raciais e educação.

Além disso, e por isso também, vale lembrar ainda o que disse Silvio Sánchez Gamboa¹⁵:

Faz-se necessária a realização frequente de avaliações a respeito do que tem sido desenvolvido, em termos de pesquisa científica, nas diversas áreas do conhecimento e, mais precisamente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que estes concretizam espaços privilegiados pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Consideramos que os estudos desenvolvidos nas instituições de pesquisa, centros ou universidades são fundamentais para a formação de novas/os pesquisadoras/es e docentes, tendo em vista as reflexões decorrentes do cotidiano, da realidade, dos fatos sócio-históricos e que podem ter como consequência um imediato impacto

15 SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*, Chapecó: Argos, 2012.

nas políticas públicas, e, no caso específico das relações étnico-raciais, a avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares, nos processos de formação docente e na implementação de ações afirmativas.

Assim, apontamos que as investigações realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país são basilares para a observação de temas, enfoques e, por que não dizer, prioridades e preocupações acadêmicas e sociais, consideradas relevantes à sociedade. Seus resultados e análises consolidados podem ser prementes e propulsores para apontar caminhos na superação de inúmeros problemas vivenciados no cotidiano da escola e na implantação e implementação de políticas de Estado, particularmente por termos o racismo mais fortemente explicitado e institucionalizado.

Portanto, entendemos que um mapeamento da produção acadêmica poderá apontar: tendências e a produção do conhecimento da área; frequência dos modelos teóricos e/ou dos procedimentos metodológicos em uso; novos temas e/ou áreas a serem investigados visando à superação do racismo no sistema escolar; subsidiar novos projetos e definir trajetórias para uma maior reflexão sobre as ações afirmativas, relações étnico-raciais, formação docente e a colonialidade dos currículos¹⁶, vindo a referendar projetos e políticas para implementação de uma educação antirracista e decolonial¹⁷.

Ademais, a relevância dessas pesquisas está por constatar, confirmando o que os indicadores demonstram, a prevalência do racismo na escola, devido à permanência da ideologia etnocêntrica nos conteúdos escolares e a ausência da temática das relações étnico-raciais na formação docente¹⁸.

AS PESQUISAS EM ANÁLISE

A produção brasileira de pesquisa do tipo “estado da arte” fortaleceu-se, como relatam Osmar Fávero e Rosa dos Anjos Oliveira¹⁹,

por iniciativa e com apoio financeiro do Inep. Em estreita colaboração com os centros de pesquisa da área, em especial com os grupos de trabalho da Anped, que

16 SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

17 SOUZA, Maria Elena Viana. *Educação étnico-racial e colonialidade*. In MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói, RJ: EDUFF, 2014.

18 SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*, Salvador: EdUFBA, 2005. SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos*, Belo Horizonte: Autêntica, 2008. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente*, 2. ed., Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009; *idem*, Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso, em: *Educar em Revista* (impresso), Paraná, v. 47, 2013, p. 67-84. PAIXÃO, Marcelo. *Desigualdades de cor ou raça no sistema de ensino brasileiro*. Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais – Laeser, UFRJ, RJ. Disponível em <<http://goo.gl/GLbJaA>>, 2013.

19 FÁVERO, Osmar e OLIVEIRA Rosa dos Anjos. Estado da arte e disseminação da pesquisa educacional: nota dos organizadores. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 87, p. 189-191, jan.-jun. 2012.

se encarregaram da elaboração da maior parte dos números, foram publicados onze números na Série Estado do Conhecimento.

Além dos estudos apresentados anteriormente que contaram com apoio do MEC/Inep, devemos mencionar ainda algumas pela relevância, tais como:

- as ideologias: inventário crítico dum conceito²⁰;
- a mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia²¹;
- o estado da arte do livro didático no Brasil²²;
- estado da arte da área de Educação & Comunicação em periódicos brasileiros²³;
- as pesquisas denominadas “estado da arte”²⁴;
- as pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação²⁵;
- o “estado da arte”: a concepção de avaliação na produção acadêmica do programa de pós-graduação em Educação: currículo (1975-2000)^{26, 27};
- os estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas²⁸;
- o mapeamento da produção científica brasileira a respeito do Enem (1998-2011)²⁹.

Em relação às pesquisas na área das relações étnico-raciais, constatamos que, a partir dos anos de 1990, o panorama da produção acadêmica sofreu forte transformação, com um aumento significativo de estudos neste campo³⁰. Alguns trabalhos devem ser destacados, pois reportam ao campo científico os resultados

20 PINTO, José Madureira. Ideologias: inventário crítico dum conceito. *Análise Social*, Lisboa, Portugal, v. XII (45), Brasília: Reduc/Inep, 1976, p. 127-152.

21 ROSEMBERG, Fulvia; PIZA, Edith & MONTENEGRO, Maria Tereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: Reduc/Inep, 1990.

22 FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues & COSTA, Wanderly Ferreira. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Reduc, Brasília, 1987.

23 VERMELHO, Sônia Cristina e AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de Educação & Comunicação em periódicos brasileiros. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, set.-dez. 2005. Disponível em <<http://goo.gl/R95fyB>>

24 FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *op. cit.*

25 ROMANOWSKI, Joana e ENS, Romilda. *op. cit.*

26 TEIXEIRA, Célia Regina. *op. cit.*

27 Cf. as diferentes produções apoiadas pelo Inep disponibilizadas em <<http://goo.gl/olbMKn>>.

28 VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos & ROMANOWSKI Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan.-abr. 2014 <<http://goo.gl/OrOmsq>>. Acesso em 4-5-2014.

29 BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; SANTIN FILHO, Ourides & PASSOS, Marinez Meneghelo. Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do Enem (1998-2011). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 233-260, jan.-abr. 2014.

30 COELHO, Wilma de Nazaré Baía e SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Relações raciais e educação: o estado da arte. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, 121-146, maio-ago. 2013; e, MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. Breves considerações sobre o estado do Conhecimento na área de formação de professores

das desigualdades raciais no país, seja por meio de trabalhos relacionados às relações étnico-raciais e formação docente³¹, relações étnico-raciais e currículo³², relações e escolarização³³, história da educação do negro³⁴, ou por meio de indicadores de escolarização, desigualdade entre gênero; juventude³⁵, entre outros. Essas pesquisas, em grande parte, se debruçaram nos resultados de análises elaboradas a partir da segunda metade da década passada tendo como referência tanto os dados produzidos na academia como pelos movimentos sociais.

Nosso estudo teve como diretriz os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica; levantamento dos dados; coleta dos dados; mapeamento bibliográfico e dos dados; análise descritiva dos dados; e possíveis implicações.

As fontes de referência para a coleta de dados foram: banco de teses e dissertações e periódicos da Capes/MEC – coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – (Banco de dados que reúne informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país e faz parte do Portal de Periódicos); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras); os periódicos encontrados na Base Scielo, e o Portal Domínio Público (o qual propõe o compartilhamento das mais de 8.300 teses e dissertações acadêmicas publicadas no Brasil) a partir do ano de 2003 até o ano de 2014.

Apuramos os seguintes trabalhos com foco o “estado do conhecimento” das relações étnico-raciais:

- racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura³⁶;
- breves considerações sobre o estado do conhecimento na área de formação de professores acerca da educação para as relações étnico-raciais (2005-2009);

acerca da educação para as relações étnico-raciais (2005-2009), *Revista Contrapontos* – Eletrônica, Itajaí, SC, v. II, n. 3, p. 299-313 / set.-dez. 2011.

31 GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação, *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped/ Autores Associados, 2000. V. 15, set.-out.-nov.-dez. p.134-158.

32 GABRIEL, Carmen Teresa e COSTA, Warley. *Que negro é esse que se narra no currículo de História?* *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. II, n. 22, p. 93-112, maio/agosto 2010.

33 GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/Secad, 200. p. 39-62. (incluí na bibliografia)

34 SANTOS, Lays R.B.M.M dos e BARROS, Surya A. P. Estado da arte da produção sobre história da Educação: o negro como sujeito na história da educação brasileira. In *Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. UFPB, João Pessoa, 2012.

35 PAIXÃO, Marcelo. *Op.cit.*

36 ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Paulo Vinicius B. *op. cit.*

- relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações³⁷ em Educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares³⁸;
- estado da arte da produção sobre história da Educação: o negro como sujeito na história da educação brasileira³⁹;
- estado da arte do livro didático de língua portuguesa com ênfase em racismo⁴⁰;
- relações raciais e educação: o estado da arte⁴¹;
- produções científicas em educação e relações (étnico)-raciais nas regiões Norte e Nordeste: garimpando nos silenciamentos, 2000-2010⁴²; e
- dez anos da Lei federal n. 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas⁴³.

A seguir apresentaremos uma síntese de cada um dos oito estudos, síntese esta construída a partir dos resumos e textos dos autores, buscando garantir a maior fidedignidade possível.

As/os autoras/es da pesquisa *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*⁴⁴, publicada na revista *Educação e Pesquisa*, tinham como objetivo realizar uma revisão da produção brasileira sobre racismo em livros didáticos. Basearam suas análises em estudos do estado da arte já publicados, privilegiando dois enfoques: 1) produções que denunciaram o racismo em livros didáticos; e 2) aquelas referentes ao combate contra o racismo em livros didáticos. As/os autoras/es indicaram os aspectos comuns ao conjunto de análises já produzidas sobre o tema, as lacunas que vêm permanecendo e a diversidade de enfoques teórico-metodológicos sobre os quais elas se têm apoiado. Ao final analisam as propostas e programas oficiais, tais como o programa Nacional do Livro Didático e a recente Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, no ensino fundamental, e do Movimento Negro de combate ao racismo no Livro Didático.

Em *Breves considerações sobre o estado do conhecimento na área de formação de professores acerca da educação para as relações étnico-raciais (2005-2009)*, Ana Paula

37 MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. *op. cit.*

38 REGIS, Kátia. Relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em Educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares, *Revista da ABPN*, Florianópolis. SC. v. 2, n. 5, jul.-out. 2011, p. 139-157.

39 SANTOS, Lays R. B. M. dos e BARROS, Surya A. P. *op. cit.*

40 ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. "Velhos problemas, novas questões": uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2013.

41 COELHO, Wilma de Nazaré Baía e SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. *op. cit.*

42 BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva e SILVA, Francilene Brito da. *op. cit.*

43 PAULA, Benjamin Xavier de e GUIMARAES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, jun. 2014. Disponível em <<http://goo.gl/njtJqC>>. Acesso em 27-07-2014.

44 ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley e SILVA, Paulo Vinicius B. *op. cit.*

Fernandes Mendonça⁴⁵, artigo publicado na revista *Contrapontos*, teve como objetivo mapear os estudos realizados entre os anos de 2005 a 2009, que relacionavam a diversidade étnico-racial e a formação de professoras/es. O estudo destacou alguns dados significativos para elaboração de uma análise comparativa, como metodologias, referenciais teóricos, reflexões ou resultados, e ainda, possíveis lacunas. Constata ao final que a maioria das pesquisas se debruçou demasiadamente sobre aspectos locais, não os relacionando com os aspectos globais da formação docente e não se apresentando como uma proposta de política pública para a formação de professoras/es.

A pesquisa de Kátia Régis, *Relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em Educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares*⁴⁶, publicada na *Revista da ABPN*, avaliou os principais temas discutidos em teses e dissertações sobre relações étnico-raciais e currículos escolares, realizadas em programas de pós-graduação em Educação. A autora identificou quatro grandes grupos de estudos: a) o negro nos livros didáticos; b) relações étnico-raciais no currículo em ação; c) estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar e d) o ensino da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares. Ao final, ressaltou os desafios ainda existentes para a inclusão da história e da cultura negra nas práticas curriculares.

Lays Santos e Surya Barros, em o “Estado da arte da produção sobre história da Educação: o negro como sujeito na história da educação brasileira”⁴⁷, artigo publicado nos *Anais do IX Seminário nacional de estudos e pesquisas – “história, sociedade e educação no Brasil”* – UFPB, apresenta o resultado de pesquisa. Teve como objetivo a realização de um balanço historiográfico da produção acadêmica acerca da história da educação da população negra no Brasil. Elas visavam: organizar um banco de dados; publicizar as pesquisas da área; levantar lacunas na produção historiográfica sobre a educação da população negra; e divulgar a importância da história da educação a fim de contribuir para a educação das relações étnico-raciais. O estudo permitiu demonstrar o que algumas pesquisas já revelaram, ou seja, que ao contrário do imaginário coletivo, desde o período colonial o negro investia na sua formação escolar e na permanente luta pela instrução e acesso a escolarização.

No texto *O Estado da Arte do Livro Didático de Língua Portuguesa com ênfase em Racismo*⁴⁸ de Livia Jéssica Messias de Almeida, dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, levantou as produções de teses e dissertações que analisam os livros didáticos de língua portuguesa, no período de 1987 a 2009, com ênfase em racismo, relações raciais e representações do negro. Seu estudo permitiu concluir que todas/os as/os autoras/es concordam com a premissa da urgente importância de reestruturação do livro didático de língua portuguesa para adequação a legislação brasileira e para contemplar a diversidade das/os alunas/os que tem neste instrumento sua principal base de estudo.

45 MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. *op. cit.*

46 REGIS, Kátia. *op. cit.*

47 SANTOS, Lays R. B. M. M dos e BARROS, Surya A. P. *op. cit.*

48 ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. *op. cit.*

Wilma Coelho e Rosângela Silva, em *Relações raciais e educação: o estado da arte*⁴⁹, estudo publicado na *Revista Teias*, examinaram um conjunto de teses e dissertações cujos objetos se referem à temática relações raciais e educação, defendidas em programas de pós-graduação em Educação, de universidades brasileiras com conceitos Capes acima de quatro. A pesquisa constatou a existência de 25 grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ com a temática relações raciais e educação, e 13 sobre negro e educação. Com esses dados, as autoras puderam analisar as produções da área, desvelando seus instrumentos, métodos e possibilidades de interseção, interação e interconexão entre elas. As autoras traçaram um panorama quali/quantitativo dessas produções, avaliando os objetivos, metodologias, as universidades de origem, as regiões do país em que se encontram, entre outras informações. Um ponto em comum de destaque nas produções investigadas está na histórica demanda por educação presente nas lutas e reivindicações da população negra e os movimentos sociais negros.

Francis Musa Boakari, Raimunda Machado e Francilene Silva, no trabalho “Produções Científicas em Educação e Relações (Étnico)-raciais nas Regiões Norte e Nordeste: Garimpando nos Silenciamentos, 2000-2010”⁵⁰, publicado nos Anais do XXI Encontro de Pesquisa em Educação do Norte/Nordeste – EPENN/GT21, analisaram, caracterizaram e discutiram aspectos do que foi produzido na década de 2000 sobre a temática da educação e a população afrodescendente brasileira nas regiões delimitadas para revelar os resultados apontados por estas produções, os silenciamentos revelados e seus significados. As/os autoras/es afirmam, ao final, que as pesquisas no campo da educação e da afrodescendência existem e que elas têm proposto variadas e diversas possibilidades de intervenção, além de representarem a luta e enfrentamento ao pensamento machista, elitista, racista e colonizador, estando neste embate sua importância, mas ainda se faz necessária sua desinvisibilização.

No artigo “10 anos da Lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas”⁵¹, de Benjamin Xavier de Paula e Selva Guimarães, publicado na revista *Educação e Pesquisa*, foram investigadas as produções acadêmicas sobre a formação docente para as relações étnico-raciais. Foram analisadas doze teses de doutorado, quinze dissertações de mestrado, e apenas um artigo científico⁵². As/os autoras/es concluíram que há uma invisibilidade da temática antes dos anos de 2000, no que tange a formação docente para a educação básica e superior. Porém, a partir daquele ano foi possível observar uma crescente demanda na produção acadêmica e sua publicização, bem como maior inserção do tema e efetividade de ações no campo da pesquisa, do ensino e da extensão.

49 COELHO, Wilma de Nazaré Baía e SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. *op. cit.*

50 BOAKARI, Francis Musa, MACHADO, Raimunda Nonato da Silva e SILVA, Francilene Brito da. *op. cit.*

51 PAULA, Benjamin Xavier de e GUIMARAES, Selva. *op. cit.*

52 PINTO, Regina Pahim. Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, agosto/1998, n.68, p. 3-34.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

A partir dos oito trabalhos apurados e analisados, conseguimos visibilizar e evidenciar que os estudos privilegiaram a concepção de relações étnico-raciais como uma proposta necessária a ser construída a partir da educação e do currículo e que deve refletir diretamente na formação de professoras/es. Entendem aquele conceito como política de ação afirmativa, construída por lutas históricas de movimentos sociais negros e não negros tendo em vista a escolarização da população negra em todos os níveis e a implantação de uma educação antirracista e decolonial. Isso pressupõe uma luta permanente pela superação do racismo na escola, a descolonização do currículo e conteúdo escolares e a educação como instrumento de desconstrução do preconceito e da discriminação racial.

Os objetivos das pesquisas foram semelhantes, ou seja, mapear as produções desenvolvidas sobre o tema, destacando: os assuntos priorizados; a frequência regional, temporal, territorial e de gênero de realização; objetivos dos estudos; preferência do universo das pesquisas; principais procedimentos metodológicos adotados; e a sistematização das implicações, conclusões e propostas apontadas nos trabalhos.

A seleção feita por nós dos estudos se deu especificamente pelas palavras-chave *estado da arte*; *estado do conhecimento*; *revisão de literatura*; *relações étnico-raciais*; *negro*; *racismo* juntamente com o termo *educação*. A seleção ocorreu pelo uso dessas palavras mais os conectivos booleanos E (AND), OU (OR) E NÃO (NOT) para a formulação das expressões booleanas. Separamos os termos da seguinte forma: (Estado da arte. OU. Estado do conhecimento. OU. Revisão de literatura). E. (Relações étnico-raciais. OU. Raça. OU. Negro. OU. Racismo.). Dessa maneira, os resultados obtidos puderam ser evidenciados, excluindo-se os temas não desejáveis.

Tomamos também para seleção dos textos as orientações metodológicas de Antônio Severino⁵³ que explica: “O título deve expressar, fundamentalmente, o conteúdo temático do trabalho”. Entretanto, constatamos que os títulos podem ou não evidenciar o objeto principal do estudo. Para além disso, ressaltamos que as pesquisas de revisão de literatura do tipo “estado do conhecimento” devem considerar como seus objetos de estudo não somente os trabalhos que elencarem a temática no título, mas também palavras-chave ou resumos. Aliás, os resumos são as principais fontes de dados. Neles se espera que se revele a síntese das ideias principais do texto, sobre aquilo do que se fala, a sua problematização, o objetivo, a estrutura redacional, os procedimentos metodológicos, o universo pesquisado, o tratamento dos dados, e os resultados, ou seja, uma visão rápida e objetiva do conteúdo e das conclusões do trabalho. De acordo com Norma Ferreira⁵⁴, o resumo é um importante instrumento de difusão de pesquisas e sua leitura e divulgação permitem dar a conhecer o que vem se produzindo nos diferentes campos e áreas temáticas.

Em seguida, agrupamos as palavras-chave definidas pelas/os autoras/es, o que permitiu visualizar a concentração dos termos e estabelecer a coerência e coesão

53 SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

54 FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *op. cit.*, p. 262.

entre os estudos. As palavras-chave privilegiadas contemplam principalmente as questões: estado da arte; mapeamento; relações étnico-raciais; diversidade étnico-racial; produção acadêmica; educação; história da educação; currículos escolares; ensino; livros didáticos; formação de professores; raça; população negra; afrodescendência; racismo; discurso racista; combate ao racismo; história da África e história afro-brasileira.

Nota-se que os conceitos estão correlacionados, de modo que fazem parte das discussões travadas e debatidas pelas/os autoras/es em suas pesquisas, e priorizadas por nós, tais como: estado do conhecimento, relações étnico-raciais, educação e afrodescendência.

Dos oito trabalhos analisados sete são artigos e apenas um⁵⁵ trata de dissertação de mestrado. Cabe ressaltar, no entanto, que mais dois desses artigos são resultados de dissertações de mestrado⁵⁶ ou tese de doutorado⁵⁷, pelo que pudemos averiguar no banco de dados de teses da Capes. Valeria um maior aprofundamento, a partir da biografia dos autores, para estabelecer seus percursos acadêmicos e outras produções bibliográficas.

Constatamos que a educação é a área de conhecimento predominante dos trabalhos, num total de sete, apenas um era da área de psicologia social, embora tenha a educação como área de estudo. Os suportes de publicação foram periódicos nacionais ou anais de eventos.

Em relação ao vínculo das/os pesquisadoras/es, constatamos que nove são decorrentes de projetos desenvolvidos em universidades federais. São elas: Universidade Federal de Viçosa⁵⁸; Universidade Federal do Maranhão⁵⁹; Universidade Federal da Paraíba⁶⁰; Universidade Federal do Pará⁶¹; Universidade Federal do Piauí⁶²; Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, e Universidade Federal de Uberlândia⁶³. Os outros dois são estudos realizados por pesquisadoras/es ligadas/os a uma universidade estadual de Feira de Santana⁶⁴, e um foi realizado em parceria entre dois pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e um da Fundação Carlos Chagas⁶⁵.

Observa-se uma concentração da produção nas regiões Sudeste e Nordeste, sendo:

55 ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. *op. cit.*

56 MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. *op. cit.*

57 REGIS, Kátia. *op. cit.*

58 MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. *op. cit.*

59 REGIS, Kátia. *op. cit.*

60 SANTOS, Lays R. B. M. M dos e BARROS, Surya A. P. *op. cit.*

61 COELHO, Wilma de Nazaré Baía e SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. *op. cit.*

62 BOAKARI, Francis Musa, MACHADO, Raimunda Nonata da Silva e SILVA, Francilene Brito da. *op. cit.*

63 PAULA, Benjamin Xavier de e GUIMARAES, Selva. *op. cit.*

64 ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. *op. cit.*

65 ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley e SILVA, Paulo Vinicius B. *op. cit.*

três na região Sudeste⁶⁶; quatro na região Nordeste⁶⁷; e uma na região Norte⁶⁸. Não encontramos, portanto, produção nesta temática com esta metodologia nas regiões Sul e Centro-oeste.

Quanto ao gênero das/os pesquisadoras/es apuramos um desequilíbrio nos dados: com onze mulheres e apenas três homens executores dos estudos. Isso se deu talvez, por ter uma predominância de pesquisadoras mulheres na área da educação. Ao buscarmos, com vistas a uma análise comparativa, os dados registrados pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN – em relação ao quantitativo de homens e mulheres cadastradas em seu sistema no ano de 2012, constatamos que o percentual de mulheres (67%) está bem acima do percentual de homens (33%). Esses dados mantêm a estatística da pesquisa organizada em 2009 na qual 71% das afiliações eram de mulheres e 29% eram de homens. Do mesmo modo, verificamos que ainda há uma concentração de pesquisadoras/es negras/os na área de ciências humanas. Em 2009, esta área englobava 82% do total de associadas/os. Em 2012, embora tenha diminuído significativamente essa presença, apuramos que mais da metade das/os associadas/os, 55,45%, ainda se concentra neste campo de atuação⁶⁹.

Quatro estudos tiveram como período de início de análise as décadas de 1950; 1980 e 1987. Os outros quatro se concentraram nas pesquisas desenvolvidas a partir da década de 2000. O período final variou de 2003; 2006; 2009; 2010 e 2014.

AUTORES	PERÍODO DE ANÁLISE
ROSEMBERG; BAZILLI e SILVA; 2003	1950-2003
MENDONÇA; 2011	2005-2009
REGIS; 2011	1987-2006
ALMEIDA; 2013	1987-2009
SANTOS e BARROS; 2012	1990-2010
COELHO e SILVA; 2013	2000-2010
BOAKARI, MACHADO e SILVA; 2013	2000-2010
PAULA e GUIMARÃES; 2014	2000-2013

Tabela II. Período de Seleção de Análise dos Estudos

66 ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley e SILVA, Paulo Vinicius B. *op. cit.*; MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. *op. cit.*; PAULA, Benjamin Xavier de e GUIMARAES, Selva. *op. cit.*

67 REGIS, Kátia. *op. cit.*; SANTOS, Lays R. B. M. dos e BARROS, Surya A. P. *op. Cit.*; ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. *op. cit.*; e BOAKARI, Francis Musa, MACHADO, Raimunda Nonata da Silva e SILVA, Francilene Brito da. *op. cit.*

68 COELHO, Wilma de Nazaré Baía e SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. *op. cit.*

69 ABPN. *II Relatório de perfil dos/as Pesquisadores/as Negros/as da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)*. Florianópolis, ABPN, 2012, 28p. <<http://goo.gl/Ar9wo1>>. Acesso. 3-12-2014.

As justificativas diferem: a necessidade premente de um amplo mapeamento da produção existente em dada temática para apurar tendências, permanências e ausências, local, regional e nacional, até a necessidade de verificar os impactos causados pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 (que alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a inclusão do artigo 26A que determina o estudo da história e cultura negra na escola) na produção acadêmica, nas práticas pedagógicas, no contexto escolar, na formação docente ou sobre o negro na história da educação.

Cabe ressaltar que tanto nós como as/os pesquisadoras/es aqui apresentadas/os utilizaram as seguintes bases de dados de referência para a coleta das fontes: Banco de Teses da Capes/MEC; Portal de Periódicos; Scielo; Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDBT); Banco de Teses do Portal Domínio Público e Anais de congressos, particularmente de GTs da Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; Diretório de Pesquisa do CNPQ/Capes, havendo pouca variação nas ferramentas de busca.

Os dados apurados, a partir das investigações analisadas, possibilitam confirmar nossas observações sobre a validade das pesquisas do tipo estado do conhecimento como facilitadoras de aprofundamentos teóricos, indicativas de novos estudos e que ao serem divulgadas por trabalhos com essa metodologia podem permitir novos olhares e leituras, bem como servir de base para o surgimento de novos projetos de pesquisas, novas reflexões, e atualizações de dados com a validação das/os pesquisadoras/es e da academia.

Entendemos que essas produções podem servir como valiosa ferramenta para novas investigações, propostas, projetos e que deles possam decorrer subsídios para outras proposições de práticas pedagógicas e ações afirmativas, assim como novos procedimentos e processos consubstanciados para a formação de professoras/es e a mudança paradigmática colonizadora dos currículos escolares⁷⁰. Tudo isso visando à concretização de uma educação antirracista e decolonial⁷¹. Todavia, não podemos desconsiderar e, portanto, devemos destacar uma crítica importante assinalada em um desses estudos:

As atividades científicas de e sobre afrodescendência existem e significam conquistas, significam que estão ocupando os lugares estabelecidos e isto é muito porque seu processo de produção vem acompanhado da luta pela valorização e aceitação dos conhecimentos afrodescendentes, dor, persistência, resistência, resiliência, dentre outros; e ainda, pela convicção de que somos, naturalmente, coitadas/os ou incapazes⁷².

Com este trabalho podemos afirmar que, a partir das pesquisas do “estado do conhecimento” realizada por essas/es pesquisadoras/es, evidencia-se sua importância como metodologia de pesquisa. E particularmente, quanto ao estudo da temática, podemos dizer que suas conclusões devem ser indicativas e orientadoras para maiores investimentos em estudos nas/das relações étnico-raciais, no fortalecimento das/os

70 SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.), *op. cit.*

71 SOUZA, Maria Elena Viana. *op. cit.*

72 BOAKARI, Francis Musa, MACHADO, Raimunda Nonato da Silva e SILVA, Francilene Brito da. *op. cit.*, p. 22.

pesquisadoras/es da área, principalmente na educação. Seus conhecimentos revelam prioridades e preocupações acadêmicas, destacam as problemáticas consideradas relevantes, evidenciam em seus resultados e análises questões, propostas e outras perspectivas capitais para a compreensão de variadas demandas enfrentadas por pesquisadoras/es, professoras/es e alunas/os negras/os e não negra/os no cotidiano da escola e da Academia para enfrentamento do racismo, bem como a luta para uma formação decolonial. Enfim, a nossa pesquisa pode demonstrar a possibilidade de efetivação de um balanço da produção acadêmica decorrentes das discussões acadêmicas balizadas pelas produções científicas sobre as relações étnico-raciais.

SOBRE A AUTORA

TÂNIA MARA PEDROSO MÜLLER Pós-doutorada em Antropologia Social pela USP; doutora e mestre em Educação pela UERJ; pedagoga pela UFF; professora adjunta IV da UFF; professora do programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Relações Étnico-raciais no Cefet/RJ; coordenadora-geral do Programa de Pós-graduação *lato sensu* da Faculdade de Educação da UFF; coordenadora editorial da *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)* – ABPN; membro da diretoria da ABPN; coordenadora líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Relações Étnico-raciais, Educação e Formação Docente – GREEN-UFF. E-mail: taniamuller@id.uff.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABPN. *II Relatório de perfil dos/as Pesquisadores/as Negros/as da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)*. Florianópolis, SC, ABPN, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/Ar9wo1>>. Acesso: 3-12-2014.
- ALMEIDA, Lívia Jéssica Messias de. “Velhos problemas, novas questões”: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2013.
- ARANTES, Antonio. Sobre inventários e outros instrumentos de salvaguarda do patrimônio intangível: ensaio de antropologia pública. In *Anuário Antropológico 2007-2008*, São Paulo: Tempo Brasileiro, 2009.
- BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida & MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. Doi: 10.5212/

- PraxEduc.v.9i2.0004. Revista *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, 9, may. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/fjUook>>. Acesso em: 29-6-2014.
- BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonato da Silva & SILVA, Francilene Brito da. Produções científicas em educação e relações (étnico)-raciais nas regiões Norte e Nordeste: Garimpando nos silenciamentos, 2000-2010. In *Anais do XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/UYExq2>>. Acesso em 10-5-2014.
- BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias, SANTIN FILHO, Ourides & PASSOS, Marinez Meneghello. Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do Enem (1998-2011). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 233-260, jan./abr. 2014.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- _____. & SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Relações raciais e educação: o estado da arte. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 121-146, maio/ago. 2013.
- _____. & COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista* [impresso]. Paraná, v. 47, 2013, p. 67-84.
- FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – V. 18 n. 51, fevereiro/2003. Disponível em: <<http://goo.gl/Go5pm6>>. Acesso em 10-5-2014.
- FÁVERO, Osmar. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do *Em Aberto*. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 87, jan./jun. 2012.
- _____. e OLIVEIRA Rosa dos Anjos. Estado da arte e disseminação da pesquisa educacional: nota dos organizadores. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 87, p. 189-191, jan.-jun. 2012.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP. V. 23, n. 79, 2002.
- FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues & COSTA, Wanderly Ferreira. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Reduc, Brasília, 1987.
- GABRIEL, Carmen Teresa e COSTA, Warley. Que negro é esse que se narra no currículo de História? *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 93-112, maio/ago.2010.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/Secad, 200, p. 39-62.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped/ Autores Associados, 2000. Vol. 15, set.-out.-nov.-dez., p.134-158.
- MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. Breves considerações sobre o estado do conhecimento na área de formação de professores acerca da educação para as relações étnico-raciais (2005-2009). *Revista Contrapontos* – Eletrônica. Itajaí, SC. V. 11, n. 3, p. 299-313, set.-dez. 2011
- MINAYO, Maria Cecília Soares. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.
- PAIXÃO, Marcelo. Desigualdades de cor ou raça no sistema de ensino brasileiro. *Laeser*, UFRJ, RJ. Disponível em: <<http://goo.gl/GLbJaA>> 2013. Acesso em 10-5-2014.
- PAULA, Benjamin Xavier de & GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, jun. 2014. Disponível em <<http://goo.gl/njtJqC>>. Acesso em 27-7-2014.
- PINTO, José Madureira. Ideologias: inventário crítico dum conceito. In *Análise Social*, Lisboa, Portugal, v. XII (45), 1976, p.127-152.

- PINTO, Regina Pahim. Educação do negro: uma revisão bibliográfica. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, agosto/1998, n. 68, p. 3-34.
- _____. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, novembro/1999, n. 108, p.199-231.
- PORTILHO, Evelise María Labatut. *Aprendizaje Universitario: un enfoque metacognitivo*. (Tese de doutorado), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.
- REGIS, Kátia. Relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em Educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares. *Revista da ABPN*, Florianópolis, v. 2, n. 5, jul.-out./ 2011, p. 139-157.
- ROMANOWSKI, Joana & ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR. v. 6, n. 19, p. 37-50, set.-dez. 2006.
- ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Paulo Vinicius B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan.-jun. 2003.
- _____; PIZA, Edith & MONTENEGRO, Maria Tereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: Reduc/Inep, 1990.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2012.
- SANTOS, Lays R. B. M. dos & BARROS, Surya A. P. Estado da arte da produção sobre história da educação: o negro como sujeito na história da educação brasileira. In *Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. UFPB, João Pessoa, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria. Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Ed. UFBA, 2005.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial e colonialidade. In MÜLLER, Tânia Mara Pedroso & COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói, RJ: EdUFF, 2014.
- TEIXEIRA, Célia Regina. O “estado da arte”: a concepção de avaliação na produção acadêmica do programa de Pós-graduação em Educação: currículo (1975-2000). *Cadernos de Pós-graduação em Educação*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.
- TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini (Org.). *35 Anos da Produção Acadêmica em Ensino de Biologia no Brasil: Catálogo Analítico de Dissertações e Teses (1972–2006)*. Fapesb/Ppg/Uesb, 2012.
- VERMELHO, Sônia Cristina & AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de Educação & Comunicação em periódicos brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, set.-dez. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/R95fyB>>. Acesso em: 10-5-2014.
- VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos & ROMANOWSKI Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, PR. v. 14, n. 41, p. 165-189, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/OrOmsq>>. Acesso em 4-5-2014.

Nem crime, nem castigo: o racismo na percepção do judiciário e das vítimas de atos de discriminação

[*Nor crime, neither punishment: racism in perception of judiciary and of victims of acts of discrimination*

Gislene Aparecida dos Santos¹

RESUMO • Neste artigo analisamos como casos de racismo, que compõem uma amostra de processos jurídicos ocorridos na cidade de São Paulo entre 2003 e 2011, foram percebidos pelo judiciário e pelas vítimas, e discutimos se essa experiência influenciou positivamente o sentimento de autorrespeito vivido pelas últimas. Avaliamos os achados da pesquisa como peças de um discurso sobre a brasilidade construído, pelo lado do judiciário, por meio da desclassificação dos atos de racismo de modo que não sejam configurados como crimes; e, pelo lado das vítimas, em torno do desejo de resolverem esse conflito sem o recurso a medidas punitivas. Ambas as ações desqualificam a ação da lei antirracismo. Concluímos que esse discurso ratifica a regulação das relações raciais de modo a manter a crença na suposta harmonia da sociedade brasileira. • **PALAVRAS-CHAVE** racismo; lei antirracismo; justiça racial;

estudos culturais. • **ABSTRACT** In this article we analyze how cases of racism, which make up a sample of court cases occurred in São Paulo city between 2003 and 2011 were perceived by judiciary by victims, and discussed whether this experience positively influenced the feeling of self-respect experienced by the latter. We evaluate the findings of this research as part of a speech about Brazilianness built, on the side of the judiciary, through the declassification of acts of racism so that they are not configured as crimes; and, on the side of the victims, around the desire to resolve this conflict without resorting to punitive measures. Both actions disqualify the action of anti-racism law. We conclude that this discourse confirms the regulation of race relations in order to maintain the belief in the supposed harmony of Brazilian society. • **KEYWORDS** racism; antiracism law; racial justice; cultural studies.

Recebido em 23 de março de 2015

Aprovado em 23 de julho de 2015

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Nem crime, nem castigo: o racismo na percepção do judiciário e das vítimas de atos de discriminação*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 184-207, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p184-207

¹ Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil.)

Neste artigo, a partir da perspectiva dos estudos culturais do direito desenvolvidos por Sarat & Kearns¹ e Coombe² segundo os quais as leis não devem ser reificadas e sim consideradas constructos socioculturais, apresentamos os resultados de pesquisa que analisou como a relação entre negros e os operadores do direito se manifestaram nos casos de racismo que chegaram ao sistema judiciário paulistano entre os anos de 2003 e 2011. Avaliamos o tratamento que o judiciário deu a esses casos, o que os sujeitos que se dirigiram às delegacias para denunciar a discriminação esperavam/desejavam obter ao realizarem a denúncia³ e, ainda, como e se essas experiências influenciaram o sentimento de autorrespeito (de acordo com a definição de Honneth⁴) das vítimas⁵. Também desejamos discutir o que essa relação revelaria, de modo mais específico, sobre o alcance da lei antirracismo e, de modo mais amplo, sobre o *modus operandi* do racismo no Brasil.

1 SARAT, Austin e KEARNS, Thomas, *Law in the domains of culture*, Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000.

2 Coombe, Rosemary. Is there a cultural studies of law? Em MILLER, Toby Miller (Ed.), *A Companion to cultural studies*, Cambridge, MA: Basil Blackwell, 2001, p. 36-62

3 Utilizamos a palavra denúncia em um sentido lato como o procedimento das vítimas se dirigirem às delegacias para gerarem o Boletim de Ocorrência e dar início aos procedimentos jurídicos.

4 HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*, São Paulo: Editora 34, 2003. _____, *Disrespect*. Cambridge: Polity Press, 2007 _____, A Society Without Humiliation? *European Journal of Philosophy*, 5:3, 1997, p. 306-324, Blackwell Publishers Ltd. De acordo com Honneth, autorrespeito é o valor que o indivíduo dá a si mesmo, construído a partir do valor que a sociedade também lhe oferece por meio do reconhecimento de direitos, da criação de condições de formação da autoestima e do reconhecimento social expresso por meio da estima social e da solidariedade. Acreditamos que, em sociedades racistas, não só é negado aos negros o direito à autoestima e aos direitos sociais partilhados pelos cidadãos como também são criadas condições nas quais não podem ser estimados ou partilharem da solidariedade e da estima social. Entendemos que a denúncia do racismo é um passo em direção da construção do autorrespeito.

5 Usamos a palavra vítima porque é esse o termo que consta nos documentos analisados. Não há qualquer intento de vitimizar aqueles que participaram da pesquisa

I – CRIME

I.1 – Marcos legais

Na Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989, o racismo é assim tipificado: “Será punido na forma desta lei os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”⁶, pena: reclusão de um a três anos e multa. Já, no Código Penal (CP), no capítulo de crimes contra a honra, o crime de injúria é descrito no artigo 140 como: “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro”⁷. E é tipificado (ou qualificado) por preconceito no parágrafo 3: “Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência”⁸, terá as penas aumentadas: reclusão de um a três anos e multa.

Muito embora digam respeito aos crimes associados ao preconceito de raça e cor, segundo a lei, há diferença entre injúria qualificada por preconceito e o racismo, em si mesmo. A injúria consiste em uma ofensa contra uma única pessoa, atingindo-lhe o decoro e a percepção que ela tem de si mesma, caracterizando a chamada ofensa à honra subjetiva. Já o racismo é compreendido como discriminação a qual tem como objeto um grupo inteiro de pessoas. Daí se verificar que mais rigor na punição do racismo tornando-o um crime imprescritível e inafiançável, além da prisão e das multas previstas pela legislação.

Ainda é preciso frisar que, até o ano de 2009, a injúria era considerada um crime de ação penal privada por disposição expressa no artigo 145 do Código Penal⁹. Com a edição da Lei 12.033 de 20 de setembro de 2009¹⁰, o referido dispositivo foi alterado e a injúria passou a ser considerada crime de ação penal pública condicionada à representação do ofendido. Lembrando que o racismo é um crime de ação penal pública incondicionada¹¹. Essas informações iniciais são importantes para compreendermos os tipos penais nos quais a prática de racismo podem ser enquadrados: como injúria qualificada por preconceito (ser for entendido que somente a honra subjetiva de uma única pessoa foi atingida) ou racismo (se for aceito

6 BRASIL. Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (1989, 6 de janeiro). Define crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. *Diário Oficial da União*, Seção I, 369.

7 BRASIL. Decreto-lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (1940, 31 de dezembro). Código Penal. *Diário Oficial da União*, Seção I, 23911

8 *Idem, ibidem.*

9 *Idem, ibidem.*

10 BRASIL. Lei 12.033 de 29 de setembro de 2009 (2009, 30 de setembro). Altera a redação do parágrafo único do artigo 145 do Decreto-lei n 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*, Seção I, 1

11 A legislação distingue a ação penal pública em dois tipos: quando promovida pelo Ministério Público sem que haja necessidade de manifestação de vontade da vítima ou de outra pessoa, a ação penal pública é definida como incondicionada. Quando em acordo com a lei é necessária a representação da vítima ou a requisição o Ministro da Justiça para a ação penal, define-se como ação penal pública condicionada.

pelo sistema judiciário que uma prática específica gerou dolo para todos os negros). As nuances que existem no campo legal são raramente percebidas pelas pessoas comuns quando se dirigem às delegacias (o que vamos discutir ao longo do texto).

1.2 – Procedimentos da pesquisa nos arquivos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP)

A primeira etapa da pesquisa consistiu na realização da pesquisa nas bases de dados do TJSP. Foram pesquisados inquéritos e processos de primeira instância nas bases eletrônicas de acesso aberto e nos sistemas de consulta de acesso restrito e fechado¹². Nossos parâmetros foram buscar por: apenas os crimes contra pretos e pardos (negros); apenas os crimes de racismo ou injúrias raciais; apenas os casos de Primeira Instância (ou seja, não analisamos os recursos para um julgamento em Segunda Instância); apenas os casos arquivados; casos ocorridos de 2003 a 2011; que não estivessem em segredo de justiça; somente aqueles ocorridos na cidade de São Paulo.

Após a pesquisa *on-line* para termos acesso aos processos e inquéritos, na íntegra, também tivemos auxílio e permissão para pesquisa da Secretaria da Primeira Instância (SPI) do TJSP. Localizados, eletronicamente, 1.100 documentos que mesclavam processos e inquéritos contra negros e não negros, injúria qualificada, racismo e injúria simples (não qualificada por preconceito) e nos dedicamos à triagem daqueles que, de fato, satisfaziam nossos parâmetros de pesquisa.

Verificamos que muitos dos casos com conteúdo racial envolviam brigas entre vizinhos e eram tipificados como injúria simples (ou seja, que não envolviam preconceito racial ou racismo) e encaminhados para os Juizados Especiais Criminais (que julgam casos cuja pena é inferior a dois anos).

Monteiro¹³ observou o mesmo fenômeno ao discutir os procedimentos do Disque Racismo do Rio de Janeiro¹⁴: “Atos de preconceito e discriminação, com facilidade se transformavam, sob a ótica dos magistrados, em ‘brigas de vizinhos’¹⁵

12 A pesquisa na base de dados de acesso fechado foi realizada pela Secretaria da Primeira Instância do TJSP. A pesquisa nos arquivos do TJSP contou com a valiosa contribuição do Dr. Edinaldo César Santos Júnior (Assessoria Jurídica) e de Jefferson A. B. Freitas (Assessoria Sistemas de Informação). Também agradecemos a toda equipe da Secretaria da Primeira Instância do Tribunal de Justiça de São Paulo pela parceria.

13 MONTEIRO, Fabiano Dias. *Retratos em branco e preto, retratos sem nenhuma cor: a experiência do Disque-Racismo da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: RJ, 2003. Dissertação de mestrado em Sociologia. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

14 MONTEIRO, *op. cit.*, avaliou 1267 ligações feitas ao Disque Racismo do Rio de Janeiro. Considerou que 838 eram denúncias, 572 foram indicadas para serem analisadas pela equipe técnica do Disque Racismo, 320 pessoas compareceram para essa entrevista, 106 foram acolhidas como passíveis de tramitação pelo judiciário. Desses 106, 50 casos foram para a justiça; em 56 casos as vítimas desistiram de dar sequência a seus processos.

15 FROSH, Stephen. The relational ethics of conflict and identity, *Psychoanalysis, Culture & Society*, 2011, 16, p. 225-243, analisa o quanto a cor da pele do vizinho pode ser um fator perturbador, sentido como uma ameaça à identidade e como gerador de ansiedade.

ou meras discussões impelidas ‘pelo calor das emoções’¹⁶. O ato de racismo era, assim, descaracterizado apesar de a lei prever que, mesmo nesses casos, deveria haver imputação como injúria racial ou racismo. Segundo Silveira¹⁷ “[...] o calor da discussão é antes uma evidência do dolo específico de injuriar. É quando o *animus injuriandi* mais se despe na verdade do seu contexto”¹⁸. A emoção não pode e não exclui a imputabilidade. O mesmo fenômeno é descrito em casos analisados por Ross¹⁹, Bonilla-Silva²⁰ e Essed²¹. Por isso, mesmo não sendo formalmente tipificados como racismo ou injúria racial, nós os consideramos como casos com conteúdos racistas que deveriam ser avaliados por nós e fazer parte de nossa amostra.

Consideramos todos esses aspectos, consultamos *in loco*, no arquivo do TJSP, ao longo do ano de 2012 e 2014, a um total de 807 documentos e encontramos 119 que correspondiam integralmente a nossos parâmetros de pesquisa.

1.3 – Ofensas, ambientes das ocorrências e as tipificações

É interessante observar algumas das ofensas proferidas e que ensejaram a ação penal (ver tabela 1), o ambiente onde ocorreram essas ofensas (ver figuras 1 e 2) *versus* o modo como foram tipificadas e o resultado final desses procedimentos jurídicos.

EXEMPLOS DE OFENSAS QUE ENSEJARAM A AÇÃO PENAL
É porque você é negra
Se esse pessoal trabalhar o salão vai ficar muito escuro
Macaco e veado
Preto filho da puta, preto igual a você tem que morrer, você vai ver o que vai acontecer com você, seu preto safado
Que cheiro de negro, vê se olha no espelho, você é o cancêr da minha mãe, olhe para você seu aidético
Eu vou te matar se eu te encontrar na rua, vou te mandar para um hospital e deixá-la em coma de tanto te bater, sua negrinha podre, eu vou te matar
Macaco nordestino, deveria voltar para o nordeste
Vagabunda, sua negrinha burra

16 MONTEIRO, *op. cit.*, p.106

17 SILVEIRA, Fabiano. *Da criminalização do racismo: aspectos jurídicos e sociocriminológicos*, Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

18 *Idem*, p. 243

19 ROSS, Thomas. *Just stories. How the law embodies racism and bias*, Boston, Massachusetts: Beacon Press, 1996.

20 BONILLA-SILVA, E. *Racism without racists*, NewYork: Rowman&Littlefield Publishers, 2010.

21 ESSED, Philomena. *Understanding everyday racism*, Newbury Park, California: Sage Publications, 1991.

EXEMPLOS DE OFENSAS QUE ENSEJARAM A AÇÃO PENAL

Macumbeiro safado, maconheiro, macaco, negrinho safado
Todo preto é ladrão
Preto quando não caga na entrada, caga na saída
Macaca
Preto, gordo e pobre, filho da puta, sai da minha porta. Você está pensando que está falando com quem?
Macaco, nego safado, nego filho da puta, eu vou arrumar um revólver e vou te dar um tiro. Tentei uma vez e não consegui, mas agora eu vou te matar
O que falta para a seleção é um loirinho. A seleção está parecendo um time da África
Urubu, preta
Negra fedida, besouro, baianinha
Vagabunda, puta, galinha, macaca, preta, negra
Macaca, vagabunda, puta, negra suja
Aqui não entra preto. Preto é sujo. Dinheiro de preto é sujo e não vale nada porque fede. Aqui preto não compra. Dinheiro de preto é sujo, eu não vendo pra preto
Preto filho da puta. Africano. Por que você não volta para África? Seu lugar não é aqui
Favelado, negro, safado, macaco

Tabela 1. Exemplos de ofensas que ensejaram a ação penal e que constam da amostra de processos e inquéritos analisados

Ambiente da ocorrência - Inquéritos Policiais

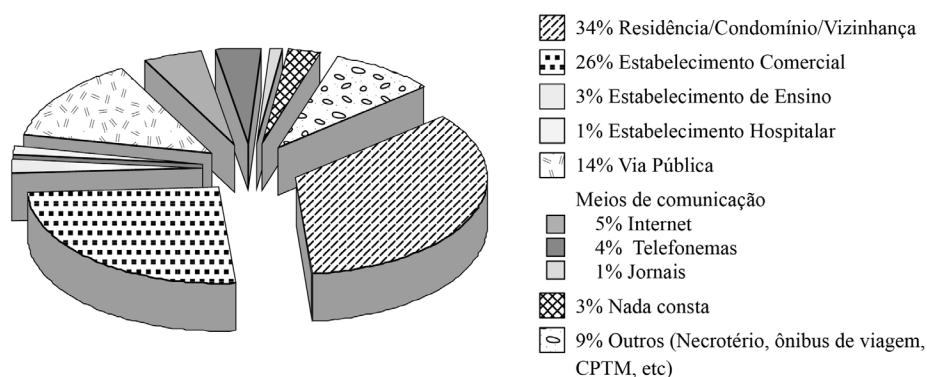


Figura 1. Ambiente da ocorrência dos fatos conforme os inquéritos policiais do TJSP

Ambiente da ocorrência - Processos 1ª Instância

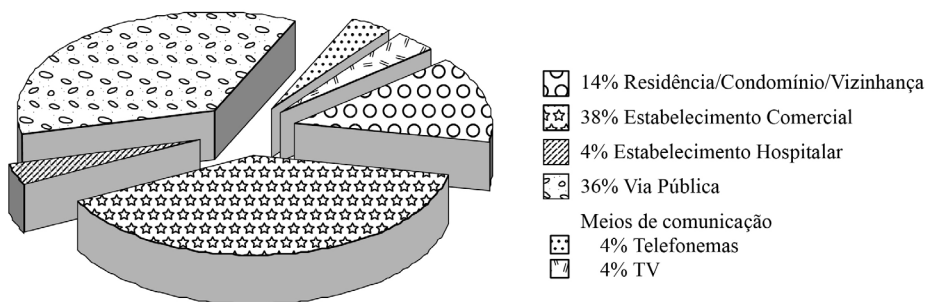


Figura 2. Ambiente da ocorrência dos fatos conforme os processos judiciais de primeira instância do TJSP

Podemos observar que a maioria das ofensas que resultaram em inquéritos policiais ocorreram entre pessoas que se conheciam, eram vizinhas (34%) ou estavam em relação comercial ou de prestação de serviços (26%). Contudo, os processos, eram, em grande parte, referentes a relações comerciais (38%), seguidos por casos que ocorreram nas vias públicas (36%). Nota-se, também, que muitos dos casos analisados constaram como injúria e não como racismo. Entre os inquéritos, 73% foram tipificados como injúria contra 15% como racismo. Entre os processos, após desclassificação das tipificações solicitadas pelos ofendidos e reconhecidas pelo Ministério Público, 53% foram tipificadas como injúria *versus* 7% tipificadas como racismo. (Ver figuras 3, 4 e 5).

Tipificação penal - Inquéritos Policiais

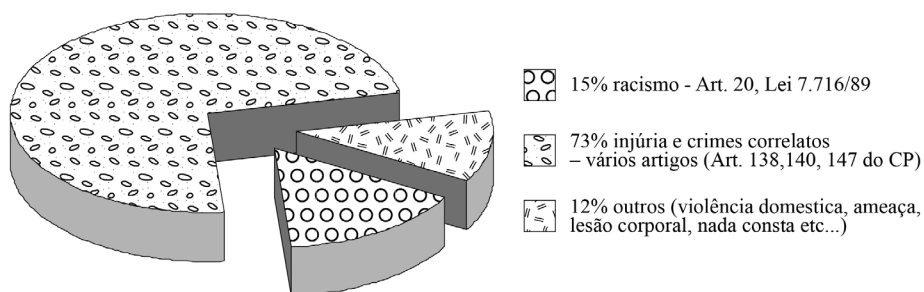


Figura 3. Tipificação penal reconhecida nos inquéritos policiais do TJSP, em acordo com o artigo 20 da Lei 7.716/89 e dos artigos 136, 140, 147 do Código Penal brasileiro. Detalhes sobre a legislação em <<http://goo.gl/sD3fd3>>

Tipificação penal solicitada pelo ofendido e ou Ministério Público
Processos 1ª Instância

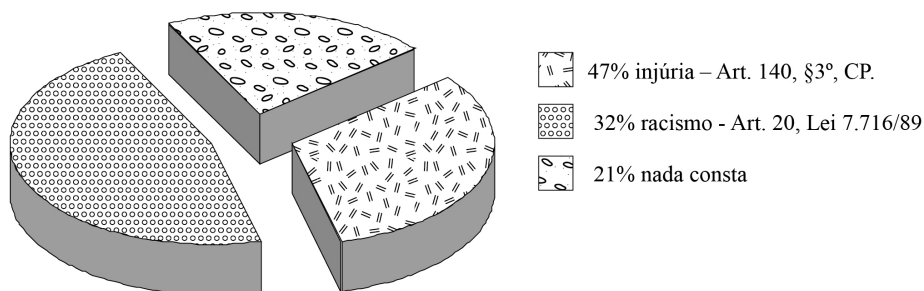


Figura 4. Tipificação Penal solicitada pelo ofendido e/ou pelo Ministério Público, em acordo com o artigo 140, parágrafo três do Código Penal brasileiro e do artigo 20 da Lei 7.716/89, conforme os Processos Judiciais de Primeira Instância do TJSP. Detalhes sobre a legislação em <<http://goo.gl/sD3fd3>>

Tipificação reconhecida pelo juiz - Processos 1ª Instância

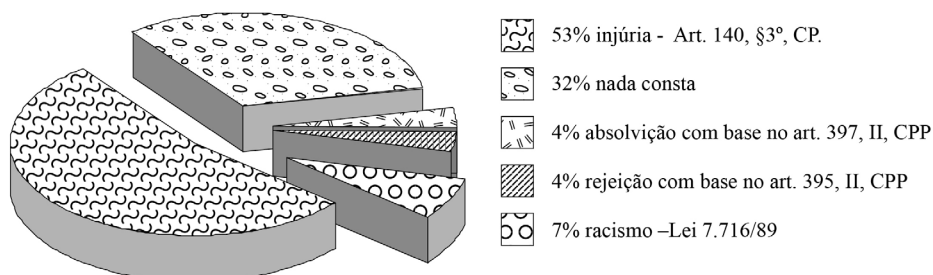


Figura 5. Tipificação penal reconhecida pelo Juiz, em acordo com o artigo 140, parágrafo três, do Código Penal brasileiro, o artigo 397, inciso segundo do Código de Processo Penal brasileiro, com o artigo 395, inciso segundo do Código de Processo Penal Brasileiro e da lei 7.716/89, conforme os processos judiciais de primeira instância do TJSP. Detalhes sobre a legislação em <<http://goo.gl/sD3fd3>>

Desses processos, uma pequena porcentagem foi julgada e recebeu sentença condenatória. Ou seja, a maioria dos inquéritos por injúria ou racismo foram encerrados durante a fase da investigação.

Para os inquéritos, observa-se a enorme quantidade de arquivamentos em razão da decadência do prazo para realizar a queixa-crime (que era de seis meses para crimes anteriores a 2009)²². Já entre os processos, observa-se um misto entre a desclassificação do crime de

22 Nem sempre era de conhecimento das vítimas que o ato de comparecerem às delegacias não era suficiente para dar início a seus processos; que, além disso, deveriam contratar advogados para realizar a queixa-crime

racismo tornando-o injúria racial, a decadência desses em razão da extinção do prazo para propor a queixa-crime e, também, a rejeição das denúncias por falta de provas que fossem consideradas consistentes. Ou seja, mesmo quando se admitia que os fatos eram suficientes para preencherem o tipo penal de injúria qualificada por preconceito ou racismo, em análises posteriores, verificava-se a inexistência de provas materiais do fato ou, ainda, recaíam em questões procedimentais que impediam o seguimento do processo. (Ver figuras 6 e 7).

Sendo assim, quer por questões procedimentais (a ausência de queixa-crime no prazo previsto por lei) quer por avaliação da inexistência de mérito para denúncia (ausência de provas materiais do dolo), constatamos que a maioria dos casos foram encerrados e arquivados sem julgamento por não ter sido possível configurar a existência de qualquer crime.

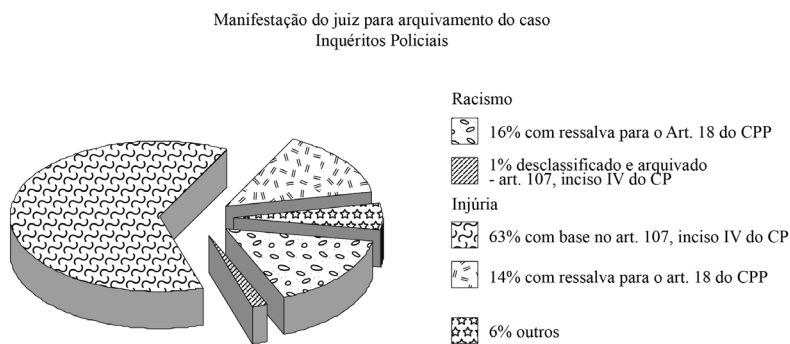


Figura 6. Manifestação do juiz para arquivamento dos casos em acordo com o artigo 18 do Código de Processo Penal brasileiro e do artigo 107 inciso quarto do Código Penal brasileiro conforme inquéritos policiais do TJSP. Detalhes sobre a legislação em <<http://goo.gl/sD3fd3>>

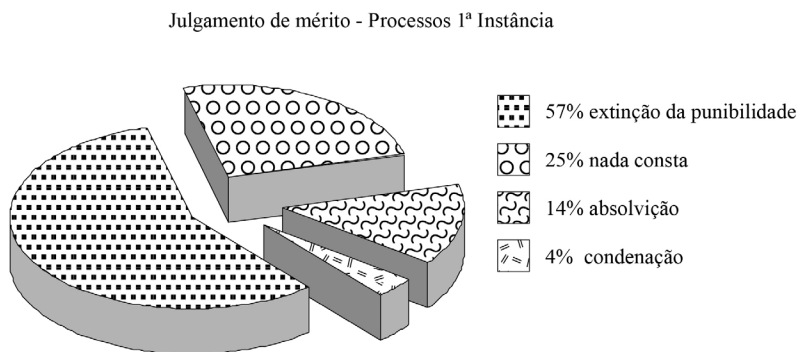


Figura 7. Julgamento de mérito conforme os processos judiciais de primeira instância do TJSP.

no prazo estipulado pela lei. Apesar disso, nos documentos analisados, consta um termo no qual as vítimas afirmam estarem cientes de todos os procedimentos que deveriam realizar.

II – CASTIGO

2.1 – Procedimentos das entrevistas com as vítimas

A segunda etapa da pesquisa consistiu em localizar as vítimas que realizaram as denúncias para conhecer o que desejariam obter ao denunciarem o ato de discriminação e, também, analisar se e como a experiência da denúncia influenciou seu sentimento de autorrespeito.

Embora tenhamos considerado como amostra inicial todos os mesmos documentos constantes da primeira seleção (ou seja, os 119 processos e inquéritos judiciais), optamos por excluir dessa amostra casos que envolviam denúncias feitas entre familiares por conterem diversos elementos afetivos (que não teríamos como analisar conforme a metodologia desta pesquisa), além dos raciais, que poderiam ter influenciado o motivo das denúncias. Sendo assim, casos entre cunhados, enteados e padrastrós, genro-sogra-sogra, cônjuges e ex-cônjuges, namorados, meios-irmãos, foram excluídos.

A partir desses parâmetros, selecionamos 87 documentos. Desses, foi possível nos comunicar com 22 pessoas.

As entrevistas foram realizadas por meio de dois modos operacionais: presencialmente ou por telefone. As entrevistas foram semiestruturadas. Nós nos orientamos por um roteiro por meio do qual pedíamos para que contassem o que ocorreu e fazíamos – caso necessário – questões que os levassem a relatar os fatos de acordo com três categoriais inicialmente formuladas por nós: categoria acesso à justiça (CAJ), categoria desrespeito/autorrespeito (CDE), categoria percepção do racismo (CPR).

Orientados pelo método de análise de conteúdo de Bardin²³, optamos pelo modelo fechado de elaboração das categorias. Contudo, a pré-análise do material bruto das entrevistas e a formação do *corpus* da pesquisa, nos levou ao agrupamento dos conteúdos em unidades menores (subcategorias) estabelecidas de acordo com a frequência com que os entrevistados mencionavam alguns tópicos.

O universo desta pesquisa foi restrito a um grupo fechado, ou seja, não é aleatório ou probabilístico. Dependíamos do aceite em participar da pesquisa dos indivíduos cujos nomes constavam nos documentos que analisamos. Assim, nossa amostragem não foi tão ampla. Apesar disso, acreditamos que seus resultados possam ser generalizados, pois pesquisas realizadas por outros autores (Nielsen²⁴, Monteiro²⁵ e M. Santos²⁶) em diferentes locais e com amostragem maior chegaram a resultados semelhantes aos que encontramos em nossa investigação.

23 BARDIN, L. *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70, 1979

24 NIELSEN, Laura Beth. *License to harass. Law, hierarchy, and offensive public speech*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2004.

25 MONTEIRO, *op. cit.*

26 SANTOS, Márcio Henrique Casimiro Lopes Silva. *Crime de racismo ou injúria qualificada? Tipificações*

2.2 – Acesso à justiça

CATEGORIA ACESSO À JUSTIÇA		
SUBCATEGORIA	TÓPICOS MENCIONADOS	MENÇÕES (I A IO)
Espera dos operadores do direito ou da justiça	Olhar mais humano, se colocarem no lugar do outro	2
	Serem menos preconceituosos	2
	Agir com mais rapidez	2
	Informar e instruir melhor	3
	Atenderem direito, seriedade e respeito. Não fazer dupla discriminação	5
Tratamento recebido na delegacia	Bem tratado	5
	Maltratado	5
Ação dos delegados	Atendeu bem e informou	2
	Não quis fazer o B.O.	5
Recomendaria ir à delegacia	Sim	9
A lei/justiça pode punir o racismo	Só fica no papel	2
	Deveria ser mais rápida	2
	Deveria ser mais rigorosa	2
	Não mencionou	4
	Sim, mas não funciona adequadamente	5
Formas de punição	Vai encontrar alguém pior	2
	Desistiu	2
	Com prisão	4
	Multas/indenização	4
	Trabalho comunitário	4
	Conscientizar	4
	Dar uma boa lição	5
	Sem prisão	9

e representações de ocorrências de práticas racistas entre os delegados de polícia de Campinas. São Paulo: Campinas: Unicamp, 2009. Dissertação de mestrado em Sociologia. Universidade Estadual de Campinas.

CATEGORIA ACESSO À JUSTIÇA		
SUBCATEGORIA	TÓPICOS MENCIONADOS	MENÇÕES (I A IO)
Confiança na justiça	Não confia	4
	Confia, mas com ressalvas	5
Ênfases	Não querer o mal do outro	5
	Não estar pensando em dinheiro	6

Tabela 2. Frequência dos tópicos mencionados na categoria *Acesso à Justiça*

No que tange ao acesso à justiça, observamos que os entrevistados recomendam a ida às delegacias prestar queixa contra atos de racismo e discriminação. Mesmo assim, não têm expectativas positivas acerca da eficiência da lei na punição do racismo, e isso resulta em uma confiança somente parcial na justiça.

Os entrevistados também sinalizam para o desejo de melhor atendimento por parte dos operadores do Direito, com respeito, não fazendo duplas discriminações (indicadas por eles quando, ao chegarem às delegacias, eram maltratados pelos delegados ou escrivães). Mesmo aqueles que afirmavam ter sido bem recebidos nas delegacias, relatavam algum tipo de “problema” posterior como a resistência dos delegados em fazer os boletins de ocorrência. Fato também observado na pesquisa de M. Santos²⁷.

Os entrevistados²⁸ explicitaram o que gostariam de dizer aos operadores do Direito, ou como gostariam de terem sido tratados.

Então assim eu só queria que o juiz pensasse bem e que se colocasse no lugar de um negro. Quanto que é ruim você ser humilhado. Não ruim ser negro porque eu tenho o maior orgulho da minha raça. Tenho o maior orgulho. [...] Que o juiz pensasse bem o quanto que é ruim você ser humilhado seja por qual motivo for. Isso é ruim. É muito humilhante. (Mulher, caso *shopping*).

Mesmo identificando o racismo e a discriminação que sofreram e fazendo menção ao fato de essa experiência implicar uma violação de direitos, os entrevistados, majoritariamente, não acreditaram que a prisão fosse uma solução para esse tipo de crime. Tópicos como multas ou indenizações, trabalho comunitários, conscientizações, “dar uma lição”, tiveram um número bem maior de menções do que o fato de acreditarem que a prisão fosse uma saída para punir seus agressores. Em alguns casos, essas “soluções” foram mencionadas juntamente com a ênfase de que não consideravam a prisão como solução para o problema ou era o que desejavam como desfecho para seus casos.

²⁷ SANTOS, M. *op. cit.*

²⁸ Optamos por manter o texto transcrito o mais próximo possível da linguagem utilizada pelos entrevistados.

Acho que a justiça não deveria prender não. [...] Eu acho se a justiça pudesse mexer assim no bolso [...] e pegar esse dinheiro e ter que doar assim pras criança que tá na rua pedindo. [...] Não o dinheiro pra mim [...] se eu falar assim que eu quero o dinheiro, o que eu tô pensando pra mim? Eu tô pensando... no desrespeito que ele teve comigo? Quer dizer, no meu psicológico no meu pensamento, se eu pegar o dinheiro [...] quer dizer você pode me xingar quantas vezes que for e eu vou na justiça lá e recebo o dinheiro, vou ganhar dinheiro. [...] Porque não adianta eu acho assim, não adianta eu chegar assim e falar que eu quero que ele seja preso. (Homem, caso oficina mecânica)

Eu não queria que ela fosse presa nem que ela me desse dinheiro nem nada. Eu queria que ela tivesse uma lição, uma lição pra ela ver pra ela não fazer isso mais com ninguém. (Homem, caso portaria).

Eu acho que privar uma pessoa da liberdade é muito sério, né. E mesmo que a pessoa o mereça, se você tirar essa pessoa do convívio social, não vai ser dentro de uma prisão, não vai ser numa cadeia que ele vai ter essa consciência de convivência. (Homem, caso *shopping*).

Se prisão fosse a solução, não tinha tanta coisa errada no mundo. Às vezes, uma coisa mais educativa vale mais a pena que uma prisão. (Mulher, caso local de trabalho).

2.3 – O lugar da lei

Monteiro²⁹ constatou que muitos dos casos analisados por ele não tiveram continuidade por falta de interesse das vítimas. “[...] não foram raros os casos onde a vítima desistia da ação pelo risco da condenação, ou seja, pelo risco de operância da legislação frequentemente definida como inoperante”.

Encontramos informação semelhante em pesquisa realizada por Nielsen³⁰ que constatou que há um consenso sobre o fato de que comentários racistas e sexistas são um sério problema social, mas também haveria um consenso sobre não recorrer à lei para impedir esse tipo de fala. “In the specific context of offensive public speech, white women and people of color are reluctant to turn to law for help, either because

29 MONTEIRO, *op. cit.*

30 NIELSEN, *op. cit.* A autora realizou 120 horas de observação e entrevistou 100 pessoas em diversos locais da Califórnia. Sua pesquisa consistiu em coletar dados sobre ofensas ditas em espaços públicos dirigidas contra o que ela definiu como “*people of color*” (pessoas de cor), mendigos e mulheres. Embora a pesquisa seja bastante diversa da nossa em seu escopo, consideramos interessante mencionar seus resultados por tratarem de ofensas raciais (mesmo que não só) que não encontraram amparo legal e pelo modo como as vítimas lidaram com o fato. As ofensas, quase sempre, eram as mesmas: macaco (*monkey for a dollar*). “*you fucking people need to go back where you came from*”, os homens negros são estereotipados com perigosos, as mulheres como vadias.

they do not believe the law can help them or because they fear the law would be used against them”³¹.

Na pesquisa de Nielsen, embora a maioria dos entrevistados se oponha ao fato de que as ofensas sejam tratadas pela lei, considerando somente o grupo dos respondentes que a autora intitulou como “*people of color*” (composta em sua maioria por pessoas negras), observa-se que esses são favoráveis a que haja uma legislação dura contra ofensas raciais. Contudo, não acreditam que ela será efetiva. Em sua amostra, Nielsen constatou que: “people of color are only slightly more likely to favor legal restrictions on racist speech than are whites (40% versus 33%)”³².

Dentre os motivos apresentados para o resultado encontrado por Nielsen estão: a não confiança na autoridade e um cinismo acerca da lei. A desconfiança na autoridade em razão de experiências vividas com a lei e com agentes da lei em assuntos semelhantes foi o que os levou a temer que a lei pudesse voltar-se contra eles. A autora finaliza afirmando que seus entrevistados não acreditam que a lei possa mudar o comportamento dos outros, em um sentido social mais amplo.

O que chama a atenção nos casos apontados (a pesquisa de Monteiro³³, Nielsen³⁴ e a nossa) é o padrão indicando que a lei existente não identifica como crimes raciais as ofensas que as vítimas apresentam/sentem como tal. Fator também observado por Guimarães³⁵, M. Santos³⁶, E. Santos³⁷, G. Santos *et al.*³⁸. Por isso Silva³⁹ e Carneiro⁴⁰ afirmam que, no Brasil, trata-se de leis que são consideradas irrelevantes pelo judiciário que demonstraria insensibilidade diante das queixas feitas pelas vítimas negras.

Por isso, também, as vítimas, por diferentes motivos, parecem não acreditar que a lei (no caso brasileiro, mas não só) seja capaz de cuidar de seus casos. Não acreditam que sejam casos que possam ser resolvidos pela justiça criminal (com prisão) ou mesmo pela justiça civil (com indenizações destinadas a eles). Apesar disso,

31 NIELSEN, *op. cit.*, p. 2.

32 NIELSEN, *op. cit.* p. 87.

33 MONTEIRO, *op. cit.*, p. 2003.

34 NIELSEN, *op. cit.*

35 GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensa e tratamento desigual dos negros no Brasil*, São Paulo: Editora 34, 2004.

36 SANTOS, M., *op. cit.*

37 SANTOS, Elaine de Melo Lopes dos. *Racismo e injúria racial sob a ótica do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo*. São Carlos: UFSCar, 2011, Dissertação de mestrado em Sociologia, Universidade Federal de São Paulo.

38 SANTOS, Gislene Aparecida dos; Matos, Camila & Noguti, Helton Hissao. Racismo ou não? A percepção de estudiosos do direito sobre casos com conteúdos racistas. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, v. 1, p. 59-73, 2014.

39 SILVA JR., Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento de direitos e interesses do povo negro. In: Guimarães, Antônio Sérgio e Huntley, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*, 2000, p. 359-387.

40 CARNEIRO, Sueli. Estratégias legais para promover a justiça social. In: Guimarães, Antônio Sérgio e Huntley, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*, 2000, p. 331-323.

dirigem-se às delegacias em busca de alguma forma de reparação que não resulte na prisão dos agressores.

Assim se, por um lado, a justiça não encontra o caminho para punir os crimes de racismo ou injúria pelos diferentes motivos apresentados aqui, por outro, as vítimas tampouco desejam que haja castigo nos termos da lei, optando por soluções mais educativas, formativas, por meio do trabalho, da conscientização e que atuem no caráter do agressor. Ressaltaram, ainda, o valor simbólico que a punição deveria ter: conscientizar, educar, “dar um susto”.

2.4 – Desrespeito/autorrespeito

CATEGORIA DESRESPEITO/AUTORRESPEITO		
SUBCATEGORIA	TÓPICOS MENCIONADOS	MENÇÕES (I A IO)
O que deseja pra si ou queria obter do agressor	Se colocar no lugar do outro	3
	Ser tratado como igual	5
	Mencionou a luta por direitos	6
	Respeito	6
	Pedido de desculpas	7
Relato das experiências	Relata ter ficado sem saber o que fazer no momento do fato	2
	Sente-se culpado por não ter agido diferente num primeiro momento	2
	Relata como humilhação	3
	Relata como desrespeito	3
	Relata como dupla humilhação	4
	Relata como violação de direito	5
	Relata como discriminação, racismo	9

Tabela 3. Frequência dos tópicos mencionados na categoria *Desrespeito/Autorrespeito*

Se eles não queriam indenizações financeiras ou prisão ao recorrerem à justiça, o que desejariam?

Somadas às ações que visavam à transformação moral do agressor por meio da educação (ou exatamente por isso), eles esperavam superar a humilhação, o desrespeito, a violação dos direitos e, também a mudança da sociedade, em relação ao racismo, para que ações racistas não ocorressem mais.

Sobre as transformações sociais, afirmaram que esperavam que suas ações pudessem auxiliar a mudar algo em longo prazo.

Porque futuramente, estou pensando no futuramente. Até quando vai acontecer isso? [...] Eu acho que deveria ir [à delegacia] com certeza. Porque se a gente se reunir todos os negros do mundo, se a gente fizer um protesto você acha que vai dar certo? Eu acho que sim. (Mulher, caso *catraca*).

Então eu também acho que a denúncia coloca em evidência primeiro que o fato é real, que existe, infelizmente. Segundo porque existe a punição. Porque se as pessoas conhecem esses canais [cita locais] acho que as pessoas vão começar a mudar um pouco e vão começar a saber que é punível, que existe punição. Acho que as pessoas que são ofendidas têm que saber que têm lugares onde elas podem ser escutadas, têm lugares onde você vai chegar e você vai ser respeitado, vão ouvir o que você tem a falar. (Homem, caso *shopping*).

Então se a gente se calar a gente não consegue nada. [...]Então eu acho que vale a pena correr atrás, brigar pelos nossos direitos. (Homem, caso *oficina mecânica*).

A maioria dos entrevistados que compõe a amostra buscava alguém que pudesse ouvi-los. Alguns tinham expectativas com relação a isso: ser ouvidos. E, também, que o agressor reconhecesse a dor que lhes causou.

Eu tenho o mesmo direito de um branco. E que a humilhação, você ser julgada por algo que você não fez é muito ruim. E que todo direito que um branco tem um negro tem e eu tenho todos os direitos. (Mulher, caso *shopping*).

Eu quero que ele sinta o que eu senti (Mulher, caso *catraca*).

Eu quero isso: que eles não me esqueçam (Homem, caso *shopping*).

Uma humilhação, uma humilhação porque, pra mim, não se trata assim de dinheiro. Eles vão me pagar em dinheiro a humilhação que eu tive lá? (Mulher, caso *shopping*).

Não à toa, os sentimentos mencionados nas entrevistas giraram em torno do que Shultziner e Rabinovici⁴¹ definiram como humilhação: “treating people or displaying attitudes in a way that conveys the message that they have lower or no, social worth. This way also take the form of verbal expression such a name-calling, cursing, and other forms of verbal abuse”⁴².

O sentimento de humilhação é um dos resultantes da experiência do racismo e da discriminação, e é um sinal de desrespeito (violação de direitos e de seus “selves” – eus). Em consequência, o pedido de desculpas surge, para alguns, como uma forma de reparação por meio do reconhecimento do dano causado.

41 SHULTZINER, Doron e RABINOVICI, Itai. Human dignity, self-worth and humiliation: a comparative legal-psychological approach. *Psychology, Public Policy, and Law*, v.18(1), Feb 2012, 105-143.

42 SHULTZINER e RABINOVICI, *op. cit.*, p. 12.

Eu gostaria de uma única coisa: desculpas. É isso que eu gostaria... que eles se retratassem. [...] Eu queria que eles viessem e me pedissem desculpas. Se pelo menos o gerente do (local) viesse e falasse: “olha, você me desculpa, eles não estavam sendo bem orientados, eles não deveriam ter feito isso”. (Mulher, caso *shopping*).

Olha o que eu pedi para o dono (cita local) é que vocês fechem o (local) [...] e me peçam desculpas. (Homem, caso *shopping*).

Não sei se a pessoa falou na brincadeira ou num momento de raiva. Mas a pessoa fala, se ela se desculpar, beleza. Mas se ela não se desculpar e continuar você tem que procurar a justiça. (Homem, caso oficina mecânica).

2.5 – Percepções do racismo

CATEGORIA PERCEPÇÃO DO RACISMO		
SUBCATEGORIA	TÓPICOS MENCIONADOS	MENÇÕES (I A IO)
Soluções para o racismo	Defende o convívio social e com negros	2
	Defende o respeito ao outro	3
	Prisão	3
	Defende ações educativas	4
	Não há como resolver/sempe vai existir	4
	Divulgação sobre direitos dos negros/dos casos	5
Ênfases	Racismo é caráter, educação, personalidade	5

Tabela 4. Frequência dos tópicos mencionados na categoria *Percepção do Racismo*

O modo como percebem o racismo revela que parte dos entrevistados acredita que esse fenômeno poderia ser resolvido com divulgação sobre os direitos dos negros. Há um equilíbrio entre a menção a esse tópico e a menção à defesa de ações educativas e ao fato de não acreditarem que o racismo, um dia, deixará de existir (apesar de considerarem que é importante lutar para que isso ocorra). Ainda, há aqueles que vinculavam o racismo ao caráter das pessoas, falta ou má-educação e com a personalidade de cada um. Contudo, ao mesmo tempo em que afirmavam tudo isso, decidiam que não seriam eles a realizar essa ação educativa⁴³.

Acho que vai muito da educação. Eu acho que vai muito da educação, se você tem preconceito, vai muito da educação que seus pais te deram. (Mulher, caso *catraca*).

⁴³ Fatos também destacados na pesquisa de NIELSEN, *op. cit.*, p.74 e p. 140.

Acho que tem que haver mais educação a respeito, assim, falar mais do assunto, ter mais propaganda e de qualquer tipo de discriminação. (Mulher, caso escola).

Eu acho que é a educação. Para que as pessoas mudem seus comportamentos, suas formas de pensar. Isso no mundo inteiro. (Homem, caso *shopping*).

III – DISCUSSÃO

3.1 – Não há crime a punir

Apresentamos aqui dois momentos ímpares para compreender o modo como são percebidos as injúrias raciais e o racismo.

Os argumentos do judiciário para explicar suas decisões são bastante ilustrativos desses aspectos. Na maioria dos casos, os inquéritos foram abertos como crimes de injúria simples e não como injúria qualificada por preconceito de raça ou cor. Promotores e juízes não identificaram, nos casos relatados, que houvesse injúria qualificada e não enxergavam evidências fatuais de que teria havido discriminação motivada por raça ou cor.

Nos casos em que reconheceram a existência de elementos ofensivos referentes à cor e raça, mesmo assim, não admitiram que tivessem sido motivados por racismo contra todos os negros, mas sim que fora um ato contra a honra de uma determinada pessoa.

Não se estaria considerando que as ofensas tendem a repetir os qualificativos que, desde a época da escravidão são referidos aos negros, no Brasil: animalidade (macaco), sujeira (preto sujo), sexualidade e vulgaridade (negra vagabunda), falta de capacidade e de intelecto (negro é burro, se não “c...” na entrada “c...” na saída; o dinheiro do negro é sujo; não quero essa negra nem para cliente; negra não serve nem para atender). Em todos os casos se verifica a desqualificação dos negros como humanos e pessoas dotadas de direitos; intentam estabelecer uma hierarquia definindo quem deve ter poder e quem deve ser submetido a ele.

É preciso lembrar que todos os argumentos utilizados para justificar a escravidão se basearam na desumanização do outro e na transformação de diferenças em hierarquias naturalizadas. Considerando-se que os negros são tomados como um grupo (conforme Young⁴⁴), esses pejorativos são generalizados a todos os negros. Por isso, podemos concluir que não se tratava, em qualquer dos casos nos quais esses insultos foram utilizados, de ofensas individuais a honra de alguma pessoa, e sim de um modo de atualizar o lugar que o agressor supunha que o negro deveria ocupar na sociedade. Tratava-se de racismo (não importando que ocorresse entre conhecidos, vizinhos ou desconhecidos).

44 YOUNG, Iris Marion. *Justice and the politics of difference*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1996.

Também seria fundamental avaliar o modo como o racismo ocorre no país que é o que tem sido denominado como racismo sutil (conforme Bonilla-Silva⁴⁵). A sutileza condiz em criar estratégias que camuflam a discriminação praticada tal como se pode observar em casos como: negar emprego a negros por meio de subterfúgios como agendar entrevistas nas quais se afirma que as vagas terminaram quando um candidato negro se apresenta, pedir desculpas alegando possuir parentes e amigos negros ao ser acusado de discriminação racial, alegar estar brincando quando se faz uso de pejorativos contra pessoas negras. Ou uma série de ações que visam minimizar e camuflar a discriminação como se ela, de fato, não tivesse ocorrido ou caso ocorresse algo similar, se pudesse afirmar que não teria sido tão grave assim. Todos esses elementos estão presentes nos processos e inquéritos que estudamos.

3.2 – Não há castigo a executar

Ao analisarmos as entrevistas das vítimas, encontramos conteúdos importantes para compreendermos o sentido que dão ao racismo e às formas de eliminá-lo.

Chama a atenção o modo escolhido pelas vítimas para resolver o conflito e lidar com a violência sofrida por elas: a punição criminal das ofensas e discriminações sofridas poderiam ser substituídas por um pedido de desculpas e por medidas educativas. Buscam, de alguma forma, o resgate de sua humanidade violada, ferida pela discriminação e pelas ofensas que as comparam a animais (ver tabela 1).

Por parte das vítimas, haveria um misto de expectativas que se dariam no âmbito moral (desejo de reparação da humanidade perdida; desejo de ter seus direitos reconhecidos; desejo de desculpas) e no âmbito legal (desejo de que a lei fosse o veículo para isso). Contudo, o que esperam do Direito está fora do âmbito criminal ao qual recorreram. Embora muitos deles relatem a violência que sofreram como racismo e discriminação racial (que, nos termos da lei resultaria na prisão do acusado), considerando o desfecho que desejavam para seus casos, o que se observa é que não desejavam o que a lei antirracismo pode garantir.

O que desejam para a resolução desse conflito tem sido valorizado pelos defensores (no campo jurídico e psicológico) da justiça restaurativa que tende a oferecer às vítimas formas de superar o trauma vivido. Silva⁴⁶ e Endo⁴⁷ fazem essa discussão.

Essa reparação teria um sentido social e moral por fazer com que os conflitos não sejam resolvidos a partir da ideia da punição e, no lugar, se busquem estratégias negociadas. O foco não é a relação entre o agressor e o Estado (o que se estabelece no paradigma da punição), mas a relação entre a vítima e o seu agressor de modo que ao agressor também seja dada a oportunidade de fazer uma reparação, mesmo que esta seja somente simbólica. O pedido de desculpas é compreendido como um modo de o agressor admitir que não é perfeito, que errou.

45 BONILLA-SILVA, *op. cit.*

46 SILVA, José Eduardo Marques da. Justiça Restaurativa II: a vítima – implicações psicológicas. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 18, n. 3505, 4 fev. 2013.

47 ENDO, Paulo. *Psicanálise, direito e justiça restaurativa. Polêmica*: Rio de Janeiro, vol. 7, n. 1, jan.-mar. 2008.

Para nós, tanto pela ótica do direito que não enxerga o fenômeno do racismo em sua complexidade, quanto pela ótica das vítimas que acreditam que sua humanidade possa ser recuperada ou restaurada por meio de um pedido de desculpas, o poder de estruturação de hierarquias e desigualdades existentes em sociedades racistas estaria sendo minimizado e permaneceria intacto. Assim, a eficácia da lei antirracismo esbarraria no desejo tanto do judiciário quanto das vítimas de que a raça “não conte”.

3.3 – Hierarquias e regulação racial

O desejo de que a raça “não conte” (ou seja, a denegação de que haja um sistema no qual a raça opera para a manutenção de privilégios, criação de hierarquias, para diferenciação, discriminação e exercício de poder) foi constatado entre as vítimas do racismo ao manifestarem o desejo de um pedido de desculpas.

Acreditam que o pedido de desculpas seria importante para seu reconhecimento como seres humanos que merecem respeito e um tratamento igual. Isso é um fato incontestável. Mas ignoram que não seria esse reconhecimento parcial o qual ofereceria a estima social, garantia de que não existiriam mais exclusões, que o corpo e a alma destes indivíduos deixariam de ser violados no cotidiano das discriminações e das hierarquizações.

O pedido de desculpas é o reconhecimento de que um direito foi violado. Entretanto, diferente de outras ações criminosas, no caso do racismo, a violência continua existindo e violando suas vítimas mesmo após esse ato de caráter supostamente reparador. O desejo das vítimas de terem sua humanidade restaurada implicaria a alteração de todo um sistema mundo e a destruição das formas de produção das desigualdades baseadas na racialização, conforme demonstram Quijano & Wallerstein⁴⁸. Somente a alteração desse sistema faria com que fossem considerados sujeitos com plenos direitos e com a humanidade reconhecida, em todas as dimensões. Sem a eliminação da ideologia racista o que se teria seriam arremedos de igualdade.

De um modo perverso, o desejo de que a raça “não conte” também foi constatado nos atos do judiciário sob a forma sistemática da desclassificação dos atos de racismo como se não tivessem ocorrido. E tornou-se evidente no modo como o judiciário fez uso dos costumes sociais para minimizar e naturalizar as práticas de discriminação como atos não racistas.

Ora, o desejo de que a raça “não conte” está disperso no imaginário social e é estruturante do modo como o racismo opera no Brasil. Fernandes⁴⁹ avaliou esse *modus operandi* do racismo ao discutir como, por meio dos costumes, são estabelecidas hierarquias entre brancos e negros.

48 QUIJANO, Aníbal e WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. *International Social Science Journal*, v. 44, n. 4, 1992, p. 549-557

49 Fernandes, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*, São Paulo: Global, 2007.

Nos Estados Unidos, Bonilla-Silva⁵⁰ e Nielsen⁵¹ também avaliaram o modo como as hierarquias raciais operam nos espaços públicos e privados. Para eles, esses espaços não são neutros e sim compostos por hierarquias e para reforçar hierarquias.

Hernandez⁵² avalia como essas hierarquias são reforçadas por leis informais referendadas pelos costumes. Para a autora, em alguns países, no que diz respeito à discriminação racial, as leis positivadas não conseguem suplantar as leis baseadas nos costumes. As últimas, mesmo que não sejam escritas, têm força para determinar comportamentos e condutas.

Para ela, haveria semelhança nos argumentos elaborados em países da América Latina no que diz respeito à aceitação ou não aceitação de leis contra o racismo. Nesses países, enquanto no judiciário há dificuldades para reconhecer o racismo, na esfera das leis não escritas (*customary law*), a regulação das relações raciais para manterem as hierarquias entre brancos e negros opera com total eficiência.

As convenções sociais estabelecem comportamentos, ações, reações, sanções de um modo muito mais sutil e eficaz do que a lei positivada o pode fazer. Como exemplo, Hernandez descreve o modo como as forças policiais atuavam (e atuam) para vigiar e aprisionar os negros nas periferias mesmo que a lei não determine esse tipo de conduta. “Such practices can be characterized as customary law to the extent that they were imposed through physical sanctions and state officials felt obligated to enforce the community norms despite the absence of a written code provision or an explicit state declaration that the customs were law⁵³.”

Isso evidencia que o estado regula as relações raciais tanto por meio da legislação positivada quanto fazendo uso de leis não escritas, baseadas nos costumes praticados, e que visam à manutenção da estrutura social.

O sistema judiciário, como outras instituições, é uma construção social e está impregnado pela mesma ideologia que transita pela sociedade como um todo. Não é capaz de operar com isenção se não fizer um sistemático esforço de crítica e autocrítica para alcançar os conflitos e as ambivalências presentes nas situações sobre as quais arbitra.

A crítica desnudaria a seletividade na construção dos fatos jurídicos em acordo com um discurso sobre a “brasilidade⁵⁴” formulado em torno da ideia da cordialidade, da harmonia, da inexistência de qualquer forma de discriminação e do horror ao preconceito e ao racismo; um discurso que exalta as qualidades do povo brasileiro como ordeiro, humano, bondoso, solidário, amigo (conforme Carvalho⁵⁵), mas que,

50 BONILLA-SILVA, *op. cit.*

51 NIELSEN, *op. cit.*

52 HERNANDEZ, Tanya. *Racial subordination in Latin America. The role of the state, customary law, and the new civil rights response*, Cambridge: Cambridge University Press, 2013

53 *Idem*, p. 14.

54 COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 13, n. 1, maio 2001, p. 143-158.

55 CARVALHO, José Murilo de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 13, n. 38, out. 1998, p.63-79.

simultaneamente, valoriza que cada um permaneça em “seu lugar” sem questionar as hierarquias raciais e sociais existentes.

Esse discurso se fez presente nos modos como os processos e inquéritos foram julgados, na amostra investigada por nós. Mas também esteve presente no modo como as vítimas avaliam a própria violência que sofreram e os modos de solucionar o problema.

IV – CONCLUSÃO

Discutimos os modos como a injúria racial e os atos de racismo são percebidos pelo judiciário e pelas vítimas. Nossas análises indicam que há um forte desejo de que a raça “não conte” ou a denegação do quanto as raças contam nas relações entre os brasileiros.

Nos documentos jurídicos, observamos que a desclassificação dos casos de racismo para injúria racial ou sua consideração inicial como injúria simples, simples brigas entre vizinhos, é um indicador deste fato como também o é o ínfimo número de sentenças condenatórias mesmo nos casos tipificados como racismo ou injúria racial. Os argumentos jurídicos que impedem a punição coincidem com a dificuldade de identificar o racismo quando ele ocorre: amenizações e procedimentos que atenuam sua visibilidade.

Observamos que, se a lei formal é inoperante na punição do racismo, as leis informais não escritas não o são na garantia de que as hierarquias raciais sejam preservadas.

No caso das vítimas, é notório que não desejem a punição do crime que foram denunciar nas delegacias, mas, ao contrário, desejem que tudo ocorra dentro de um escopo de humanidades e humanizações: um olhar mais humano dos operadores do direito, elas próprias demonstrando sua intenção humana em relação a seus agressores não desejando que fossem presos e, por fim, o desejo de que recebam o mesmo tratamento de seus agressores por meio de um pedido de desculpas. Isso significa uma percepção bastante relativa do como opera o racismo.

O desejo de que a raça “não conte”, quando parte dos que estão na base das estruturas de poder – os negros –, indica a esperança de que sejam tratados como iguais, humanos, respeitados. Ou seja, revela o desejo de que não haja discriminação. Por outro lado, o desejo de que a raça “não conte” quando parte de quem está no topo das estruturas sociais e de poder indica o oposto: a ocultação de privilégios que se associam à cor da pele. Esse mecanismo camufla e aliena da situação presente na qual a raça importa muito e favorece o papel de quem oprime e discrimina.

Não identificar atos de racismo como crimes e não desejar duras penas contra os que praticam essas ações têm sido parte dos costumes brasileiros (as leis informais que regulam as relações raciais) e do discurso da brasilidade que as leis antirracismo não têm podido suplantar. É nesse sentido que conciliar a punição legal com ações educativas se torna essencial para explicitar o modo como os costumes e as práticas corriqueiras sedimentam, alicerçam e institucionalizam o racismo e para transformar comportamentos de um modo radical e permanente.

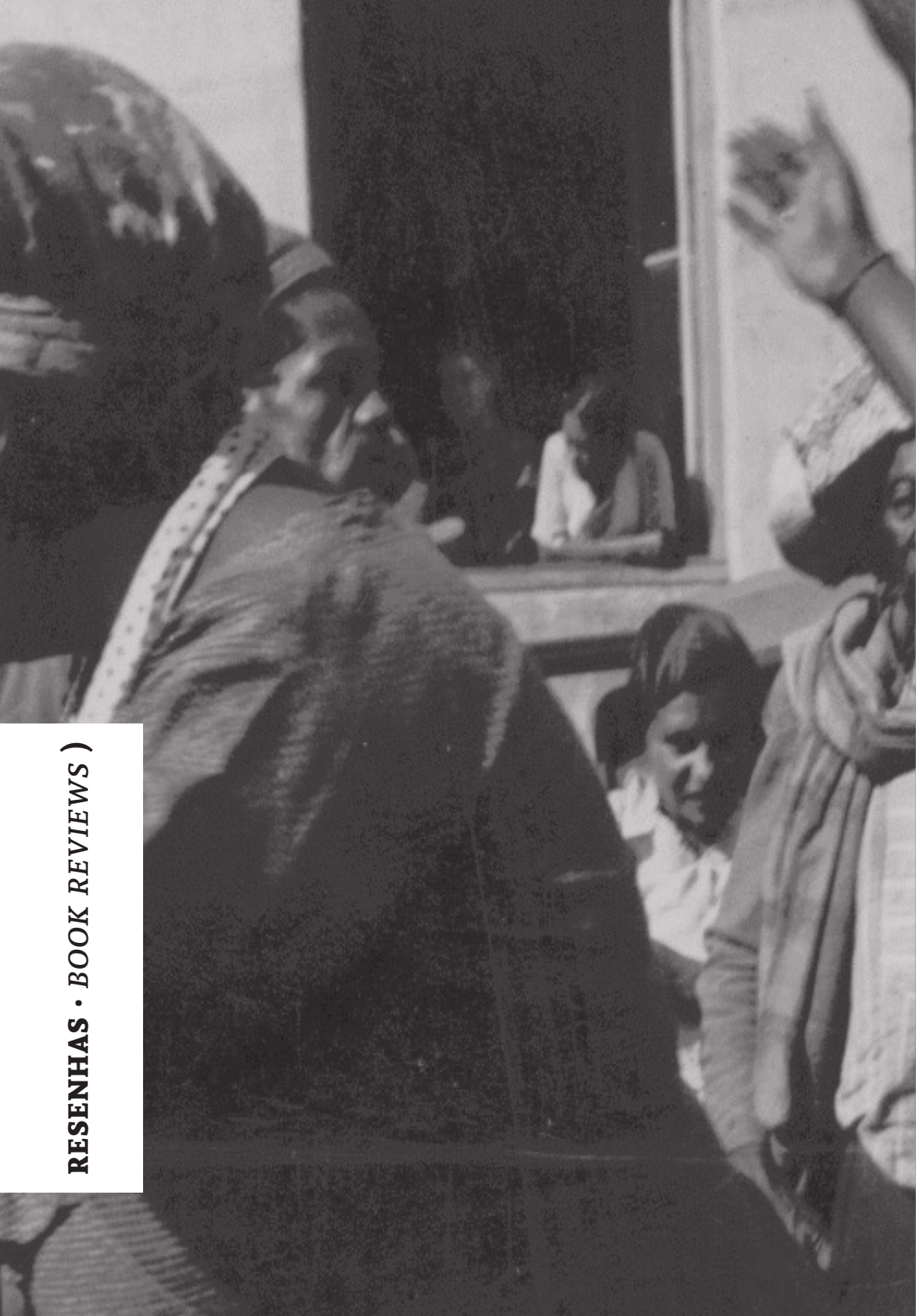
GISELE APARECIDA DOS SANTOS é professora do curso de Gestão de Políticas Públicas da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH); do programa de pós-graduação em Direitos Humanos (Faculdade de Direito); do programa de pós-graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) e é pesquisadora do *Diversitas* – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos, todos na Universidade de São Paulo – USP.
Email: gislene@usp.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BONILLA-SILVA, E. *Racism without racists*. New York: Rowman&Littlefield Publishers, 2010.
- BRASIL. Decreto-lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (1940, 31 de dezembro). Código Penal. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 239II.
- _____. Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (1989, 6 de janeiro). Define crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 369.
- _____. Lei 12.033 de 29 de setembro de 2009 (2009, 30 de setembro). Alterar a redação do parágrafo único do artigo 145 do Decreto-lei n 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal. *Diário Oficial da União*, Seção 1, I.
- CARNEIRO, Sueli. Estratégias legais para promover a justiça social. In: Guimarães, Antônio Sérgio & Huntley, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*, 2000, p. 331-323.
- CARVALHO, José Murilo de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 13, n. 38, out. 1998, p.63-79.
- COOMBE, Rosemary. Is there a cultural studies of law? In: MILLER, Toby Miller (Ed.), *A companion to cultural studies*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 2001, p. 36-62.
- COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 13, n. 1, maio 2001, p. 143-158. Disponível em: <<http://goo.gl/zbtUwK>>. Acesso em: 13 fev. 2014.
- ENDO, Paulo. Psicanálise, direito e justiça restaurativa. *Polêmica*: Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jan.-mar.2008. Disponível em <<http://goo.gl/sPXrBk>> Acesso em 13 fev. 2014.
- ESSED, Philomena. *Understanding everyday racism*. Newbury Park, California: Sage Publications, 1991.
- Fernandes, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.
- FROSH, Stephen. The relational ethics of conflict and identity. *Psychoanalysis, culture & society*, 2011, 16, p. 225-243.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensa e tratamento desigual dos negros no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2004.

- HERNANDEZ, Tanya. *Racial subordination in Latin America. The role of the state, customary law, and the new civil rights response*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- _____. *Disrespect*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- _____. A Society Without Humiliation? *European Journal of Philosophy*, 5:3, 1997, p. 306-324, Blackwell Publishers Ltd.
- MONTEIRO, Fabiano Dias. *Retratos em branco e preto, retratos sem nenhuma cor: a experiência do Disque-Racismo da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: RJ, 2003. Dissertação de mestrado em Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.
- NIELSEN, Laura Beth. *License to harass. Law, hierarchy, and offensive public speech*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2004.
- QUIJANO, Aníbal & WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. *International Social Science Journal*, v. 44, n. 4, 1992, p. 549 – 557.
- ROSS, Thomas. *Just stories. How the law embodies racism and bias*. Boston, Massachusetts: Beacon Press, 1996.
- SANTOS, Elaine de Melo Lopes dos. *Racismo e injúria racial sob a ótica do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo*. São Carlos: UFSCar, 2011. Dissertação de mestrado em Sociologia, Universidade Federal de São Paulo, 2011.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos; Matos, Camila & Noguti, Helton Hissao. Racismo ou não? A percepção de estudiosos do direito sobre casos com conteúdos racistas. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, v. 1, p. 59-73, 2014. Disponível em <<http://goo.gl/icW6iv>>
- SANTOS, Márcio Henrique Casimiro Lopes Silva. *Crime de racismo ou injúria qualificada? Tipificações e representações de ocorrências de práticas racistas entre os delegados de polícia de Campinas*. São Paulo: Campinas: Unicamp, 2009. Dissertação de mestrado em Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- SARAT, Austin & KEARNS, Thomas. *Law in the domains of culture*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000.
- SHULTZINER, Doron & RABINOVICI, Itai. Human dignity, self-worth and humiliation: a comparative legal-psychological approach. *Psychology, Public Policy, and Law*, v. 18(1), Feb 2012, 105-143.
- SILVA, José Eduardo Marques da. Justiça Restaurativa II: a vítima – implicações psicológicas. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 18, n. 3505, 4 fev. 2013. Disponível em <<http://goo.gl/zIzoFL>>. Acesso em: 13 fev. 2014.
- SILVA JR., Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento de direitos e interesses do povo negro. In: Guimarães, Antônio Sérgio & Huntley, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*, 2000, p. 359-387.
- SILVEIRA, Fabiano. *Da criminalização do racismo: aspectos jurídicos e sociocriminológicos*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.
- YOUNG, Iris Marion. *Justice and the politics of difference*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1996.

RESENHAS • BOOK REVIEWS)



Café: o romance inédito de Mário de Andrade

Cristiane Rodrigues de Souza¹

[ANDRADE, Mário de. *Café*. Estabelecimento do texto, introdução, posfácio e seleção de imagens por Tatiana Longo Figueiredo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

Em agosto de 2009, Tatiana Longo Figueiredo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Telê Ancona Lopez, defendia sua tese de doutoramento, *Café: o trajeto da criação de um romance inacabado de Mário de Andrade*, ligada ao projeto temático da Fapesp desenvolvido no IEB e na FFLCH da USP, sob a coordenação da mesma professora, *Estudo do processo de criação de Mário de Andrade nos manuscritos de seu arquivo, em sua correspondência, em sua marginália e em suas leituras*. O trabalho atento e incansável de Tatiana edita e analisa o romance inédito do modernista, assim como traça o percurso de sua criação, considerando o caráter de inacabamento da obra, dentro do olhar da crítica genética. A pesquisa de doutorado possibilitou a publicação de *Café*, em 2015, pela editora Nova Fronteira, em edição cuidadosa, com estabelecimento de texto, introdução e posfácio da pesquisadora.

A estudiosa lembra que entre os inéditos de Mário de Andrade, em 25 de fevereiro de 1945, no momento de sua morte, estavam dois manuscritos intitulado *Café*, o romance e a ópera, a qual é publicada postumamente em 1955 nas *Poesias completas* da Martins editora. É, portanto, um dos textos inacabados do autor que, de acordo com Tatiana, ao contrário dos volumes dados a público, “mostram-se num percurso mais completo, que une planos, rascunhos, versões, às vezes mais de uma, e um sem-número de notas de trabalho em folhas de bloco de bolso ou arrancadas de cadernetas; no verso de notas fiscais ou de ingressos de concerto”².

1 Mestre em Estudos Literários pela Unesp, sob orientação da Profa. Dra. Laura Beatriz Fonseca de Almeida, instituição em que se formou em Letras, Doutora em Literatura Brasileira, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, com orientação do Prof. Dr. Alcides Villaça e pós-doutoranda no IEB-USP, sob a supervisão da Profa. Dra. Telê Ancona Lopez, com apoio da Fapesp. Autora do livro de poemas *O dragoeiro* e do volume *Clã do jabuti, uma partitura de palavras* (Annablume/ Fapesp). Professora de Literatura Brasileira.

2 FIGUEIREDO, Tatiana Longo. Pausa para café. Em: ANDRADE, Mário de. *Café*. Estabelecimento

As obras literárias carregam o traço do inacabamento, na medida em que podem ser revistas e reformuladas pelo escritor, como faz Mário de Andrade, ao dar continuidade ao processo criativo, mesmo depois da publicação de seus textos. No entanto, a leitura de *Café* deve considerar não apenas o inacabamento próprio da literatura, mas a interrupção definitiva do trabalho pela morte prematura do escritor. Assim, a publicação de 2015 dá acesso ao movimento de criação do artista, flagrado nos diversos planos da obra, na maneira como se mostra a organização da escrita, nos deslizos não corrigidos a tempo, nas notas-lembretes deixadas pelo escritor para conduzir o trabalho, no texto ainda não revisado definitivamente pelo modernista, podendo compartilhar com o autor “o branco, o não dito, ou a escritura em desordem, sem solução, como signo do possível ou do impossível”³, como afirma Jean Levaillant, citado por Tatiana Figueiredo.

Os planos do livro deixados por Mário, que o organizam em cinco partes, levam a acreditar, como afirma Tatiana, que a narrativa autônoma do romance *Vento*, obra também não finalizada pelo modernista, com escrita iniciada entre 1924 e 1925, seria incorporada a *Café*, formando o seu terceiro capítulo, com a narração de um caso de amor. No entanto, no livro publicado em 2015, estão apenas a primeira e a segunda partes, “dois dos cinco capítulos [que chegaram] a versões de texto”⁴, editadas com base na terceira versão datiloscrita da primeira parte, iniciada em 1929, e na única versão da segunda⁵ com os títulos “A noite de sábado” e “As duas irmãs”.

A primeira parte é desenvolvida em torno de Chico Antônio, personagem inspirado no cantador de coco nordestino conhecido por Mário de Andrade, em suas viagens etnográficas pelo nordeste do Brasil. No romance, antes de deixar a região, atendendo a chamado do pai adotivo – “Venha, meu filho, vem embora pro Sul...” (p. 50) –, Chico Antônio exerce seu encanto órfico sobre as pessoas do lugar, como no momento em que, no estado de possessão musical, “meio atordoado da muita música que o movia por dentro” (p. 51), o cantador hipnotiza a audiência, levando-a à condição originária do ser humano, em que a natureza pura, esquecida da razão, ainda pode ser sentida – “todos estavam na intimidade mais funcional da vida, eram apenas movimento; e essa força obscura, despercebida, da vida animal, se tornava por assim dizer palpável e gozável, nascendo do canto monótono” (p. 52).

O momento de religação com a parte primitiva do próprio ser ocorre perante um público que segue, seduzido, a cantoria de Chico Antônio, solta nos sons altos das notas agudas, mas chamada de volta ao baixo terreno, pela pancada do ganzá, instrumento que acompanha o coco, ligando, num momento mítico, o céu e a terra – Uranos e Gaia –, encontro marcado pelo erotismo – “Todos [...] amavam

do texto, introdução, posfácio e seleção de imagens por Tatiana Longo Figueiredo, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015, p. 7.

3 LEVAILLANT, Jean. Inachèvement, invention, écriture, d'après des manuscrits de Paul Valéry. Em: HAY, Louis. (org.) *Le manuscrit inachevé: écriture, création, communication*, Paris: Éditions du CNRS, 1986. apud FIGUEIREDO, 2009, p. XLIII.

4 *Idem*. Posfácio. In: ANDRADE, Mário de. *Café*. Estabelecimento do texto, introdução, posfácio e seleção de imagens por Tatiana Longo figueiredo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015, p. 243.

5 FIGUEIREDO, Tatiana Longo. Pausa para café. In: ANDRADE, 2015, p. 8-II, 39.

[Chico Antônio]. O canto parou.// Ninguém tinha vontade de música mais. Uma sexualidade funda pesava no ambiente, derivava em gestos, em caçoadas” (p. 54).

No seu caminho para São Paulo, após ter abandonado, sem aviso, a esposa Isabel, Chico Antônio deixa ver seu traço encantatório e sedutor na forma com que doma o cavalo cardão, usado nas corridas, diversão promovida por italianos da redondeza de Uberaba. Demonstra, assim, sua capacidade de se comunicar com a inteligência primitiva do animal.

O cavalo era inteiro e virou zangado pra ele. O moço fez um som com a língua, meio mandador, mas bem doce. O cavalo sacudiu a crina e chegou o lombo [...]. E o cardão vendo a camisa sempre desabotoada, enfiou o focinho ali, ficou mais de minuto cheirando o corpo do homem. Estavam ambos numa ternura simples e conversavam com apalpos (p. 57).

Ao montar o cavalo, o cantador torna-se “ingenuizado pelo contato do animal estupendo” (p. 58), tendo acesso ao ingênuo de que fala Schiller, ligando-se ao primitivo, no uivo e na correria desabalada do cardão.. Por meio de sua figura, portanto, Mário de Andrade emprega, como matéria de seu texto, o traço primitivo que, em meio à racionalidade da civilização herdada da Europa, forma o país.

Além disso, na busca da definição do brasileiro, o texto do romance desvela o caráter do povo, por meio de flagrantes de pequenos gestos ou de descrições, como o modo de andar dos nordestinos, depois da cantoria de Chico Antônio, “sem pressa, mas com decisão” (p. 54), a indicação das direções a serem seguidas, na ida para São Paulo, em que Chico Antônio ia “meio à tonta nos caminhos apontados a beijo pelos caipiras” (p. 56), ou a indecisão do cantador, percebida em seu andar – “A meio caminho se lembrou que não tinha mais nada que ver com o cardão. O passo apenas pareceu que tropeçava no ar, Chico Antônio continuou o caminho” (p. 63).

Na cidade, o deslocamento do personagem andarilho pela paisagem urbana, acompanhado do pai adotivo e, depois, pelo amigo Jorge, possibilita a percepção da fragmentação e da simultaneidade na capital – “Seu João falava sempre, mas havia também as frases dos outros, [...] mas que rua incomparável [...], automóvel que não acabava mais, buzinas, uma porta era teatro [...]” (p. 66-67). Sob o impacto da harmonia musical dada pela sobreposição de paisagens, falas, objetos e pessoas, Chico Antônio sente reverberar em si a música da cidade, causando-lhe atordoamento semelhante ao coco, cantoria popular também tecida por meio da sobreposição de partes díspares.

Chico Antônio [...] gozava por dentro um chuáá contínuo, enlanguescente, muito cômodo e conhecido, que adorava. Se repetia nele um daqueles momentos de paroxismo a que atingia no coco, quando após muito esforço de canto, muito giro de corpo, e cachaça operando, na pancada do ganzá, desintelectualizado, todo ele se fundia numa nebulosa de inconsciência eloquente [...]. E, inda por cima, essa voz de amigo, chegando de baixo como um apoio [...] (p. 67).

Os fragmentos da cidade, numa concatenação de peça musical, são semelhantes aos cortes e sobreposições que estruturam o próprio romance. Assim, como *Amar*,

verbo intransitivo (1927), em que, como lembra Telê Ancona Lopez, o autor faz uso de processos de composição expressionistas, *Café* é elaborado com base em cenas cinematográficas, que “fixam diretamente momentos, ‘flashes’”, reveladoras das antinomias da realidade⁶.

O livro [...] tem dezenas e dezenas de personagens de passagem que pego uma vez só, conto como é, e abandono pra sempre. São verdadeiros *close-up* de cinema, que me servem pra expor a complexidade civilizada do estado de São Paulo, com a riqueza subitânea do café, a consequente atração de estrangeiros de todo o mundo⁷.

Os *flashes*, que mostram a complexidade da vida social da cidade, adquirem caráter autônomo, como se fossem pequenas cenas sobrepostas. Dessa forma, têm lugar, no romance, o sírio hoteleiro, o chefe de sociedade de rapazes que cometiam “crimezinhos baratos” (p. 110), os membros de “sociedades de negros” (p. 122), entre outros, além da digressão do narrador, a denunciar, ainda no viés expressionista que condena a burguesia, num aprofundamento da crítica social de *Amar*, a alta sociedade paulistana – “Mas essa aristocracia paulista [...] era inculta, frouxa [...]. A única boniteza que tinha era pífia, se resumindo ao refinamento de costume sociais” (p. 73).

O texto fragmentário do romance, ao mesmo tempo em que recupera o recurso moderno das vanguardas europeias, aproxima-se da forma popular do coco. Na dança de roda, realizada com o solista ao centro, aparece “o assunto solto e livre para cada estrofe, dentro da mesma canção. Processo eminentemente improvisatório”⁸. Dessa maneira, a narrativa de *Café* aproxima-se da criação popular, na forma com que cada cena, semelhante às estrofes, constitui núcleo autônomo.

O romance, portanto, possui o traço rapsódico de *Macunaíma* (1928), apresentando a forma de compor da suíte, presente nas danças populares do Brasil, descrita por Gilda de Melo e Souza, que a percebe no livro de 1928 – “união de várias peças de estrutura e caráter distintos [...] para formar obras complexas e maiores”⁹. No romance inédito, no entanto, a linha narrativa central – o deslocamento de Chico Antônio –, apesar de permanecer no horizonte do público, afasta-se, por vezes, quase completamente dos outros núcleos narrativos, procedimento que arrasta o leitor para a roda das histórias sobrepostas, causadoras do desnorreamento próprio do coco.

Apesar de não termos em mão a organização final das partes do romance completo, é possível, por meio dos dois primeiros capítulos, perceber o caráter

6 LOPEZ, Telê Ancona. Uma difícil conjugação. Em: ANDRADE, Mário de. *Amar, verbo intransitivo: idílio*. Edição revista por Telê Porto Ancona Lopez. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Itatiaia, 2002, p. 13.

7 Pio e Mário: diálogo da vida inteira: a correspondência entre o fazendeiro Pio Lourenço Corrêa e Mário de Andrade (1917-1945). Traços biográficos: Antonio Candido. Introdução: Gilda de Melo e Souza. Estabelecimento do texto e das notas: Denise Guaranha. Estabelecimento do texto, das datas e revisão: Tatiana Longo Figueiredo. Rio de Janeiro; São Paulo: Ouro sobre Azul; SESC, 2009, p. 371 *apud* FIGUEIREDO, 2009, p. 23.

8 ANDRADE, Mário de. *Vida do cantor*. Edição crítica e introdução de Raimunda de Brito Batista. Prefácio de Eduardo Escorel, Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Villa-Rica, 1993, p. 68.

9 SOUZA, Gilda de Melo. *O tupi e o alaúde*, São Paulo: Duas Cidades, 1979, p. 13-14.

rapsódico do livro. Se a fragmentação dá o tom de “A noite de sábado”, como vimos, marcada pela andança de Chico Antônio por São Paulo, a sobreposição do primeiro e do segundo capítulos, partes quase independentes, é feita por meio de corte abrupto.

No início do segundo capítulo, o cantador é levado pelo pai adotivo à fazenda de seu Quinzinho, em que o olhar do outro – do fazendeiro – é incapaz de reconhecer o seu valor.

Inda por cima seu João, num orgulho desarrazoado, passeava o filho, apresentando-o aos colonos [...]. Fez a burrada enorme de o levar até o patrão [...]. E todos não viam a maravilha [...]

– Dá bom camarada, se não for cachaceiro – brincou o dono da fazenda [...]

Chico Antônio [...] sentiu-se inteiramente nu com a frase, foi horrível. [...] Se sentia peado, aquelas grandezas acumuladas o escravizavam, perdera o uso da voz [...]. Seu João [...] ficou afinal atordoado por completo ao perceber a verdade nova: Chico Antônio era um reles. De fato, estava relíssimo, num despaisamento guaçu, desgraçadíssimo (p. 148-149).

Chico Antônio está fora de lugar e, portanto, sem o “uso da voz”, que lhe dá sua identidade e sua aura de santo. Porém, a família dona das terras, agora de volta à fazenda, ao morar na capital, também se sentira “despaisada”. A sensação de estar fora de lugar pode ser percebida por meio da postura de d. Eulália, mulher de seu Quinzinho, sentada de maneira rija, como visita, na própria casa, decorada pelas filhas Clara e Vivi, no gasto desmedido, em busca de um lugar na sociedade paulistana. Já o fazendeiro, ao dormir, mostra a fragilidade adquirida com a mudança para a capital, pois, como um menino, se enrodilha na mulher, em cena semelhante àquela entre Souza Costa e a esposa, em *Amar, verbo intransitivo*.

“Dona Eulália [...] quando era pra descansar dormindo, tinha que aguentar aquele braço pesadíssimo por cima dela, uma cabeça de verdade procurando o consolo do ombro dela, porque agora Quinzinho era também filhinho carecendo mãe [...] (p. 165).”

A história da família do fazendeiro se desenrola em 92 páginas, após o narrador ter interrompido, ao meio, a conversa de Chico Antônio com seu Quinzinho, formando um núcleo narrativo denso que quase faz esquecer a figura do nordestino, retomada, no entanto, ao final do capítulo, na repetição do diálogo. A demora para o resgate da cena lança luz sobre a maneira com que o fazendeiro enxerga Chico Antônio – o camarada reles –, já que o olhar supostamente superior de Quinzinho é entendido frente à descrição da vida de opulência da família. No entanto, ao mesmo tempo, a história da desajeitada colocação em São Paulo, lembra como, na verdade, a família está mais próxima do cantador do que da aristocracia paulista. Assim, a organização da narrativa, faz com que o romance se dobre sobre si mesmo, sobrepondo, ao mesmo tempo, a imagem do dono de terras poderoso, construída no primeiro encontro com o cantador, e a figura dele, desamparada, que se sentira fora do lugar na capital.

Após a conversa dos dois, escuta-se o berro de um bezerro sacrificado.

[...] Foi quando um berro longo e lamentoso de boi encheu de angústia o espaço.

Não durou muito outro berro mais eficaz [...] subiu triste lamentosíssimo botando um pressentimento em tudo [...]. Lá no mangueirão das vacas veio a resposta tumultuária, um mugido coral, entrecortado, angustioso, de um desespero comprido, lerdo, pesadíssimo (p. 241).

Em tom melancólico, como se previsse os momentos difíceis da crise do café, o bezerro morto lembra o cantador de coco, no seu urro que atinge as alturas, repetido em coro pela roda de animais que o acompanha, finalizando a segunda parte do romance.

A edição publicada em 2015 terminaria nesse momento. No entanto, no posfácio, é reproduzido o desfecho da série *Vida do cantador*, publicada na *Folha da Manhã*, em 1943, escrita com base em trechos de *Café* e em elementos de *O turista aprendiz*, diário que narra as viagens de Mário pelo norte e nordeste do país¹⁰. O trecho dá continuidade à cena do canto triste do bezerro, mostrando Chico Antônio a acalmar os bois, por meio de seu canto, numa santidade semelhante à de São Francisco de Assis, na sua comunicação com os animais.

Foi quando se escutou um grito que subia, um grito sobre-humano, agudíssimo, claro, tão nítido que feria, tão forte que dominou a voz lamentosa dos bois. Chico Antônio [...] aboiava. Tapava com as mãos os ouvidos para que os tímpanos não arrebentassem na vibração dos sons sobreagudos. E a voz vibrante, em notas musicalíssimas, subiu, [...] até sobrepassar fulminante acima do choro dos bois. E então desceu num glissando lento, vindo terminar no mais grave, num som falado, macio, quase um segredo, ôh, boi!... (p. 244-245).

A elevação das notas agudas ao lado do baixo da “palavra em segredo” – “ôôôôh, boi!...” –, na união dos opostos, se repete até que a voz do cantador pode se “fixar na melodia” e domar os bois. No entanto, apesar da reverência dos animais e dos homens, inclusive do fazendeiro assombrado frente à voz do coqueiro, o boi zebu “de luxo”, não afeito ao encantamento de Chico Antônio, ao fugir da cocheira, inconformado com a morte do bezerro, o ataca.

[...] Se escutou só um ronco feio e o monstro num galope seco. Chico Antônio ainda se virou, mas foi pra receber em cheio na barriga as guampas do zebu.

Quando conseguiram matar a fera o cantador já estava morto fazia tempo. Jazia contorcido, uma perna dobrada por baixo da outra, olhos esbugalhados, as mãos engruvinhadas no ventre, como querendo prender as tripas, sangrentas. Na boca também, entreaberta, uma baba sangrenta (p. 246).

10 FIGUEIREDO, Tatiana Longo. Posfácio. In: ANDRADE, *Café ...*, 2015, p. 243.

Assim, o coqueiro, “Orfeu visível e tocável” que confessava “a descida dele aos infernos”¹¹, mas que “mandando a voz para os agudos, [...] traduzia em som a luz solar”¹², encantatório e sublime na santidade de cantor, é subitamente mostrado no baixo do corpo humano, na face terrestre de medo da morte, na mão insuficiente tentando reter a vida, na boca que, no lugar do canto, trazia o sangue, dramatizando, no momento da morte, a mesma descida de agudos para graves que marcavam seu canto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

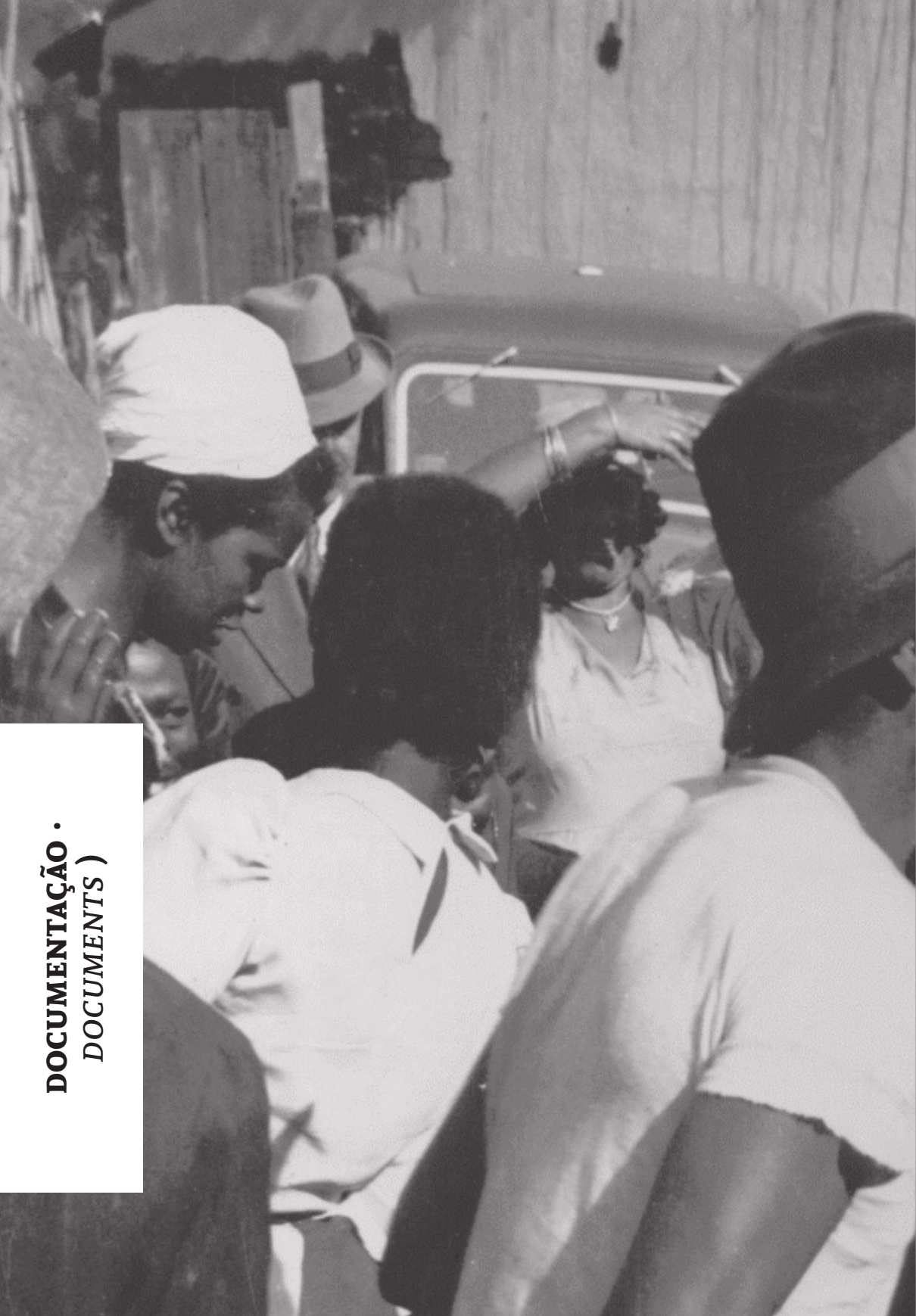
- ANDRADE, Mário. *Café*. Estabelecimento do texto, introdução, posfácio e seleção de imagens por Tatiana Longo Figueiredo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- _____. *Vida do cantor*. Edição crítica e introdução de Raimunda de Brito Batista. Prefácio de Eduardo Escorel. Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: Villa-Rica, 1993.
- FIGUEIREDO, Tatiana Longo. *Café: o trajeto da criação de um romance inacabado de Mário de Andrade*. 2009. 1953 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.
- _____. Pausa para café. In: ANDRADE, Mário de. *Café*. Estabelecimento do texto, introdução, posfácio e seleção de imagens por Tatiana Longo Figueiredo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- _____. Posfácio. In: ANDRADE, Mário de. *Café*. Estabelecimento do texto, introdução, posfácio e seleção de imagens por Tatiana Longo Figueiredo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- LEVAILLANT, Jean. Inachèvement, invention, écriture, d’après des manuscrits de Paul Valéry. In: HAY, Louis. (org.) *Le manuscrit inachevé: écriture, création, communication*. Paris: Éditions du CNRS, 1986.
- LOPEZ, Telê Ancona. Uma difícil conjugação. In: ANDRADE, Mário de. *Amar, verbo intransitivo: idílio*. Edição revista por Telê Porto Ancona Lopez. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Itatiaia, 2002.
- PIO & MÁRIO: *diálogo da vida inteira: a correspondência entre o fazendeiro Pio Lourenço Corrêa e Mário de Andrade (1917-1945)*. Traços biográficos: Antonio Candido. Introdução: Gilda de Mello e Souza. Estabelecimento do texto e das notas: Denise Guaranha. Estabelecimento do texto, das datas e revisão: Tatiana Longo Figueiredo. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/ SESC, 2009.
- SOUZA, Gilda de Mello. *O tupi e o alaúde*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p209-215

¹¹ ANDRADE, *op. cit.*, 1993, p 89.

¹² *Idem*, p. 104.

**DOCUMENTAÇÃO •
DOCUMENTS)**



Aromas especiais no *Café* de Mário de Andrade

Tatiana Longo Figueiredo¹

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p217-234

O percurso criativo mariodeandradiano só pode ser vislumbrado em uma perspectiva mais ampla no estudo de suas obras inacabadas, uma vez que o escritor tinha por hábito eliminar registros das etapas de criação das obras que via publicadas. Sob essa perspectiva, o romance *Café*² é fonte preciosa, conforme as descobertas da pesquisa que culminou na minha tese de doutoramento *Café: o trajeto da criação de um romance inacabado de Mário de Andrade*³.

No manuscrito, em meio às versões de texto dos dois primeiros capítulos, a profusão de notas de trabalho para os cinco capítulos planejados vale-se de pequenas folhas destacadas de bloco de bolso, das quais uma parcela distingue-se por exibir, no canto superior esquerdo, numeração a grafite, do mesmo tipo daquela presente na primeira versão conhecida do capítulo que abre *Café*. Entretanto, quando se busca relacionar as notas numeradas e os números marcados nessa primeira versão conhecida do texto, percebe-se que poucos coincidem. É relevante notar que os números inseridos nessa versão do romance não seguem a sequência numérica; basta dizer que os números 1 e 2 estão na última folha, fato que leva à conclusão de que o elenco numérico sequencial estaria preso às notas. O cotejo da primeira com a terceira versão do início de *Café* revela que os números presentes na primeira versão do manuscrito funcionam como chamadas para sinalizar os pontos em que deveriam ser feitas inserções no texto. Cabe ressaltar que a segunda versão foi posta de lado para confronto por se tratar de versão

1 Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil).

2 Dos cinco capítulos planejados para o romance, dois chegaram a versões de texto e estão disponíveis em: ANDRADE, Mário de. *Café*. Estabelecimento do texto, introdução, posfácio e seleção de imagens por Tatiana Longo Figueiredo, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

3 Todos os documentos do processo criativo das onze fases da criação do romance *Café* de Mário de Andrade podem ser conhecidos em fac-símile, transcrição e classificados à luz da crítica genética na versão eletrônica de minha tese de doutoramento na FFLCH-USP, *Café: o trajeto da criação de um romance inacabado de Mário de Andrade*, defendida em 10 de agosto de 2009, sob a orientação de Telê Ancona Lopez. Ver www.teses.usp.br.

parcial, com nove fólhos apenas⁴. Conforme o costume do escritor, ao passar o texto a limpo, realizado o acréscimo assimilando a ideia oferecida pela nota, esta, ao perder a função, teria sido descartada. Por esse motivo, conclui-se que a maior parte das anotações numeradas resistiu porque não foram encontrados os pontos convenientes para os acréscimos, ou, porque a inclusão, na mobilidade do processo criativo, ainda seria reavaliada.

À página 12 da primeira versão do manuscrito, sobressai o trecho que assinala o ponto de inserção da nota preparatória, cujo número (22) fora circulado pelo lápis vermelho:

Perguntava se Chico Antônio não carecia de nada e de tarde passeou o estranho por todos os cafés frequentados. (22) Chico Antônio se deixou fazer um sucesso despercebido, respondendo pra todos com bondade, mas fatigadíssimo⁵.

Também na página 12, todavia na terceira versão conhecida do texto, a cópia “passada a limpo” amplia circunstâncias da ação e realiza o acréscimo referente à nota (22), destacada em itálico na transcrição abaixo:

Perguntava se Chico Antônio não carecia de nada, passou-lhe uns cobrinhos, e de tarde, depois de muita insistência, passeou o jóquei do Rio por todos os cafés e bares frequentados. *Mas não o deixava tomar café, com medo que pusessem suor de cavalo na bebida, que dá loucura.* E Chico Antônio se deixou fazer um sucesso despercebido, respondendo pra todos com bondade mas fatigadíssimo.

No manuscrito de *Café* não consta a nota 22, mas a pesquisa, considerando o trabalho de Mário de Andrade etnógrafo, procurou resgatar essa propriedade do suor de cavalo, consultando, em seu livro *Namoros com a Medicina*, a parte referente à “Medicina dos excretos”, onde nada encontrou sobre suor. Pode, contudo, localizar, fruto de trabalho de campo no interior de São Paulo, este registro sobre a acepção negativa que cerca a excreção equina: “É crença na roça que o cavalo e o burro são animais amaldiçoados [...]. Por essa razão suas urinas fazem mal pra nós cristãos⁶”.

Sem dúvida, a marginália de Mário de Andrade na biblioteca que a ele pertenceu, dá acesso à “musa inspiradora”, ou seja, às leituras, à pesquisa e à coleta de dados, às matrizes, enfim, que tanto alimentam estudos quanto instituem os diálogos da criação, como salienta Telê Ancona Lopez:

4 A segunda versão do texto, que se comprova como tal no confronto com a primeira, também traz no cabeçalho a indicação a lápis vermelho: “Primeira versão”, corroborando a ideia de um provável descarte assim que a versão estivesse completa, o que de fato não ocorre.

5 Na transcrição optamos pela atualização ortográfica pela norma vigente.

6 Nota de pesquisa, coleta atribuída a José Bento Faria Ferraz, secretário do escritor que incentivava seus próximos a recolher documentos da cultura popular. Em livro de 1966, *No mundo maravilhoso do folclore* (Rio de Janeiro: Tipografia Batista de Souza), Hernani de Carvalho se refere à crença popular ligada à urina de cavalo, estudo, obviamente, não consultado por Mário de Andrade.

Nas influências reconhecidas, nas leituras declaradas, na presença de determinadas obras na biblioteca do autor, em todas as formas e feições do recriar recortam-se, entretanto, matrizes. São sempre textos – longos ou breves, motivos, sequências, cenas, personagens etc. – responsáveis pela recriação que se afirma com originalidade, integrada em um novo contexto⁷.

Continuei no encaicho da peça que solucionaria a charada mesmo após a defesa de minha tese de doutorado, na qual, aliás, a lacuna e o difícil caminho a ser trilhado foram apontados: o levantamento exaustivo e/ou uma certa dose de sorte ao revolver todo (!) o palheiro em busca dessa agulha. A expectativa de encontrar a informação em uma biblioteca de 17 624 volumes foi dividida com os membros da Equipe Mário de Andrade, no IEB-USP. A mestrandia Marina Damasceno de Sá (a quem agradeço especialmente)⁸ localizou-a no livro de Afrânio Peixoto, *Missangas*⁹, editado em 1931, no capítulo “Superstições populares relativas à saúde, doença e morte”, de onde teria sido puxada para a nota 22 do romancista. Durante a redação de *Café*, o escritor recorre à coleta do folclorista Afrânio Peixoto, em que na subdivisão “Coisas que fazem mal e que se devem evitar”, à página 26, destaca, por meio de colchete, cruzeta e anotação marginal “Café”, esta “receita” popular:

Queimar os cabelos produz loucura.

O mesmo efeito produz café com suor de cavalo.

O anzol do escritor não deixa escapar o achado e motiva o registro da informação em folha de bloco de bolso, na qual apõe o número “22”. Encontrando seu ponto de inserção e realizado o acréscimo no texto, a nota de trabalho que se prendia ao livro foi descartada.

7 LOPEZ, Telê Ancona. Matrizes, marginália, manuscrito, em: *Anais: Congresso da Abralic — Literatura e memória cultural*, v. I., Belo Horizonte: Abralic, 1991, p. 431.

8 A dissertação de mestrado defendida na FFLCH-USP, constituiu-se na edição anotada de *O empalhador de passarinho* de Mário de Andrade, tendo como orientadora a Profa. Telê Ancona Lopez.

9 PEIXOTO, Afrânio. *Missangas: poesia e folclore*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931, p. 26.

-Dê a mão, ~~3333~~ vam' !

O cavalo mexia incomodado. Tirava a cara de apêio, olhava pro companheiro sorrindo, fazia um carinho, pensava que o outro estava satisfeito e voltava prá posição.

-Dê a mão, bichinho.

E estendeu a em cujo ombro o animal se apoiava. O animal deu a mão.

O Schiavone estava muito inspirado por tudo e queria que Chico Antonio fosse treinar o cardão na pista, como seu doutor Luis fizera. Os cinemas também faziam isso. No fundo era um receio que viera no meio das tantas vitórias que já pabulara por aí. Chico Antonio estava certo mesmo de fazer o cavalo andar todos os dias porém correr sozinho numa pista isso parecia inconcebível pra êle. Afinal cedeu.

Foram pra lá no dia seguinte com a italianada e uns moleques. Sem puxar, o cardão bateu por mais de cinco segundos o galope sabido do inglês. O Schiavone criou alma nova. Perguntava si Chico Antonio não carecia de nada e de tarde passeou o estranho por todos os cafés frequentados. ~~de tarde~~ 22 Chico Antonio se deixou fazer um sucesso despercebido, respondendo pra todos com bondade mas fatigadissimo.

As apostas cresciam com a rivalidade que já estava degenerando em malquerença. Toda a gente apostava. O Schiavone não se compreendia mais a si mesmo, tinha seis contos empenhados, êle que nunca jogava e penara pra enriquecer. ^{Sofria} ~~3333~~ surpresas chocantes quando a ideia de seis contos ^{batia} batia na cabeça ^(queremo que) como um trompaço. Vinha um frio por dentro e dava umas gargalhadas amarelas que deixava os mineiros muito desconfiados. Afinal o Schiavone achou um jeito de sossegar. Os seis contos eram um saluto a Mussolini, o grande Duce que então enchia os jornais e "libertara" a Italia. Si perdesse não fazia mal, era um saluto. ~~E~~ o Schiavone tinha certeza de ganhar.

Na ^{quinta} quinta-feira durante o dia ~~333333~~ um negrinho desconhecido veio falar pra Chico Antonio segui-lo que queriam conversar com êle. Chico Antonio foi, sem imaginar. Os dois deixaram as ultimas chacras e depois dum bom estirão, tomaram por uma especie de picaça sem utilidade num caponete ralo. De outro lado na entrada dum campo estav um moço direito. Junto dele pastava um cavalo maravilhoso, cor-de-chumbo. Mas Chico Antonio estava vivendo pro moço ~~A~~, nem pôs reparo no animal.

Luis perdera o princípio da intenção, não sabia começar. Afinal disse não sabendo o que ia tirar da frase:

-Você monta a cavalo?

Figura 1. Página 12 da primeira versão do romance *Café*, em que o número "(22)" marca o ponto de inserção de nota preparatória

momento longo. Chico Antônio erguia a boca e bem na orelha ~~de~~ imóvel do cardão, continuava falando coisas, chamando o companheiro de "bichinho".

-Dê a mão, ~~agora~~ bichinho'.

O cavalo não entendia direito, e ficava inquieto, percebendo bem que a frase fôra um pedido.

-Dê a mão, vam'.

E estendeu a própria. O cavalo deu a mão.

Schiavone andava inspirado por tudo e queria que Chico Antônio fosse treinar o cardão na pista, como seu doutor Luís fizera. Os cinemas também faziam isso. No fundo viera aos poucos se avolumando uma ~~de~~ dúvida, no meio de tantas vitórias que já pabulara por aí. Chico Antônio estava mesmo certo de fazer o cavalo galopar todos os dias, porém galopar assim, sozinho, numa pista, lhe parecia inconcebível, mas acabou cedendo. Foram pra lá na quarta-feira, com a italianada e moleques. Sem puxar muito, o cardão bateu por mais de cinco segundos o tempo sabido do inglês. Schiavone criou alma nova. Perguntava si Chico Antônio não carecia de nada de tarde, depois de muita insistência, passou o jôquei do Rio por todos os cafés e bares ~~de~~ frequentados. Mas não o deixava tomar café, com medo que pusessem suor de cavalo na bebida, que dá loucura. E Chico Antônio se deixou fazer um sucesso despercebido, respondendo pra todos com bondade mas fatigadíssimo.

As apostas cresciam muito com a rivalidade que agora degenerara em franca malquerença. Toda a gente apostava. O Schiavone então nem se compreendia mais a si mesmo, tinha seis contos empenhados, êle que nunca jogara e penara pra enriquecer. Sofria suspiros chocantes quando a noção dos seis contos lhe batia na cabeça mesmo que um trompaço. Vinha um frio por dentro, dava umas gargalhadas amarelas que deixavam os mineiros muito desconfiados. Mas achava logo um jeito de sossegar, lembrando a Italia, o grande Duce, a honra da Italia que se desafogava num sacrificio de seis contos jogados fóra, não fazia mal que perdesse. E o Schiavone tinha ~~de~~ certeza de ga har.

Na sexta-feira, ali pela uma hora do dia, um negrinho ~~de~~ veio falar pra Chico Antônio segui-lo que queriam muito falar com êle. Chico Antônio foi, sem ~~se~~ imaginar. Os dois deixaram as últimas chaças, e depois dum pequeno estirão, tomaram por uma especie de picada sem utilidade, num caponete ralo. Do outro lado, na entrada dum campo, estava um moço direito. Junto d'êle pastava um cavalo maravilhoso, cor-da-chumbo. Mas Chico Antônio estava preocupado em responder á saudação do moço direito, nem pôs reparo no animal.

Luís perdera o princípio da intenção, estava envergonhado e não sabia

Figura 2. Página 12 da terceira versão do romance *Café*: reescrita que demonstra o acréscimo no texto de informação oriunda da nota "(22)"



Figura 3. PEIXOTO, Afrânio, *op. cit.* 1931.

Cuspir no fogo faz secar a saliva e faz ficar hetico.

Tambem produz tísica beber agua com a luz na mão.

Fazer a barba depois da comida produz congestão.

Beber agua cansado, sem molhar antes os pulsos, estopóra.

Carne fresca faz repetir sezões.

Cortar as unhas sexta-feira faz criar espigas nos dedos.

Vacina em época de andaço faz apanhar bexiga.

Misturar bebidas é embriaguez certa.

Fruta azeda depois de beber leite é veneno.

Tambem é veneno ovo quente em jejum.

Queimar os cabelos produz loucura.

O mesmo efeito produz café com suor de cavalo.

Agulha enterrada na pele percorre o corpo todo.

A agulha com que se cose mortalha deve ir para a cova com o defunto.

Vela que se põe em mão de moribundo deve consumir-se toda; guardado, morre outra pessoa em casa.

Baú ou gaveta aberta chama a morte para a casa.

Figura 4. Página de *Missangas: poesia e folclore*, livro de Afrânio Peixoto que pertenceu a Mário de Andrade, com anotação de leitura

É possível, ainda, expor mais uma faceta da diversidade do processo criativo de *Café* em um documento que põe em foco não mais a escrita nutrida pela biblioteca, mas a utilização da experiência de Mário de Andrade como matéria a ser explorada pela ficção. Em “*Café/ Política e eleições*”, nota/ esboço vinculado à sexta fase de criação do romance, percebe-se, no engendramento da narrativa, a intenção de assimilar o testemunho vivido e o cálculo para evitar anacronismo. O episódio esboçado coloca em cena os personagens do romance *Café* Carlos e o Católico nas controversas eleições de 1930, em que Júlio Prestes, do Partido Republicano Paulista - PRP, é eleito presidente da República, vencendo Getúlio Vargas da Aliança Liberal, apoiada pelo Partido Democrático:

Quando o Católico se mete na política quem sabe se é preferível em vez de fazê-lo Comunista, fazê-lo Democrático, porque isso penetra mais fundo na verdade do país e do Estado. E então fazê-lo fiscal numa eleição porque assim descrevo o roubo de livros e a recusa de boletins a que assisti na Penha. O Católico representaria o dr. Moraes Andrade¹⁰ e no meu papel de assistente eu botaria o próprio Carlos, que estando então em maré de miséria sentimental fora acompanhar o amigo e protegê-lo. A cronologia fica perfeitamente justa pois a parte central do livro, “Carlos e Maria” se dá no arrebentar da crise do café por fins de 1929, e as eleições são a 1^o de março de 1930. Abandonada Maria por Carlos em outubro de 1929, dá tempo pro Católico resolver brilhar nalguma coisa, entrar pro Partido Democrático e ser fiscal da Penha.

Ainda no mesmo documento, a verossimilhança ficcional é apoiada em “Detalhes da descrição do pleito na Penha” em que o escritor esmiúça a ambiência e as figuras envolvidas:

Tudo muito bem até a hora de entrega de boletins, aos fiscais democráticos.

Descrição da cidade. Abstenção de votar por medo de briga ou de pressão por operários e gente do povo. Estudo aqui da nova raça estrangeiro-brasileira dos paulistas. Os verdadeiros paulistas, os paulistas do séc. XVII, esses quase não existiam no Estado, tinham ido povoar Minas, Goiás, Mato Grosso, Rio Grande do Sul. Os novos paulistas eram esses simili-brasileiros filhos de italianos, espanhóis, sírios, alemães etc. etc. mestiços sem nenhuma coragem, mestiços de Caporeto.

Os automóveis de votantes. Corso de machos pela cidade.

10 O advogado Carlos de Moraes Andrade, irmão de Mário, era filiado ao Partido Democrático.

Os cartazes rasgados e escadas pra conservar cartazes incólumes. Nas casas de família, a senhora de alta sociedade que ameaçada de carabinas assim mesmo rasgou os cartazes nos muros da casa dela.

Os abstencionistas ricos P. Prado, Yan, Couto de Barros, Rubens, frouxos de merda, que acabavam ocultando um sorriso de superioridade à inenarrável vergonha moral de que se sentiam tomados.

Os carnavalescos danados com a eleição e só se preocupando com fantasias e bailes e corso. O pleito caiu justo no sábado de Carnaval. O Diretório perrepista do Brás se aproveitou disso iluminando as avenidas Celso Garcia e Rangel Pestana profusamente, dando circo pro povo sem-vergonha. Grandes panos atravessando as 2 avenidas de lado a lado, Viva o dr. Júlio Prestes, Viva o dr. Sílvio de Campos etc.

Fatos isolados de independência política. Em S. Miguel onde nem havia partido democrático, tudo era perrepista, o ítalo-brasileiro que quis votar no Getúlio Vargas. Pressão da mesa. Ou me deixam votar no Getúlio ou então não voto! Ameaças do chefe perrepista. – Então não voto! Tão insólito o caso que acabaram deixando, um voto só! Em Osasco 6 000 eleitores! tudo por causa dum pai que se sujeitou a tudo por causa da filha professora que ele queria colocar em S. Paulo.

Penha, hora dos resultados. Júlio Prestes só com 50% a mais, o que era uma vitória estupenda pros democráticos. Recusa de entrega de boletins da mesa da 1ª secção. 3ª e 5ª entregaram. A 7ª continuava apurando. 2ª e 4ª não funcionavam.

A notícia da recusa da 1ª secção correu rápida no edifício do Grupo Escolar onde as mesas estavam funcionando. Os perrepistas se entressorriam. Os democráticos se contavam o caso já amedrontados. Pouco a pouco a sala se enchia de indivíduos manifestamente capangas e que se encostavam com a maior intimidade aos perrepistas bem vestidos, gente fisicamente distinta. Cochichavam coisas no ouvido destes. Perrepistas semimorais, os que tinham funcionado nas 3ª e 5ª secções e que tinham por desfastio chegado até a sala da 7ª foram se retirando. Os democráticos foram se retirando com

medo. Carlos via horrorizado, encostado numa janela, toda a manobra e o Católico abandonado naquele meio de morte.

O mocinho de dezoito anos que Carlos não podia por então explicar a importância que ele se dava não tendo parada, satisfeito, vaidoso de si, trocando olhares e sorrisos de conivência com os chefões perrepistas que nem lhes respondiam ao sinal. O mocinho só atirou pros capangas, recebendo destes a homenagem de inveja que merecia.

O esboço surge compondô:

Principiou a história. O Católico que também percebia tudo, mas como reagir? passou afetando calma, os boletins pro presidente da mesa. – O sr. tenha bondade de me encher os boletins. Um pequeno momento de hesitação do presidente, professor de olhos baixos, magruço e caixa-dóculos, um dos famosos responsáveis pela tragédia de Palmital. – O sr. secretário terá a bondade de encher os boletins.

O secretário era um negrão doce vestido de cinza claro, que desesperado, mandado pelos cochichos recebidos que não encheria boletim nenhum, olhos baixos, morrendo na maior das degradantes vergonhas, mexia nos papéis sem saber o que fazer. O mesário perrepista ao lado dele o salvou. – Escreva a ata primeiro. E foi ditando a ata que o secretário escrevia em letra agitada e sem nexos.

Então apareceu no grupo de capangas que rodeavam a mesa a figura glabra dum miserável sabido do bairro, bêbado contumaz e pederasta passivo. Seu presidente! acabam de telefonar da sua casa pro sr. ir lá que sua senhora está muito grave. O presidente afetou uma agitação dramática. Minha mulher!... Levantou. Sentou. Levantou. – Vamos seu presidente, o automóvel está esperando. O presidente saiu correndo. De repente voltou. O mote d'ordre era outro. “Evitar brigas o mais possível”. Voltou. – Seu secretário eu deixo os boletins assinados, o sr. dá boletins parciais. Sem olhar pra ninguém. O Católico: – Sr. Presidente, eu quero boletins totais como a Lei exige. O canalha nem respondeu. O pederasta, olhava do outro lado os chefões e incapaz de representar, falava com a máxima calma – Vamos seu presidente, sua senhora está muito grave! E olhava pros lados outra vez. E lá foi o presidente correndo.

Começou então a discussão. O Católico sempre afetando calma, passou os boletins pro secretário. – Seu secretário, não é possível agora ter-se a ata pronta hoje, tenha a bondade de me encher os boletins, mas eu quero boletins totais. Então um fósforo

bem vestido: – Mas o presidente mandou dar boletins parciais. – Mas eu quero totais como a Lei exige. – Mas se nós (agora já era o “nós”) damos a votação do seu candidato basta. O Católico principiou perdendo a calma afetada. – Não basta! o sr. sabe que não basta! – Pois então o sr. desconfia de nós!! – Pois será isso se o sr. quer mas eu quero boletins totais ou os livros não saem daqui hoje.

Foi uma balbúrdia. Todos discutiam – Então temos que ficar aqui a noite inteira! – Pois ficamos, pronto! – O sr. está abusando! – Quem é o sr.? O que que o sr. tem com a mesa. – Eu sou fiscal! – Fiscal aonde? – Sou fiscal pronto! – Pois então defenda os interesses dos seus clientes como eu defendo do meu! E houve até um perrepeista que gritou – Isto é uma vergonha! (!!!) – Seu secretário escreva. E o Católico meio se soergueu pra passar os boletins ao secretário. Então é que o mocinho cumpriu o destino que lhe tinham mandado os chefões, aproveitando a juvenil miséria do desgraçadinho. Estava rente à mesa sentado num banco, simulou conflito, deu um pulo, saiu correndo, berrando, furou a capangada, pulou a janela alta de 4 metros dando pro jardim. Tumulto. Um corre daqui, outro corre dali. Os mesários correm. O Católico não sabe o que é. O outro mesário democrático, último e único democrático ainda no recinto, desaparece também. O Católico de repente lembra: – Os livros! Os livros tinham desaparecido. – Cães, roubaram os livros. Um dos chefões apalpava o ombro do Católico. – Acalme-se dr!! – Não me acalme! cães! ladrões! Carlos se aproximara, segurava o Católico por trás com a intenção de proteger-lhe as costas. – É inútil, Católico! Vamos embora. Nisto o Católico divisou no canto, o negrão doce secretário. Como a posição do Católico era mais junto da porta, os ladrões de livros, mesários etc. tinham escapulado pulando a janela. O negrão doce quis também mas, vendo a altura, não tivera coragem de saltar. Estava ali num martírio terrível. – Seu secretário, venha cá. Ao menos os boletins eu quero. Mas então os capangas cerravam em torno do Católico e o secretário deu uma corrida, fugiu pela porta. O Católico perdera totalmente a noção de si mesmo, era um possesso que fazia dó. – Ladrões! ladrões! Miseráveis! (Nem ao menos sabia dizer uma palavra-feia que essas ao menos satisfazem, descarregam a alma) Ladrões! Cães! filhos de cães! Os distintos perrepeistas bem vestidos, no fundo, embora frios na decisão de suas misérias, sentiam piedade. Uma piedade que lhes dava por dentro uma derrota triste – Dr. se acalme. Agora o delegado vinha. – Ladrões! Miseráveis!... Mas dr. não há um meio? – Não há, o sr. bem sabe que não há! – Mas lavre seu protesto. – Pra quê? O congresso desses, desses miseráveis não reconhece. O delegado era habilíssimo. Provocava uma discussão de processos pra acalmar o Católico. Carlos empurrava o amigo pra porta, sempre lhe encobrendo as costas. Ambos sem uma arma naquele meio de 90 armadíssimos, porque na porta do grupo havia revestimento, efetivo só quando o indivíduo entrando era declaradamente democrático ou desconhecido. Foram saindo. O Católico já estava em si outra vez. Ia empurrado, mas repetindo sempre, agora só pra sustentar a atitude: Ladrões! Cães miseráveis! No portão havia um soldadinho. – Seu delegado, deixa sair. E ao gesto abriu o portão. O Católico virou-se pro grupo dentro: – Ladrões! na rua cercaram-no os democráticos. Um gaúcho que viera assistir as eleições paulistas, ria, ria.

A narrativa recupera o relato do incidente ocorrido na zona eleitoral da Penha, conforme carta de Mário de Andrade a Antônio de Alcântara Machado, de 2 de março, 1930, no dia seguinte ao pleito presidencial:

[...] esta carta está me fazendo bem, esbarrondado que vivo desde anteontem com as eleições. Outra coisa é ver, não tem dúvida... Sabia o que eram os roubos, as sem-vergonhices, o perrepismo eleitoral do Perrepê. Mas não tinha visto, era tudo lido nos jornais e sentido por essa tabela deformante, que não possui a única coisa que nos faz visíveis a nós mesmos, a experiência. Agora vi. Numa sala de escola na Penha assisti a todo um conluio pra roubar livros de ata e não dar boletins, sujeitos “limpos” em confabulação com capangas e aproveitando a infeliz miséria duns rapazolas de dezoito anos, todos anchos do papel que iam fazer. Chorei horrorizado os olhos baixos duns seres abúlicos, secretário, um mesário, que estavam com vergonha, mas fazendo o que os mandavam fazer. Percebi os democráticos um por um fugindo da sala. O telefonema chamando o presidente da mesa que a mulher dele estava muito grave. E quando chegou o momento – passei duas horas de morte, imagine você, meu mano o fiscal – éramos o Carlos chamando em gritos de “cães, miseráveis, ladrões” uma corja de umas cinquenta pessoas, eu protegendo-o pelas costas e mais ninguém. Os cinquenta armados. Nós sem nenhuma arma porque eleitor democrático não entrava na sala sem revistamento de verdade. Isto é: havia ainda um gaúcho que viera num grupo assistir às eleições paulistas. Esse não podia ter a mínima participação nem de defesa no caso. Fingiram a arruaça, um corre pra cá, outro corre pra lá, gritos, meu irmão junto da porta pra não passar os que estivessem com os livros, pularam pelas janelas. Uma coisa inconcebível, desumana. Eu não sei! Uma vontade de suicídio imensa. Em quase toda a parte foi a mesma coisa. Onde não foi, como no Tietê, com Piza delegado, o Getúlio conseguiu até ter maior número de votos! o que é mesmo inacreditável. Agora o que se espera é a guerra civil e o “não se sabe não” do Jorge Fernandes.

Os exemplos convalidam dois recursos de que o escritor lança mão em seu trabalho criativo. No entanto, sabemos que existem infinitas possibilidades. Jean Levaillant afirma: “O inacabamento me parece, então, um lugar de fronteira, um objeto fronteiriço, um espaço relacional, o signo de um sentido a inventar. Sinal de um novo gênero: o branco, o não-dito, ou a escritura em desordem, sem solução, como signo do possível ou do impossível”¹¹. Aliás, Silvina Rodrigues Lopes, no “Prefácio” de *Elogio do inacabado* de Agustina Bessa-Luís, conduz:

A poeticidade do mundo que se assina numa obra literária é o seu modo de abertura à mudança, o seu inacabado. Como notou Baudelaire, a partir de esboços de Corot, “uma obra feita não é necessariamente acabada e uma obra acabada não é necessariamente

11 Texto original: “L’inachèvement me paraît donc un lieu frontière, un objet-frontière, un espace relationnel, le signe d’un sens à inventer. Signe d’un nouveau genre: le blanc, le non-dit, ou l’écriture en désordre, sans solution, comme signe du possible ou de l’impossible.” (LEVAILLANT, Jean. “Inachèvement, invention, écriture, d’après des manuscrits de Paul Valéry. In: HAY, Louis (Org.). *Le manuscrit inachevé: écriture, création, communication*. Paris: Éditions du CNRS, 1986, p. 101).

feita”. Em esboços abandonados pode emergir aquela intensidade de escrita que mantém inacabada uma forma artística que o artista apresentou como terminada e que constitui a sua resposta à “plenitude caótica” [...]. Tal intensidade existe sempre apenas no encontro do leitor com o texto [...]”¹².

O presente escrito pretendeu aproximar o leitor do texto de Mário de Andrade, ao acrescentar novos aromas à parcela do romance *Café* que veio a público em 2015.

Café
Política e Reciclos

Quando o Católico se mete na política, quem sabe se é preferível um rei, se faça-lo comunista, faça-lo democrata, porque isso penetra mais fundo na realidade do país e do Estado. E então faça-lo fiscal surras, eleições, porque assim derrota o roubo de eleições e a reforma da boletim, a que assiste na Paulista. O político representante o dr. Maurício Andrade e no mesmo papel se apresenta em botaria o próprio Carlos, que quando então seu mestre se uniria sentimental fora o seu paulista e amigo e protege-lo. A cronologia fica perfeita quanto basta pois a parte central do livro, "Carlos e Maria" se dá no arrebatamento da crise do café por fim em 1929, e as eleições não a 1º de março em 1930. Abandonada a Maria por Carlos em outubro de 1929, da tempo pra Católico resolver brilhar no primeiro caso, entrar pro Partido Democrático e ser fiscal da Paulista.

Detalhes da descrição do texto na Paulista:
Tudo o que tem até a hora de entrega de boletim, os fiscais democráticos.
Descrição da cidade, situação de voto por cidade ou de pressão, por operários e gente do povo. Entendo aqui da nova raça estrangeira. Brasileira dos paulistas. Os estrangeiros paulistas, os paulistas do sec. XIX, os que foram não existiam no Estado tinham ido provar mimos, Goyan, Mato Grosso, Rio Grande do Sul. Os novos paulistas eram os que se chamavam brasileiros filhos de Italianos espanhóis, sírios, alemães etc. mestiços sem nenhuma coragem, mestiços de Capote.

Os autônomos de votação. Corso de machos pela cidade.

Os cartões, recolhidos e usados pra vencer

Figuras 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Notas-esboços vinculadas à sexta fase de criação do romance *Café*, pensada para compor a parte central do livro

12 LOPES, Silvína Rodrigues. “Prefácio”. In: BESSA-LUÍS, Agustina. *Elogio do inacabado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014, p. 10.

cartazes, incluímos nas casas de família.
a reclusão de alta sociedade que ameaça-
da de ~~o~~ catálogos, assim mesmo rezou
os cartazes nos murais da casa dela.

Os abstencionistas, ricardo P. Prado, Tau, bon-
to de Barros, Rubens, irmãos de Anjerda, que
acabavam oultendo um sorriso de su-
perioridade a inenarrável vergonha mo-
ral de que se sentiam tomados.

Os carnavalescos danados com a eleição e
de se preocupando com fantasias e bailes
e corse. O pleiteo caiu junto ao salado de
Barreand. O Diretorio perreputa de Bray
se apraition disse iluminando a a-
venidas e alto garua e Prangel Pestana
profusamente, blando irio pro povo seu-
vergubia. grandes paos atravessando as
e subridas de cada a cada, Viva o dr. Ju-
lio Prater, Viva o dr. Silvio de Louros,
eti.

Fatos isolados de independência política. Em
P. Miguel tudo nem havia partido democra-
tico, tudo era perreputa e italobrasileiro que
quis votar no Getulio Vargas. Marim de sua-
ra. Ou sua deixam votar no Getulio ou entã
nã vote! Ameaças de ilio perreputa. - Vote
nã vote! Tã simplice o caso que acabaram
deixando um voto nã! Em duas 6000 eleitores!
+++ tudo por causa de um pai que se desfeitou
a tudo por causa de filha professora que
ele queria colocar em S. Paulo.

Paula, hora dos resultados. Julio Prater se
com 50% a mais, o que era uma vitória es-
tupenda pro democráticos. Recusa de entrega
de boletins da mesa de 1ª seção. 2ª e
5ª entregaram, a 4ª continuava a jurando.
2ª e 4ª nã funcionavam.

Logo a noticia da recusa de 1ª seção cor-
reu rapida no edifício do Grupo Tabular
onde os meios estavam funcionando. Os
perreputos se antressarriam. Os demokra-
ticos se contavam o caso já disse afrontado.
Pouco a pouco a sala se encheu de indi-
viduos manifestamente capangas e que
se enortavam com a maior intensidade

aos ferrapistas, bem vestidos, gente fincamente distinta. Colocavam-se no lado da direita. Ferrapistas, semi-morais, os que tinham fundado nos 3^o e 5^o seções, e que tinham por propósito fugido até a sala de 8^o foram se retirando. Os democráticos foram se retirando com seus barcos via barracão, e os tais com suas famílias, toda a sociedade e o Católico abandonado naquela noite de morte.

O momento de 18 anos que Carlos não podia por esta explicar a importância que ele se dava não tendo parado, adiante, vaidoso de si, buscando olhares e sorrisos de simulação com o chefe ferrapista que com ele respondiam ao nível. O momento se atirou por os capangas, recebendo desta a linguagem de ameaça que deveria.

Principio a leitura. O Católico que também perubia tudo, mas como reagir? passou ofertando calma, os boletins, pro presidente da mesa. - O sr. tinha bondade de me enviar os boletins. Um pequeno momento de hesitação do presidente, professor de ollos baixos, magrezo e caixa-doculho, um dos poucos, os responsáveis pela tragédia de Palmistal. - O sr. secretário terá a bondade de me enviar o boletim.

O secretário era um negro de um vestido de cor clara, que se recuperado, mandado pelo copilador recebidos, que não encontrava boletim nenhum, ollos baixos, arrastando na anca dos legados negros, mexia nos papéis sem saber o que fazer. O mesário ferrapista ao lado dele o salvou. - Escusa a esta primeira, e foi ditando a esta que o secretário se revia em letra agitada e sem jeito.

Então apareceram no grupo de capangas que rodeavam a mesa a figura, e lá fora um miserável salido do bairro, babado com

Eu não e fideiasta passivo, seu presiden-
ta araba eu telefonar da sua casa pro
Sr. de lá que sua senhora está muito
grave. O presidente apertou uma agitação
dramática, minha mulher!... levantou.
Sentou. Levantou. - Vamos seu presidente,
o automóvel está esperando. O presidente
saindo correndo. De repente voltou. O
motô d'ordem era outro. "Evitar crises
o mais possível". Voltou. - Sou secretário
em direito o boletim assinados, o Sr. do
boletim parciais. Sem olhar pra mim-
mesmo. O católico: - Sr. Presidente, eu que-
ro boletim totais como a lei exige. O
candidato não responde. Não se deram.
ta, achava no outro lado o chefe e
incapaz de representar falava com a
máxima calma: - Vou, seu presidente,
sua senhora está muito grave! - E olha
na pro lado outra vez. E lá foi o presi-
dente arreando.

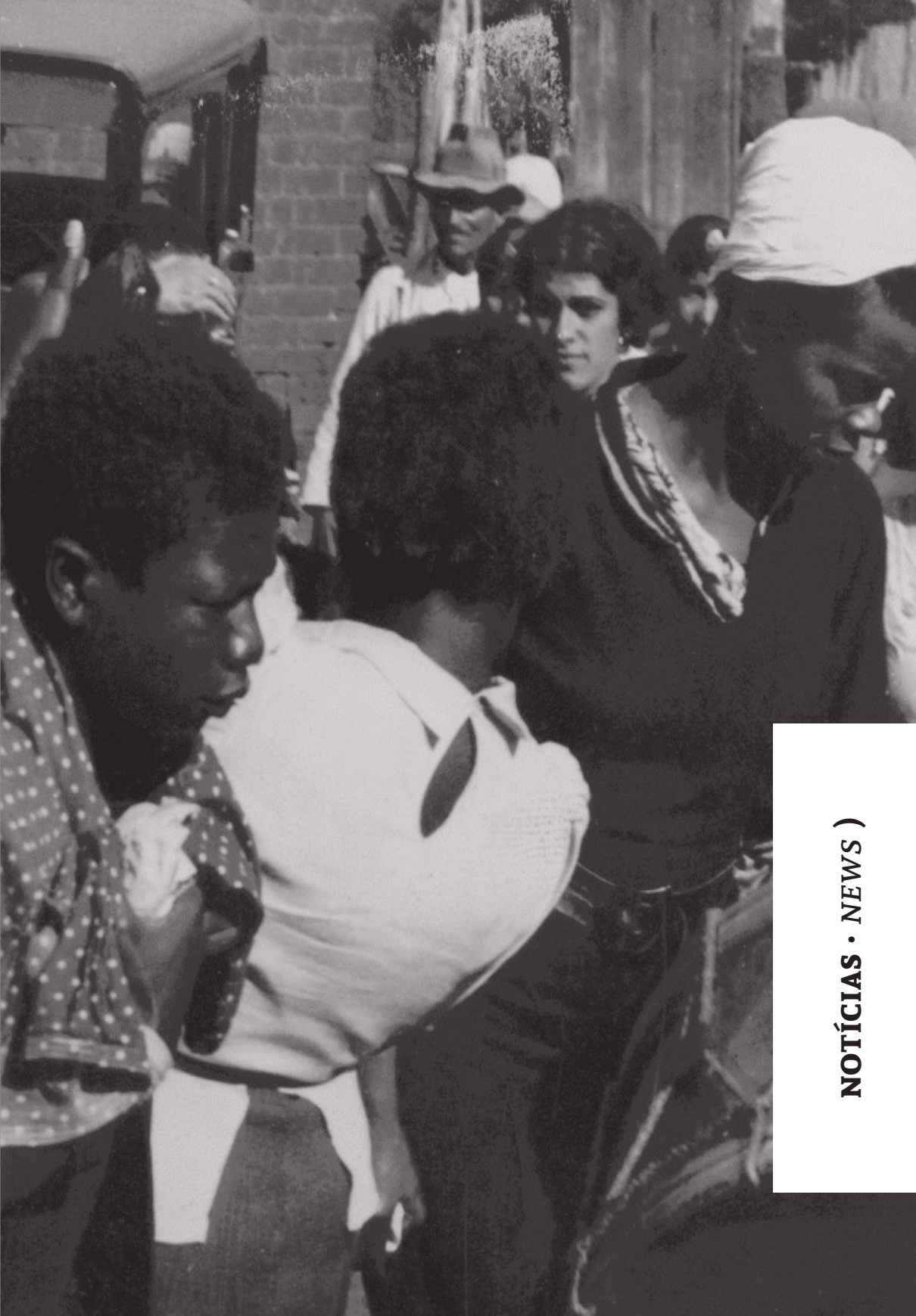
Começou então a discussão. O católico sem
pre apertando alguma ~~matéria~~ paixão
o boletim pro secretário - Fale secretário,
não é possível agora ar-se a esta pron-
ta hora, tenha a bondade de me en-
viar o boletim, mas eu quero boletim
totais, então um fôfuro bem vestido: -
Mas o presidente mandou dar boletim
parcial. - Mas eu quero totais como a
lei exige. - Mas se nós (agora já era o
«nós») damos a votação do seu candida-
to basta. O católico persistiu pedindo
a calma apertada. - Não basta! o Sr. se-
che que não basta! - Pois então o Sr. des-
corria de nós!! - Pois será já si o Sr.
quer mas eu quero boletim totais ou o
novo não deve seguir hoje.

Foi uma balbúrdia. Todos discutiam
- Então temos que ficar aqui a noite in-
teira! - Pois ficamos, pronto! - O Sr. está
alucinado! - Mas é o Sr? O que que o
Sr. tem com a morte. - Eu não fico! -
- Ficarei voude! - Sou fiscal pronto! - Pois

3

antes defendia os interesses dos seus
 clientes como em defensão do suor - e
 havia ali um ferrepeita que gritou
 - Este é uma vergonha! (!!!) - seu
 secretário estava. E o católico não se
 aborreu para passar o boletim ao se-
 cretário. Então é que o associado cumprin
 o destino que ele também mandou os
 chefes, e aproveitamos a primeira ocasião
 do despregaçinhão. Retira route a mesa
 senta do seu banco, também unglie, deu
 um pulo, saiu correndo, barrando, pulou
 a capang, uola, pulou a janela de lá de
 4 metros de modo pro jardim. Turbado. Um
 corre de lá, outro corre dali. Os assa-
 rivos correm. O católico não. Não. que
 é. O outro assa-rivico democrático, último
 e não democrático ainda do reinado,
 desapareceu também. O católico se repen-
 te lembra! - Os livros! Os livros tinham
 desaparecido: - Bãe, roubaram os livros.
 Um dos chefes apalpava o ombro do ca-
 tólico - Acalme-se dr.! Não me acal-
 me! cae! ladrão!. Carlos se aproxima-
 ra, segurava o católico por trás, com a
 intenção de proteger. ele os costas. - E im-
 tal, católico! Não se abra. Fugia ali.
 O católico divison no canto, o negão
 do secretário. Como a posição do cató-
 lico era mais perto da porta, o ladrão
 de livros, mesarios etc. Também se apo-
 lido pulando a janela. O negão moço
 quis também não se vende a atlu-
 ra, não teve coragem de saltar. E.
 Tava ali um quartinho terrível. - seu
 secretário, vauha lá. ao mesmo o boletim
 em guero. Mas antes o capangor es-
 raram um torço do católico e o secreta-
 rio, deu uma corrida, fugiu pela porta.

O Catolico percebera totalmente a reacção de si mesmo, era um passageiro que fogia de si. — Ladrões! Ladrões! Miseráveis! Quem ao menos sabia dizer uma palavra, feia que era, as suas mãos e pés, de arrependimento a alma) Ladrões! Bão! filhos de cães! Os distintos ferrapicados, bem vestidos, no fundo, embora puros na decisão de suas misérias, sentiam piedade. Uma piedade que lhes dava paz dentro uma disputa triste — De se acalma. Agora o delegado volveu. — Ladrões! Miseráveis! suas dr. não ha um meio? ~~outra~~ — Não ha, o sr. bem sabe que não ha! — Mas leve seu protesto. — Prosto! O conyus. no ceme, desses miseráveis não recorre. O delegado era habacisimmo. Provocava uma discussão de picesos pra acalmar o Catolico. Carlos empurrava o anjo, o pra par. a sempre deu envolvendo as costas. Andou sem uma arma naquele meio de jo armaciminos porquê na porta do grupo havia levantamente apertado no quando o individual em trando era de clara declaração de oratico ou de verdade. Foram nam. do. O Catolico ja estava em si vinda vez. Ya empurrado, mas repetindo sempre, agora se pra sustentar a attitude. Ladrões! Bão miseráveis! No portão havia um soldado de artilharia. — Sem delegado deixo sair. E a gente abriu o portão. O Catolico virou se pro grupo dentro. — Ladrões! Na rua cercaram-se os delinqüentes. Um galcho que



NOTÍCIAS • NEWS)

Mudança do Arquivo-IEB para o Complexo Brasiliana

[*IEB's Archive moved to Brasiliana Complex*

Em continuidade às mudanças anunciadas pela Prof^a Dr^a Maria Angela Faggin Pereira Leite, na edição 56 da RIEB, é com grande prazer que comunicamos a mudança do Arquivo-IEB para o Complexo Brasiliana.

Criado em 1968 como parte integrante da Biblioteca, o Arquivo tornou-se um setor independente em 1974, por conta de seu sucessivo crescimento com a chegada e incorporação de arquivos pessoais, oferecendo fontes primárias para pesquisa. Atualmente, o Arquivo conta com cerca de 500 mil documentos, entre eles esboços de estudos de Milton Santos, fotografias de Caio Prado Jr. E originais manuscritos de Graciliano Ramos, disponíveis para consulta pública.

A mudança do Arquivo iniciou-se em 20 de julho e suas atividades retornaram em 31 de agosto de 2015, já no novo endereço, onde se destaca a melhor capacidade de alocação e guarda. Neste primeiro momento, foi priorizada a reabertura ao público, afinal a pesquisa não pode parar. Concomitante a isso, a equipe de processamento documental adequa o acervo ao novo espaço, inventariando e redimensionando o acervo que agora está acomodado em mais de 5 mil caixas. Por essas questões, o atendimento ainda tem sido feito com agendamento prévio, pois o acervo que estava em um único andar passou para o novo espaço dividido em 4 andares diferentes.

É importante destacar o trabalho colaborativo que foi realizado, não só pelos funcionários do Arquivo do IEB, mas do apoio fundamental que foi recebido da equipe de manutenção, transporte, informática, administração e financeiro do IEB. Com essa equipe de pessoas generosas o acervo do Arquivo saiu da antiga sede e foi trazido para a nova sede, com o carinho e a segurança que os documentos exigem.

Elisabete Marin Ribas
Supervisora Técnica do Arquivo-IEB

Sushila Vieira Claro
Assistente Editorial



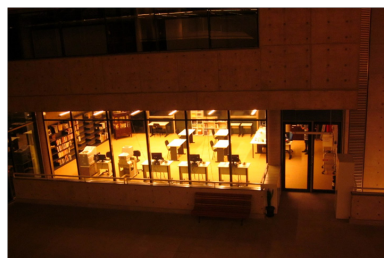
Elisabete Marins, chefe do Arquivo, apresenta o novo local de guarda de documentos.

Equipe de funcionários e voluntários que realizaram o transporte do acervo do Arquivo.



Profª Drª Sandra Nitrini, diretora do IEB, visita as novas instalações do Arquivo.

O acervo embalado aguardando a saída para as novas acomodações.



A nova sala de consulta do Arquivo IEB – USP.

MISSÃO

A Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (RIEB) tem por missão refletir sobre a sociedade brasileira articulando múltiplas áreas do saber. Nesse sentido, empenha-se na publicação de artigos originais e inéditos, resenhas e documentos relacionados aos estudos brasileiros.

CRITÉRIOS PARA APRESENTAÇÃO E PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

I. CONDIÇÕES GERAIS:

- A Revista do Instituto de Estudos Brasileiros publica artigos em português, espanhol, francês, italiano e inglês.
- Os artigos a serem apresentados para apreciação e eventual publicação pela Revista do Instituto de Estudos Brasileiros deverão ser encaminhados em formato digital para o endereço eletrônico <revistaieb@usp.br>.
- Os artigos serão submetidos à avaliação de dois pareceristas, sendo considerada a autenticidade e a originalidade do trabalho.
- Em caso de divergência, será ouvido um terceiro parecerista.
- Os pareceristas têm 30 dias para emitirem seus pareceres.
- O prazo médio de resposta para os autores é de quatro meses.
- A revista reserva-se o direito de adequar o material enviado ao seu projeto editorial.
- Os autores comprometem-se a autorizar a revista a divulgar os textos sob os termos da licença Creative Commons BY-NC (<http://creativecommons.org/>).

2. PADRONIZAÇÃO DO TRABALHO ENVIADO

2.1. *Formatação*

- Programa: Word; dimensão da página: A4; margens: 2,5 cm; fonte: Times New Roman; corpo: 12; entrelinha: 1,5.

2.2. *Quantidade de caracteres*

- Artigos: entre 30 mil e 52 mil caracteres (incluindo espaços)
- Resenhas: entre 5 mil e 20 mil caracteres (incluindo espaços)
- Notícias e documentação: até 20 mil caracteres (incluindo espaços)

2.3. *Complementos*

- O artigo deve obedecer as normas ABNT NBR 6022/ 2003.
- Em página inicial, separados do corpo do texto, devem constar: título do artigo, em português e em inglês; nome(s) do(s) autor(es); filiação institucional (instituição, cidade, estado, país); breve registro da qualificação profissional.
- Caso o trabalho tenha apoio financeiro de alguma instituição, esta

deverá ser mencionada no início do texto, abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es).

- Resumo, com no máximo 10 linhas, em português e em inglês.
- Palavras-chave, entre três e cinco, em português e em inglês.
- Ilustrações, gráficos e tabelas devem trazer suas respectivas legendas.

2.4. *Notas e bibliografia*

- As notas explicativas e bibliográficas devem constar no rodapé devidamente numeradas e obedecidas as disposições da ABNT. Exemplos:

1. REIS FILHO, Nestor Goulart. A urbanização e o urbanismo na região das Minas. São Paulo: FAU/USP, 1999. (Cadernos do LAP, 30).
2. HOLANDA, Sérgio Buarque de. O semeador e o ladrilhador. In: _____. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. cap. 4, p. 93-138.
3. TORRÃO FILHO, Amílcar. Paradigma do caos ou cidade da conversão?: a cidade colonial na América portuguesa e o caso da São Paulo na administração do Morgado de Mateus (1765-1775). 2004. 338 . Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
4. BASTOS, Rodrigo Almeida. A arte do urbanismo conveniente: o decoro na implantação de novas povoações em Minas Gerais na primeira metade do século XVIII. In: PEREIRA, Sônia Gomes (Org.). Anais do VI Colóquio luso-brasileiro de história da arte. Rio de Janeiro: CBHA/ UFRJ/ UERJ/ PUC-Rio, 2004. v. 2, p. 667-677.

2.5. *Utilização do DOI*

- É necessário a inserção do DOI (Digital Object Identifier) de cada bibliografia — quando houver — (que pode ser encontrado no site www.crossref.org), conforme o exemplo abaixo:

SOBRENOME, PRENOME(s). Título: subtítulo (se houver). Nome do periódico, local de publicação, volume, número ou fascículo, mês(s) abreviado. ano. Disponível em <DOI:10.1086/599247>. Data de acesso.

3. RESPONSABILIDADES

- Os autores se comprometem a informar a futuros interessados em adquirir quaisquer direitos autorais sobre seus textos acerca do teor do Termo de Autorização assinado para a publicação das obras na Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.
- As traduções deverão ser autorizadas pelo(s) autor(es) do texto original.