



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA REGIONAL**

**A CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISCURSIVIDADE:  
histórias e poderes de um conceito**

**Gustavo Manoel da Silva Gomes**

**Recife, 2013**



**UFRPE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA REGIONAL**



**A CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISCURSIVIDADE:  
Histórias e poderes de um conceito**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para conclusão do Curso de Mestrado em História Social da Cultura Regional.

Orientadora: da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lúcia Falcão  
Barbosa.

**Recife, 2013**

## Ficha catalográfica

G633c Gomes, Gustavo Manoel da Silva  
A cultura afro-brasileira como discursividade: histórias e poderes de um conceito / Gustavo Manoel da Silva Gomes. – Recife, 2013.  
183 f. : il.

Orientadora: Lúcia Falcão Barbosa.  
Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional)– Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de História, Recife, 2013.

Referências.

1. História 2. Cultura afro-brasileira 3. Intelectuais  
4. Discursividade 5. Poder I. Barbosa, Lúcia Falcão, orientadora  
II. Título

CDD 981

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA  
REGIONAL

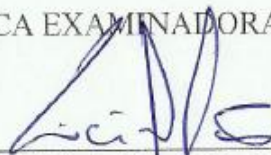
**A CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISCURSIVIDADE: histórias e poderes de um conceito**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR

GUSTAVO MANOEL DA SILVA GOMES

APROVADA EM 08/02/2013

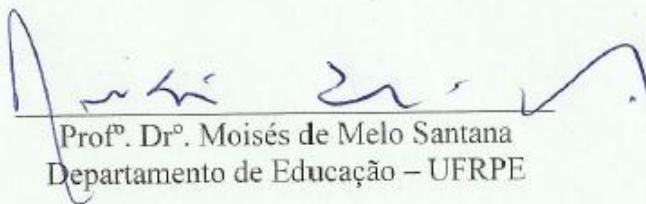
BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª. Dr.ª. Lúcia Falcão Barbosa  
Orientadora – Programa de Pós-Graduação em História – UFRPE



Prof.º. Dr.º. Wellington Barbosa da Silva  
Programa de Pós-Graduação em História – UFRPE



Prof.º. Dr.º. Moisés de Melo Santana  
Departamento de Educação – UFRPE

## DEDICATÓRIA

A todas as cidadãs e cidadãos brasileiros que desejam construir um mundo onde todas as pessoas sejam compreendidas e aceitas da forma como são.

Pela liberdade da comunidade negra à qual represento. Por uma nova consciência sobre a identidade cultural afro-brasileira.

## AGRADECIMENTOS

Este espaço de minha escrita serve para reconhecer a atuação de pessoas cruciais à efetivação de todo esse processo formativo; a quem faço questão de tornar públicos os meus agradecimentos:

A minha mãe, Edneide Borges; mulher forte e guerreira que viveu as agruras de uma mãe solteira numa sociedade machista, classista e racista, esforçando-se para criar-me e dar-me o melhor que pudesse. Com, ela, agradeço muito, o empenho da minha estimada avó, Maria dos Anjos, carinhosamente chamada de “Vó Fia”. Família é um bem precioso que nos dá suporte. Agradeço a toda ela, em especial aos meus afilhados e muitos sobrinhos sempre atentos e dispostos a convidar-me para brincar. Até quando não posso.

Agradeço imensamente ao Luiz Domingos, “Omomilewá” – o filho da beleza das águas. Há cinco anos uma figura essencial na minha vida. Companheiro sempre atento, dedicado, terno e muito paciente, cuja presença em minha vida se torna cada vez mais imprescindível. Ele me ajudou muitíssimo neste período do mestrado.

O amigo Eduardo Lima, um irmão, atento, brincalhão, calmo e conselheiro que sempre tem me ajudado muito.

As amigas e amigos negras e negros da UFRPE que me inspiram sempre pela postura, militância, apoio e inspiração estética nesta instituição: Viviane Aquino, Renata Mesquita, Roberta Paula, Marccone Souza, Laís Neves, Luiz Domingos, Pallomma Dármea, Vanessa Marinho. Vivenciamos juntos uma negritude linda, ativa e inteligente na universidade pública.

Agradeço bastante a minha orientadora, a Profa. Dra. Lúcia Falcão. Amiga, companheira de leituras, discussões, tangos e sambas. Alguém com quem compartilhei segredos, sorrisos, esperanças e muito trabalho. Ela tem dado tons ao mesmo tempo, pulsantes e delicados ao meu desenvolvimento intelectual.

Aos professores da UFRPE Sandra Melo e Carmi Ferraz que me iniciaram cientificamente nas regras da pesquisa acadêmica. Ao apoio, respeito e incentivo dos professores Juliana Andrade, João Morais, Maria Auxiliadora, Denise Botelho e Claudilene Silva; a professora da UFPE, Thereza Didier. Registro um agradecimento especial ao professor Tiago de Melo Gomes, que tive o prazer de conhecer melhor depois, buscando seus conselhos, orientações e empréstimo de livros raros sobre meu tema de pesquisa. Ele tornou-se uma pessoa essencial nesta minha caminhada. Mestre

com quem, ao lado do Eduardo, conversei, aprendi, sorri, e por vezes, bebi algumas boas cervejas.

Agradeço imensamente ao respeito profissional, a confiança e a afeição com que sempre me trataram os professores Wellington Barbosa e Moisés Santana. Aceitaram compor a banca para minha argüição pública nesta fase tão importante da minha vida. Pelo mesmo motivo, agradeço também ao professor José Bento do curso de História da UFPE. Todos esses profissionais são figuras-chaves na minha formação humana e não apenas profissional.

Agradeço imensamente aos mestres-amigos que ajudaram neste processo: Martha Rosa, Gian Carlo e Sandro Vasconcelos, que me ajudaram com documentos, dicas e doses de ânimo.

Agradeço com muito carinho a Yalorixá Fátima de Oxum e ao babalorixá Genivaldo de Oxum. Cada um, em momentos diferentes, ao longo desses dois anos de mestrado, me ajudou quando precisei de socorro espiritual. Obrigado. Sou também muito grato ao meu orixá, meu pai, Logunedé. O príncipe dos orixás, senhor das pedras preciosas, da beleza e da prosperidade, do amor, das artes e de tudo o que é belo e encantador no mundo. Ele é o dono do meu destino. Escolheu-me quando nasci. Está comigo, me fazendo brilhar neste mundo. Loci! Loci! Logun...

É com profunda satisfação que agradeço a uma família muito querida que tenho. Uma família que conquistei devagarzinho e que preenche muito o meu coração: a família do AFOXÉ OXUM PANDÁ! Povo lindo e “arretado” sem o qual não consigo viver bem. Agradeço na pessoa de meu presidente Genivaldo Barbosa Lemos e minha diretora, a guerreira Sandra Guerra. Em nome deles, meus queridos irmãos do afoxé, sintam-se todas e todos recebendo beijos sinceros e carinhosos no coração.

Saibam que vocês me acompanharam também neste trabalho. A todas e todos, meu mais sincero e gostoso MUITO OBRIGADO!

## SUMÁRIO:

Resumo.....	8
Resumen.....	9
Apresentação.....	10
<b>Introduzindo uma problemática: historiografia para a descolonização do conceito de cultura afro-brasileira no ensino de história.....</b>	<b>16</b>

### CAPÍTULO 1

<b>CENÁRIOS CRUZADOS, NEGRITUDE EM EXPANSÃO: discursividades negociadas na emersão do Movimento Negro brasileiro.....</b>	<b>35</b>
---	-----------

1.1 A identidade negra entre textos, sons, cores e gestos: o movimento negro como contra-projeto de Estado brasileiro.....	36
--	----

### CAPÍTULO 2

<b>CULTURAS NEGRAS, DIZERES BRANCOS: a construção do conceito de cultura afro-brasileira nas obras clássicas da historiografia brasileira.....</b>	<b>72</b>
--	-----------

2.1 A presença negra como problemática para a República brasileira: a cultura afro-brasileira como discursividade.....	73
--	----

2.1.2 Nina Rodrigues, a eugenia e a inauguração de um conceito de cultura afro-brasileira.....	77
--	----

2.1.3 Gilberto Freyre, o difusionismo cultural e a malemolência “gostosa” da cultura afro-brasileira.....	88
---	----

2.1.4 Florestan Fernandes, o marxismo e as perdas da cultura afro-brasileira.....	104
---	-----

### CAPÍTULO 3

<b>A CULTURA AFRO-BRASILIERA “VISTA POR DENTRO”: a historiografia, o ensino de história e o novo compromisso político do estado brasileiro.....</b>	<b>119</b>
---	------------

3.1 As novas discursividades na construção do conceito de cultura afro-brasileira: a narrativa histórica como instrumento assumidamente político.....	120
---	-----

3.1.2 Peter Fry e Carlos Vogt, a dinâmica cultural e a cultura afro-brasileira repensada.....	123
---	-----

3.1.3 Robert Slenes, a história cultural e a cultura afro-brasileira “vista por dentro”.....	132
--	-----

3.1.4 O MNU, seu conceito de cultura afro-brasileira e o ativismo negro na construção de um novo currículo para o Ensino de História.....	143
---	-----

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>168</b>
----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>175</b>
--	------------



## RESUMO

Em 2003 o Estado brasileiro sancionou a Lei nº 10.639, tornando obrigatório o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Hoje parece haver um consenso da relevância política, cultural e social deste ato, bem como da necessidade de realizar atividades que concretizem os princípios da referida Lei. Esta dissertação busca reconstruir alguns percursos históricos que respaldaram esta legislação a partir das produções histórico-discursivas do conceito de cultura afro-brasileira, elaboradas por intelectuais da academia e dos movimentos sociais negros, enquanto projetos políticos de reorganização da identidade nacional. Nosso propósito foi promover uma reflexão crítica aprofundada sobre as implicações políticas de cada versão conceitual da cultura afro-brasileira que pode ser assumida no Ensino de História. Neste trabalho tomamos Edward Said como referencial teórico-metodológico ao ponderar a perspicácia política na produção intelectual que se propõem a discutir identidades culturais. Neste sentido, analisamos os perfis dos sujeitos negros, os cenários, as situações sociais e as práticas culturais negras selecionados para compor as narrativas desses intelectuais ao mesmo tempo em que refletimos sobre as implicações políticas de cada conceituação de cultura afro-brasileira. Eni Orlandi é um referencial da análise do discurso que nos permite enxergar o conceito de cultura afro-brasileira como uma discursividade, um conceito aberto às diferentes significações negociadas e assumidas por distintos interlocutores, em contextos e com propósitos políticos específicos. Tomamos como corpus de análise: obras historiográficas que inauguraram paradigmas interpretativos sobre a cultura afro-brasileira; relatos orais de militantes negros, relatórios, Carta de Princípios e Programa de Ação do MNU, além de legislação específica que versa sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira. A investigação nos fez perceber que ao longo do século XX intelectuais de diferentes momentos e com distintos propósitos observaram, analisaram, classificaram e definiram a identidade cultural negra, indicando os *lugares simbólicos* da cultura afro-brasileira em meio à “cultura nacional”. Eles não só reforçam uma tradição conceitual de um campo de estudos como também reconfiguraram, limitaram e atualizaram de forma generalizante a “cartografia cultural” dos afro-descendentes. Ao realizar uma análise histórico-discursiva dessas produções intelectuais percebemos que, conceitualmente, o campo da cultura afro-brasileira é um espaço de mediação de poderes políticos que é reconfigurado a cada instante sugerindo orientações e ações cotidianas às pessoas comprometidas com determinadas perspectivas políticas, fato que se reflete também no currículo do Ensino de História.

**PALAVRAS-CHAVE:** História, Cultura Afro-Brasileira, Intelectuais, Discursividade, Poder.

## RESUMEN

En 2003, el gobierno brasileño promulgó la Ley N ° 10.639, a lo cual hizo de la enseñanza de la historia africana y Cultura Afro-Brasileña una obligatoriedad en las escuelas. Hoy en día parece que hay un consenso de las cuestiones políticas, culturales y sociales de esta ley, así como la necesidad de realizar actividades que pongan en práctica los principios de la Ley. Este ensayo intenta reconstruir algunas rutas históricas que apoyaron esta legislación a partir del concepto histórico de las producciones discursivas y culturales afro-brasileñas, elaborados por los intelectuales de la academia y los negros de los movimientos sociales con el objetivo de reorganización política de los proyectos de la identidad nacional. Nuestro objetivo ha sido desarrollar el pensamiento crítico sobre las implicaciones políticas de cada versión del concepto africano-brasileño cultural que puede suponer para la enseñanza de la Historia. En este trabajo tomamos Edward Said como teórico y metodológico por su perspicacia política de la producción intelectual que proponemos a discutir sobre las identidades culturales. En este sentido, se analizaron los perfiles de los sujetos de raza negra, escenarios, situaciones sociales y las prácticas culturales negras seleccionadas para componer los relatos de estos intelectuales, mientras reflexionamos sobre las implicaciones políticas de cada conceptualización de la cultura afro-brasileña. Eni Orlandi es un marco de análisis del discurso, que nos permite ver el concepto de la cultura afro-brasileña como un discurso, un concepto abierto a diferentes significados negociados y asumidos por los diferentes interlocutores en contextos específicos y con fines políticos. Tomamos como el análisis del corpus: obras históricas que abrieron paradigmas interpretativos sobre los afro-brasileños y su cultura, historias orales de militantes negros, los informes, la Carta de Principios y Programa de Acción de MNU, y la legislación específica que se ocupa de la enseñanza de la historia y la cultura africana-brasileña. Percibimos con la investigación que a lo largo del siglo XX los intelectuales de distintas épocas y con distintos propósitos han observado, analizado, clasificado y definido la identidad cultural negra, indicando los lugares simbólicos de la cultura afro-brasileña a través de la "cultura nacional". Ellos no hicieron sino reforzar una tradición de estudios del campo conceptual, así como reconfigurar, actualizar resumiendo los estudios a la generalización de la "cartografía cultural" de origen africano. Mediante la realización de un análisis histórico de estos intelectuales y sus producciones discursivas hemos visto que, conceptualmente, el campo de la cultura afro-brasileña es un espacio para la mediación del poder político que se pone a cero a cada momento que sugiere lineamientos y acciones cotidianas de personas comprometidas con ciertas perspectivas políticas, e eso también se refleja en el plan de estudios de la enseñanza de Historia.

**PALABRAS CLAVE:** Historia, Cultura Afro-Brasileña, Intelectuales, Discurso, Poder.

## APRESENTAÇÃO

Muleque, muleque  
quem te deu este beijo  
assim tão grandão?

Teus cabelos  
de pimenta do reino?

Teu nariz  
essa coisa achatada?

Muleque, muleque  
quem te fez assim?

Eu penso, muleque  
que foi o amor...<sup>1</sup>

### CENA 1:

Manhã ensolarada. Uma escola católica no bairro de Apipucos, no Recife. Nela, grande movimentação de jovens fardados voltando ainda muito animados do recreio. Conversava-se sobre as paqueras, os flertes, as fofquinhas, as novelas, os shows etc. Todos os adolescentes sentiam a vida pulsante e queriam ser, cada um, o mais belo dos belos, o mais popular dos populares e o mais poderoso de todos. De repente, um amontoado de gente em torno da parede no corredor. Empurra, empurra. Ansiedade, risinhos... De que se tratava? Era uma eleição feita pelos alunos da turma mais velha da escola, a 8ª série, para evidenciar os alunos considerados “os mais” e “os menos” bonitos da classe. O “cara”, branco, parecido com o ator de *Malhação* foi eleito o mais bonito. Um aluno que se dizia “moreno”, foi apontado pela turma como “negro”, sendo eleito o menos afeiçoado de todos. Os colegas de classe fizeram questão de explicar-lhe entre um riso e outro que seu tipo de cabelo, seu nariz e bocas largas, além de sua pele escura haviam influenciado o resultado...

### CENA 2:

Anos depois. Noite de domingo. Céu estrelado e muito calor. No Mercado Eufrásio Barbosa, em Olinda, uma festa. No palco, o Afoxé Oxum Pandá. Entre uma bela música e outra, palavras de valorização da negritude: “Você pode, você é lindo, negro!” O público delira. Uma injeção de ânimo que mexe com a cabeça. Um jovem negro fica encantando com tudo aquilo: as cores amarela, branca e dourada, da deusa

---

<sup>1</sup> TRINDADE, Solano. O Poeta do Povo. SP: Cantos e Prantos Editora, 1999.

Oxum; o ritmo inebriante dos instrumentos, os movimentos dos bailarinos, a alegria do público. Aquilo causava sucessivos arrepios. Olhos cheios d'água, o show continua emanando axé. Na memória repetia-se: “Você pode, você é lindo, negro!”

### **CENA 3:**

Noites de terça e quinta-feira. Calor bom da primavera. Um grupo de estudantes universitários do curso de Licenciatura em História da UFRPE cursa a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira. São muitas as velhas novidades que estavam escondidas pela tradicional ótica ocidental. Redescobriam-se muitas coisas importantes, das quais não se imaginavam que existissem na história da humanidade. Um dos alunos se repensa enquanto negro. Aquilo tudo é muito importante. Seus referenciais são reconstruídos mesmo que o professor da disciplina não saiba que o processo está acontecendo. Durante as aulas afloravam as memórias afetivas que aquele jovem tinha das idas aos candomblés, dos quais tanto gostava e com os quais se encantava. Ele se repensava enquanto intelectual e se propunha a se tornar pesquisador desse desafiador campo da História e da Cultura Afro-Brasileira. Esta decisão traria marcas éticas e estéticas para a sua vida.

### **CENA 4:**

Manhã quente no Recife. Um jovem professor negro entra na sala de aula do Ensino Médio numa escola privada. Neste dia ele calçava alpercatas brancas e vestia uma calça branca e uma bata de origem marroquina, estampada de azul e branco com bordados acobreados. Demonstrava estilo, personalidade, requinte com simplicidade e afirmava uma ideia de afro-descendência. O professor deseja bom dia. Apaga as anotações que outro professor deixara no quadro. Vira-se para a turma. Apresenta-se e começa a aula. O tema: *As origens da Filosofia*. No final da aula três alunas e um aluno se dirigem ao professor. Parecem ter gostado do que ouviram. O aluno chega a elogiar mais de três vezes a aula do professor, parecendo nem ele mesmo acreditar no que ouvira aqueles cinqüenta minutos. O professor diz já ter entendido que o aluno gostou e pergunta qual o motivo da insistência na admiração. “É que eu pensei que o senhor fosse um professor bem relaxado por causa do seu estilo. Sabe como é, esse cabelo, essa roupa. Eu pensei: ‘esse cara deve ser artista também’, um professor bem louquinho ou relaxado”.

*O que estas cenas têm em comum?* A presença insistente de um jovem negro que tenta afirmar-se num mundo que em vários momentos o nega. Este jovem sou eu. Gustavo Gomes. E esta pequena apresentação trata de uma das faces de minha experiência de vida, cujo recorte temático é a relação histórica que tenho reconstruído de pertencimento a minha etnicidade.

Nesta história, as instituições escolares e os grupos culturais ocupam um papel central, a partir dos quais minha identidade foi sendo repensada e reconstruída partindo de diferentes níveis de reflexão e ação. De minha própria experiência enquanto cidadão negro brasileiro pude perceber o quanto estão imbricadas as relações entre educação, cultura, política e identidade. No amadurecimento desta percepção, eu tive sede e tive fome. Mas eram sede e fome de livros, de música, de roupas, de penteados, de alegrias e de argumentos. Foi assim que me aproximei de algumas instituições como o Núcleo da Cultura Afro-Brasileira da Prefeitura do Recife; os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE e da UFPE; de ativistas negros de vários perfis; das agremiações carnavalescas negras; dos terreiros de candomblé etc. Foi assim que eu ingressei naquele povo que me seduziu e me deu esperanças: o Afoxé Oxum Pandá. Instituição muito importante na minha vida, pois me possibilita viver a militância política negra, um pouco da religiosidade cadomblecista e o exercício estético da dança dos orixás. A permanência neste afoxé, no qual hoje componho a diretoria e coordenação da dança, me fortaleceu muito enquanto pesquisador da cultura afro-brasileira. Obrigado, mãe Oxum, Ora yê yê!

No entanto, para além de pesquisador, eu sempre busquei formas múltiplas de intervenção social. Ajudei a criar na universidade o *Grupo de Percussão e Danças Afro-Brasileiras Obá Okê*, para alunos da UFRPE e membros da comunidade circunvizinha à universidade. Sempre fui apaixonado pelas coisas belas, pelas interações estéticas.

Porém a minha preocupação maior esteve voltada aos pensamentos, representações e julgamentos que pairam na sociedade. Como narrei, eu mesmo fui/sou vítima de situações desse tipo em vários momentos da minha vida. Ora, da mesma forma que aquele aluno questionou previamente a minha capacidade intelectual e profissional, outros professores e até gestores também o fizeram. O meu cabelo trançado, estilo Rastafári, já foi por várias vezes critério para eu perder uma vaga de emprego como professor. Provavelmente eu não era compreendido como um bom exemplo para certas instituições. O que imaginavam de mim eu sei bem, mas prefiro me abster de demarcar estas paginas com passagens tão desagradáveis. Da mesma forma,

muitas pessoas quando me veem pelas ruas, ou mesmo nas universidades onde sou chamado para compor mesas-redondas, palestrar ou ministrar cursos, as pessoas que me veem pela primeira vez sempre perguntam se eu sou músico, artista, atleta ou qualquer outro profissional, mas nunca conseguem olhar para mim pela primeira vez e imaginar um educador, um historiador, um pesquisador, um escritor etc. Um mestre em história então... Não quero dizer com isso que as produções artísticas e desportivas estejam destituídas de inteligência e não realizem complexas operações mentais. Não é isso. Como disse, sou bailarino também. Mas entenda, quando as pessoas perguntam o que sou e o que faço, partem de pressupostos que me enquadrarão em único lugar e, preferencialmente, um lugar que não “lhes pareça” muito “inteligente” ou “sério”. “Louquinho ou relaxado” foram os termos que aquele aluno expressou com sinceridade enquanto muitos só pensaram e preferiram omitir.

Sobre o que quero falar, especificamente? Sobre as implicações políticas que as representações sociais exercem nas relações sociais cotidianas de pessoas negras. Um penteado, um estilo de roupa ou qualquer outro símbolo pode ser carregado de sentidos políticos para uns, mas pode ser encarado como algo grosseiro, feio ou inconfiável por outros. Assumir um perfil estético é ativar uma gama tão grande de significações possíveis que um indivíduo pode ser encurralado culturalmente, politicamente, social e economicamente. Empregos podem ser negados; a fala pode não ganhar credibilidade social, a confiança política pode ser negada (Por que o Brasil nunca elegeu um presidente negro? Por que nunca houve um candidato com este perfil ou por que os brasileiros ainda não aprenderam a confiar politicamente num negro?).

Tudo isso tem a ver com educação. Não apenas doméstica, mas também escolar. Por isso, minha preocupação foi trabalhar enfaticamente a formação de professores para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Desmistificar preconceitos, recontar histórias, pluralizar discursos e memórias, abrir caminhos para novas identidades, mais do que um exercício intelectual consistiu num ato político. Esse tema de ensino-aprendizagem não deve jamais ser reduzido apenas às crianças negras, tampouco apenas às brancas ou de outros grupos étnicos. Todos precisamos nos conhecer melhor, mutuamente, compreendendo-nos. No início desta minha empreitada sobre a história e a cultura afro-brasileira, eu estava quase cego de tanta euforia. Quanto mais bebia e comia, mas sede tinha dos conhecimentos específicos e tudo o que me chegava pelos sentidos do corpo viravam temas e materiais para aulas e cursos de formação.

Aí vieram a formatura em Licenciatura em História pela UFRPE e a especialização em História e Cultura Afro-brasileira pela UNICAP. Após a formatura passei um curto tempo desempregado, procurando escolas onde pudesse dar aulas. A busca acabou quando passei num concurso para professor substituto do Departamento de Educação da UFRPE. Naquela instituição pública, fui aceito pela minha competência e o visual que carregou não era interpretado de forma negativa. Agora era colega de trabalho de meus estimados professores e com o salário recebido, investi no curso de especialização. Continuava, pois, a insistir em discutir na formação de professores temas como Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira. Os trabalhos realizados eram bastante instigantes, mas como historiador que sou, uma coisa intrigava-me. Eu vivia na euforia de um presente contínuo do processo, vivenciava a fase da concretização da Lei nº 10.639/03 e a urgência de efetivá-la através de práticas diversas de ensino. No entanto, eu precisava compreender o processo histórico, conflituoso e promissor de construção daquele marco legal. Foi aí que me lancei à seleção do Mestrado em História na UFRPE e em Educação na UFPE. Passei nas duas seleções, mas preferi ficar na UFRPE para continuar no campo da História.

A minha proposta investigativa, porém, não se limitava a narrar linearmente o surgimento da Lei como uma sucessão de documentos legislativos que instituem obrigações. Eu tentei entender epistemologicamente as múltiplas recriações do conceito de cultura afro-brasileira para refletir sobre suas implicações políticas. *Que noções e representações da identidade cultural negra perpassam as cabeças das pessoas e fazem com elas tomem determinadas atitudes perante alguém que assume uma identidade e um conjunto de práticas culturais negras?* Esta busca foi um esforço intelectual de enxergar a longevidade de práticas e representações instituídas socialmente e atualizadas a cada dia. Foi, na verdade, uma busca de entender o que se passou em vários momentos comigo mesmo.

Neste sentido é importante dizer que como este trabalho se trata de uma proposta político-intelectual que sugere a existência de outras formas de pensar, organizar, discursar e narrar, não nos pareceu lógico seguir uma linearidade na escrita. Estar, ainda que timidamente, promovendo-se outras experiências narrativas que mexa com a organização temporal dos fatos, mas sem sacrificar a produção de sentidos. Foi desta maneira que cheguei aqui; percorrendo caminhos tortuosos, misteriosos e igualmente sedutores. Encontrando livros, textos, fontes, músicas, danças, denúncias e muitas

esperanças. Terminei este texto pelo começo. Pela narrativa do começo de uma nova fase em minha vida:

#### **CENA 5:**

Fevereiro de 2013. Manhã ensolarada de verão. A cidade do Recife está eufórica. É véspera do desfile do Galo da Madrugada. Em todos os bairros da cidade as festinhas já começaram. Pelas ruas e estabelecimentos comerciais, muitas cores, brincadeiras, gargalhadas, músicas e danças. Às 9:00 horas da manhã, na UFRPE, um ritual se repete. Um jovem professor negro está diante de uma banca de doutores para sua defesa pública da Dissertação de Mestrado. Na “platéia” a família, militantes negros, amigos, estudantes universitários de vários níveis, yalorixás e babalorixás, integrantes de grupos culturais e a presença ilustre do Afoxé Oxum Pandá. O nome deste professor: Gustavo Gomes. Expectativas a mil. Lá fora os esperam as bênçãos dos orixás e as alegrias de uma boa cerveja, dos tambores e clarins...



## **Introduzindo uma problemática: historiografia para a descolonização do conceito de cultura afro-brasileira no ensino de história**

Pensar a história, entendida como a experiência dos seres humanos no tempo, é também um convite para pensar a historiografia, compreendida não simplesmente como um conjunto de fundamentos e métodos que regem a pesquisa e a escrita da história, mas também como um campo de construção discursiva sobre as histórias vividas. Hoje, podemos afirmar isso graças aos variados movimentos de revisão teórico-metodológica pelos quais passou a ciência histórica no último século. Nesse processo de maturação, os debates que reoxigenaram a historiografia hodierna ampliaram perspectivas, temas, objetos, fontes, conceitos e métodos que reconhecidamente passaram a compor o repertório do *ser* e do *fazer* historiográficos.

Cada vez mais, para além dos sujeitos que analisamos em nossas pesquisas, nós, historiadores, nos “descobrimos” como sujeitos da linguagem, descobrindo também que os significados por nós produzidos são suscetíveis a análises críticas. O discurso e suas estratégias de produção, circulação e apropriações se tornaram objetos de estudo da História.

No entanto, *o que estamos chamando de discurso neste trabalho?* Para pensar algumas relações entre história e discurso, tomamos alguns referenciais como Michel Foucault, Michel de Certeau e Eni Orlandi. Autores que propõem perspectivas argumentativas em certos pontos divergentes, mas concordando que as relações de poder interferem nas construções discursivas.

Num primeiro momento, a perspectiva da análise do discurso em Michel Foucault<sup>2</sup> tornou-se importante por reconhecer a historicidade dos conceitos. Contudo, ao relacionar essa historicidade com o seu conceito de *Poder*, Foucault constrói diferentes valorações entre indivíduo e estruturas sociais. Nele, o poder assume uma abstração tamanha que parece se tornar o único sujeito propulsor da história. As ações das pessoas comuns estão sempre determinadas pelo poder disciplinador, institucional. Em Foucault, o poder se apropria das pessoas, enquanto as pessoas não conseguem se apropriar do poder; conseguindo, por vezes, exercê-lo apenas quando ele está disponível. Em sua linha de raciocínio, os discursos são práticas sociais que legitimam o poder onipresente e disciplinador, apresentando camadas de significação que os mascaram, sendo oriundos dele. Assim, os conceitos e os significados produzidos no

---

<sup>2</sup> FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**, RJ: Forense, 1987; **Vigiar e Punir**, RJ: Vozes, 1996; **Microfísica do Poder**, RJ: Graal, 1985.

discurso não correspondem, de forma alguma, à realidade daquilo a que se empenham em classificar. Nesse sentido, o historiador que se propusesse a analisar discursos estaria o tempo todo buscando sentidos forjados, construídos por quem teve o poder de análise, classificação e escrita. Seria uma busca infinita daquilo que não poderíamos alcançar realmente porque não se trata da objetividade das coisas, mas apenas de uma discursividade. Para Foucault, o discurso constrói realidades instituindo práticas sociais de opressão.

Já Michel de Certeau<sup>3</sup> acrescenta o importante conceito de *lugar social* para entendermos essa historicidade dos discursos. Um dos textos onde o autor reflete sobre as interfaces entre história e discurso traz como tema o conceito de “*cultura popular*”.<sup>4</sup> Michel de Certeau chega a afirmar que tal conceito foi forjado por uma elite para diferenciar a sua prática cultural classificada como erudita, daquela feita pelas camadas “*populares*” da população. Dessa forma, o conceito de cultura popular legitima o poder e a dominação elitista. Não seria um conceito que corresponderia objetivamente ao universo cultural dos “*populares*” e, portanto, não seria cabível para entender as práticas culturais das pessoas comuns. Logo, propõe o autor, a historiografia deve abandonar o conceito de cultura popular porque ela não existe fora do poder e discurso que a (des)classifica. Em suma, em um raciocínio parecido com o de Foucault, o autor propõe que se abandone o uso de determinados conceitos porque eles são forjados por poderes e regras de dominação e não correspondem à “verdade das coisas” das quais se propõem a falar. Em sua análise, Certeau não considerou que os conceitos podem ser apropriados e ressignificados em contextos diferentes.

Nesse jogo de *eterno faz de conta*, impossibilita-se a construção do conhecimento histórico a partir da análise do discurso, reduzindo-a a mera contemplação. Como propõe Carlo Ginzburg, estes autores levam a historiografia a um “irracionalismo estetizante”.<sup>5</sup>

Em perspectiva distinta, Eni Orlandi nos propõe uma noção de discurso em que não se precise abdicar da objetividade na construção do conhecimento. Para ela, o discurso é um jogo, uma negociação ativa em que diferentes interlocutores produzem e negociam efeitos de sentidos. Sua perspectiva leva em consideração que os sujeitos

---

<sup>3</sup> CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

<sup>4</sup> CERTEAU, Michel de. **A beleza do morto**. In: A cultura no plural. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

<sup>5</sup> GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

históricos estão situados em contextos específicos, que são interpelados por ideologias e valores, mas que também são ativos nas relações sociais e os sentidos que constroem correspondem não só aos determinantes sócio-histórico-ideológicos, mas também às articulações destes com os interesses de cada sujeito que produz e se apropria dos discursos. É dessa maneira que preferimos pensar em discursos, no plural, em polissemia, em jogos de poder que se concretizam a partir da negociação ativa de sentidos. Os discursos são construções que significam e ressignificam os objetos, as pessoas, as experiências sociais e culturais mediando as relações de poder ao passo que, por elas também são interpelados. Eles são construções simbólicas, mas não eliminam a possibilidade de objetivação do mundo e das experiências históricas. Os discursos instituem práticas sociais, mas não constroem realidades e sim representações<sup>6</sup>.

Ponderamos que seja possível trabalhar objetivamente com os discursos como fonte para a ciência histórica. Não precisamos abandonar os conceitos, entendidos enquanto elementos constitutivos da discursividade pelo fato de que eles sejam forjados. É preciso mapear e analisar as estratégias utilizadas em suas múltiplas reconstruções.

Consideramos que os discursos, em sua historicidade, assumem significados distintos a partir das condições de produção e das identidades assumidas pelos interlocutores que produzem e se apropriam dos discursos. Como sugere a linguística, no desenvolvimento da *análise do discurso*, a investigação científica dependerá das

---

<sup>6</sup> Para Denise Jodelet, o ser humano cria representações a fim de se situar cotidianamente no mundo, nomeando-o, conhecendo-o, dominando-o. Para a autora, as representações são ao mesmo tempo aproximações e distanciamentos dos objetos, ideias ou pessoas representadas. São interpretações que ressignificam esses objetos, transformando-os sempre em leituras de alguém em um dado momento, a partir dos referenciais conceituais dos quais uma pessoa já dispõe. Desta forma, as representações nunca correspondem totalmente à integridade, à realidade, tampouco à “verdade” do objeto representado. JODELET, Denise. Representações sociais : um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. Já Edward Said afirma que as formas de representação de algo ou alguém partem de dados do mundo material e não devem ser encaradas como meras invenções espontâneas. São “inventadas” no sentido de que são fabricadas discursivamente a partir da seleção e organização de símbolos que produzem determinados efeitos de sentidos a fim de legitimar poderes e formas de dominação. Mesmo que tais representações partam de dados materiais, elas não devem ser generalizadas, pois são sempre leituras que reduzem o objeto representado. Elas são formas específicas de “apreender” algo ou alguém que possuem profundas conseqüências políticas suscetíveis à análises críticas. SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Outro conceito de representação que nos parece bastante cabível nessa discussão vem de Bordieu que considera as representações como apropriações das estruturas sociais perpetuando símbolos e poderes de hierarquização. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. Dessa forma, consideramos que as representações sobre a cultura afro-brasileira têm sido uma maneira específica de percepção em relação a esta que a coloca ou a desloca simbolicamente em diferentes níveis hierárquicos através de distintas intenções, símbolos e efeitos de sentido. Esses distintos símbolos e efeitos de sentido são compartilhados socialmente perpetuando representações que referendam não somente as estruturas sociais, como também as lutas sociais: *dominação x exclusão; produção x superação das desigualdades raciais e, dominação x autonomia simbólica da identidade negra*.

questões levantadas pelo pesquisador, dos materiais levantados por ele, de suas finalidades e dos modos como adequa esse aporte científico à sua área do conhecimento. Trabalhamos o discurso como efeito de significação, movimento, circulação, discursividade que media as relações de poder através de negociações de sentido e (re)criações de símbolos que dão lógica as ações das pessoas tanto nos momentos decisivos de suas vidas como em sua cotidianidade.

Pensamos o discurso nessa *ambivalência* de funções, e tomamo-lo como fonte para a análise das relações de poder que se estabelecem a partir das construções discursivas dos intelectuais. Tomamos aqui a proposta paradigmática pós-colonial de Edward Said.<sup>7</sup> Esse referencial nos ajudará a pensar os discursos construídos sobre “si” e sobre “o outro” não só como meios de construção de identidades, mas, sobretudo, como estratégias políticas que assumem diferentes significações em contextos distintos. Com este autor, as relações entre *discurso x poder x subjetividade x produção do conhecimento* são revisadas e construídas sobre parâmetros não só teóricos, mas também políticos que não negam a objetividade e o compromisso ético da história com a crítica social. Num primeiro momento a proposta teórico-metodológica da historiografia pós-colonial nos incita a fazer um estudo crítico-reflexivo sobre as estratégias de saber que construíram ao longo do tempo saberes colonizados que definem, estereotipam e dominam identidades sociais. No segundo momento ela nos propõe uma reflexão sobre os discursos como possibilidade de ressignificação dessas identidades assumindo outra postura política de libertação, respeito e aceitação das diferenças, abandonando velhas concepções reducionistas que legitimam formas de dominação de “uns” sobre “outros”.

A discussão proporcionada por Edward Said contempla o conflito simbólico na história ao problematizar como diversos intelectuais constroem um campo de estudos científicos buscando definir discursivamente a identidade e os lugares culturais, políticos e econômicos a serem ocupados por um “outro” que será estudado, sendo esse “outro” um grupo ou uma sociedade inteira. Por conseguinte, tomamos como parâmetro para o nosso trabalho, o estudo da perspicácia observável no jogo de poder quando um intelectual cria discursos, narrativas e esquemas explicativos que determinam lugares

---

<sup>7</sup> SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

políticos, culturais e econômicos para uma categoria social, nesta pesquisa, os afro-brasileiros.

Embasando-se em Said, consideramos que não há imparcialidade por parte do intelectual. É interessante refletirmos sobre os modos como toda uma diversidade histórica, cultural, política, econômica e social de vários povos negros passa a ser simplesmente desqualificada e ignorada até se formar fragmentos estereotipados de uma identidade cultural exótica.

Desta forma, este trabalho acadêmico se coloca como um estudo que fala de discurso e poder analisando de forma contextualizada os interesses, as estratégias e as consequências da construção de um campo intelectual acerca da cultura afro-brasileira. Um campo que será disputado por intelectuais de diferentes instituições e perfis. Um campo de estudos e levantamento de pautas políticas que busca ao longo da história compreender, classificar e descrever a identidade cultural negra no Brasil a partir de seleções que preservam múltiplos jogos de intenção.<sup>8</sup>

Cabe aqui explicar a noção de intelectual que utilizamos. Aqui faremos referencia a três intelectuais distintos que constroem conceitos por caminhos diferentes, mas complementares. Uma primeira definição nos vem do Cientista Social Michel Löwy. O autor nos adverte que os intelectuais constituem não uma classe, mas uma categoria social. Os intelectuais seriam definidos, desta forma, por suas relações com as instancias extraeconômicas da estrutura social e não pelo seu lugar no processo de produção econômica. Sua identidade é fluida e adaptável quanto aos propósitos de diferentes classes sociais, embora, historicamente, estejam em vários momentos mais próximos da pequena burguesia. Para Löwy, o que define a identidade dos intelectuais é o seu papel ideológico. Quando define o conceito de intelectuais, Löwy afirma que “eles são produtores diretos da esfera ideológica, os criadores de produtos ideológicos-culturais”.<sup>9</sup> Enquanto produtor imediato de ideologias e culturas, os intelectuais se distinguem de outros profissionais do mercado cultural como empresários, administradores ou distribuidores de bens culturais, pois estes não produzem diretamente ideologias, apenas as fazem circular na lógica de mercado.

---

<sup>8</sup> Tomamos emprestado o conceito de campo intelectual de Bourdieu, pois consideramos a cultura afro-brasileira como um campo de estudos disputado politicamente pelos mesmos. O campo intelectual é um espaço de conflitos e lutas científicas associadas à imposição de sentidos ou de formas de classificação. Nossa escolha aqui é analisar esse processo a partir de práticas discursivas alusivas à cultura afro-brasileira a fim de repensar a construção das formas específicas de apreender os indivíduos negros e suas práticas culturais. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

<sup>9</sup> LÖWY, Michel. **Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários: a evolução política de Lucács (1909-1929)**. São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. p. 1.

Para o crítico literário Edward Said<sup>10</sup>, em primeira instância, o intelectual é um indivíduo que exerce um papel público na sociedade, cujo trabalho se legitima pela representação que o público e ele mesmo faz de si, tomando como critério de sua consciência e compromisso ético a reflexão, o ceticismo, a racionalidade e o juízo moral. Mas enquanto indivíduo, o intelectual tem uma identidade e não pode ser entendido como alguém sem rosto ou tomado por uma corporação que o desumaniza. Mesmo situado em um contexto histórico e interpelado por ideologias, ele imprime suas marcas próprias nas mensagens que veicula. O intelectual é um ser que toma para si, e é reconhecido socialmente como tal, a tarefa de investigar, refletir, analisar, classificar e explicar o mundo, os objetos, as pessoas, a natureza, o imaginário, as relações entre todas essas coisas. Ele é alguém que pensa, discute, defende ideias, constrói sistemas explicativos, classificatórios e institui sentidos e práticas sociais perante um tema.

Said considera que os intelectuais podem servir a diferentes propósitos. Numa primeira acepção, seriam aqueles que utilizam do seu papel no espaço público para legitimar os poderes políticos dominantes que se empenham em manter a ordem desigual nas relações de poder. Numa segunda acepção, os intelectuais seriam aqueles indivíduos que utilizariam do seu papel social para questionar o *status quo*, produzir fraturas nas comunidades simbólicas nacionais, perturbar a ordem, reivindicar direitos políticos, justiça social e interferir no reordenamento social. Na primeira versão o intelectual é alguém que acomoda; na segunda, ele é alguém que incomoda. Essa diferenciação se torna fundamental para a compreensão de que não podemos generalizar o termo *intelectual* como categoria atemporal. É nesse sentido, que Said propõe que metodologicamente, situemos os intelectuais em seus contextos específicos, busquemos mapear suas ideias, valores e crenças e analisemos como cada um deles articula seus argumentos e recria as representações sobre o tema de que tratam.

Essa perspectiva faz ruir a ilusão de imparcialidade do intelectual (seja ele um cientista, um comunicador social ou um artista). Há sempre uma ligação entre a produção do conhecimento e um posicionamento político e é sobre essa concepção que analisaremos como diferentes intelectuais se posicionaram no Brasil frente ao tema “história e cultura afro-brasileira”. *Como pensaram e definiram as identidades que emergem nessa discursividade que articula identidade x alteridade, negros x não-negros? Que sentidos são construídos sobre essas palavras nos diferentes contextos de*

---

<sup>10</sup> SAID, Edward. **Representações do intelectual**: as conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

*produção do conhecimento em que a história do Brasil será um campo discursivo disputado simbolicamente por diferentes perfis de intelectuais?*

Da mesma forma que, para Said, para o sociólogo Daniel Pecáut, o intelectual é um indivíduo que assume uma identidade política de produtor/intérprete de ideias na organização do Estado e é reconhecido socialmente enquanto tal.<sup>11</sup> O autor estuda a construção de uma cultura política que legitimou uma intelectualidade brasileira enquanto categoria social com perfil de classe média urbana. Mesmo estudando a formação e legitimação de diferentes gerações de intelectuais no Brasil (respectivamente 1925-1940 e de 1954-1964), o autor nos ajuda a perceber que, apesar das diferentes perspectivas teórico-metodológicas, existem concepções e propósitos entre distintos intelectuais que formam uma coesão interna. O autor explica que essa perspectiva analítica não reduz o estudo das concepções políticas intelectuais homogeneizando-as, mas, do contrário, permite analisar criticamente a formação de representações do fenômeno político que foram fecundas o suficiente para criar uma espécie de sentido comum sobre a identidade nacional e definir o objetivos dos debates intelectuais, mesmo possuindo nas origens uma multiplicidade de tendências. Pecáut nos alerta para a necessidade de nos esforçarmos para perceber a partir de qual ângulo os intelectuais estavam acostumados a falar<sup>12</sup>, lembrando ainda que as diferentes perspectivas teórico-metodológicas defendidas por autores diversos não consistem, necessariamente, em antagonismos de projetos políticos. Às vezes reforçam determinadas visões do nacional. Como enfatiza: “ruptura, porém, não significa esquecimento nem anulação”<sup>13</sup>. É neste sentido que o autor nos propõe o conceito de Cultura Política como o ato de aderir a uma mesma concepção de formação social.

Desse ponto de vista,[a cultura política] implica que tendências diversas, num primeiro momento contraditórias, possam surtir de uma mesma matriz geral; supõe também a difusão de um significado comum; e, enfim, refere-se a formas concretas de sociabilidade e comunicação. A cultura política não diz respeito, portanto, ao conjunto dos membros da sociedade, mas é antes constitutiva da identidade de um grupo”<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> PECÁUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

<sup>12</sup> Idem. Op. Cit. p. 18. No nosso caso, perguntamos, quais as semelhanças nas perspectivas de estudos sobre a cultura afro-brasileira. a partir de que ângulos os intelectuais estavam acostumados a falar sobre o tema?

<sup>13</sup> Idem. Op. Cit. p. 17.

<sup>14</sup> PECÁUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990. p. 17.

Este trabalho não se reduz a produzir uma história das ideias numa abordagem relativamente clássica que esteja mais preocupada em arrolar linearmente mudanças paradigmáticas ao invés de problematizar as implicações políticas dos discursos percebendo as influências que os intelectuais exercem no mundo real comunicando-se a partir de sua própria ótica de poder. O maior objetivo desta pesquisa de mestrado foi analisar e confrontar os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira criados por meio de enunciados que emergiram entre uma historiografia nacional, hoje, “clássica” e o Movimento Negro no Brasil, a fim de mapear quais dessas concepções influenciaram nas propostas oficiais para o Ensino de História após a Lei nº 10.639/03.<sup>15</sup>

Assim, tomamos como referencial teórico-metodológico a análise do discurso, tomando autores e suas discursividades de forma contextualizada. Como propõe o próprio Said, devemos considerar que os sujeitos históricos devem ser explicados, contextualizados, e não tomados como dados objetivos e acabados<sup>16</sup>. Os sentidos do discurso não estão somente nas palavras, mas também nas relações sociais em que elas se dão. Por isso, compõe nossa proposta metodológica historiar esses autores e contextualizá-los. Nesse sentido, surgem as perguntas: *quem fala sobre a cultura afro-brasileira? De onde se fala? Que perspectiva é adotada para falar sobre? Em que circunstâncias se fala? Para quem se fala? Como funcionam as estratégias discursivas como metáforas, comparações, argumentações, classificações, conclusões, etc.? Que relações existem entre quem fala e o seu contexto histórico? Que projetos estão*

---

<sup>15</sup> A proposta de analisar e confrontar os conceitos de cultura afro-brasileira e suas representações entre os discursos dos cientistas sociais e do movimento negro deu-se pelo fato de que esses foram os sujeitos cuja produção sobre o tema se deu com maior destaque. Verdadeiras batalhas simbólicas em torno de um conceito que assumia diferentes acepções e, por conseguinte, implicações políticas. Consideramos a legitimidade e a importância do Movimento Negro brasileiro para a reconstrução da historiografia nacional e também para o campo do Ensino de História em suas dimensões teóricas e práticas. Como veremos, em vários momentos, intelectuais não negros dialogaram com o referido movimento, encampando lutas políticas e intelectuais. No entanto, afirmar a participação dos militantes negros apenas enquanto parceria com os “iluminados da academia brasileira” seria um reducionismo. Embora muitos militantes negros produzissem seus discursos a partir de sua prática cotidiana em suas agremiações culturais, muitas das quais de caráter carnavalesco, o que percebemos também é que muitos dos líderes dessa movimentação negra produziam seus novos conceitos de cultura afro-brasileira a partir da academia. Eram universitários, sobretudo das ciências sociais, que estavam pensando, reelaborando e ressignificando símbolos e efeitos de sentido, ou seja, novas representações sobre a cultura afro-brasileira a partir das regras de produção do discurso científico-acadêmico.

<sup>16</sup> Neste trabalho, optamos por uma contextualização que enfatize mais os aspectos sociais e culturais, do que os ditos propriamente políticos, embora esses não deixem de ser evidenciados em nossa narrativa. O que objetivamos é a ilustração de cenários e a recriação das ambiências que foram favoráveis ao surgimento de certas perspectivas sobre o conceito de cultura afro-brasileira em diferentes momentos da história do Brasil no qual foram inaugurados os paradigmas interpretativos sobre essa cultura que se tornaram clássicos.



*associados a cada fala? Que implicações políticas cada fala possibilita em relação ao negro e sua cultura?*

Destarte, mapeamos as semelhanças, as contradições e os confrontos entre as diferentes perspectivas conceituais propostas por diferentes cientistas sociais analisando e verificando o grau de interdiscursividade com que eles desenvolvem seus discursos e suas narrativas históricas. Compreendemos aqui a interdiscursividade no sentido de Eni Orlandi, como um conjunto de formulações já feitas por alguém e que são atualizadas em novos discursos. Ou seja, *quais os sentidos que circulam e se atualizam entre a historiografia clássica nacional e o Movimento Negro brasileiro? Que projetos políticos são atualizados por meio dessa interdiscursividade?*

Diante dos discursos analisados, tomamos como procedimento metodológico, o que Said chamou de *localização estratégica*: um modo de descrever a posição do autor num texto em relação ao tema sobre o qual se escreve. Através disso podemos detectar a posição assumida pelos autores em relação ao que classificam como cultura afro-brasileira. Nas palavras do referido autor:

(...) essa localização inclui o tipo de voz narrativa que ele [o intelectual] adota, o tipo de estrutura que constrói, os tipos de imagens, temas, motivos que circulam no seu texto – todos os quais se somam para formar os modos deliberados de se dirigir ao leitor, (...), enfim, de representá-lo ou falar em seu nome.<sup>17</sup>

Buscaremos, então, como dados de análise discursiva nos textos que trabalharemos: os *perfis* atribuídos aos negros, os *cenários* e as *circunstâncias* históricas e sociais em que os negros aparecem nas narrativas e as *práticas culturais* selecionadas para representar a cultura afro-brasileira. Considerando sempre que os discursos analisados não podem ser considerados como obras “em si”, ou ainda como meros produtos dos contextos políticos, mas como indícios que produzem e reproduzem ideias sobre diferentes aspectos da cultura afro-brasileira.

*O que há em comum nestas textualidades tão diferentes as quais nos propomos a analisar?* Em ambos os casos a ciência histórica foi eleita como o campo de mediação de poderes, de legitimação ou de combate ao racismo, de ressignificação do conceito de cultura afro-brasileira. A história foi transformada em metáfora da identidade negra.

---

<sup>17</sup> SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 50.

Hora depreciando, subjugando e dominando simbolicamente. Hora valorizando, expandindo e libertando, também simbolicamente. Cada um desses grupos de intelectuais se propôs a estudar a experiência negra na construção da identidade cultural do Brasil, e dentro de suas respectivas concepções realizaram um conjunto de operações simbólicas que construíram determinados sentidos e práticas sociais referentes aos negros e a sua cultura: selecionaram, observaram, analisaram, classificaram e organizaram em novas formas de narrativas alguns símbolos e significados da cultura afro-brasileira.

Essa perspectiva fez com que nos aproximássemos do nível argumentativo de Hayden White<sup>18</sup>. Este autor afirma que a produção das narrativas históricas está atrelada às subjetividades de quem as produz. Para White, a história é um gênero discursivo, equivalente à literatura quanto às suas estratégias de formação: seleção e organização de temas, fontes e argumentos etc. No entanto, a característica mais própria da ciência histórica é que deve narrar os eventos históricos, eventos que realmente teriam acontecido no passado, mas que são reinterpretados no presente, a partir de novas dimensões éticas e estéticas. Desse modo, a narrativa histórica não seria meramente um conjunto de fatos inventados com fortes doses de *espontaneismo* como se diz da narrativa literária.

Hayden White propõe uma grande importância à subjetividade e autonomia do historiador, visualizando-o como um criador de sentidos a partir de fatos históricos; mas que seriam fatos selecionados, organizados, distribuídos, costurados, argumentados, “metaforizados” pela vontade do historiador. Para White, a narrativa histórica é uma discursividade composta de metáforas que resultam de seleções de informações históricas que se deseja veicular. Embora enfatize a grande carga de subjetivismo autoral, o autor não aconselha, como Foucault e De Certeau, que abandonemos os conceitos porque seriam unicamente forjados, mas que atentemos às tensas relações de construção discursiva que compõem as narrativas históricas, entendidas como representações do passado. A narrativa histórica é entendida como um discurso, ou seja, uma rede de significações sobre o passado.

Não devemos, portanto, abandonar o conceito de cultura afro-brasileira. Este é um conceito negociado discursivamente. Ele assume diferentes sentidos a partir de contextos, sujeitos e interesses distintos. Nosso esforço é compreender os sentidos que

---

<sup>18</sup> WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 1994.

são dados a este conceito e refletir criticamente sobre as implicações políticas e intelectuais referentes a cada uma dessas conceituações, pois elas vão influenciar as propostas curriculares e as narrativas construídas no cotidiano do Ensino de História<sup>19</sup>.

No Brasil, a preocupação científica e conceitual com o negro e sua cultura formaram um *corpus* livresco a partir do advento da república. Em fins do século XIX, os intelectuais assumiram o compromisso de pensar a nação brasileira e reorganizá-la. Naquele contexto de mudanças institucionais, precisava-se analisar a população negra que não era mais escrava e fluía dentro de possíveis conceitos de cidadania em que os “novos” lugares a serem ocupados por essa população começavam a ser redefinidos.<sup>20</sup> Foi nesta mesma época que surgiram e ganharam fama internacional os estudos de Nina Rodrigues. Já no início do século XX, os estudos de Gilberto Freyre condensaram o desejo do Estado Vargas de apagar simbolicamente os conflitos e construir um discurso de harmonia, mestiçagem e democracia. Nestes estudos, que legitimam a ordem social desigual ao passo que forjam o sentimento de uma comunidade nacional, a cultura afro-brasileira é abordada segundo uma perspectiva folclorista.

Já nos anos 1960, com o crescimento dos debates, críticas sociais e esperanças marxistas num Brasil que não conseguia mais esconder as acentuadas desigualdades sociais, os estudos de Florestan Fernandes denunciavam aquilo que passou a ser chamado de “mito da democracia racial”, afirmando a existência do racismo no país. Não obstante, ainda pensando-se em cultura, tomando a cultura afro-brasileira como um campo de espetacularização e alienação política. Desse modo, foram definidos e (des)qualificados os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira, lugares que se tornaram icônicos como os únicos lugares onde se poderia encontrar os afrodescendentes produzindo a sua “autêntica” cultura que seriam: a culinária “colorida e saborosa”, a indumentária “típica e chamativa”, a dança “selvagem e sensual”, a música “frenética e desordenada”, o candomblé – como um “culto fetichista” –, os contos populares e “supersticiosos”, a escultura “grosseira”, a sexualidade “permissiva”, a educação “folgada”, o vocabulário “exótico”.<sup>21</sup> A cultura afro-brasileira era

---

<sup>19</sup> Nesta dissertação nos detemos apenas a mapear quais concepções de cultura afro-brasileira chegam aos documentos oficiais para o Ensino de História (Lei 10.639/03 e Parecer nº 03/2004 e a Resolução 01/2004).

<sup>20</sup> ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

<sup>21</sup> Como veremos no capítulo II, esses são adjetivos atribuídos pelos historiadores brasileiros.

folclorizada conceitualmente; intelectualmente definida, colonizada, inferiorizada<sup>22</sup>, submetida. Um conceito colonizado por “estrangeiros”; pelo olhar e pela lógica branca que não compreendia, nem achava que existia uma lógica cultural própria no universo cultural e nas experiências históricas negras<sup>23</sup>.

Foi somente nas últimas décadas do século XX que outros intelectuais inauguram nas ciências sociais o paradigma que entende a cultura como mediadora de relações políticas. Nesse contexto destacam-se Peter Fry, Carlos Vogt e Robert Slenes. Usando diferentes léxicos como participação, experiência etc. para esses novos historiadores, a cultura passa a ser um espaço criativo onde existem lutas políticas de diferentes formas: na linguagem enquanto “complexo sistema de conceituação e significação do mundo” e nos “afetos e relações interpessoais cotidianas” e nos “simbolismos e visões de mundo que embasam a lógica própria dessas práticas culturais afro-brasileiras”. Agora se pensa cultura afro-brasileira como um conjunto de articulações entre lembranças de antigas tradições culturais africanas e as novas experiências sociais e históricas impostas aos escravos no cotidiano da vida no cativeiro.

Para dar conta dos objetivos da pesquisa, recorreremos aos precursores do pensamento sobre a cultura afro-brasileira no Brasil<sup>24</sup>. Para tanto, escolhemos os textos que inauguraram paradigmas explicativos sobre a cultura afro-brasileira a partir da perspectiva histórica, a saber: “*Os africanos no Brasil*”; escrito por Nina Rodrigues no final do século XIX sobre o paradigma da Eugenia e publicado somente em 1932<sup>25</sup>; “*Casa Grande e Senzala*”, publicado por Gilberto Freyre em 1933<sup>26</sup>; assumidamente difusionista cultural; “*A integração do negro na sociedade de classes*”, publicado por Florestan Fernandes em 1964; texto clássico da Escola Sociológica Paulista, referência na América Latina, com grande carga marxista<sup>27</sup>; “*Cafundó, a África no Brasil*:

---

<sup>22</sup> Marilena Chauí afirma que, num contexto de liberalismo, a sociedade burguesa entende como cultura os saberes científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos produzidos pelas classes dominantes, o que pressupõe uma divisão social entre atividades intelectuais e manuais e a necessidade da escolaridade para ter competência de produzir uma “boa cultura”. CHAUI, Marilena. **Política Cultural**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

<sup>23</sup> SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

<sup>24</sup> Existem intelectuais de origem estrangeira que foram inauguradores de paradigmas como o inglês Peter Fry e o estadunidense Robert Slenes.

<sup>25</sup> NINA RODRIGUES, Raimundo. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008.

<sup>26</sup> FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª edição. São Paulo: Global, 2006.

<sup>27</sup> FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008.

*Linguagem e Sociedade*”, publicado em 1996 por Peter Fry e Carlos Vogt<sup>28</sup>, que já traz uma nova concepção para se pensar a cultura afro-brasileira, enxergando a cultura como um conjunto de articulações entre tradições e recriações de acordo com os novos contextos e relações sociais que os sujeitos estabelecem, visão essa que é corroborada por Robert Slenes quando publica em 1999 a obra “*Na senzala, uma flor: esperanças e recordações da família escrava - Brasil, Sudeste, século XIX*”.<sup>29</sup>

Investigamos, também, as práticas dos intelectuais militantes dos movimentos negros. Estes, como constatamos, construíam um perfil que identificamos dentro da segunda acepção de Said: intelectuais que instauram uma fratura na comunidade simbólica nacional e questionam o status quo de uma sociedade racista e desigual e propõem reformulações do Estado e da sociedade nacionais. Seus discursos criam uma presença que incomoda. Nesse grupo de intelectuais, encontramos maior pluralidade de sujeitos, abarcando estudantes e professores universitários, pesquisadores, jornalistas, lideranças religiosas, artistas, presidentes de agremiações carnavalescas etc. Todos unidos por um novo signo: a *negritude* positivada, ressignificada por eles mesmos a partir dos anos finais da década de 1970. Esse grupo, embora possuísse diversas vozes e propostas conceituais e metodológicas, constituindo um verdadeiro *mosaico de negritudes possíveis*, elege na sua militância política a luta pela construção de uma nova concepção de *história* e de *cultura afro-brasileira*. Conceitos estes que tiveram um centralismo significativo na causa ao ponto de culminar na Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história da África, dos povos africanos, da escravidão e da cultura afro-brasileira nos currículos oficiais de ensino no Brasil. Essa lei foi resultado dessa luta por meio da qual se tem buscado instituir atualmente em materiais didáticos, projetos pedagógicos e práticas de ensino a história e cultura afro-brasileira.

Quando partimos para falar do Movimento Negro Unificado nos deparamos com a dificuldade de acesso as fontes, pois se num primeiro momento o MNU não tinha estrutura física que comportasse a documentação do que produzia, noutra, teve de lidar com a inexistência de arquivos oficiais que guardassem os documentos, pois eles não estavam dentro do circuito de grande circulação e, mesmo talvez, não fossem interpretados por algum acervo como interessante e digno de ser recolhido e consagrado

---

<sup>28</sup> VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

<sup>29</sup> SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

como espaço de memória. Essa foi a maneira pela qual reconhecemos os documentos do MNU; espaços de memória negra, lugar de discursos a serem problematizados. Mas que era, na verdade, um *não-lugar oficial*. Não sabíamos onde encontrar ao certo, pois estavam dispersas. Tivemos de buscar em acervos pessoais e, neste momento, tivemos acesso aos acervos pessoais da historiadora Martha Rosa Figueira Queiroz e da antropóloga Maria Auxiliadora da Silva. Militantes negras, funcionárias da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Assim, conseguimos como fontes alguns relatos de diversos militantes, a Carta de Princípios e os Programas de Ação do MNU, o relatório do VIII Encontro de Negros e Negras do Nordeste: o negro e a educação. No site do Ministério da Educação (MEC), conseguimos documentos como a Lei nº10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que tratam não só do estabelecimento do Ensino de História da África e da e Cultura Afro-Brasileira, mas das diretrizes que devem ser adotadas para a consolidação desse tema de ensino. Fontes que, cruzadas, nos permitiram não só observar a continuidade do caráter reivindicatório do MNU e a atualização de sua proposta que articulava *educação, cultura, política e identidade* dentro de um projeto maior de reconstrução jurídica e simbólica do Estado e da sociedade brasileira, a partir da perspectiva das relações étnico-raciais e combate ao racismo; como, também, percebermos as batalhas discursivas e conceituais, as redes de significação e interdiscursividade, indignações e esperanças, enfim, os conflitos vivenciados não só no plano discursivo, mas também das relações pessoais e institucionais, para a efetivação da lei.

Retomando o pensamento de Edward Said, consideramos que o discurso criado sobre “si” e sobre o “outro”, sobre os lugares determinados para cada uma dessas identidades discursivas é, antes, a distribuição de consciência geopolítica em textos, uma elaboração não só de uma distinção geográfica básica, mas também de toda uma série de “interesses” que, por meios de enunciados estratégicos, não só criam, mas, igualmente, mantêm o lugar cultural, político, social, intelectual e econômico dos sujeitos representados por essas identidades expressando certa vontade ou intenção de compreender, em alguns casos controlar, manipular e até incorporar o que é um mundo manifestadamente diferente (ou alternativo e novo).

Ora, pensar a história e a historiografia é também pensar o ensino de história. Nossa preocupação nesta dissertação é tratar o campo do ensino de história, de forma

digna, como objeto de estudo do historiador. Por isso, buscamos articular da forma mais responsável, engajada e ética possível historiografia e ensino de história.

Já vimos que o século XX foi promissor para a ciência histórica que passou a ser repensada vivenciando um processo de transformação em suas bases teóricas e metodológicas. Contudo, nesse processo de maturação epistemológica, não apenas a História em si, mas também as formas como é socializada – ensino de história – constituíram novos campos de discussões teóricas, filosóficas e metodológicas abrangendo dimensões éticas e estéticas. Para a nova historiografia, os documentos (escritos ou não) devem ser problematizados, situados no tempo e no espaço e confrontados para problematizar a nossa consciência histórica, pois este é o papel do historiador: re-visitar, problematizar, reler e ressocializar o saber sobre as experiências humanas no tempo.

No que diz respeito às discussões em torno das formas de socialização do saber histórico alguns teóricos como Seffner<sup>30</sup>; Fonseca<sup>31</sup>; Bittencourt<sup>32</sup>; Karnal<sup>33</sup>; Munakata<sup>34</sup>; Freitas<sup>35</sup>; Carretero<sup>36</sup> alertam para a necessidade de se incentivar o desenvolvimento da área do Ensino de História, não somente como prática social exercida no cotidiano de sala de aula, mas também como área de investigação científica vivenciada nas universidades. Já que o saber histórico é mutável no tempo e no espaço, entendemos que o seu fazer pedagógico também assim o seja<sup>37</sup> e é a partir dessas concepções, que repensamos o Ensino de História a fim de promover uma prática que atenda as demandas contemporâneas de formação cidadã. O caminho que buscamos nesta discussão é o de democratizar, de forma crítica, o acesso à informação, aos discursos negligenciados pelas historiografias tradicionais que privilegiaram determinados sujeitos históricos em detrimento de outros.

---

<sup>30</sup> SEFFNER, F. Leitura e escrita na história. Em: NEVES, I. et al. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

<sup>31</sup> FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas: Paripus, 2003.

<sup>32</sup> BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2006. BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

<sup>33</sup> KARNAL, Leandro. (org.) **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

<sup>34</sup> MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2010.

<sup>35</sup> FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

<sup>36</sup> CARRETERO, Mario. **Constructivismo y educación**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

<sup>37</sup> KARNAL, Leandro. (org.) **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

Mas, como o termo ensino de história é muito amplo, temos que fazer recortes e decidimos analisar quais as concepções de cultura afro-brasileira que chegam aos documentos oficiais do Ensino de História, após a Lei nº 10.639 de janeiro de 2003, acompanhando o processo anterior de construção dessas conceituações. A referida lei altera a LDB, Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história da África, dos povos africanos e da cultura afro-brasileira<sup>38</sup> com o propósito de combater o racismo através da construção crítica do conhecimento.

A reflexão crítica acerca das conceituações da cultura afro-brasileira no ensino de história nos levam a problematizar a participação da instituição escolar nas tensas relações entre produção x reprodução de valores sociais. Não queremos reduzir simplesmente os sistemas de ensino a instrumentos de reprodução mecânica de ideologias e atitudes para fins de legitimação de grupos dominantes, pois reconhecemos que o cotidiano escolar é plural e dinâmico, em que os múltiplos sujeitos interagem negociando sentidos, interesses e necessidades. O próprio Bourdieu, fala de sistemas de reprodução de ideologias, mas é sábio em afirmar que o ser humano sempre recria as possibilidades de ação, pois é um agente estruturante, construtor e ativador da sociedade. Existe sempre a possibilidade de transformação paradigmática no próprio interior do cotidiano escolar.

Uma das instancias fundamentais para a transformação paradigmática dos conhecimentos produzidos no Ensino de História é a produção de currículos. Segundo os historiadores Marcus Silva e Selva Guimaraes Fonseca<sup>39</sup> o currículo deve ser entendido como uma construção, um campo de lutas pela legitimação de saberes, experiências e memórias. Como fruto de complexas negociações e seleções, o currículo reconfigura as possibilidades de construção identitária a partir do ensino de história. Ele legitima a visão de alguém ou de algum grupo que detém, em determinado contexto, o poder de dizer e fazer. Desta forma, mais que revelar diretrizes para o Ensino de

---

<sup>38</sup> Leva-se em consideração a reformulação da referida lei, que passou, em março de 2008, a ser de nº 11.645, tornando obrigatório, além do ensino da história e cultura afro-brasileira, o ensino da história e cultura dos povos indígenas no Brasil. O objeto deste projeto, contudo, restringe-se à primeira área do conhecimento citada, pois a Lei nº 10.639/03 possui suas respectivas diretrizes curriculares, enquanto a Lei nº 11.645/08 ainda não possui suas respectivas diretrizes bem definidas. Por isso, apoiamos-nos na lei anterior enquanto opção política (ter maior propriedade com militantes dos diversos movimentos negros, por exemplo).

<sup>39</sup> SILVA, Marcus. e FONSECA, Selva. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.



História, o currículo expressa variadas e tensas relações sociais: conflitos e acordos; aproximações e distanciamentos<sup>40</sup>.

Conforme a historiadora Circe Bittencourt<sup>41</sup>, para que ocorram mudanças nas propostas curriculares, é necessário que tenham existido mudanças na sociedade e mais precisamente na clientela escolar. Quando se reconhece que surgiram novas demandas socioculturais e políticas na sociedade e estas mudanças também se refletem no ambiente escolar, faz-se necessário repensar e modificar as propostas curriculares. Diante de um público escolar assumidamente heterogêneo, para se chegar a níveis aceitáveis de escolarização necessita-se não apenas de investimentos consideráveis por parte dos governos, mas também de currículos flexíveis.<sup>42</sup> Isso justifica a obrigatoriedade da implantação do ensino de História da África e da cultura Afro-brasileira nas propostas curriculares do país, pois urge, ainda, a necessidade de pluralizar e ressignificar as linguagens, os discursos, as memórias e as identidades da sociedade brasileira, e a escola é um espaço muito propício a este trabalho.

Porém falar de currículo é algo ainda muito amplo. Atualmente a especificidade das análises científicas sobre as políticas curriculares levam em consideração as múltiplas dimensões desse objeto cultural. Em breve explanação, Bittencourt esclarece que existem diferenças entre: a) o currículo *formal* ou *normativo*, aquele criado pelos poderes governamentais; b) o currículo *real* ou *interativo*, aquele que corresponde às práticas educativas construídas, ao que de fato acontece no cotidiano escolar e que nem sempre corresponde ao currículo formal, embora o tome como proposta norteadora; c) o currículo oculto que consiste na imposição de valores, crenças, conceitos e preconceitos que não estão referendados no currículo formal, mas que direcionam as ações e as condutas dos sujeitos escolares e, d) o currículo avaliado, ou seja, aquele que se materializa no conjunto de materiais e métodos avaliativos da instituição escolar.<sup>43</sup> Para fins desta pesquisa nos deteremos, apenas, na reformulação do currículo real no Brasil referente ao Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira.

No primeiro capítulo, ***CENÁRIOS CRUZADOS, NEGRITUDE EM EXPANSÃO: discursividades negociadas na emersão do movimento negro brasileiro***, reconstruímos os cenários de emersão dos movimentos negros no Brasil a partir de

---

<sup>40</sup> Idem. Op. Cit.,

<sup>41</sup> BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

<sup>42</sup> BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

<sup>43</sup> BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

1978, data de fundação oficial do MNU. Embora dialoguemos com experiências institucionais, temporais e teórico-metodológicas de diferentes movimentos negros ao longo do século XX, nos concentramos nas ações promovidas a partir da versão mais recente do MNU. O nosso foco deteve-se no discurso, nas ações e nos documentos construídos pelos intelectuais dos mais significativos movimentos negros surgidos a partir dos anos 1970. Inicialmente retomamos a outras duas experiências de movimento negro – a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental Negro (TEN) – para perceber que as demandas dos movimentos negros no Brasil do século XX atualizam as articulações entre cultura, política e educação.

No segundo capítulo, *CULTURAS NEGRAS, DIZERES BRANCOS: a construção do conceito de cultura afro-brasileira nas obras clássicas da historiografia brasileira*, iniciamos uma primeira análise comparativa entre as críticas dos movimentos negros aos usos e abusos que são feitos da cultura afro-brasileira, tanto no plano das conceituações quanto no plano das políticas públicas e do ensino, e entre as concepções de cultura afro-brasileira propostas pelos acadêmicos na historiografia nacional entre fins do século XIX e a metade do século XX. Tal fato demonstra como a participação dos negros na sociedade brasileira constitui um universo de preocupações que constantemente se atualiza no pensamento nacional. As narrativas analisadas nos fizeram um complexo trânsito de ideias circulando e produzindo sentidos que, às vezes, se cruzavam e, às vezes, se repeliam. Conferimos autores, teses e noções bem distintas de cultura afro-brasileira, mas que, apesar de tantas diferenças, possuíam uma semelhança fundamental: o olhar “estrangeiro” para a cultura afro-brasileira, uma vontade de estudar este universo cultural a fim de classificá-lo e, ao menos simbolicamente, dominá-lo. De acordo com os referenciais de seus respectivos momentos históricos, eles não conseguiram entender a lógica própria da cultura afro-brasileira e já partiram de estereótipos para discursar *cientificamente* sobre tal cultura. Destarte, localizamos os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira proposto em cada narrativa e refletimos sobre as implicações políticas de cada uma delas.

No terceiro e último capítulo, *A CULTURA AFRO-BRASILIERA “VISTA POR DENTRO”: a historiografia, o ensino de história e o novo compromisso político do estado brasileiro*, apresentamos uma nova proposta interpretativa: aquela pela qual os movimentos negros elegem como mais legítima para contemplar as demandas de significação desses movimentos, reconstruindo sobre prismas de dignidade, autonomia,

respeito e aceitação as identidades negras. Percebemos que, neste mesmo momento, já nas décadas finais do século XX, houve várias tentativas de aproximação entre os novos cientistas sociais que estavam estudando a cultura afro-brasileira e os movimentos sociais negros. Esta relação é constatada a partir da interdiscursividade que circula e atualiza os discursos de ambos os lados. De um lado nós problematizamos os sentidos que são invocados em cada conceituação presente, os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira dispostos em cada narrativa e as implicações políticas que elas podem ter no espaço formativo escolar. De outro nós discutimos como tais demandas são retomadas como uma série ações reivindicatórias que modificam a legislação do Estado brasileiro criando, entre muitos conflitos, a lei 10.639/03.

## **CAPÍTULO 1**

# **CENÁRIOS CRUZADOS, NEGRITUDE EM EXPANSÃO: DISCURSIVIDADES NEGOCIADAS NA EMERSÃO DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO**

Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais.<sup>44</sup>

### **A identidade negra entre textos, sons, cores e gestos: o movimento negro como contra-projeto de Estado brasileiro**

Até o início da década de 60, no Brasil, várias categorias sociais viviam experiências de organização e mobilização política. O pensamento de esquerda aumentava as suas esferas de influência e desta perspectiva política emergiam críticas e propostas de reforma do Estado Brasileiro a fim de reconstruir-se a cidadania nacional de forma mais democrática. O socialismo reoxigenava os debates sobre a moderna república brasileira e a reelaboração de critérios de cidadania nacional numa série de “movimentos intelectuais que tentavam resolver a equação incerta da república moderna: defender o bem comum numa sociedade cuja prioridade é a realização de interesses privados”.<sup>45</sup> Projetos alternativos inspirados, por exemplo, na cultura e na experiência popular para reformular novos projetos de ação e formação do Estado brasileiro foram elaborados. Contudo, esse fervor foi resfriado pelo golpe militar de 1964 que instaurou uma ditadura.

Com a ditadura ocorreu um enfraquecimento dos movimentos sociais, chegando mesmo à extinção de alguns. Houve a vigilância constante do governo para evitar novas organizações, mas isso não garantiu que as pessoas deixassem de se organizar. Ao contrário, a experiência da repressão e validação de um Estado que legitima as desigualdades sociais iria instigar o surgimento de novos movimentos de base em que pesava a confiança entre os membros e a consciência de seu desamparo ante o poder público.

Mas só quando a Ditadura estava próxima do fim é que os movimentos sociais brasileiros começaram a se intensificar, organizando-se e influenciando-se. Os movimentos pela Anistia, Estudantil, Feminista, Negro, Homossexual, Sem Terra, Operário, Ecológico e Diretas Já, são exemplos emblemáticos desse novo momento histórico.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 105.

<sup>45</sup> BARBOSA, Lúcia Falcão. **O castelo de Alecrim**: intelectuais no Recife, em 21 de abril de 1960. Tese de Doutorado em História defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). 2005.

<sup>46</sup> BEM, Arim Soares do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX**. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 10/06/2010.

Durante os anos da ditadura militar a sociedade brasileira era interpelada por várias ações que concretizavam relações de poder e legitimavam projetos políticos: a censura, a repressão e a propaganda governamental de um lado e as ações de categorias sociais desprivilegiadas politicamente de outro. Se havia uma história silenciada da violência e opressão de um lado, de outro o governo federal fazia questão de divulgar na mídia o entusiasmo do chamado “milagre econômico”. No discurso oficial do Estado brasileiro dos anos 1970, o crescimento da economia trazia entusiasmo para as classes médias urbanas; forneciam-se argumentos para fomentar a Segurança Nacional contra “toda” forma de estrangeirismos e buscava-se selecionar emblemas que invocassem sentidos de uma unidade nacional.<sup>47</sup>

Contraditoriamente às propagandas otimistas do governo, muitos indivíduos negros insistiam em denunciar que tal crescimento não havia chegado à população afro-descendente, o fechamento à influência estrangeira não se aplicava à lógica capitalista norte-americana e que a cultura afro-brasileira ocupava uma espécie de sub-lugar na simbologia da identidade nacional. Outros intelectuais, de várias procedências étnicas denunciaram alguns desses entre outros fatores do regime político autoritário instalado no Brasil. A repressão política e, depois, a crise econômica criaram uma ambiência favorável à oposição ao Regime Militar. No Brasil, a emergência do movimento negro recebeu, também, várias influências internacionais como podemos ver nos relatos do militante abaixo:

Podemos identificar três matrizes de pensamento no discurso da geração que se engaja no movimento negro nos anos 1970 e 80. Três diferentes influências externas. Você tem o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, que sempre mobilizou a atenção da militância; você tem as lutas independentistas no continente africano, sobretudo, até pela facilidade da proximidade lingüística, nos países lusófonos, notadamente Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau. E, por fim, o movimento pela negritude, que a rigor sempre foi um movimento literário na verdade, um movimento cultural de intelectuais da África e das Antilhas que se encontraram em Paris nos anos 30 do século passado e que vão formular algumas idéias a respeito do que seriam o ocidentalismo e o orientalismo na perspectiva africana, nos valores africanos. Enfim, um modo africano de ser por meio de várias linguagens.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> MORAIS, Maria Thereza Didier de. **Emblemas da Sagração Armorial**: Ariano Suassuna e o movimento armorial (1970-76). Editora Universitária da UFPE, 2000.

<sup>48</sup> Depoimento de Hédio Silva Junior. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. *Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 69.

Em nível internacional, entre os anos 1950/60, junto à sociedade moderna, a História, que passara por diversos momentos de transformação a fim de legitimar-se como universalista e científica, atravessou uma crise epistêmica.<sup>49</sup> Com o fim da II Guerra Mundial, a Europa perde o centralismo enquanto modelo civilizatório para o mundo. A empresa colonialista perdera sua credibilidade e não encontrava mais lógica de existência, sobretudo, perante a opinião pública. Neste período surgiram várias críticas acadêmicas ao neocolonialismo e ao pós-colonialismo, mas somente em 1978, com a publicação do livro *Orientalismo* de Edward Said é que este debate internacionalizou-se.<sup>50</sup>

A partir da segunda metade do século XX, autores de várias nacionalidades propuseram críticas ao pensamento eurocêntrico elaborado desde os gregos antigos para desclassificar os povos africanos.<sup>51</sup> Entre os filósofos iluministas do século XVIII e os cientistas modernos do século XIX, vários intelectuais surgiram e, mesmo a partir de argumentações diferentes, tinham como ponto em comum a tentativa de explicar evolutivamente a existência de diferentes sociedades humanas, tomando como parâmetro a ideia de progresso racional e tecnológico, político, cultural e econômico-social atribuída à história européia. Em oposição a esta civilização, o continente africano só tinha sentido enquanto espaço de lacunas, irracionalidade, primitivismo, a-historicidade etc.

Para o historiador Muryatan Barbosa, a História da África, enquanto disciplina acadêmica resulta de dois fatores. De um lado, o crescente relativismo europeu diante dos seus próprios valores no pós-guerra. De outro, a renovação crítica das Ciências Sociais e, especificamente no campo da historiografia, a influência dos *Annales* e sua proposta de história-problema; interdisciplinar e totalizante. Foi assim que, nos anos 1950 e 1960 a História da África surgia no campo intelectual de países europeus como a Inglaterra e a França e de vários países africanos recém-criados, paralelamente aos seus processos de independência. Na África, a historiografia nascente servia também como

---

<sup>49</sup> BARBOSA, Muryatan. Eurocentrismo, **História e História da África**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Vol. 1, nº1, junho de 2008. p.46-63.

<sup>50</sup> Idem. op. cit.,

<sup>51</sup> Uma breve discussão situando discursos eurocêntricos em relação à África pode ser encontrada em OLIVA, Anderson. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. In: <http://www.scielo.br> acesso em 29 de setembro de 2007.

instrumento de luta ideológica e política no processo de descolonização, não só política e econômica, mas também, cultural.<sup>52</sup>

Foi neste contexto que foram geridos os estudos do historiador senegalês Cheikh Anta Diop que buscou comprovar através de fontes as origens negras da civilização egípcia e a influência desta sobre os antigos helenos.<sup>53</sup> O historiador Djibril Tamsir Niani escreveu o livro *Sundjata ou o épico mandinga*, que ficou famoso pela proposta pioneira em usar vastamente os relatos e memórias orais como fonte para construir a história oficial de povos ágrafos, inaugurando, na África um paradigma metodológico carregado de sentidos políticos e abrindo caminho para vários historiadores.

Neste período ainda surge a revista *Presença Africana*, que se torna o principal periódico científico a divulgar o pensamento de intelectuais africanos e afro-descendentes. Conforme Muryatan, nessa revista são comuns o uso dos termos “raça”, “etnia”, “povo”, “cultura” etc. para definir uma nova comunidade simbólica. A revista *Presença Africana* torna-se, deste modo, um elo da diáspora negra em que os intelectuais africanos e afro-descendentes assumem-se como participantes de uma mesma comunidade de interesses, na luta contra o racismo e o colonialismo.<sup>54</sup>

Um autor que se tornou clássico neste período foi o martinicano Frantz Fanon<sup>55</sup>. Segundo Lewis R. Gordon, a obra de Fanon, autor que assumiu uma postura política de combate ao racismo e ao colonialismo, chegou a ser encarada como uma teoria perigosa nos EUA dos anos 1960/70 enquanto que na América do Sul, em países como o Chile, era adotada nas salas de aula universitárias ao lado de leituras por ela influenciadas como a *Pedagogia do Oprimido* do brasileiro Paulo Freire.<sup>56</sup> No texto clássico “*Pele*

<sup>52</sup> Existiram também várias dificuldades para a legitimação de uma historiografia da África nos jovens países africanos: o modelo explicativo ainda eurocentrado, as dificuldades de institucionalização e financiamento das pesquisas, etc. BARBOSA, Muryatan. Eurocentrismo, **História e História da África**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Vol. 1, nº1, junho de 2008. p.46-63.

<sup>53</sup> Uma interessante discussão sobre o tema pode ser encontrada em FINCH III, Charles. Cheikh Anta Diop confirmado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

<sup>54</sup> BARBOSA, Muryatan. Eurocentrismo, **História e História da África**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Vol. 1, nº1, junho de 2008. p.46-63.

<sup>55</sup> Intelectual afro-martinicano nascido em 1925. Fanon lutou junto às forças de resistência no norte da África e mesmo na Europa durante a II Guerra. Estudou filosofia e psiquiatria na França e dirigiu o Departamento de Psiquiatria do Hospital Blida-Joinville na Argélia, onde participou também da Frente de Libertação Nacional pela independência da Argélia. Por isso Fanon passou a ser perseguido pela polícia em todas as possessões francesas. Sua vida foi marcada por ativa militância e luta física e simbólica pela transformação dos povos colonizados e vitimados pela ótica do racismo. Fanon faleceu em 1961 nos EUA, vítima de pneumonia enquanto buscava a cura para sua leucemia. Mais informações sobre Fanon, disponíveis em: GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

<sup>56</sup> Idem. op. cit.,



*negra, máscaras brancas*<sup>57</sup>, o autor faz uma crítica ao que chamou de colonialismo epistêmico, ou seja, uma forma orientada de ver o mundo e viver nele a partir do racismo e do colonialismo. Para tanto, o psicólogo estabelece relações entre a cultura, a política, o imaginário e a linguagem, a fim de que identifiquemos como essas construções são feitas, vivenciadas e compartilhadas na medida em que mediamos significados e discursos.

(...) Em outras palavras, há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence.<sup>58</sup>

O critério cor/raça, ele denuncia, tem sido definitivo nas relações de poder e no desenvolvimento político, econômico, social e cultural das pessoas negras. Para alcançar sua liberdade ou desalienação, o negro deveria tomar urgentemente a consciência das relações simbólicas e sócio-econômicas que os condena às condições sub-humanas.<sup>59</sup> Sua obra, inicialmente, se propõe a ajudar a transformar o negro em um ser *de ação*, “em direção a um novo humanismo”.<sup>60</sup> Para Gordon, Fanon construiu um paradigma na história das ciências sociais ao examinar a profundidade da denegação sintomática de muitas pessoas negras, como consequência da dominação no âmbito epistemológico, da produção do conhecimento, realizando uma crítica política à categoria dos intelectuais, mas foi sensível e cuidadoso o suficiente para não cometer reducionismos e homogeneizar a representação de que todas as pessoas não-negras sejam racistas<sup>61</sup>.

Como a dominação simbólica ocorre? Para Fanon, a partir das apropriações que as negras e os negros fazem do modelo social, político, econômico e cultural dos brancos. Através da adoção de línguas de origem européias, de um vestuário ocidental, de uma perspectiva judaico-cristã, de um padrão estético branco, da perpetuação de valores e crenças eurocêntricos. “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do

<sup>57</sup> Os dois livros mais importantes do autor são *Os condenados da Terra* e *Pele negra, máscaras brancas*. Neste trabalho daremos um breve foco no segundo livro, pois ele é o responsável por lançar as bases dos estudos sobre legitimação da perspectiva descolonial.

<sup>58</sup> FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 135.

<sup>59</sup> MUNANGA, Kabenguele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

<sup>60</sup> FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p.25.

<sup>61</sup> GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”.<sup>62</sup> A colonização epistêmica estabelece e generaliza estereótipos degradantes em torno da ideia de autenticidade africana ou afro-descendente. Para transformar esta realidade, no entanto, sugere o autor que o processo de busca da originalidade cultural tradicional é um ato político contra o processo racista de colonização.

No Brasil, os intelectuais negros que se juntavam no início da década de 1970 buscavam ter acesso a este perfil bem específico de bibliografia:

Aí o Arthur me trouxe um monte de livros da editora Civilização Brasileira. Entre esses tinha o Alma no exílio, de Elridgareí e Cleaver, e os Condenados da Terra, de Frantz Fanon. Eu comecei a ler Alma no exílio, que foi a experiência do Cleaver, que era uma principais lideranças dos Panteras Negras, e logo depois ‘entrei’ no Fanon.<sup>63</sup>

A importância da leitura de bibliografias sobre o tema deu-se pelo fato de nutrir os argumentos e estratégias de uma emergente movimentação negra brasileira. Os movimentos pelos direitos civis nos EUA, o protagonismo de Martin Luther King, os movimentos como Os panteras Negras e o Black Power, o Soul e o funk music criavam novas discursividades, novas visibilidades e sensibilidades negras. Os exemplos dessa articulação entre política e produção cultural no exterior influenciaram bastante o olhar de alguns militantes afro-brasileiros. Sobre isso, ilustra o relato de Calos Alberto Medeiros:

No início dos anos 1970, enquanto James Brown estava cantando ‘Say it loud: I’m Black and I’m proud’ – ‘Diga em voz alta: sou negro e tenho orgulho’ –, o Salgueiro teve um samba-enredo que era assim: ‘Ô, ô, ô... Que saudade da fazenda do senhor’. Não dava para competir.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p.34.

<sup>63</sup> Depoimento de Amauri Mendes Pereira. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 75.

<sup>64</sup> Depoimento de Carlos Alberto Medeiros. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 85.

Artistas que se tornavam referências mundiais enquanto profissionais, para os militantes, eram antes de tudo ovacionados pela sua negritude, sobretudo quando assumiam uma estética afrocentrada que valorizava os traços negros do corpo. Isso ocorreu não só nos EUA, mas também no Brasil, como podemos ver nas fotografias abaixo.



Para a antropóloga Nilma Lino Gomes, “A expressão estética negra é inseparável do plano político, do econômico, da urbanização da cidade, dos processos de afirmação étnica e da percepção da diversidade”.<sup>65</sup> A autora afirma que o cabelo crespo, para os sujeitos negros carrega sentidos culturais, políticos e sociais que lhes são muito importantes e específicos, localizando-os dentro de um grupo étnico-racial.<sup>66</sup> *Black Power* e *Black is beautiful* eram estilos estéticos criados nos EUA que chegaram a influenciar fortemente o militantes negros brasileiros. Acima, fotografias de artistas que

---

<sup>65</sup> GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 29.

<sup>66</sup> Idem. op. cit.,

ganhavam cada vez mais projeção nos anos 1970 não só pelo talento, mas também pelo fato de assumir o pertencimento étnico-racial a uma comunidade negra. Estes artistas ajudaram a popularizar a aceitação do cabelo crespo como símbolo de negritude e modernidade de comportamento urbano. Respectivamente: Diana Ross (1975)<sup>67</sup>, o grupo norte-americano Jackson Five (1970)<sup>68</sup> e do cantor eleito como representante da Soul music no Brasil, Tim Maia – fotografia sem data específica –, que havia morado nos EUA e voltara ao Brasil trazendo a moda dos jovens negros norte-americanos do estilo Black Power<sup>69</sup>.

Por sua vez, a agitação dos movimentos políticos dos *Panteras Negras* influenciava também a produção de novos artigos culturais que, mesmo sem objetivos políticos, *a priori*, ajudaram a dar uma visibilidade negra em espaços antes não ocupados pelas representações de uma possível presença negra. Foi assim que ocorreu com as Histórias em Quadrinhos (HQ). Ainda de forma tímida, foram criados alguns super-heróis negros que, a princípio, eram coadjuvantes nas revistas dos tradicionais heróis brancos. O caso da marca Marvel é emblemático. Ao lado do tipo idealizado Capitão América, foram acrescentados personagens como Luke Cage, Pantera Negra e Falcão.



<sup>67</sup> Fotografia disponível no site: <http://main.stylelist.com> Acesso em 20/01/2013.

<sup>68</sup> Fotografia disponível no site: <http://edyvieiranoticias.blogspot.com.br> Acesso em 20/01/2013.

<sup>69</sup> Fotografia disponível no site: <http://www.mundodastribos.com> Acesso em 23/01/2013.

Acima, da esquerda para a direita, imagem da capa de HQ norte-americana dedicada exclusivamente a Luke Cage em junho de 1972.<sup>70</sup> À direita, imagem de historieta de Luke Cage traduzida para o português e vendida no Brasil, pela Editora Abril. Edição de novembro de 1985.<sup>71</sup> Luke Cage é um personagem que ainda carrega o peso do estereótipo sobre o negro norte-americano e urbano: ex-membro de gangue. Em sua história de vida Cage, foi preso injustamente. Na prisão, ele fora submetido a uma experiência científica que transformou sua genética conferindo-lhe grande força física e uma pele invulnerável. Perceba-se que, nesta HQ, a pele de um negro é ressignificada como símbolo de força e invulnerabilidade. Nesta HQ, o personagem trava luta contra um vilão – o filho de satã – que é representado com a pele branca e os cabelos louros.



Acima imagens de quadrinhos do herói Falcão, inserido na revistinha do Capitão América, traduzida no Brasil.<sup>72</sup> Falcão é representado com grandes asas que lhe permitem a liberdade de movimentos, nas quais poderíamos fazer uma primeira inferência, vendo nesta metáfora imagética a possibilidade de desejos políticos de uma

<sup>70</sup> Imagem disponível em: <https://tvcinemaemusica.wordpress.com>. Acesso em: 21/01/2013.

<sup>71</sup> **Almanaque do Capitão América**. nº 78. Editora Abril: São Paulo, 20/11/1985, p. 27. Acervo pessoal do pesquisador.

<sup>72</sup> **Almanaque do Capitão América**. nº 78. Editora Abril: São Paulo, 20/11/1985, p. 27. Acervo pessoal do pesquisador. p. 58 e 63.



comunidade negra em busca de livre expressão de *ser* e de *fazer*. Falcão possui ainda poderes telepáticos com o seu animal de estimação, um falcão. No quadrinho acima se vê que o personagem interage bastante com personagens negros ilustrando as interações entre uma comunidade específica.

Estas produções artísticas convertiam-se em algo muito maior que instrumento de “sedução” das massas negras para encamparem a luta política contra o racismo, seriam, elas mesmas, a própria expressão dessa luta. Os militantes que materializariam o nascente movimento negro brasileiro estavam atentos a todas essas produções, a todas essas discursividades que circulavam produzindo novos sentidos políticos sobre a negritude. Contudo, como nos lembra a historiadora Martha Rosa, aquela movimentação negra emergente não ficou imune à vigilância militar.<sup>73</sup> A esse respeito, nos conta o militante Edson Cardoso:

Nós estávamos vivendo uma época em que a ditadura tinha consciência do noticiário que estava no mundo, das lutas na África e do que estava acontecendo nos Estados Unidos. E houve a tentativa, sabendo qual era a situação no Brasil, de criar um ‘tapume’, porque aqui era um foco de possível agitação.<sup>74</sup>

Conscientes de sua realidade, os militantes já pontuavam a heterogeneidade das concepções, instituições e práticas com vistas a combater o racismo, revelando a aglutinação de militantes com experiências e formações distintas.

Naquele momento, vários intelectuais e artistas assumiram um compromisso ético e estético num propósito de produção de novos conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira, valorizando sua ancestralidade cultural africana e lutando contra o racismo. Assim, formava-se, por variadas experiências teóricas e práticas, uma cultura política que redefinía socialmente não só o papel de uma emergente intelectualidade assumidamente negra, que comungava de propósitos comuns, embora houvesse divergências internas, e, que se comunicava dentro de uma ótica muito própria de poder visando assegurar suas pautas políticas enquanto categoria social, mas também um conjunto de pautas políticas. Uma pluralidade de sujeitos se entrecruza nas novas

---

<sup>73</sup> QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política:** movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010. p. 98.

<sup>74</sup> Depoimento de Edson Cardoso. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil:** depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 86-87.

produções discursivas. Neste sentido, vale lembrar a quem o sociólogo Michel Löwy chama de intelectuais: “escritores, artistas, poetas, filósofos, sábios, pesquisadores, publicistas, teólogos, certos tipos de jornalistas, certos tipos de professores e estudantes etc”.<sup>75</sup> Homens e mulheres negras com estes distintos perfis de formação produziram nesta seara.

No entanto, quando analisamos as fontes relativas ao protagonismo das instituições negras no Brasil, percebemos que muitas pessoas sem formação acadêmica, mas que exerciam papéis de liderança para as comunidades negras, cumpriram um papel crucial na aglutinação de novos sujeitos e formação de novas gerações de militantes. Muitos desses sujeitos eram presidentes ou diretores de grupos ou associações culturais, principalmente, de caráter carnavalesco. Tal fato, mostra que houve diferentes tipos de interações e apropriação entre sujeitos, espaços e discursividades dos movimentos negros e das instituições culturais.<sup>76</sup> Neste caso, pensamos que seja relevante tomar emprestado o termo “*intelectuais populares*” proposto por Robert Slenes no prefácio ao livro de Tiago Gomes<sup>77</sup>. Parafraseando o historiador da África, Steven Feierman, que cunhou o termo “*intelectuais camponeses*”. Slenes busca, da mesma forma que Feierman, nos atentar “à capacidade de pessoas comuns, sem títulos universitários, refletirem analiticamente sobre sua experiência de vida”.<sup>78</sup> Neste capítulo daremos grande importância a estes artistas populares que interagem de forma ativa com outras instituições e práticas discursivas.

Mas toda história tem um marco inicial, uma oficialidade que fazemos questão de demarcar, mesmo que não seja de forma linear. Vejamos:

Em 07 de julho de 1978, um grupo de intelectuais negros – militantes raciais, partidários políticos, estudantes e professores universitários – fundaram nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo um movimento com o nome de Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR). Este movimento não abarcava todas as tendências e entidades negras, mas teve grande aceitação no meio destas,

<sup>75</sup> LÖWY, Michel. **Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários**: a evolução política de Lucács (1909-1929). São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. p. 1.

<sup>76</sup> SANTANA, Moisés de Melo. **Olodum: carnavalizando a educação**. Curricularidade em ritmo de samba-reggae. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política**: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010.

<sup>77</sup> SLENES, Robert. O horror, o horror: o contexto da formação de identidades mestiças no Rio de Janeiro dos anos 1920. In.: GOMES, Tiago de Melo. **Um espelho no palco**: identidades sociais e massificação da cultura no teatro de revista dos anos 1920. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

<sup>78</sup> Idem. op. cit., p. 25.

recebendo logo menção de apoio de outros estados brasileiros. Só depois de algum tempo é que o movimento passaria a chamar-se de Movimento Negro Unificado como nos conta Milton Barbosa:

No início era Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, MUCDR. Com o tempo, o “Contra a Discriminação Racial” ficou como uma palavra de ordem e ficou só Movimento Negro Unificado. Mas a palavra “negro” quem propôs foram o Abdias do Nascimento e a Lélia Gonzalez, e todo mundo aceitou. Isso deu uma mexida em termos de concepção.<sup>79</sup>

Aquele era um momento em que várias organizações negras buscavam construir a democratização do Estado brasileiro: além da fundação do Movimento Negro em julho de 1978, houve também a estréia do “*Cadernos Negros*”, da realização do I Festival Comunitário Negro Zumbi, na cidade de Araraquara em São Paulo, as comemorações dos 90 anos de abolição. A fundação de agremiações carnavalescas negras de destaque político e cultural como os blocos afro Ilê Ayê e Olodum em Salvador<sup>80</sup> e os afoxés Ará Odé, Alafin Oyó, Ilê de Egbá e Oxum Pandá em Olinda e Recife.<sup>81</sup> Ao lado desses eventos que demarcavam simbolicamente uma nova discursividade e novas formas de territorialidade negra no Brasil, havia o entusiasmo esquerdista causado pela fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), o surgimento dos movimentos sociais e a retomada do sindicalismo.<sup>82</sup>

Fundado, assim, definiu-se o Movimento Negro:

(...) o conjunto de iniciativas de resistência e de produção cultural e de ação política explícita de combate ao racismo que se manifesta por via de uma multiplicidade de organização em diferentes instâncias de

<sup>79</sup> Depoimento de Milton Barbosa. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 156.

<sup>80</sup> Sobre as relações entre o carnaval, a militância negra a construção de novas práticas pedagógicas na cena cultural de Salvador, vide: SANTANA, Moisés de Melo. **Olodum: carnavalizando a educação**. Curricularidade em ritmo de samba-reggae. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

<sup>81</sup> Sobre as relações entre o carnaval afro-pernambucano e a militância política negra através dos afoxés de Pernambuco, vide: QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política**: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010.

<sup>82</sup> QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política**: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010.



atuação, com diferentes linguagens, por via de uma multiplicidade de organização espalhadas pelo país.  
Trata-se, de fato, de um mosaico que tenta sustentar sua identidade no propósito comum de posicionar-se contra o racismo.<sup>83</sup>

Consideramos a importância desta (auto)definição do MNU para pensar o perfil desse movimento nascido no final da década de 1970, mas utilizamos o conceito de movimento negro sintetizado pela historiadora Martha Rosa Figueira Queiroz: “Portanto, movimentos negros são entidades que têm a luta contra o racismo como seu eixo central, embora cada uma tenha sua área de atuação específica. Movimento Negro, por conseqüente, representa o conjunto dessas organizações”.<sup>84</sup> Desta forma, pensando o movimento negro como um sujeito coletivo, um aglomerado de múltiplas instituições políticas, sociais e culturais negras. Nossa abordagem contemplará não apenas a instituição política Movimento Negro Unificado (MNU), mas elencará também algumas das intuições culturais e suas respectivas ações que corroboraram para o fortalecimento das pautas políticas da comunidade negra, inserindo nesta discussão, a construção do conceito de cultura afro-brasileira.

Por que é relevante trazer a experiência do surgimento e desenvolvimento do movimento negro? Por que através desta instituição social temos a possibilidade de refletir sobre as transformações históricas na sociedade em torno de ideias como a própria nação, cidadania etc.

Para o sociólogo Arim Soares do Bem os movimentos sociais podem ser encarados como ferramentas para se compreender os complexos mecanismos de desenvolvimento da sociedade brasileira, revelando as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação e os desejos coletivos, permitindo assim a realização de uma verdadeira topografia das relações sociais<sup>85</sup>. Destarte, os movimentos sociais são indícios que nos permitem problematizar e conhecer o modelo de sociedade no qual se articulam e se desenvolvem. O sociólogo considera ainda que a importância histórica

<sup>83</sup> Uma parte das resoluções do I Encontro Nacional de Entidades Negras, publicado no Jornal do MNU, nº 18, p.6. Apud QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política:** movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010.

<sup>84</sup> QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política:** movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010. p. 96.

<sup>85</sup> BEM, Arim Soares do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX.** Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 10/06/2010.

desses movimentos consiste não somente no fato de que eles revelam tensões e conflitos sociais, mas também no fato de que as categorias reivindicatórias de direitos também elaboram propostas de soluções possíveis para o que exigem, buscando a institucionalização jurídico-legal das conquistas, ampliando e universalizando o campo formal do direito para todo conjunto da sociedade, criando novos contextos históricos. Essa é a noção de movimentos sociais que usaremos para pensar os movimentos negros do Brasil do século XX.

Desta forma poderíamos perguntar: *Sobre que pautas reivindicatórias esse movimento buscou se sustentar? Como o movimento se posicionou diante do tema cultura negra ou afro-brasileira?* Essas perguntas nos levarão a conhecer contextos muito complexos em que serão revelados outros sujeitos, cenários, interesses e discursos que propõem uma determinada conceituação de cultura afro-brasileira a partir de uma perspectiva política.

Embora nosso foco nesta dissertação seja historicizar a experiência histórica dos movimentos negros no século XX, devemos compreender que a história desses movimentos no Brasil possuem, pelo menos, mais de um século<sup>86</sup>, embora não possamos dizer que os movimentos negros tiveram sempre o mesmo perfil político e institucional. Precisamos especificar o que estamos chamando de movimentos negros em diferentes temporalidades. Concordamos com o seguinte pensamento de Cunha: “Esta profusão de organizações sociais de maioria afrodescendente, formais ou informais, e que consolidam expressões de cultura e identidade ou que realizam protestos contra as injustiças sociais vividas pela população negra (...)”.<sup>87</sup> Desta forma,

---

<sup>86</sup> BEM, Arim Soares do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX**. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 10/06/2010. CUNHA Jr. Henrique. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico. 2008. n°8, outubro, ano VIII – ISSN – 1519-6186. ERAS, Lígia Wilhelms e SILVA, Iraci T. B. Raimundo da. Educação e cultura afrobrasileira. Anais do I Encontro de Divulgação Científica e Tecnológica (ENDICT). ISSN 2176-3046. DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”**: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação. Vol. 13, n° 39, setembro-dezembro, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil. QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política**: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010. ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, MEC, 2005. BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. **A Emergência da lei nº 10.639/03 e Educação das Relações Étnico-Raciais em Pernambuco**. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2009.

<sup>87</sup> CUNHA Jr. Henrique. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico. 2008. n°8, outubro, ano VIII – ISSN – 1519-6186. Neste contexto, pensam-se as revoltas escravas, as associações negras e movimentos sindicais, os partidos políticos, os clubes e entidades culturais e religiosas etc.

encaramos como movimentos negros toda uma diversidade de instituições e agrupamentos realizados por indivíduos negros que aspiram melhores condições de vida e constroem projetos políticos, sociais, econômicos e culturais etc. Esses movimentos, no plural, possuem a cada momento histórico perfis específicos os quais merecem ser ponderados.

Arim Soares do Bem, afirma que no século XIX, muitos dos movimentos sociais que eclodiram no Brasil tinham caráter de revoltas populares e não possuíam uma plataforma político-ideológica em comum; por isso, esses movimentos de contestação, permaneciam desarticulados. O sociólogo, mesmo tentando enxergar algumas permanências entre eles, separa os movimentos sociais surgidos nos oitocentos em dois momentos distintos: a) na primeira metade do século na qual predominou o romantismo político que buscava formar a identidade nacional do império brasileiro, e, b) na segunda metade onde a racionalidade científica (positivismo, liberalismo e eugenia) influenciou o fim da escravidão e estabeleceu novas bases para o capitalismo brasileiro.

Nesse contexto, havia de um lado, por exemplo, uma movimentação política e social – mesmo que muitas vezes suspeitas – em torno da abolição da escravatura por parte dos abolicionistas; e havia, de outro, uma série de revoltas populares das camadas escravizadas em busca de conquistar a sua liberdade sem esperar por paternalismos. Revoltas alimentadas algumas vezes pela “experiência haitiana”. Contudo, esses movimentos que abarcavam categorias sociais, como os escravos, em busca de melhores condições de vida não possuíam, em sua maioria, articulações muito precisas entre diferentes localidades, fato que dificultou seus desenvolvimentos, embora tenham sido suficientes para corroer a estrutura da escravidão por dentro.<sup>88</sup>

Ainda conforme do Bem, já nas duas primeiras décadas do século XX surge uma nova racionalidade dos movimentos sociais. Tratou-se de um momento de fervor político, organização dos sindicatos e crescimentos dos partidos de esquerda que buscaram transpor a experiência de organização política da classe operaria para o contexto nacional. Entre 1930 e 1945 houve a emergência de um projeto liberal industrializante, que estabeleceu rupturas com as elites oligárquicas, embora ainda houvesse continuidades com ela. O processo de crescimento urbano desenvolveu-se como objeto de políticas públicas.

---

<sup>88</sup> REIS, João José. **Domingos Pereira Sodré**: um sacerdote africano na Bahia oitocentista. Afro-Ásia, 34 (2006), 237-313. SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil**: linguagem e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Tomando a escola como uma das instituições sociais mais influenciáveis na construção de identidades, os debates acerca das relações étnico-raciais no ambiente escolar se tornaram cada vez mais abrangentes. Cientes de que as relações entre história, memória e identidade são interpeladas por relações de poder, vários movimentos negros organizados se mobilizaram política e culturalmente para garantir a ressignificação dos saberes escolares colocando a identidade negra sobre novos referenciais possibilitadores não só de uma nova consciência sócio-histórica e cultural, mas também do exercício político da cidadania.

Essas são algumas das experiências na vida social que incitaram vários intelectuais negros a enfrentar a exclusão social, organizando-se e elaborando projetos alternativos de sociedade brasileira ao longo de todo o século XX. Eles haviam concluído que, mais do que identificar a discriminação racial, é preciso combatê-la. Desde a década de 30 do referido século, com a Frente Negra, entre outros movimentos políticos e culturais, já se reivindicava a educação como o campo mais propício à ascensão social dos negros brasileiros e à valorização da identidade negra.

Em suma, ao longo do século XX, os movimentos negros brasileiros instituíram algumas práticas discursivas em busca de construir uma cidadania para o negro brasileiro. A luta posta, e constantemente atualizada ao longo do século XX, era contra a permanência da ideologia de branqueamento que norteava as políticas públicas do Estado brasileiro, mantendo como uma das características fundamentais a não-legitimação das matrizes negras na formação da nacionalidade. Tratava-se, agora, de uma série de lutas discursivas em que se propunham projetos políticos de exercício de cidadania a serem negociados com o Estado, sobre isso afirmam Lígia Eras e Iraci Silva:

Dentro de uma sociedade a que foram relegados à exclusão buscaram através de movimentos sociais a luta pela igualdade racial e de direitos legais. Essas reivindicações produziram uma construção de valores de justiça dando lugar a uma identidade de cidadãos [negros] brasileiros.<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> ERAS, Lígia Wilhelms e SILVA, Iraci T. B. Raimundo da. Educação e cultura afrobrasileira. Anais do I Encontro de Divulgação Científica e Tecnológica (ENDICT). ISSN 2176-3046. p. 81.

Nesse contexto, vários intelectuais negros também surgiram a fim de garantir novos lugares sociais, políticos, econômicos e culturais para os negros brasileiros. É justamente essa história que queremos evidenciar a partir deste capítulo.

Como aponta a socióloga Maria Auxiliadora Gonçalves da Silva, a identidade negra foi encarada como uma problemática comum a sujeitos sociais que vivenciam experiências cotidianas de preconceito e exclusão. Assim, emergem novas formas oficiais de organização do movimento negro.<sup>90</sup> Como a estratégia do MNU tinha como foco a institucionalização e conceituação de críticas e propostas, logo, buscaram criar uma série de documentos que legitimassem suas pretensões enquanto movimento social como a Carta de Princípios e o Programa de Ação<sup>91</sup>. Esses documentos são instrumentos legais que buscaram legitimar o conjunto de ações do movimento em prol da conquista de uma visibilidade social incitada pela imposição da inclusão dos negros brasileiros, retirando-os das malhas da exclusão social.

Como podemos ver abaixo, definia-se como princípios do MNU na sua Carta de Princípios:

---

<sup>90</sup> SILVA, Maria Auxiliadora. **Encontros e Desencontros de um Movimento Negro**. Dissertação de mestrado acerca do Movimento Negro do Recife, defendida no programa de pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1991.

<sup>91</sup> Fundado em 7 de julho de 1978, na cidade de São Paulo, movimento negro reuniu-se na Assembléia Nacional do MNU no dia 9 de setembro na cidade do Rio de Janeiro. Conforme o militante Milton Barbosa, foi uma assembléia durou 36 horas de discussões acalouradas, onde se confrontavam diferentes perspectivas de ação. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 156.

## CARTA DE PRINCÍPIOS DO MNU

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembléia Nacional, CONVENCIDOS da existência de:

- discriminação racial
- marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro
- péssimas condições de vida
- desemprego
- subemprego
- discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho
- condições subhumanas de vida dos presidiários
- permanente repressão, perseguição e violência policial
- exploração sexual, econômica e social da mulher negra
- abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria
- colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura
- mito da democracia racial

RESOLVEMOS juntas nossas forças e lutar por:

- defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de:
  - maiores oportunidades de emprego
  - melhor assistência à saúde, à educação e à habitação
  - reavaliação do papel do negro na história do Brasil
  - valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção
  - extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos
  - liberdade de organização e de expressão do povo negro

E CONSIDERANDO ENFIM QUE:

- nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós
- queremos uma *nova* sociedade onde *todos* realmente participem
- como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira

NOS SOLIDARIZAMOS:

- a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais;
- b) com a luta internacional contra o racismo.

**POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL!  
PELA LIBERTACÃO DO POVO NEGRO!**

Neste documento, percebemos que desde sua fundação, o MNU já assume um discurso oficial indicando as suas críticas ao Estado e à sociedade brasileira, embora existissem divergências quanto aos métodos a serem utilizados. Discursivamente, o nascente movimento define o que seria um cidadão negro “aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça”. A militância afro-brasileira escolheu, segundo o senso comum, as características fenotípicas como critério de autenticidade da identidade negra. Mas esta opção não deve ser tomada de forma reducionista. Ao fazer este tipo de definição, o MNU aproxima-se dos critérios de identificação social do negro, legitimando-os, mas buscando, agora, positivá-los. Com isso, abrem-se novas possibilidades de identificação de outros sujeitos “de cor” com a

ideia de negritude. Em seguida, a carta elenca formas de reprodução do racismo cujas existências possuem sentido e legitimidade, não só em nível das relações pessoais, mas, sobretudo, nas relações institucionais. Aqui, chamamos a atenção para a forma como o movimento pontua a situação da cultura afro-brasileira nas relações institucionais com o Estado brasileiro: “**marginalização** racial, política, econômica, social e **cultural** do povo negro” e, “colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura”. Antes de definir o que seria a cultura afro-brasileira, o MNU situava-a num contexto político de legitimação da dominação dos cidadãos negros. Contra esta constatação, assume, respectivamente, a luta pela “defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais”. Para a efetivação desta luta o documento ressalta a importância da “valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção”.

A carta ainda incide sobre a relevância do protagonismo dos sujeitos negros na autogestão desse novo projeto de sociedade e assume redes de solidariedade com outros grupos sociais oprimidos e demais movimentos sociais. Este é um ponto importante da proposta, pois denota que o movimento negro não queria trocar a valoração dos sujeitos invertendo a polarização dicotômica negros x brancos. Não se tratava de elevar o negro ao ponto máximo enquanto ícone de cidadania brasileira, localizando-o simbolicamente acima de brancos e índios, mas sim de, a partir de solidariedades políticas e equidades compartilhadas construir a igualdade de tratamento e existência entre os diferentes seguimentos étnicos brasileiros. Observando a mensagem proferida no final do documento, escrita em letras garrafais: “POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL!”, vemos que a ideia de democracia racial passa a ser denunciada enquanto ideologia de dominação, a partir da concepção do sociólogo Florestan Fernandes, mas passa a ser também um ideal a ser conquistado, no sentido que, pela ação consciente dos cidadãos negros, do Estado e do restante da população brasileira poderá se concretizar. Essas linhas de pensamento serão desenvolvidas na consolidação do MNU e suas filiais nos estados brasileiros, mas só algumas chegarão a outras instâncias legais do Estado brasileiro nos anos 1990 e na primeira década do século XXI, como, por exemplo, a “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” e “valorização da cultura negra” como formas de “combate ao racismo”.



Mesmo considerando a experiência histórica dos movimentos antecessores como a FNB<sup>92</sup> e o TEN<sup>93</sup>, o MNU propunha uma lógica diferenciada em relação a eles, pois agora não se desejava reafirmar a inserção na ordem consumista brasileira como um “igual” ao branco, mas como um “diferente” dele. Buscava-se construir outra lógica de inserção a partir da construção de uma identidade negra que valorizava uma ideia de ancestralidade africana, produzindo um discurso que ressignificasse esta ancestralidade como um símbolo de orgulho e diferenciação da identidade negra. Buscava-se a originalidade tradicional e descolonizada no sentido de Frantz Fanon. A luta política contra o racismo incluía a valorização desta ancestralidade, da negritude e da cultura afro-brasileira, ao passo que punha em pauta os debates sobre o papel das atividades culturais nesta luta.

Mas na emergência daquele movimento negro havia pessoas com diferentes experiências e formações, definindo perspectivas e propostas de ação que ora, se

---

<sup>92</sup> A Frente Negra Brasileira (FNB) fundada na cidade de São Paulo em 1931 por “um grupo de homens de cor”<sup>92</sup>, preocupava-se com a elevação moral e material da raça negra, num momento em que várias escolas dificultavam ou mesmo proibiam a matrícula de alunos negros. Para tanto, criou um associativismo colocando na mão de particulares a criação e manutenção de uma escola para a instrução dos negros. Perpetuava-se, pela educação, a lógica da inserção pela *igualdade* do negro ao branco. Ideologicamente a referida escola mantinha um projeto de caráter nacionalista e integrador. A FNB cresceu bastante a partir de São Paulo chegando a influenciar capitais e cidades interioranas em vários outros estados brasileiros como Campinas, Sorocaba, Rio de Janeiro, Salvador, Vitória, Recife, Porto Alegre etc. À medida que crescia e tomava proporções maiores na sua atuação em nível nacional, a FNB institucionalizou-se enquanto partido político, mas foi abolido junto com todos os outros partidos políticos pela ação do plano Cohen de 1937 que iniciava a era Vargas. Mesmo tendo sua existência encurtada por forças políticas, a FNB realizou um projeto político-social na contramão do Estado republicano brasileiro que permanecia negando o exercício pleno da cidadania e garantindo o racismo como forma de dominação que gera e nutre as desigualdades sociais para os afrodescendentes<sup>92</sup>. Do ponto de vista simbólico, a FNB mostrou ao Brasil uma experiência histórico-escolar pensada e gerida por negros, onde todos os professores pertenciam a esta categoria social. Vide: DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”**: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação. Vol. 13, nº 39, setembro-dezembro, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil. e CUNHA Jr. Henrique. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico. 2008. nº8, outubro, ano VIII – ISSN – 1519-6186.

<sup>93</sup> O Teatro Experimental Negro (TEN) foi uma organização fundada em São Paulo em 1941, cuja liderança maior coube a Abdias do Nascimento. O TEN se empenhava em garantir o direito à educação da população negra como dever do Estado brasileiro e não de pessoas ou instituições privadas como fora estimulada pela FNB nos anos 1930. Para além da ascensão social do negro através da educação, o TEN desejava realizar alterações conceituais nas consciências dos jovens atores e públicos negros, positivando a negritude e forjando novos laços de pertencimento étnico-racial. Para tanto, promovia atividades de alfabetização; discussões sobre o negro na sociedade brasileira; produzia textos teatrais e realizava encenações em espaços públicos no centro da cidade ou nas favelas a fim de sensibilizar a comunidade negra para o exercício da cidadania. Estimulava a dramatização do processo de introjeção da inferioridade negra para transformá-la. Essa proposta provinha de suas articulações entre educação, cultura e política. Vide: MULLER, Ricardo. G. Teatro, políticas e educação: a experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (TEN) – 1945-1968. In: LIMA, Ivan C. **Educação Popular Afro-brasileira**. Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis/NE, nº 05, 1999.



encontravam, ora se desencontravam.<sup>94</sup> Na carta de princípios, o MNU pontua seu posicionamento político quanto aos usos comumente feitos da cultura afro-brasileira: “valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção”.<sup>95</sup> Embora o documento expresse a representatividade de uma postura coletiva tomada frente ao tema, quanto aos métodos de militância política, a perspectiva cultural não constituía um campo confortável de ação.

Em determinadas cidades, como Recife e Salvador, por exemplo, o movimento negro que surgia criava também algumas entidades culturais e estreitava os laços com as já existentes para a valorização da cultura negra e ativação da militância política. Essa atuação gerou um desconforto entre os militantes que se dividiram em “alas” de acordo com suas perspectivas de trabalho: os “culturalistas” e os “políticos”. Mesmo comungando de objetivos como valorização da identidade negra, reconhecimento da ancestralidade africana e combate ao racismo no Brasil, o movimento negro que surgia naquele momento apresentava uma heterogeneidade de perspectivas e propostas de trabalho decorrente das distintas experiências e formações dos intelectuais envolvidos. Entre os militantes que assumiam uma perspectiva que chamavam de “política”, enfatizavam o protesto social e a busca da efetivação de políticas públicas para a população negra. Ao mesmo tempo, condenavam a ala “culturalista” de perpetuar uma visão folclorista, espetacularizada e alienante da cultura negra.

Essa visão se aproximava da tese elaborada por Florestan Fernandes nos anos 1960.<sup>96</sup> Os militantes negros que defendiam a perspectiva política estavam próximos à “esquerda revolucionária” e seguiam as teorias marxistas, lugar discursivo de onde Florestan Fernandes estudava a inserção dos negros na sociedade de classes. “Nós liamos não só os livros, mas artigos de Clóvis Moura, Florestan Fernandes etc.”<sup>97</sup> Com isso, os militantes “políticos” denotavam uma prática de interdiscursividade em que assumiam uma perspectiva da cultura como prática de alienação.

---

<sup>94</sup> SILVA, Maria Auxiliadora. **Encontros e Desencontros de um Movimento Negro**. Dissertação de mestrado acerca do Movimento Negro do Recife, defendida no programa de pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1991.

<sup>95</sup> MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. 1978-1988. **10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo, Confraria do Livro, 1988, p. 18-19.

<sup>96</sup> FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. A análise da produção discursiva referente a história e, especificamente, sobre a cultura negra, nós veremos no próximo capítulo.

<sup>97</sup> Depoimento de Gilberto Leal. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 75.

Havia, dentro do movimento negro, diferentes apropriações do pensamento de Fernandes e “sua” escola. A ala dos “culturais” selecionava os argumentos do sociólogo que lhes pareciam cabíveis à legitimação das idéias de racismo e exclusão social, mas quando se tratava de pensar a cultura negra, a tese de Fernandes não parecia correta. Os militantes “culturalistas” definiam que seu trabalho era o de articular cultura e política, não só no sentido de valorização do universo cultural negro e sua divulgação e exercício no espaço público, mas também como instrumento de crítica ao mito da democracia racial e denuncia do racismo<sup>98</sup>. Assim, buscaram se aproximar de outros intelectuais que se interessavam pelos estudos da cultura afro-brasileira e que poderiam legitimar sua perspectiva: Peter Fry, Carlos Vogt e Robert Slenes<sup>99</sup>.

Os relatos dos militantes que vivenciaram aqueles momentos nos contam versões a respeito:

Em 1976, 77, já havia uma tensão, no meio do movimento negro, entre aqueles que defendiam que era uma mudança cultural e os que defendiam uma mudança mais profunda. Os primeiros achavam que a mudança tinha que acontecer através de informação: ‘Temos que publicar mais, organizar poesia, organizar contos, fazer eventos esportivos, tentar reunir a comunidade’. (...) uma tendência que a gente batizou de ‘culturalista’. Eram pessoas que tinham feito as opções corretas, mas que a gente não sabia avaliar naquele momento. E havia pessoas, como eu, do movimento político, que queriam uma manifestação mais política, mas nós não tínhamos nenhum cabedal para fazer isso. Eles tinham um projeto específico de literatura, de teatro, de festival, e nós querendo transformar aquilo em uma coisa política, negando que aquilo fosse política.<sup>100</sup>

Em depoimento bastante parecido, Antonio Carlos dos Santos, mais conhecido como Vovô, presidente do Bloco Afro Ilê Ayê, em Salvador, nos conta:

---

<sup>98</sup> Devemos considerar que haviam exemplos dessa articulação no exterior, para os quais alguns militantes estava atentos. Sobre isso, tomemos o relato de Calos Alberto Medeiros: “No início dos anos 1970, enquanto James Brown estava cantando ‘Say it loud: I’m Black and I’m proud’ – ‘Diga em voz alta: sou negro e tenho orgulho’ –, o Salgueiro teve um samba-enredo que era assim: ‘Ô, ô, ô... Que saudade da fazenda do senhor’. Não dava para competir”. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 85. Neste sentido, a produção artística convertia-se em algo muito maior que instrumento de “sedução” das massas negras para encamparem a luta política contra o racismo, seria a própria expressão dessa luta. Depoimento de Carlos Alberto Medeiros. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 85.

<sup>99</sup> Esta relação de proximidade política e discursiva será discutida no capítulo 3.

<sup>100</sup> Depoimento de Ivair Alves dos Santos. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 237.

Nós já fomos chamados de ‘falso africano’ e de ‘tocador de tambor’ pelo próprio pessoal do movimento negro. Essas pessoas achavam que tinha que ser pelo político e não pelo cultural. Só que nós mostramos ao pessoal que só o fato de a gente criar um bloco desses já foi um ato político. E você faz o político junto com o cultural. Porque você fazia aqui reuniões de movimento negro e só iam os mesmos. Às vezes tinha mais brancos do que negros nas reuniões, nos seminários onde tinha pesquisadores. E no bloco afro, você fazia na rua. Você tem o apelo popular, e ali você passa todas as informações.<sup>101</sup>

Nesta mesma linha de raciocínio, em defesa da cultura como articulação política, Luiz Alves Ferreira diz:

(...) E aí fizemos Semana de Cultura Negra, Semana de Política Negra, porque a visão que a gente tem é que a cultura está dentro da política e vice-versa.<sup>102</sup>

Defendendo essa perspectiva, o movimento negro buscava não só reconhecer, valorizar, divulgar, “dinamizá-la preservando-a”, mais também reexplicá-las, contextualizá-las, expondo os sentidos mais profundos dessas práticas a serem vistas “por dentro” da lógica cultural de seus praticantes. Não é a toa que entre esses militantes haviam babalorixás e yalorixás, presidentes de entidades culturais e esportivas, antropólogos, historiadores, jornalistas, etc. Seriam os negros assumindo a fala por seus símbolos e significados, descolonizando o pensamento social brasileiro sobre a cultura negra. Mas para realizar esse projeto, o movimento negro propôs-se, sobretudo, a focar nas atividades culturais que estivessem mais próximas das pessoas negras no seu cotidiano em suas comunidades para, a partir delas, promover suas sensibilizações políticas, culturais e educativas. É por isso que no Programa de ação aparecem com destaque os Blocos Afros, as Escolas de Samba, os Grupos de Capoeira, Dança entre outras manifestações de Cultura negra.

A crítica social e política que alimentavam o desejo de melhoria da qualidade de vida da população negra não deixaram de existir. O movimento negro agora instalara discursivamente uma fratura na ideia de comunidade nacional brasileira. Simbolicamente interrompia-se a continuidade para instalar a diferença que legitimaria a luta política desta categoria social.

---

<sup>101</sup> Depoimento de Antonio Carlos dos Santos (Vovô). In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 238.

<sup>102</sup> Depoimento de Luiz Alves Ferreira. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 235-236.

No entanto, devemos atentar para não cairmos no reducionismo conceitual acerca desse projeto. Esta ação do MNU não se tratava de reforçar estereótipos sobre a cultura negra “engessando-a” em lugares simbólicos “clássicos”, mas sim de uma estratégia política de reinstitucionalização e reutilização dessas práticas culturais como meio de estabelecer novos meios políticos ao passo que angariava a participação cada vez maior das comunidades negras. Nesse processo, também a música, a dança, a capoeira etc., eram ressignificadas, ganhando não só novos sentidos, mas também novas formas, conteúdos e práticas. Podemos sentir isso no relato de Vovô, presidente do Bloco Afo Ilê Ayê:

Aqui no Ilê é tudo muito em cima da música. A música é um veículo condutor muito importante. (...) Aqui tem música tema, que é a música do ano, que é a música que educa. (...) Então é essa música que informa; informa a cidade. Não é só pra educar o branco; para a gente também, porque nós não tínhamos essa informação, não temos no dia-a-dia, no livro didático.<sup>103</sup>

Uma vez que a cultura possuía uma importância significativa no combate ao racismo, a educação foi eleita como campo privilegiado dessa transformação cultural. Mas esta preocupação ocorreu para além das ações nas instituições “informais” do ensino, como já se fazia. Para o MNU havia na verdade uma interligação muito forte entre política, cultura e educação que se precisava garantir oficialmente no projeto educativo brasileiro, via intervenção do Estado, mas sob a orientação do MNU. Como o projeto desse movimento perpassava a institucionalização e conceituação em suas críticas, propostas e ações, o MNU propunha também no seu Programa de Ação a sua definição de Educação:

A Educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação de um povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história Européia, a da África, assim como a ênfase sobre a participação do Negro e do índio na formação sócio cultural do Brasil.<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> Depoimento de Antonio Carlos dos Santos (Vovô). In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 2389-240.

<sup>104</sup> MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Programa de Ação**. Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982.

Desenvolvendo o texto, o MNU afirma que a escola é uma instituição que cumpre um papel alienante, ao invés de desenvolvimento intelectual e libertário da educação brasileira, pois ela perpetuaria a mentalidade elitista e racista, alienando os estudantes. Influenciado pela teoria de Louis Althusser, para o MNU, a escola seria um “Aparelho Ideológico do Estado”, reproduzindo uma ideologia de dominação econômica e racial que produzia desigualdades entre negros e brancos.<sup>105</sup>

Segundo Althusser, autor que corrobora com o acervo esquerdista dos movimentos sociais a partir dos anos 1970/80, a escola é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado capitalista, cujo modelo político predomina nas relações sociais modernas. A escola é apontada pelo filósofo como formadora das forças produtivas voltadas ao mercado de trabalho, garantindo a produção ideológica que perpetua as relações de subalternidade na lógica da desigualdade social. Neste sentido, a instituição escolar não deixa de ser um palco para a luta de classes. Porém, uma vez que esteja comprometida ideologicamente com o Estado, ela compromete-se também com a ideologia das classes que dominam e gerem o próprio Estado. A escola seria, desta forma, portadora de forte caráter violento, perpetuando ideias e ações de dominação do Estado capitalista através das instituições ou forças de persuasão.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro.<sup>106</sup>

Outro referencial que a partir dos anos 1960 denunciava a educação como espaço de reprodução das desigualdades sociais era o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Até meados do século XX, a escola era encarada socialmente como uma instituição neutra; uma instituição que, a partir de seus critérios racionais e democráticos,

---

<sup>105</sup> É importante ressaltar que nos anos 1980 as linhas de pensamento embasadas na teoria marxista estavam retomando sua força nas discussões intelectuais no Brasil. É neste sentido que devemos pensar a utilização de algumas teses e temos como *reprodução cultural, a escola como Aparelho Ideológico do Estado, alienação* etc.

<sup>106</sup> ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970. p. 66-67.

oportunizava, igualmente, a todos os estudantes, as mesmas oportunidades de comunicação, aprendizagem e êxito na cultura letrada e na vida profissional. Destarte os motivos de seus respectivos êxitos ou fracassos escolares eram atribuídos aos próprios alunos. Do contrário, analisando através de diferentes materiais e métodos, algumas das múltiplas dimensões do cotidiano escolar, Bourdieu inverte a interpretação e evidencia o papel da escola enquanto reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais.<sup>107</sup> Para Bourdieu, este fato provém do projeto moderno, fundado no século XVIII, de se criar uma escola diferenciadora, que distinguisse os sujeitos conforme suas respectivas origens sociais e lhe pré-determinasse um destino social.

Desde então, à dualidade rígida das formações escolares corresponde uma dualidade de cultura. ‘É todo o colorido da vida, escreve Philippe Ariès, que se alterou com o tratamento escolar diferencial da criança, burguesa ou popular’. Ao perder sua função de unificar, ou pelo menos, de tornar possível a comunicação, a cultura recebe uma função de diferenciação.<sup>108</sup>

Para o sociólogo, a escola é tida na sociedade moderna como instituição que veicula uma cultura legítima, universalmente válida. Mas, na verdade, ela perpetua a cultura, a linguagem, os valores e projetos políticos das classes dominantes. No entanto, este caráter arbitrário da escola é ocultado através do discurso que evidencia a sua racionalidade e a neutralidade, fortalecendo ainda mais o processo inconsciente de dominação simbólica e consolidação das desigualdades sociais. Ela “formata” indivíduos com concepções comuns que legitimam a existência, as ideias e o poder das classes dominantes.

Os homens formados em uma dada disciplina ou em uma determinada escola, partilham um certo “espírito”, literário ou científico: o moldado pela Escola Normal Superior ou aquele moldado pela Escola Politécnica. Tendo sido moldados segundo o mesmo “modelo” (pattern), os espíritos assim modelados (patterned) encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas.<sup>109</sup>

<sup>107</sup> NOGUEIRA, Maria Alice. e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Ainda segundo os autores, existiram outros fatores que influenciaram a produção teórica de Bourdieu nos anos 1960 como: o surgimento de pesquisas quantitativas em países como Inglaterra, EUA e França, que demonstraram o peso das origens sociais nos destinos escolares e a massificação do acesso ao ensino secundarista e superior, na França, acompanhada do descrédito da formação universitária como garantia de ingresso no mercado de trabalho e mobilidade social para as camadas populares urbanas.

<sup>108</sup> BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 220.

<sup>109</sup> BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 206.

Neste contexto de reflexões, rupturas epistêmicas, apontamentos e denúncias, um trabalho pioneiro sobre a reprodução de ideologias nos sistemas de ensino foi o da Educadora Ana Célia da Silva. Ela analisou a reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos brasileiros voltados à alfabetização.

Sua dissertação de mestrado originou o livro, hoje, clássico: *A discriminação do negro no livro didático*, no qual a educadora pontuou que nestes materiais didáticos ainda havia a permanência de uma ideologia das aptidões, ou seja, uma forma de perceber as identidades étnico-raciais não só naturalizando as diferenças entre elas, mas também “justificando” suas respectivas formas de ocupação de determinados lugares e papéis sociais. Seu trabalho de cunho denunciativo evidenciou a permanência histórica da ideologia do branqueamento social brasileiro nos livros didáticos. Tal aspecto discriminatório se faz perceber pela forma como são criadas as narrativas alusivas a personagens brancos e negros na literatura didática.<sup>110</sup>

A autora percebeu que em se tratando dos negros, os livros didáticos traçavam perfis identitários estereotipados negativamente, sendo sempre o escravo, o serviçal, o indivíduo caricaturado, uma minoria quantitativa na história, desumanizados, submissos e exercendo profissões e papéis sociais desprestigiado, sem referências familiares. O cenário onde esses personagens negros aparecem é majoritariamente a rua. Eles aparecem em diferentes situações sociais: trabalhando, brincando, tentando chamar a atenção. Sem identidade humanizada, eles são chamados por apelidos ou pela cor da pele e, geralmente são representados tanto em linguagem verbal, quanto não-verbal em último lugar. A cultura negra geralmente era omitida nos livros didáticos dos anos 1980 ou, quando aparecem são folclorizadas. O universo negro nos livros didáticos era dominado pela lógica branca.

Já os personagens brancos possuem outras condições de aparição. Seu perfil é sempre o de um sujeito feliz e organizado que domina as situações representadas. Seu perfil é de um homem trabalhador de classe média que possui bens materiais, forma famílias, exerce bons empregos, são bonitos, limpos e inteligentes. Eles ainda exercem papéis sociais e profissões de alto prestígio social. Diferentemente do negro que costuma aparecer na rua, o branco aparece em espaços burgueses: o escritório, o carro

---

<sup>110</sup> SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

novo, a casa, as festas, as lojas etc. nas narrativas dos livros os brancos aparecem em distintas situações sociais: trabalhando, comprando, ensinando etc. também agora, são chamadas pelos nomes próprios. A cultura do branco, conforme a autora é a referência para os alunos/leitores destes livros: ela é bonita, racional, correta, pura, enfim, um modelo a ser seguido.

Neste contexto também ganhava bastante popularidade a obra do educador brasileiro Paulo Freire. Defendendo o caráter eminentemente político da educação, Freire, denuncia as práticas simbólicas de dominação cultural e política de grupos opressores e assume uma postura político-filosófica de comprometimento não simplesmente com ideias, mas com algo maior, a existência humana, a vida numa sociedade cuja estrutura conduz a dominação de consciências. Ele propõe não uma pedagogia *para* os oprimidos, mas a construção e valorização de uma pedagogia *do* oprimido visando a sua própria libertação e autonomia através da reconfiguração consciente e responsável dos sujeitos. Para isso, sugeria que era fundamental a elaboração de uma pedagogia que estivesse enraizada nas subculturas, pois elas possibilitaram um contínuo tomar reflexivo, criativo e transformador de seus próprios caminhos de libertação. Não se tratava simplesmente, naquele momento, de uma nova metodologia de ensino, mas de uma proposta metódico-política de aprendizagem em que, mais do que criar as possibilidades de reflexão e ação sobre a realidade, aprender-se-ia a exercer a prática da liberdade.

Desta forma, aprender não consistia numa educação bancária cuja prioridade é repetir palavras, regras gramaticais cristalizadas ou conteúdos disciplinares tidos como verdadeiros. Essa pedagogia tradicional é classificada por Freire como violenta, discriminatória, invasiva de mundos culturais, e fazia com que os oprimidos perdessem sua originalidade<sup>111</sup>. Freire construía um novo paradigma naquele momento, afirmando que aprender significa, sim, ao oprimido, experimentar, formular, nomear, criar a própria palavra criadora da cultura. A necessidade existente no meio educativo seria então de valorizar, aproveitar e evidenciar a palavra dos oprimidos, pois este falar está associado a seus juízos, experiências e comportamentos.

Esse processo, porém, não é individual, mas coletivo. Para Freire, neste percurso o homem terá condições reais de deixar de ser “objeto” para ser, de fato, um “homem”, um ser humano pleno. A pedagogia, então se transforma em antropologia e história,

---

<sup>111</sup> Como vimos, a perda da originalidade por parte dos oprimidos é uma argumentação já presente na obra de Frantz Fanon, também um autor que influenciou a obra de Paulo Freire.



num processo de “hominização”, de tomada da consciência de si no mundo, no espaço, no tempo, na cultura.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões e nas de seus companheiros.<sup>112</sup>

Esse processo de tomada de consciência de si é um processo histórico. Mas todo este ciclo de interligação entre educação, cultura e história caracteriza um processo político. O professor Ernani Fiori explica que a proposta político-filosófica de Paulo Freire se torna extremamente relevante num contexto em que a dominação de consciências se faz condição predominante, no qual as pessoas que mais trabalham possuem menor direito de dizer suas palavras e significações do mundo. Desta forma, “os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam”.<sup>113</sup> Assim, a construção de um método educativo pautado numa nova racionalidade-sensível é um ato político. Conscientizar é, então, politizar e, para Freire os universos culturais dos dominados, as subculturas marginalizadas, enfim, a “cultura popular” se traduzem em ferramentas de políticas populares. Para ele não pode haver cultura sem política.<sup>114</sup> Tecem-se desta forma os fundamentos e métodos de uma pedagogia da esperança, aquela que rompa com a opressão e priorize a autonomia, o respeito, a dignidade e a igualdade de existência e tratamento entre todos os homens.

Com Paulo Freire, outro paradigma educativo se instaura. Se a escola é reconhecidamente apontada como instituição que perpetua formas simbólicas de dominação, a educação freiriana ganha novas conotações. Agora ela é encarada como campo de transformação sócio-político-cultural. Entre a escrita e a leitura de suas Pedagogias (do oprimido, da autonomia e da esperança), a educação é reoxigenada como possibilidade de transformações e de exercício da liberdade humana de *ser*, *dizer* e *fazer* em que as subculturas cumprem um papel essencial. Para o MNU esta proposta que sintetiza crítica denunciativa, proposta metódico-política transformadora e indicação da “originalidade”, ancestralidade e universo cultural próprio como

---

<sup>112</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 139.

<sup>113</sup> FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. Prefácio à 49ª reimpressão. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

<sup>114</sup> Idem, Op. cit., p.

ferramentas para a transformação, “hominização” dos indivíduos negros, se torna bastante oportuna. Paulo Freire estará entre as discursividades negociadas e apropriadas pelo MNU na construção de suas pautas políticas.

Embasados nestes pressupostos político-filosóficos para denunciar o caráter reprodutivista da educação a fim de transformá-la, o MNU elegeu a disciplina escolar *História* como o campo de ressignificação de saberes e consciências sócio-políticas. Novos discursos, onde circulassem novos sentidos da negritude, seriam produzidos a partir da história selecionando-se personalidades, experiências e valores que recontassem a história do Brasil tomando o negro como um sujeito ativo e portador de profundos “valores civilizatórios” que não eram contemplados na lógica ocidental. Propunha-se a construção de narrativas que rompessem com a ideologia da democracia racial e evidenciassem os conflitos entre negros e brancos na história do Brasil. Em suma, propunha-se através da educação uma ruptura simbólica com a narrativa fundadora de uma comunidade nacional que fora discursivamente harmonizada. Esse processo de conscientização histórica revisitaria o passado para compreender o racismo presente a fim de construir um projeto de cidadania negra para o Brasil em um futuro muito próximo. “Ora, um povo que não sabe do seu passado, um povo sem história, não pode visualizar os caminhos a empreender ao seu futuro”.<sup>115</sup>

Na seção *Educação do Programa de Ação*<sup>116</sup> o MNU definia, no documento, qual deveria ser a sua atuação para garantir que a educação nacional se convertesse em um campo democrático, evitando a reprodução da ideologia racista. A partir de várias experiências e ações de grupos e instituições negras, do passado e daquele momento,

<sup>115</sup> MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Programa de Ação**. Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982.

<sup>116</sup> Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982. O Programa de Ação foi um documento produzido pelo MNU a fim de tornar claros para a comunidade negra e para o Estado brasileiro as críticas e as propostas de recriação da sociedade brasileira e da cidadania negra. Erguendo o lema “Por autêntica democracia racial”, como intitula na sua introdução, onde assume o compromisso de desconstruir o mito da democracia racial e de lutar acirradamente contra o racismo, o Programa de Ação pondera 16 temas divididos em seções, a saber: 1) marginalização do negro; 2) Discriminação racial no trabalho; 3) desemprego; 4) condições de vida; 5) Direito e violação; 6) prisões; 7) o menor Abandonado; 8) Cultura Negra; 9) Educação; 10) Mulher Negra; 11) Imprensa Negra; 12) Nos Sindicatos; 13) Área Rural; 14) Posses de terras, doações e invasões; 15) luta internacional contra o racismo e, 16) transformação geral na sociedade. Este documento realiza um aprofundamento analítico das propostas que estão sucintamente apresentadas na *Carta de Princípios* do MNU. Não é propósito nosso fazer uma análise dos dezesseis temas apresentados no Programa de Ação, pois nosso foco nessa dissertação recai sobre as articulações entre política, cultura e educação, por dois motivos básicos: 1) como nos lembra a historiadora Queiroz, esses elementos são estruturadores do discurso do MNU bem como pontos de interdiscursividade entre o MNU nacional, suas filiais em outros estados e outras entidades culturais e, 2) por serem esses os critérios que, sendo atualizados em diferentes discursividades e documentos oficiais relativos à reavaliação da educação e da história, possibilitaram a sanção da lei 10.639/03 gerando novas demandas para o Ensino de História, definindo assim o objeto de estudo dessa investigação.

foram eleitas, então, seis ações básicas: 1) denunciar e combater a publicação de livros didáticos que veiculassem valores racistas em seus conteúdos; 2) realizar cursos de formação para professores de diferentes níveis de ensino; 3) efetuar atividades didáticas nas “periferias, favelas e alagados etc.” com crianças e jovens para “despertar” sua consciência negra e crítica para a história do negro no Brasil e na África; 4) “arregimentar pedagogos, psicólogos, historiadores etc., negros e não-negros” para analisar, documentar, e instrumentalizar os militantes negros para as suas ações educativas<sup>117</sup>; 5) levantar trabalhos didáticos referentes à cultura afro-brasileira junto a grupos e organizações culturais e, 6) solicitar às instituições político-partidárias maior atuação junto ao ministério da Educação e Cultura para impedir a publicação e circulação de materiais didáticos de cunho racista. A seção *Educação* do Programa de Ação é finalizada com alguns tópicos propositivos quanto à concretização desse projeto educativo, entre os quais destacamos:

Contra a discriminação racial nas escolas. Por melhores condições de ensino aos negros.  
Pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil.  
Pela participação dos negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e órgãos culturais.  
Pela inclusão da disciplina – história da África nos currículos escolares.  
Por um ensino voltado para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos.<sup>118</sup>

Todas essas propostas serviram como exemplos para o surgimento de outras entidades culturais e filiais do MNU nos estados brasileiros. Mas elas foram retomadas em forma de interdiscursividade, embora nem sempre tenham sido seguidas em todas as unidades da federação.<sup>119</sup>

No Recife, por exemplo, o Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra (CECERNE) foi criado em novembro de 1979 por militantes negros universitários como Inaldete pinheiro, Silvio Ferreira, Irene Souza, Tereza França e Jorge Moraes.<sup>120</sup> Essa

<sup>117</sup> Como veremos no capítulo 3, essa proposta levou o MNU a se aproximar de novos estudiosos da cultura afro-brasileira como Peter Fry e Robert Slenes, por exemplo.

<sup>118</sup> MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Programa de Ação**. Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982.

<sup>119</sup> QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010.

<sup>120</sup> A historiadora Martha Rosa Queiroz percebeu que a imprensa de grande circulação recifense registrou a fundação do CECERNE referindo-se aos seus fundadores como intelectuais. Ela explica que “No senso comum, principalmente em período de fim de ditadura militar, ocupar espaços de militância política e ser universitário eram prerrogativas de intelectuais, em sua maioria de classe média, outra representação a

instituição promoveu uma série de estudos e debates sobre as temáticas correlacionadas aos negros no Brasil e teria se expandido com o propósito de desenvolver uma “consciência racial” em outros indivíduos negros. Quando criada, no mês de novembro, propondo esse período como data simbólica das lutas anti-racistas negras, os militantes do CECERNE propuseram uma série de atividades como exibição de filmes e debates.<sup>121</sup>

O grupo que integrou o CECERNE buscou institucionalizar-se e definir suas pretensões, mesmo possuindo opiniões divergentes.<sup>122</sup> No que se refere a suas propostas, houve uma interdiscursividade com as propostas do MNU nacional. Entre elas, a intenção de “reavaliar o papel do negro na história do Brasil” ganhava destaque e era assumida também pelas entidades culturais como blocos afros, escolas de samba, afoxés, centros educativos, culturais e desportivos entre outras.<sup>123</sup>

Queiroz afirma que no CECERNE havia duas perspectivas políticas no movimento. A primeira que mesmo reconhecendo a existência e violência do racismo, não se opunha assumidamente à tese freyriana e a ideia de “morenidade” que, se era forte em todo o Brasil, era ainda mais influente em Pernambuco, terra natal de Gilberto Freyre. A segunda que se opunha ferrenhamente ao pensamento freyriano e que não hesitava em protestá-lo, inclusive, em eventos públicos de grande relevância para a sociedade pernambucana.<sup>124</sup>

Ao passo que o tempo passava, os debates se acirravam e os eventos promovidos pela entidade funcionaram como divisores de águas entre os militantes de cada perspectiva. Isso gerou em 1980 um “racha” que deu origem a dois outros movimentos

qual o grupo foi vinculado”. Idem, Op. cit., p. 118. De fato, este grupo de militantes negros no Recife cumpria um papel de intelectuais não só pelo fato de estar produzindo ideologias, construindo um grupo aglutinador de pensadores e produtores de uma cultura política, mas também porque a sociedade passava a reconhecê-los como tal, referindo-se a eles, por exemplo, através da imprensa, usando o termo “intelectuais”. Lembramos a perspectiva defendida tanto por Edward Said como por Daniel Pecáut de que a identidade do intelectual define-se não só por parte dos sujeitos que assumem politicamente esta identidade e produzem novos objetos ideológico-culturais, mas também pelo reconhecimento que a sociedade pode fazer, ou não, destes sujeitos enquanto tal.

<sup>121</sup> QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010.

<sup>122</sup> SILVA, Maria Auxiliadora. **Encontros e Desencontros de um Movimento Negro**. Dissertação de mestrado acerca do Movimento Negro do Recife, defendida no programa de pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1991.

<sup>123</sup> QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010.

<sup>124</sup> QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010.

negros: o Movimento Negro Unificado do Recife (MNU-Recife) e o próprio CECERNE. Após dois anos o MNU-Recife foi reformulado e passou a ser chamado de MNU-Pernambuco. Mas este período foi significativo porque conseguiu realizar alguns eventos emblemáticos: as comemorações/reflexões sobre o 13 de maio de 1981; apoiou o desfile da Escola de Samba Limonil que trazia como tema-enredo “Exaltação dos orixás” e organizou e sediou o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste (ENNNE).

Em 1982, no entanto, atendendo a proposição do MNU (nacional), o MNU-Recife tornou-se uma de suas cédulas filiais e para isso mudou de nome a fim de contemplar e representar o estado pernambucano. Assim, passou a chamar-se Movimento Negro de Pernambuco (MNU-PE). Uma vez que a ligação entre MNU e MNU-PE se estreitava, aumentava ainda mais os encontros entre as perspectivas adotadas entre as duas instituições. Da mesma forma que o MNU, por exemplo, o MNU-PE assumia a perspectiva política da cultura, vendo-a como mediadora de conflitos políticos, legitimadora de uma ancestralidade africana e dinamismo de um conjunto de práticas afro-brasileiras.<sup>125</sup>

As atividades culturais afro-brasileiras em Pernambuco ganharam muito mais força. Um exemplo emblemático é a importância que ganhou o candomblé enquanto símbolo de resistência cultural. O MNU-PE lutará politicamente pela utilização deste símbolo na construção da legitimidade de uma identidade afro-brasileira e também pelo seu livre exercício como um direito do cidadão brasileiro que seja adepto. Sobre isso nos diz Queiroz que: “Para um movimento que se afirma sistematicamente como político, eleger a religião, no caso o candomblé, como o maior pólo de resistência sócio/cultural, é uma indicação do lugar que a cultura pode ocupar na prática política”.<sup>126</sup>

O MNU-PE, em consonância com a proposta do MNU, reconhecia a relevância da articulação entre cultura e política. Assim, a descolonização conceitual, a desfolclorização, o reconhecimento, a valorização e a divulgação da cultura afro-brasileira em Pernambuco seriam alvos de ações em instituições culturais, esportivas e educativas e também de debates e ações na política pública. O universo cultural afro-brasileiro era identificado pelo MNU-PE: a linguagem, a visão de mundo, a estética, o

---

<sup>125</sup> Em Pernambuco esses debates entre o “político” e o “cultural” geraram momentos de desconforto entre os militantes, mas foi a perspectiva que articula cultura à política que acabou se tornando a predominante no Recife. Neste sentido, a participação de grupos culturais e agremiações carnavalescas foi uma prática cada vez mais constante.

<sup>126</sup> QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política:** movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010. p. 142.

candomblé, a dança, as festas, a musicalidade etc. Estrategicamente, o MNU-PE reloca discursivamente algumas práticas culturais de Pernambuco no universo histórico, político, econômico, social e simbólico da população negra pernambucana. O frevo, por exemplo, até então símbolo de uma “pernambucanidade mestiça”, foi identificada dentro de uma história de produção cultural afro-pernambucana com origens no pós-abolição.<sup>127</sup>

A ideia de “conscientização” da raça negra passa a ser entendida como um processo educativo, um processo de mudança cultural nas percepções das pessoas negras<sup>128</sup>, interferindo em suas subjetividades e recriando suas identidades sociais, durante muito tempo e por vários caminhos, o MNU-PE atuava como uma instituição “informal” de ensino de história da África, dos povos africanos, da resistência escrava e da cultura afro-brasileira. Em Pernambuco foram produzidos vários seminários, congressos, debates, exibição de vídeos, atos públicos, eventos culturais e vários periódicos negros como o *Negritude*. Este jornal era produzido pelo MNU-PE e demarcava discursivamente o posicionamento político de combate ao racismo através da reconstrução de ideias e avaliação da história nacional. Na edição especial em reflexão ao centenário da abolição, o editorial do *Negritude* explicava:

Começamos dizendo que o negro não é uma classe social. O negro é parte integrante de uma civilização que foi escravizada por uma outra, a civilização branca. Por conseguinte, o Movimento Negro Unificado não é uma entidade de classe. Ele nasceu para transformar o sentimento de auto-rejeição do negro em orgulho de pertencer à raça que deu vida a Zumbi dos Palmares.

O M.N.U. não foi concebido para alimentar estereótipos e repetir chavões do tipo “esse governo que aí está” ou “a classe dominante que está aí”. Estamos muito além disso. O que nós combatemos é uma civilização que foi estruturada economicamente à custa do sangue do negro e do índio (...). Um governo que está aí não vem de Marte, ele é filho de uma civilização (...) que acumulou, há séculos, privilégios raciais infinitos. (...).

E afinal, que civilização branca? É aquela que, em Angola, permitia a qualquer português usar uma pistola automática, e ao negro, dono da terra, não lhe era permitido o uso de um simples canivete; ou esta, que acha perfeitamente “normal” um negro ser apanhador de lixo e um branco ser ministro, médico, advogado, governador.

É isto que entendemos por civilização branca, homogênea e feroz nesses quase cinco séculos de História brasileira. (...)

Quando falamos em civilização branca, não estamos querendo dizer, absolutamente, que rejeitamos o branco enquanto pessoa humana. Há

---

<sup>127</sup> Idem, Op. cit.,

<sup>128</sup> Esta proposta de transformação psicológica dos cidadãos negros, como já vimos, está fortemente embasada na proposta de Frantz Fanon.

brancos que fazem parte do problema e brancos que fazem parte da solução. Só não aceitamos o paternalismo e a imposição ideológica. O M.N.U. nasceu para transformar o Brasil e ninguém conhecerá o Brasil senão conhecer o negro.<sup>129</sup>

Percebe-se que nesta proposta política o discurso assume grande relevância na reconstrução das consciências e identidades sociais. É preciso revisitar o passado, falar, desmistificar, propor novos materiais e métodos de construção do nacional a partir do olhar afrocentrado. Todas essas ações são exemplos dessas estratégias de construção de um campo discursivo que revalida as identidades afro-brasileiras a partir da luta contra o racismo e da valorização da ancestralidade africana.

A importância do jornal *Negritude* deu-se também pelo fato de veicular informações daquele momento sobre casos de racismo em Pernambuco, no Brasil em vários locais do mundo; sobre as lutas pós-coloniais na África ou qualquer outra notícia recente que pudesse ser de interesse da comunidade negra. Interessante é perceber que como se tratava de um periódico produzido por um movimento social, a veiculação das notícias não se restringia a mero caráter informativo/descritivo, mas possuía uma textualidade reflexiva, sob a ótica dos autores, aprofundando as análises conjunturais e estruturais dos temas analisados, localizando a prática do racismo no cerne de várias questões. Conforme Queiroz, o jornal *Negritude* foi muito importante também por servir como um espaço jornalístico com fins pedagógicos, onde a história dos povos negros era revisitada constantemente a partir de uma perspectiva afrocentrada.

O que percebemos então é que a partir de finais dos anos 1970 o nascente movimento negro se estrutura e tece pautas políticas onde a cultura exercerá um papel fundamental arregimentando, inclusive várias agremiações culturais. Este movimento se expande no Brasil durante os anos 1980, distribuindo, paulatinamente, seus tentáculos sobre várias unidades da federação. Nesse processo, os laços se estreitam, as perspectivas se afinam, os discursos circulam, se cruzam, se alimentam e criam novas interpretações e propostas. Fabrica-se desta maneira uma cultura política de uma intelectualidade negra, urbana, politizada e com fortes tendências estéticas, além de éticas. Este movimento negro de fins do século XX não quer assumir, como unicamente sua, a responsabilidade de reparação política e social do negro, como fizera a Frente

---

<sup>129</sup> **NEGRITUDE**. Boletim do Movimento Negro Unificado/PE. Recife, Ano III, nº 5, maio de 1988. Editorial, p.2.

Negra Brasileira dos anos 1930. Também não quis exigir, unicamente do governo, a responsabilidade por essa mudança, como foi feito pelo Teatro Experimental Negro nos anos 1940/50. O MNU estabelecia princípios, materiais e métodos para, a partir das necessidades, experiências e cosmovisão de uma comunidade negra, orientar o Estado brasileiro na implementação de políticas de reparação para com esta comunidade. A ação política deveria se dar através de parcerias entre o MNU e o Estado brasileiro.

Em suas ligações institucionais, ações, experiências e documentos oficiais, a luta assumia grande relevância no plano dos discursos. Nesta lógica, pensar-se politicamente é pensar-se dentro das demandas de significação de uma comunidade com ancestralidade demarcada. Assim, a perspectiva cultural é revestida de grande importância não só simbólica, mas, sobretudo, política. O MNU assume um posicionamento frente à relação entre as posturas assumidas pelo Estado brasileiro e a cultura afro-brasileira. Essas relações, como veremos, estão embasadas numa longa tradição de pensamento<sup>130</sup> atualizada por diferentes intelectuais, não negros, que, em seus respectivos momentos históricos, cumpriram um papel fundamental tanto na ciência brasileira quanto nos projetos de reorganização política do nacional.

O MNU se posiciona oficialmente contra a discriminação, alienação, folclorização e exploração da cultura afro-brasileira. Perguntaríamos, então: *como foi criada e desenvolvida uma tradição de pensamento sobre a cultura afro-brasileira contra a qual se posiciona o MNU? Quem são os intelectuais mais representativos dessa tradição de pensamento? Quais as noções de cultura afro-brasileira que emergem de seus discursos, suas narrativas históricas? Como as práticas de cultura afro-brasileira são representadas por esses intelectuais?* Os caminhos que trilharemos na busca por responder estas perguntas serão apresentados no próximo capítulo.

---

<sup>130</sup> Conforme o historiador Alexandre Carvalho, uma tradição de pensamento consiste na formação de um campo de estudos pautado na reflexão analítica produzida, em diferentes momentos, por distintos pensadores com o fim de reorientar os princípios daquela tradição ou campo de estudos. CARVALHO, Alexandre. **Historiografia e Paradigmas:** a tradição primitivista-substantiva e a Grécia Antiga. Tese de Doutorado (História), Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF): Niterói, 2007. Referimo-nos aqui ao ato de formação e desenvolvimento de um campo específico de estudos no Brasil: os estudos afro-brasileiros, cuja nossa ênfase será especificamente a discussão em torno das diferentes conceituações da cultura afro-brasileira.



## **CAPÍTULO 2**

### **CULTURAS NEGRAS, DIZERES BRANCOS: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA AFRO- BRASILEIRA NAS OBRAS CLÁSSICAS DA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA**

“A simplicidade do negro é um mito forjado por observadores superficiais”.<sup>131</sup>

### **A presença negra como problemática para a República brasileira: a cultura afro-brasileira como discursividade**

Neste capítulo, buscaremos analisar os diversos contextos de criação e recriação do conceito de cultura afro-brasileira num extenso trânsito de sentidos negociados por sujeitos, interesses e discursos que, mesmo partindo de perspectivas teórico-metodológicas distintas, se encontram.

*Qual o momento histórico que marca o surgimento das preocupações científicas<sup>132</sup> dos intelectuais quanto à presença negra no Brasil?*

Conforme a historiadora Wlamira Albuquerque, os debates e propostas em torno da construção da nacionalidade republicana no Brasil foram caracterizados por uma forte racialização das relações sociais, políticas, jurídicas e culturais<sup>133</sup>. Num contexto de transformações políticas e insegurança, as elites brancas precisavam pensar com cuidado as formas de inserção das massas “de cor” que deixavam de ser simplesmente escravos para serem projetados como cidadãos. Era preciso tutelar esses novos cidadãos, mas manter privilégios antigos, fazendo florescer uma série de novos mecanismos e práticas ambigualmente paternalistas e discriminatórias no regime republicano que se propunha para o Brasil. Construir-se-iam cidadanias diferentes para os diferentes tipos de brasileiros, em que a “população de cor” foi configurada como “quase-cidadãos”.

Para a historiadora Zuleica Campos<sup>134</sup>, desde o início desse projeto republicano alguns intelectuais questionavam o modelo de civilização adotado no país. A ideia de uma nação moderna, limpa e higienizada em termos biológicos, sociológicos e culturais

<sup>131</sup> FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p.72.

<sup>132</sup> Sabemos que ao longo da história brasileira, vários intelectuais se preocuparam com a presença do negro e de suas práticas culturais. Contudo, trataremos, aqui de intelectuais que escrevem sobre o negro a partir do paradigma científico e situam-se no final do século XIX.

<sup>133</sup> A fim de evitar reducionismos, a historiadora não entende a racialização de forma unilateral, como uma imposição dos brancos aos negros. Na verdade ela entende esse processo como um discurso, aberto a diversas significações, negociações e apropriações por sujeitos diferentes de acordo com interesses e contextos distintos. Assim, a racialização é entendida como estratégia político-discursiva para diferentes grupos de brancos e negros. Os primeiros para legitimarem a inferioridades dos segundos; e os segundos para legitimarem sua autenticidade e construir pautas de lutas. ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

<sup>134</sup> CAMPOS, Zuleica. **O combate ao catimbó: práticas repressivas às religiões afro-umbandistas nos anos trinta e quarenta**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2001.

se tornou modelo de pensamento e de ações que buscaram reajustar os parâmetros políticos, sociais, culturais e também geográficos do Brasil.

Adentrando o século XX, esse projeto político alcançou seu ápice nos anos 30. Neste contexto de transição se apoiará a busca de respostas a respeito da identidade nacional brasileira. Uma nova versão para essa identidade, moderna e que pudesse construir narrativas e símbolos que dessem conta do “Estado de compromisso”<sup>135</sup>, mas que pudesse contemplar elementos das tradições populares; “aproximando-se” das pessoas comuns de forma carismática, parecendo democrático, mas conservando as hierarquias sociais<sup>136</sup>.

A perspectiva racializadora chegou ao campo das discussões sobre a cultura nacional. Para Wlamira Albuquerque, se de um lado, existiam negros “inventando tradições” embasadas na ideia de ancestralidade, heranças culturais e pureza das tradições africanas; existia, de outro, uma espécie de medo branco da “perversão dos costumes” ditos civilizados, fazendo com que todas as atenções fossem dadas aos agrupamentos de “cidadãos” negros, seus festejos e suas práticas culturais a fim de compreendê-las para manter os negros sempre no “seu devido lugar”. De acordo com a autora:

‘Saber o seu lugar’ é uma dessas expressões capazes de traduzir regras de sociabilidade hierarquizada que, sendo referendadas ou contestadas, atualizam-se cotidianamente. É construindo e conhecendo tais ‘lugares’ que as pessoas estabelecem relações, reconhecem formas de pertencimento e estruturam disputas próprias ao jogo social.<sup>137</sup>

Identities e lugares sociais estabelecidos e negociados pela racialização. É neste contexto que circulam novos sentidos para uma “comunidade negra” que incomoda porque busca sua legitimidade na esfera política. São sentidos que circulam e

<sup>135</sup> A historiadora Campos usa a expressão “Estado de compromisso” para referir-se ao equilíbrio instável entre burgueses, militares e latifundiários no campo político brasileiro dos anos 1930, como um período de transição no interior das classes dominantes.

<sup>136</sup> Além de Campos, outros historiadores demonstram o caráter autoritário e repressor que a política varguista adotou frente a várias manifestações populares tidas ora como atrasadas ou anti-cristãs, ora como ameaças políticas no sentido de serem interpretadas como disfarces para encontro de grupos comunistas. Vide, por exemplo, ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. **A construção da verdade autoritária**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001; SANTOS, Mário Ribeiro dos. **Trombones, tambores, repiques e ganzás: a festa das agremiações carnavalescas nas ruas do Recife (1930-1945)**. Recife: SESC, 2010; ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

<sup>137</sup> ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 33.

mediam conflitos na elaboração do novo projeto de Estado brasileiro que estava sendo proposto. Assim, a construção conceitual da cultura afro-brasileira faz parte de um universo tenso e complexo de preocupações políticas que se desenvolve integrando o projeto republicano brasileiro. Essas preocupações desdobram-se em diferentes momentos ocorridos entre o final do século XIX e o final do século XX, através de intelectuais, referenciais teórico-metodológicos, projetos políticos e visões de mundo distintas.

Tais discussões científicas se tornaram mais conhecidas a partir dos anos 1930, momento em que a identidade nacional proposta tentaria articular numa equação incerta o desejo de ruptura com o passado no plano político, econômico e social para garantir a superação do “atraso nacional” e a identificação das continuidades do passado no nível cultural para assegurar a coesão política e o progresso futuro.<sup>138</sup> O Brasil adentrava numa nova era: industrialização, surgimento das primeiras universidades, instituição das ciências sociais no país. A história ao lado dessas ciências sociais buscará conhecer a realidade a fim de fomentar projetos de intervenção social. O Brasil seria ressaltado pelas suas peculiaridades, mas com uma diferença em relação ao século XIX: agora o pensamento intelectual nacional se propunha como não legitimador das formas de exclusão, exploração e dominação. Numa perspectiva mais militante e otimista, se estudará a pluralidade que forma a nacionalidade e se buscará a modernização desta. O Brasil precisava ser redescoberto pelo próprio povo brasileiro e seus intérpretes seriam os intelectuais que caminhavam junto a esse povo<sup>139</sup>.

Neste contexto são publicados no Brasil os primeiros textos paradigmáticos produzidos por intelectuais brasileiros de grande respeito no mundo acadêmico da época.<sup>140</sup> Obras que se tornaram clássicas, consagradas como referências para todos aqueles que buscassem estudar o universo cultural afro-brasileiro. Esses autores inauguraram paradigmas interpretativos sobre a cultura afro-brasileira em narrativas historiográficas, buscando entender a participação negra na constituição da identidade nacional. Nesse processo de construção discursiva, os autores elegem e classificam alguns lugares como tipicamente simbólicos da cultura afro-brasileira a serem tomados como critério de autenticidade da identidade cultural negra. Porém, a lógica do “olhar

---

<sup>138</sup> REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil:** de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

<sup>139</sup> Idem. Op. Cit.,

<sup>140</sup> Nosso foco se detém apenas sobre os intelectuais que escrevem sob o teto da ciência. Abordaremos neste capítulo apenas os acadêmicos que construíram esses paradigmas de interpretação sobre a cultura afro-brasileira construindo uma historiografia temática muito específica.

branco”<sup>141</sup>, cheio de estereótipos, preconceitos e valores civilizatórios ocidentais, disfarçada de lógica científica, imparcial, crítica e “verdadeira”, velou pelo mundo estereotipado das representações discursivas desses intelectuais sobre os negros. O olhar branco não permitia que os intelectuais acadêmicos, dos quais trataremos, enxergassem e compreendessem a lógica própria que circulava no interior da cultura afro-brasileira. Assim, esta cultura é primeiramente investigada, descrita, classificada e plasmada a partir da superficialidade de suas práticas e materialidades em detrimento dos sentidos mais profundos que são relegados mais uma vez à invisibilidade. Essa mistura interpretativa tornou-se perspicaz na medida em que parecia conseguir difundir a ideia de democracia ao passo em que mantinha as hierarquias na sociedade brasileira.<sup>142</sup>

A fim de destacarmos a importância do papel da dimensão simbólica presente na construção discursiva acadêmica desses intelectuais, reconhecemos que as suas narrativas remetem a múltiplos tempos e a múltiplas autorias<sup>143</sup>, configurando-se em redes de significação múltiplas, formando interdiscursos.

Ainda levando em consideração as ideias da antropóloga Maria José Campos, entendemos que seja muito perigoso rotular a obra de um autor como reveladora ou obscurantista de conflitos sem trabalhar as nuances de seu pensamento e, mesmo, as influências sobre autores posteriores. Não se trata somente de retornar ao pensamento dos autores clássicos, sobretudo no que respeita ao lugar dos cidadãos negros em nossa nacionalidade, mas examinar de forma contextualizada e não determinista as questões a que se propuseram responder e as ideias que mobilizaram suas respostas, tendo sempre em mente que tais respostas não tiveram aceitação apenas nos meios acadêmicos, mas também que se estenderam ao senso comum. Identificamos, portanto, a ocorrência de uma atualização silenciosa do conhecimento através da reprodução de noções “clássicas” revestidas em novos argumentos. A cerca disso assim atesta a autora:

(...) importa mais destacar o caráter curativo dos discursos identitários e dessa interpretação, quando se trata de pensar na nação ou mesmo refletir sobre o ato de quem funda e se debruça sobre a sua prática.

<sup>141</sup> SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

<sup>142</sup> ALBUQUERQUE, Walmira R. de. **O jogo da dissimulação**: abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

<sup>143</sup> CAMPOS, Maria José. **Arthur Ramos: luz e sombra na Antropologia Brasileira**: uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. Rio de Janeiro: Edições da Biblioteca Nacional, 2004. Eni Orlandi trabalha essa perspectiva na análise do discurso através da categoria de interdiscursividade ou interdiscurso. ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2012.

“Inventar” nunca foi, por certo, um gesto de exclusiva vontade, na medida em que ninguém manipula só, ou simboliza por si e isoladamente. Na verdade, sem uma “comunidade de sentidos” não há interpretação que deite raízes ou modelo que se aprofunde. Portanto, não se trata de simplesmente desqualificar ou jogar na vala comum das ideologias (ou das falsas ideologias) falas que repercutem para além de seu mote inicial.<sup>144</sup>

Assim, quando falamos em cultura afro-brasileira não estamos falando apenas de visões de mundo e práticas culturais alusivas aos negros brasileiros, mas também a um campo discursivo formado e reformado por diferentes tipos de intelectuais no âmbito das preocupações de um Estado republicano brasileiro. Dessa forma, a cultura afro-brasileira é também um conjunto de representações que a partir dela se constroem na diversidade de contextos, vozes e interesses que também nela se cruzam.

Para entender o sucesso desses estudos propomos iniciar nossa análise a partir do contexto e do perfil intelectual daquele que foi o inaugurador de um conceito científico ou de uma tradição acadêmica de estudos sobre a cultura afro-brasileira: Nina Rodrigues.

### **1. Nina Rodrigues, a eugenia e a inauguração de um conceito de cultura afro-brasileira**

O maranhense Raimundo Nina Rodrigues viveu em centros urbanos onde o contingente de negros escravizados era notável. Nas ruas, nas portas das casas, nas lojas, nos portos. Negros e crioulos trabalhando, conversando, cantando, esmolando, esbravejando, negociando. Tudo parecia seguir o “ritmo natural” da vida.

Mas, entre 1888, ano que se formou em Medicina; 1890, ano que foi aprovado em concurso público para professor da Faculdade de Medicina da Bahia e, 1906, ano em que morreu, Nina Rodrigues vivenciou várias transformações da sociedade brasileira que de escravocrata, passou a adotar o operariado assalariado incentivando a imigração européia; de monarquia, passou a ser uma república; de agrária, passou por um crescente processo de urbanização. É justamente nesses cenários urbanos em transformação que se darão as principais discussões políticas e intelectuais em torno da

---

<sup>144</sup> CAMPOS, Maria José. **Arthur Ramos: luz e sombra na Antropologia Brasileira**: uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. Rio de Janeiro: Edições da Biblioteca Nacional, 2004.

nacionalidade brasileira. Conforme Renato Ortiz<sup>145</sup> e Lilia Shwarcz<sup>146</sup> é nesse contexto que a questão racial revestida de um discurso científico passa a ganhar espaço e credibilidade. Para Shwarcz, o século XIX foi o século do estabelecimento da ciência e das instituições de pesquisa e ensino. O saber científico é revestido de grande poder ocupando um lugar central na reestruturação do Estado, e é nesse aspecto que a fala institucional se compõem num fator de grande importância, pois dá legitimidade e autoriza o discurso do intelectual atribuindo-lhe grande poder político e social.

Esse processo também acometeu o Brasil da época. O país foi passando de objeto a sujeito produtor de explicações científicas. A partir dos anos 70 dos oitocentos, toda uma nova configuração paradigmática e conceitual chega ao Brasil, reformulando as instituições, as formas de comunicação, a cultura, a política, o comércio, o ensino etc. O Brasil precisava mostrar-se moderno e, nesse projeto modernizador a ciência e seus distintos representantes exerciam um poder discursivo legitimador essencial, em que o lema “ordem e progresso” torna-se possível graças ao paradigma evolucionista que predomina no pensamento ocidental.

Naquele cenário brasileiro o liberalismo e o racismo foram muito importantes na construção intelectual, política, econômica, social e mesmo cultural do país. Assim, não se pode compreender o projeto de sociedade brasileira que era formulado no período sem considerar que a racialização era uma perspectiva basilar de análises e reflexões, desvelando dimensões políticas e sociais. Havia um grande pessimismo quanto à identidade nacional estar pautada na miscigenação, pois esta era encarada como sinônimo de fraqueza racial e, conseqüentemente, nacional.<sup>147</sup> O pensamento médico-social de Nina Rodrigues esteve revestido com as teorias raciais que surgiram na Europa ao longo do século XIX. O seu principal aporte teórico era a Eugenia, teoria criada por Francis Galton, que defendia a promoção de um aprimoramento genético das populações, o que poderia levar às nações a pureza racial e o progresso.

No entanto, vale frisar, que as teorias raciais, no Brasil, não foram simplesmente importadas elas foram, sobretudo, adaptadas<sup>148</sup> a um projeto intelectual que analisava a

---

<sup>145</sup> ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

<sup>146</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo Das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

<sup>147</sup> Idem, op. cit.,

<sup>148</sup> Teóricos como Lilia Shwarcz, Renato Ortiz e Wlamira Albuquerque discordam da idéia simplista de que os cientistas brasileiros de fins do XIX limitaram-se a copiar as teorias raciais européias. Essas teorias se tornaram hegemônicas no Brasil justamente no momento em que perdiam força na Europa. Há uma clivagem entre o momento de produção dessas teorias na Europa e as formas como são apropriadas no Brasil. Nem todos os referenciais são aceitos, mas só os que dialogam com os referenciais já utilizados em diálogo com o contexto mestiço do Brasil.

evolução brasileira na interpretação de uma história natural da humanidade<sup>149</sup>. O cientista Nina Rodrigues é um dos precursores das ciências sociais no país e está inserido nesse contexto político e intelectual que se desenvolve após a abolição da escravatura. Suas abordagens iniciais ainda estão impregnadas da perspectiva biológica, validando seus argumentos na relação meio-raça.

Por questões temporais Nina Rodrigues conseguiu observar, acompanhar e entrevistar diretamente os últimos remanescentes de escravos africanos no Brasil. São justamente as memórias, sentimentos e práticas culturais desses sujeitos que compõe o repertório argumentativo do universo semântico que foi recortado e recosturado produzindo novos sentidos a partir da perspectiva racializadora de Nina Rodrigues. Seu campo de pesquisa foi privilegiadamente a Bahia, sobretudo, Salvador: diversos espaços públicos, as ruas, as feiras e estabelecimentos comerciais, os terreiros de candomblé e os arquivos. Espaços de experimentação científica, onde “sincretizou”<sup>150</sup> e aplicou seu pensamento eugenista e evolucionista forjando uma dizibilidade e uma visibilidade<sup>151</sup> da cultura negra, inaugurando cientificamente um conceito de cultura afro-brasileira. Nina Rodrigues partiu de critérios de diferenciação racial para observar, anotar, teorizar, (des)classificar as experiências históricas e culturais negras no Brasil, fazendo uma operação simbólica na identidade nacional, ordenando as partes do todo brasileiro, formando simbolicamente um Estado que ainda não é. O projeto médico-eugenista se colocava como o redentor da nação fragilizada.

É dentro desse contexto que ele escreve seu livro clássico sobre a história e cultura afro-brasileira: “*Os africanos no Brasil*”, sendo a obra publicada em 1932 após a morte do autor. Seu discurso não foi apenas fortemente marcado pelo paradigma evolucionista, determinista e eugênico, mas por uma postura científicista e patriótica. Nina Rodrigues queria entender as consequências da miscigenação étnica e cultural para

---

<sup>149</sup> ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 15.

<sup>150</sup> Renato Ortiz (2006) faz uma discussão sobre o que resolveu chamar de sincretismo científico no período até aqui discutido, numa alusão às misturas e adequações que os cientistas brasileiros fizeram das teorias raciais européias. Ortiz esclarece que a diferença entre sincretismo religioso e sincretismo científico não diz respeito apenas ao campo religioso x campo científico, mas também à perspectiva temporal, pois o sincretismo religioso busca entender as misturas e transformações passadas na experiência religiosa que se refletem no presente; já o sincretismo científico é um projeto presente de articulação, mistura e transformação de teorias científicas com vistas a projetar um futuro. Mais informações, vide. ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

<sup>151</sup> Termos cunhados em ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.



uma nação em vias de formação. Foi o primeiro intelectual brasileiro a escrever um estudo sistemático dedicado exclusivamente a presença negra no Brasil. Seu discurso é complexo, oscilando entre o pessimismo e o otimismo, entre a sedução e o desprezo pelo universo cultural negro. Para ele, nos níveis biológico, psicológico e cultural a presença negra no Brasil é algo inegável, mas é uma presença que degenera, pois o negro é caracterizado pela infantilidade, carência e grosseria de seus conteúdos e formas.

No livro “*Os Africanos no Brasil*”<sup>152</sup> Nina Rodrigues pretende legitimar o seu estudo como o mais completo sobre a presença negra no Brasil, cujo propósito teria sido: investigar cientificamente um problema que se constituiu na formação da nacionalidade brasileira: o negro. Esse “problema” fora constatado em seus estudos anteriores sobre medicina legal, higiene e criminalidade. O que buscava entender nesse momento era justamente “a influência que o caldeamento étnico pode exercer sobre a característica de uma nacionalidade em vias de formação”<sup>153</sup>. Estrategicamente, Nina Rodrigues se localiza em seu texto como um cientista patriota e é na tentativa de construção de um progresso nacional brasileiro, a partir da razão, que ele produz os seus argumentos. Sobre essa problemática chamada genericamente de “o negro”, o médico afirma que existe uma perspectiva temporal que o engloba em três recortes: o passado (origem da presença africana no Brasil), o presente (miscigenação) e o futuro (embranquecimento). Nessa perspectiva temporal do problema, Nina Rodrigues se propõe a analisar justamente o primeiro recorte temporal: o passado.

A história fora escolhida como campo de experimentação de seu argumento científico e para isso, Nina Rodrigues mostra-se conhecedor dos critérios de cientificidade histórica da época ao construir sua metodologia de pesquisa que consistiu em consultas bibliográficas sobre a escravidão negra e documentos oficiais do período

---

<sup>152</sup> Esse livro foi escolhido por alguns motivos específicos: a) por ser o último escrito de Nina Rodrigues e demonstrar uma produção mais madura de suas ideias; b) apresentar um estudo mais amplo sobre a história e culturas negras no Brasil, perpassando vários temas; c) ser um livro que privilegia a perspectiva historiográfica do tema contemplando referenciais e métodos historiográficos da época, embora Nina Rodrigues oscilasse entre a Medicina e a Antropologia e, d) por ser um dos livros mais lidos e citados até hoje na história do pensamento social brasileiro sobre a cultura negra. Vale dizer aqui que consideramos ser esta discussão de Nina Rodrigues uma discussão datada, pertencente a uma época específica, aqui já contextualizada. O que nos interessa nesta análise não é estigmatizar ou condenar o pensamento de Nina Rodrigues, mas problematizá-lo, localizá-lo e perceber quais são as estratégias argumentativas que definem o que é ser negro e o que faz o negro no Brasil.

<sup>153</sup> RODRIGUES, Nina R. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008. p. 32.

colonial colhidos no Arquivo Público da Bahia.<sup>154</sup> Inspirado também na Antropologia cultural, numa perspectiva comparada, realiza pesquisas de campo com entrevistas, assistindo a rituais e festas entre outras manifestações, além de fotografar alguns objetos culturais.<sup>155</sup>

Do resultado dessas aproximações de diferentes disciplinas, métodos e referenciais teóricos, Nina Rodrigues torna-se, com maior precisão, o inaugurador de uma tradição brasileira de invenção conceitual da cultura afro-brasileira numa perspectiva histórica oficial. A partir da materialidade de suas fontes e dados pesquisados, ele seleciona, distribui, organiza, estabelece continuidades e sentidos ao que ele está chamando de cultura negra no Brasil, ou nos seus termos, “sobrevivências das culturas africanas no Brasil”, estabelecendo que a cultura afro-brasileira vive das continuidades e não das rupturas das culturas africanas. Assim ele legitima através de seu discurso científico os autênticos lugares simbólicos da cultura negra: a linguagem; as “belas-artes” (música, dança, pintura e escultura); as festas populares e o folclore; a religião e suas mitologia e culto; indumentária e culinária. Com isso, Nina Rodrigues projetava não só palavras, mas também imagens de africanidades que sobrevivem, e que continuariam a existir nos descendentes mulatos e crioulos uma vez que os legítimos africanos estavam morrendo ou emigrando de volta para a África após a abolição. Dessa maneira, definia-se o que é *ser* negro e o que *fazem* os negros. Limitava-se a produção cultural e a inteligência negra a estes únicos lugares e práticas.

Para Nina Rodrigues o motivo da escravidão negra no país se justificou pela falta de mão-de-obra indígena nas lavouras e minas de ouro. Utilizando-se de estimativas demográficas, o autor ressalta uma maior presença negra em relação à população branca no Brasil desde os tempos coloniais. Mas a sua preocupação principal no livro é estabelecer hierarquias entre os povos africanos e a partir de sua escala evolutiva, localizar os povos que mais teriam influenciado culturalmente o Brasil. A partir do paradigma evolucionista que predominava no mundo científico brasileiro da época, Nina Rodrigues narra “histórias oficiais” da África selecionando argumentos que evidenciam a sucessão de guerras e domínios de reinos sobre outros na África, enfatizando e classificando a organização política, econômica, social e cultural dos sudaneses como formas culturais superiores. É essa a ancestralidade negra que Nina

---

<sup>154</sup> Nina Rodrigues seguia o paradigma positivista. Assim, fazia parte do seu universo semântico as noções de evolução e de estudo dos grandes datas, fatos e homens que foram transformados em símbolo da comunidade nacional brasileira da época.

<sup>155</sup> RODRIGUES, Nina R. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008. p. 32.

Rodrigues seleciona para o Brasil. Para ele, a predominância intelectual e social, quem sabe também numérica, cabia absolutamente aos negros sudaneses e não aos bantos que seriam “culturalmente atrasados”. Daí a necessidade de referendar um discurso que privilegiasse e inventasse uma descendência afro-brasileira forte, direta e coerente com os negros sudaneses. Esses é que deveriam ser os referenciais culturais para o Brasil, os negros que, na África, estavam mais naturalmente direcionados ao progresso e à civilização. Ao criar esse critério, o autor inclui na idéia de “afro-brasilidade”, o perfil sudanês e exclui o perfil banto como critério de nossa possível civilidade. Sudanesa é a ancestralidade que o Brasil precisa e quer. Para isso ele descreve as etnias africanas transmigradas ao Brasil, dando maior ênfase aos sudaneses (nagôs, jêjes, haussás, minas, tapas, bornuns, gurunxis, fulás e mandigas); enquanto aos bantos (angolas, congos, benguelas e moçambiques) são dedicadas menos linhas, menos descrições e argumentos.

Após localizar no mapa africano “a melhor ancestralidade negra para o Brasil”, Nina Rodrigues usa os dados de suas pesquisas científicas para eleger e descrever as práticas culturais negras. Inventa-se assim, nesta tradição conceitual, um modo específico de apreender o “outro”<sup>156</sup>, nesse caso, o negro. Cristalizam-se nela também os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira: a *culinária*, as *palavras de línguas africanas*, a *indumentária*, os *cultos fetichistas*, *festas e contos populares*, *folclore*, *música*, *dança*, *pintura* e *escultura*.

Sua abordagem é folclórica, pensando cultura como tradição e, tradição como reprodução mecânica de ideias e ações. A cultura afro-brasileira não seria necessariamente arte, porque a arte pauta-se no modelo de racionalidade estética ocidental. Assim, a cultura afro-brasileira que, para ele, seria destituída de racionalidade, encontra-se no reino do senso comum e, por isso, seria classificada como tipicamente folclórica. Lançando o conceito de “sobrevivências africanas” ele propõe uma continuidade de práticas culturais africanas autênticas, puras, ainda existentes no Brasil. Modificar tais práticas seria retirar delas sua autenticidade, sua tradição e pureza, seria descaracterizá-las. Desse modo, o autor não só define os elementos “típicos” da cultura afrodescendente no Brasil, mas a estabiliza conceitualmente, cristaliza-a propagando uma noção estereotipada de cultura que não pode se dinamizar, caso

---

<sup>156</sup> SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

contrário perderia suas purezas, suas africanidades. Surgem oficialmente, uma dizibilidade e visibilidade do *ser e fazer* negros.

Quando pensamos essa dizibilidade e visibilidade plasmada sobre os negros e sua cultura, valemo-nos da noção de estereótipo trazido pela educadora Ana Célia da Silva:

(...) imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou grupos de indivíduos, [que] cumprem o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e os conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse outro sob rejeição ou suspeita<sup>157</sup>.

Conforme a autora, os estereótipos representam atitudes negativas com relação a uma pessoa ou a todo um grupo, baseando-se em comparações nas quais o mundo tido como referência é o mundo do sujeito que interpreta e estereotipa. Essa atitude provém da necessidade de alguns grupos agredirem, enfraquecerem e dominarem outros. Em visão complementar, o historiador Durval Muniz afirma que:

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras<sup>158</sup>.

Para a escritora nigeriana Chimamanda Adiche<sup>159</sup>, o problema dos estereótipos não é que eles não sejam verdadeiros, mas que sejam incompletos e generalizados. Edward Said<sup>160</sup> afirma que o processo de construção de uma forma específica de apreender conceitualmente o outro não é pura invenção espontânea, mas corresponde sempre a alguma materialidade, um conhecimento superficial que corresponde de alguma forma aos objetos, idéias ou pessoas de que se fala, os quais desejamos representar. Contudo é um conhecimento da parte que é tomada como o todo, reduzindo a diversidade e a complexidade das identidades.

<sup>157</sup> SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.

<sup>158</sup> ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.

<sup>159</sup> ADICHE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. Conferência ministrada em julho de 2009. Oxford, Inglaterra. Disponível em: [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Acesso em: 11 de maio de 2011.

<sup>160</sup> SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Nesse contexto as operações simbólico-discursivas como produção de conceitos são elementos fundamentais. Os conceitos são formas de representação<sup>161</sup> que também formam ou reforçam estereótipos. Enquanto intelectual, Nina Rodrigues é o inaugurador de uma tradição de representar conceitualmente, no Brasil, a cultura afro-brasileira. Embora essa representação parta de uma materialidade, de dados observados e analisados segundo os referenciais dispostos naquele momento histórico, esses conceitos não dão conta de toda a diversidade e complexidade que possui a cultura afro-brasileira. Tais conceitos formam fragmentos estereotipados da cultura afro-brasileira, selecionando e elegendo o que se diz ser ou não “típico” dessa cultura, deixando de fora toda uma rede de sujeitos, eventos, intencionalidades e significações. Discrimina os lugares não só culturais, mas também políticos e econômicos dos negros. Esse processo de representação conceitual do que é o *ser* e o *fazer* negro, se construiu nos primeiros momentos do século XX num projeto de fortalecimento de uma identidade contrária àquela que é a do *ser* e *fazer* branco. Os argumentos, os métodos e as instituições dos intelectuais que os produzem fazem parte de uma complexa rede de significações interpeladas por relações de poder que legitimam esses dizeres.

Construindo essa dizibilidade e visibilidade sobre a cultura negra, reinventando-a, Nina Rodrigues descreve as indumentárias femininas e masculinas. Para ele, uma “típica” mulher negra veste-se “à baiana” com saias de cores vivas e bem rodadas de seda fina. Uma camisa de linho alvo e um pano da costa sobre esta. Na cabeça, um torço, também chamado de turbante. Adornam-se bastante com colares e braceletes de ouro, levando uma figa pendurada na cintura. É costume também das mulheres negras carregarem os filhos nas costas presos a uma toalha. Já os operários negros “conservam o habito de vestes brancas, de tecido grosso de algodão, calça e camisa justa e curta que lembra os *camisus* nagôs”<sup>162</sup>.

O autor segue argumentando que a culinária brasileira também tem grande influência negra, sobretudo, na Bahia: vatapá, caruru, bobó, efó, acarajé, abará, munguzá, açaçá, aberém, arroz de haussá e cuzcuz, são exemplos de comidas. O autor evidencia a base comum dessa culinária na tríade: azeite de dendê, pimenta e milho ou arroz como provas das continuidades africanas em nossas cozinhas.

---

<sup>161</sup> Como explicado na introdução deste trabalho, pensamos as representações não como espontenismo e criação meramente abstrata sobre as coisas, mas como leituras possíveis a partir de alguma materialidade do objeto, ideia ou pessoa representada. As representações são tentativas de nomeação e classificação reducionistas, pois não dão conta integralmente da complexidade dos objetos a que se propõem a representar, mas de alguma forma, se aproxima deles.

<sup>162</sup> RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008. p.111.

Já as “línguas negras” são concebidas como fragmentos dispersos de línguas africanas que foram acolhidas por uma língua maior e racional que seria a língua portuguesa. Neste sentido, as línguas africanas são presenças exóticas e sua existência no sistema complexo do português brasileiro, habita um lugar predeterminado na hierarquia estabelecida, lugar definido pela quantidade de palavras e importância de seus usos em contextos formais e/ou informais. A língua nagô seria a que mais influenciaria o meio cultural brasileiro, mas a presença negra na língua portuguesa é algo que a deteriora, desqualifica.

À música, à dança, à pintura e à escultura, o autor chama belas-artes. Ao fazer isso, mais uma vez estabelece conceito e padrões europeus para comparar às produções dos africanos e seus descendentes no Brasil. O termo “belas-artes” aciona todo um referencial ocidental de produção artística, mas quando o leitor acessa a descrição de Nina Rodrigues sobre as “belas-artes” negras acaba desclassificando-as por comparação. Conforme o autor, as belas-artes afro-brasileiras são tidas como formas de expressão que complementam a precária linguagem dos negros. Mas elas o fariam isto de modo infantil por “serem” muito “rústicas”. Embasado em Lèvy-Brhul, Nina Rodrigues explica que, para os povos ditos “bárbaros”, a linguagem mímica e artística exerce um papel fundamental na inteligência pré-lógica<sup>163</sup> predispondo-se à linguagem falada. Assim, a linguagem mímica seria essencial na cultura negra. Ela completaria a linguagem primitiva dos africanos. Por isso a dança seria tão importante para o negro. A formação de círculos, o ato de bater palmas, os cânticos coletivos, as interações coreográficas, os gestos corporais “contorcidos”, tudo isso faria parte das “típicas” danças negras, tornando-se elemento essencial para formar o “gosto artístico” do povo brasileiro, o *ser* negro estaria intimamente ligado ao *fazer* dança do senso comum, dos ignorantes, do folclore.

Mas não se pode pensar dança sem pensar a música. Desta forma o autor parte para analisar a linguagem musical dos negros e começa por fazer uma lista e descrição dos “típicos” instrumentos negros, que ele sempre caracteriza ou desqualifica como rústicos: atabaques, canzás, marimbas, marimbaus, matungos, pandeiros e berimbaus.

---

<sup>163</sup> Conceito cunhado pelo antropólogo Lèvy-Brhul que classifica os diferentes estágios mentais do homem. Para Brhul, todos os homens são dotados de representações coletivas. A diferença é que nas sociedades industriais as representações coletivas são reflexivas, críticas e científicas, enquanto nas sociedades primitivas são alógicas e supersticiosas, no sentido em que tipicamente não realizam distinções de tempo, espaço, estado e ser. Cf. CAMPOS, Zuleica. **O combate ao catimbó**: práticas repressivas às religiões afro-umbandistas nos anos trinta e quarenta. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2001.

Afirma que no Brasil, o instrumento negro por excelência é o tambor. Eis um símbolo que se torna praticamente sinônimo de negritude aglutinando a palavra à imagem, o ser ao fazer.<sup>164</sup> Já a música negra é classificada como de vibrações fortes, ferozes e confusas, selvagens.

Nas pinturas e esculturas negras prevaleceriam, segundo o autor, os “desenhos toscos”, traços simples e grosseiros. Entre os principais temas de representação estão os religiosos, prevalecendo traços físicos negróides. O primitivismo e grosseria dos traços e estilo africanos seriam decorrentes de uma defasagem de uma educação precisa, ou seja, para que os negros produzissem esculturas enquanto objeto artístico, deveriam ser submetidos a uma educação ocidental, moralizante e “racional”.

Discutindo as festas populares e o folclore, Nina Rodrigues enfatiza a presença do totemismo, uma relação de parentesco entre homem natureza que se estende para a organização da vida civil. Assim, diz ele, todos os povos negros escravizados eram totêmicos e essa forma de ver o mundo, de construir suas relações de saber e de poder, de organizar o mundo social constitui um dos principais pilares dos saberes, fazeres e festejos populares. Nas diversas manifestações folclóricas se perceberia a presença de esculturas de animais, plantas ou outros objetos (totens) que fariam parte das performances e interferiam nas narrativas de tais manifestações, o que comprovaria a mentalidade pré-lógica dos negros. Já no folclore, ficaram as lendas e os causos populares nos quais o protagonismo de animais é evidente. A estes animais são associadas qualidades e ações humanas com fins de distrair e também moralizar.

O último lugar cultural analisado neste livro é a religião. Para o autor as práticas religiosas foram as que melhor se conservaram no Brasil mantendo-se relativamente puras. Porém é ainda perceptível a ênfase que o autor dá a umas perante outras como é o caso do culto jêje-nagô que se internacionalizou com o advento da escravidão e aglutinou outras mitologias. Para falar de religião, Nina Rodrigues vale-se, sobretudo da observação direta, vai aos terreiros, assiste a algumas cerimônias e entrevista participantes dos candomblés baianos; mas ele também realiza análises indiretas através de processos criminais e reportagens. A religião é o tópico que o intelectual discute de forma mais extensa e com maior “propriedade”.

---

<sup>164</sup> Não negamos a importância deste símbolo para a negritude. O próprio MNU vai retomar a este símbolo positivando como ícone da ancestralidade africana. O que problematizamos aqui é quando o tambor vira estereótipo do negro. É como se, para ser um autêntico negro, o cidadão tivesse, necessariamente que saber tocar e gostar dos tambores. Oculto nesta concepção está a generalização de que todos os negros e negras associam-se aos tambores. Além do que, este argumento toma a cultura como base material e não subjetiva.

Nina Rodrigues afirma que os nagôs possuem um sistema religioso complexo, divinizando forças naturais, mas já atribuindo figuração antropomorfa. Cultos que, mesmo em meio a tantas repressões, tornam-se populares inclusive entre as populações brancas, tão distintas na sociedade brasileira. Para ele, religião “típica” de negro no Brasil é o candomblé.<sup>165</sup> Religião atrasada, mas que demonstra lógicas muito próprias com possibilidades de evolução, pois já teria dado provas de estar inserida na experiência de marcha evolutiva ao contrário, por exemplo, dos cultos bantos.

Ao longo de todo o texto percebemos uma grande complexidade de movimentos em seus argumentos. Ora o pesquisador enfatiza uma suscetibilidade e inferioridade cultural negra, ora acusa sua grande influência sobre a cultura branca denotando-lhe relativo poder (mesmo que um poder depreciativo). Na discussão sobre a religião dos negros, essas tensas zonas discursivas se tornam mais constantes. Ora acusa os cultos fetichistas de degenerescência psicossocial; ora os defende da ação abusiva da polícia. Ora diz serem os negros selvagens e bárbaros, tendentes à criminalidade; ora acusa a justiça brasileira de não compreender as culturas negras. Na verdade, como diz Renato Ortiz<sup>166</sup>, Nina Rodrigues situa-se no meio de várias encruzilhadas discursivas, período de muitas transformações nos campos político, econômico, social e cultural. Seu discurso, embora assuma opções feitas, reflete a explosão de todas essas influências aceleradas que começam a interpelar as novas subjetividades brasileiras. Seus argumentos são complexos, interdiscursivos, circulares.

Uma idéia extremamente importante e que não se deve esquecer é que nesse processo de inventar uma noção folclórica de cultura afro-descendente no Brasil, Nina Rodrigues possibilita a leitura de que os negros foram, de certa forma, personagens ativos desde o início da empresa escrava no Brasil. Para ele, os negros colonizaram silenciosamente o Brasil e suas influências se veem até hoje. Mas foi uma colonização na contramão, no sentido contrário do que precisava o progresso da nação brasileira.

O Brasil ganha assim, a partir de um viés científico, a invenção de uma ancestralidade negra de perfil sudanês, sobretudo, nagô, que se materializa nas palavras e expressões linguísticas típicas, fragmentos exóticos de línguas africanas usadas no Brasil; na música barulhenta e na dança frenética, lasciva e contorcida que complementa

---

<sup>165</sup> O intelectual era contra outras formas de culto que não os candomblés. Para eles os cultos que denotavam reconfigurações advindas das apropriações de cultos bantos, indígenas e de um catolicismo popular seriam práticas de charlatanismo. Para a defesa do candomblé como autenticamente africano o autor usa o termo pureza nagô.

<sup>166</sup> ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 34.



a linguagem negra; nas pinturas e esculturas de traçados grosseiros; nas festas e saberes populares, folclóricos, totêmicos; nas religiões fetichistas; nas indumentárias e culinárias típicas. Esses são os lugares simbólicos da cultura e os significados da afrodescendência brasileira em Nina Rodrigues. Lugares simbólicos, *ser e fazer* negros marcados pela falta, pelo atraso, pela carência, pela grosseria e infantilidade de seus conteúdos e formas.

## **2. Gilberto Freyre, o difusionismo cultural e a malemolência “gostosa” da cultura afro-brasileira**

Em 1930, Gilberto Freyre, homem de família tradicional de Pernambuco, esteve na Bahia e conheceu o *Museu Afro-Baiano Nina Rodrigues*, encontro a partir do qual foi aparentemente seduzido por um universo cultural que lhe gerava uma mescla de estranhamento e atração ao mesmo tempo. Queria entender uma presença cultural no Brasil, tão evidente e já estudada que não se podia negar. Os negros no Brasil estavam por todos os lugares e ele sabia que essa presença não se restringia só ao mundo material, mas também simbólico brasileiro. Ainda em 1930, Freyre vivenciou a experiência do exílio. Passou pelos Estados Unidos, por Portugal e por países africanos; lugares que o influenciaram em sua busca intelectual de entender a cultura afro-brasileira, ou melhor, o lugar e as formas das presenças culturais negras na identidade cultural brasileira. Da mesma forma que Nina Rodrigues, no final do século XIX, Gilberto Freyre no início do século XX buscava compreender “o caráter nacional brasileiro”, a fim de criar um discurso que desse homogeneidade à identidade nacional, criando simbolicamente “um povo” brasileiro, cujo símbolo maior seria a miscigenação. É nesse sentido que a história lhe servirá como forma de explicação e entendimento da nacionalidade num momento onde as discussões sobre a identidade brasileira estavam na pauta dos políticos e intelectuais.

O Brasil adentrava numa nova era: industrialização, surgimento das primeiras universidades, instituição das ciências sociais no país. Houve uma maior burocratização do Estado que buscava dar novos formatos à educação, saúde, agricultura, segurança, cultura, etc. essas reformas na estrutura interna do Estado brasileiro absorviam os sujeitos e as demandas das camadas médias urbanas<sup>167</sup>. Zuleica Campos afirma que

---

<sup>167</sup> CAMPOS, Zuleica. **O combate ao catimbó**: práticas repressivas às religiões afro-umbandistas nos anos trinta e quarenta. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2001.

entre os desdobramentos deste processo estão não só as movimentações pela reforma de outras esferas da vida social, mas também o agravamento das crises internas das oligarquias dominantes da economia e da política nacional e a ascensão de Vargas ao poder político em 1930.<sup>168</sup> Campos pondera que entre as estratégias que marcaram essa transição para a formação desse estado centralizado e posteriormente autoritário governado por Vargas estavam o apoio ao desenvolvimento industrial, à expansão da burocracia estatal, à ampliação de assistência social aos trabalhadores e a tomada de um posicionamento nacionalista quanto a assuntos econômicos e culturais.

A história ao lado dessas ciências sociais buscará conhecer a realidade a fim de fomentar projetos de intervenção social. Os intelectuais brasileiros estão buscando novas respostas para a identidade nacional brasileira como elemento que dará um sentido de comunidade aos cidadãos da república brasileira. Uma nova versão para essa identidade moderna e que pudesse construir narrativas e símbolos que dessem conta do “Estado de compromisso” que privilegiasse as elites, mas que pudesse contemplar elementos das tradições populares; “aproximando-se” das pessoas comuns de forma carismática, parecendo democrático, mas conservando as hierarquias sociais.

O Brasil seria ressaltado pelas suas peculiaridades, mas com uma diferença em relação ao século XIX: agora o pensamento intelectual nacional se propunha como não legitimador das formas de racismo, exclusão, exploração e dominação. Numa perspectiva mais otimista, se estudaria a pluralidade que forma a nacionalidade e se buscaria a modernização desta. É neste contexto que são publicados no Brasil os primeiros textos paradigmáticos produzidos por intelectuais brasileiros de grande respeito no mundo acadêmico da época como Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. O sucesso dessas obras também em nível internacional deu-se pelo contexto do “entre guerras”. Naquele momento, havia não só as lembranças recentes da Primeira Guerra Mundial, mas também se assistia à ascensão dos regimes totalitários que se legitimavam através das doutrinas raciais e do racismo científico. As leituras que desvelassem distintas presenças raciais estavam no centro das atenções intelectuais do ocidente. O pensamento freyriano ganhou ainda mais destaque por defender a tese de que o Brasil era um exemplo de nação tolerante, uma nação que harmoniza as diferenças raciais.

---

<sup>168</sup> CAMPOS, Zuleica. **O combate ao catimbó**: práticas repressivas às religiões afro-umbandistas nos anos trinta e quarenta. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2001.

Freyre escreve sob influência da antropologia cultural de Franz Boas que buscava dissociar o conceito biológico de raça, do conceito antropológico de cultura. Neste momento a perspectiva eugenista ainda vigorava enquanto política social, embora há muito tempo já recebesse críticas no campo intelectual. Zuleica Campos<sup>169</sup> afirma que as leituras mais influentes da teoria boasiana no Brasil foram as obras do antropólogo americano Melville Herskovits, um dos principais discípulos de Boas nos EUA que estudou a presença negra na América. Analisando o discurso científico da época, tanto a historiadora Zuleica Campos quanto a antropóloga Maria José Campos<sup>170</sup> buscam mostrar que no Brasil a noção de democracia racial, a partir de uma interpretação otimista da mistura racial e cultural, por meio da apropriação das teorias culturalistas americanas, ainda estão associadas ao pensamento eugenista. O que percebemos neste sentido é que os intelectuais brasileiros desse período não estão meramente reproduzindo teorias e sistemas explicativos vindos do exterior, mas estão recriando-os, conforme o contexto e as necessidades postas para o entendimento da identidade brasileira naquele momento. Nesse sentido eles realizam operações discursivas que ressignificam conceitos e argumentos, ligando ideias que a princípio estariam opostas, realizando o que Ortiz chama de sincretismo científico.

Na busca de inaugurar um novo paradigma interpretativo, Freyre diz que pretende realizar um ensaio que fosse, ao mesmo tempo, o que chamou de “sociologia genética” e “história social”. Ele faz isso para criticar o modelo positivista de historiografia nacional da época por enfatizar uma perspectiva patriótica em detrimento dos temas que ele considera de “interesse rigorosamente histórico”.<sup>171</sup> Temas estes que estavam esquecidos ou inacessíveis aos estudiosos e que agora, com a publicação de *Casa Grande e Senzala*, seriam reconhecidos, valorizados e divulgados, resolvendo um problema político maior para o Brasil: a criação de uma comunidade nacional integradora<sup>172</sup>.

---

<sup>169</sup> CAMPOS, Zuleica. **O combate ao catimbó: práticas repressivas às religiões afro-umbandistas nos anos trinta e quarenta.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2001.

<sup>170</sup> CAMPOS, Maria José. **Arthur Ramos: luz e sombra na Antropologia Brasileira: uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940.** Rio de Janeiro: Edições da Biblioteca Nacional, 2004.

<sup>171</sup> FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 51ª edição. São Paulo: Global, 2006. p.47.

<sup>172</sup> A obra *Casa Grande e Senzala* foi escolhida por ter sido a primeira obra onde Freyre realiza um denso estudo sobre a cultura negra, atribuindo a ela uma dimensão histórica. Esse livro é bastante relevante do ponto de vista simbólico pelas significações que constrói acerca da presença negra na identidade nacional, sendo uma das obras mais lidas desde sua publicação até hoje no Brasil e no exterior.

Destarte, seu foco cai sobre tudo o que diz respeito à vida íntima e a moral sexual do Brasil, onde, para ele, reside a autenticidade da nação; o caráter do povo<sup>173</sup>. Essa “vida íntima na moral sexual brasileira” só poderia ser encontrada em outras fontes de informação ou sugestão referentes a lugares específicos de produção cultural quanto à participação do negro e, mesmo do índio: “do folclore rural nas zonas mais coloridas pelo trabalho escravo; dos livros e cadernos manuscritos de modinhas e receitas de bolo”<sup>174</sup>; e quanto à produção cultural do branco: “coleções de jornais; dos livros de etiqueta; e finalmente do romance brasileiro que nas páginas de alguns dos seus maiores mestres recolheu muito detalhe interessante da vida e dos costumes da vida patriarcal”<sup>175</sup>.

Com essa construção argumentativa, Gilberto Freyre já inicia seu texto demarcando os devidos lugares culturais ocupados por negros, índios e brancos de acordo com suas hierarquias sociais. Lugares que, em sua narrativa, viram símbolos associados à identidade de cada um desses sujeitos, definindo-as, plasmando-as, estereotipando-as. Negros e índios produzem o folclore colorido, musical e culinário. Os brancos produzem a imprensa, livros de etiqueta e literatura. Dessa forma, o autor começa a demarcar através da cultura, a posição política de cada personagem no cenário de colonização e organização da nacionalidade brasileira. É bem verdade que Freyre, ao preferir construir uma narrativa histórica a partir de outros problemas, perspectivas e fontes, fez emergir novas interpretações historiográficas a respeito do passado brasileiro. Contudo, uma vez que os seus conhecimentos sobre a história política de que dispunha naquele momento só o faziam perceber os escravos em condições subalternas, é justamente nessa subcondição humana que Freyre representa os negros em sua narrativa. Negros que sofrem, mas que produzem sua cultura sempre envolvente e gostosa, embora ainda mística e rústica.

No momento em que agradece aos amigos que o ajudaram na construção do livro cedendo-lhe fontes, indicando-lhes bibliografias, corrigindo o texto, passando-o a limpo etc., Freyre nomeia cada amigo contribuinte de sua obra, pessoas ligadas às elites

---

<sup>173</sup> Essa ideia de compreender “o caráter” ainda possui uma perspectiva biologista da questão. Freyre quer entender esse caráter de forma psicológica, naturalizando ou localizando na raça, os elementos psicológicos que expliquem as práticas culturais em diálogo com os diferentes contextos de relações sociais que se estabeleciam. Nesse sentido há um interdiscurso com a proposta de Nina Rodrigues. Vide também, REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil:** de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

<sup>174</sup> FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 51ª edição. São Paulo: Global, 2006. p. 33

<sup>175</sup> Idem. Op. Cit.

oligárquicas, às classes médias urbanas, à intelectualidade, ao poder público e, por último, a alguns ex-escravos. Ainda quanto a esse agradecimento, vemos que, há uma forma hierarquizada no que considera como contribuições à obra “*Casa Grande e Senzala*”. Aos ex-escravos compete responder perguntas, informar sobre o que sabem de seu universo cultural, passar receitas; aos homens da elite que dominam as esferas políticas, econômicas e de produção intelectual no Brasil compete ler, revisar, analisar, sugerir, ceder fontes escritas, traduzir, organizar, construir critérios de análise e um sentido sobre as informações colhidas que formarão a narrativa. Àqueles compete passar informações, a estes compete fazer um conjunto de procedimentos, uma operação simbólica sobre o passado nacional que legitima a visão de mundo de seus interventores.<sup>176</sup> Durante todo o texto, Freyre recorre bastante a referenciais teórico-metodológicos de intelectuais brancos, utilizando como fontes os relatos de cronistas que estiveram na África e no Brasil colonial e falaram sobre o cotidiano e as atividades culturais dos negros nestas duas espacialidades genéricas.<sup>177</sup>

O pensamento de Gilberto Freyre revela uma grande complexidade causada por diferentes referenciais teóricos e estratégias argumentativas, onde parece que o autor quer revelar críticas às estruturas de poder, mas ao mesmo tempo as ameniza quando dá exemplos de relações sociais “harmoniosas” construídas historicamente no Brasil. Na verdade, o que se percebe é a força persuasiva de um autor que parece buscar se aproximar do universo cultural dos excluídos para lhes inserir de forma mais digna nas

---

<sup>176</sup> O historiador Tiago de Melo Gomes sugere que alguns artistas populares negros, como Pixinguinha, tenham influenciado a tese de Freyre. Estes artistas negros elaboravam suas leituras críticas do contexto social do Brasil, principalmente no que diz respeito às discussões raciais. Também as formas de inserção desses artistas como símbolos da nacionalidade brasileira contribuíram para os estudos de Gilberto Freyre. Para uma discussão aprofundada, ler: GOMES, Tiago de Melo. **Um espelho no palco: identidades sociais e massificação da cultura no teatro de revista dos anos 1920**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

<sup>177</sup> Neste sentido, é importante ressaltar que a obra de Freyre utiliza essas fontes como dispositivos de verdade. As fontes ilustram o passado reafirmando os argumentos do autor. Argumentos que, por mais que pareçam inovadores, consolidam-se como conservadores das relações sociais. Freyre ressalta a importância da utilização de outras fontes que revelem o caráter do povo através de sua vida íntima, revelando suas “essências”, mas a escolha dessa nova perspectiva tornou sua narrativa, a vida dos brasileiros e a história do Brasil em uma saudosa memória de um passado cultural praticamente sem conflitos. Apenas se buscou acrescentar fontes com outros tipos de informação, mas sem desconfiar dessas fontes, sem criticá-las, sem desvencilhá-las do que o historiador Robert Slenes chama de “olhar branco”, a percepção do branco sobre o negro e sua cultura. As fontes que Freyre usou para legitimar suas “verdades” estavam cheias de olhares preconceituosos e estereotipados dos quais o autor não conseguiu se livrar, pois os referenciais historiográficos de que dispunha ainda tomavam a fonte como provas da verdade, sem se problematizar o lugar, a autoria e a intencionalidade presente nas fontes. De fato, não se pode cobrar essa postura de Freyre, pois essa não era uma postura consolidada no campo historiográfico, principalmente no Brasil dos anos 30, afinal, essas discussões só vieram a se consolidar algumas décadas depois, contudo é importante ressaltar que a metodologia utilizada por ele, naquele momento, criou uma narrativa que reforçou estereótipos conservadores quanto à identidade cultural negra.

relações sociais brasileiras, porém, que constrói uma narrativa que apaga os conflitos, acalma as tensões sociais e preserva as hierarquias.

A colocação de pólos contrários como “vencedor” e “vencido”, “proprietário” e “propriedade”, “explorador” e “explorado” atribuindo a elas o mesmo valor semântico da expressão “senhor” e “escravo” em vários momentos do texto *Casa Grande e Senzala* possibilitou a interpretação de Gilberto Freyre como um autor comunista nos anos 30<sup>178</sup>; um estudioso subversivo que poderia alertar à condição estrutural de exploração e dominação na sociedade brasileira. De outro modo, no entanto, o autor ainda utiliza termos eugênicos como “raça superior” e “raça inferior”, “raça adiantada”, “raça atrasada” e utiliza termos como “confraternização”, “harmonia”, “harmonização”, “união”, “miscigenação” etc. Termos estes que o ajudam na construção discursiva da ideia de democracia racial.

Freyre assume que, na sua trajetória intelectual, inicialmente pensava a identidade nacional (mestiça) como doença, tendo a perspectiva eugenista como modelo de pensamento. Contudo, depois de entrar em contato com teorias do difusionismo cultural de Franz Boas, nos Estados Unidos, passa a criticar a perspectiva eugenista, buscando trocar o conceito de raça pelo conceito de cultura para reinterpretar o que o autor ainda chamava de “contribuição” cultural negra no Brasil. Para Freyre, as “deficiências” e “carências” apontadas pelos eugenistas como consequências diretas das raças, na verdade seriam consequências de condições sociais e contextos políticos de uma raça ou cultura sobre a outra. Desta forma, o argumento que explicaria a inferiorização do negro e do índio no Brasil sairia do mundo natural, biológico, nato; para o mundo social, cultural e político.

Contudo, as hierarquias raciais ainda estão presentes na narrativa histórica de Gilberto Freyre legitimando seus argumentos e reforçando relações políticas e sociais. Ele põe a figura portuguesa no mais alto pódio da identidade nacional. É o português quem governa, constrói, estupra, administra, ensina. É o português o centro que dá sentido à brasilidade. Freyre cria um esquema de estrutura narrativa que cria uma visibilidade centralizadora do português e periférica dos índios e negros. Para ele, o português é o elemento gerador de nossa estrutura social coesa. É dele que parte os pontos de sustentação para índios e negros. A casa grande senhorial foi o centro de coesão patriarcal e religiosa sob a qual se apoiou a organização nacional, foi nela “onde

---

<sup>178</sup> REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil:** de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

melhor se exprimiu o caráter brasileiro; a nossa continuidade social”<sup>179</sup>; a família patriarcal foi a unidade centralizadora brasileira e o colonizador português o elemento ativo, desbravador, conquistador, plástico, dominador, o patriarca que cuida. O indígena foi o elemento passivo, selvagem, primitivo e fraco. Já os negros foram passivos, plásticos, servindo como escravos de estimação. Metáfora em que o autor assemelha o negro a um animal doméstico.

O “mito fundador” criado por Gilberto Freyre paulatinamente apaga e desqualifica a presença indígena enquanto tributária da formação social e cultural do Brasil. O autor prefere evidenciar as presenças portuguesa e negra, genericamente nomeada de africana. Contudo essa relação é estabelecida hierarquicamente sendo à primeira presença reservada todos os adjetivos e sentidos centralizadores de poder, racionalidade e civilidade; ao passo que a segunda relegam-se os sentidos, lugares e atividades periféricas nas relações sociais e culturais. O português já apresentava historicamente uma pré-disposição à vida tropical e às afinidades inter-raciais devido às relações estabelecidas na África e na Índia, por advento da expansão marítima portuguesa<sup>180</sup>. A harmonia e a democracia racial existiriam não graças aos indígenas e negros, mas graças somente ao português que permitiu o estabelecimento dessas relações<sup>181</sup>.

O poder viril do português não se materializaria somente na sua esfera privada de vida (sexualidade), mas também na esfera pública (relações sociais e políticas). O português grita, decide, comanda. Às outras raças cabe obedecer. Para Freyre esse seria um costume com profundas raízes históricas. É como se o brasileiro gostasse e até sentisse falta de ser comandado<sup>182</sup>, pois “Uma espécie de sadismo do branco e de

<sup>179</sup> FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª edição. São Paulo: Global, 2006. p. 45.

<sup>180</sup> Na verdade, nos argumentos do autor essa predisposição aos contatos com as ditas “sociedades exóticas” existia desde a formação do Estado Português. O homem português já era mestiço com o árabe. Essa miscigenação não o inferiorizava, do contrário, permitiu o pioneirismo português no contexto da expansão marítima e colonização dos mundos não portugueses. Assim, Freyre atribui uma interpretação otimista à miscigenação, vislumbrando-a como possibilidade de progresso de um povo e não de seu fracasso. Para José Carlos Reis, Freyre devolve a auto-estima das elites brasileiras que, no final do século XIX, sobre o paradigma eugenista havia sido condenada por ser mestiça. REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999<sup>180</sup>.

<sup>181</sup> O racismo ainda estava tão presente no discurso de Freyre que quando fala sobre os casamentos inter-étnicos no Brasil Colonial chega a afirmar sobre os filhos de portugueses e índias: “de semelhante intercuro sexual só podem ter resultado bons animais, ainda que maus cristãos ou mesmo más pessoas”. Idem. Op. Cit. p.84.

<sup>182</sup> O historiador José Carlos Reis aponta que na obra Casa Grande e Senzala Freyre defende cinco teses: 1) o encontro racial entre os diferentes povos foi harmonioso, possibilitando casamento inter-étnicos e a formação de uma sociedade miscigenada nos trópicos. Brancos, negros e índios são povos do passado, não existiriam mais em sua pureza, o Brasil é todo de uma cor só, mulato; 2) essa miscigenação só foi possível graças ao caráter democrático do português, que já apresentava uma predisposição histórica para

masoquismo da índia ou da negra terá predominado nas relações sexuais como nas relações sociais do europeu com as mulheres das raças submetidas ao seu domínio”.<sup>183</sup>

Mas é interessante perceber que Freyre, ao desenhar um português miscigenado, desenha um português que é também *africanizado*, pois é homem que recebeu muitas influências de árabes: na arquitetura, no vocabulário, na culinária, no catolicismo místico e popular. Influências culturais africanas difundidas no mundo português que não provinham de qualquer África e sim da África do norte, moura, não somente mais próxima geograficamente de Portugal, mas, sobretudo, mais civilizada.

Assim, vê-se de forma paradoxal tanto a adesão do autor ao *difusionismo cultural*, ao evidenciar que as práticas culturais religiosas africanas foram difundidas entre as práticas culturais e religiosas cristãs, quanto ainda certa dose de eugenia, pois essas influências reconhecidas, a princípio parecem construir um elogio, mas na verdade são tratadas como depreciação.<sup>184</sup>

Sofreram os colonizadores, não exclusiva ou diretamente da América, mas das colônias em geral, dos contatos com povos exóticos e raças atrasadas, das conquistas e das relações ultramarinas, decidida influência no sentido da dissolução moral. O ônus moral do imperialismo<sup>185</sup>.

Enfim, enxergando o passado pela ótica do colonizador branco, a quem tanto elogia, Freyre justifica a vida sexual e moral do brasileiro a partir de referenciais como Montesquieu e Treitschke que atribuem ao clima tropical e à vida nos trópicos, a existência da sensualidade, da poligamia e da escravidão. Desta forma, conclui que,

---

os contatos entre raças diferentes; 3) o cenário por excelência da miscigenação e ordenação da vida brasileira foi a Casa-Grande; 4) as limitações físicas e psíquicas do negro resultam não da raça, mas das condições sociais as quais foram submetidos numa sociedade latifundiária, de monocultura e onde a sífilis se espalhou e, 5) o povo brasileiro é masoquista, vem de uma tradição histórica de relações sociais de comando x obediência. Sofre, é explorado e comandando, mas gosta porque essa foi a educação que o povo sempre recebeu. Assim, para fortalecer o país, dar coesão ao povo e por ordem na república é necessário um governo ideal, que seja másculo, viril, patriarcal e comandante supremo, absoluto, enfim, autoritário. REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil:** de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

<sup>183</sup> FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª edição. São Paulo: Global, 2006. p. 45.

<sup>184</sup> Idem. Op. Cit. p. 394. Essa leitura da religião se assemelha com o pensamento de Nina Rodrigues na obra *Os africanos no Brasil para quem as religiões africanas depreciam a religião cristã*.

<sup>185</sup> FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª edição. São Paulo: Global, 2006. p. 333.



diante da natureza voraz e danos econômicos, a escravidão foi uma instituição necessária à colonização do Brasil. Na criação dessa instituição o português ocupou lugares estratégicos que lhe cabiam devido ao seu perfil, exercendo os papéis que lhes eram mais próprios, realizando atividades culturais que só sua competência poderia cumprir: a política, a administração, as letras, a diplomacia, o direito. Em Gilberto Freyre são esses os lugares da cultura branca. Lugares caracterizados pela presença competente e poderosa, pela riqueza e desenvolvimento, pela racionalidade e pelo equilíbrio e harmonia entre conteúdos e formas.

Já quando sua escrita parte para caracterizar o índio Freyre utiliza termos como: “semicivilização”, “raça atrasada”, “selvagens”, “introvertidos”, “taciturnos”, “morosos”, “tristes”, “calados”, “sonsos”, “sorumbáticos”, “sem graça”, “sem espontaneidade”, “sem cortesia”, “sem sorriso”, “identificados pelo animismo e totemismo”, pela perene “infantilidade, carência e ingenuidade”, de “cultura inferior e nômade”. A força de significação das palavras que o autor usa para homogeneizar e (des)classificar as identidades indígenas, revela a estratégia discursiva de hierarquizar identidades sociais. Seu interesse em falar do índio no livro é dissertar sobre a sua influência nas relações sexuais e de família, na magia e na mística. É a partir desse recorte temático reduzido que o índio é integrado à narrativa histórica freyriana. É no campo e nas matas, afastadas da civilização dos centros urbanos, que estão guardadas, ainda vivas de alguma forma, as reminiscências de práticas culturais tradicionais dos indígenas. Cria-se como critério de autenticidade da identidade indígena o afastamento geográfico do restante da sociedade brasileira.

Desta forma, Freyre também situa os indígenas em seus “devidos” lugares. Determina segundo sua ótica branca, os lugares da cultura indígena: o folclore; os contos populares; as superstições; as tradições totêmicas; as relações de amor e compradio<sup>186</sup> com animais e plantas que seriam perceptíveis na iniciação sexual de muitos jovens com tais animais ou vegetais; a visão de mundo mística, da crença no sobrenatural, fato que explicaria o sucesso, até aquele momento (anos 30), do que o autor insiste em chamar assim como o chamava Nina Rodrigues de “baixo espiritismo”. Todas essas sobrevivências culturais, todas essas tradições “primitivas” teriam sido ofuscadas pelo “próprio” perfil “fraco e passivo” dos indígenas. Freyre entende que foi por isso que os indígenas teriam sido apagados pela ação colonizadora e pela catequese europeia, mesmo que tenham sobrevivido algumas influências do que ele chama da

---

<sup>186</sup> Relações de parentesco e proteção. Oriundo da palavra compadre. Essa expressão denota o caráter patriarcal das relações sociais no passado colonial do Brasil.

linguagem rústica dos índios na língua portuguesa. Freyre ainda afirma que a produção açucareira exterminou os indígenas. Ora pela morte, ora pela fuga, os indígenas haviam sumido da sociedade brasileira. Estavam localizados no passado colonial, não existiriam mais na república brasileira para além das lembranças, romances, folclore e história. O índio fora substituído pela mão de obra escrava negra que, para o autor, era muito mais vigorosa em todos os sentidos.

É neste enredo que entra o personagem negro como foco na narrativa de Freyre. Ele aparece dentro de uma problematização histórica que busca traçar “as origens negras do Brasil”. Retomando o raciocínio de Nina Rodrigues, Freyre afirma que “os historiadores do século XIX limitaram a procedência dos escravos importados para o Brasil ao estoque banto. Seria esse um ponto que se deveria retificar. “De outras áreas de cultura africana transportam-se para o Brasil escravos em grosso número. Muitos de áreas superiores à banto.”<sup>187</sup> Através desta interdiscursividade com Nina Rodrigues, o autor demonstra uma preferência em mostrar que em sua noção de cultura afro-brasileira aparecerá o perfil sudanês, as matrizes jeje-nagô e haussás entre outros povos “sudaneses”. Os sudaneses seriam superiores graças a miscigenação entre sangue hamítico e árabe. Mais uma vez, sudanesa seria a ancestralidade africana que teria o Brasil; era a que os portugueses desejaram, pois se tratariam dos africanos mais elegantes, bonitos e sensuais em detrimento da “grosseria afrodisíaca dos bantos”. A presença banto seria mais uma vez apagada na narrativa historiográfica que dá lógica ao Estado brasileiro.

O trabalho escravo dos negros teria sido necessário não só pela falta de indígenas para o trabalho, mas também pela falta de mulheres brancas para os desfrutes dos portugueses e de técnicos em trabalhos com metais que fazem parte da “típica cultura africana” caracterizada na perspectiva burguesa como destituída de inteligência e prestígio, tida pelo trabalho braçal: a agricultura, a mineração, a pecuária, a culinária.

Pelo título dado ao quarto capítulo “O escravo na vida sexual e de família do brasileiro” já conseguimos fazer algumas críticas: primeiramente, o negro entra nessa narrativa apenas como escravo; é como se fosse uma condição natural de existência do indivíduo negro nascer ou ser escravizado e é sobre essa condição da identidade negra que a narrativa dota-se de sentido. Em segundo lugar, o escravo negro é tratado como

---

<sup>187</sup> FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª edição. São Paulo: Global, 2006. p. 382.

um “estrangeiro”, um ser que orbita em torno da família do brasileiro, mas que dela não faz parte, porque a ele não foi atribuído o adjetivo de nacionalidade “brasileiro”. O escravo, o negro, seria alguém que invade essa família brasileira - mestiça, mas de caráter português - a partir da vida sexual; terceiro, o autor já define um lugar cultural para a presença negra no Brasil: a sexualidade; mas não de qualquer forma e sim sob a forma de uma sexualidade permissiva, associada a termos como: *sedução*, *orgias*, e *degeneração familiar*. É bem verdade que em vários momentos o autor atribui essa força da participação negra na vida sexual à instituição escravista, pois reconhece que os escravos eram forçados, na maioria das vezes, a manter relações sexuais com os portugueses, os homens de caráter viril, dominador, autoritário, colonizador; mas não deixa de atribuir aos africanos os adjetivos de “escravos”, “passivos” e “naturalmente lascivos”.

Logo no início do capítulo IV o autor já define os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira: os xangôs de Recife<sup>188</sup> e candomblés da Bahia; reisados, maracatus, coroação de rei do congo e ainda acrescenta:

Na ternura, na **mímica excessiva**, no **catolicismo em que se delicias nossos sentidos**, na **música**, no **andar**, na **fala**, no **canto de ninar** menino pequeno, em tudo o que é expressão sincera de vida, trazemos quase toda a marca da **influência negra**. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos **deu de comer**, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos **contou** as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que **nos tirou o primeiro bicho-de-pé** de uma coceira tão boa. Da que **nos iniciou no amor físico** e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de **brinquedo**”.<sup>189</sup>

Assim, reaparecem aqui os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira já evidenciados na obra do médico Nina Rodrigues, revelando nesta interdiscursividade as premissas racialista e discriminatória que não só estereotipam a identidade cultural negra, mas também separam e mantêm as hierarquias sociais no Brasil. Essa é a

<sup>188</sup> No início do século XX os cultos de matriz africana no Recife eram chamados de Xangôs. Nome que originalmente designa o orixá da justiça e do fogo que em Pernambuco foi estendido para significar também o espaço físico onde ocorrem os rituais (os terreiros), o toque nos dias de festas públicas e de forma genérica todo o culto. O termo candomblé que hoje está bem difundido no Brasil veio a ser utilizado em substituição ao termo Xangô no Recife a partir dos diálogos entre intelectuais, militantes e lideranças religiosas dos cultos em Pernambuco e na Bahia na busca de reafricanizar, ressignificar e legitimar sua prática religiosa em nível nacional.

<sup>189</sup> FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª edição. São Paulo: Global, 2006. p. 367. (grifos nossos).

significação superficial que reveste a cultura afro-brasileira a partir dos seguintes lugares simbólicos: a música e o canto; a fala e a mímica que a complementa; a culinária; os contos populares e as lendas; o misticismo do catolicismo à brasileira e a magia; o curandeirismo caseiro. Mas Freyre acrescenta outros lugares: a brincadeira “inocente”, onde o negro é naturalmente submisso, a sexualidade, onde o negro, já experiente neste assunto, inicia e corrompe a pureza do branco. São esses os traços culturais “tipicamente negros” que o autor prefere evidenciar em sua narrativa.

Ele afirma ainda que não é de seu interesse, ao menos diretamente, a importância dos negros na vida estética e muito menos no progresso econômico do Brasil. O autor preferiu evidenciar a importância negra na constituição da moral e do caráter do povo brasileiro, ou seja, as formas pelas quais os negros participavam da vida sexual brasileira. É por isso, no entanto, que na página 395 ele descreve a cena de ritual de culto afro-brasileiro e admite não saber a função de um tecido em cor específica (amarelo ou vermelho etc.) usado por alguns adeptos nesse ritual<sup>190</sup>. Daí se percebe que o autor fez recortes, selecionou partes, elegeu alguns elementos e práticas que se tornaram símbolos da cultura afro-brasileira em detrimento de outros; mas os estudou sem contemplar a profundidade dos sentidos desses mesmos elementos culturais. Muita coisa fugiu do olhar branco e da compreensão de Gilberto Freyre, porque ele achava que eram coisas já postas, já esclarecidas, já compreendidas pelo olhar científico. Dessa maneira, alguns elementos que ele via nas práticas afro-brasileiras eram reduzidos a mero espontaneísmo sem significados profundos ou relevantes. O difusionismo cultural ao qual estava filiado o fazia perceber que as culturas negras se espalhavam por todas as esferas culturais dos brasileiros no cotidiano, mas não conseguia apreender muitos dos sentidos, valores e conceitos que estavam por trás desses mesmos materiais e práticas da cultura negra que se difundiam.

Ora, para ele, não parecia ser fácil ou evidente compreender a cultura afro-brasileira por dentro porque acreditava, como Arthur Ramos e outros intelectuais brasileiros da época, que os documentos oriundos da escravidão foram queimados a mando de Rui Barbosa. Portanto, não havia documentos que falassem dos negros diretamente por sua voz.<sup>191</sup>

---

<sup>190</sup> No candomblé, o uso de cores no vestuário dos adeptos é uma alusão a cor que representam os orixás.

<sup>191</sup> No Brasil, o intelectual que criou o mito de que as fontes sobre a escravidão haviam sido queimadas a mando do ministro da fazenda Rui Barbosa foi Arthur Ramos. A esse respeito ele disse: “A história do tráfico de escravos no Brasil ainda não está suficientemente escrita. É de uma longa história, só ela comportando um vasto volume. Bem assim, a história da escravidão, destruição dos documentos históricos, determinada pelo Ministério da Fazenda, em circular n.29 de 13 de maio de 1891, inutilizou várias tentativas nesse sentido. E continuam muitos daqueles problemas aludidos sem solução.” RAMOS,

Assim, Freyre usa antropólogos, sociólogos, filósofos, psicólogos, biólogos, cronistas, literatos, abolicionistas e clérigos que, durante a colônia, o império e início da república, falaram *dos e pelos* índios e negros. É a partir dessa interdiscursividade acrescentada de valores do próprio autor, que ele constrói o perfil dos negros na história do Brasil: “extrovertido”, “alegre”, “risonho”, “sociável”, “expansivo”, “loquaz”, “fortes”, “bem nutridos”, “atléticos”, “sensuais”, “pobre, mas limpo”, “de iniciativa pessoal”, “talento de organização”, “poder de imaginação”, “aptidão técnica e econômica”, “indivíduo que possui identidade étnica”. Esses são termos que parecem dotar a identidade negra de bons atributos, mas não devemos esquecer que muitos desses existem como pedido de permissão ou compensação para a aceitação do negro *apesar* de sua “raça”. Não é a toa que o autor ainda usa metáforas como “lama de gente preta”. Em outros momentos ele define os típicos personagens negros de nossa história, ele plasma e limita os papéis sociais exercidos por negros: “o negro-velho”, “o pai de terreiro”, “o moleque de brinquedo”, “a mucama”, “a cozinheira perita na arte do forno”, “a negrinha sensual”, “o guia”, “o cúmplice”, “o curandeiro”, “o corruptor”, mas sempre, “o escravo”.<sup>192</sup>

Nesta manobra discursiva, o negro acaba sendo considerado o maior e mais plástico colaborador do branco na colonização do Brasil. Veja-se que ele não é tido como o principal colonizador, mas apenas o contribuinte da grande obra portuguesa. A colonização portuguesa foi política, a africana foi cultural. Aqui há uma hierarquia. Enquanto o português, o patriarca é duro, viril, dá ordens, comporta-se cheio de cerimônias; o negro, escravo, é mole, intimista, faz pedidos e súplicas. Para Freyre o negro foi responsável por muitas das maneiras e “vícios” dos brasileiros. Aqui, a cultura afro-brasileira recebe mais uma conotação ruim, pra além da ideia de folclore, pois falar

---

Arthur. **O negro brasileiro**. Recife: Massangana, 1988. p. 15-16. Embasados em Slenes (1983), Peter Fry e Carlos Vogt afirmam que os documentos queimados a mando do ministro da Fazenda, Rui Barbosa, foram os originais das matrículas de escravos que havia no Brasil desde a Lei do Ventre Livre em 1871. Esses documentos se tornaram a base legal da propriedade de escravos e eram usados como principal prova dos ex-senhores de escravos na hora em que estes exigiam indenizações do Estado pela perda da posse do ex-cativo. Foi por isso que Rui Barbosa teria mandado queimar especificamente esses vestígios e não todos os documentos da escravidão como declarava Arthur Ramos em 1934. VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

<sup>192</sup> O tempo todo em sua obra, Freyre usa a palavra menino para se referir à criança branca, ao passo que usa o termo moleque para definir a criança negra. A partir de Eni Orlandi, não podemos deixar de crer que a significação das palavras tenha uma forte dimensão histórica e ideológica de cunho ainda racista. As formas como se designam as pessoas desvelam não só representações, mas interesses políticos. ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

em vícios numa sociedade cristã é remeter-se a uma ideia de pecado, vida errada, abominável, condenável. O uso deste termo na narrativa freyriana parece soar como elogio, pois o vício é tratado como um ato que seduz e é gostoso de ser praticado; porém a ideia de prática errada ou condenável não foi abolida deste léxico.

Definindo os lugares dos negros, e ainda retomando os cronistas de época e autores como Nina Rodrigues e Arthur Ramos, Freyre reestabelece o cenário “típico” onde o negro e sua cultura aparecem com maior força: as festas, sobretudo o Carnaval. Situação social de perpetuação da cultura negra, mística, totêmica e fetichista. É nas festas que o negro executa suas danças “espontâneas”, “dramática”, “sensuais”, “alegres” e “muito vivas”. A identidade negra é passiva, feminina, sensível; é que realiza uma profusão de cores, movimentos, sons, cheiros e sabores, animando e suavizando a empresa autoritária da identidade branca ativa, viril, masculina e racional de nossa formação portuguesa. Nas palavras do autor:

Muitos acrobatas de circo, sangradores, dentistas, barbeiros e até mestre de meninos – tudo isso foram os escravos no Brasil; e não apenas negros de enxada ou de cozinha. Muito menino brasileiro deve ter tido por seu primeiro herói, não nenhum médico, oficial de marinha ou bacharel branco, mas um escravo acrobata que viu executando piruetas difíceis nos circos e bumbas-meu-boi de engenho; ou um negro tocador de pistom ou de flauta.<sup>193</sup>

Por conseguinte, além da dança e da música, outro lugar cultural para o negro seria o circo. Lugar onde poderia exercer naturalmente sua mímica excessiva. Mais uma vez a cultura é usada como argumento para definir os papéis sociais dos negros no Brasil, naturalizando-lhes as funções onde exerçam trabalhos braçais que, na lógica de nossa sociedade burguesa, são desprivilegiados<sup>194</sup>.

<sup>193</sup> FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª edição. São Paulo: Global, 2006. p. 505.

<sup>194</sup> Para a filósofa Marilena Chauí, não devemos esquecer que num contexto de liberalismo, a sociedade burguesa entende como cultura os saberes científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos produzidos pelas classes dominantes, o que pressupõe uma divisão social entre intelectuais e manuais e necessidade da escolaridade para ter competência de produzir uma “boa cultura”. Analisando a noção de cultura de Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, percebemos que eles usam do argumento cultural, enquanto herança ou aptidão, para legitimar o exercício dos negros em funções sociais menos privilegiadas na sociedade burguesa. CHAUI, Marilena. **Política Cultural**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. É isso, por exemplo, o que também está querendo dizer Edward Said quando afirma que a “colonização cultural” que se dá também pela formação de estereótipos implica não somente na criação de barreiras e limitações culturais do “outro” de quem se fala, mas também suas limitações sociais, econômicas e políticas, processo do qual os intelectuais não estão isentos, aliás, em muitos casos eles são os principais artífices.

Como se trata de uma “cultura dos trabalhos mecânicos”, a culinária não poderia deixar de ser evidenciada. Freyre é categórico ao dizer que os negros “dominaram a cozinha”. Este espaço teria sido dominado pela cozinheira gorda ou pelo homem cozinheiro “efeminado” que reproduziam alimentos e técnicas culinárias africanas, produzindo os “legítimos” doces ou quitutes dos tabuleiros das negras forras. Doces da rua, coloridamente africanos, que faziam desleal concorrência com os doces recatados das casas de família. Fato que mostra a especialização dos escravos nas artes culinárias além dos outros serviços domésticos. Segundo o autor, a cozinha baiana é mais tipicamente afro-brasileira seguida das cozinhas pernambucanas e maranhenses. Aqui o autor plasma uma série de estereótipos: o perfil de quem faz os alimentos (cozinheira gorda ou cozinheiro efeminado) ou, são receitas “tipicamente” africanas e os estados brasileiros de forte tradição de culinária africana. Além de criar uma “cartografia cultural”, localizando simbolicamente os lugares culturais dos negros, Freyre interfere na cartografia simbólica do Brasil pontuando os pontos onde está “mais nitidamente” a cultura afro-brasileira.

O autor de “Casa Grande e Senzala” descreve a indumentária típica das negras vendedoras de doces reforçando a imagem que Nina Rodrigues descreveu das negras vestidas “à baiana”. Quando fala da linguagem negra, o autor faz outra caricatura. Para ele a linguagem africana amolece o vigor da língua portuguesa, tira-lhe o prestígio, a solenidade. O contribuinte da cultura brasileira amolece e suaviza a imposição cultural do colonizador oficial. Nas palavras do autor:

A linguagem infantil também aqui se amoleceu ao contato da criança com a ama negra. (...) O processo de reduplicação da sílaba tônica, tão das línguas selvagens e da linguagem das crianças, atuou sobre várias palavras dando ao nosso vocabulário infantil um especial encanto. O “dói” dos grandes, tornou-se “dodói” dos meninos. Palavra muito dengosa.(...) A linguagem infantil brasileira e mesmo a portuguesa tem um sabor quase africano: cacá, pipi, bumbum, tentém, neném, tatá, papá, papato, Lili, mimi, au-au, bambanho, cocô, dindinha, bimbinho” (...) Os nomes próprios foram dos que mais se amaciaram, perdendo a solenidade, dissolvendo-se deliciosamente na boca dos escravos. As Antônias ficaram

Dodons, Toninhas, Totonhas; as Teresas, Tetés; os Manués, Nezinhos, Mandus, Manés (...).<sup>195</sup>

Mesmo parecendo querer elogiar essa presença negra através do uso de adjetivos como “encanto” e “dengosa”, o autor não dispensou o uso do termo “*selvagens*” para fazer referência às falas dos escravos. Freyre deprecia essa fala, pois dentro de sua perspectiva patriarcal e machista, ele atribui à cultura negra a ideia de plasticidade, moleza, feminilidade, algo que descaracteriza, desfaz o vigor e a autoridade masculina do colonizador português. Se antes havia duas línguas, uma da Casa-grande e outra da Senzala, o contato das crianças brancas com as amas negras diluiu essa fronteira, mas, ao falar desse contato, Freyre acaba referendando a concepção de linguagem africana como fragmentos estereotipados de línguas africanas que foram acolhidas pela língua portuguesa; uma língua coesa, exata e profunda capaz de dar sentido aos fragmentos limitados, carentes de semântica própria, dos africanos. Fato que ocorreu não só na linguagem falada, mas também na gramática do português brasileiro. Os “vocábulo” africanos na língua portuguesa são, para Freyre, “vocábulo” órfãos ou, no máximo, “filhos de pais não ilustres”. A influência africana deturparia a língua portuguesa: “mandá”, “buscá”, “comê”, “ti façó”, “mi deixe”, “coler”, “le pediu”, “cadê ele”, “vigie”, “espíe”, mas é justamente essa deturpação, esse “português errado” que caracteriza o português brasileiro e garante a nossa identidade lingüística e o seu caráter vernáculo<sup>196</sup>.

Um ponto interessante a se notar nessa narrativa é que Freyre visualiza o negro em um campo de atuação diferente dos que vinha citando até aqui, caracterizados apenas por atuarem como trabalhadores braçais. Para ele, havia um campo de trabalho que alguns negros conseguiram ocupar, dando novas formas: a educação. Um campo de prestígio social, tido como trabalho liberal intelectual. Falando sobre o negro na educação, Freyre evidencia que as formas de ensinar nas práticas cotidianas de professores negros se dão de forma mais afetivas, permissivas, frouxas do que nas práticas dos professores brancos. Isso teria a ver com o perfil cativante do negro como atesta o autor:

---

<sup>195</sup> FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª edição. São Paulo: Global, 2006. p. 414. O texto foi transcrito respeitando a grafia do texto original.

<sup>196</sup> FREYRE, Gilberto. Idem, op. cit., p. 419.



E felizes dos meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: os alunos de padres, frades, “professores pecuniários”, mestres régios – estes uns ranzinzas terríveis, sempre fugando rapé, velhos caturras de sapato de fivela e vara e palmatória na mão”<sup>197</sup>.

Na narrativa freyriana, brancos, negros e índios “se confraternizam”, a cultura popular irradia pureza e autenticidade, as diferenças se harmonizam e os conflitos tendem a desaparecer, mesmo quando tangencia a violência física, o estupro e o racismo, mas omite a garantia de privilégios às elites brancas através da manutenção de hierarquias raciais.

Na obra “Casa Grande e Senzala”, Freyre realiza uma abordagem cultural de cunho folclorista, percebendo a cultura afro-brasileira como um conjunto de tradições africanas que são reproduzidas no Brasil, sendo, por vezes, adaptadas devido à condição da escravidão. Seu conceito de cultura parece bastante moderno, próximo do conceito que será trazido na historiografia brasileira anos mais tarde, como veremos mais à frente, mas no momento em que ele passa a querer aplicar esse conceito localizando os lugares, objetos e práticas dessa cultura, ele o faz a partir de bens materiais e de algumas práticas sem buscar compreendê-las pela ótica dos negros. Assim, sua análise se mostra superficial.

### **3. Florestan Fernandes, o marxismo e as perdas da cultura afro-brasileira**

O sociólogo Florestan Fernandes tornou-se livre docente da Universidade de São Paulo (USP) em 1953 e em 1964, professor catedrático da mesma universidade. Legitimado institucionalmente como intelectual, Florestan Fernandes foi também militante político e um dos fundadores do PT. Ele assumiu uma postura de esquerda voltando-se à crítica social e governamental, ao passo em que propunha um projeto de

---

<sup>197</sup> Idem, op. cit., p. 505. Contudo, observa-se, que a prática cultural do negro na educação é uma prática que desfaz a lógica dura da racionalidade europeia na construção do conhecimento. O que esperar, por exemplo, de um professor que deixe emergir mais as relações de afetividade no tratamento dos alunos, do que a objetividade de seu trabalho como mestre? Até que ponto essa representação do negro como professor, em Freyre, corresponde à leitura de um professor não autoritário e sim a um professor “desprendido” das obrigações do seu trabalho de ensinar? Ainda assim, o negro como um indivíduo (re)criador de práticas educativas é uma leve ponderação que poderia passar despercebida diante de uma maior evidência dos outros lugares simbólicos da cultura afro-brasileira que são plasmados como “clássicos”, “típicos”, “autênticos” na obra Casa-Grande e Senzala: culinária, música, sexualidade, linguagem, folclore.

sociedade embasado nos ideais marxistas de igualdade e justiça. Devido à sua postura de crítica política, cinco anos após tornar-se professor catedrático da USP, ele foi aposentado compulsoriamente pelo regime militar que se instalara no país. Regime político do qual se tornaria um dos críticos mais ferrenhos. Sua ligação com a perspectiva marxista talvez possa ser considerada também por sua história de vida, pois era um intelectual que ascendeu socialmente, mas provinha de família humilde, possuindo certa experiência enquanto cidadão brasileiro das classes baixas. O marxismo lhe cabia bem tanto quanto visão política de mundo, quanto como teoria científica que lhe legitimava intelectualmente.<sup>198</sup>

O livro de Fernandes que analisamos é o clássico “A integração do Negro na sociedade de classes”.<sup>199</sup> A respeito desta obra o professor Antônio Guimarães explica:

Escrito originalmente como tese para o concurso de professor titular de sociologia da USP, o livro é um ponto de encontro de muitos caminhos teóricos traçados por Florestan Fernandes até aquele ano e, de passagem, para uma reflexão madura e politicamente mais engajada sobre a sociedade brasileira.<sup>200</sup>

Unindo suas pesquisas à sua militância política de esquerda; à sociologia à historiografia de seu tempo; Florestan já era em 1964 um intelectual consagrado. Seu estudo clássico resultou de uma pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a fim de entender cientificamente o contexto do Brasil enquanto “celeiro da democracia racial” no

---

<sup>198</sup> REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil:** de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

<sup>199</sup> Dividido em dois volumes: 1) o legado da raça branca e, 2) o limiar de uma nova era. A obra “A integração do negro na sociedade de classes” foi escolhida por conter uma análise social bastante densa e abrangente cujo foco é exclusivamente a presença negra na sociedade brasileira, onde o autor assume o caminho da pesquisa historiográfica para construir sua tese de análise das relações raciais no Brasil do período pós-abolição. Esta obra contém uma análise das considerações que o autor faz a respeito do universo cultural dos negros brasileiros. São estas considerações de Florestan Fernandes sobre a cultura afro-brasileira que constituem o foco de nossa análise. Para o professor Antônio Guimarães, do departamento de Sociologia da USP, que prefaciou a 5ª edição da obra em questão, existem dois motivos que explicam o sucesso da obra de Florestan Fernandes: a atualidade de suas discussões e a sua importância na construção de um campo intelectual disciplinar no Brasil. Esses motivos também são considerados nesta dissertação para que se tome “A integração do Negro na sociedade de classes” como obra de referência a ser analisada. De fato, sua importância quanto à construção disciplinar, metodológica e conceitual foi muito importante no Brasil dos anos 1960; já o argumento de atualidade da obra se torna mais delicado, pois há um bom tempo se reconhece às limitações do trabalho de Fernandes para a episteme científica atual. Neste trabalho a atualidade da obra se torna importante enquanto necessidade de rever a noção de cultura afro-brasileira presente na obra.

<sup>200</sup> GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Prefácio à 5ª edição de FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes:** o legado da raça branca. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. p. 9.

contexto pós Segunda Guerra Mundial, e veio a denunciar um contexto brasileiro totalmente oposto ao que se imaginava quanto à igualdade de tratamento entre as diferentes raças constituintes do Brasil. Ele chocou o mundo denunciando o caráter omissivo e destruidor do racismo “à brasileira”.<sup>201</sup>

Ele escrevia num Brasil onde os centros urbanos possuíam grande importância econômica, com o crescimento da industrialização e acirramento da ordem competitiva, onde o Brasil aprofundava sua inserção na lógica do capitalismo, tornando-se mais dependente em relação às potências estrangeiras, favorecendo as classes interessadas no desenvolvimento interno<sup>202</sup>. Nos campos político e cultural havia um fervor de análises e proposições. Para além de centros de administração das instâncias governamentais do Estado Brasileiro, os centros urbanos eram também o espaço de circulação das classes médias intelectualizadas, onde se davam os principais debates sobre a moderna república brasileira e a reelaboração de critérios de cidadania nacional numa série de “movimentos intelectuais que tentam resolver a equação incerta da república moderna: defender o bem comum numa sociedade cuja prioridade é a realização de interesses privados”.<sup>203</sup> Projetos alternativos inspirados, por exemplo, na cultura e na experiência

---

<sup>201</sup> Após as duas grandes guerras mundiais que foram alimentadas entre outras razões, pela ascensão dos regimes totalitários e pela legitimação das doutrinas raciais e do racismo científico, o Brasil se tornou referência mundial de boa convivência entre as diferentes raças em vários aspectos: sociais (a cordialidade, a valorização de diferentes raças e etnias), biológicos (a composição interétnica das famílias brasileiras) e culturais (o reconhecimento de matrizes culturais de diferentes raças na composição da cultura brasileira). Essa interpretação otimista, como vimos, foi criada pelo discurso de Gilberto Freyre, intelectual brasileiro que tinha grande força no exterior. A UNESCO encomendou tal pesquisa a Fernandes a fim de projetar o Brasil para o mundo como exemplo de tolerância às diferenças e harmonização das relações raciais a ser seguido pelo mundo. O trabalho de Fernandes, no entanto, feriu profundamente a premissa que originou a investigação, mostrando que o racismo brasileiro era ainda mais violento e omissivo do que se imaginava. No período de sua pesquisa, a UNESCO também publicava a coleção História Geral da África, com 8 volumes. Esta coleção foi requisitada pelos próprios intelectuais africanos dos países recém-criados durante o processo de descolonização da África. Nos países do então “terceiro mundo”, as ciências sociais, sobretudo a história, foram eleitas como campo legitimador de denúncias políticas, econômicas e culturais. O colonialismo e o racismo estavam na pauta das denúncias enquanto deveriam ser evidenciadas novas interpretações históricas das experiências vividas pelos povos negros.

<sup>202</sup> REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil:** de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 203.

<sup>203</sup> A historiadora Lúcia Falcão Barbosa, estuda o contexto intelectual do Recife entre o final da década de 1950 e início de 1960. Embora o foco da autora seja o cotidiano e a cosmovisão dos intelectuais sobre a construção da cidadania e da nacionalidade brasileira a partir do Recife, parece-nos bastante pertinente estender esse raciocínio em nível nacional, pois nesse período pré-golpe, além da perspectiva nacional-desenvolvimentista dos anos 50 e o golpe militar de 1964 (ano em que a obra “A integração do negro na sociedade de classes” foi publicada), houve uma emergência de intelectuais com perfil “esquerdista” preocupados em repensar a nação, propor um novo projeto de sociedade brasileira e decidir sobre o que a autora chama de “resolver a equação incerta da república moderna: defender o bem comum numa sociedade cuja prioridade é a realização de interesses privados” num tom profético e vanguardista, de forte vibração estética e política que, inclusive chamou a atenção dos intelectuais do “primeiro mundo”. Esse perfil não difere muito do perfil de Florestan Fernandes, como vimos construindo até aqui. BARBOSA, Lúcia Falcão. **O castelo de Alecrim:** intelectuais no Recife, em 21 de abril de 1960. Tese de

popular para reformular novos projetos de ação e formação do Estado brasileiro<sup>204</sup>. Contudo, esse fervor foi resfriado pelo golpe militar de 1964 que instaurou uma ditadura.

Esse contexto, contudo, não fez os intelectuais silenciarem bruscamente. José Carlos Reis afirma que a administração pública dos militares demonstrava uma retórica ineficiente que não conseguia esconder as crises financeiras e os desequilíbrios sociais, mesmo em meio a toda censura e política de propaganda. Dessa forma, os intelectuais se tornavam cada vez mais céticos sobre as possibilidades de soluções nacionais dentro da ordem vigente, principalmente quando se tornou mais influente a hegemonia stalinista no Partido Comunista Brasileiro<sup>205</sup>. A contraproposta de muitos intelectuais naquele momento era a revolução. “A consciência revolucionária tinha grande projeção no Brasil dos anos 1960”<sup>206</sup>, onde se vislumbravam em nível internacional, as experiências históricas de esquerda como a revolução cubana e o guevarismo, além da valorização da historiografia marxista.

Neste cenário, Florestan Fernandes era também um autor que deu importância não só aos conflitos sociais brasileiros com foco nas relações raciais, como também aos movimentos sociais negros que até então não tinham ganhado destaque de outro pesquisador. Por esse motivo, inclusive, Fernandes se torna uma referência que legitima parte dos discursos dos movimentos negros numa relação de circulação, negociação e apropriação de sentidos e dizeres. Sobre a influência da obra “A integração do negro na sociedade de classes”, Guimarães afirma:

Desde que foi publicado, este livro se transformou em manual de formação política de jovens intelectuais de esquerda, que ingressavam nas nossas universidades e que iriam, nos anos 1970, revitalizar o movimento social negro e de redemocratização política<sup>207</sup>.

---

Doutorado em História defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). 2005.

<sup>204</sup> FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

<sup>205</sup> BARBOSA, Lúcia Falcão. Idem. Idem. op. cit., p. 35.

<sup>206</sup> REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 183.

<sup>207</sup> GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Prefácio à 5ª edição de FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. p. 19.

Fernandes se propôs a evidenciar de forma crítica a figura do cidadão negro no Brasil situando-os no curso dos conflitos que formam e (re)formam o Estado e a nacionalidade brasileira, o cotidiano e as relações interpessoais e institucionais. Destarte, a obra assume uma proposta que é de se estudar a sociologia e a história para que se possa refletir criticamente e posicionar-se (politicamente) diante das interpretações falaciosas que defendem a ideia de harmonia, integração e igualdade nas vivências cotidianas de nossas relações raciais. Portanto, o foco é a denúncia do mito da democracia racial, um *slogan* carregado de ideologia política de manutenção de uma ordem classista e branca. É justamente essa proposta interpretativa e ativista que será apropriada pelo Movimento Negro no Brasil no final dos anos 1970.<sup>208</sup>

Para Fernandes, o que considerava como “o mito da democracia racial” era uma ideologia dominante que consistia em tornar o que eram desigualdades embasadas no critério “raça”, tão próprias da ordem racial escravocrata, como desigualdades de classes sociais dentro da lógica da ordem competitiva, tão própria do capitalismo industrial. Isso consistia numa manipulação ideológica, num erro conceitual. Para o autor, os negros estariam excluídos das esferas do poder no espaço público não só por serem pobres, mas também por serem negros. Aliás, os pobres, ele constatou através de estatísticas presentes no seu livro, são negros em maioria quantitativa. E são pobres por várias explicações históricas: porque foram escravos, por que foram libertados e não receberam apoio do Estado Brasileiro para dignificarem suas vidas, porque tinha dificuldades de serem aceitos como trabalhadores livres já que competiam com os imigrantes europeus e porque enfrentavam o racismo no cotidiano do trabalho livre e assalariado. Dessa maneira, a condição dos negros no Brasil não se explicava só por critérios de classes sociais, mas a localização numa classe social menos abastada era justificada pelo pertencimento a uma raça específica, ou seja, o tempo todo, ao longo da história do Brasil, os negros são empurrados para a pobreza. No Brasil a condição de raça, precederia a condição de classe. Para Fernandes, a passagem da sociedade escravista para a de ordem competitiva foi marcada por mais uma quebra da ordem democrática. A crítica do autor é direcionada a uma burguesia branca que não reconhece

---

<sup>208</sup> Contudo, como já foi adiantado no capítulo anterior, após as calorosas divergências entre “culturalistas” e “políticos” dentro do MNU, a postura que foi predominante adotada posteriormente foi uma seleção de temas e argumentos presentes na tese de Fernandes. Se os militantes abraçaram a denúncia científica do racismo enquanto forma de pensamento predominante no Brasil, não o fizeram quanto à discussão política de Fernandes referentes à cultura afro-brasileira. Veremos logo mais o porquê disto.

a diferença racial, a não ser quando é de seu interesse, e que é contrária aos movimentos sociais negros.

Do ponto de vista metodológico, Fernandes investiga como a ordem social dialoga com a ordem econômica ao longo do tempo, onde se observava a permanência de um jogo de reprodução ideológica e política que evidenciava a historicidade das contradições contemporâneas da sociedade brasileira que ele mesmo caracteriza como racista. Esse método de investigação, conhecido depois como histórico-estrutural, foi o que marcou o perfil do que foi chamado posteriormente de escola paulista de sociologia<sup>209</sup>. Em “A integração do Negro na sociedade de classes” ele busca construir uma metodologia de ciência experimental, que comprove sua narrativa histórica através da análise de vasta documentação histórica e dados estatísticos, de entrevistas, conversas em grupo e de levantamento bibliográfico sobre o tema. Ele adotou uma técnica explicativa a que chamou de reiterativa, pois almejava reiterar, reconstruir em sua totalidade a realidade da sociedade da qual falava. É nesse sentido também que o autor se localiza estrategicamente no seu texto como um cientista preocupado com a permanência do racismo numa sociedade que se “modernizava”. De acordo com o autor:

Em sentido literal, a análise desenvolvida é um estudo de como o Povo emerge na história. Trata-se de um assunto inexplorado ou mal explorado pelos cientistas sociais brasileiros. E nos aventuramos a ele, por intermédio do negro e do mulato, porque foi esse contingente da população nacional que teve o pior ponto de partida para a integração ao regime social que se formou ao longo da desagregação da ordem social escravocrata e senhorial e do desenvolvimento posterior do capitalismo no Brasil.<sup>210</sup>

O autor queria entender como é que os ex-escravos conseguiriam se adaptar a um novo status no contexto republicano, onde seriam cidadãos, numa sociedade assumidamente hierarquizada. Para isso, embora seguisse uma forte inclinação marxista, o autor buscava articular também a teoria estrutural-funcionalista da sociologia e psicologia social usando os conceitos de dinâmica social (Mannheim), de anomia

---

<sup>209</sup> GUIMARÃES, GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Prefácio à 5ª edição de FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008.

<sup>210</sup> FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. p. 21.

(Durkheim) e a dialética de Marx<sup>211</sup>. Seu desejo era que suas análises permitissem o conhecimento aspectos psicodinâmicos e sóciodinâmicos de mobilização dos homens pobres para ingressar na ordem competitiva.

Mas, a leitura da obra nos faz perceber uma questão interessante. Embora o autor busque a cientificidade para legitimar os seus argumentos sobre o racismo na sociedade brasileira, como um homem de seu tempo, numa sociedade que reinventa as diversas formas e práticas de racismo, ele mesmo, imerso numa ideologia que discrimina o lugar do negro, acaba por depreciar e destituí-lo de inteligência e ação política, pois o autor parte de estereótipos negativos acerca do negro e sua cultura. A esse respeito, o historiador George Andrews afirma que, “indubitavelmente, existe nos argumentos de Florestan Fernandes algo de senso comum da sua época que sugere a culpabilização da vítima”<sup>212</sup>.

Em Fernandes, o perfil do personagem negro já aparece liberto, no período pós-abolição, sendo destituído de inteligência e autonomia. Incapaz de lidar ou administrar o seu próprio destino. “O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva”<sup>213</sup>. O cenário em que esse personagem negro aparece é o mesmo cenário do autor: o cenário urbano, a cidade de São Paulo que “aparecia como o primeiro centro urbano especificamente burguês”<sup>214</sup>. Um cenário onde, desde o final do século XIX, com o projeto de branqueamento social no Brasil e a vinda de imigrantes europeus para concretizar esse objetivo, os negros eram excluídos das novas possibilidades do mercado de trabalho que era ocupado pelos “novos brancos” do país. Já em 1893, ele constata conforme o censo, que 72% dos trabalhadores da cidade de São Paulo eram

---

<sup>211</sup> GUIMARÃES, GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Prefácio à 5ª edição de FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008.

<sup>212</sup> ANDREWS, George. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru: EDUSC, 1998. É nesse sentido que Said afirma categoricamente que não existe imparcialidade dos cientistas quando selecionam seus temas de estudo. Os intelectuais partem de estereótipos construídos em torno de seus objetos para poder analisá-los. Quando se trata de estudos voltados a analisar identidades sociais, fica evidente a associação existente entre ciência e política, em que as práticas de uma servem para legitimar as práticas da outra. Mesmo almejando construir um estudo crítico que servisse de fomento à libertação do negro, inconscientemente, o estudo de Fernandes atualizava e legitimava discursivamente as hierarquias sociais e garantia o *status quo* de uma sociedade de privilégios para os cidadãos “não-negros”. Este aspecto desenvolve-se, sobretudo, quando o autor opõe participação política e práticas culturais negras. SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

<sup>213</sup> FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. p. 29.

<sup>214</sup> Idem. op. cit., p. 34.

estrangeiros. Por conseguinte, o negro fora empurrado para as tarefas mais desprestigiadas e mal pagas no Brasil.

Desenvolvendo o seu argumento, o sociólogo pondera que em termos de ocupação da estrutura sociopolítica e econômica do Brasil, os brancos brasileiros ocupavam lugar de centralidade na vida política e intelectual do país, ao passo que os brancos estrangeiros (imigrantes) exerceriam funções técnicas e de prestação de serviços em outros setores econômicos, em posições estratégicas, sempre tendo a possibilidade de riquezas, prestígio e poder, enquanto os negros e mulatos estariam nos piores lugares de trabalho. Os negros estariam presos a um lugar do qual não conseguiriam alcançar a mobilidade social e essa condição lhes gerou uma angústia e um desespero que apenas lhes deixaram poucas escolhas. Sobre isso afirma o autor:

Diante do negro e do mulato se abrem duas escolhas irremediáveis, sem alternativas. Vedado o caminho de classificação econômica e social pela proletarização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano em crescimento ou abater penosamente, **procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de “homem livre”**.<sup>215</sup>

Aqui o autor começa a articular o ócio, a vagabundagem e a criminalidade à situação de pobreza da população negra como possibilidades incertas de reconstruir a própria dignidade. É sob o teto destes três princípios que se efetivará a cultura afro-brasileira: a festa, a música, a dança, a bebida etc. são associados aos momentos de lazer dos “cidadãos negros que não têm o que fazer”. Àqueles que não optam pelo crime, optam pela cultura como válvula de escape. Neste sentido, mesmo criticando a ordem produtiva capitalista, Fernandes reafirma através de palavras carregadas de valores moralistas, o princípio do trabalho e da produção. Não trabalhar é ser ocioso e vagabundo. Típico argumento burguês. O autor chega a indicar que uma parte significativa desta exclusão do negro ao mercado de trabalho na ordem competitiva se devia também ao próprio negro, ou melhor, às “deficiências” do negro:

A recusa de certas tarefas e serviços; a inconstância na frequência ao trabalho; o fascínio por ocupações real ou

---

<sup>215</sup> FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. p. 44. Grifos nossos.



aparentemente nobilitantes; a tendência a alternar períodos de trabalho regular com fases mais ou menos longas de ócio; a indisciplina agressiva contra o controle direto e a supervisão organizada; a ausência de incentivos para competir individualmente com os colegas e para fazer do trabalho assalariado uma fonte de independência econômica, essas e outras “deficiências” do negro e do mulato se entrosavam à complexa situação humana com que se defrontavam no regime de trabalho livre.

Nesta linha de raciocínio, Florestan Fernandes vai tecendo um perfil do negro brasileiro após a abolição: alienado, rústico, hostil, atrasado, vadio, explorado, ocioso, viciado, imoral... É um trabalhador livre sem cidadania plena. Alguém que porta uma cultura de ócio e alienação, com a qual não consegue adaptar-se bem à ordem competitiva. Suas heranças culturais de rebeldia e “fluidez” para o trabalho proveniente de sua situação no sistema escravista não permitem que ele se torne um bom trabalhador livre, que adquira uma mentalidade e os comportamentos requeridos pelo novo estilo de vida burguês que surgia em São Paulo. Por isso é que o negro não seria bem aceito no mercado de trabalho, tornando-se excluído e, enquanto excluído, ele se tornara um viciado, um imoral, um criminoso num eterno ciclo de vitimização e culpa. Por trás dessa concepção, Fernandes está reafirmando a noção de que a cultura afro-brasileira é atrasada.

Quando pensa a história do Brasil, Fernandes considera as elites brancas, os fazendeiros, comerciantes e imigrantes brancos como sujeitos históricos, tomando os negros apenas como seres sujeitados, alguém a quem não foi dada condições de ser ativo na construção da história.<sup>216</sup> Seu argumento é que com o advento da república e o crescimento acelerado dos centros urbanos, as instituições foram reformadas e adaptadas ao trabalho livre e às leis do mercado dentro de uma lógica que beneficiava as elites e a “empresa agrária”, preservando visões de mundo, estilos de vida e propriedade patrimonial fortemente enraizada no perfil de uma sociedade colonial de estamentos. Neste sentido, os negros não teriam chances de ascender socialmente. “Para eles, na quase totalidade, a sociedade de classe permanecia *não igualitária e fechada*”.<sup>217</sup>

---

<sup>216</sup> Florestan Fernandes desconsidera a participação de negros no próprio processo abolicionista. Para ele, os negros estavam tão confinados à exclusão social que não conseguiam intervir em relações políticas sejam quais fossem.

<sup>217</sup> FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. p. 62. Grifos do autor.

Refletindo sobre o contexto de produção de Florestan Fernandes, o historiador Robert Slenes<sup>218</sup>, no momento em que a industrialização brasileira crescia e o país desejava maior autonomia nos centros econômicos e políticos hegemônicos como forma de modernização do Estado, era importante denunciar a submissão de um país ao outro, de uma categoria social a outra. Contudo, a perspectiva marxista intensificou seu olhar sobre o escravismo numa perspectiva de total vitimização, marginalização e destituição de suas potências criativas por um sistema econômico violento e traumático. De acordo com Fernandes:

O trabalho escravo nunca irá além do seu ponto de partida: o esforço físico constrangido não educará o indivíduo, não o preparará para um plano de vida humana mais elevado. Não lhe acrescentará elementos morais; e, pelo contrário, degradá-lo-á, eliminando mesmo nele o conteúdo cultural que por ventura tivesse trazido do seu estado primitivo. Em síntese, a escola da escravidão não formou, apenas, o agente do trabalho escravo: deformou-o.<sup>219</sup>

Essa declaração parece-nos bastante emblemática por uma série de significações que podemos analisar. Em uma primeira inferência se percebe o quanto, para o autor, a instituição da escravidão “deteriorou” a humanidade dos negros: deformando-o, imoralizando-o, consumindo-o por dentro. Ela não permite que o escravo saia de seu estado cultural “primitivo” como ele bem expressa; selvagem, atrasado para alcançar “um plano de vida mais elevado”, mais consciente, culto e digno dentro dos parâmetros ocidentais ao qual o autor se vincula. Nesta lógica argumentativa, a escravidão corrompera o acervo cultural africano de uma forma tão profunda e duradoura que esse impacto se estendera para a vida cotidiana dos negros livres. O negro é mais uma vez caracterizado por um “déficit”, pela falta. Falta de liberdade, de inteligência, de cultura, de poder político etc. Ele não participara de forma ativa, consciente, politizada nem da abolição da escravatura, nem da revolução burguesa. Para Slenes a grande autoridade intelectual nesse campo discursivo de explicação marxista foi, de fato, Florestan Fernandes, um autor para quem os negros estavam destituídos de seu acervo cultural.

Ele ainda situa os negros em condições sociais anômicas, “perdidos uns para com os outros”, desprovidos de laços de interdependência, responsabilidade e

---

<sup>218</sup> SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

<sup>219</sup> FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. p. 68.

solidariedade, portanto, sem possuir uma vontade política comum. Seria por esses motivos que, para Fernandes, os negros não tiveram um papel importante na dita “Revolução Burguesa” do Brasil. Os negros são citados como incapazes, não inteligentes, desanimados, como se sofressem de um “banzo eterno”, onde sua cultura foi destruída. Essa é uma das implicações políticas da representação do negro e sua cultura na narrativa histórica de Florestan Fernandes: desqualificar os negros enquanto agentes históricos apagá-los da participação política na construção do país. Não porque o autor desejasse conscientemente fazer isso, mas por discriminá-lo como alguém incapaz de estar nessa participação por sua condição carente e traumática. Essa visão da Escola Sociológica Paulista, embora buscando legitimidade cada vez mais na sua base científica, continuava marcada por estereótipos racistas<sup>220</sup>.

Ora, para Fernandes, se é que havia alguma cultura negra no pós-abolição, alguma tradição africana que houvesse conseguido sobreviver às intempéries da vida no cativeiro, haveria de ser uma cultura tão empobrecida, tão embrutecida, tão desorganizada, alienada e fragmentária que não possuiria uma lógica própria.

Sob a aparência da liberdade, [os negros e mulatos] herdaram a pior servidão, que é a do homem que se considera livre, entregue de mãos atadas à ignorância, à miséria, à degradação social. (...) Perdidos uns para com os outros, no estreito e sombrio mundo social, que puderam recriar para si sob a escravidão, não compartilhavam dos laços de interdependência, de responsabilidade e de solidariedade que integram fortemente os homens, nos pequenos ou nos grandes agrupamentos sociais.<sup>221</sup>

A cultura negra seria mísera e desarticulada. Ela não aglutinaria os “membros” de uma “comunidade” ou “agrupamento social negro”. Ela não seria um instrumento de integração e vontade política. Para o autor, quando a escravidão foi abolida, os negros sabiam que não queriam mais continuar sendo tratado como escravos, mas não sabiam o que fazer para evitar isso. Carentes de reflexão, inteligência, senso crítico e vontade política; carentes de um sistema linguístico, afetivo, solidário e de significação do mundo. A cultura negra aparece na narrativa de forma indireta apenas como práticas lúdicas ou vícios, imoralidades, alienação, através das quais os negros continuam se

---

<sup>220</sup> ANDREWS, George. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru: EDUSC, 1998. SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

<sup>221</sup> FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. p. 76.

perdendo na história política para entrar nos apêndices de histórias da cultura brasileira de forma pitoresca, como um “estrangeiro na própria terra” que é lembrado de forma espetacularizada através de fragmentos coloridos de um folclore estereotipado.

No Brasil que se modernizava a partir dos centros urbanos alçando-se ao status de civilização e progresso, só cabia a exclusão e a invisibilidade à cultura afro-brasileira, pois esta estaria no rol da cultura popular, das práticas de tradição, das possíveis marcas de uma ruralidade de um passado colonial, rústico, primitivo, inculto, pueril. Foi nesse campo de significação que, para Fernandes, as práticas culturais dos negros foram expurgadas dos centros urbanos ditos civilizados. Motivo de retrocesso e vergonha para o estilo de vida burguês, a cultura afro-brasileira teria sido “empurrada” para as periferias das cidades e para o interior dos estados brasileiros onde teriam sido invisibilizadas.

Assim, a modernização do espaço urbano não favoreceu a persistência da cultura negra que poderia servir como meio de associativismo negro. Embrutecidos e perdidos uns para com os outros, os negros e mulatos não perpetuavam cultura. Ao contrário, perdiam-na. Até neste sentido, o sujeito histórico da narrativa é o homem branco. É ele quem faz tudo: ocupa lugar de poder, exerce maior saber, possui cultura mais elevada, organizada e intencional. É o branco quem, inclusive, destrói a cultura negra no raciocínio de Fernandes. O exemplo dado pelo autor é o do “nascimento” da “macumba”, uma prática religiosa descaracterizada e ridicularizada pela ação do branco. A “macumba” seria uma prática religiosa brasileira e não africana porque, inclusive, perdera a pureza das tradições africanas<sup>222</sup>. Isso só foi possível porque os negros não conseguiram se organizar para proteger-se e proteger sua cultura:

Não possuindo autonomia social para se associar através de valores culturais próprios, de cunho autenticamente “sagrado” e “tradicional”, a “população negra”, perdeu a possibilidade de zelar pela pureza de seus cultos e acabou assistindo à perversão da macumba pelo branco<sup>223</sup>.

---

<sup>222</sup> Neste sentido, como vimos, Florestan reforça por outros caminhos interpretativos, o argumento de Nina Rodrigues de que a pureza das práticas religiosas africanas foi corrompida pelas interações religiosas com outras matrizes étnicas. No entanto, vale ressaltar, este não é o único ponto em que Fernandes reforça os estereótipos desclassificatórios de Nina Rodrigues, pois ambos caracterizam a cultura afro-brasileira como atrasada, rústica, primitiva, folclórica.

<sup>223</sup> FERNANDES, Idem. op. cit., p. 86. Destaques do autor.

Dessa maneira o negro entrega passivamente a sua cultura à ação deteriorante do branco. Isso ocasionou a perda de oportunidades de congregação e reorganização social e política; o apagamento dessa memória cultural “rústica” do centro urbano; o isolamento econômico, social e cultural do negro.

Esse homem negro, esse homem rústico é projetado visivelmente na descrição de Fernandes como um ser caipira, analfabeto, mal vestido, desprotegido, paupérrimo. Uma pessoa que se entrega à ociosidade, à vadiagem, à imoralidade e à desmoralização. Que, segundo o estereótipo racista do branco – e aqui o autor busca afastar-se discursivamente dessa concepção –, são (des)classificadas como vagabundos, cachaceiros, desordeiros e mulheres à-toa. Seres que através de suas bebidas, festas, danças, vestimentas e aglomerações etc.,<sup>224</sup> perturbavam e ameaçavam o decoro, a propriedade e a segurança dos burgueses. Talvez esses valores “invertidos” é que tenham aglutinado os negros. A cultura negra recebe o rótulo de cultura popular e passa a ser evidenciada de forma a recriar espetáculos que não resolvem o problema da exclusão social do negro, mas apenas o aprofundam.<sup>225</sup>

Os estudiosos Peter Fry e Carlos Vogt<sup>226</sup> chamam esta fase dos estudos afro-brasileiros, na qual Florestan Fernandes se enquadra de *fase sociológica*. Nela, já não mais interessa entender se o Brasil está no mesmo compasso ou não em relação às outras nações, e sim a dialética entre universal e o particular em que se poderiam trilhar os caminhos para os países “subdesenvolvidos”. A tônica agora seria estruturar as classes sociais no Brasil, considerando a história particular dos negros como escravos e depois como trabalhadores livres marcados no país pelo sistema de preconceito de cor. “Ao romantismo da fase precedente substitui-se, então, um realismo de inspiração sociológica, de fundo social e de aspiração socialista”.<sup>227</sup>

Atualmente as pesquisas em diversas ciências sociais assim como o desenvolvimento dos movimentos negros também já mostraram que várias teses

---

<sup>224</sup> O autor não cita objetivamente as práticas culturais “típicas dos negros” assim como Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, mas de forma indireta ele nos propõe inferências que indicam onde ele localiza a cultura afro-brasileira: a música, as festas, as danças etc. Nesse sentido ele não se afasta dos autores já analisados neste trabalho, apenas indica os mesmos lugares da cultura, as mesmas práticas, mas agora atribuindo-lhes um sentido de lástima pela perda política e exclusão social do negro. Como uma camisa de força, essa cultura prende negros e mulatos deteriorando-os à medida em que também se deteriora.

<sup>225</sup> Nesse ponto Fernandes faz uma crítica contundente aos cientistas sociais, africanistas que, se apoiando em referenciais como Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, por exemplo, realizavam esse tipo de abordagem folclorista e espetacularizada e relegavam à crítica à exclusão social do negro.

<sup>226</sup> VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

<sup>227</sup> Idem. op. cit., p. 35.

defendidas no livro de Fernandes são controversas<sup>228</sup>. Na leitura feita, percebemos que o autor analisa e julga o passado dos negros por um olhar ainda branco, ou seja, um olhar que não entende a lógica própria do universo cultural negro, porque quer entender as macroestruturas sociais, políticas e econômicas. Desta forma, seu livro clássico apela para uma interpretação pessimista quanto à identidade cultural negra. Uma interpretação que desperta rancor pela exclusão social do negro, ao passo que o evidencia como um incapaz, legitimando um “enredo trágico de uma revolução burguesa inacabada e de uma proletarização sem virtudes.”<sup>229</sup>

É por isso que o MNU não toma a tese de Fernandes como legítima quando o movimento quer construir teoricamente o conceito de cultura afro-brasileira. num primeiro momento, enquanto crítica a permanência do racismo do branco em relação ao negro, perpetuado pelo Estado brasileiro, a obra parece ser conveniente; mas quando passa a estabelecer – e não compreender – um perfil mental negro, uma (des)classificação valorativa e conceitual da cultura afro-brasileira, Fernandes é julgado pelo MNU como um autor “estrangeiro”. Trata-se de um branco falando da cultura negra por uma ótica externa. Seria um branco que faz parte ainda de um problema epistêmico e não da solução. Como vimos no capítulo anterior, em vários documentos o MNU brasileiro ponderou que não era a favor de uma segregação racial entre negros e brancos. Os cidadãos não negros que desejassem criar caminhos para a reconstrução de uma tão sonhada democracia do Estado brasileiro seriam bem aceitos, tanto é que, como veremos no capítulo a seguir, intelectuais brancos foram grandes parceiros do MNU na reconstrução epistêmica, não só do conceito de cultura afro-brasileira, como na elaboração e efetivação de propostas oficiais de reparação do governo brasileiro perante a população negra. Porém isso não foi possível ainda com Florestan Fernandes uma vez que as lentes deste autor não permitiam compreender de forma mais profunda a mentalidade, a experiência e a cultura afro-brasileira. Seus referenciais teóricos só lhes possibilitaram chegar até determinados caminhos da análise social. Não era aquela noção que o MNU queria associada a sua identidade, aquela noção que trata o negro

---

<sup>228</sup> O autor esteve sensível a este ponto de fragilidade de sua obra, inclusive pelas condições de produção da investigação e produção textual em que esteve inserido. A esse respeito ele assume que: “Esse desequilíbrio inesperado na realização do programa de trabalho, que nos havíamos imposto, faz com que esse estudo contenha, provavelmente, lacunas e defeitos que poderiam ser eliminados em outras circunstâncias”. FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. p. 21.

<sup>229</sup> GUIMARÃES, GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Prefácio à 5ª edição de FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008. p. 13.

como “coitadinho”, não só pelo seu passado, mas também pela sua condição presente e, talvez ainda futura por muito tempo, de irracionalidade e impotência política.

Não foi objetivo neste capítulo discutir todos os intelectuais que neste vasto recorte temporal falaram da cultura afro-brasileira. Escolhemos aqui, como já dissemos na introdução, os intelectuais que inauguraram paradigmas interpretativos da cultura afro-brasileira. Vários outros autores que escreveram neste intervalo de tempo – e até alguns que estudam ainda hoje – se apoiam teoricamente nas noções de cultura afro-brasileira forjadas por esses intelectuais de referência. Como vimos, embora tenham surgido caminhos teórico-metodológicos distintos, o ponto de partida e chegada dessas interpretações são as mesmas incompreensões, os mesmos estereótipos: a irracionalidade folclórica, a pobreza conceitual, a impotência política, a inferioridade, vitimização e culpabilidade da própria cultura afro-brasileira que é sempre, selecionada, organizada, descrita, analisada e desclassificada pelo olhar externo ao negro, o olhar estrangeiro; embranquecido no sentido de ocidentalizado, modernizado e cristianizado, que não consegue perceber a existência de outros sentidos e possibilidades de organização, ação e existência.

*Ora, se era contra essa tradição de pensamento que vinha se opor o MNU a partir dos anos 1970/80, que outro projeto poderia ser proposto para reconfigurar essa episteme não só da afro-descendência, mas também do Estado brasileiro frente à reorganização do nacional? No próximo capítulo analisaremos os conteúdos e formas equacionadas para dar conta desse propósito. Encontraremos discursividades em movimento, elencando não só palavras, mas sons, gestos e cores numa profusão de princípios éticos e estéticos; políticos e culturais onde intelectuais de vários lugares sociais contribuem para a construção de um projeto maior.*

### **CAPÍTULO 3**

## **A CULTURA AFRO-BRASILIERA “VISTA POR DENTRO”: A HISTORIOGRAFIA, O ENSINO DE HISTÓRIA E O NOVO COMPROMISSO POLÍTICO DO ESTADO BRASILEIRO**



“Unidos e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano”.<sup>230</sup>

### **Novas discursividades na construção do conceito de cultura afro-brasileira: a narrativa histórica como instrumento assumidamente político**

Março de 1978. Voltamos ao contexto da Ditadura Militar no Brasil. Um grupo de jornalistas chega à região de Sorocaba, no interior de São Paulo, no bairro rural do Cafundó. A comunidade era composta de negros descendentes de ex-escravos. Os jornalistas lançavam por si só um olhar de admiração e exotismo por aqueles que pareciam “estrangeiros” embora fossem brasileiros. Na mídia, os moradores do Cafundó eram apresentados na mídia como “africanos”, descendentes de africanos, ex-escravos que guardavam uma língua “estranha” herdada da África e da escravidão. Entre admirações e repulsas, a inquietação e debates ferrenhos. Foi a inquietação curiosa acerca da ênfase na defesa de uma “pureza de tradições africanas no Brasil” que despertou o interesse de vários investigadores, muitos dos quais foram à comunidade. Entre os intelectuais que queriam comprovar de fato a existência de uma “língua africana pura” e os que duvidavam da existência dessa língua, havia um pressuposto comum: a de que o capitalismo desenraiza todas as culturas que não condizem com sua lógica de desenvolvimento. Assim, a pureza cultural do Cafundó não era possível numa sociedade capitalista a não ser que estivesse extremamente isolada desta. Essa argumentação, como vimos, foi elaborada por Florestan Fernandes nos anos 1960.

*O que este “micro acontecimento” tem a ver com a Ditadura Militar, especificamente? Ora, já se sabe que o golpe de 1964 consolidou-se no poder esmagando as guerrilhas urbanas através de suas forças de repressão. No entanto, outro aspecto que deve ser ressaltado é que os modelos explicativos universais começam a ser questionados; tanto o humanismo de direita ou o liberalismo, quanto o humanismo de esquerda ou o comunismo. Justamente nas entrelinhas do universalismo reaparecem as preocupações com o indivíduo, com os “micros universos”, com os pequenos grupos e categorias sociais: as chamadas minorias.<sup>231</sup> No compasso de todos esses eventos, a*

<sup>230</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 165.

<sup>231</sup> VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 36.

ciência e a cultura brasileira passaram por um fenômeno mais amplo de reconhecimento e valorização dos conteúdos, formas e experiências que parecessem alternativos.<sup>232</sup>

Embora fosse um período de censura e repressão, surgiram no Brasil alguns movimentos sociais a exemplo do Movimento Negro Unificado (MNU) que foi fundado na cidade de São Paulo em 07 de julho de 1978 (três meses após a “descoberta” do Cafundó pela mídia). A repercussão de Cafundó fez emergir vários sujeitos, grupos e instituições com propósitos bem diferentes. Na PUC - São Paulo, Abdias do Nascimento<sup>233</sup> lança o Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro) e incluiu o Cafundó no seu projeto de pesquisa sobre os “Quilombos Contemporâneos”. Segundo Fry e Vogt, também o Clube 28 de setembro<sup>234</sup>, o MNU, os pesquisadores, os jornalistas, e os advogados voltados à causa negra, buscavam não só prestar assistência ao Cafundó, mas também, a partir dessa assistência, se auto fortalecerem social e politicamente com base no espírito assistencial de suas ações. Esse fato revelou diversas disputas políticas tanto entre alguns movimentos sociais, como também diversas políticas teóricas entre diversos intelectuais na academia.

Foi durante o período da Ditadura Civil-Militar que os pesquisadores Carlos Vogt e Peter Fry conheceram a comunidade rural de Cafundó com a qual desenvolveram uma investigação de cerca de dez anos (1978 a 1988). Além deles, também participaram dessa pesquisa o linguista Maurício Gnerre e o historiador Robert Slenes. Estes pesquisadores reconhecem a força e a legitimidade dos movimentos negros, a exemplo de outros movimentos sociais, nos ganhos políticos para as categorias as quais representam. Para eles, os ganhos políticos na legislação brasileira devem-se aos movimentos presentes no cenário nacional que manifestam enfaticamente o ponto de vista teórico, ideológico e militante de intelectuais e de organizações na defesa da etnicidade como um valor de si mesmo.<sup>235</sup> Desta maneira consideraram legítimo a aproximação com o nascente MNU:

---

<sup>232</sup> VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

<sup>233</sup> Como vimos no capítulo 1, Abdias do Nascimento foi um dos principais líderes do Teatro Experimental Negro (TEN). Além de escritor e dramaturgo, Abdias foi também Professor. Enquanto um dos principais militantes negros do século XX agia nos campos intelectuais e políticos do MNU em nível nacional, chegando a ser parlamentar.

<sup>234</sup> Associação Negra existente em São Paulo nos período da pesquisa.

<sup>235</sup> Esta perspectiva aproxima-se da caracterização dos movimentos sociais no Brasil do século XX feita pelo sociólogo Arim Soares do Bem, para quem a importância histórica desses movimentos consiste não somente no fato de que eles revelam tensões e conflitos sociais, mas também no fato de que as categorias reivindicatórias de direitos também elaboram propostas de soluções possíveis para o que exigem, buscando a institucionalização jurídico-legal das conquistas, ampliando e universalizando o campo formal do direito para todo conjunto da sociedade, criando novos contextos históricos. BEM, Arim Soares do. A

Num e noutro caso obedecíamos ao mesmo impulso ideológico: a crença de que o Cafundó era um símbolo de resistência negra, cujo alcance político, ainda que legitimasse nosso trabalho acadêmico, o ultrapassava. Era inconcebível para nós, brancos que somos, que esse símbolo não fosse incorporado na luta mais ampla dos movimentos negros.<sup>236</sup>

Os autores em questão explicam que assumiram um compromisso político para com a comunidade a fim de que sua pesquisa não trouxesse benefícios apenas para eles mesmos enquanto intelectuais, mas também para os próprios moradores do Cafundó enquanto sujeitos participantes do estudo. A pesquisa em história se propôs a investigar e contribuir para a confirmação da posse da terra da comunidade que naquele momento era uma afirmação bastante contestada. Após o denso trabalho cruzando depoimentos orais com inventários e testamentos nos cartórios do interior de São Paulo, foi constatada a real posse de oitenta alqueires das terras do Cafundó pelos seus habitantes (descendentes de ex-escravos) que haviam recebido a terra como herança de seus senhores. Intelectuais e representantes da comunidade do Cafundó conseguiram pressionar o governo ao ponto de garantir o reconhecimento a (re)legalização de suas terras. A história rendeu tantos debates e reportagens que pressionou o reconhecimento público do Estado brasileiro para com a diversidade étnica que o compõe em suas especificidades e o compromisso em garantir os direitos básicos para a auto-gestão de uma vida digna no grupo. Em 1990 ocorreu o tombamento do Cafundó enquanto comunidade negra com posse legal das terras, momento em que também essa comunidade foi consagrada como símbolo para as lutas do MNU. Neste sentido, a ação desses diversos sujeitos e instituições possibilitaram, através da participação da comunidade do Cafundó, um ganho político para essa mesma comunidade.

O que mais nos importa desta história é o fato de que nesse contexto de múltiplos interesses e significações, Peter Fry, Carlos Vot, Robert Slenes e Maurício Gnerre se posicionam política e intelectualmente quanto à tradição acadêmica de pensamento que havia se estabelecido sobre a cultura afro-brasileira. Estes intelectuais propuseram a revisão do conceito de cultura afro-brasileira, criticando sua historicidade,

---

**centralidade dos movimentos sociais na articulação entre Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX.** Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 10/06/2010.

<sup>236</sup> VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil:** linguagem e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 18.

revelando novas experiências históricas onde essa cultura possa ser evidenciada de forma diferente. Promovia-se uma série de esforços intelectuais para compreender de forma mais “interna” e “profunda” os significantes e significados que criam e recriam a lógica dessa complexa cultura afro-brasileira. Para isso os autores propõem não só a crítica dos referenciais antigos, como também a seleção de novos referências nos campos da antropologia, da linguística e da história. De que forma isto assume a forma de narrativa histórica? Veremos a seguir, através da análise do livro *Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade*.<sup>237</sup>

### **1. Peter Fry e Carlos Vogt, a dinâmica cultural e a cultura afro-brasileira repensada**

Fry e Vogt (assim como seus colaboradores) assumem posturas intelectuais mais transparentes frente a sua proposta de trabalho, ao tema, aos sujeitos participantes, à academia e à sociedade brasileira. Discursivamente, eles se localizam estrategicamente numa fase de transição epistemológica e política onde não só o Estado deve ser repensando, como também a ciência e as identidades sociais e culturais. Dessa forma eles assumem uma parcialidade em favor da história negra ao passo que se colocam dentro da experiência estudada e não fora, como os intelectuais que vínhamos estudando até aqui. De acordo com os autores:

O relato que aqui será feito é o de um narrador cientista que, interessado em relativizar o comportamento do outro, se descobre ele próprio relativizado diante desse comportamento. Um relato cujo narrador em terceira pessoa dá lugar a um narrador em primeira pessoa, isto é, a um narrador-personagem.<sup>238</sup>

A experiência investigativa pela qual passaram os fez revisitar os estudos canônicos feitos até aquele momento sobre a cultura afro-brasileira. Dessa maneira, os autores pontuam duas tradições de abordagem científica dos africanismos reinventados

---

<sup>237</sup> Esse livro foi escolhido pelo fato de inaugurar uma nova perspectiva de se entender a cultura afro-brasileira através do paradigma que os autores chamam de histórico-estrutural em que, como o próprio termo sugere, a dimensão histórica ocupa um lugar privilegiado para se entender a cultura. Foi esse livro também que possibilitou à historiografia da escravidão no Brasil dar saltos qualitativos na sua produção investigativa sobre os complexos processos de formação da cultura afro-brasileira.

<sup>238</sup> VOGT, Carlos e FRY, Peter. *Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.p. 20.

no Brasil que merecem destaque: a primeira seria a filológica ou historicizante e a segunda seria a histórico-estrutural. A primeira se preocupa em evidenciar as origens, continuidades e similaridades entre práticas culturais no Brasil e na África. E têm uma perspectiva folclorista que promove uma espécie de genealogia cultural evidenciando aspectos da cultura africana no Brasil que os próprios brasileiros não têm consciência. Nesse sentido, a cultura afro-brasileira emerge como pitoresca e cristalizada, desconsiderando o dinamismo dos processos históricos que fazem com que os traços sociais e culturais acabem sobrevivendo e sendo readaptados, mudando de sentidos e significações. A cultura afro-brasileira seria atemporal, cristalizada, mera reprodução mecânica de atividades exóticas. Os sujeitos que a fazem seriam destituídos de inteligência e criatividade, pois apenas reproduzem mecanicamente as atividades herdadas dos seus antepassados, sem adequá-las aos novos contextos. Nina Rodrigues e Gilberto Freyre são exemplos dessa abordagem filológica e folclorista que consistia num método comparativo entre Brasil e África privilegiando as línguas, religião e folclore. Tal abordagem corresponde à fase de estudos afro-brasileiros a que Fry e Vogt chamam de romântica.

A segunda perspectiva, a histórico-estrutural, na qual os autores se inserem, considera que a vida social não incide em combates campais entre culturas opressoras e culturas que romanticamente resistem, mas entre grupos, categorias e sujeitos, para quem a cultura orienta a ação política e é ao mesmo tempo uma arma usada para empreendê-la. Aqui os autores estão pensando a política no plano micro, como relações de poder que se estabelecem no cotidiano. Nessas pequenas e grandes batalhas do dia-a-dia, a cultura vive e revive através daqueles que a usam transformando-os e transformando-se. É desse ponto de vista que eles estudam a “língua africana” do Cafundó enquanto prática cultural viva, dinâmica, ressignificada e ressignificante, e como ação política. Essa linguagem específica é entendida como eixo estruturador da vida em sociedade, cujo significado político e social é dado pelo contexto das relações onde tem existência. Temos, portanto, uma abordagem lingüístico-antropológica. O grande debate sobre reprodução *versus* transformação cultural agora passa a ser abordado à luz de um estudo das relações sociais concretas nas quais esses traços culturais se articulam. Privilegia a natureza política e econômica das relações entre os articuladores dos “africanismos” e a sociedade envolvente. Pensa-se a cultura afro-brasileira apontando-a em várias direções. Esses autores estão nas décadas de 70 e 80 propondo um novo paradigma interpretativo para a cultura afro-brasileira.

A primeira perspectiva pontuada referenda a desqualificação e exclusão dos negros na história e cultura nacional; a segunda propõe uma “compensação” da cidadania negra através de novos mecanismos de análise e conhecimento em que a cultura consiste um campo privilegiado da ação política. Na pesquisa em questão, essa lógica da compensação é percebida no interior das relações sociais da prática cultural da *Cupópia* ou *Falange*, nomes que designam a língua falada no Cafundó, assim os autores comentam:

Tudo se passa como se, por uma espécie de mecanismo compensatório, fosse criado um espaço mítico no interior da situação de degradação econômica e social, característica da história das populações negras do Brasil, espaço no qual seria possível uma como que renovação ritual de certa identidade perdida<sup>239</sup>.

Este fato remodela as relações sociais dentro do grupo e deste com o conjunto da sociedade. Tal perspectiva analítica possibilita compreender como a “sobrevivência” de certos traços culturais de origem africana até o presente se tornam um elemento compensatório, um importante eixo estruturador da construção de identidades e relações sociais numa sociedade marcada pela exclusão do negro.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi iniciada com o recolhimento de relatos orais onde foi dada grande importância à memória dos cafundoenses. Após verificarem que existiam vários pontos convergentes e outros divergentes nas narrativas sobre a origem da comunidade, os pesquisadores partiram para os arquivos e cartórios da região. Através de um rigoroso levantamento de fontes, dados e cruzamentos de informações; através de documentos legais, como mapas e inventários, constataram a propriedade de terras da comunidade para os escravos e seus descendentes como marco de origem da comunidade e de suas relações sociais e culturais. Constataram também vários processos de grilagem dessas mesmas terras pelos fazendeiros vizinhos. Um processo violento marcado por brigas e mortes.

Para os autores, as representações presentes nos relatos dos informantes, embora sugestivas, não mereciam muita confiança em consequência da ausência de dados complementares de outras fontes. Neste sentido, as outras fontes buscadas permitiram a reconstituição da história da comunidade desde o século XVIII. Os autores procuraram

---

<sup>239</sup> VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 26.

situar esses aspectos de experiência histórica da comunidade do Cafundó dentro do cotidiano da escravidão, especificamente no interior de uma política de domínio senhorial amplamente difundida na região: muitos senhores daquela região deixavam suas terras para os seus escravos.

Contudo, este tipo de relação estava longe de caracterizar as relações entre senhores e escravos como relações harmoniosas, como na proposta de Gilberto Freyre. Do contrário, Fry e Vogt enfatizam a existência de uma política de dominação senhorial presente nessas doações que só aconteciam quando os senhores não possuíam descendentes diretos para deixar as terras como posse. Quando a recebiam, os escravos não podiam arrendá-las, vendê-las ou doá-las. Isso fazia com que os escravos permanecessem de certa forma presos às terras que se tornavam extensões da posse dos antigos senhores através dos escravos. Nos inventários analisados, o testador sempre procurava limitar o direito dos donatários de dispor da propriedade. Os escravos e também os seus descendentes libertos eram vistos como *infantis*, incapazes de cuidar de si. O incentivo a formação de famílias entre os próprios escravos também fazia parte da política senhorial de dominação, visando tornar esses escravos mais dependentes.<sup>240</sup>

Foi assim que os autores puderam, por exemplo, situar o caráter de comunidade organizada a partir da ideia de parentesco do cafundó no século XVIII, um momento histórico que antecede em muito a doação de terras e à fixação do grupo no local atual. Através do estudo da genealogia das famílias que compunham a comunidade do Cafundó à época da pesquisa, os autores verificaram que um grande traço definidor da comunidade negra era a estabilidade familiar; essa estabilidade definia a estrutura social e cultural através das normas familiares e comunitárias que possuíam grande relevância. A partir desse dado, os autores refutam a ideia de família “devassa”, instável, anômala e patológica socialmente, veiculada por uma historiografia culturalista como a de Freyre.<sup>241</sup>

Enfim, essa perspectiva já redireciona nosso entendimento quanto à noção de cultura. Aqui estão sendo enfatizados outros aspectos culturais como a linguagem, a

---

<sup>240</sup> O que não quer dizer que os arranjos familiares sejam unicamente decorrentes dessa política de dominação senhorial, pois, explicam os autores, os escravos sempre interpretavam a sua condição dentro dos contextos e viram a união matrimonial como possibilidade de ganhos materiais e simbólicos, por isso também costumavam casar-se. Porém, não é fácil chegar a essas conclusões, há que se ler os documentos nas entrelinhas de forma conjuntural. Todas essas informações são importantes para se compreender o contexto em que tem sentido a língua chamada de *cupópia* ou *falange*.

<sup>241</sup> VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 26.

constituição de famílias e a organização social embasada na ideia de parentesco. Os autores também atentam para a organização espacial da comunidade<sup>242</sup>, que se apresentava de forma circular onde, de um lado desse círculo, se colocava uma parentela (Almeida Caetano) e de outro lado, outra parentela (Pires Cardoso).

Naquele contexto, havia uma série de leituras e significações dos fazendeiros e outras comunidades vizinhas ao Cafundó referentes aos Almeida Caetano. Devido às suas práticas culturais eles eram referidos como: “praticantes da falange ou cupópia”, “vagabundos”, “embrulhões”, “de emprego esporádico”, “sem aliança com o poder local” e “católicos que exerciam práticas de cultos afro-brasileiros”. Já os Pires Cardoso eram tidos como “trabalhadores”, “honestos”, “que não falam a falange” e “têm alianças com o poder local”, “possuem empregos regulares” e “são evangélicos”. Percebe-se que são representações que tomam como pontos de partida alguns símbolos de uma estereotipada ancestralidade africana: o fato de falar ou não a cupópia, de praticar ou não cultos afro-brasileiros, de não lidar de forma digna com o trabalho, de serem vagabundos e embrulhões.<sup>243</sup>

---

<sup>242</sup> É importante ressaltar que os autores não desconsideram outras práticas culturais como afro-brasileiras, a exemplo das danças, músicas, candomblé, festas, jogos, etc. Esses que se tornaram “lugares clássicos” da cultura afro-brasileira no discurso oficial e, por conseguinte, no “senso comum” do entendimento brasileiro. A partir deste momento a noção de cultura afro-brasileira e suas práticas de dança, música, gastronomia e candomblés são aqui interpretadas de forma diferente: não como elementos de “pura” herança africana que compõe o folclore brasileiro, nem como práticas de alienação, mas como práticas que inscrevem sentidos, memórias, identidades, solidariedades e relações de poder. Nas palavras dos autores: “Nesse aparente paradoxo é que reside talvez o papel social mais importante dessa “língua africana” do Cafundó. Esse papel, em outras circunstâncias, pode ser manifestado através de outros recursos culturais, como, por exemplo, dança, música, gestos corporais, representações dramáticas etc. – enfim, recursos que integram inúmeras manifestações culturais de origem africana no Brasil. Pensamos nos candomblés, nos congos e moçambiques, na capoeira, nos afoxés etc”. VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.120.

<sup>243</sup> Aqui esse conjunto de representações está nitidamente associado ao mundo social que circunda a comunidade do Cafundó, no entanto, vimos, essa mesma espécie de raciocínio está presente na obra de Florestan Fernandes, o que comprova a forte presença de estereótipos racistas em sua interpretação, oriundas desse contexto em São Paulo que pensa a cultura afro-brasileira enquanto “popular”, “rústica”, “atrasada”, “alienação” e “depreciação”, a partir da qual os negros herdaram da escravidão à má vontade quanto ao exercício do trabalho preferindo a vagabundagem. A diferença argumentativa é que as “pessoas comuns” usavam esse discurso para acusar, condenar e justificar a exclusão do negro, culpabilizando-o, já Florestan usa essa marca discursiva para vitimizar os negros e não condená-los. Quanto à adjetivação de vagabundos para os Almeida Caetano, depois de recolher relatos orais e investigar mais informações, os pesquisadores constataram que o que parecia ser somente vagabundagem era na verdade uma estratégia pela sobrevivência, pois os Almeida Caetano estavam ameaçados de morte caso saíssem das terras. Era por isso que eles preferiam trabalhar nas próprias terras, para o próprio sustento ao invés de buscarem trabalho nas fazendas vizinhas, contrariando a ideologia trabalhista. Assim, o que antes era compreendido como vagabundagem, passou a ser analisado de forma mais detalhada e virou estratégia de sobrevivência, frente às ameaças de morte. Nesse trânsito discursivo, Fry e Vogt construíram outras marcas discursivas ressignificando a experiência e a identidade negra.



No decorrer da pesquisa, os autores começaram a enxergar outras possibilidades interpretativas e passaram a construir um novo perfil para esses sujeitos negros da comunidade. Por exemplo, analisando o mestre Otávio (64 anos), líder da parentela Almeida Caetano, os pesquisadores caracterizam-no: como “um homem trabalhador”, “festeiro”, “cantador” e “contador de histórias”, “poeta” e “tocador de sanfona estimado por muita gente”. Otávio era um homem que anteriormente bebia muito até que deixou de beber, como ele mesmo narra, por conta própria; mas não perdeu a empolgação pelas festas, músicas e danças. Era um homem de muitas vaidades. Um homem muito cordial que exercia grande poder de liderança local embora não estivesse nada próximo do protótipo de um herói negro como, por exemplo, Zumbi dos Palmares. Mas todos os contatos entre a comunidade e o que vem de fora dela passam por ele, na medida em que mantém coeso um grupo de parentes que, dadas as condições históricas das suas relações sociais, poderiam, e até mesmo deveriam, estar espalhados. Para os autores, este homem negro não era um alienado, pois em seus relatos ele deixou muito claro a sua consciência de liderança, atribuindo boa parte dela ao seu destro uso da “língua africana”.

Conforme os autores, a identidade de Otávio é marcada por contradições entre a “fanfarronice” e a “consciência” de que é preciso defender as suas coisas e parentes e lutar por direitos. Este homem é transformado num novo modelo de compreensão dos negros. Constrói-se mais um símbolo de negritude num “herói” comum que age politicamente no cotidiano. Agora a ciência diz que o negro é um sujeito histórico. Ele é organizado, consciente e dotado de ação política. Aspectos apenas visíveis quando se parte para uma pesquisa que busque compreender a cultura no cotidiano, mediando conflitos. Esse novo universo descritivo foi construído a partir das múltiplas atividades do mestre Caetano: o trabalho na terra e na criação de animais; o trabalho de rezador e benzedor na comunidade; o grande afeto e ironia que marcam as suas atitudes. Assim, os autores fazem uma operação simbólica que inverte as identidades das parentelas cafundoenses. Pois aquelas classificações são mais de natureza estratégica do que de ordem estrutural. Assim, poderíamos ver os Almeida Caetano como muito mais autônomos politicamente, embora mais fracos economicamente, enquanto que os Pires Cardoso são mais fortes economicamente e menos autônomos politicamente.

É nesse jogo de poder entre a própria comunidade e entre esta e o restante da sociedade que a língua afro-brasileira da *cupóia* é interpretada como uma prática

cultural viva enquanto prática discursiva da qual só os iniciados podem negociar sentidos. Ela estabelece uma etnicidade, já que assumir a fala dessa língua é assumir uma negritude, uma ascendência africana<sup>244</sup>. Uma vez que a identidade é uma construção social, as identidades culturais afro-brasileiras não se realizam pelo isolamento de grupos ou comunidades afrodescendentes, mas pelo seu envolvimento com a sociedade como um todo e seu reconhecimento por esta. Destarte, a *cupópia* ingressa no discurso como prática legitimadora da identidade grupal, cujos ancestrais são africanos ex-escravos, e da luta política do grupo pela posse das terras.

No cotidiano da pesquisa, verificou-se que a *cupópia* é uma prática cultural afro-brasileira restrita a poucos falantes, sendo utilizada no dia-a-dia da comunidade, sempre que alguém acha necessário trocar informações sem que todos em volta entendam o que dizem. Assim, a *cupópia* é uma prática cultural que pertence à esfera do cotidiano<sup>245</sup>: amigos que dividem a conta num bar (para conservar-se da vergonha de falta de dinheiro, por exemplo); empregados que excluem a participação do chefe num diálogo (a linguagem como código secreto que permite a inversão social da relação dominadores x dominados) ou em casos em que um patrão não aprecie o trabalho de um empregado. A grande questão é que essa “língua africana” é diacrítica, ou seja, ela exerce um papel de diferenciação social entre os grupos. A falange constitui uma forma de estabelecer solidariedades e alianças entre seus falantes e os habitantes de cidades vizinhas e os representantes do “poder distante”. Ela exerce mais do que uma função referencial ou cognitiva. Ela dá forma às relações de poder no cotidiano da vida social. A *cupópia* cria uma espécie de renovação ritual da identidade ancestral africana, dando aos cafundoenses um senso de origem comum que compensa simbolicamente as relações sociais dos habitantes. Situações que remetem à política de trabalho e sobrevivência concreta do grupo.

*Como se opera, então, essa língua chamada de cupópia ou falange? Trata-se de uma língua africana ou afro-brasileira?* Embora as palavras sejam de léxicos africanos,

---

<sup>244</sup> A falange ou cupópia é uma língua africana não só porque boa parte do seu léxico vem de línguas como quimbundo, umbundo e quicongo, mas também porque ao falá-la, os habitantes do cafundó representam a si mesmos como “africanos”. Essa significação alude não apenas à origem etimológica do vocabulário, mas as estratégias políticas de atribuição de sentido para uma identidade social com vistas a determinados interesses.

<sup>245</sup> Ao contrário do que vimos nas abordagens anteriores onde a cultura afro-brasileira é concebida dentro de eventos de interrupção do cotidiano, realizada somente em datas e momentos especiais: festivos ou religiosos por exemplo, por isso é que se diz que, na abordagem folclorista, a cultura afro-brasileira é espetacularizada.

a estrutura sintática que a organiza são da língua portuguesa. Embora seja uma língua que apresente um léxico limitado (140 palavras ao todo), o sistema da falange é dinâmico, criando múltiplas significações para uma mesma palavra a depender do contexto em que se dá o diálogo, o discurso. Trata-se, portanto, de uma “língua” viva e muito complexa que produz sentidos em contextos sociais específicos e que para muitos observadores desatentos não passa de uma “língua” confusa e pouco inteligente.

Fry e Vogt pensam a linguagem como um complexo sistema de construção de conceitos e significação do mundo a partir de cosmovisões que estão relacionadas com as estruturas sociais e culturais do Cafundó. Dentro dessa cosmovisão há um dinamismo no sentido das palavras em contextos específicos em que a fala e as significações da *cupópia* assumem interesses específicos. É o que os autores chamam de um “paradigma das finalidades”. A partir dessa noção, os autores analisam discursos, situações conversacionais entre os falantes da *cupópia* a fim de entender como essa linguagem se expande e significa relações sociais a partir de conceitos. Nas palavras dos autores:

Dizer que esse diálogo não tem lógica é cometer um abuso de etnocentrismo. (...) A lógica cartesiana das combinações sintáticas etc., o diálogo não tem; mas ao mesmo tempo, revela uma lógica de associações paradigmáticas, uma certa solidariedade vertical, se assim pudermos dizer, que, uma vez aceitas, permitem entender e acompanhar o fio fragmentado de suas significações.<sup>246</sup>

Pensando epistemologicamente a noção de cultura afro-brasileira enquanto possuidora de matrizes originárias de África, Fry e Vogt redirecionam o nosso olhar a matriz cultural banto. Uma matriz que parece pouco visível quando se pensa em cultura afro-brasileira, já que muitos dos símbolos clássicos dessa cultura aludem ao universo yorubá, como no caso dos orixás.<sup>247</sup> Os autores sugerem, então, uma maior influência de línguas bantos na origem da falange, o que não quer dizer que, necessariamente, os

<sup>246</sup> Assim sendo, existe uma lógica muito própria nessa forma de linguagem que escapa àqueles pesquisadores imersos em preconceitos culturais e raciais. VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 171-172.

<sup>247</sup> Como vimos no capítulo 2 esta noção de que a ancestralidade “típica”, ou pelo menos “mais aceitável” da África no Brasil é de origem “sudanese” foi forjada por Nina Rodrigues. Não negamos a participação de povos originários da África Ocidental na formação da cultura afro-brasileira, mas problematizamos a redução desta cultura apenas à matriz jêje-iorubá, e a displicência com os vários povos bantos. Como vimos, esta noção criada por Nina Rodrigues partia do pressuposto de que os “bantos” fossem “inferiores” aos “sudanese”.

ancestrais da comunidade tenham vindo de regiões onde se falavam essas línguas. Fry e Vogt dão grande importância às culturas bantos enquanto matriz da cultura afro-brasileira, mas chegam a concordar com o esquema explicativo de Nina Rodrigues de uma separação, grosso modo, de dois troncos lingüísticos de origem africana no Brasil, o yorubá para a Bahia e Maranhão; e o Banto para o sul do país e Pernambuco.<sup>248</sup>

A *falange* não é uma reprodução fiel das línguas africanas, mas um conjunto de rearranjos brasileiros dessas línguas. Dessa forma, essas práticas culturais são africanas quanto à sua origem histórica, mas são também brasileiras contemporâneas quanto à sua significação do mundo a partir das relações sociais concretas atuais. “Desse modo, os ‘africanismos lingüísticos’ no Brasil, antes de indicarem um caminho de procedência exclusiva, indicam, sobretudo, a construção ideológica de uma África miticamente homogênea e, por mais fantástica que possa parecer, brasileira”.<sup>249</sup> A cupópia, portanto, não é simplesmente uma língua africana, nem tão somente brasileira. Pela série de rearranjos que passa num complexo contexto de relações de poder em que a cultura media forças no cotidiano, a cupópia ou falange deve ser melhor compreendida como prática cultura afro-brasileira. É impossível notar sua ancestralidade africana da mesma forma que é impossível notar seu dinamismo dentro da realidade brasileira.

A cultura afro-brasileira em Fry e Vogt está em outros lugares simbólicos: na prática de linguagem, na organização espacial, na construção de identidades políticas, na formação de famílias. Desenha-se discursivamente uma nova cartografia cultural da cultura afro-brasileira que é, portanto, um conjunto de práticas vivas que assumem diversas formas e significados por diferentes sujeitos em contextos diferentes, mas são sempre práticas que mediam relações de força. Este paradigma ganha ainda mais legitimidade com os estudos do historiador Robert Slenes.

---

<sup>248</sup> É importante notar a complexidade de argumentos dos estudiosos, e aqui mais uma vez resgatamos a noção de interdiscursividade, das continuidades de um discurso em outros, uma vez que os sentidos do discurso estão sempre abertos e negociados de acordo com os interesses dos falantes em contextos específicos. Ora, embora em muitos aspectos Fry e Vogt discordem de Nina Rodrigues, eles não conseguem fugir de seu esquema explicativo básico, simplista e dualista a respeito da classificação dos africanos entre bantos e sudaneses.

<sup>249</sup> VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 188.

## 2. Robert Slenes, a história cultural e a cultura afro-brasileira “vista por dentro”

O historiador norte-americano Robert Slenes veio para o Brasil durante a década de 1970 e sua trajetória intelectual demonstra um percurso de inquietações, buscas e reinterpretações provocadoras. Pelo número de artigos, livros, resenhas, entrevistas, palestras e comentários, verifica-se que a comunidade acadêmica brasileira reconhece a importância científica desse intelectual dedicado à história da escravidão no império brasileiro. O livro publicado pelo autor que se tornou um clássico no Brasil recebe o título de “Na Senzala, uma flor”.<sup>250</sup>

O ponto de partida para tal estudo foi a busca de aprofundar os seus estudos de doutorado feito em 1976 na Stanford University, partindo de uma historiografia demográfica e econômica sobre a escravidão no Brasil da segunda metade do século XIX. Nesse estudo, surgiu sua primeira contraposição à historiografia existente até então que afirmava ser a família escrava uma instituição vulnerável (Freyre e Fernandes). Do contrário, Slenes percebeu em suas fontes que a família havia se tornado uma instituição muito viável para os escravos que, percebendo isso, mobilizaram forças, estratégias e afetividades para construir suas famílias. Como o próprio autor narra, num primeiro momento, ele preferiu analisar as famílias escravas como instrumento de dominação e exploração por parte dos senhores, o que ele mesmo chamou de “política de dominação senhorial” (termo que utilizou no texto do livro *Cafundó*). Só posteriormente, quando percebeu a mudança paradigmática que a historiografia norte-americana vinha dando à autonomia escrava, é que Slenes voltou à questão da família escrava para tentar compreender os significados dessa instituição dentro da perspectiva dos próprios africanos escravizados, ou seja, dentro de uma perspectiva afrocentrada.

Para chegar a essa compreensão, era necessário reconstruir um acervo de fontes qualitativas e uma metodologia de pesquisa viável. O historiador recorreu a algumas

---

<sup>250</sup> SLENES, Robert. “**Na Senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX**”. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. O livro resulta de uma longa trajetória de pesquisas e publicações sobre a história da historiografia da escravidão no Brasil, demografia dos escravos no interior paulista, o cotidiano escravista no império brasileiro, as relações políticas entre brancos e negros e a cultura afro-brasileira. O livro denota um momento de maturidade intelectual do autor, pois são discussões, conceitos, métodos e fontes revisitadas de um trabalho de mais de vinte anos, reunindo em quatro capítulos, textos que marcam uma nova discursividade sobre a história, a cultura e a identidade negra no Brasil. É por isso que esse foi o livro escolhido para se analisar o conceito de cultura afro-brasileira na narrativa histórica de Robert Slenes. Aqui se trata da concretização de mudança paradigmática no campo da historiografia propriamente dita.

fontes que já havia usado no doutorado, entretanto somando ao acervo pesquisado: a) inventários *post-mortem* e processos de crimes, b) listas de avaliação e de matrícula, c) cartas de alforria, assentamentos de batismo e casamento, d) anúncios de escravos fugidos e processos criminais e cíveis nos arquivos dos municípios de Campinas/SP e Vassouras/RJ, e) relatos de cronistas sobre as famílias de escravos e a vida no cativo das grandes lavouras do sudeste produzidos no século XIX e, f) estudos etnográficos sobre a África Central produzidos entre os séculos XVI e XIX por colonizadores europeus. Sua metodologia de ligação nominal entre diversas fontes permitiu-lhe perseguir e acompanhar a trajetória histórica de diversos sujeitos escravizados e, fazendo uma análise crítica dessas fontes, lendo nas entrelinhas, o autor começou a perceber aquilo que, a princípio, descartava: a possibilidade de articular bases materiais e simbólicas e compreender como os africanos escravizados articulavam suas heranças culturais para interpretar suas experiências históricas no Brasil.

O seu principal referencial teórico foi E.P. Thompson a partir do qual Slenes entendeu que o sentimento de pertencimento a um grupo social por parte dos sujeitos históricos estudados, no caso, os escravos (africanos e seus descendentes), era crucial para entender sua história. Contudo, apesar do embasamento na teoria thompsoniana, Slenes afirma que só começou a se interessar pelas questões culturais quando participou de outra pesquisa, sobre a qual já nos referimos nessa dissertação, assim se expressou o autor:

Na verdade, foi meu envolvimento em outro projeto, a partir de 1978, que me levou a refletir de forma mais sistemática sobre questões de cunho cultural. Refiro-me à pesquisa que fiz sobre a história no bairro rural negro de Cafundó, na região de Sorocaba, junto com Carlos Vogt e Peter Fry<sup>251</sup>.

A partir de tal pesquisa, Slenes voltou-se aos debates conceituais sobre cultura. Ao estudar a experiência histórica, linguística e cultural da *cupópia*, o historiador interessou-se em acessar bibliografias específicas sobre línguas nativas, antropologia e história da África Central (anteriormente chamada genericamente de África banto). A partir de então, Slenes debruçou-se sobre fontes que lhe revelassem formas de comunicação nas senzalas, atos de rebeldia escrava e as formas de religiosidade. Buscou

---

<sup>251</sup> SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 15.

documentos e temas através dos quais, assim pressupunha, aflorariam mais informações sobre o universo cultural dos negros. Assim, nos anos 1980 estava posta, no campo acadêmico da História, uma nova perspectiva e novo foco; elementos que exigiam novas fontes e métodos de análise.

Uma questão de ordem epistemológica e operacional se colocava: que fontes consultar se os escravos nas grandes lavouras não dispunham nem razoavelmente de momentos para registrar suas memórias ou expectativas, e interpretar sua experiência histórica? Para o autor a solução foi tentar perceber alguns elementos da vida material e simbólica dos escravos nos relatos dos cronistas e viajantes brasileiros e estrangeiros que falaram um pouco do cotidiano escravo nas lavouras do sudeste durante o século XIX, ainda que tratassem a formação de famílias e lares negros de forma depreciativa. Foi necessário ler nas entrelinhas dos discursos dos cronistas, literatos, viajantes e cientistas brancos que, à sua época, não compreendiam ou achavam impossível a existência de uma lógica própria dos negros. Além dessa análise atenta, minuciosa e crítica, complementou-se a leitura comparativa de toda a literatura antropológica, linguística e histórica referente à África Central a qual o autor teve acesso.

Estrategicamente, Slenes se define no seu texto como um revisionista conceitual, um historiador com novo perfil científico. Declara que o objetivo do seu livro é “resgatar” a capacidade de os escravos constituírem famílias de vários formatos, conjugais, extensas e integracionais, além de reconhecer-lhes as ações de assistência entre si na construção de projetos em comum. Essa perspectiva teria resultados não só intelectuais, mas também políticos, como bem atesta o autor:

Mapear esses caminhos ajuda a definir as preocupações deste livro. Revela alguns dos paradigmas, ou modelos explicativos, que mais têm informado a bibliografia internacional nas ciências sociais. Ilumina as diferentes estratégias usadas para denunciar o racismo e a herança social do escravismo. E indica, também, certas mudanças na postura dos historiadores perante suas fontes.<sup>252</sup>

Como vimos demonstrando nesta dissertação, durante muito tempo, a tradição brasileira de estudos africanistas ou afro-brasileiros partiu de premissas racistas a partir

---

<sup>252</sup> SLENES, Robert. Idem, op. cit., p. 28.

das quais o negro sempre foi pensado como inferior; como alguém caracterizado pela falta, pela carência e pela grosseria de seus conteúdos e formas culturais. Nesta concepção eurocêntrica, a cultura afro-brasileira era vista, descrita, analisada e (des)classificada pelas linhas mais superficiais de sua existência. Muitos dos símbolos culturais não eram compreendidos dentro do universo cultural negro porque os investigadores brancos não estavam dispostos a compreender a lógica própria daqueles que, mesmo na condição de escravos, não deixavam de ser sujeitos históricos. Aliás, os investigadores brancos nem acreditavam que houvesse uma lógica própria dos escravos negros, “seres de pouca inteligência”, mas sim, uma lógica imposta a eles pelos senhores brancos, estes que seriam inteligentes.

Dessa forma, muitas das práticas negras foram interpretadas como primitivas, limitadas ou reduzidas; fossem pelas condições biológicas e culturais dos negros, fossem pelas condições sociais e históricas da escravidão. Em uma ou outra abordagem a cultura negra foi vista como uma contribuição e não como uma participação ativa e ativadora da nacionalidade brasileira. Uma presença exótica, talvez admirável, mas que nunca deveria ser apropriada ou tida como significativa na construção de nossa civilidade moderna, crítica, racionalista. Foi nessa concepção que surgiu uma cartografia cultural afro-brasileira, ou sendo mais claro, os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira: a dança, a música, a culinária, a encenação, os contos populares, o candomblé, a linguagem fragmentada, o vocabulário exótico, a capoeira e outras práticas esportivas, a sexualidade “natural”, ou pior “permissiva” etc., como únicas possibilidades culturais dos negros e ainda assim, no dizer do branco, essas seriam práticas culturais inferiores. Não se pensava o negro produzindo símbolos e práticas culturais no campo dos conceitos e ideias, no campo da linguagem como complexo sistema de significação do mundo ou no campo da política. Não se pensava que havia dignidade dessas práticas a partir de outros valores culturais que pudessem ser importantes. Em nossa sociedade ocidental, que elegeu as atividades intelectuais como padrão cultural elevado e prestigiado, atribuir aos afro-brasileiros apenas os *fazeres* mecânicos da cultura pode ser encarado como a permanência de práticas discriminatórias, a partir da invenção e legitimação científica do critério racial, que reduz as potencialidades negras e, conseqüentemente, de seu prestígio social e de suas lutas políticas.

A estratégia adotada pelo historiador Robert Slenes é a de entender a cultura como formada por conceitos, ideias, símbolos, práticas e relações que partem de uma



cosmovisão autônoma e têm uma lógica própria. Segundo o autor, a cultura é reatualizada a partir das múltiplas experiências de ação e reflexão em diferentes contextos históricos. São princípios norteados por uma concepção da cultura como inteligência, fruto de complexas e dinâmicas operações mentais, às quais dizem também respeito à história dos povos negros. Com isso, o autor se posicionou politicamente não só contra uma historiografia clássica e de certa forma conservadora, mas também contra um conjunto de representações que vinham alimentando um conjunto de relações de poder que por sua vez nutriam a desigualdade social a partir do critério racial.

Por conseguinte, o discurso de Slenes dialoga muito com diversos movimentos negros do Brasil e, com isso, ele foi mais um dos que conseguiram contemplar no plano acadêmico muitas das demandas de significação dos movimentos sociais negros.<sup>253</sup> Seu raciocínio propõe que: a) os africanos mesmo na condição subalterna de escravos não deixaram de ser sujeitos históricos; b) todos os africanos escravizados possuíam uma lógica própria de significação de sua experiência histórica e cultural articulando cotidianamente memórias e expectativas futuras; logo, os significados culturais desses símbolos e práticas contemplam não só dimensões conceituais, linguísticas e históricas, mas sobretudo políticas. Ao contrário do que dizem os clássicos do pensamento social brasileiro, o negro é não somente um ser constituído de inteligência e construtor de seus valores, como também um ser consciente, analítico e político. A partir dessa concepção é que o autor amplia nossa cartografia cultural afro-brasileira, indicando novos lugares simbólicos de cultura: a linguagem, os conceitos e ideias, a política, a afetividade, a arquitetura, a ciência.<sup>254</sup>

---

<sup>253</sup> Afirmamos que Slenes foi mais um pelo fato de reconhecermos que haviam outros intelectuais brancos e vários intelectuais negros empenhados na mesma causa e agindo no plano acadêmico a partir de suas diversas formações acadêmicas.

<sup>254</sup> No sentido de uma “ciência natural”, sabedoria ou forma de produção de conhecimento legítima para os africanos e seus descendentes, mas que segue uma lógica distinta da ciência moderna ocidental. Essa discussão é bem parecida com a que vimos em Fry e Vogt, como vimos, é desde sua participação nas discussões com esses intelectuais que o Slenes vem pensando o conceito de cultura para pensar epistemologicamente as práticas afro-brasileiras. Da mesma forma é importante dizer que Slenes não desconsidera práticas culturais como a dança, a música, as línguas e a culinária africana. Para ele, ainda hoje, pouco sabemos realmente sobre tais práticas porque elas não foram bem interpretadas pelos olhares brancos. Nas palavras do autor: “um dos aspectos mais visíveis da cultura negra no Brasil – as danças escravas de origem africana (...) foram descritas como alegrias grosseiras, sujas voluptuosidades, febres libertinas” (p.139), sendo vistas mais como produtos deteriorados pela escravidão do que como manifestações culturais. Para esses observadores brancos, a cultura africana não punha limites civilizatórios nos comportamentos humanos. Nesta argumentação Slenes acusa existirem preconceitos raciais e culturais. É preciso compreender essas práticas dentro de uma cosmovisão afro-brasileira, dentro de sua lógica própria de significação, construção de identidades e mediadoras de relações de poder e conflitos políticos.

Essa interpretação que chega ao Brasil tem grande influência da mudança epistemológica ocorrida nos EUA a partir dos anos 1960, quando ocorre um estreitamento entre a academia e o movimento social negro na busca de construir uma nova explicação científica para a experiência negra nos Estados Unidos. Lá, o atento movimento negro criticava os cientistas culturalistas por construírem vários estereótipos negativos sobre as condições históricas e culturais dos negros. Essas discussões, racistas, preocupadas excessivamente com “aspectos culturais” deveriam mudar o foco em direção às políticas sociais. Estas, a partir de agora, seriam o foco da construção da cidadania negra naquele país – como o acesso à educação, ao trabalho e a outros serviços do Estado – em detrimento de uma discussão de cunho folclórico e festivo. De outro lado, explica Slenes, o movimento negro americano também era contrário às interpretações de vitimização de seu povo, questionando a noção de que a cultura negra pudesse ser alienante.<sup>255</sup>

Dois autores se destacaram nesse movimento epistêmico internacional: Eugene Genovese e Herbert Gutman. O primeiro enfatizando a autonomia total dos escravos em relação aos senhores; o segundo evidenciando a interdependência entre os dois. Contudo, a premissa básica de que partiam os dois autores era a de que os africanos escravos não estavam despojados de cultura ou “culturalmente sem raízes”. Genovese e Gutman estão situados num paradigma historiográfico onde as “classes subalternas” ocupam a centralidade da investigação e da narrativa, assim como na obra de E.P. Thompson. Sobre isso afirma o autor:

As pesquisas mais inovadoras caracterizavam-se, com frequência crescente, por um novo enfoque sobre as pessoas subalternas – especialmente operários e escravos – vistos agora como ativamente engajados com sua experiência, refletindo sobre ela à luz de sua cultura (e no processo reelaborando essa cultura), e tecendo estratégias de aliança e oposição no encontro com outros agentes históricos.<sup>256</sup>

---

<sup>255</sup> Como vimos no primeiro capítulo, houve uma forte influência das leituras de textos acerca do pensamento dos movimentos negros americanos pelos militantes do MNU. Inferimos que estas leituras também influenciaram nas críticas e seleções dos argumentos do MNU brasileiro em relação à tradição de pensamento que era atualizada na historiografia nacional acerca da cultura afro-brasileira. desta maneira fica torna-se compreensível não só as críticas as abordagens “folcloristas” como as de Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, mas também às abordagens “fatalistas” como as de Florestan Fernandes.

<sup>256</sup> SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 39.

Conforme Slenes esse movimento foi de interesse nas culturas subalternas que levou muitos historiadores a reavaliarem o legado cultural africano a partir das senzalas. Nesse sentido, além de Thompson, Genovese e Gutman, outros referenciais fundamentais foram Sideny Mintz e Richard Prince. Autores que afirmavam ser necessário “captar a lógica dos escravos, portadores de uma herança cultural em comum (apesar de suas diferenças etnolinguísticas), frente às situações específicas de contato entre si, com seus senhores, e com outras pessoas livres ou libertas.”<sup>257</sup> Essa é a tese que embasa os trabalhos de Slenes. É tentando enxergar a cultura afro-brasileira “por dentro”, buscando entender a sua lógica própria, que ele investiga e escreve.<sup>258</sup> Dessas influências e percepções é que surge a concepção de cultura defendida por Slenes: as tradições culturais africanas transportadas ao Brasil foram adequadas ao contexto da escravidão, o que fez com que os escravos interpretassem suas experiências históricas articulando suas memórias de práticas culturais e vivências africanas às suas expectativas futuras quanto à sua sobrevivência em meio às agruras da vida no cativo, buscando sempre lutar contra sua opressão e construir um cotidiano cada vez mais humano para si a partir de referenciais culturais.

O objetivo do livro “Na senzala uma flor” está em tornar mais complexa a história do escravismo percebendo-o como instituição na qual interagiram múltiplos sujeitos, o que, se de um lado evidencia a organização e relativa autonomia dos escravos, não erradica, por outro, a dureza da vida no cativo. Busca-se “reconstruir a visão dos vencidos”, “entrar na cabeça dos escravos”, “conhecer suas armas simbólicas e suas possibilidades de ativar e coordenar essas armas entre si”.<sup>259</sup> pensa-se o cotidiano como espaço de formação de estratégias de enfrentamento e adaptação ao escravismo.

---

<sup>257</sup> SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 40.

<sup>258</sup> Essa mudança conceitual proveio de uma movimentação intelectual ocorrida no Brasil já próximo ao fim do regime militar. Tratava-se de uma discussão que se posicionava como progressista, assumindo lutas contra uma historiografia conservadora e racista que legitimava um estatuto de ciência alicerçada no etnocentrismo de uma elite intelectual branca que direciona abordagens, temas, fontes e tratamentos metodológicos ideologizados corroborando na interpretação negativa do negro e sua cultura e, com isso, excluindo-os da narrativa história significativa e do acesso aos lugares privilegiados de saber e poder. Segundo Slenes, a força de ideias pré-concebidas e estereótipos sobre os negros, seu cotidiano e sua cultura não permitia que os cientistas brancos entendessem o universo escravo (e estamos falando aqui não apenas de uma brancura em nível de cor de pele, mas sim de uma brancura de cosmovisão: judaico-cristã, moderna, ocidental, capitalista etc.). Isso porque havia uma imagem deturpada do negro que era produzida por um racismo extremado e do qual seria muito raro escapar. A “lente distorcida” do branco, ou o que o autor chama de “olhar branco” era utilizada de forma comprometedor para tentar enxergar a cultura do negro.

<sup>259</sup> SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 133.

Dessa forma, o autor problematiza não somente as propostas de política senhorial, mas também propostas de política de resistência escrava, formando um debate sobre as possibilidades de ação de múltiplos sujeitos sociais que, segundo Slenes, esteve ausente da análise da maioria das obras historiográficas clássicas no Brasil. Realidade epistemológica que, de acordo com o autor, agora estaria mudando:

Para outros povos, inclusive para outras comunidades escravas, os historiadores recentemente têm resgatado tradições populares contestatórias – herdadas, reformuladas, “inventadas” – e, com isso, têm reintroduzido a “política” em suas análises, tornando a história novamente um processo indefinido, com desfechos sempre imprevistos.<sup>260</sup>

Assim é que Slenes propõe que compreendamos as práticas culturais afro-brasileiras a partir de conceitos e ideias formulados dentro da lógica e da cosmovisão afro-brasileira (que articula memórias de tradições africanas à experiência de cativo e às expectativas de negociação e ganhos para a vida material e espiritual). Uma das primeiras propostas do autor é compreender que os negros da África Central compreendem e explicam sua forma básica de organização social a partir do conceito de ancestralidade ou de linhagem. Importante conceito que orienta a ação dos escravos na formação de suas famílias na experiência dos cativos nas fazendas do século XIX.

Para Slenes a família escrava é um lugar simbólico da cultura afro-brasileira, pois ela possibilitou a formação de um sentimento de pertencimento a uma comunidade negra que, mesmo dividida pela política de incentivos dos senhores, minava as chances de total dominação devido ao compartilhamento de experiências, memórias e valores criando boas oportunidades de enfrentamento cotidiano, por mais que parecesse o contrário. A família escrava era um projeto de vida, um campo de batalha, um dos principais palcos onde se travavam lutas entre escravos e senhores na busca para definir a própria estrutura e destino da escravidão. A família foi uma das mais importantes instituições culturais que contribuíram para a formação de uma identidade nas senzalas

---

<sup>260</sup> Idem, op. cit., p. 115. Assim, ao fomentar a reinterpretação conceitual da cultura afro-brasileira, Slenes defende que as práticas da cultura popular de procedência negra não consistem em práticas de alienação, mas sim em práticas que ressignificam as lutas políticas dos populares negros. Quais seriam, por exemplo, os sentidos políticos e contextuais de uma manifestação cultural como os afoxés?

conscientemente antagônica à dos senhores e compartilhada por um grande número de cativos. “A ‘família’ é importante para a transmissão e reinterpretação da cultura e da experiência entre as gerações”.<sup>261</sup> Ela é um espaço de formação de uniões, solidariedades e memória histórica próprias. A partir dessa noção de família escrava é que o autor busca compreender os significados culturais e sociais que a instituição familiar adquirira historicamente para os escravos a partir de vários elementos como a arquitetura e o domínio do espaço doméstico, o controle do fogo no interior das senzalas, o acesso ao cultivo da terra em benefício próprio, a organização e perfil de sua economia doméstica, sua fraqueza e sua força perante as políticas senhoriais.

*Como então, reconhecer as heranças culturais e as instituições próprias dos africanos escravizados?* Para Slenes, o historiador poderá conhecer o universo simbólico dos escravos no Brasil a partir do momento em que começar a estudar o universo cultural de diversas etnias africanas. Para isso ele vale-se de relatos de colonizadores europeus que abordaram aspectos do cotidiano de algumas etnias da África Central entre os séculos XVI e XIX. Essa atitude ele toma em vários momentos de seu texto.<sup>262</sup> Conferindo tais etnias, Slenes mapeia os conceitos e as práticas em comum que são transportadas para o Brasil. A partir disso evidenciam-se conceitos da cosmovisão centro-africana como: linhagem; ventura-desventura<sup>263</sup>; senzala<sup>264</sup>. Esses e outros conceitos e práticas estruturavam a cultura e orientavam as ações dos africanos, sendo reproduzido no interior das famílias, daí também a importância do conceito de

---

<sup>261</sup> SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 114.

<sup>262</sup> A escolha da região da África Central como matriz de referência à cultura afro-brasileira, deu-se porque era a esta região que pertencia, por uma longa extensão de tempo, a maioria dos africanos escravizados que foram levados para a região das grandes lavouras do sudeste brasileiro. Para demonstrar isso, o autor recorre à metodologia da história demográfica, usando da estatística em documentos oficiais sobre compra e registro de escravos para quantificar e verificar tal procedência. Outro motivo que justifica essa escolha é o fato de que, conforme o historiador, nesta região da África Central havia muitas semelhanças entre símbolos, significados e práticas culturais mesmo entre as diferentes etnias. Esse fato teria facilitado os rearranjos grupais e familiares dos escravos no Brasil, o que torna mais seguro fazer um estudo mais aprofundado de uma lógica cultural que contemple a uma maioria de sujeitos estudados. Essa conclusão foi tirada a partir do momento em que os novos estudos sobre a cultura dessa vasta área africana têm enfatizado menos os aspectos de vida material e mais os modelos culturais ou conjunto de valores que subjazem às ideias e práticas culturais das comunidades que formam uma cultura bantu geral. Aqui Slenes traz como referenciais teóricos, Willy de Craemer, Jan Vansina e Renée C. Fox (1976). No entanto, lembremos, o fato de deslocar para a África Central nossos olhares sobre uma ancestralidade da “afro-brasilidade” não deixa de ser um ato político contra a visão evolucionista forjada por Nina Rodrigues que insiste na África Ocidental como princípio originário da afro-brasilidade.

<sup>263</sup> O estado normal do universo: harmonia, bem-estar e saúde x o estado anormal do universo: o desequilíbrio, os infortúnios e as doenças que são condições causadas por espíritos maus ou por pessoas através da feitiçaria. SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

<sup>264</sup> “residência dos serviçais em propriedades agrícolas”, “moradia de gente separada da casa principal”, sentido principal: povoado. SLENES, Robert. *Idem*, op. cit., p.148.

linhagem: a cultura pertence a um grupo de parentesco, a uma linhagem e não somente ao lugar de origem. A herança cultural é transportável. Os escravos a transportam fazendo escolhas.

Por conseguinte, o autor traça um perfil do negro escravizado bem diferenciado: um ser que produz cultura, que trava conflitos, que tem consciência de sua condição, que constrói redes de solidariedade, que trabalha nos latifúndios, que é de procedência e fala bantu<sup>265</sup>, que se organiza familiarmente a partir do conceito de linhagem. Marca assim uma *dizibilidade* e uma *visibilidade* que torna a presença negra mais comum e próxima da realidade de qualquer ser humano. O negro e sua cultura passam a não mais ser “exóticos”, “invasores” ou “depreciadores”. E Slenes parte para analisar outros aspectos culturais afro-brasileiros construídos nesse contexto de “articulações”, “negociações” e “apropriações”. É salutar frisar que o autor embora critique os aspectos teóricos de Nina Rodrigues, também não deixa de se aproximar dele quanto ao método de se comparar objetos e práticas entre Brasil e África para verificar semelhanças e, portanto, continuidades e/ou rupturas das culturas africanas no Brasil. Slenes, contudo, não está preocupado em mapear a pureza na permanência de práticas, mas de entender os processos da dinâmica que transformam a cultura afro-brasileira. Quando ele compara objetos e práticas entre Brasil-África o faz porque as semelhanças analisadas refletem uma relação histórica não necessariamente linear.

É assim que entra em sua narrativa histórica a análise da construção espacial e do culto ao fogo no interior das senzalas como práticas possíveis a partir da reorganização dos escravos através de casamentos, constituição de famílias e reconstrução do conceito de linhagem. Ele explica que num contexto em que aos escravos solteiros eram destinadas senzalas que seguiam a arquitetura em formato de um grande pavilhão coletivo, lotadas, com pouca privacidade e autonomia; locais onde os escravos comiam mal e dividiam o mesmo vasilhame; casar-se era uma boa opção porque viabilizava aos escravos construir as suas senzalas ou choupanas para viver apenas com suas famílias e isso trazia vários benefícios como: viver com mais privacidade; cultivar uma pequena horta; criar alguns animais; guardar os animais que caçavam, os vegetais e grãos que encontravam no caminho entre a senzala e a lavoura; ter um fogo doméstico só para a própria família cozinhar suas receitas africanas e manter tradições religiosas e comemorativas no interior de suas senzalas/choupanas etc.

---

<sup>265</sup> Reproduzimos a ortografia usada pelo próprio autor.

Essas choupanas eram simples, mas eram os espaços onde as famílias escravas tinham autonomia e privacidade. Eram cabanas muito parecidas com as cabanas feitas nas aldeias africanas e tal semelhança fora identificada no repertório cultural dos escravos.

Dessa forma como na África da cultura bantu, explica Slenes, muitos escravos que vieram dessa região trouxeram os significados do fogo e da fumaça na sua memória e esses sentidos vinham à tona sempre no interior das senzalas “familiares”. Nestas senzalas, havia uma fogueira que ficava acesa vinte e quatro horas por dia, durante todos os dias do ano. Algo que parecia ilógico para muitos senhores, cronistas e cientistas brancos, na verdade tinha sentidos muito complexos e significativos na experiência africana e afro-brasileira por que: a) do ponto de vista material, a fumaça espantava os insetos, ajudava a aquecer e criava uma espécie de verniz nas paredes de pau-a-pique que ajudava a conservar a casa; b) do ponto de vista simbólico, o fogo representava os laços de parentesco com os ancestrais africanos, era um símbolo da linhagem familiar, possuía um sentido político de ligação, formação de comunidades, solidariedades e proteção e c) ainda quanto ao simbólico, havia a crença de que a fumaça ajudava a manter dentro da habitação os espíritos protetores das famílias que traziam boa sorte, saúde, proteção e força para suportar as agruras da vida no cativeiro. Não é a toa que a festa entre os escravos se realiza sempre em frente às cabanas dos escravos casados, pois ali estava uma fogueira que ligava as pessoas aos ancestrais. É assim que se processa a cultura afro-brasileira em Slenes: uma materialidade (o fogo), uma prática (o culto ao fogo), um conceito (linhagem) e as expectativas que articulam tudo isso (proteção, força, superação da escravidão etc.).

É preciso entender de forma mais profunda e respeitosa a rede de significados que dá sustentação aos objetos e práticas culturais afro-brasileiras. Ao contrário do que dizia até então a historiografia clássica sobre a escravidão, a experiência dos escravos, “vista de dentro”, não pode ser reduzida a uma história de submissão, cooptação e aculturação. Ela deve ser entendida como potência (re)criadora das possibilidades de existência, significação e negociação de forças no mundo social. Fecha-se, historiograficamente, os paradigmas propostos ao longo do século XX para se entender a cultura afro-brasileira. Slenes continua sendo o mais atualizado dos intelectuais que cria argumentos para a reorientação da tradição de pensamento brasileiro sobre as culturas negras no Brasil. Lembre-se que quando o autor critica esta tradição de pensamento reducionista, ele não está criticando apenas os intelectuais, mas a todos os

sujeitos que, de diferentes formas, se apropriaram dessas representações e a partir delas estabelecem relações políticas com a população negra: intelectuais, artistas, pessoas comuns, mídia, burocratas, o Estado brasileiro.

Mas, toda essa análise discursiva corrobora para revelar um lado dessa “história de criações conceituais”: o lado acadêmico. Vimos no capítulo 1 que o emergente MNU também já se preocupava com a noção de cultura afro-brasileira cristalizada no Brasil. Uma noção que legitimava formas de dominação, exclusão e exploração do negro. Duas perguntas se fazem necessárias para conhecer as reconfigurações deste contexto a partir de agora. *Primeiramente, de que forma o conceito de cultura afro-brasileira proposto pelo MNU se alinhavam com as noções de cultura afro-brasileira recriada por Carlos Vogt, Peter Fry e Robert Slenes? E, secundamente, quais os desdobramentos dessa nova forma de pensar a cultura afro-brasileira para o Estado Brasileiro e, por conseguinte, para o conjunto de toda a sociedade?*

### **3. O MNU, seu conceito de cultura afro-brasileira e o ativismo negro na construção de um novo currículo para o Ensino de História**

Como vimos no capítulo 1, para o MNU havia uma interligação muito forte entre política, cultura e educação que se precisava garantir no projeto educativo brasileiro, via intervenção do Estado, mas sob a orientação do movimento. Esta interligação possuía uma importância significativa no combate ao racismo. Portanto, a educação foi eleita como campo privilegiado dessa transformação cultural. A efetivação das ações educativas promovidas pelo MNU ocorreu através de jornais, agremiações carnavalescas, grupos culturais, recreativos e desportivos etc. No entanto, para o MNU o projeto dessa transformação cultural perpassava a jurisdição, a institucionalização, a conceituação; daí sua preocupação em produzir documentos oficiais que legitimassem suas perspectivas teóricas e práticas acerca do tema.

No *Programa de Ação*<sup>266</sup> o MNU afirma que a escola é uma instituição que, historicamente, tem cumprido um papel alienante. Ao invés de desenvolvimento

---

<sup>266</sup> MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Programa de Ação**. Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982. O Programa de Ação foi um documento produzido pelo MNU a fim de tornar claros para a comunidade negra e para o Estado brasileiro as críticas e as propostas de recriação da sociedade brasileira e da cidadania negra. Erguendo o lema “Por autentica democracia racial”, como intitula na sua introdução, assume o compromisso de desconstruir o mito da democracia racial e de lutar acirradamente contra o racismo, o Programa de ação pondera sobre 16 temas, a saber: 1) marginalização



intelectual e libertário da educação brasileira, ela perpetuaria a mentalidade elitista e racista, alienando os estudantes. Embasando tais afirmações, percebemos num primeiro momento que a escola seria identificada, sob a influência de Althusser, como um aparelho ideológico do Estado. Já num segundo momento, influenciado por Bourdieu, o MNU evidencia o papel da escola enquanto reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais através de um processo inconsciente e sistemático de dominação simbólica, legitimação de verdades, práticas, conceitos, regras e valores cristalizados na cultura e nos interesses, não do Estado, mas das classes dominantes, consolidando, desta forma, as desigualdades sociais. Foi neste contexto, por exemplo, que a educadora Ana Célia da Silva, uma das fundadoras do MNU de Salvador, construiu seu estudo sobre a reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos brasileiros voltados à alfabetização. Um estudo que virou referência nacional sobre o tema.

Mas foi com esperança que o MNU decidiu conceber a educação. Apoiado no educador pernambucano Paulo Freire, o MNU define no seu *Programa de Ação* a educação como um instrumento de libertação e não de alienação de um povo. Concordando com Paulo Freire, assumia-se uma concepção nitidamente comprometida politicamente da educação. Era necessário, sim, denunciar as práticas simbólicas de dominação política e cultural de grupos opressores e assumir uma postura político-filosófica de comprometimento com a existência humana. Numa sociedade cuja estrutura conduz a dominação de consciências, era fundamental a elaboração de uma pedagogia que estivesse enraizada nas “subculturas”.

O movimento negro instalara discursivamente uma fratura na ideia de comunidade nacional brasileira. Simbolicamente interrompia-se a continuidade para instalar a diferença que legitimaria a luta política desta categoria social. O projeto elaborado tecia denúncias e esperanças. Nessa operação simbólica, lutava-se para eleger

---

do negro; 2) Discriminação racial no trabalho; 3) desemprego; 4) condições de vida; 5) Direito e violação; 6) prisões; 7) o menor Abandonado; 8) Cultura Negra; 9) Educação; 10) Mulher Negra; 11) Imprensa Negra; 12) Nos Sindicatos; 13) Área Rural; 14) Posses de terras, doações e invasões; 15) luta internacional contra o racismo e, 16) transformação geral na sociedade. No entanto, nosso foco nessa dissertação recai sobre as articulações entre política, cultura e educação, por dois motivos básicos: a) como nos lembra a historiadora Queiroz, esses elementos são estruturadores do discurso do MNU bem como pontos de interdiscursividade entre o MNU nacional, suas filiais em outros estados e outras entidades culturais e, b) por serem esses os critérios que, sendo atualizados em diferentes discursividades e documentos oficiais relativos à reavaliação da educação e da história, possibilitaram a sanção da lei 10.639/03 gerando novas demandas para o Ensino de História, definindo assim o objeto de estudo dessa investigação.

a cultura como um elemento estruturador fundamental da prática política do movimento negro, portanto, era preciso defini-la. De acordo com o MNU:

**Cultura** é o modo como o homem vê sua relação com a natureza e com seus semelhantes. A cultura nasce com o homem, na criação de seu mundo e na produção geral para sua vida e vivência, incluindo aí as **relações de trabalho, a produção necessária à vida, a distribuição destes bens (materiais e simbólicos) e as relações de Poder**. Conseqüentemente a Cultura é a visão de mundo que implica na valorização de certas práticas e desvalorização e abandono de outras.<sup>267</sup>

Dessa forma o MNU articulava as relações entre a cultura e a política (entendida enquanto relações de poder). A cultura não partia unicamente de uma concepção materialista preocupada com os modos de trabalho, produção e circulação de bens materiais, mas contemplava também a produção e as apropriações de objetos simbólicos. A cultura era definida como um espaço de negociação entre a manutenção de visão de mundo e de poderes instituídos e novas formas de poder político exercido pelas camadas subalternas de uma sociedade. Enquanto campo de negociação, a cultura seria algo que mediaría os conflitos e seria dinâmica, desenvolvendo-se de acordo com os novos contextos, sujeitos e interesses. Este documento mostra que há uma interdiscursividade entre os cientistas sociais aqui analisados e o MNU. Assim, continua o *Programa de Ação* do MNU:

Todavia, a **Cultura Afro-Brasileira está presente na linguagem brasileira, na religiosidade** que, mesmo marginalizada por credos oficializados, leva pessoas ‘a fazerem sua fé’ nos terreiros. **A Cultura trazida da África, foi recriada no Brasil, sob opressão e violência em permanente conflito contra opressores, daí o seu caráter defensivo, de resistência** frente a todo um processo de branqueamento que toma a Cultura do Norte-Europeu como símbolo positivo, como ideal e a Cultura Africana, bem como os Negros como ‘símbolo negativo’.<sup>268</sup>

<sup>267</sup> MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Programa de Ação**. Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982.

<sup>268</sup> MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Programa de Ação**. Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982. Grifos nossos. Nesta dissertação preservamos a grafia utilizada na fonte quanto ao uso de letras maiúsculas, o que já evidencia a relevância de alguns conceitos para o MNU, e também quanto à pontuação.

Aqui percebemos que esta noção de cultura afro-brasileira, enquanto um conjunto de articulações entre memórias de tradições africanas articuladas às novas condições de vida no cativeiro e às expectativas de vida dos africanos escravizados dialoga diretamente com a discursividade proposta por Peter Fry, Carlos Vogt e Robert Slenes. Constatamos que o MNU localiza outros “lugares simbólicos” da cultura afro-brasileira, denotando mais as formas do que, especificamente os conteúdos: a *linguagem* e não as *palavras* de origem africana; a *religiosidade* e não apenas *uma religião específica*. Alargam-se os horizontes das práticas culturais. Cabe ressaltar que esta definição não abomina outros “lugares simbólicos” da cultura afro-brasileira como a dança, a gastronomia, as festas, a música etc. Do contrário, o que se incita é que estas práticas culturais sejam “descolonizadas” e “reinterpretadas” conforme uma ótica afrocentrada. Enquanto manutenção de visão de mundo e de poderes instituídos, a cultura afro-brasileira seria mantida como “folclore” pelas “classes dominantes” que a usavam “escamoteando ou combatendo a visão de mundo que a nível popular, pode ser bem diferente e mesmo contrária à burguesia”<sup>269</sup>. Já enquanto novas formas de poder político exercido pelas camadas subalternas de uma sociedade, a cultura seria um instrumento dinâmico de luta política no qual caberia “preservar” sob a orientação do MNU:

Frente a esse modo de desvalorização e esmagamento de nossa cultura, cabe ao MNU orientar respostas nesse processo, incentivando os trabalhos de **valorização da Cultura Negra**, criando formas para defendê-las, preservá-la, **dinamizá-la e desenvolvê-la** enquanto **instrumento de luta no processo de libertação** de nosso país.<sup>270</sup>

A fim de desconstruir estereótipos essencialistas acerca da cultura afro-brasileira, o MNU entende esta cultura como algo dinâmico. Uma cultura que se expande, negocia e adquire novos sentidos quando encampa lutas políticas. Ao contrário do que o senso comum afirma sobre uma possível perspectiva estereotipada e essencialista da identidade cultural negra “promovida pelo MNU”, há que se buscar a historicidade dessas construções analisando-as com bastante cuidado para cair em reducionismos. A partir do movimento, foram criados e recriados muitos símbolos. Muitos conceitos foram positivados enquanto instrumentos simbólicos de luta política e

---

<sup>269</sup> Idem. op. cit.,

<sup>270</sup> MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Programa de Ação**. Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982. Grifos nossos.

afirmação identitária num país que nega o racismo que perpetua. Desde quando essas atitudes poderiam ser consideradas ilegítimas? Só um observador apressado e imbuído de etnocentrismos é que não consegue perceber a lógica própria desta atividade.

A encruzilhada onde se encontram a política, a educação e a cultura está no âmago do saber histórico. O MNU e outros movimentos e instituições socioculturais se empenham em realizar tal operação simbólica. São múltiplas as interações e apropriações discursivas gerando certos dizeres comuns, tidos como importantes para a consciência histórica “libertadora” de homens e mulheres negros. Eles buscam compor outras formas de narrativas e performances sobre a história e a cultura afro-brasileira. A história é eleita como campo de reconstrução da identidade cultural e política dos negros. Músicas, vídeos, peças de teatro são criados a partir de pesquisas e leituras diversas: jornais sobre os direitos civis nos EUA, processos de independência de países africanos, livros sobre a história da África, da escravidão e da cultura afro-brasileira, intercâmbios, encontros, palestras e rodas de diálogo entre africanos e afro-americanos, afro-caribenhos e afro-brasileiros etc. A este respeito o militante Antônio Carlos dos Santos, mais conhecido como “Vovô”, líder do Bloco Afro Ilê Ayê, de Salvador, diz:

Aqui no Ilê é tudo muito em cima da música. A música é um veículo condutor muito importante. (...) Aqui tem música tema, que é a música do ano, que é a música que educa. (...) Então é essa música que informa; informa a cidade. Não é só pra educar o branco; para a gente também, porque nós não tínhamos essa informação, não temos no dia-a-dia, no livro didático. (...) E agora nós começamos a pegar esse material de uns 12, 15 anos atrás, e a transformar em caderno de educação para utilizar nas escolas. Mais ainda é muito pouco aproveitado isso. Quando a gente fala na Lei 10.639, nós já fazemos isso há 30 anos.<sup>271</sup>

Em Pernambuco, nas cidades de Olinda e Recife, ecoavam os cânticos dos afoxés. Músicas que não apenas reverenciam a ancestralidade africana e o culto aos orixás, mas que em Pernambuco assumiu nitidamente a militância negra e luta institucional contra o racismo<sup>272</sup>. As letras dos afoxés mais antigos ainda em atuação no

<sup>271</sup> Depoimento de Antonio Carlos dos Santos (Vovô). In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 2389-240.

<sup>272</sup> A historiadora Martha Rosa discute as relações entre os afoxés de Pernambuco e a militância política negra. Ver: QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010. Já o historiador Ivaldo Marciano indica que, em Pernambuco, *afoxé* é um termo polissêmico, pois significa um conjunto de práticas e representações que se aglutinam para (re)construir uma noção de identidade negra. Entre esses

estado ilustram um pouco desse aspecto. A música *Tempos Passados*, de autoria de Rogério F. Silva foi composta para o afoxé Alafin Oyó e diz: “*Eu vim da África/Eu sou nagô/Sou de origem negra/Sou filho de Alafin Oyó/Há tempos atrás me trouxeram para o Brasil/Nas ondas do mar/Bateram-me muito no navio/A dor não passava e também não tinha fim/Mas não tive medo porque minha cabeça é de Alafin*”.

São muitas as significações políticas que pulsam dessa letra e da boca dos foliões negros que desfilam pelas ruas de Olinda e Recife nos carnavais de anos 1980/90. Além de afirmar uma ancestralidade africana ao vir de África, o personagem negro que fala na música – mas que representa toda uma população afro-brasileira – afirma ser filho de Alafin Oyó. Conforme a historiografia da África, o soberano do reino do império yorubá tinha como título político de Alafin (numa tradução ocidental seria a figura do rei). Logo, este negro ou esta comunidade que fala/canta é filho, descende do rei, do soberano de Oyó (capital do império yorubá). Portanto, adquire-se um status de “nobreza”, de “realeza” africana. A história narrada em forma de música reafirma os momentos de dor e tormento no trajeto transatlântico, mas ao mesmo tempo reafirma a existência de um acervo cultural o qual o negro escravizado faz uso para dar sentido a sua vida, recriar laços de pertencimento e linhagem e, com isso, conseguir força para continuar lutando pela sobrevivência com o máximo de dignidade que puder. Como se afirma isto? Ao dizer que mesmo em meio à dor e ao tormento, não houve medo. E por que não houve medo? Porque a “cabeça”<sup>273</sup> do personagem é de Alafin, ou seja, ele é filho do orixá que foi Alafin: Xangô. Este orixá representa o poder dos trovões, do fogo, do poder masculino e da justiça. São estes os sentidos que o autor ativa e chama para o acervo da militância político-cultural do afoxé Alafin Oyó: “nobreza”, “orgulho”, “valentia”, “força”, “justiça”, “esperança”.

O Afoxé Alafin Oyó não foi o único neste sentido. Os Afoxés Ará Odé e Ilê de Egbá também construíram “musicas militantes”. Outro antigo afoxé pernambucano cujas letras trazem grande dose de politização é o Afoxé Oxum Pandá. Além do

---

significados estão: a) é uma instituição de militância política negra; b) é um grupo que possui ligação direta e muito forte com o candomblé; c) é também uma expressão artística de grande teor estético; d) é uma entidade cultural que estimula a promoção social iniciando jovens no mundo da técnica, da arte, da militância etc., e) é uma agremiação carnavalesca, f) é também um espaço simbólico de “retorno” a uma África mitificada enquanto valorização da ancestralidade e, g) é mais um espaço que possibilita a reconfiguração de identidades negras em Pernambuco, estado brasileiro cuja maior referencia de negritude foi construída sobre o maracatu. Ver: LIMA, Ivaldo. **Afoxés em Pernambuco: usos da história na luta por reconhecimento e legitimidade.** Topoi, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 146-159.

<sup>273</sup> No candomblé a cabeça é um ponto de captação de energia, uma espécie de portal. Na lógica desta religião, cada pessoa é filha de um ou mais orixás. O orixá que rege a vida da pessoa é chamado orixá de cabeça. Dizer que “a minha cabeça é de Alafin” é reafirmar que se é filho do orixá que, em vida, foi Alafin do império yorubá, ou seja, Xangô.

carnaval, este afoxé ganhou grande projeção na mídia pernambucana, gravando Cds e se apresentando em vários eventos. Seus Cds passaram a ser muito usados em projetos sócio educativos como o Programa Escola Aberta. Refrões como os das músicas *Não há silêncio*, de autoria de Jeane Siqueira e da música *Meu Recado*, de autoria de Jorge Riba transformaram-se em verdadeiros “hinos à negritude” como as músicas do Alafin. O refrão de Não há Silêncio entoava: “*O meu tambor não se cala não/ A minha voz não morre jamais!*” já a música *Meu Recado* diz: “*Eu sou filho de Orixá Babá/ Não venha me provocar!/ Segue em frente o seu caminho/ Deixe o meu povo passar*”. Eis algumas das estratégias presentes em Pernambuco de construção simbólica de uma comunidade sob ícones em comum para referendar pautas políticas. História, cultura e identidades negras eram ressignificadas em práticas político-culturais das instituições negras. Do movimento social negro estão emergindo novas demandas para o Ensino de História que se desejava para o Brasil, inclusive, já instruindo os caminhos possíveis para essa construção. Essa nova configuração curricular não foi um processo fácil, uma vez que o currículo é um espaço de disputa política pela legitimação de memórias, identidades, valores e crenças associadas às distintas categorias sociais. Para inserir essa proposta de “re-educação histórica, política e cultural” à sociedade brasileira, vários caminhos foram trilhados.

Destacaremos aqui uma das ações mais importantes ocorridas no Recife, por organização do movimento negro da cidade em 1988, quando ainda tinha o nome de MNU-Recife: o *VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste (ENNNE)*, cujo tema foi “O negro e a educação”. Ateremo-nos um pouco neste evento pelo fato do seu tema ter selecionado o campo da educação como foco para se pensar as relações étnico-raciais no Brasil. A exemplo de tantos outros encontros promovidos por diversas entidades negras no país nas duas últimas décadas do século XX, nesse encontro foram propostas e debatidas algumas ações que culminariam, anos mais tarde, na Lei nº 10.639 em janeiro de 2003.

O encontro ocorreu na cidade do Recife, entre os dias 29 e 31 de julho de 1988, sendo organizado pelo MNU-Recife e pela Escola Maria da Conceição. O evento foi produzido a fim de causar uma série de reflexões críticas no ano de centenário da abolição da escravatura, mas a sua efetivação foi ameaçada por grandes dificuldades financeiras. Dificuldades que não foram solucionadas com toda eficácia mesmo contando com o financiamento de instituições públicas como a Universidade Federal

Rural de Pernambuco (UFRPE) – que funcionou como umas das sedes –, a Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE), a Fundação FORD, Legião Brasileira de Assistência (LBA), Viação Aérea de São Paulo (VASP), Cia. Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), Água Mineral NOANA, Indústrias Pilar, Ministério da Cultura, Prefeitura do Recife, Banco do Estado de Pernambuco e Centro Josué de Castro.<sup>274</sup>

O tema “o negro e a educação” foi proposto na edição anterior do ENNNE ocorrido em Belém (PA) e deveu-se a compreensão dos militantes de que “a educação é a base sobre a qual estrutura-se a forma de pensar e agir de um povo”.<sup>275</sup> A educação brasileira era criticada na medida em que, esta era considerada instrumento para se subjugar a população negra uma vez que legitima e reproduz um currículo eurocêntrico. Criticando o tradicional perfil eurocêntrico da educação brasileira, os ativistas assumem um compromisso com o aprofundamento dos estudos, debates e ações que poderiam viabilizar uma *tomada de consciência racial* e fortalecimento de sua identidade étnico-cultural:

Assim o VIII Encontro teve como preocupação central questionar a negação da importância do negro na formação social brasileira, através dos meios oficiais de educação do País. (...) A partir dessa consciência, espera-se que o VIII Encontro seja o início da luta pela reformulação do ensino no Brasil, que passa principalmente pela construção de um curriculum que contemple, também, a cultura negra, (...).<sup>276</sup>

Na programação do evento houve a definição do regimento do evento, palestras, debates, apresentações artísticas, discussões em grupos de trabalho, elaboração de propostas, plenária e, posteriormente a elaboração de um relatório que registrasse e encaminhasse as propostas do evento como ações a serem desenvolvidas pelos diversos seguimentos que compõem o movimento negro. No evento estiveram presentes representantes de estados brasileiros das cinco regiões, além de autoridades políticas e intelectuais de países como Cuba e Guiana Francesa, entre outros. Marcaram presença também atores de diferentes espaços do universo cultural afro-brasileiro: babalorixás,

<sup>274</sup> MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO DO RECIFE. **Relatório do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste:** o negro e a educação. Recife, 1988.

<sup>275</sup> Idem. op. cit., p. 5.

<sup>276</sup> Idem. Op. Cit., p. 5-6. Transcrição compatível com a ortografia usada no documento.

yalorixás, bailarinos, músicos, diretores de agremiações carnavalescas de origem negra como as Escolas de Samba, Maracatus e afoxés. Ao lado destes estavam os professores, diretores escolares e gestores públicos das redes municipais, estaduais e federal. Todos esses sujeitos articulados a partir das interlocuções dos militantes, pesquisadores e professores universitários negros.<sup>277</sup>



**Uma das mesas redondas do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste no salão nobre da UFRPE. Fotografia encontrada no Relatório do evento, sem referência ao tema da mesa e aos componentes.**

Foram muitas as problemáticas levantadas nesse evento, assim como os debates e as opiniões nem sempre convergentes. Porém, havia uma tese em comum entre os diferentes seguimentos representados pelos intelectuais presentes: a de que o sistema educacional brasileiro desqualificava a cidadania negra ao reduzir a identidade negra a um apêndice de uma história nacional de caráter eurocêntrico. Fato que precisava ser modificado. Muitas experiências na tentativa de reformulação do ensino a partir das relações étnico-raciais foram socializadas e registradas no relatório, principalmente nas redes de ensino: Estadual de Pernambuco e Bahia e Municipais de Olinda e Recife. Houve várias propostas também dos representantes do Pará. Em várias dessas propostas foram registradas uma grande preocupação com a reconstrução da história a ser contada,

<sup>277</sup> Não quero dizer que o evento tenha contado apenas com a presença de intelectuais negros, mas que estes ocuparam um lugar central de articulação das discussões e proposições.



evidenciando a participação ativa dos sujeitos negros na construção do Brasil, valorizando a cultura afro-brasileira, combatendo o racismo e reconhecendo a legitimidade das lutas políticas dos movimentos negros. Ao longo do relatório destacaram-se expressões como “História da África”, “A Luta dos Negros no Brasil”, “A Cultura Negra”, “O Combate ao Racismo”, “A Reformulação dos Currículos de Ensino”.

Um aspecto importante presente no discurso dos militantes era a valorização da cultura tanto nas escolas *formais* quanto nas escolas ou instituições *informais* de ensino. Locais em que a cultura deveria exercer um papel relevante, sendo praticada como instrumento de aprendizado e não como lazer apenas. A cultura afro-brasileira era definida enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, de conscientização racial e construção da identidade negra, de valorização da ancestralidade africana e de equiparação em nível de direitos e respeito, quando comparada a outras culturas como as brancas, indígenas etc. Dessa maneira, por exemplo, propunha-se que as religiões como a Umbanda e o Candomblé pudessem ser contempladas nos currículos escolares e assumia-se uma postura de crítica à folclorização e comercialização da cultura afro-brasileira no ensino de história.<sup>278</sup>

A história ocupava cada vez mais a centralidade nos debates promovidos pelos distintos seguimentos do movimento negro enquanto possibilidade de construção de uma educação “libertária”, que conte a “verdadeira história” sobre “o povo negro”. Já que a história foi eleita, era importante ao evento a legitimação de um discurso historiográfico. Esse era assumidamente um desejo dos movimentos negros. O historiador Bui Vicente, representando a Prefeitura do Recife, cumpriu este papel enfatizando a importância da atuação do MNU para essa mudança epistemológica no campo educacional:

Desde 1987, começamos a debater nas nossas capacitações com professores, o que realmente significa o 13 de maio. O fato da nossa escola começar a discutir essa questão não é uma invenção nossa. Nós fomos empurrados pelos movimentos sociais. Foi exatamente a militância dos movimentos negros, dos movimentos sociais, que empurrou a escola para discutir os problemas da

---

<sup>278</sup> Os debates sobre a cultura afro-brasileira perpassam todas as palestras, debates, grupos de trabalho e a plenária final.

sociedade. (...) Nada disso seria possível sem a militância dos movimentos negros.<sup>279</sup>

Vicente afirma que a atuação dos militantes negros nas escolas através de visitas, palestras, rodas de conversa, debates etc., fez com que as escolas do Recife passassem a construir um novo conceito sobre o 13 de maio a partir de uma perspectiva crítica, em que a narrativa histórica é revisitada e reconstruída sob outras vias de significação que contemplam a atuação negra e também as dificuldades dos afrodescendentes no pós-abolição. A história seria um campo discursivo ambíguo. Ela teria forjado consciências quanto ao passado dos negros no Brasil, mas ela também seria a possibilidade de ressignificação da identidade negra no presente criando novas possibilidades de existência cidadã no futuro.<sup>280</sup>

Uma mesa bastante importante foi a de título “*O papel do professor na descolonização do ensino*” em que os debates giravam em torno da figura do professor como agente de reprodução de ideologias racistas. Propunha-se que para haver de fato mudanças no ensino não bastava a construção de um novo currículo, mas também a mudança de postura do professor. No debate a educadora Helena Teodoro afirmou ser fundamental haver uma mudança na relação do professor com o aluno, recuperando sua criatividade. Em visão complementar, a educadora Tereza de França afirmava uma das dificuldades para a descolonização é não perceber que ensinar é um ato político.

O grupo de trabalho III *O Racismo no Livro Didático*, foi dirigido pela educadora Ana Célia, uma das fundadoras do MNU-BA e principal pesquisadora do tema no Brasil. Ela defendeu a sua tese de que ainda havia nos livros a ideologia do branqueamento enquanto reprodução de valores éticos e estéticos que positivavam apenas as crianças brancas em detrimento das negras. Tal fato se dava, explica Ana Célia, pelo fato de que os livros didáticos reproduzem os preconceitos colonizadores da igreja, dos pensadores e dos intelectuais que legitimavam a ideologia de inferiorização do negro sob uma discursividade tida como científica.

Para este trabalho importa saber quais foram as demandas geradas para o ensino de história. Discussões que foram efetivadas pelo grupo de trabalho V – “*Introdução da*

---

<sup>279</sup> VICENTE, Biu. A experiência do Recife. In: MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO DO RECIFE.

**Relatório do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste: o negro e a educação.** Recife, 1988. p. 23.

<sup>280</sup> VICENTE, Biu. A experiência do Recife. In: MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO DO RECIFE. **Relatório do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste: o negro e a educação.** Recife, 1988.

*história da África e do afro-brasileiro nos currículos escolares*”. Nesse grupo discutiram-se as experiências já existentes em algumas cidades e estados brasileiros de implementação de novas configurações curriculares que contemplassem a história da África, dos povos negros e da cultura afro-brasileira. O grupo concluía que, para garantir esses novos temas no ensino de história seria essencial a publicação de bons livros didáticos que contemplassem tais conteúdos de forma responsável e a formação inicial e continuada de professores de história. Destarte, se deveria pensar também a reelaboração dos currículos não somente na educação básica, mas, sobretudo, no nível superior para que os professores desenvolvessem os suportes intelectuais necessários às suas práticas pedagógicas. Todas as propostas desse grupo foram aprovadas por unanimidade na plenária final. A saber:

01. Incluir o dia 20 de novembro no calendário escolar como “Dia Nacional da Consciência Negra”.
02. Revisão da História do Brasil por historiadores comprometidos com a questão do negro.
03. Revisão dos livros didáticos por profissionais empenhados na causa do negro.
04. Criação, nas secretarias de educação da rede estadual e municipal, de grupos de estudos com a participação de visitantes do movimento negro, voltados para discutir as questões específicas do negro.
05. Aproveitamento do material produzido pelos movimentos negros como material didático.
06. O movimento negro deve junto às entidades ligadas à educação mobilizar-se para participar no processo de discussão da Lei de diretrizes e bases.
07. Garantir que no curso de magistério se discuta a questão do negro. (O como fazer fica a cargo de cada Estado).
08. Que se inclua nas Universidades, o centro de letras – Departamento de Línguas Africanas e no de História – História da África.
09. Implantação de escolas para a comunidade a nível nacional, a cargo e sob a responsabilidade do movimento negro de cada Estado. Para isso seriam utilizados subsídios existentes em cofres públicos, cabendo aos movimentos negros levantar projetos nessa ordem.
- (...)
10. Inclusão da história da África e cultura negra no Brasil, nos currículos, ou pelo menos em torno dos livros, programas curriculares, Professores e Ciências Humanas.
11. Fazer reciclagem com os professores de 1º e 2º graus em História da África e Cultura Negra pelas Faculdades de Educação, a nível nacional. Fazer textos para serem divulgados pelos professores e alunos sobre história da África e cultura negra.
12. Lutar por uma Universidade aberta, democrática e participativa onde haja a presença da cultura popular, especialmente da cultura Afro.
13. Proposta e convite para o engajamento de militantes negros nas reuniões às terças-feiras, às 9 hs., para discutir a questão curricular e

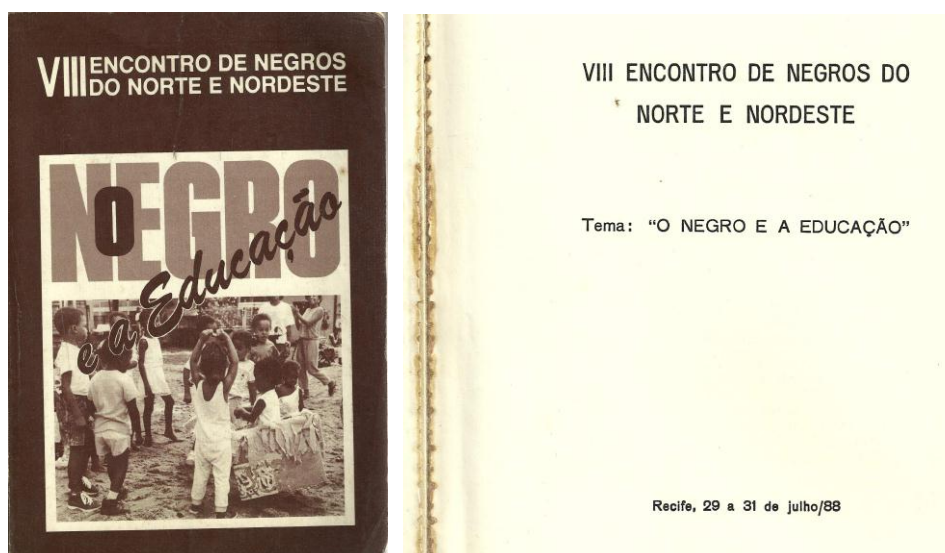
para subsidiar na mudança da orientação de rede municipal de Olinda.

14. Sugerir a criação de uma associação de professores negros e comprometidos com a causa e que a associação legitime os professores que lecionam Introdução da História da África e do Afro-Brasileiro nos currículos escolares, professores que tenham conhecimento da história.<sup>281</sup>

Dessa forma se legitima oficialmente uma série de demandas do movimento negro unificado para o ensino de história. Disciplina que foi eleita como campo discursivo de uma educação libertadora, e passou a ocupar a centralidade dos debates e dos anseios dos militantes negros como possibilidade de reconstrução simbólica da identidade negra. A criação de disciplinas específicas nos diferentes níveis de ensino e a revisão dos conteúdos de história, a publicação de livros didáticos, a formação inicial e continuada de professores, a criação de grupos de estudo entre professores e ativistas negros nas redes de ensino, a formação de grupos para analisar livros didáticos de história e supervisionar projetos político-pedagógicos, a instituição de uma data comemorativa como o 20 de novembro, o reconhecimento da cultura afro-brasileira como instrumento político de construção identitária e mudança social. Todas essas demandas serão constantemente atualizadas em novos eventos do MNU até que sejam transformadas em aparatos legais no final do século XX e início do século XXI. Cultura, educação e política estão entrelaçadas como proposta de um novo projeto de sociedade brasileira que preze pela ética e pela responsabilidade com a integridade de todos os seus cidadãos. Estas foram as estratégias propostas, debatidas e adotadas pelos diferentes seguimentos do movimento negro a fim de construir uma nova rede de significações, de atribuir novos sentidos a ideia de negritude. Negritude enquanto cultura, um modelo de vida que se conquista enquanto conscientização e que se converte em atitude para garantir a conquista de direitos políticos.

---

<sup>281</sup> MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO DO RECIFE. **Relatório do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste: o negro e a educação.** Recife, 1988. p. 78-79.



**Imagens do *Relatório do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste: o negro e a educação*. Na capa, foto de atividade lúdico-educativa promovida pelo Centro Maria da Conceição localizado no Morro da Conceição, periferia do Recife. Nesta instituição, as educadoras empenhavam-se em construir o conhecimento a partir da experiência sociocultural das crianças e a partir disto, dialogar com os conteúdos escolares formais, como a alfabetização.**

Outro importante evento promovido pelo movimento ocorreu entre os dias 13 e 15 de abril de 1990. Foi o IX Congresso Nacional do MNU em Belo Horizonte onde o *Programa de Ação* criado em 1982 foi revisto e criticado, propondo-se um novo texto. Este documento, contudo, guardou muitos dos anseios do movimento negro. No que concernem às articulações entre cultura e educação as noções do MNU não mudaram muito, embora tenham amadurecido. A educação é compreendida como um processo de ensinar e aprender que ocorre cotidianamente em todas as experiências do ser humano, portanto, a educação transcende a escola. No entanto, a instituição escolar ainda é legitimadora da mobilidade social e de desenvolvimento da cidadania em nossa sociedade letrada. Assim, ela se torna também muito importante para a população negra, embora não seja o único espaço educativo que essa população possui. Contudo, diz-se no documento, o problema é que a educação ainda se constituía enquanto campo de produção de desigualdade e de reprodução do racismo efetivado pelo apagamento das memórias negras nas narrativas históricas, pela negação dos conflitos raciais e pela desqualificação da cultura afro-brasileira. Destarte, o MNU insistia que, entre outras

soluções possíveis, não poderiam deixar de ser realizadas para a inclusão “da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil, nos currículos escolares”.<sup>282</sup>

Já a discussão de cultura se apresenta de forma mais densa nesse novo documento. A noção de cultura do movimento negro continua dialogando com as perspectivas de Peter Fry, Carlos Vogt e Robert Slenes. Ainda se preza pela ideia de que a cultura afro-brasileira esteja articulada à política. Contudo o documento pondera duas perspectivas pelas quais a cultura tem sido tradicionalmente abordada em diferentes níveis de estudos e legitimada em ações cotidianas e de políticas públicas: 1) primeiramente, a permanência da alienação ou manipulação política da cultura pelos brancos. Fato que gera algumas conseqüências imediatas: a redução da cultura negra à “culinária”, ao “lúdico” e ao “religioso”; o alijamento da atuação do negro às esferas de decisão da sociedade e sua subordinação econômica; a desvinculação da cultura à história de luta e opressão do povo negro e a geração de lucros com a venda da cultura negra pelo branco. 2) em segundo lugar, a ruptura, ou seja, a articulação consciente entre cultura e política pela população negra. Neste sentido as práticas culturais afro-brasileiras seriam mediadoras de conflitos políticos que se estabelecem cotidianamente, além de redefinirem as identidades sociais. Essa noção gerava como demanda para o MNU atuar na *conscientização* política das Escolas de Samba, Afoxés, Maracatus, Grupos de Capoeira, Terreiros de Candomblé entre outros tipos instituições culturais nas artes visuais, filosóficas e literárias por exemplo. O objetivo dessa ação seria estimular um “salto qualitativo do papel político e social desses grupos”.<sup>283</sup> Na verdade, o Programa de Ação de 1990 só atualiza as críticas, definições e propostas.

Todo esse processo de legalização de suas recomendações continuou ocorrendo durante a década de 1990.<sup>284</sup> Conforme Sales Augusto Soares<sup>285</sup>, entre o fim da década de 1980 e início da década de 1990, vários estados e/ou municípios brasileiros criaram leis que reformulavam os currículos escolares, garantindo lugar à história da África e

<sup>282</sup> MOVIMENTO NEGRO. **Programa de Ação** aprovado no IX Congresso Nacional. Belo Horizonte, 1990. p. 14.

<sup>283</sup> Idem. Op. Cit., p. 16.

<sup>284</sup> No Rio de Janeiro, em março de 1991, foi aprovado no II Congresso Nacional Extraordinário o Estatuto do Movimento Negro Unificado, ampliando a base legal do movimento.

<sup>285</sup> SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

história e cultura afro-brasileira, a exemplo: Bahia<sup>286</sup>, Porto Alegre<sup>287</sup>, Belém<sup>288</sup>, Aracaju<sup>289</sup>, São Paulo<sup>290</sup>, Teresina<sup>291</sup> e Brasília<sup>292</sup>.

No fervor das discussões daquela década, alguns eventos puderam marcar a história do Brasil sob o prisma do MNU como a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, ocorrida em 20 de novembro de 1995 em Brasília, quando os seus organizadores foram recebidos pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso no Palácio do Planalto. Na ocasião o presidente assumiu a existência do racismo no Brasil e propunha a criação de ações afirmativas para a população negra em seu governo. Os organizadores da marcha entregaram ao presidente o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, documento no qual propunham entre outros elementos, a implementação de uma convenção sobre a eliminação da discriminação racial no ensino brasileiro, o monitoramento dos livros didáticos, manuais didáticos e programas educativos controlados pela união e o desenvolvimento de formações continuadas de professores, habilitando-os a abordarem a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias na escola e o impacto destas na evasão e repetência de crianças negras. Contudo, esse projeto ficou guardado por algum tempo.

Mas o contexto em torno do projeto de revisão da educação brasileira a partir dos debates sobre as relações étnico-raciais tornava cada vez mais evidente o caminho de mudança que paulatinamente se trilhava. Além da marcha Zumbi dos Palmares em 1995, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra em 1996. Também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação que, para a disciplina escolar *História*, referendava a importância de estudar a participação ativa das três matrizes formadoras da identidade nacional: indígenas, européias e africanas. Já em 2001 ocorreram a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Evento organizado pela ONU, realizado em Durban, na África do Sul. Neste último evento, o MNU reafirmou a necessidade de o Brasil implementar políticas

---

<sup>286</sup> Constituição do Estado da Bahia. 05 de outubro de 1989.

<sup>287</sup> Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991.

<sup>288</sup> Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994.

<sup>289</sup> Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994. E Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995.

<sup>290</sup> Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996.

<sup>291</sup> Lei nº 2.639, de 16 de março de 1998.

<sup>292</sup> Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996.

afirmativas, sobretudo, para a população negra, ao passo que o Estado brasileiro assumiu o compromisso de implementar essas políticas a fim de combater o racismo e as disparidades étnico-raciais.<sup>293</sup>

Como fruto da emergência dessas reivindicações e ações dos movimentos negros associadas ao fato de o Estado brasileiro ter se comprometido publicamente com a reparação das desigualdades raciais em suas múltiplas instâncias de ação é que, em janeiro de 2003, quando o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal sancionou a Lei nº 10.639, tornando obrigatório o ensino de história da África, dos povos africanos, do negro no Brasil e de história e cultura afro-brasileira. Por conseguinte, podemos afirmar que essa lei resulta de uma luta maior do MNU pelo fim do racismo no Brasil, em que a educação foi eleita como campo de ressignificação da identidade cultural negra, a partir da qual, construindo-se uma nova discursividade partindo da ação político-cultural dos movimentos negros em consonância com historiadores e cientistas sociais de referência que reformularam a noção de cultura afro-brasileira, se expandiriam as novas possibilidades históricas de democratização do ensino de história.

Os cidadãos negros não estariam reduzidos às recordações românticas do colorido folclore ou ao fatalismo da exclusão sem saída. Não negaria o lúdico, a capoeira, a gastronomia, a dança, a música, a festa, o candomblé, a umbanda e a jurema sagrada etc. Não negaria o racismo, a pobreza e a falta de trabalho e a evasão escolar. Porém, traria à luz, a esperança. Mas garantir que a esperança ultrapasse o mundo das abstrações e se concretizasse no mundo real, na experiência cotidiana da sociedade brasileira, era necessário instituir práticas discursivas, textos oficiais, discursividades profícuas. A identidade cultural negra era ressignificada através da atividade política, sobretudo, no nível cultural. Os cidadãos negros que passariam a ser reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimentos em diversas áreas do saber humano e que, mesmo agindo nos espaços lúdicos, gastronômicos e religiosos, o fazem com sentidos muito

---

<sup>293</sup> Mais informações sobre esse contexto podem ser acompanhadas em: BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. **A Emergência da Lei nº 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais em Pernambuco**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2009. SILVA, Claudilene. O Processo de Implementação da Lei Nº 10639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, Márcia Ângela. (Org.). **Educação e Diversidade**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, v. 2, p. 09-38. SILVA, Claudilene. O Processo de Implementação da Lei Nº 10639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, Márcia Ângela. (Org.). **Educação e Diversidade**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, v. 2, p. 09-38.



próprios, desenvolvendo uma lógica bastante complexa de negociação e construção identitária. Esses são os sentidos das lutas do MNU e suas várias facetas que culminou no estabelecimento da Lei 10.639 em janeiro de 2003.

A esse respeito a historiadora Circe Bittencourt (2006) afirma que, para que ocorram mudanças nas propostas curriculares, é necessário que tenham existido mudanças na sociedade e mais precisamente na clientela escolar. Quando se reconhece oficialmente que surgiram novas demandas socioculturais e políticas na sociedade e, mais especificamente, no ambiente escolar, faz-se necessário repensar e modificar as propostas curriculares.<sup>294</sup>

A Lei 10.639/03 modificou o artigo 26 da Lei 9.394/96 denominada Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No Capítulo II – Seção I, Das Disposições Gerais, a LDB considera o currículo de forma flexível, contextual, adaptável às diferentes localidades do Brasil:

**Art. 26.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

No parágrafo 4º do referido artigo, incita-se o reconhecimento da pluralidade cultural como conteúdo a ser abordado no ensino de história:

**§ 4º.** O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, **africana** e européia.

Porém, num currículo que perpetua uma visão de mundo eurocêntrica, a existência de um único parágrafo em forma de sugestão não garante por si só a efetivação de práticas pedagógicas que privilegiem a história e cultura das diferentes matrizes étnicas.

---

<sup>294</sup> BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

Como bem atestam Marcus Silva e Selva Guimarães Fonseca<sup>295</sup>, o currículo é um campo de lutas. Um espaço disputado por diferentes sujeitos, com diferentes intenções e projetos políticos. Nesse espaço simbólico, somente alguns conhecimentos poderão ser contemplados e em se tratando do saber histórico escolar, poderá perpetuar a memória de um grupo sobre outro. A memória de um grupo que detém o poder de dizer e fazer a política educacional. O currículo é um lugar de negociação de sentidos e como tal expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. Enquanto construção cultural ele é dotado de uma historicidade, é plástico, pode readequar-se a novas demandas de significação política, social e cultural. Como vimos ao longo deste capítulo, o MNU buscou ser ativo na disputa por esse espaço de legitimação de poderes que é o currículo escolar.

Na falta de maiores ações efetivas, o MNU continuou pressionando o governo federal para que tomasse providências quanto ao combate ao racismo. Uma vez que no contexto da Conferência de Durban, em 2001, o governo brasileiro havia se comprometido com a ONU referente à aplicação de medidas de reparação racial, para tal foi sancionada a Lei nº 10.639/03 tornando obrigatório nas redes de ensino brasileiras:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei

**Art. 1º** A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:<sup>296</sup>

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

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

<sup>295</sup> SILVA, Marcus; FONSECA, Selva. **Ensinar História no Século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

<sup>296</sup> O artigo 79 da LDB trata do projeto educativo para as comunidades indígenas garantindo-lhes uma política cultural que, embora dialoga com o restante da sociedade brasileira priva pela valorização também das práticas culturais específicas desses povos. Com a Lei 10.639/03 institui-se neste artigo o Dia Nacional da Consciência Negra

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

"Art. 79-B. **O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro** como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

**Art. 2º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003;

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**  
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

No texto da lei podemos ver o uso de alguns termos presentes nas propostas do MNU desde o *Programa de Ação* de 1982, o que denota que esse projeto foi elaborado por militantes que estavam imbuídos nessas práticas discursivas. O discurso oficial do Estado brasileiro se alimentava dos discursos atualizados do MNU, que por sua vez se afinava cada vez mais com os “historiadores e cientistas sociais comprometidos com a causa dos negros”. Nesta prática interdiscursiva, ganha destaque a história da África, das lutas do povo negro e da cultura afro-brasileira na formação da nacionalidade, porém, percebe-se no texto da lei, que ainda se usa o termo “contribuição” ao invés de “participação” como o desejava o MNU. Pode parecer simples, mas a escolha de determinados termos em detrimento de outros revela visões de mundo e relações de poder. Enquanto que, por exemplo, o termo *participação* atribui um sentido de atividade na ação histórica, o termo *contribuição* minimiza, afasta, marginaliza a ação do *outro*. É importante lembrar que, embora haja uma notável interdiscursividade com o MNU, ao passar pelo congresso, e ser sancionado pelo presidente, o texto passa a assumir a voz do governo e neste sentido o MNU e toda a comunidade que ele representa voltam a ser *o outro*.

Assim, por mais que pareça que se está dando um grande passo inovador, se está na verdade reproduzindo representações minimizantes da participação negra na história Brasil, que são *presentificadas* pelo anunciado da lei.<sup>297</sup> Na análise do discurso, todas as formas de expressão tem importância e constroem significados, pois “Todo dizer é

<sup>297</sup> ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes Editores, 2012.

ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos”<sup>298</sup>, e isso ocorre mesmo que por vezes, eles não se deem conta. O porquê de se proferir um discurso de uma forma e não de outra; encontrar a mensagem transmitida naquilo que não foi dito, “como uma presença de uma ausência necessária”<sup>299</sup>, problematizar a interpretação do dizível, contextualizando-a e percebendo as relações de poder que a interpelam. Essa minimização do negro ao conteúdo de uma lei federal não ocorreu apenas no plano mais sutil do discurso. Ela se deu também de forma objetiva, negando a intervenção direta e legal do MNU na produção de discursos nessa política educativa que se instalara, afinal, foi vetada a participação do MNU na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores como fora requisitado pelo movimento no VIII ENNE, nos Programas de Ação e demais espaços formativos.

É questionável até que ponto essa nova discursividade que fora convertida em lei promoveu o protagonismo negro na reconstrução da proposta educativa brasileira, uma vez que lhe foi negado a participação em processos futuros de intervenção. O Estado diz que o MNU só pode vir até determinado ponto da ação. Além disso, a existência de uma lei na teoria, não garante a realização de atividades práticas quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira. Se a lei propunha o combate ao racismo através da construção crítica do conhecimento sobre a experiência histórica e cultural dos negros no Brasil, ela esbarrava nas dificuldades de outros recursos tão necessários a sua concretização: a formação de professores e a produção de livros e materiais didáticos, por exemplo. Conforme a educadora Claudilene Silva:

Significa dizer que apesar da conquista de marcos legais, que tentam garantir a singularidade e pluralidade do espaço escolar, a escolarização da população negra brasileira tem se pautado por uma ideologia que ainda é fundamentada no desejo de branqueamento do Brasil e no mito da democracia racial. A escola que a população negra conhece ainda é uma escola que tem negado a sua existência.<sup>300</sup>

---

<sup>298</sup> Idem. Op. Cit., p. 38.

<sup>299</sup> ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, Pontes Editores, 2012.

<sup>300</sup> SILVA, Claudilene. O Processo de Implementação da Lei Nº 10639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, Márcia Ângela. (Org.). **Educação e Diversidade**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, v. 2, p. 19.

Embora o governo federal e muitos profissionais do ensino tenham se empenhado nos últimos anos em produzir diversas ações de transformação deste quadro, tais como: a produção de materiais didáticos específicos, o fomento a projetos culturais, a promoção de eventos e cursos de formação de gestores e professores etc. a qualidade de muitas destas ações pode ser questionada, sobretudo quando perguntamos qual a noção de cultura afro-brasileira que permeia cada uma dessas ações. Com uma lei ainda tão genérica, que não estabelece metas nem procedimentos de ações e, além disso, que também veta a iniciativa direta do MNU na ação política quanto à efetivação da lei, as clivagens entre teoria e prática se tornaram evidentes. Foi assim que o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 03/2004 e a Resolução 01/2004 como documentos reguladores da Lei 10.639/03.<sup>301</sup> O conselho teve como relatora a Profª. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves.<sup>302</sup> No parecer CNE/CP 03/2004 buscou-se ser bem abrangente. Sugeriu-se valores como justiça social, dignidade humana, cidadania, respeito às diferenças e valorização das identidades afro-brasileiras como fundamentos para se efetivar a lei no cotidiano de sala de aula.

Estas ações são estabelecidas no discurso da relatora como princípios orientadores da política educacional para as relações étnico-raciais e versa sobre formação de professores, conteúdos e formas de abordagem e produção de livros e materiais didáticos. A cultura afro-brasileira é pensada em sua diversidade. É definida dentro da perspectiva do MNU, referência pela qual a autora, enquanto ativista negra,

---

<sup>301</sup> CUNHA Jr. Henrique. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico. 2008. nº8, outubro, ano VIII – ISSN – 1519-6186. SILVA, Claudilene. O Processo de Implementação da Lei Nº 10639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, Márcia Ângela. (Org.). **Educação e Diversidade**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, v. 2, p. 09-38.

<sup>302</sup> Reconhecida militante negra e pesquisadora das relações étnico-raciais no Brasil. Petronilha é professora titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O texto da professora partiu de uma pesquisa feita com aplicação de questionários a vários sujeitos: grupos do Movimento Negro, militantes individuais, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores engajados com a temática e pais de alunos. Foram encaminhados em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. As respostas analisadas nestes questionários foram importantes para que se traçassem problemas, dificuldades e dúvidas reais dos múltiplos sujeitos a quem o ensino de história e cultura afro-brasileira interessa. Por conseguinte, esses dados serviram de base para que o parecer tecesse suas orientações, posturas, indicações, normas, temas, materiais e métodos. Isso nos faz perceber a complexidade de sujeitos envolvidos na produção de demandas para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Para além do MNU, foram relevantes também diversos ativistas negros individualmente, acadêmicos, agremiações e grupos culturais, professores, gestores, pais etc. As vozes destes sujeitos negociaram sentidos sobre a cultura afro-brasileira e sua importância política no currículo de história. Compartilharam dificuldades e esperanças traçando projetos. Além de ter a profa. Petronilha, a construção do parecer contou também com a participação de intelectuais de diferentes pertencimentos étnico-raciais tais como a professora indígena Francisca Novantino Pinto de Ângelo (Nezokemaero), que atua como membro representante indígena na Comissão Nacional de Professores Indígenas do MEC; e dos professores brancos Carlos Roberto Jamil Cury, professor emerito da UFMG e ex-presidente da CAPES; e da professora Marília Ancona-Lopez, doutora em psicologia clínica, que atua como assistente doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

busca legitimizar o seu texto no Parecer. Os lugares simbólicos dessa cultura afro-brasileira são amplos e pequenos ao mesmo tempo, fluidos e consistentes: as danças, músicas, festejos, a capoeira, o teatro, a linguagem, as religiosidades... “O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacaria o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba”<sup>303</sup>. Mas também entre outras manifestações culturais mais estruturadoras das relações sociais: os conceitos, a estética, as relações culturais, ambientais, sociais e políticas, as formas de trabalho, a produção do conhecimento, aos conceitos e significações próprias que os negros constroem dentro de sua lógica cultural muito própria em seus diversos contextos de experiências históricas.

Com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social.<sup>304</sup>

A resolução, por sua vez, estabelece o referido parecer como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ressalta que o cumprimento das diretrizes será um fato determinante na avaliação do funcionamento das unidades escolares. Ainda assim, essa decisão extremada não garante o cumprimento dos planejamentos oficiais.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (...)  
§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de

---

<sup>303</sup> BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer CP/CNE 03/2004**. Brasília, 22/06/2004.

<sup>304</sup> BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer CP/CNE 03/2004**. Brasília, 22/06/2004.

reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Pensando a educação como um desenvolvimento intelectual que contempla a *consciência racial* os intelectuais responsáveis por estas elaborações oficiais propõe que o Ensino seja o campo não só fomento ao desenvolvimento social dos estudantes negros, mas também uma experiência significativa de construção de identidade, sentimento de pertencimento, reflexão crítica, definição de posturas políticas, valorização, exercício e divulgação da cultura afro-brasileira como marcas distintivas e estimadas mesmo em meio a uma sociedade racista. Desta forma a educação seria um espaço de construção e vivência da cidadania.

Mas a aplicabilidade desse conceito depende das diferentes apropriações que podem ser feitas no cotidiano do ambiente escolar. Vai depender muito dos personagens que se cruzem e negociem sentidos e poderes nas encruzilhadas discursivas da história. Para Claudilene Silva, devemos compreender a legislação e suas diretrizes dentro do campo das relações étnico-raciais brasileiras, como política educacional de promoção da igualdade racial, ou seja, uma política afirmativa que busca compensar as conseqüências atuais de uma sociedade que reproduz um racismo como estruturador das desigualdades sociais. Tal contexto gera um incômodo não só em vários setores da sociedade brasileira, como também no Estado brasileiro que embora se proponha como republicano, resiste a equacionar desigualmente a diversidade.<sup>305</sup>

Identidades, cenários e poderes que circulam em discursividades múltiplas, o negro; a representação sobre o negro; a representação do negro. Políticas públicas, currículo formal, formação de professores, práticas pedagógicas, representações do alunado, conflitos no ambiente escolar, reprodução do racismo, omissões quanto ao estudo de história e cultura afro-brasileira, materiais e livros didáticos... Discutir essa complexa rede de artefatos e significações no Ensino de história é uma tarefa muito ampla e por isso mesmo difícil. Há que se fazer recortes e tomar apenas um desses elementos.

---

<sup>305</sup> SILVA, Claudilene. O Processo de Implementação da Lei Nº 10639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, Márcia Ângela. (Org.). **Educação e Diversidade**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, v. 2. p. 09-38.

Para as *ciências sociais brasileiras*, sobretudo, a *História*, a presença negra e seu universo cultural tornaram-se objeto de estudos específicos com o desenvolvimento do Estado republicano. Entre finais do século XIX e durante todo o século XX, essa preocupação se atualizou e apareceu de diferentes formas conceituais. Ora, reforçando estereótipos, ora buscando desconstruí-los. Temos assim, um elenco de conceitos de cultura afro-brasileira e algumas propostas de uma *cartografia* desta cultura, localizando-a em determinados “lugares simbólicos”, por vezes, plasmando-a de forma irrevogável sem conhecer seus sentidos mais profundos. Em outro contexto, intelectuais brancos e negros, ao lado dos movimentos negros se preocuparam em revisar conceitualmente a história e a cultura afro-brasileira e, com isso, constroem uma série de pautas e reivindicações que legitimam direitos políticos em prol de uma cidadania *negra* brasileira. Produzem-se novos sentidos, novas conceituações interdiscursivas que redefinem e re-localizam simbolicamente a cultura afro-brasileira nas representações e nas reorganizações do nacional. Nesse processo de construir legitimidades o ensino de história é reconfigurado a partir de demandas identitárias mais democráticas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura afro-brasileira se torna objeto de estudo no Brasil a partir do momento em que o Estado brasileiro passava por reconfigurações políticas no final do século XIX. Se agora o Estado se assumia republicano, era necessário pensar de forma mais ampla os seus critérios de cidadania. Desde o fim do império brasileiro que os negros não eram escravos, mas ainda na república não estavam tão claros os projetos de cidadania a ser vivenciados pelos diferentes cidadãos. Aliás, a *diferença*, num sentido de distinção para usufruto de privilégios políticos foi a regra de estabelecimento de níveis diferenciados de cidadania. O Estado se reformulava politicamente, mas não deixava de manter relações de desigualdade social. As elites ainda mantinham seus propósitos na gestão republicana.

O novo advento político exigia nova reinvenção do nacional e a cultura foi um dos elementos centrais do “mito fundador” do Brasil. As discursividades emergentes queriam entender o caráter nacional na alma do povo, verificando a participação dos três grupos étnicos indicados como formadores do Brasil: brancos, negros e índios. É a partir do critério “contribuição” na história do “desenvolvimento nacional” que se legitimará as hierarquias raciais no Brasil. Desta forma se legitima discursivamente que aqueles cidadãos em melhores condições sociais são descendentes das raças que mais e melhor contribuíram para o desenvolvimento do Brasil. Essa perspectiva “racializante” naturaliza as diferenças reconfigurando as relações de poder<sup>306</sup>. Entender esse processo é essencial para perceber as redes de significação discriminatórias que orientam as ações das pessoas ainda hoje perante a população negra e sua cultura. Segundo Edward Said<sup>307</sup>, existe uma profunda diferença entre o ato de estudar o “outro” para conhecê-lo, para alargar horizontes e tecer boas relações de convivência entre o “eu” e o “outro”, e estudar e conhecer esse “outro” para poder dominá-lo, colonizá-lo, definir suas possibilidades históricas, políticas e culturais.

O movimento negro surgido em finais dos anos 1970 estava atento a isto e buscou referenciar-se em uma complexa rede de discursividades que legitimassem as suas pautas políticas. Em meio ao processo de descolonização da África, aos movimentos pelos direitos civis nos EUA, às críticas de intelectuais que põem na

---

<sup>306</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo Das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

<sup>307</sup> SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

agenda pública as violências material e simbólica das formas de dominação das sociedades modernas ocidentais, em meio às teorias sobre a educação como instância legitimadora ou transformadora de desigualdades sociais, surgem textos, argumentos e ideias que nutriram o nascente MNU e suas críticas ao Estado brasileiro, suas propostas e definições conceituais. Dentre suas pautas políticas está a briga pelo universo simbólico e semântico, pela representação da identidade cultural negra e a sua dignidade na História. Assim, julgam os militantes negros do século XX, no Brasil há a permanência de um racismo velado que deslegitima social, econômica e politicamente a identidade cultural negra. Mas este racismo foi construído historicamente; é, portanto, uma construção cultural suscetível de eliminação.

Nesta luta, o MNU assumia postura contra a manipulação ideológica e exploração da cultura afro-brasileira, ao passo que se empenhava por sua valorização e uso como instrumento de atuação política. Mais do que posicionamentos do MNU, estas propostas marcam zonas de interdiscursos. Ora, aproximações discursivas entre o MNU e uma estabelecida tradição de estudos afro-brasileiros para negarem-se; ora aproximações entre o MNU e novos estudiosos da cultura afro-brasileira para afirmarem-se. Desse modo, a historicidade do conceito de cultura afro-brasileira mostra que este termo é polissêmico. Corresponde não só às práticas culturais em si, mas também aos discursos sobre tais práticas. O conceito de cultura afro-brasileira como discursividade é algo aberto às significações múltiplas, sendo apropriado e ressignificado por diferentes sujeitos, com diferentes intenções, em momentos distintos da história. Essas significações denotam histórias de lutas entre formas de dominação e de libertação; entre *colonização x descolonização político-cultural*. Enfim, a história da cultura afro-brasileira enquanto discursividade denota poderes.

O posicionamento estratégico do MNU em seus textos contra a manipulação ideológica e a exploração da cultura afro-brasileira, nos instigou a historicizar este processo, contra o qual, o movimento se coloca oficialmente. Percebemos haver a formação e atualização de uma tradição de pensamento “colonizadora”, “dominadora” sobre a cultura afro-brasileira que foi alimentada por vários intelectuais. Tivemos de selecionar e decidimos pelos inauguradores dos paradigmas interpretativos sobre a cultura afro-brasileira. Aqueles autores que com muita originalidade e rearranjos teórico-metodológicos, forjaram narrativas, sistemas de explicação e plasmaram as representações sobre o tema que se tornaram clássicas. Constatamos que, mudanças paradigmáticas, mudanças de referenciais teórico-metodológicos, não consistem,

necessariamente, em mudança de visão de mundo em relação a um determinado tema. Autores como Nina Rodrigues, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes partiam do pressuposto que a cultura afro-brasileira é, quando comparada à cultura do branco (ocidental, cristã, moderna, capitalista, neoliberal, racista etc.) uma cultura menor, menos enraizada ou estruturada, etc. Estes autores não conseguiam compreender a lógica própria do objeto ao qual se propunham a estudar.

Eles realizaram operações simbólicas e conceituais, que identificam e classificam a produção cultural afro-descendente no Brasil pela carência, plasticidade, infantilidade, alienação e grosseria de seus conteúdos e formas. São tomados como práticas culturais autenticamente negras a dança, a música, a festa, a escultura, a culinária, o candomblé, a capoeira etc. afirma-se indiretamente que só se é negro dentro destes nichos culturais, dentro desses lugares simbólicos. Não se estende a noção de cultura afro-brasileira a outras práticas, experiências históricas e visões de mundo. Ela é definida pela superficialidade de suas linhas e socialmente desclassificada no dizer do intelectual branco. São as danças lascivas, as músicas desordenadas, as festas desorganizadas, as esculturas grosseiras, a culinária simples e colorida, a religião “fetichista”, o lúdico “agressivo”. No *olhar* e no *dizer* colonizador do branco, a cultura afro-brasileira é instintiva e não racional. Ela deve ficar “adormecida sob os lençóis” ou “enfeitando as coloridas e folclóricas pinturas e fotografias” que deverão permanecer guardadas durante todo o ano para não por o país a perder. Ela só seria chamada quando necessário à espetacularização e lucratividade do Estado brasileiro e das classes dominantes. Uma discussão datada, mas que torna clássicas as representações de lugares simbólicos que serão retomados posteriormente por uma grande série de intelectuais brasileiros, pela mídia, pelas instituições escolares, pela indústria cultural etc. O processo de estereotipização da cultura afro-brasileira gera lucros para os cidadãos não negros e para o Estado brasileiro ao passo que deslegitima as pautas políticas da população negra. Era contra isso que o MNU se posicionava.

Definidos os “nichos autênticos” de cultura negra, limita-se simbolicamente o acesso dos negros a outros espaços de saber e poder; limitam-se as possibilidades históricas, antropológicas e sociais. Nega-se a memória de outras experiências históricas e socioculturais dos negros no Brasil, pois trata-se de uma perspectiva cultural determinista. Não se deve esquecer que num contexto de liberalismo, a sociedade burguesa entende como cultura os saberes científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos produzidos pelas classes dominantes, o que pressupõe uma divisão social

entre saberes intelectuais e manuais cuja distinção efetiva-se pela educação formal para ter competência de produzir uma “boa cultura”<sup>308</sup>. Nessa perspectiva, distintamente da arte, a cultura afro-brasileira estaria no campo do folclore.

Não objetivamos com este trabalho inferiorizar ou desconsiderar o vestuário, a gastronomia<sup>309</sup>, a música, a dança, a escultura, o candomblé enquanto práticas culturais afro-brasileiras. Não consideramos que esses lugares simbólicos sejam destituídos de inteligência ou que não haja, neles, a realização de complexas operações mentais. Longe disso. Nossa inquietação corresponde ao momento em que esses lugares simbólicos se tornam discursivamente as únicas experiências possíveis, sendo tomados como critérios de autenticidade da identidade cultural negra no Brasil. Pior ainda, sendo incompreendidos e depreciados.

Uma vez identificadas as intenções, estratégias e consequências dessa rede discursiva, o próprio MNU ponderou-a como uma discussão datada historicamente, que não poderia continuar sendo perpetuada no imaginário nacional. Afinal, sabiam os militantes, já se dispunha de outros referências que ressignificavam o saber e as relações de poder em relação ao tema. No *Programa de Ação* do MNU o movimento convidava historiadores, antropólogos e outros cientistas sociais preocupados com a “causa do negro” para estabelecer diálogos e parceria num intenso “revisionismo” do nacional. No livro *Cafundó*, Peter Fry, Carlos Vogt e Robert Slenes assumem que consideram legítima a causa do MNU e que decidiram se aproximar do movimento, contribuindo através de pesquisas científicas com as suas pautas políticas.

Nestes encontros e negociação de sentidos, o conceito de cultura afro-brasileira é reformulado. Esta cultura passa a ser definida como um conjunto de práticas que articulam memórias de experiências vividas no continente africano adaptadas às expectativas de vida e dignidade humanas construídas pelos africanos e seus descendentes no Brasil sob as agruras vividas no cativeiro. A cultura ganha nova

---

<sup>308</sup> CHAUÍ, Marilena. **Política Cultural**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

<sup>309</sup> O termo gastronomia não é contemporâneo ao período de produção de Nina Rodrigues, Freyre e Fernandes, mas sim, como já dito, o termo culinária. Contudo, hoje adotamos o termo gastronomia, pois este termo indica não só o ato de produzir receitas, mas também a variedade de saberes, fazeres e significações que circundam a produção dessas mesmas receitas. Consideramos também que o termo “culinária” folcloriza, torna estático o saber gastronômico afro-brasileiro. Note-se que ainda hoje, cotidianamente, muitas pessoas usam expressões como: “gastronomia alemã, francesa ou italiana” e “culinária africana e afro-brasileira”. O estabelecimento e difusão dessas expressões não são processo inocentes. Embora o uso dessas expressões possa ser inconsciente, elas diferenciam hierarquizando e reconstruindo semanticamente relações de poder.

dimensão temporal. É dinâmica, mutável, transformada e transformadora. É contextual, sociológica, histórica e política. Os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira são ampliados: não fragmentos de línguas africanas, mas formas de linguagem, complexos sistemas de significação do mundo, construção de conceitos e visões de mundo. Não apenas o candomblé, mas todas as religiosidades onde há a presença de elementos africanos ressignificados (inclusive em vivências de origem cristãs). Não somente os aglomerados negros da festa e do lúdico, mas o aglomerado familiar, afetivo, a linhagem. Não somente a casa, a choupana ou qualquer outro objeto material por si só, mas a construção espacial, as extensões e elos invisíveis entre o mundo físico e o espiritual. Fry, Vogt e Slenes não dispensam os lugares simbólicos clássicos como a dança, música, gastronomia, etc. mas afirmam que é preciso buscar conhecer os sentidos mais profundos presentes na lógica que orienta essas ações dos cidadãos negros dentro dessas práticas conforme uma perspectiva afrocentrada. Essa busca se configurou na bandeira de luta levantada pelo MNU no fomento às novas pesquisas, publicações e produções de materiais didáticos, vídeos etc. por parte de intelectuais ativistas (negros e não negros). No Programa de Ação do MNU, também é definido o conceito de cultura afro-brasileira, onde se percebe total interdiscursividade entre “esses novos” cientistas sociais e o MNU<sup>310</sup>. Para o movimento, ela é dinâmica e entendida como instância mediadora de relações políticas no cotidiano. Ela tem lógica própria, sentidos profundos, originalidade (e não essencialidade), estando aberta a novas interações culturais, mas sempre sendo transformada e transformando os sujeitos negros a partir de suas experiências e necessidades concretas.

Esclarecidas essas noções, o MNU se empenhou em estabelecê-las também como princípios orientadores das políticas públicas do Estado brasileiro através da educação. O movimento exigia que a educação no Brasil fosse reformulada de modo que deixasse de ser instrumento de legitimação ideológica das classes dominantes e passasse a ser um instrumento libertador, democrático, ético e estético na própria reestruturação do Estado brasileiro. Os militantes se empenharam em pesquisas científicas – uma vez que são legitimadoras de ações políticas – para denunciar as abordagens racistas fortemente presentes nos currículos, nas instituições escolares e nos

---

<sup>310</sup> Não queremos dizer, com isso, que o MNU foi apenas influenciado por esses acadêmicos. Na verdade, o que constatamos é que as influências foram mútuas. Fica difícil dizer quem definiu o que primeiro. Aliás, isso sequer foi preocupação dos referidos sujeitos, tampouco é a nossa. Preferimos pensar numa sistemática de diálogos e negociações de sentidos onde a discursividade que, sempre aberta, circula e é apropriada e reapropriada. Temporalmente, tanto a fundação do MNU como o início dessas pesquisas históricas de cunho cultural feita por Fry, Vogt e Slenes, datam de 1978.

livros didáticos, por exemplo. Promoveram encontros, debates, exigiram mudanças e elaboraram propostas *de e para* o ensino. Projetava-se através da militância uma nova configuração curricular para o Ensino de história. Nessas ações a instituição MNU não estava sozinha. Ao seu lado, as instituições de caráter cultural, agremiações carnavalescas e lideranças religiosas tiveram participação ativa. Produziam-se narrativas que re-dignificassem a identidade negra através de músicas, samba-enredos, peças de teatro, poesias etc.

Uma das ações mais significativas neste sentido foi o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste (ENNNE), cujo tema era *O negro e a educação*. A educação foi eleita como via de transformação na mentalidade da sociedade brasileira. Fato que reorientaria não só representações, mas também ações e relações pessoais no cotidiano das pessoas em relação à cultura negra. Foram vários os esforços para a criação de uma Lei que operasse em nível nacional. Enquanto isso, várias experiências de legalização da proposta foram vivenciadas por alguns estados e municípios brasileiros. No entanto, as pressões do movimento ao governo federal não cessavam. A Marcha Zumbi dos Palmares constitui um marco neste sentido, mas a situação só toma corpo em 2001 quando o Estado brasileiro se reconhece como racista perante a ONU e se compromete publicamente em criar políticas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

Apenas em 2003 é que foi criada a Lei 10.639 tornando obrigatório o estudo de história da África, dos povos africanos e da cultura afro-brasileira. Mas entre a garantia de uma lei e a efetivação de práticas de ensino que a materializem, há grandes clivagens. Uma longa história de “discriminação simbólica” não se abandona tão rapidamente. Toda uma cultura educativa no Brasil precisa ser mexida: formação de professores e gestores escolares, produção de materiais didáticos, conversas com os alunos e comunidade escolar são algumas medidas necessárias, pois a falta delas ainda torna fluida a efetivação da Lei. Ora, ainda neste sentido, outro agravante ainda era: *que conteúdos selecionar para ensinar?* Não havia diretrizes específicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Tal fato deixava uma grande abertura para que aquelas velhas noções estereotipadas da cultura afro-brasileira encontrassem um campo vastíssimo e legalmente garantido para perpetuarem-se. Para os intelectuais ativistas, um perigo. Foi então que um ano após sancionada a Lei, alguns intelectuais negros, indígenas e brancos, comprometidos com a reconstrução das relações democráticas entre o Estado e a sociedade, criaram o Parecer nº 03/2004 e a Resolução 01/2004 como documentos reguladores da Lei 10.639. Agora sim, tinha-se nos marcos legais para o

Ensino de História, a referência clara ao conceito de cultura afro-brasileira pautado nas discussões da historiografia cultural ao modo de Slenes, Fry e Vogt e do MNU.

A partir dessa complexa história de discursividades, poderes políticos, historiografia e ensino de história, referendamos uma postura política. Pensamos que seja necessário abandonar as velhas concepções e buscar compreender os significados do que sejam, para a própria comunidade negra, a sua cultura e suas diversas práticas: seu vestuário, sua gastronomia, seus conceitos e sistemas linguísticos, suas danças, músicas e demais artes, suas formas de religiosidade, formas de afeto, visões de mundo etc. Devemos pensá-las em seu dinamismo e poder nas mediações políticas. Promover um esforço intelectual para descolonizar os dizeres sobre a cultura afro-brasileira é buscar sua lógica própria em outras histórias, outras experiências, outras práticas culturais, outras possibilidades de *ser*, *dizer* e *fazer* da população negra em nosso país. Esta operação simbólica demanda muitas outras coisas.

Compreendidos os sentidos da cultura afro-brasileira construídos e propostos para o ensino de história no Brasil, neste início do século XXI, é terminar esta dissertação com inquietações e esperanças. Uma questão importante que se impõe é sobre como esta proposta oficial tem, ou não, se efetivado em diferentes realidades escolares nestes anos após a Lei. Mas isto, convenhamos, é tema de pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHE, Chimmammanda. **O perigo de uma única história**. Conferência ministrada em julho de 2009. Oxford, Inglaterra. Disponível em: [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Acesso em: 11 de maio de 2011.
- ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- ALBUQUERQUE Jr, Durval M. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de Teoria da História. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. **A construção da verdade autoritária**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ANDREWS, George. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru: EDUSC, 1998.
- BARBOSA, Lúcia Falcão. **O castelo de Alecrim: intelectuais no Recife, em 21 de abril de 1960**. Tese de Doutorado em História defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). 2005.
- BARBOSA, Muryatan. Eurocentrismo, **História e História da África**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Vol. 1, nº1, junho de 2008. p.46-63.
- BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. **A Emergência da lei nº 10.639/03 e Educação das Relações Étnico-Raciais em Pernambuco**. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2009.
- BEM, Arim Soares do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX**. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 10/06/2010.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.



- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação, (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: 2005.
- BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CALABRE, Lia. **Políticas culturais no Brasil: dos anos 1930 ao século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- CAMPOS, Maria José. **Arthur Ramos: luz e sombra na Antropologia Brasileira: uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940**. Rio de Janeiro: Edições da Biblioteca Nacional, 2004.
- CAMPOS, Zuleica. **O combate ao catimbó: práticas repressivas às religiões afro-umbandistas nos anos trinta e quarenta**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2001.
- CARRETERO, Mario. **Constructivismo y educación**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- CARVALHO, Alexandre. **Historiografia e Paradigmas: a tradição primitivista-substantiva e a Grécia Antiga**. Tese de Doutorado (História), Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF): Niterói, 2007.
- CARVALHO, M. J. M. **Liberdade: Rotinas e Rupturas do Escravismo, Recife, 1822-1850**. Recife: Editora da UFPE, 1998.
- CERTEAU, Michel de. A beleza do morto. In: **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papius, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Política Cultural**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís. e BUJES, Maria Isabel. **Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.** Canoas, ULBRA, 2006.

CUNHA Jr. Henrique. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes.** Revista Espaço Acadêmico. 2008. n°8, outubro, ano VIII – ISSN – 1519-6186.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”:** Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação. Vol. 13, n° 39, setembro-dezembro, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, v.1, p. 11-24, 2008.

ERAS, Lígia Wilhelms e SILVA, Iraci T. B. Raimundo da. Educação e cultura afrobrasileira. **Anais do I Encontro de Divulgação Científica e Tecnológica (ENDICT).** ISSN 2176-3046.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. Prefácio à 49ª reimpressão. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas: Paripus, 2003.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**, RJ: Forense, 1987;

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**, RJ: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**, RJ: Vozes, 1996;

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coleção leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Revista Educação e Sociedade.** Vol. 20. n° 68 (Dossiê formação de professores).

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINE, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Coleção passo-a-passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Gustavo e NETO, Luiz. A cultura afro-brasileira no saber escolar contemporâneo: articulando histórias, linguagens, memórias e identidades. In: **Revista Encontros de Vista**. 2008. 2ª edição. p. 13-24. ISSN 1983-828X.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Tiago de Melo. **Um espelho no palco: identidades sociais e massificação da cultura no teatro de revista dos anos 1920**. Campinas,SP: Editora da UNICAMP, 2004.

GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Prefácio à 5ª edição de FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008.

ITANI, Alice. Vivendo o Preconceito em Sala de Aula. In: AQUINO, Júlio (org.). **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

JODELET, Denise. Representações sociais : um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

KARNAL, Leandro. (org.) **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, Ivaldo. **Afoxés em Pernambuco: usos da história na luta por reconhecimento e legitimidade**. Topoi, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 146-159.

LÖWY, Michel. **Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários: a evolução política de Lucács (1909-1929)**. São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, Sonia. **Sob o signo da memória:** cultura escolar, saberes docentes e História ensinada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MORAIS, Maria Thereza Didier de. **Emblemas da Sagração Armorial:** Ariano Suassuna e o movimento armorial (1970-76). Editora Universitária da UFPE, 2000.

MULLER, Ricardo. G. Teatro, políticas e educação: a experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (TEN) – 1945-1968. In: LIMA, Ivan C. **Educação Popular Afro-brasileira.** Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis/NE, nº 05,1999.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música:** história cultural da música popular (coleção História e Reflexões), Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice. e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVA, Anderson. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática.** In: <http://www.scielo.br> acesso em 29 de setembro de 2007.

OLIVEIRA, Maria. **Como fazer pesquisa qualitativa?** Recife: Bagaço, 2005.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2012.

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

PECÁUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil:** entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PERRISÉ, Gabriel. **Literatura e Educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2006.

POENER, José. **Identidade cultural na era da globalização:** política federal de cultura no Brasil.

PREFEITURA DO RECIFE. **Cartilha do Carnaval 2008**. Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde a cultura é política: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2010.

RAMOS, Arthur. **O Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002.

REAL, Katarina. **O Folclore no carnaval do Recife**. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1990.

REIS, João José. **Domingos Pereira Sodré: um sacerdote africano na Bahia oitocentista**. Afro-Ásia, 34 (2006), 237-313.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, MEC, 2005.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, Edward. **Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTANA, Moisés de Melo. **Olodum: carnavalizando a educação**. Curricularidade em ritmo de samba-reggae. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Mário Ribeiro dos. **Trombones, tambores, repiques e ganzás: a festa das agremiações carnavalescas nas ruas do Recife (1930-1945)**. Recife: SESC, 2010.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo Das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEFFNER, F. Leitura e escrita na história. Em: NEVES, I. et al. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Claudilene. O Processo de Implementação da Lei Nº 10639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, Márcia Ângela. (Org.). **Educação e Diversidade**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, v. 2, p. 19.

SILVA, Delma Josefa. **Afrodescendência e educação: a concepção identitária do alunado**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Maciel Henrique. **Uma africana “livre” e a “corrupção dos costumes”**: Pernambuco (1830-1844). Estudos Afro-Asiáticos, Ano 29, nos 1/2/3, Jan-Dez 2007, pp. 123-160.

SILVA, Marcus. e FONSECA, Selva. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Maria Auxiliadora. **Encontros e Desencontros de um Movimento Negro**. Dissertação de mestrado acerca do Movimento Negro do Recife, defendida no programa de pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1991.

SLENES, Robert. O horror, o horror: o contexto da formação de identidades mestiças no Rio de Janeiro dos anos 1920. In.: GOMES, Tiago de Melo. **Um espelho no palco: identidades sociais e massificação da cultura no teatro de revista dos anos 1920**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

TRINDADE, Solano. **O Poeta do Povo**. SP: Cantos e Prantos Editora, 1999.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Ângela e VERGUEIRO Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. Contexto, 2005.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: EDUSP, 1994.

**FONTES PRIMÁRIAS:**

**Almanaque do Capitão América.** nº 78. Editora Abril: São Paulo, 20/11/1985, p. 27. Acervo pessoal do pesquisador.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer CP/CNE 03/2004.** Brasília, 22/06/2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes:** o legado da raça branca.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2006.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO DO RECIFE. **Relatório do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste:** o negro e a educação. Recife, 1988. p. 23.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. 1978-1988. **10 anos de luta contra o racismo.** São Paulo, Confraria do Livro, 1988.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Programa de Ação.** Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982.

NEGRITUDE. **Boletim do Movimento Negro Unificado/PE.** Recife, Ano III, nº 5, maio de 1988. Editorial.

NINA RODRIGUES, Raimundo. **Os africanos no Brasil.** São Paulo: Madras, 2008.

Relatos de militantes do MNU. In: ALBERTI, Verena. e PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil:** depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor:** esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil:** linguagem e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

**SITES VISITADOS:**

[www.youtube.com](http://www.youtube.com). Acesso em: 11 de maio de 2011.

<http://edyvieiranoticias.blogspot.com.br> Acesso em 20/01/2013.

<http://main.stylelist.com> Acesso em 20/01/2013.

<https://tvcinemaemusica.wordpress.com>. Acesso em: 21/01/2013.

<http://www.mundodastribos.com>. Acesso em 23/01/2013.