

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA COMPARADA**

OS NEGROS NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE
COMPARADA DOS PROJETOS CAMÉLIA DA LIBERDADE E A COR DA
CULTURA NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 (LDB) NO PERÍODO 2004 – 2014.

LUIZ CARLOS AMARAL GOMES

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA COMPARADA**

OS NEGROS NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE
COMPARADA DOS PROJETOS CAMÉLIA DA LIBERDADE E A COR DA
CULTURA NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 (LDB) NO PERÍODO 2004 – 2014.

LUIZ CARLOS AMARAL GOMES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Comparada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGHC/UFRJ, na Linha de Pesquisa Poder e Instituições, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História Comparada.

Orientador: Prof. Dr. André Leonardo Chevitarese
Co-orientadora: Dra. Helena Theodoro Lopes

Rio de Janeiro
Março - 2018

LUIZ CARLOS AMARAL GOMES

Os negros no percurso da educação brasileira: uma análise comparada dos projetos Camélia da Liberdade e A Cor da Cultura na aplicação da lei 10.639/03 (LDB) no período 2004-2014.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Comparada no Instituto de História da UFRJ, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em História Comparada.

Data da provação: 27 de março de 2018

Banca examinadora



Orientador(a): Prof. Dr. André Leonardo Chevitárese (PPGHC)



Coorientador(a): Profa. Dra. Helena Theodoro (UFRJ)



Prof. Dr. Otávio Fernandes de Oliveira (UFRRJ)



Prof. Dr. Flávio dos Santos Gomes (PPGHC)

Suplentes



Prof. Dr. Wallace dos Santos de Moraes (PPGHC)



Profa. Dra. Fernanda Felisberto da Silva (UFRRJ)

FICHA CATALOGRAFICA

CIP - Catalogação na Publicação

G633n	<p>Gomes, Luiz Carlos Amaral Os negros no percurso da educação brasileira: uma análise comparada dos projetos Camélia da Liberdade e A Cor da Cultura na aplicação da Lei 10.639/03 (LDB) no período 2004 - 2014 / Luiz Carlos Amaral Gomes. -- Rio de Janeiro, 2018. 147 f.</p> <p>Orientadora: André Leonardo Chevitarese. Coorientadora: Helena Theodoro Lopes. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2018.</p> <p>1. Educação. 2. Negros. 3. Racismo. 4. Relações étnico-raciais. 5. Formação de professores. I. Chevitarese, André Leonardo, orient. II. Lopes, Helena Theodoro, coorient. III. Título.</p>
-------	---

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RESUMO

Esta pesquisa examina os principais aspectos do percurso do negro na busca pelo acesso à educação escolar brasileira. Ainda assim, a historiografia brasileira aponta esse seguimento da população como sujeitos indiferentes, ausentes, invisíveis, não só da educação, como do processo histórico, atribuindo-lhes recalques e uma anomia atávica, que atravessa gerações. A pesquisa, na medida em que evoluiu, apresenta os diversos arranjos dos negros para se apropriarem da educação escolar, fosse por condescendência ou patrocínio, ou nas casas destinadas a desvalidos, nas irmandades religiosas, nos arsenais militares para soldados e marinheiros, nas sociedades de ajuda mútua, nos abrigos para jovens em conflito com a lei. A partir da década de 1940, a comunidade negra começa a reivindicar junto ao Estado, e atuar de forma mais sistêmica, por uma educação efetiva para os negros, culminando com um processo mais incisivo nas décadas de 1970 e 1980, quando o movimento negro, eventualmente em parceria com o Estado, passa a produzir soluções educacionais que incluem, inclusive a História da África e as contribuições e participações de negros na História da formação da sociedade brasileira. Esse esforço perpassa a Constituição de 1988, onde são conquistados diversos direitos que propõem a superação do racismo e culmina no ano de 2003, com a assinatura da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino da História africana e da História e cultura afro-brasileira. É nesse contexto que são analisados, numa perspectiva comparada, os projetos Camélia da Liberdade e a Cor da Cultura, em relação às formas como os mesmos foram desenvolvidos sob a perspectiva da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Educação; negros; racismo; relações étnico-raciais, formação de professores.

ABSTRACT

The blacks peoples on the brazilian education route: a comparative analysis of the A Camélia da Liberdade projects and A Cor da Cultura in the application of law 10.639 / 03 (LDB) in the period 2004 - 2014.

Luiz Carlos Amaral Gomes

Orientador: Prof. Dr. André Leonardo Chevitarese

Co-orientadora: Dra. Helena Theodoro Lopes

Abstract da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Comparada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGHC/UFRJ, na Linha de Pesquisa Poder e Instituições, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História Comparada.

This research examines the main aspects of the black people struggle in search for access to scholarship education in Brazil. There were no periods in which this initiative haven't manifested itself. Nevertheless, brazilian historiography points this segment of population as indifferents, absents, invisible, not only from education, but from the very historical process, attributing a frustrating feeling and an atavistic anomie that goes through the generations. While the research evolves, it exposes the different arrangements of black people to appropriate from scholarship education, either for condescension or sponsorship, or in the houses destined to unvalids, in the religious brotherhoods, military armours to soldiers and sailors, in the mutual-help societies, in the shelters for young people in conflict with the law. From 1940, black community started to reivindicat to the State, and to act in systemic manner, for an effective education for black people, culminating with a more incisive process in the 70's and 80's, when the black movement, eventually in partnership with the State, began to produce educational solutions that include even the History of Africa and the contributions and participations of black people in the formation of brazilian society. This effort goes through the 1988's Constitution, in which several rights are acquired proposing the superation of racism and culminates in 2003, with the passing of the 10.693/03 law, which altered the Law of Guidelines and Educational Bases, requiring the teaching of African history and history of afro-brazilian culture. It's in this context that the projects Camélia of Freedom and Culture Color are analysed, in a compared perspective, in relation to the ways they were developed according to the 10.639/03 law.

Keywords: education; blacks peoples; racism; ethnic-racial relations.

RELAÇÃO DE SIGLAS

ACDC – A Cor da Cultura

CADARA - Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Centro de Estudos Afro-asiáticos

CEAP - Centro de Articulação de Populações Marginalizadas

CIDAN - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria CNN - Cable News Network

CONEN – Coordenação Nacional de Entidades do Movimento Negro

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

ERER – Educação das relações étnico-raciais

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FNB - Frente Negra Brasileira

FRM - Fundação Roberto Marinho

FUNABEM - Fundação nacional do Bem-estar do Menor

FUNEMAC - Fundação Educacional de Macaé

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEAFRO - Instituto de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

MNU - Movimento Negro Unificado

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

PNE - Plano Nacional de Educação

PC do B - Partido Comunista do Brasil

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL - Partido da Frente Liberal

PINAD - Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPGHC – Programa de Pós Graduação em História Comparada

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TEN - Teatro Experimental do Negro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNEGRO - União de Negras e Negros pela Igualdade

USP – Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação em História Comparada/IH/UFRJ, em especial André Leonardo Chevitarese, Helena Teodoro Lopes, Flávio dos Santos Gomes e Wallace dos Santos de Moraes pelas aulas e conversas, que na verdade foram aconselhamentos tão preciosos que me permitiram concluir esse e outros escritos, sem me deixar levar pelas fascinantes artimanhas da História.

Aos companheiros e companheiras do CEAP/Curso de Formação de Professores, e em especial Ivanir dos Santos pela insistência e incentivo para que eu entrasse na missão acadêmica.

A Marize Conceição, pelo olhar sobre o texto, pela presença, pelo carinho e pelos muitos afetos...

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, cujo apoio possibilitou que eu realizasse esse curso de Mestrado.

EPÍGRAFES

“O Curió calou o canto(...)
Só o sussurro das asas
em sumida revoada”.

(Lia Vieira, in Curió)

“A cor da pele, em Andrômeda, nunca
foi criticada por aquele que, em cada pé,
tinha asas em movimento”.

(Ovídio, in A arte de amar)

Para Dinorá Elma. Obrigado mãe, por todas
as histórias da nossa História que você
contou de maneira tão bela para mim e meus
irmãos.

SUMÁRIO

Capítulo 1 - Introdução	12
1.1- Nas histórias, o problema, a justificativa e os aspectos conceituais.....	12
1.2- Da hipótese, da justificativa e os concertos metodológicos.....	17
1.3- Bibliografia, revisão bibliográfica e das entrevistas.....	26
Capítulo 2 - Um breve histórico da educação no Brasil e os caminhos da população negra para o acesso à educação escolar	28
2.1- Encontrando o mito fundador.....	28
2.2- Os caminhos das primeiras letras.....	32
2.3- Henrique Dias, entre combates e missivas.....	39
2.4- O Estado brasileiro, os negros e o difícil caminho das letras.....	48
2.5- Educação nas colônias: as diferentes políticas do Império Português implementadas pelos jesuítas.....	58
2.6- Negros invisíveis que estudam em escolas publicamente ocultas.....	67
2.7- Legado dos jesuítas, negros letrados e a negação do Império à educação dos negros.....	76
Capítulo 3 - Diálogos da luta: dois projetos de formação de professores no processo de consolidação da educação para as relações étnico-raciais	87
3.1- Do Império à República: sobre os negros que não queriam na escola à Escola Nova.....	87
3.2- 1964-1988: construindo os alicerces das pontes para a educação das relações étnico-raciais.....	98
3.3- As instituições e as suas distintas formas de atuação.....	102
3.4- Marcos conceituais da Lei 10.639/03: bastidores, becos e saídas.....	110
3.5- A Camélia e a Cor: distintos tons que quando comparados se entrelaçam.....	116
3.5.1- Tensões, negociações e arranjos.....	116
3.5.2- Os marcos conceituais e as distintas semelhanças.....	123
3.5.3- As questões do projeto de pesquisa e a análise comparativa.....	131
Conclusão	134
Bibliografia	141

CAPITULO 1- INTRODUÇÃO

1.1- Nas histórias, o problema, a justificativa e aspectos contextuais

No início da década de 1980 os movimentos sociais e sindicais, além das instituições históricas e aclamadas da sociedade civil (ABI, OAB, Clube de Engenharia, setores da Igreja Católica), estavam mobilizados contra a ditadura militar, já debilitada, que se instalara no Brasil em março de 1964. Em meio a essa pulsão de energia cívico-política, o movimento negro estabelecia novos marcos da luta contra o racismo, que se constituiriam em itens contínuos na pauta da política nacional, com bandeiras impossíveis de serem negadas naquele processo que buscava redemocratização do Estado: a denúncia contra o racismo estrutural e a farsa da democracia racial; a luta contra a violência do Estado e contra a criminalização da cor ‘negra’ pelo poder de polícia e pelo Poder Judiciário; a valorização da cultura e da identidade negra como patrimônios indissolúveis de parte do povo que compõe a nação; e o direito a educação pública e de qualidade como meio de mobilidade social.

É exatamente sobre os caminhos, os labirintos, os atropelos e as conquistas da relação entre negros e educação, do período colonial até o período republicano, que busco argumentar, na análise comparativa entre o projeto Camélia da Liberdade, realizado pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas – CEAP e o projeto A Cor da Cultura – ACDC, originalmente concebido pelo Centro de Informação e Documentação do Artista Negro – CIDAN e executado pela Fundação Roberto Marinho – FRM, ambos destinados a formação continuada de professores em educação das relações étnico-raciais – ERER, tendo como marco legal a Lei 10.639/2003.

O CEAP é uma instituição marcadamente de característica popular e seus campos de atuação envolvem a luta de combate ao racismo, a educação das relações étnico-raciais, a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, a formação de jovens para o trabalho e o combate a intolerância religiosa. Seus programas e projetos são desenvolvidos na perspectiva de avanço das lutas populares e formação crítica para o exercício da cidadania dos seus colaboradores e dos docentes e discentes que participam de suas ações. Essa proposição de atuação política implica, de forma pontual, em conflitos de interesse com setores da sociedade civil e do Estado.

A Fundação Roberto Marinho, que desenvolve o Projeto A Cor da Cultura, é uma instituição integrante do Grupo Globo¹, um dos maiores complexos de comunicação da América Latina, ostensivamente adepto do liberalismo, e que nem sempre apoia as demandas do movimento negro na luta contra o racismo. Empresas do Grupo Globo são sistematicamente hostilizadas por setores organizados da sociedade e pelos movimentos sindical e social visto que, no mais das vezes nos jogos políticos que evoluem na sociedade, aquelas empresas compõem com as forças hegemônicas liberais que atuam dentro e fora do país.

No que se refere à televisão (aberta) que envolve uma gama de habilidosos profissionais que produzem a qualidade, o pioneirismo, a diversidade e multiplicidade de seus produtos, como também as campanhas e iniciativas de caráter filantrópico e comunitário, alcançam todos os seguimentos e classes sociais e possibilitam à TV Globo um lugar confortável em relação às outras emissoras, o que alimenta a falsa ideia de que se constitui num suposto monopólio, num mercado onde a livre concorrência é uma das diretrizes mais evidentes do seu discurso e das suas concorrentes.

A questão que se apresenta é a de buscarmos entender e comparar as similitudes e diferenças dos projetos Camélia da Liberdade e A Cor da Cultura, desenvolvidos num mesmo período histórico, bem como os papéis do CEAP e da FRM interagindo de forma articulada e com elevado senso de cooperação, visando objetivos comuns: a formação de professores em História da África e Cultura Afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de superar o racismo na escola e na sociedade brasileira, tendo em vista a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no seu artigo 26A que corresponde a Lei 10.639/2003, que trata da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

Essas articulação e cooperação seriam movimentos de iniciativas táticas, para sustentar interesses estratégicos independentes tanto da FRM, quanto do CEAP, bem como das organizações e pessoas da área de educação envolvidas na empreitada, que distinguiram uma efetiva oportunidade de responderem a uma circunstancial disposição do governo federal em se empenhar na luta de combate ao racismo, promovendo iniciativas de ações afirmativas na área de educação?

Para chegarmos a algumas respostas vamos retornar a meados daquela mesma década de 1980, quando num mês de novembro, eu e um grupo de pessoas composto por

¹ Ver: <http://www.grupoglobo.globo.com/> (acessado em 16/12/2016).

adultos e crianças, fomos passar um fim de semana prolongado na casa de praia de um amigo, na cidade de São Pedro da Aldeia, litoral norte do Rio de Janeiro. Combinamos que depois de alojados iríamos todos para a praia, com o intuito de aproveitar o calor mais ameno do fim de tarde e, deveras, o ‘encantante’ por sol.

Quando fui juntar-me ao grupo na varanda da casa, trajando uma camiseta e uma sunga de cor marrom, o Joãozinho, filho da Beth, com idade entre 4 e 5 anos exclamou, agitado e saltitante, puxando a blusa da mãe para chamar-lhe a atenção: “- olha mãe! olha mãe! o Semog é todo marrom!”. A Beth, com seu jeito delicado e professoral, um tanto constrangida com a observação do filho e, provavelmente, querendo abreviar aquela exposição que parecia extemporânea sobre a diversidade humana, respondeu: “- Mas João, você conhece o Semog e sabe que ele é todo marrom”. Joaozinho, então, definiu a nossa surpresa, e com desenvoltura sobre sua descoberta inusitada falou: “- Não mãe, ele só era marrom na cabeça e nos braços, agora ele está todo marrom”.

Eu era amigo dos pais de Joãozinho e o conhecia desde os primeiros meses de vida, mas, talvez, até aquele dia o menino nunca tivesse me visto daquela forma, uma vez que o nosso convívio regular se dava em outros ambientes sociais, daí ter concluído, ao me ver em trajes de banho, que não eram só a minha cabeça e os meus braços, mas que todo o meu corpo era marrom.

O grupo que habitava a casa naquele fim de semana era composto por 12 pessoas, 8 brancas e 4 negras², todas militantes de movimentos sociais, ou de partidos políticos e alinhados ideologicamente ao que costumávamos definir como esquerda. Nas nossas rodas de bate papo, durante as partidas de buraco e na montagem dos quebra-cabeças de mil peças, os brancos tentavam enquadrar os princípios da democracia racial no espectro da ‘luta mais ampla’, o que provocava acaloradas discussões, uma vez que os negros consideravam a democracia racial um engodo ideológico (o conceito era, e ainda é, atribuído equivocadamente ao sociólogo Gilberto Freire³), que a esquerda não percebia, por não buscar compreender o racismo brasileiro nas suas dimensões históricas, econômicas, sociais e políticas.

Quando aquele fato ocorreu eu constava de uma militância sólida na luta de combate ao racismo, entretanto a situação vivida com uma criança daquela idade, não se enquadrava naquele quesito. Então pareceu-me uma reação meramente cognitiva e eu não

²- Os termos negro, negra, negros, negras, se referem a categoria cor/raça do censo do IBGE e dizem respeito ao somatório de pretos e pardos. Da mesma forma o termo branco (a, o, as, os).

³- Autor do clássico livro *Casa Grande e Senzala*, cuja primeira edição foi em 1933.

poderia ter juízo de que aquela manifestação do menino fosse constituída por algum elemento de racismo, discriminação racial, ou de branquitude⁴.

Ainda que, anteriormente, em tempos recentes àquele, tivessem sido divulgados os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar – PINAD (1976), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, onde se constatara, por meio do questionário aplicado com questão aberta, mais de 190 respostas diferentes para o item cor/raça, entre as variações de cor/raça preto, pardo, branco. Segundo Piza e Rosemberg (2002), “As palavras usadas para nomear a cor das pessoas não são meros veículos neutros enunciadores de matizes, mas carregam índices de preconceito/discriminação [...]”.

Essa história, que recupero agora, ficou desperta por um bom tempo e foi utilizada como ilustração de aulas e palestras em muitos lugares por onde passei. Joãozinho, involuntariamente, apontara uma etapa da construção da invisibilidade do negro, sem saber que se tratava de algo que perpassa a nossa sociabilidade e se incorpora ao glossário das práticas do racismo e da discriminação racial no Brasil.

Das muitas maneiras de se construir socialmente a invisibilidade do negro, a mais radical é a que produz a sua mutilação. Consiste em ver e expressar descritivamente as realizações do negro, não como uma competência da sua totalidade de ser. Ao atribuir-lhe capacidades de realização humana designadas para cada parte de seu corpo, produz-se o efeito de não perceber-lo socialmente e, menos ainda, integrado à pertença da sua coletividade, naturalmente capaz de produzir valores, habilidades e produtividades nos diversos campos da vida exceto, para os mutiladores, aqueles que dizem respeito a subjetividade, a razão e ao pensamento lógico-científico.

Assim, temos as mãos e os braços dos negros escravizados, e agora livres, para o trabalho bruto e mecanicista; as genitálias e bundas como objeto de prazer sexual e expressão de lascividade; as tetas das mães pretas para o aleitamento dos rebentos das sinhás escravocratas; os pés, além das fugas, para a dança do samba e do jogo de futebol e o sorriso, somente o sorriso, ora desdentado, ora alienado, para expressar o que a vida lhe prouve de melhor.

A história desse personagem real, Joãozinho, que aos desavisados beira a algo pitoresco, porem esquisito, será pontualmente recorrente ao longo de todo esse trabalho

⁴ - Diz respeito a construção da identidade racial branca que agrega privilégios sociais e reproduz preconceitos, conforme CARONE & BENTO, (orgs.) 2002.

sob diversos outros enfoques e nuances, uma vez que os objetivos da pesquisa se referem a pesquisar e analisar o seguinte elenco de proposições:

- a) o CEAP e a FRM se constituíram, de fato, como entes de combate ao racismo tendo como estratégias ações educativas voltadas à formação de professores no campo da educação das relações étnico-raciais, a partir da Lei 10.639/2003;
- b) comparar e analisar sob perspectiva histórica as metodologias, os recursos didáticos e midiáticos, a articulação de parcerias e outros recursos utilizados para fins do alcance dos objetivos dos projetos de cada uma das instituições;
- c) analisar a receptividade dos projetos em questão junto as Secretarias Estadual e Municipais de Educação no estado do Rio de Janeiro;
- d) analisar e comparar a grade curricular e materiais didáticos e paradidáticos utilizados por ambos os projetos na perspectiva de superação do racismo e valorização da cultura negra; e
- e) produzir um estudo comparativo sobre o impacto dos projetos estudados na formação de professores e educadores populares no estado do Rio de Janeiro.

A motivação e a justificativa para realizar este trabalho acadêmico relacionado a Educação e formação de professores no universo das relações étnico-raciais brasileiras, não estão apenas naquela experiência vivida com a criança Joãozinho. Em outras situações, como criança, como jovem e como homem negro, vivi momentos inusitados resultantes das práticas de preconceito, de discriminação e de racismo, nos meus diversos campos de atuação em áreas produtivas, ou sociais.

Quando criança, ainda cursando as primeiras letras, a escola que eu estudava, no bairro de Bento Ribeiro, na cidade do Rio de Janeiro, participou de um concurso de redação promovido pelo jornal O Globo e a melhor redação da escola foi a minha. Os repórteres do jornal foram à escola e na hora de tirar uma fotografia, faltava um botão na minha camisa, e a diretora foi taxativa dizendo que nós negros somos todos relaxados. Respondi que a minha mãe não era relaxada não, que o botão estava no meu bolso e que tinha caído durante o recreio. A diretora recolocou o botão, tirei a fotografia e dias depois fui receber a minha medalha na sede do jornal O Globo, que guardo como relíquia ímpar. Eu não sabia sentir a dor causada pelo preconceito.

Anos depois, em plena adolescência, os rapazes brancos da rua em que eu morava no bairro de Vila Valqueire, sob a influência cultural da propaganda sobre revolução tecnológica e robótica estadunidense, resolveram me colocar o apelido de “feijão americano”, como se eu fosse uma engenhoca mecânica que se movimentava. Na segunda

vez que me chamaram assim, durante uma pelada de futebol na rua, cai para dentro do menino branco que estava mais próximo e lhe enchi de porradas e, ao tempo que os outros garotos apartavam a briga eu gritava que o meu nome era Luiz, que eu não era “feijão americano”. Não chegou a ser uma luta de um contra todos, mas foi o suficiente para não voltarem a tentar me por um apelido... desde aquela época jamais esqueci que o racismo dói e constrói desafetos.

Já adulto, trabalhando como analista de sistemas e responsável pelo treinamento e a capacitação das equipes de informática nas unidades da federação da Fundação Mobral, vinculada ao MEC, fui designado para fazer a capacitação da equipe do estado do Ceará. Desembarquei no aeroporto de Fortaleza e não havia ninguém do MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, para me recepcionar. O saguão do aeroporto ficou vazio e, então, liguei para a Coordenação Estadual questionando porque não havia alguém para me levar até o local de trabalho. A recepcionista surpresa me respondeu que eu não tinha chegado no voo indicado, mas que o motorista ainda estava no aeroporto aguardando o próximo voo. Encontrei o carro, pelo logotipo do MOBREAL e consequentemente o motorista. Quando me apresentei como funcionário do MOBREAL, o motorista me perguntou se o doutor Luiz Carlos não tinha vindo. Sorri-lhe com um fogo no peito e jamais vou esquecer o que é o racismo estrutural e o racismo institucional.

1.2- Da hipótese, da justificativa e os concertos metodológicos

Por isso, ao evidenciar o corpo decupado do negro – literalmente cortado em pedaços; ou seja: um ente incompleto no cenário e no contexto das diversas relações que se estabelecem na sociedade, e entre indivíduos, mas, mais especialmente nos campos das ciências que estudaram o negro e que construíram seu perfil “epistemológico”, inevitavelmente teremos que lidar com alguns postulados produzidos, ou que se imiscuíram na História, na Sociologia, na Antropologia, na Educação e na Psicologia, produzindo perfis dessa incompletude e banalizando-os de tal forma, que eles transitam com desenvoltura negativa como algo do senso comum, nas muitas esferas da vida prática, tais como nas relações de trabalho, na política, na jurídica, na econômica, na social.

A historiografia brasileira está bastante comprometida com este quadro e, para MOURA (1990:12):

“[...]O negro, no particular, é o grande desconhecido. Durante todo o percurso da nossa história, a sua contribuição tem sido negada direta ou

veladamente e apenas destacadas as suas qualidades como escravo, produtor de uma riqueza que não participava. Os historiadores que se debruçaram sobre a nossa realidade jamais, ou muito raramente, viram o negro como força dinâmica na nossa formação política, social, cultural ou psicológica. Todos os antigos preconceitos bíblicos, cientificistas ou racistas foram unidos, compactados e aplicados na análise do comportamento da população negra[...].”

Para o desenvolvimento da pesquisa, que reputo como de grande relevância social e acadêmica, uma vez que não existe até o momento trabalho comparando as duas instituições e seus projetos escolhidos para estudo, recorrerei a métodos de investigação constituídos como base clássica para esse processo de trabalho acadêmico. Entretanto, devido a composição heterogênea dos elementos envolvidos tanto na questão de pesquisa, quanto nos objetivos do projeto, não me reterei, apenas, aos ritos epistemológicos. As diversas agências e indivíduos que produziram conhecimento e informação valiosos sobre educação da população negra, são considerados no processo estudado e acolhidos com significativa representatividade, buscando superar o epistemicídio e o “preconceito em relação àquilo que é produzido fora da academia ...”. (MORAES, 2015).

Os métodos e processos na regência da produção do conhecimento, como em outros campos, vem evoluindo, e não poderia ser diferente nas ciências sociais, em particular na História. A ebulição da “crise de paradigma” em fins do século XX conduziu as ciências a novas situações emergentes frente ao clássico. De acordo com COSTA (2007:14):

“[...]As décadas que demarcam este limiar de milênio tem registrado transformações cruciais nas visões de mundo vigentes até meados desse século e é para caracterizar esse momento que tem sido intensamente utilizada a expressão “crise de paradigmas”. (...) – não reconhecer que enfrentamos, nos últimos 20 anos, um questionamento radical das concepções epistemológicas norteadoras da produção de conhecimentos nesse campo social. Parece que, para muitos de nós (...), pesquisadores e pesquisadoras sociais envolvidos em processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimento é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual[...].”

Assim, reconheço, e acato como significativamente valiosos, os caminhos indicados por Costa e mais, me coloco frente a esse desafio de trabalhar o caráter

interdisciplinar do mundo do conhecimento, e em particular da História Comparada, de onde pretendo emergir a partir da conclusão do presente projeto.

A pesquisa se estruturará a partir três evidências históricas, que guardam entre si estreitas relações, e se constituíram envolvendo agentes de diversos campos do conhecimento de forma interdisciplinar.

A especialidade histórica, ou campo de abordagem, é a História da Educação, onde faremos o recorte que interessa a esta pesquisa. Educação é considerada aqui como um valor inerente a condição humana, mas também um bem apropriado e organizado pelo Estado moderno, pela necessidade de produção e reprodução do conhecimento para fins de fortalecimento e sobrevivência de seu próprio *status quo* (manutenção da estrutura de poder interno) e para fazer frente a outros Estados na ordem internacional.

Uma vez definida a especialidade, delimitei o período histórico em três fases: o período colonial, a partir de 1549 com a instalação do governo colonial, para perceber como se constituíram as relações raciais na origem do “racismo” e a mobilidade social possível; a instalação do Império do Brasil iniciado em 1824, para verificar como a educação evoluiu, e se contemplou a população negra e; a República, culminando com a Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos subsequentes.

Deve-se considerar que a Constituição do Império, embora contratada à Assembleia Constituinte instalada em 1823, que produziu um texto de anteprojeto constitucional jocosamente definido como Constituição da Mandioca⁵, acabou por ser substituído por outro que foi outorgado pelo imperador D. Pedro I, uma vez que este dissolveu a Constituinte, pois a proposta apresentada, somando as atribuições dos Poderes Legislativo (deputados e senadores) e Judiciário (juízes e tribunais) os tornavam mais fortes do que o Poder Executivo (imperador e ministros) e D. Pedro I, que embora positivista, era adepto do absolutismo e do centralismo, não aceitou ser subordinado aos outros dois Poderes.

O parlamento foi reinstalado em 1826 e, em 1827, uma lei criava as escolas de primeiras letras nas cidades e vilas. Entretanto, somente em 1834 essa lei foi regulamentada, por Ato Adicional, que desobrigava o Estado Nacional a assumir o ensino

⁵ O texto estabelecia o voto censitário, onde os eleitores das paróquias tinham que provar serem proprietários de 150 alqueires de plantação de mandioca. Os candidatos a deputados e senadores tinham que possuir 500 e 1000 alqueires, respectivamente. Embora o fosse recém independente, o texto constitucional inspirado no iluminismo e no liberalismo econômico europeu, necessitava de milhares de escravizados para plantar, colher e processar mandioca. Disponível em: <http://www.politize.com.br/constituicao-de-1824> (Acessado em 07/03/2017).

primário, delegando esta responsabilidade às províncias, que não tinham condições financeiras, materiais e técnicas para a tarefa, o que impediu, durante o século XIX, que a educação pública fosse efetivamente implementada. (SAVIANI, 2004).

Observo, com certo temor, que ao abordar um período histórico de longa duração – 1549 – 1888, o faço pela necessidade de ter que lidar como a escravização de negros por quase quatro séculos no Brasil, onde busco identificar como esses negros escravizados se imiscuíram, estiveram ativos e se apropriaram da educação escolar, uma vez que esta possibilidade lhes era explicitamente negada, embora a História tecesse seus episódios e acontecimentos.

Nosso método de estudo não trata de analisar os ciclos econômicos do Brasil, de duração precisa, como o da cana de açúcar (séculos XVI e XVII), ou do ouro (séculos XVIII), ou do algodão (século XVIII e XIX), todos muito bem marcados no longo período escravocrata.

Ao refletir sobre a história de longa duração e ao desafio do historiador diante do drama do tempo, BRAUDEL (1976: p. 21) afirma:

“[...] é a palavra *estrutura*. Boa ou má, é ela que domina os problemas de longa duração. Os observadores do social entendem por *estrutura* uma organização, uma coerência, relações suficientemente fixas entre realidades e massas sociais. Para nós, historiadores, uma estrutura é, indubitavelmente, um agrupamento, uma arquitetura; mais ainda, uma realidade que o tempo demora imenso a desgastar e a transportar. Certas estruturas são dotadas de uma vida tão longa que se convertem em elementos estáveis de uma infinidade de gerações: obstruem a história, entorpecem-na e, portanto, determinam o seu decorrer. Outras pelo contrário, desintegram-se mais rapidamente. Mas todas elas constituem, ao mesmo tempo, apoios e obstáculos, apresentam-se como limites (*envolventes*, no sentido matemático) dos quais o homem e as suas experiências não se podem emancipar. Pense-se na dificuldade em romper certos marcos geográficos, certas realidades biológicas, certos limites da produtividade e até reações espirituais: também os enquadramentos mentais representam prisões de longa duração [...]”.

Desta forma, o exercício aqui é o da garimpagem de negros que conseguiram o letramento durante aqueles ciclos econômicos, para demonstrarmos que mesmo sob a condição de escravizados se mostraram capazes de buscar a educação, como um dos recursos de redenção. É com as respostas obtidas nessas instigações que percorro o tempo breve dos projetos Camélia da Liberdade e A Cor da Cultura para a análise comparada.

Os desdobramentos da educação a que me refiro acima, em relação a Constituição Federal de 1988, constituem-se por três atos, legal e normativos, relacionados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996).

O primeiro ato diz respeito à Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determina em seu preâmbulo: “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e dá outras providências”, e estabelece no seu Artigo 29-A, parágrafo 1º, o seguinte: “*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*”. (MEC/SEPPPIR, 2004).

Não tratarei neste trabalho da Lei 11.645/2008, que altera a Lei 10639/03 e inclui a história indígena, pois não constitui nosso campo de interesse no momento.

No capítulo em que abordaremos as razões políticas para a apresentação do Projeto de Lei 259/1999, encaminhado pelos deputados Esther Grossi e Ben-hur Ferreira, que resultou na Lei 10.639/2003, discutiremos também o processo da sua aplicabilidade e me deterei em um dos artigos do Projeto de Lei que foi vetado, bem como nas possíveis implicações para a consolidação da Lei e as razões para tal veto por parte dos legisladores, ou do promulgador. O artigo que faço referência tinha a seguinte redação⁶:

“[...]Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria[...]”. (Câmara dos Deputados, DF, 2016).

O segundo ato, trata-se do Parecer 03/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, aprovado em 10 de março de 2004.

O Parecer, objetivo em todos os pontos, deixa evidente que a implementação da Lei 10.639/2003 se coloca como uma ação de contracultura, não no sentido dos *beatniks*⁷ dos anos de 1960, mas numa perspectiva holística, de pertencimento ao todo, uma vez que aponta para as possibilidades de um novo *status quo* da cultura negra brasileira no contexto de uma nação onde se apregoa, e se enaltece, com exageradas loas, um pretensão e estável multiculturalismo, mas o que se constata é que a expressão cultural predominante, que habita as salas de concertos, a participação em partidos políticos e

⁶Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232> (acessado em 24/12/2016)

⁷ Denominação dos percursos da revolução contracultural iniciada nos anos de 1960 nos Estados Unidos e que deu origem ao movimento hippie.

associações de classe, as galerias de arte, os museus, os livros didáticos, os programas de televisão, inclusive os religiosos, e as publicações de entretenimentos, ou de caráter noticiosos, expressam em mais de 99% (noventa e nove por cento), uma brasilidade cultural absolutamente branca.

De certa maneira esta constatação nos remete a afirmativa de Gutmann, ao comentar sobre as diferenças culturais e os conflitos que provocam, por intolerância e precariedade de diálogo, na vida política: “A sobrevivência de muitas culturas que se excluem e se desrespeitam mutuamente não constitui um objetivo moral do multiculturalismo, nem no domínio da política, nem no da educação”. (GUTMANN, 1994, p.40).

Impõe-se também, a Lei na sua propositura, como fundamento para formulação de políticas de contra hegemonia⁸, uma vez que se coloca num cenário onde a hegemonia de intelectuais e produtores de conhecimento científico, tomam o patrimônio acumulado pela cultura ocidental, particularmente a europeia, como base referencial do saber nacional, em detrimento e conflitando com outros conhecimentos e culturas produzidos por outros grupos étnicos brasileiros e, especificamente, os produzidos pelos negros africanos e afro-brasileiros. Destaco a seguir dois parágrafos do Parecer⁹ em questão:

“[...]Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática[...]”. (2004, p. 10).

E continua...

“[...] O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende

⁸ Aqui no sentido de produzir conhecimento sob uma nova ótica e para além daqueles que são produzidos pelos intelectuais das classes dominantes e aceitos como razoáveis pela sociedade como um todo.

⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, SEPP/IR/MEC, 2004.

necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola[...]”. (2004, p. 13).

Como se pode constatar a Lei 10.639/2003 e o Parecer 003/2004 do CNE são dois poderosos instrumentos, resultantes das lutas travadas pelo movimento negro por educação no campo democrático, que instrumentalizam a criação de ações políticas e de intervenção social numa perspectiva contra cultural, no que diz respeito aos valores e costumes, e contra hegemônica, no que diz respeito ao poder exercido sobre a educação. Contudo, a simples existência desses instrumentos implicam numa luta acirrada que envolve decisões que afetam diversos campos que constituem a área da educação.

Vou trabalhar com alguns desses campos, ao longo dos capítulos, mas quero citar apenas um dos exemplos que vou abordar: a mudança ou modificação do currículo escolar, para efeito da aplicação da Lei 10.639/2003.

A escola brasileira, pública e privada, de perfil liberal, é reconhecida como reprodutora de um conjunto de valores de interesse dos grupos que detém o poder. Uma hipótese considerável é que a modificação do currículo numa perspectiva onde ela possa oferecer um processo de ensino aprendizagem, com a História e a cultura africana e afro-brasileira passando a constituir parte do saber do estudante em formação, certamente trará implicações na capacidade crítica desse estudante, na forma de ver e se relacionar com seus colegas negros, no afeto, cooperação e respeito possíveis na sociabilidade escolar, e na própria compreensão do processo histórico do país.

Pelo que temos observado - tanto *in loco*, quanto por pesquisas publicadas -, junto a algumas instituições de ensino público que trabalham regularmente com a Lei 10.639/03, os resultados são aparentemente evidentes, o que nos leva a crer que a médio e longo prazos, com a consolidação da Lei, poderemos chegar próximos de um multiculturalismo real e, eventualmente, trilharmos caminhos que nos levem à superação do racismo. Mas não é tarefa fácil e as resistências pululam dos mais diversos setores e, em alguns, de certa forma inesperados.

No ano de 2013, durante a realização do ‘Seminário Caminhos para uma Educação Democrática: Lei 10.639/03’, realizado pelo CEAP em parceria com a Fundação

Educacional de Macaé – FUNEMAC, destinado a professores de ensino fundamental e médio e estudantes universitários da Região dos Lagos, na minha palestra, fui enfático sobre a resistência de setores e instituições, inclusive as escolas, em trabalharem para a consolidação da Lei. Durante os debates uma estudante do 8º período de Direito, afirmou que eu não devia reclamar, pois, em Direito, era natural que uma lei demorasse a “pegar”. Fiquei um tanto constrangido com a ignorância da estudante, mas respondi-lhe com mesura, que dependia muito das forças que tem interesse que determinada lei “pegue”. E dei o exemplo do sequestro do empresário Roberto Medina, nos anos de 1990, que levou o Congresso Nacional a aprovar, em menos de 20 dias, a Lei de Crimes Hediondos e o Poder Judiciário a aplica-la imediatamente.

O terceiro instrumento, complementar aos anteriores, se refere ao “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, lançado em maio de 2009, apresentado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e pelo Ministério da Educação – MEC. O documento estabelece 6 (seis) eixos, dentre os quais ‘fortalecimento do marco legal; políticas de formação de gestores e profissionais da educação’ e ‘gestão democrática e mecanismos de participação social’. Os eixos são constituídos por 49 (quarenta e nove) metas.

Uma das prerrogativas do Plano prevê que:

“[...]haja profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, que sejam capacitados para identificar e superar as manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial. Dessa maneira haverá, na escola, uma nova relação entre diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural[...]”. (SEPPIR/MEC, 2013, p. 11).

O objetivo central do Plano em questão é o de colaborar com todos os sistemas de ensino para que possam enfrentar as diferentes formas de preconceito racial e de racismo, buscando garantir a equidade educacional. Para alcançar tal objetivo e concretizar as 49 metas, o Plano seria executado em três períodos, cujas metas se distribuíram em curto prazo (2009-2010); médio prazo (2009-2012) e longo prazo (2009-2015).

Embora a minha centralidade seja na Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos e, conseqüentemente, os projetos de formação de professores em educação para as relações étnico-raciais realizados, um pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas – CEAP, (Camélia da Liberdade) e o outro pela Fundação Roberto Marinho – FRM (A Cor

da Cultura), tenho que considerar alguns pontos do Plano Nacional de Educação – PNE para o período 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

No texto “A História do PNE e os Desafios da Nova Lei”, onde o redator descreve os processos de discussões envolvendo organizações da sociedade civil e seus representantes, e os congressistas, (onde se percebe a existência de fortes *lobbies*) no item 6, ‘Polemicas em destaque’, observamos o mesmo escamoteamento em relação a garantia de direitos no campo racial, uma espécie de negação da existência do prejuízo social para os negros, bem como as alternativas para resolução do problema, fato que já observei desde a primeira legislatura da República:

“[...]A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto[...]”. (SENA, 2014, p.22).

A imposição dos parlamentares do Senado, refletiu no texto da Meta 8 (oito) do PNE, cujo tema passou a ser “Escolaridade média da população de 18 a 29 anos”, com a seguinte redação:

“[...]elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[...]”. (PNE, 2014).

A exclusão do texto dos termos “promoção da igualdade racial” do PNE, evidencia o exercício hegemônico com a finalidade de impedir o progresso da legislação que garante a população negra o acesso à educação, da forma que lhe é necessária, e por direito conquistado. Essa artimanha, que só é possível no campo democrático que nos envolve no Brasil, vai implicar, por exemplo, na impossibilidade de se alcançar as metas (quando forem atualizadas) do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos prazos que foram estabelecidos para os anos de 2009/2015.

Um ponto crucial, que exige atenção constante nesse processo de trabalho, diz respeito a manter o empenho quanto ao sentido de História Comparada (BARROS, 2014,

p. 143), por isso busquei examinar, metodicamente, como as questões de estudo perpassam as duas realidades histórico-sociais nas suas especificidades, bem como suas estruturas situadas no espaço e no tempo, seus acervos de representações, suas práticas relacionais com os grupos sociais envolvidos.

1.3- Bibliografia, revisão bibliográfica e das entrevistas

Para o desenvolvimento do projeto de dissertação recorri a pesquisa bibliográfica, buscando a literatura historiográfica sobre movimentos sociais (negros), História do Brasil (Colônia e Império) e Educação no período já delimitado, com ênfase em conceitos e métodos pedagógicos tanto da educação de uma forma geral, quanto os utilizados pelos projetos do CEAP e da FRM, bem como nos materiais didáticos e paradidáticos produzidos pelas duas instituições.

É importante observar que na busca inicial (e posteriormente) não foram encontrados documentos, ou literatura, que tratassem da interação, relação, ou vinculação do Projeto Camélia da Liberdade com o Projeto A Cor da Cultura, o que ratifica o caráter de ineditismo da presente pesquisa. Entretanto, com o advento da Lei 10.639/2003, ocorreu ao longo das décadas dos anos 2000/2010, uma verdadeira explosão de textos acadêmicos sobre educação e racismo, educação para as relações étnico-raciais e, de forma mais ampla, uma nova historiografia sobre negros e educação e negros em outros campos das ciências sociais.

Nossa análise envolveu o aprofundamento dos conceitos de educação, incorporando, de forma crítica, as análises de Elydio dos Santos Neto, Edgar Morin, Ahyas Siss, Muniz Sodré, Gaudêncio Frigotto, Demerval Saviani; de hegemonia desenvolvido por Gramsci e que se tornou um recurso valioso para a análise das relações de poder sob a perspectiva de produção de políticas pelos movimentos sociais, tendo nas obras de Giuseppe Fiori e de Edmundo Fernandes Dias excelentes meios para a compreensão do conceito, assim como a literatura histórica de E.P. Thompson que nos apresenta a possibilidade de compreensão da História na perspectiva dos subalternos como agentes efetivos dos processos sociais; de racismo, conceito que perpassa toda a nossa pesquisa e que tem sido bastante explorado por diversos autores, vamos partir das proposições conceituais elaboradas pelo historiador Joel Rufino dos Santos e pelo filósofo Georges Politzer, pelo sentido profundamente didático que trabalham a questão; de valores civilizatórios africanos, tendo nos textos de Azoilda Loretto da Trindade, associados as práticas pedagógicas que tive oportunidade de aprender com ela, um

excelente material teórico, que se complementam com os conceitos sobre mutualismo e cooperação produzidos por Piotr Kropotkin.

Com relação aos conceitos de cultura, de cultura negra e contracultura, de multiculturalismo, de movimento social, de movimento negro e as categorias de professor, de monitor, de multiplicador, de capacitador, de coordenador, serão apresentadas por outros autores e discutidas, nas mesmas bases dos conceitos acima anunciados, ao longo do desenvolvimento dos capítulos.

CAPÍTULO 2- UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS CAMINHOS DA POPULAÇÃO NEGRA PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

2.1- Encontrando o mito fundador

A cultura ocidental, como de certo na cultura de todos os povos, tem na instalação do totem e do mito poderosos elementos do seu processo constitutivo. São figuras emblemáticas e relatos exuberantes disseminados pela oralidade, que de forma fantástica descrevem as forças da natureza, a origem e o poder de deuses nas religiões, o surgimento de povos e de cidades, bem como os feitos heroicos de homens e mulheres.

Na medida em que as culturas evoluem e se consolidam, concomitante, elas se tipificam como força hegemônica, e com essa característica produzem relações de poder na interação com outras culturas, utilizando de diversos recursos, dentre os quais a negação dos valores das culturas não-hegemônicas produzindo, inclusive, valores negativos e incoerências, que pela força da ação iterativa se tornam atributos, verdades ‘naturais’, que no processo histórico se consolidam como inerentes a cultura dominada. É o caso da negação das habilidades do africano e seus descendentes na relação que se estabeleceu entre a cultura ocidental europeia e a cultura africana, a partir da expansão ultramarina iniciada pelos portugueses no século XV, com a negação, sobretudo, dos valores civilizatórios africanos.

Os estudos sobre a evolução da humanidade apontam a existência de traços em comum, por vestígios arqueológicos, presentes em todos os continentes do planeta. Os estudos e pesquisas produzidos por cientistas, naturalistas, antropólogos, arqueólogos e sociólogos, descrevem singularidades e semelhanças nas formas e processos de organização de grupos humanos que nos trazem muitas evidências de que a epopeia humana só foi possível pela sua capacidade de se estruturar coletivamente, dar forma orgânica aos clãs e as tribos e de instituir o casamento monogâmico e poligâmico como forma de preservação da linhagem.

Estão presentes na ordenação social desses grupos, eventualmente além da veneração ao totem, o conhecimento e o domínio do território e de seus elementos naturais, sua ecologia; o exercício da força (Durkheim, 1978; Thompson, 1992), expressa pelas habilidades de caçar e de guerrear por ato de defesa ou de agressão; o conhecimento dos fenômenos naturais, climáticos e o manuseio e utilização dos recursos da flora, tanto nos seus aspectos de nutrição, quanto medicamentoso. A esse conjunto de arranjos,

constituídos por meio da comunicação visual (pinturas rupestres) e da fala (da tradição oral), estão presentes de forma intrínseca, os princípios de cooperação e de ajuda mútua.

Nos primórdios dessa linha de tempo da humanidade, além dos mitos e totens surgem também os tabus, de fundamento moral, religioso e mesmo cultural, como meio de controle da ordem e da identidade social da comunidade, influenciando nas relações de sociabilidade desenvolvidas por aqueles grupos. Segundo KROPOTKIN (2009:94):

“[...] os primeiros rudimentos do saber, que aparecem numa época extremamente remota, em que se confundia com a feitiçaria, também se tornou um poder nas mãos do indivíduo, que podia ser usado contra a tribo. Esses rudimentos foram cuidadosamente mantidos em segredo e transmitidos apenas aos iniciados nas sociedades secretas de feiticeiros, xamãs e sacerdotes que encontramos entre todos os ‘selvagens’. Nessa época, guerras e invasões deram origem à autoridade militar, assim como as castas de guerreiros, cujas associações e clubes adquiriram grande poder. [...]. Enquanto os guerreiros se exterminavam mutuamente e os sacerdotes celebravam suas carnificinas, as massas continuavam levando sua vida cotidiana, prosseguindo no labor diário[...]”.

Podemos considerar que esses elementos constituem os primeiros indícios de sistemas culturais. Na medida em que as demandas humanas foram se tornando mais complexas, as habilidades humanas também evoluíram. No desenvolvimento daquelas atividades básicas, alguns indivíduos das comunidades se destacaram no conhecimento do território, no domínio da força e no acúmulo de conhecimentos sobre os fenômenos climáticos e da flora. Nesse ponto daqueles primórdios é possível distinguir dois grupos de indivíduos que detém algum tipo de poder: por meio da força que se pode considerar de características militar; e por meio de habilidades empíricas, de traços tecnológicos, e dos costumes, sistema de valores, e crenças, que regulam as relações entre os indivíduos e constituem suas representações culturais, que para WHITE (1978: 29;30):

“[...] Os sistemas culturais agem e reagem uns sobre os outros, bando com bando, tribo com tribo, nações com tribos, e nações com nações. Essa interação afeta os próprios sistemas e tende a formar novas espécies de sistemas, tais como confederações tribais, nações, coalizão de nações e organizações mundiais. [...] analisar um sistema cultural em seus componentes significativos [...]. A tecnologia consiste em instrumentos e armas, e em técnicas para usá-los. A sociologia inclui costumes, instituições, códigos, etc. A ideologia consiste em ideias (conceitos) e crenças. [...]. A organização social pode ser considerada a maneira pela qual um povo emprega a sua tecnologia nos dois processos culturais básicos: subsistência e defesa/ataque. As ideologias exprimem a experiência dos transmissores humanos da cultura conforme é determinada pela tecnologia e retratada através do sistema social[...]”.

(WHITE, 1978, p. 29,30).

De acordo com Sodré (1983) “A noção de cultura é indissociável da ideia de um campo normativo. Enquanto ela emergia, no Ocidente, surgiam também as regras do campo cultural, com suas sanções – positivas e negativas”.

Um dos primeiros documentos escritos no Brasil e sobre o Brasil certamente foi a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, Dom Manoel (1469-1521), dando notícias sobre o ‘achamento’ da Terra de Vera Cruz. O missivista descreve com detalhes a exuberância da natureza, da pureza das águas, robustez dos homens e das mulheres de cor parda, ‘sem coisa alguma que lhe cobrisse suas vergonhas’. Encantado, dentre as muitas observações que Caminha faz sobre as ‘vergonhas’ das mulheres daquela gente, chega a compará-las com as ‘vergonhas’ das mulheres portuguesas ao relatar que “(...) e sua vergonha tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhes tais feições envergonhara, por não terem as suas como ela”.

Outros dois momentos, relatados com exuberância pelo escriba da nau capitânia, foi a primeira missa rezada em 26 de abril de 1500, pelo frei franciscano Henrique Soares de Coimbra, em Porto Seguro. E, também, a fuzarca que fizeram, os locais e os portugueses, ao som de gaitas e tambores, provocando uma alegria que contagiou a todos, embora houvesse estranhamento na forma de dançar de uns e de outros

Alguns dias depois, quando foi instalada uma cruz, Vaz de Caminha descreve como aqueles homens pardos, alguns pintados de preto e/ou de vermelho, a convite do capitão-mor Pedro Alvares Cabral, imitavam toda a ritualística gestual dos portugueses, se ajoelhando e beijando a cruz, o que era sinal de que seriam bons cristãos pois não tinham crença alguma que ele houvesse percebido. Relata, como fato consumado, a decisão tomada pelos capitães dos navios de que quando partissem deixariam nas terras achadas, dois marujos condenados ao degredo.

Ao concluir sua carta, Pero Vaz de Caminha, estabelece um princípio que até hoje podemos observar nas terras brasileira, o importante e proeminente súdito pede um favorzinho ao gestor do Estado português (o rei):

“[...]E pois que, Senhor, é certo que tanto neste cargo que levo como em outra qualquer coisa que de Vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servida, a Ela peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro — o que d'ela receberei em muita mercê. Beijo as mãos de Vossa Alteza[...]”.

Embora na Idade Média já constasse em diversos mapas, de forma fantasiada a Ilha Brasil (ilha abençoada, uma espécie de paraíso), não consta que algum navegador a tivesse encontrado, pois teria tomado posse, senão quando Pedro Alvares Cabral chegou

a Terra de Vera Cruz acabando com a literatura fantasiosa que movia muitos empreendedores. Para alguns estudiosos as primeiras notícias do Brasil, dadas pela carta de Pero Vaz de Caminha, constitui também um legado que norteará todo o porvir da nação, cujo ideário ao se materializar, também se consolida, conforme analisa CHAUI (2000: p. 63;64):

“[...] Essa ‘visão do paraíso, o *topos* do Oriente como jardim do Éden, essa *Insula de Brazil* ou *Isola de Brazil*, são constitutivos da imagem mítica fundadora do Brasil e é ela que reencontramos na obra de Rocha Pita, que afirma explicitamente ser aqui o Paraíso Terrestre descoberto, no livro do conde Afonso Celso, nas poesias nativistas românticas, na letra do Hino Nacional, na explicação escolar da bandeira brasileira e nas poesias cívicas escolares, como as de Olavo Bilac. Compreendemos agora o sentido mítico do auriverde pendão nacional. De fato, sabemos que, desde a Revolução Francesa, as bandeiras revolucionárias tendem a ser tricolores e são insígnias de lutas políticas por liberdade, igualdade e fraternidade. A bandeira brasileira é quadricolor e não exprime o político, não narra a história do país. É um símbolo da natureza. É o Brasil-jardim, o Brasil-paraíso.

Essa produção mítica do país-jardim, ao nos lançar no seio da Natureza, lança-nos para fora do mundo da história. E, como se trata da Natureza-paraíso, não há sequer como falar num estado de Natureza à maneira daquele descrito, no século XVII, pelo filósofo inglês Hobbes, em que a guerra de todos contra todos e o medo da morte suscitaram o aparecimento da vida social, o pacto social e o advento do poder político. Nesse estado de Natureza paradisíaco em que nos encontramos, há apenas nós – pacíficos e ordeiros – e Deus, que, olhando por nós, nos deu o melhor de Sua obra e nos dá o melhor de Sua vontade[...].”

Essa dimensão epistemológica do mito, por si só, constitui uma das faces dos muitos mitos produzidos no Brasil, particularmente aqueles criados e apropriados pelo povo e que fizeram e fazem parte da constituição das nossas verdades cotidianas que alimentam o senso comum. Embora saibamos das razões históricas que possibilitaram surgir a escravização no século XV, usamos aqui apenas um exemplo bíblico, portanto religioso, de como uma estória se propaga em função de interesses específicos: o personagem bíblico Cam, patriarca da Núbia (entre o Egito e o Sudão) e de Sabá (leste da África) viu a nudez do pai embriagado e por isso seu povo foi condenado por este, a ser “servo dos servos de seus irmãos”. A narrativa foi pinçada, consolidada e disseminada, não como mito, mas como uma das razões lógicas de justificação do holocausto africano no cotidiano escravagista.

Num repente incorporamos na vida prática, por exemplo, a estória de que tudo se resolve com um jeitinho brasileiro; que o índio é o telúrico, que o negro é o braçal e o branco, o pensador. Que a violência física é um instrumento eficaz de adestramento para o bom comportamento e para a educação; que os negros não têm tino para o trabalho

sistêmico e que todos eles sabem o seu lugar. São os mitos que regem a nossa vida prática e contra os quais não basta empreender uma luta por meio de gritaria e de denúncias, mas que isto, é preciso compreendê-los sob uma perspectiva política e produzir soluções políticas para superar esse conjunto de práticas tão presentes e destrutivas no processo educativo e na constituição da sociabilidade do povo brasileiro.

2.2- Os caminhos das primeiras letras

Embora tenham ocorrido diversas incursões dos lusitanos depois da partida de Pedro Álvares Cabral, com a vinda de Américo Vespúcio e Fernando de Noronha (1501); André Gonçalves (1502); Fernão de Magalhães (1514); o Brasil volta efetivamente à pauta de Portugal quando em 1530, o rei Dom João III (1502 -1557) decide iniciar o processo de colonização. Este afastamento provavelmente tenha ocorrido pelos enfretamentos das forças portuguesas na tentativa de estabelecer domínio comercial no Oriente, decorrendo acirradas contendas contra os turcos, os árabes, os persas que só teve fim em 1510 com a derrota dos mulçumanos e a ocupação definitiva da cidade de Goa por Afonso de Albuquerque, que nos anos seguintes, além de reconstruir a cidade nos moldes europeus, “promoveu casamentos entre portugueses e goeses para tornar sólido os laços políticos e econômicos, criando uma raça integrada a vida portuguesa que povoa o Estado da Índia”. (COSTA, s.d, p. 153).

Dom João III atribui ao nobre português Martin Afonso de Sousa o comando de uma esquadra com cinco embarcações, que trazia 400 colonos e tripulantes, ferramentas, sementes, animais domésticos, com a finalidade de combater os ‘traficantes’ franceses, povoar o litoral e chegar ao Rio da Prata em busca de metais preciosos.

Em 1532 Dom João III escreve a Martin Afonso de Sousa informando a intenção de dividir o Brasil em capitânicas de 50 léguas (portuguesa) de costa - hoje cada légua tem aproximadamente 210 km -, com vistas a iniciar a colonização, o que de fato aconteceu entre os anos de 1534 e 1536; foram criadas 14 capitânicas hereditárias, das quais duas destinadas a Martin Afonso de Sousa e duas a seu irmão Pero Lopes de Sousa.

Somente no início de 1549, efetivamente se instala no Brasil um sistema de governo, tendo a capitania da Bahia, cidade de Salvador, como sede administrativa da colônia. Nos muitos regimentos dos cargos e atribuições para a administração da colônia (governador geral, provedor mor, provedores de fazenda, tesoureiro geral e juiz de fazenda) nenhum deles trata direta ou indiretamente de procedimentos relativos à

educação dos colonizadores.¹⁰ Segundo dados do Arquivo Nacional, em 1612 é emitido um regimento que determina “(...) executar a lei sobre a liberdade dos índios e de mandar fazer e imprimir um vocabulário da língua indígena a fim de facilitar sua compreensão e a domesticação”.

Também os jesuítas chegaram em 1549, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, e logo construíram a primeira escola brasileira, dirigida pelo irmão jesuíta Vicente Rodrigues (depois conhecido como Vicente Rijo), que segundo Ribeiro¹¹:

“[...] Vicente iniciou, em 1545, o noviciado em Coimbra. Ao terminar esse estágio probatório, viu-se impedido de continuar os estudos que a ordem sempre os quis rigorosos. Uma otite pertinaz, que haveria de acompanhá-lo durante largos anos, matava-lhe também a esperança de subir os degraus do altar.

Agora, em Lisboa [...] já lhe não restava ser senão um humilde irmão jesuíta, a quem coubesse a função de simples auxiliar da comunidade nos trabalhos da rouparia, da cozinha e do pomar.

Para esses encargos, embarcou, em Lisboa, com seus companheiros com destino ao Brasil, no dia 1º de fevereiro de 1549. Na Bahia, Vicente, aos 21 anos de idade, ministrando aulas de catecismo, de ler e de escrever, constituiu-se o primeiro mestre-escola, o primeiro esforço de combate à ignorância, ao vício, ao erro; o pioneiro do mais antigo núcleo educativo nacional. [...].

[...]. Embora não tivesse a formação cultural, que sempre tem distinguido, através dos tempos, os filhos de S. Inácio, Vicente foi ordenado sacerdote pelo primeiro bispo do Brasil, Dom Pedro Fernandes Sardinha[...]. (RIBEIRO, s.d.).

O objetivo principal dos jesuítas era a evangelização e a escolarização, não só de indígenas, como também dos portugueses e seus descendentes, aos africanos cabia apenas a evangelização. De certa forma não desistiram de tal empenho enquanto estiveram em terras brasileiras e conseguiram alcançar algum êxito. Onde fosse possível era importante expandir a fé católica e são muitas as especulações sobre os fatos ocorridos no cumprimento dessa missão, que estava associada à luta contra a Reforma Protestante. Recorreram a arranjos complexos, um deles foi o de escravizar e evangelizar. Mas ao mesmo tempo em que tentavam superar a intenção de escravizar os povos locais, buscando enfatizar a evangelização, mantiveram por um período a prática e, concomitante e contraditoriamente, um contínuo conflito com os colonos, uma vez que estes necessitavam de mão de obra para a lavoura de cana e viam nos povos originários

¹⁰Arquivo Nacional- Cronologia do Período Colonial: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=4843>; e <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=5151> (acessado em 26/02/2017).

¹¹ Artigo ‘O primeiro mestre escola do Brasil’, autoria de Francisco Jose Gomes Ribeiro: revistas.ufpr.br/letras/article/download/19953/13160 (17/03/2017).

(indígenas) o recurso mais acessível naquele momento. Para escraviza-los buscaram justificativa nos princípios da “guerra justa” (Monteiro; Sales, 2009, p. 41), argumento forte entre os principados e reinos europeus durante a Idade Média e mesmo depois. Em poucas palavras a guerra justa era uma ação bélica, “defensiva” e moralmente aceitável, desencadeada quando uma comunidade se sentia ameaçada ou em risco. E era assim que colonos e jesuítas se sentiam nas terras invadidas. Ameaçados.

Daquele contexto não é comum encontrar documentação que comprove o êxito efetivo do letramento dos povos originários uma vez que segundo MONTEIRO; SALES (2009: p. 42;43):

“[...]. Os jesuítas desconheciam as formas de saberes históricos que os povos indígenas possuíam discriminando etnias, as identidades, suas línguas sua pedagogia da oralidade [...]. Em meados do século XVI, muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia, já possuíam escolas para índios que funcionavam em taipas. Eram escolas “de ler, escrever e contar”, onde o ensino era ministrado por missionários e não há indício de um professor indígena ter lecionado. [...]. Um missionário jesuíta, João Daniel, testemunhou no séc. XVIII a resistência dos índios do Pará que teimavam em usar, de forma exclusiva, sua língua materna, recusando-se a migrar para qualquer outra língua. O padre responsável pela escola mandou dar-lhes “palmatoadas”, para que mudassem de comportamento, mas eles deixavam dar até incharem as mãos e arrebentar o sangue[...]”.

A instrução para o trabalho do escravizado africano e de seus descendentes no Brasil, dependendo do tipo da atividade, uma vez que estes geralmente eram portadores de habilidades laborais, certamente exigia do colonizador português algum modelo de orientação no sentido de ensinar o que fazer e como fazer para implementar a geração da produção. O castigo físico, banalizado pelo uso do chicote, era uma recorrência no conjunto que compunha as atividades laborativas, dentre elas a disciplina e a regularidade, na forma de produtividade da ação empreendedora. O uso do chicote devia ser moderado uma vez que causaria prejuízo à produção se o castigo implicasse na impossibilidade do escravizado voltar ao eito. Os castigos mais severos decorriam de faltas mais graves, como a fuga, a agressão, ou assassinado de algum colono, ou mesmo de um outro escravizado. Não faltou imaginação aos escravocratas para a criação e utilização de outros instrumentos de tortura aos escravizados, tais com as máscaras de ferro, as gargantilhas, o vira mundo e tudo o mais que possibilitasse o exercício da autoridade e da força de uns para a submissão de outros.

Entretanto, os jogos tensionados que se estabeleciam na relação entre a condição primeira de escravizados e os portugueses, geravam situações de ganhos simbólicos para os primeiros, na medida em que algumas necessidades demandadas pelos segundos

implicavam em algum tipo de cessão para ter essa necessidade atendida na forma de ganho, ou satisfação conforme REIS; GOMES e CARVALHO (2000: p. 62;63):

“[...] Um senhor que apesar de sua ocupação policial – responsável, entre outras coisas, pelo controle severo dos escravos da cidade -, talvez tivesse tolerado a religião de seu escravo e até se impressionado positivamente com a sua familiaridade com o universo da escrita. Em contrapartida, Rufino deve ter usado sua inteligência diligência e disciplina para ser, ou pelo menos parecer, um bom e fiel escravo. A permissão senhorial para acumular pecúlio, os termos incondicionais da carta de alforria e a circunstância de ter sido escrita a título de alvará apontam nessa direção[...]”.

Portanto a condição de escravizado não anulava, de forma absoluta, possibilidades de se amealhar pequenos ganhos e até mesmo auferir a mobilidade social naquela escala bi facetada constituída por escravocratas e escravizados.

A historiografia, que tenho acesso, produzida pelos historiadores da época colonial, que trata sobre os africanos e seus descendentes nos dois primeiros séculos da existência da colônia é bastante precária, uma vez que aquele contingente não era considerado como sujeitos da história e se acreditava que não tinham condições de produzi-la. No geral eles aparecem sob três condições: item contábil na apuração de impostos e lucros, para efeito de controle do escravizado pelo fisco da colônia e do Império; na descrição de seu modo exótico de ser “quase” humano e; como sujeito de insubordinação, preguiçoso, baderneiro e fugitivo, submetido a uma precária, mas objetiva, regulação jurídica. Tais características, sistematicamente reforçadas, alimentaram o senso comum com a ideia de que os africanos eram boçais, iletrados, sem alma, destinados a escravização pela praga bíblica de Cam, constituindo parte do legado que justificava a escravidão, banalizando a certeza da incapacidade do africano e de qualquer negro para atividades que envolvessem a necessidade de letramento, ou que exigissem graus de pensamento abstrato, lógico e estratégico.

Omitem, aqueles historiadores, os diversos conflitos individuais entre os escravizados e os escravocratas que permeou todo o período da colônia, caracterizando um processo histórico de resistência a escravização. É evidente que houve uma assimilação e acultramento em massa dos africanos e seus descendentes, mas, igualmente, as reações eram perturbadoras e consideradas criminosas como assassinatos de feitores, de colonos e seus familiares, destruição de lavouras, envenenamento e a fuga. Não raro, quando o insubmisso era capturado a punição, a título de exemplar, era fatal.

Ainda assim, “a historiografia tradicional brasileira elaborou uma longa lista de “rebeliões coloniais” em que não entram as rebeldias negra e indígena”. (SANTOS, 2015, p. 94).

Todavia, uma nova vertente de historiadores que surge na década de 1970 e seguintes, põe outros olhos sobre as lacunas construídas até então sobre a presença e os muitos protagonismos dos africanos e seus descendentes na historiografia brasileira. Por gerações seguidas a comunidade negra se mantinha culturalmente, em larga escala, amparada pela história oral e muito precariamente, conseguia referências de sua participação e contribuição na história oficial brasileira, e para WEST (1994: p. 31).

“[...] O primeiro embate do africano no Novo Mundo consistiu, em parte, em uma luta contra o niilismo. De fato, o maior inimigo da presença do negro na América foi, e ainda é, não a opressão nem a exploração, mas a ameaça niilista – ou seja a perda da esperança e a ausência de propósito. Isto porque, enquanto a esperança perdura e o significado da vida é preservado, a possibilidade de sobrepujar a opressão permanece viva [...]”.

O historiador interpreta o fato histórico a partir de seus interesses, mas também avalia e relata o evento registrado atendendo aos interesses de seus vínculos institucionais, sua ideologia e, ainda, acrescenta a este relato a sua visão de mundo. Não se pode considerar este procedimento desonesto, ou aético, pois o próprio ato de sua condição de interprete o coloca disponível aos campos críticos que envolvem a sua atividade. Num período que se tinha por perspectiva a cristianização do mundo, o domínio do comércio por via das rotas marítimas, a apropriação dos territórios invadidos e expropriação de suas riquezas, não se podia esperar que se produzisse uma história ao menos próxima da realidade desses povos invadidos ou desterrados. Para Freitas (1984) a leitura que um pesquisador faz de determinada documentação dependerá da sua posição metodológica e teórica. Na sua pesquisa sobre o quilombo dos Palmares constatou que os portugueses relatam as ações armadas dos quilombolas como banditismo, mas que ele as considera como ações bélicas evitando, assim, o erro de aceitar os documentos na sua literalidade.

Conseguir ter acesso a evidência e tornar público o letramento de africanos e de seus descendentes durante o período de consolidação do Brasil colônia, é de fato uma tarefa que exige argúcia e uma metódica investigação por parte do pesquisador. Contudo, ler, escrever e contar constituíam uma funcionalidade especial numa colônia fundada para a extração, produção e atividades mercantilistas, além de estar submetida a uma condicionante religiosa que era integrante do processo de colonização e, também, sob um controle burocrático e fiscal vorazes.

Considero a hipótese de que alguns africanos e descendentes, que executavam trabalhos domésticos, ou em contato com trabalho burocrático realizado pelos escravocratas, tenham tido a oportunidade de apropriação da leitura, da escrita e do contar. Mas, objetivamente, a historiografia resgata e nos traz daquele tempo remoto durante as tensões e enfrentamentos vividos pela colônia no século XVII, dois importantes exemplos de personagens negros (provavelmente crioulos) marcantes, que coexistiram no mesmo período, que lutaram por causas distintas, durante a mais longa guerra em que o Império português e o poder colonial se envolveram no Brasil. Tratam-se de Henrique Dias e de Zumbi dos Palmares, adversários na guerra dos quilombos dos Palmares.

Muito se tem escrito a respeito dos quilombos dos Palmares, e sobre um dos seus principais chefes, que passou a ser conhecido como Zumbi dos Palmares. A recuperação, tratamento e interpretação das informações a respeito daquele sítio de guerra contra os colonizadores portugueses nos permite o acesso a outra face da história, que por muito tempo foi interpretada e transmitida como uma história de bandidos. Em 1547 quarenta escravos fugiram de um engenho, depois de massacrarem, com chuços (objeto pontiagudo), foices e cacetes toda a população livre da fazenda. Fugir era, de certa forma, uma reação possível, contudo, além da matança, fugiram de uma vez só quarenta cativos (Santos, 1985), fato inusitado até então e depois de caminharem chegaram a uma região, entre os atuais estados de Pernambuco e Alagoas.

É provável que em aproximadamente vinte dias tenham chegado a serra da Barriga local seguro, pois tinham a completa visão das regiões circunvizinhas e distante o suficiente da fazenda devastada. Para GOMES (2011: p. 13), eles se instalaram:

“[...] onde havia abundancia de palmeiras – daí o nome Palmares. Logo se transformou em local de refúgio, existindo não só um mocambo, mas dezenas deles. Nessa região de grande floresta, os palmaristas, negros do Palmar ou negros dos Palmares – como eram denominados na documentação – constituíram as suas aldeias ao longo da serra, numa extensão que podia ir do rio São Francisco ao cabo de Santo Agostinho. Entre montanhas e florestas de difícil acesso, contavam com proteção natural. Havia caça e pesca abundantes, frutos e raízes, além de suas plantações[...]”.

A terra progrediu e tornou-se um lugar seguro que oferecia abrigo e fartura aos negros, brancos e índios arredios aos tratos e autoridade dos colonizadores.

Um ponto que trago para as minhas reflexões, e que preciso aprofundar, diz respeito a quais fatores possibilitavam aos palmarinos desenvolverem tamanho e

surpreendente engenho para a guerra, tão logo se instalaram nas serras, mesmo considerando que as condições geográficas onde se davam as batalhas eram especialmente favoráveis a guerra de guerrilha. Uma hipótese é a de que aqueles insurretos não eram aculturados como foram, por exemplo, os negros revolucionários do Haiti que depois de vitoriosos buscaram o modelo de ordenação social inspirados nos colonizadores; uma outra hipótese é a de que entre aqueles insurgentes alguns tenham chegado ao Brasil vitimados pela “guerra preta” de Angola, que consistia em incursões de forças compostas por militares portugueses, mercenários e os próprios sobas (chefes locais) ao interior do território angolano, com o propósito de capturar prisioneiros, notadamente os que exerciam liderança, e vende-los para serem escravizados, principalmente no Brasil. Como esse fluxo na época era intenso, é possível que muitos palmarinos tenham essa origem e, uma última hipótese, seria de que os palmarinos tinham a sua organização social, política, econômica e militar baseada em modelos de organizações que traziam como reminiscências da África, as quais se renovavam na medida em que novos habitantes se integravam a comunidade, fugindo totalmente aos modelos conhecidos pelos europeus.

Durante seus quase cem anos de resistências e duração, com uma população dita entre 6 mil e 20 mil habitantes, tem-se registro de que apenas um indivíduo fosse letrado dentre os tantos que habitaram aquelas cidadelas. Provavelmente existissem outros, mas considerando os rigores e interesses da época pela educação e pelo letramento, não chegaram, ao que se saiba, terem sido documentados, ou objeto de relatos comprobatórios. Também não se tem notícias, de que Zumbi dos Palmares tenha deixado registro escrito que comprove a sua habilidade de escrever pelo contrário, o que consta enquanto esteve no comando de Palmares não respondeu a nenhuma das cartas dos portugueses, ou de quaisquer outros; não esgotamos essa busca, mas por tal, buscaremos tratar das questões relativas à educação e ao letramento de africanos e seus descendentes tendo como referência a trajetória de Henrique Dias.

Consideramos aqui (mas não de forma absoluta, uma vez que se trata de uma única fonte, e que não alcançamos nenhuma referência sobre a data desse dito ataque a Palmares), o relato de um jesuíta, Antônio Melo que teria recebido Zumbi de presente recém-nascido (1655), como espólio de uma das incursões a Palmares, e o batizado com o nome de Francisco, que de acordo com FREITAS (1984: p.116):

“[...] Conta o padre que batizou o pretinho e lhe deu o nome Francisco. Ensinou-lhe a ler e o fez coroinha quando contava dez anos de idade. O

padre não tratava, pois, o pretinho como escravo, o que se explica por jurisprudência do Conselho Ultramarino, afinal consolidada por alvará régio de 1682, de que os negros nascidos em Palmares não eram escravos. Declara o padre Antônio Melo que Francisco demonstrava “engenho jamais imaginável na raça negra e que bem poucas vezes encontrei em brancos”. Aos dez anos, Francisco “conhecia todo o latim que há mister, e crescia em português e latim muito a contento[...]”.

Quinze anos depois, segundo Freitas (1984), Zumbi fugiu para Palmares, onde se manteve chefiando aquele reduto, ao modo de governar das tradições africanas por um longo período, até ao episódio de seu assassinato. É preciso considerarmos com atenção essa circunstância apontada por Freitas, um tanto romanceada, uma vez que é pouco provável que os palmarinos aceitassem um sujeito educado pelos portugueses, recém chegado aquelas terras, como uma liderança tão proeminente e decisiva.

2.3- Henrique Dias, entre combates e missivas

Henrique Dias¹², personagem que nos deteremos amiúde, não só por conta da sua significativa presença durante a ocupação holandesa, mas, principalmente, por ser apontado como o primeiro negro que escreveu um texto no Brasil, com dimensão histórica, que de acordo com o escritor e pesquisador Oswaldo de Camargo foi o primeiro afro-brasileiro letrado (Camargo, 1987.). Era crioulo, assim chamado por ter nascido no Brasil, filho de escravizados, nasceu na capitania de Pernambuco e não há registro da sua data de nascimento, ou se nasceu sob a condição de escravizado. Durante as invasões holandesas (1624-1625 em Salvador, Bahia e 1630-1654 em Olinda, Pernambuco) se apresentou como voluntário para somar com as tropas do general português Matias Coelho de Albuquerque (governador da capitania de Pernambuco e governador geral do Brasil no período de 1624 a 1625), na luta contra os holandeses. A partir de 1633 o nome de Henrique Dias, também conhecido pelo apelido de “Boca Negra”, começa a circular nas crônicas locais como personagem dos embates contra os holandeses e contra os quilombolas das províncias da Bahia e de Pernambuco, certamente pelos seus feitos militares.

As invasões holandesas ao Brasil decorreram da quebra de acordos entre a Coroa portuguesa e os batavos. A força econômica de Portugal era resultado da sua alta tecnologia marítima que permitia estabelecer uma intensa presença no processo

¹² Além de outras referências, parte das informações sobre Henrique Dias nesse trabalho teve como fonte o Dicionário da Escravidão Negra no Brasil, de autoria de Clovis Moura.

mercantil, por meio do transporte e troca de mercadorias vindas do oriente para o mercado europeu, gerando um forte capital comercial sem nenhuma relação direta com processos produtivos. Com as ‘descobertas’ de novas terras, Portugal se viu obrigado a ocupa-las ou perde-las para outros países europeus, que também estavam presentes no processo de expansão ultramarina. Desta forma Portugal foi obrigado a iniciar a colonização do Brasil, mesmo que não havendo uma produção (salvo a extração do pau brasil) que atendesse ao mercado europeu. A solução foi estabelecer acordos com os holandeses, na seguinte perspectiva, segundo SODRÉ (2010: p.24, 25):

“[...] Ninguém vem para o Brasil para produzir com o seu próprio trabalho... [...]. Para isso, torna-se imprescindível força de trabalho numerosa, e só a escravidão pode permitir que essa numerosa força de trabalho seja subordinada às exigências da grande produção. E não a escravidão do indígena, que nem é numeroso nem acomodado ao trabalho obrigado e sedentário, mas a escravidão do africano, deslocado de seu continente de origem e objeto de tráfico, convertido, ele próprio, em mercadoria, a mais cara do tempo. A empresa produtora será de escala muito grande [...]. O sucesso dela está na dependência, ainda, da associação de interesses entre Portugal, de que o capital comercial se evade progressivamente, e a Holanda, para onde aquele capital passa a gravitar e de onde uma manufatura desenvolvida permite a fabricação dos equipamentos que transformam o calde de cana, mercadoria sólida, suscetível de transporte e resguardada da deterioração, apta a ser consumida em regiões distante da zona de produção [...]”.

Uma vez estabelecidos e iniciados os acordos, em 1578 morre o rei de Portugal D. Sebastião¹³, sem deixar herdeiros, durante uma batalha no Marrocos, cujo exército português composto por 16 mil homens foi quase totalmente massacrado pelos mulçumanos. Sucede uma disputa entre famílias da realeza, de um lado dona Catarina, Duquesa de Bragança e de outro Felipe II, rei de Espanha (sobre o qual falaremos mais adiante), que invade Portugal, tomando para si o trono e estabelecendo a União Ibérica (1580-1640). A Espanha, que já vinha de longas disputas contra os holandeses, rompe os acordos estabelecidos com Portugal, o que leva a Holanda a iniciar as invasões no nordeste brasileiro.

Dentre outras questões, uma das perspectivas dessa pesquisa é a de dar conta da participação e contribuição do negro no processo histórico brasileiro (especialmente no que se refere à educação), e só é possível fazê-lo contextualizando o que ocorria na Corte e seus reflexos no Brasil. Os objetos estudados e comparados, projeto Camélia da Liberdade e projeto A Cor da Cultura tem, dentre outros fins, discorrer sobre a

¹³ D. Sebastião, o Desejado: disponível em: <http://www.hirondino.com/historia-de-portugal/dom-sebastiao-desejado/>

consolidação e implementação da Lei 10.639/2003. Neste sentido a pesquisa se propõe a uma releitura de contextos históricos de distintos períodos e de seus personagens de maior importância, como é o caso de Henrique Dias que se destaca naquele imbróglio que envolve Portugal, Espanha e Holanda (que certamente ele não era alheio), cujos feitos receberam o reconhecimento de todos das partes envolvidas, o torna um sujeito excepcional.

Ainda que tenhamos um pensamento crítico contra a escravização, as leituras sociais da atualidade sobre a postura de Henrique Dias o caracterizam como um sujeito assimilado e vendilhão, sem considerar as circunstâncias daquela realidade. Embora sua biografia e a história do Terço da Gente Negra venha recebendo a atenção de muitos estudiosos, é preciso resgatá-lo do anonimato lodoso que lhe impuseram. Não só os agentes da história oficial menosprezando a sua envergadura, mas também alguns daqueles que hoje, buscando alternativas para superação do racismo contra os negros na sociedade brasileira, sob bandeiras progressista e libertárias, o veem como um deplorável traidor das causas pela liberdade dos africanos e de seus descendentes, de antes e de agora.

A História comprova que nas relações de dominação, entre opressores e oprimidos, se desenvolvem trocas culturais onde se estabelecem campos de conveniências que possibilitam reduzir as tensões da vivência cotidiana. No caso dos escravizados do Brasil a imposição da religião católica constituía um desses campos de tensão, ao que eles responderam, em larga escala, acatando o catolicismo como forma de minimizar as agruras que lhe eram impostas, sem contudo deixar de sincretizá-lo. As análises de Reis, Gomes e Carvalho (2010), Reis e Silva (1989), E. P. Thompson (1997) e de Mira (1983) são balizares no desenvolvimento deste trabalho, inclusive porque, como descreve MIRA (1983: p. 115):

“[...] A classe dominante compeliu o Negro a se descaracterizar como pessoa humana. Tentou tiranizá-lo por meio da religião da classe dominante: o Catolicismo. Catolicismo este também vivido de forma supersticiosa pela classe dominante, para quem essa religião, às mais das vezes, não passava de ritualismos vazios. Exterioridade apenas. Tratava-se de um cristianismo vivido e assimilado de maneira cultural. Diante do pragmatismo negro vivido dentro de um ambiente de opressão, o escravo acabará por assumir o cristianismo também de forma cultural, pois, afinal de contas, ser católico era gozar de prestígio no meio dos próprios Negros. E a porta de acesso ao “status” de cristão era o batismo. Salvo raros casos, o Negro viveu atirado à sua própria sorte, [...]”.

O primeiro combate e primeiro ferimento de Henrique Dias foi em julho de 1633, na defesa do engenho São Sebastião, próximo ao rio Capibaribe na freguesia da Várzea.

Embora lograsse êxito naquele confronto dois anos depois, em 1635 o engenho, de propriedade de Pedro da Cunha Andrade, foi ocupado e saqueado pelos holandeses. Nesse mesmo ano Dias foi capturado pelos invasores permanecendo prisioneiro no período de junho daquele ano até o mês de abril do ano seguinte.

Como miliciano participou de muitas e muitas batalhas contra os holandeses e de ações menores, mas não menos perigosas, voltando a ser ferido diversas vezes. Um desses ferimentos, na batalha de Porto Calvo em 1637, lhe custou a amputação da mão esquerda, ao que disse, quando lhe deceparam o membro, que usaria a mão direita quantas vezes lhe fosse possível para se vingar dos seus agressores. Fez incursões contra o quilombo dos Palmares, incendiou canaviais como forma de sabotagem aos inimigos dos portugueses, investiu contra quilombos no estado da Bahia e nesse mesmo estado, suas tropas participaram da defesa da cidade de Salvador, apossada pela tentativa de invasão perpetrada por Maurício de Nassau em 1638.

Essa eloquência militar, que o destacava dos outros crioulos e dos africanos, lhe possibilitava transitar com alguma autoridade e liberdade, uma vez que fazia parte e comandava uma das forças auxiliares daquele ainda incipiente exército luso-brasileiro. Seus brios são reconhecidos de forma ampla por seus pares e por seus superiores, militares portugueses e autoridades da colônia, quanto pelo capitão dos índios, Felipe Camarão¹⁴. Se não fosse um bravo, não lhe haveria lugar de herói numa guerra escrita por gente tão nobre, bravia e exemplar, e os interesses da Coroa provavelmente sucumbiriam, mesmo com a ajuda dos espanhóis e italianos ao exército colonial português.

Nesse período se desenrolava um conflito generalizado na Europa, envolvendo vários reinos e príncipes, religiões, terras e almas, que viria a ser conhecido como a Guerra dos Trinta Anos (1618 – 1648).

Aqui, na guerra entre os europeus travada no território pernambucano, a fúria explodia por todos os lados: autoridades coloniais contra quilombolas, quilombolas contra mercenários, portugueses contra holandeses, holandeses contra quilombolas, quilombolas contra crioulos, africanos e indígenas, e esses, contra os holandeses.

Embora tenham vivido um tempo em que o cavalheirismo fazia parte dos protocolos das guerras, nas terras do Brasil os europeus utilizavam de meios pouco

¹⁴ Antonio Felipe Camarão, era potiguara, com indicações de ter nascido em Pernambuco em 1601. Educado desde criança pelos jesuítas, sabia ler e escrever e era católico praticante. Foi nomeado governador geral de todos os índios e por seus feitos nas batalhas contra os holandeses recebeu o hábito da Ordem Militar de Cristo, e o foro de fidalgo, sendo tratado por Dom Felipe Camarão. Morreu em 1648 em consequência de ferimento na Batalha dos Guararapes.

ortodoxos para tropas militares que transitavam na história com empreitadas e vitórias tão heroicas. Talvez, à guisa de imitar a epopeia grega mitificada em Helena de Tróia, ou por estarem aperreados com o calor dos trópicos, não hesitavam em sequestrar uns as mulheres dos outros e imprimir a reciprocidade. E lá estava Henrique Dias, metido provavelmente na missão de resgatar as mulheres dos portugueses sequestradas pelos holandeses e trazê-las à segurança da família colonial. É o que narra em seu diário, o soldado da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais, Matheus van den Broeck, no entardecer do dia 16 de agosto de 1645:

“[...]. No acampamento do nosso exército soube que o capitão Blaer saíra com sua companhia de arcabuzeiros. Voltou à tardinha, trazendo três mulheres portuguesas, a saber: a de Francisco Beranger, sogra de João Fernandes Vieira, a de Antônio Bezerra e a de Amaro Lopes, as quais, segundo ele disse, seriam remetidas ao Recife e ali mantidas até que a sua mulher e a do capitão Hick lhes fossem restituídas. Deixara o seu tenente com seis ou sete homens brancos, e cinco ou seis indígenas, fora do quartel, para passarem a maior parte da noite no engenho do Sr. Stadt-houder; voltaram eles à seguinte ante-manhã ao quartel. Este mesmo dia avançaram André Vidal, João Fernandes Vieira, Camarão e Henrique Dias com todas as suas forças, para a Várzea, o sendo noite chegaram ao engenho de D. Cosma, sito a menos de um quarto de hora do engenho do Stadt-houder. Pretendem alguns que eles tiveram notícia de lhes haver o capitão Blaer levado as mulheres, pois que, se assim não fora, não ter-se-iam aproximado. Do dito engenho partiram ante-manhã.[...]”. (BROECK, 1645).

O desempenho militar de Henrique Dias passa efetivamente a ser reconhecido pelos portugueses, na colônia e na corte, que lhe atribuem honrarias que não cabiam a muitos portugueses. Em reconhecimento a seus feitos, especificamente na defesa da cidade de Salvador ao ataque de Maurício de Nassau, o rei Dom Felipe III de Portugal (e IV de Espanha) em 1638 mandou-lhe agraciar com o foro de fidalgo, uma categoria social e jurídica da nobreza portuguesa, no caso do nosso herói, que foi indicado à distinção por conveniência política do império (era estratégico contemplar o gentio das terras invadidas com tais benesses), uma vez que também eram contemplados portugueses que não tinham origem na nobreza, dos quais os próprios portugueses costumavam zombar se referindo a esses sujeitos como sendo ‘fidalgos do livro’.

No que se refere às Ordens Militares da idade média, existentes em Portugal e na Espanha, estas foram criadas com autorização do papa e sob inspiração das antigas Ordens¹⁵ que existiam durante a ocupação de Jerusalém no século XI, para a defesa da

¹⁵ Disponível em <http://www.ordens.presidencia.pt/?idc=115>, ver também: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fidalgo> (acessado em 12/03/2017)

terra santa. Agora elas ressurgem (e permanecem sob rígido controle) com a finalidade de lutarem contra a ocupação moura da Península Ibérica (711 – 1492). Existiam as Ordens de Nosso Senhor Jesus Cristo, para a qual Henrique Dias foi indicado, a de São Bento de Avis e a de Santiago da Espanha.

Os Conselheiros da Mesa da Consciência e Ordem, instância que detinha uma série de atribuições de ordem administrativa e espiritual, inclusive a de sacramentar a aceitação de indicados as Ordens Militares, caso de Henrique Dias, informou ao rei que eram necessárias as respostas de algumas questões: declaração dos nomes dos pais e avós maternos e paternos, suas pátrias de origem, testemunhas que o indicado ao hábito da Ordem Militar tivesse sangue limpo, ou seja, “não serem de infecta nação, não ser judeu, mouro, ou do gentio da África”.

Esse tipo de procedimento era praxe para a concessão do hábito de uma Ordem Militar, entretanto é preciso considerar que a “mercê” que seria destinada a Henrique Dias, constituía um protocolo cuja função era manter o agraciado, de origem nos gentios locais de terras ocupadas por Portugal, dedicados e fiéis à coroa portuguesa. Por outro lado, Dom Felipe III¹⁶ não gozava de grandes prestígios junto as realezas portuguesas (e espanhola). A miséria do povo era extrema, as revoltas eram frequentes e as tentativas de derrubá-lo também, inclusive em 1637, com uma grave revolta na cidade de Évora, que alguns historiadores afirmam ter beirado a uma revolução. Houve um momento de seu reinado teve que ser defendido simultaneamente contra os ataques internos de Portugal, e externos da Catalunha, dos Países Baixos, da França e da Inglaterra.

No reinado de Felipe III os interesses de Portugal foram bastante abalados no Brasil, em Angola e no Oriente. Temos, portanto, algumas especulações às exigências dos Conselheiros; seria uma forma de afrontar ao rei, uma vez que o indicado era supostamente um crioulo nascido no Brasil e a probabilidade de não cair numa daqueles quesitos era praticamente nula; a exigência serviria para enaltecer a aprovação do agraciado e com isso garantir seu comprometimento à fidelidade a Portugal, naquele momento em que as colônias passavam por sérios riscos, não só no Brasil, como nas demais ocupações? Outra questão é que, afinal ele ficara em poder dos holandeses, como prisioneiro, durante quase um ano; por que não foi morto, sendo um inimigo militar?

¹⁶ Disponível em: <http://www.hirondino.com/historia-de-portugal/dom-felipe-iii-grande/> (acessado em 12/03/2017).

Sobre qualquer questionamento emanado pelo Conselho, Henrique Dias exibiu-se e ostentou em Pernambuco e na Bahia a casaca e a cruz da Ordem Militar de Nosso Senhor Jesus Cristo.

Em 1639 recebe a patente de “Governador das Companhias de crioulos, negros e mulatos” outorgada, por carta de confirmação, pelo 2º Conde da Torre, (João Mascarenhas, nobre e militar português que teve grande destaque na Guerra da Restauração portuguesa). Em 1641 é criado em Portugal a instituição terços, ou milícias, que eram tropas auxiliares. Diferente das tropas do exército regular que ficavam baseadas, essas tropas tinham grande mobilidade territorial e se deslocavam segundo as necessidades de cada situação. Somente seus comandantes eram, eventualmente remunerados pela coroa portuguesa, ou pela província e seus comandantes arcavam com os custos de manutenção da tropa. Um dos primeiros terços constituídos no Brasil foi o Terço dos Henriques, que em 1647 contava com um contingente de 300 milicianos. ..

Em alguns trechos de cartas de Henrique Dias dirigida aos comandantes holandeses em Pernambuco, é possível distinguir uma verve, que por um lado mostra a sua fidelidade a Portugal e por outro uma autoridade, uma autonomia que nos faz crer que, naquele cenário, ele atuava como se fosse personagem de um teatro de sombras, com grande habilidade de dissimulação:

“[...] havemos de deixar a terra tão rasa como a palma da mão, e tão abrasada que em dois anos não de fruto; e se vossas mercês a tornarem a plantar (o que não sabem e não podem) nós viremos em seus tempos a queimar-lhes numa noite o que houveram plantado em um ano. Isso não são fábulas em palavras deitadas ao vento porque assim há de ser[...].” (Apud, FREITAS, 2003).

Ou ainda, quando Portugal estava em trégua com a Holanda e o rei Dom João IV negou que se iniciasse a insurreição pernambucana¹⁷:

“[...] Meus senhores holandeses. Meu camarada, o Camarão, não está aqui; mas eu respondo por ambos. Saibam Vossas Mercês que Pernambuco é Pátria dele e minha Pátria, e que já não podemos sofrer tanta ausência dela. Aqui haveremos de perder as vidas, ou havemos de deitar a Vossas Mercês fora dela. E ainda que o Governador e Sua Majestade nos mandem retirar para a Bahia, primeiro que o façamos havemos de responder-lhes, e dar-lhes as razões que temos para não desistir desta guerra[...].”

¹⁷ Neste trecho da carta Henrique Dias se refere a Felipe Camarão como ‘meu camarada’, o que pode indicar que os fidalgos e governadores de tropas fossem muito próximos. Disponível em: <https://africanobrasileiro.wordpress.com/guerra-preta/> (Acessado em 11/03/2017)

Contudo a bravura e, por vezes a bravata, não eram suficientes para garantir o pagamento dos soldos que lhes eram devidos, que além de serem pagos com atraso os valores eram inferiores aos dos oficiais brancos (Mota, 2015), uma vez que “muitas autoridades reconheciam o valor e a disposição dos pretos e pardos nessas tropas, inclusive, salientando que na arte militar estava em “pé de igualdade” com os brancos, sempre fazendo referência a atuação de Henrique Dias”.

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de ter família constituída, e uma vez que foi catequisado pelos jesuítas, e tido como católico praticante, é muito provável que reproduzisse o modelo da família portuguesa e além de casado “legalmente” fosse, às vistas da sociedade, monogâmico. Tal fato contraria em muito parte significativa da historiográfica a respeito da relação familiar dos negros durante o período escravocrata, onde esses são descritos como promíscuos sexualmente, produzindo filhos de pais desconhecidos, e com frágeis, ou inexistentes relações diretas de parentesco. Tais ideias habitam o imaginário social, e científico, científico mesmo, desde os primeiros estudos sobre as relações familiares das populações negras no Brasil. E, ainda nos dias de hoje, recai sobre a mulher negra (e sobre o homem também) como um estigma, toda sorte de preconceitos a respeito da sua sexualidade.

Não há dúvida de que as famílias de escravizados se fragmentavam por conta de venda, ou troca de um ou mais de seus membros, e também por conta das fugas, mas isso não significa que não olvidassem esforços no sentido de se reagruparem, ou mesmo buscar saber do destino uns dos outros, muito menos que ao habitarem as senzalas constituíam antros de promiscuidade.

Ao analisar a condição de negros e mulatos em São Paulo, discorrendo sobre a miséria e incompetência desses descendentes de escravizados em se incluírem na sociedade de classes, o sociólogo Florestan Fernandes, traça um quadro exabundante em detalhes de causas, inclusive da organização e relação familiar de pessoas que habitam cortiços, que nos faz entender a existência de um paradigma que se aplica a todas as crianças, jovens, adultos e idosos negros e negras. Assim descreve FERNANDES (2013: p. 179):

“[...]. Os adultos do sexo masculino mantinham ou alardeavam os seus prestígios de “garanhões” – o senhor do prazer, o homem que “derruba” e “derrete” as mulheres, diante do qual nenhum “branco” pode aguentar confronto. As moças ostentavam o prestígio simétrico: atraíam os machos, fazendo-os “enlouquecer”, para realizarem sua masculinidade através delas, *em rosário*, (grifo meu) porque o sortilégio de seus corpos prende e perde a todos. As mulheres adultas por se sentirem, assim, na

corrente da vida, dando e sentindo prazer, mantendo os homens em derredor de suas saias, submetidos à sua feminilidade e sucumbidos aos encantos de suas habilidades ocultas. No significado que o “sexo” e as “atividades eróticas” assumem, dentro desse contexto emocional, técnico e moral, sobrevivem algumas das associações mais *profundas das tradições africanas*[...]. (Grifo meu).

[...]. O que importa, aqui, é o fato elementar que o “negro” foi despojado e excluído de tudo – menos do seu corpo e das potencialidades que ele abria à condição humana. Tudo acabou gravitando em torno do “sexo” e da “arte erótica”, porque foi nesse terreno que o “negro” e o “mulato” viram abertos diante de si todos os caminhos que conduziam ao prazer e à perdição, mas também levavam à redenção e ao amor[...].” (FERNANDES, 2013, p. 179).

Esse posicionamento analítico, social e histórico, que segundo Slenes (2011) perdurou da década dos anos de 1960 até meados de 1970, produziram argumentos e conclusões bastante semelhantes às de Florestan Fernandes (e também Gilberto Freire na década de 1930).

[...] No Brasil, as representações da vida íntima na senzala permaneceram quase constantes, desde antes da abolição até a década de 1970. Constatavam-se, em todo o período, sombrias cenas de promiscuidade sexual, uniões conjugais instáveis, filhos crescendo sem a presença paterna[...]. (SLENES, 2011, p.29).

Autores de importantes estudos sobre a escravização, para eles escravidão, tais como Caio Prado Junior, Roger Bastide, Fernando Henrique Cardoso, Emília Viotti da Costa e outros (Slenes, 2011), concluíram que o cativo, não raro, para menos que a violência do eito, era um campo aberto à promiscuidade entre os escravizados inclusive, alguns desses autores, associam essa “promiscuidade” a uma anomia social que os impedia de reagir coletivamente contra a escravização.

Essa ideia tenebrosa invade os campos de conhecimento e no processo de formação de professores se aloja de maneira inexorável, se reproduzindo de forma perversa nas salas de aula. Daí a importância de trazer à tona, na perspectiva da Lei 10.639/2003, o ensino de História e cultura afro-brasileira ressignificando personagens com a estirpe, com a genealogia de Henrique Dias, sobretudo a forma habilidosa como ele, e os que o sucederam nas fileiras do Terço da Gente Preta, conseguiram obter as mercês da corte imperial portuguesa, por um período tão longo, que por constatação de MATTOS (2007):

[...]. Em março de 1656, Henrique Dias viajou à Lisboa para “pedir satisfação de seus serviços feitos nas guerras do Brasil”. Apesar da oposição do Procurador da Fazenda e de alguma discussão sobre o valor das pensões, quase todas as demandas então apresentadas tiveram parecer favorável e foram deferidas pela rainha regente D. Luíza de Gusmão, o

que incluía uma pensão para si e a transferência das comendas das Ordens Militares que recebera para os genros, desde que fossem homens de “qualidades e serviços”. Henrique Dias recebeu oficialmente a patente de Mestre de Campo e abriu mão de receber pessoalmente as duas condecorações das Ordens Militares que havia recebido. Após o deferimento das solicitações, ele solicitou ajuda de custo para retornar a Pernambuco, o que também foi deferido pela rainha, conforme parecer de “21 de Junho de 1657”. Em uma terceira petição, requereu a manutenção do terço, o que após muita discussão foi concedido, apenas enquanto o próprio Henrique Dias estivesse vivo[...]”.

As posições assumidas por Henrique Dias produziram um legado que é incontestado, tanto que o Terço dos Henriques, também chamado de Terço da Gente Preta, existiu até meados do século XVIII, contrariando a decisão de que só existiria enquanto estivesse vivo.

Durante o processo de evolução do exército colonial, constituiu-se no estado da Bahia como 3º Regimento de Milícias dos Henriques. A reverência a sua pessoa pelo Exército Brasileiro, se deu também no século XX quando, no ano de 1992 foi indicado como patrono do 28º Batalhão de Infantaria Blindada (28º BIB), localizado na cidade de Campinas, no estado de São Paulo.

Ser integrante do Terço dos Henriques era, sobretudo, ter acesso a um tipo de status diferente do de escravizado, ou de forro. Mesmo em circunstâncias dúbias, os requerimentos de reconhecimento por serviços militares, exigência de pagamento de soldos e de patentes, por vezes atendidas, foi menos perigoso e mais lucrativo, individualmente, do que a condição de insurreto.

2.4- O Estado brasileiro, os negros e o difícil caminho das letras

Pensar e tratar das origens da educação escolar brasileira, exige considerar que ela teve início no século XVI com a chegada, em 1549, dos padres da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534. A instalação dos “colégios”, que em Portugal proliferaram cumprindo sua ação doutrinária e evangelizadora à fé católica, bem como a sua ação pedagógica no ensino “do ler, do escrever e do contar”, se repetiu também no Brasil colonial, perdurando até 1759¹⁸ com a reforma geral do ensino promovida pelo Marques de Pombal (José de Carvalho e Melo), que extinguiu e expulsou a Companhia

¹⁸ Ver Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo - Portugal - OEI. Disponível em: www.oei.es/historico/quipu/portugal/historia.pd (Acessado em 21/03/2017)

de Jesus e todos os jesuítas não só de Portugal, como também de todas as colônias, sendo que no Brasil a expulsão ocorreu em 1760.

A reforma do ensino fazia parte de um conjunto de reformas que alcançaram o âmbito administrativo, econômico e ‘acadêmico’, com o intuito de que Portugal avançasse da etapa mercantilista para a industrialização amparado filosoficamente no positivismo.

Na medida em que a colonização portuguesa foi se expandindo e se consolidando no Brasil, os jesuítas se dedicaram a educação inicial dos filhos de portugueses (os mais abastados eram enviados para concluir a formação na Europa). Suas diretrizes de ensino e de administração se baseavam no que estabelecia o “Ratio Studiorum”, uma espécie de bula, que era aplicado em todos os colégios da Companhia de Jesus instalados pelo mundo. Esse conjunto de procedimentos que orientava a vida acadêmica e administrativa dos colégios buscava, dentre outras finalidades, a aplicação de um mesmo currículo em todas as unidades educacionais e religiosas.

Como apontamos anteriormente, em menos de um ano após ter chegado ao Brasil, o irmão jesuíta Vicente Rodrigues, fundou a primeira escola brasileira, e a ele pertence esse mérito, destinada a catequese e letramento do gentio local (indígenas). Entretanto não podemos deixar de destacar a observação de que:

“[...]. A primeira experiência em tentar estabelecer um regulamento pedagógico na Companhia de Jesus se deu com a fundação do primeiro colégio clássico, plenamente organizado, o colégio de Messina, na Sicília, em 1548. Segundo Leonel Franca (1952) foi nesse colégio que se utilizou pela primeira vez o *modus parisiensis*, que foi seguido pelos professores na organização dos estudos, em matéria de repetições, disputas, interrogações e declamações e que influenciou as regras do *Ratio Studiorum*”.

“[...]. Em 1599 a Companhia de Jesus lançou oficialmente um documento pedagógico educacional que se tornou um dos mais citados e conhecidos da história. Da primeira tentativa de se esboçar um regulamento para o colégio até a publicação oficial do *Ratio* levou praticamente 50 anos[...]”. (LIMA, s.d).

A forma como a coroa portuguesa e os jesuítas lidavam com os povos indígenas e os negros no Brasil era bastante distinta, tanto na preocupação com a evangelização e escolarização, quanto no próprio trato do escravagismo. Não se tem notícia de que aquelas instancias, em algum momento, tenham manifestado explicitamente interesse pela efetiva evangelização e pela educação escolarizada dos africanos e seus descendentes.

Os conflitos, e os embates de natureza moral e econômica, entre a coroa portuguesa, os colonos, os jesuítas e os bandeirantes em torno da apropriação do trabalho

escravizado dos indígenas visava atender a demanda dos colonos pobres que não podiam pagar pelos escravos africanos que eram de valor muito elevado (Junior, 1995, p.36). Esse enfrentamento foi contínuo, desde a chegada desses padres em 1549, só sendo superado com a Reforma Pombalina, que determinou em 1755 a abolição do trabalho escravizado dos indígenas atingindo os interesses de colonos e jesuítas, além de decretar uma lei que estimulava o casamento entre indígenas e portugueses.

No que diz respeito diretamente à reforma do ensino os esforços estavam em consolida-la primeiro em Portugal, como esclarecem SECO E AMARAL (2006):

“[...] Enquanto na Metrópole buscava-se construir um sistema público de ensino, mais moderno e popular, na colônia, apesar das várias tentativas, através de sucessivos alvarás e cartas régias, as Reformas Pombalinas no campo da educação, só logrou desarranjar a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios. É importante destacar que a reforma pombalina no Brasil não foi implementada no mesmo momento e da mesma forma que em Portugal. Foi em torno trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia[...]”.

Em relação aos negros, no período da reforma pombalina, não há nada que diga respeito a educação dessa população e as fontes são, a luz desse estudo, praticamente inexistentes, embora tenhamos encontrado um fio da meada na informação proclamada por Reis e Silva (1989, p. 16, Apud R. Conrad,1975) que na segunda metade do século XIX, em 1872, portanto um século depois da reforma pombalina, apenas 1 (um) em cada 1.000 (um mil) indivíduos da população de escravizados era alfabetizada. O levantamento em questão não pode ser considerado plenamente consistente em termos do real contingente de população escravizada. Nesse sentido Zumbi dos Palmares e Henrique Dias são, no mundo dos letrados a sua época e mesmo dois séculos depois, estrelas solitárias que vagam na história do Brasil sem pares que mereçam equidades, ou equivalência.

De certa maneira a reforma pombalina foi um fracasso no Brasil, quase tudo deu errado, mas isso não significa que modificação no processo educativo se dê de maneira imediata. A natureza da educação requer por si só tempo, tanto dos seus gestores quanto dos seus agentes. Pela análise de Saviani (2004), o Brasil não tinha professores para as aulas régias (uma espécie de cursinho de especialização para se tentar o acesso aos cursos

das universidades europeias); falta de recursos financeiros para os tais subsídios literários, imposto que deveria pagar professores e material didático, e o temor que se a educação se expandisse na colônia e com ela também as ideias liberais e iluministas, poderiam se constituir como instrumento do povo (elite) educado para a disseminação das vontades políticas pela emancipação da colônia.

No ano de 1777 morre D. José I, rei que elevou o Marques de Pombal a condição de seu ministro forte e renovador. Sobe ao trono Dona Maria I¹⁹, que além de promover o desmanche das iniciativas do Marques de Pombal, traz de volta ao poder seus inimigos (acusados de conspirarem contra o rei), favorecendo inclusive o retorno da Igreja ao Estado. Defenestrado e, certamente humilhado, o Marques de Pombal, pede demissão “de todos os lugares”. Dona Maria I, morre no Brasil em março de 1816.

Somente 13 anos depois da chegada da família real portuguesa ao Brasil, um dos legados do Marques de Pombal para a educação se constitui de fato, com a indicação em 1821 do baiano José da Silva Lisboa (Visconde de Cairu)²⁰, que ministrava aulas régias de filosofia e moral, para o cargo de Diretor Geral dos Estudos.

Em 1822 o Brasil se torna um Estado independente de Portugal e se constitui como Império do Brasil. A Constituição²¹ outorgada em 1824 pelo imperador D. Pedro I, estabelecia que o ensino primário fosse gratuito nas escolas públicas, mas não ocorreu de imediato o “cumpra-se”, como veremos nas próximas argumentações.

Vale destacar que a Constituição, no seu Artigo 179 estabelecia “*A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, (...)*”. No Artigo 6, a mesma Constituição define em 5 itens quem é considerado cidadão brasileiro, e destacamos no item I: “*Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação*”. Nessa Constituição, não por acaso inspirada em princípios positivista, mas paradoxalmente absolutista, não consta a palavra “escravo”, e não o considera como cidadão. Também não consta a palavra negro, utilizando seus equivalentes correntes nos usos de então, como ingênuos e libertos.

¹⁹ Dona Maria I A Piedosa disponível em www.hirondino.com/historia-de-portugal/dona-maria-1-a-piedosa/ (acessado em 18/03/2017)

²⁰ Secretaria de Educação do Estado da Bahia, disponível em: <http://secbahia.blogspot.com.br/2008/08/diretor-geral-de-estudos.html>

²¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

O Brasil, que antes de ser império declarou em 1823 livre a instrução popular ou seja, privada e religiosa, dando o último golpe no que restava do plano do Marques de Pombal, ao mesmo tempo possibilitava que os católicos assumissem boa parte do mercado educacional.

Como apontei em linhas anteriores o governo do Império não conseguiu implementar a Constituição no que dizia respeito às escolas primárias. Segundo Siss (2003) não havia nenhum interesse do gestor público em educar, por iniciativa do Estado, os africanos e seus descendentes, bem como os brancos pobres, uma vez que “(...) a educação, principalmente a primária, não se constituiu como um valor em si mesma para a elite política da época”.

Em 12 de agosto de 1834, “a Regência faz saber aos súditos (...) que a Câmara dos Deputados decretou as seguintes mudanças...”²². O Ato Adicional à Constituição de 1824, traduz o resultado do enfrentamento entre liberais e conservadores pela busca de equilíbrio entre o poder das províncias e o poder central. Nos 32 artigos do Ato as províncias têm definidas uma série de atribuições e uma significativa autonomia para implementar suas decisões. No artigo 10, parágrafo 2º, trata das competências de legislar sobre “instrução pública e estabelecimentos próprios a promover-la” e exclui da competência das províncias os cursos superiores (medicina e jurídico) e as academias (música, artes) que existissem na província, ou que viessem a ser criados pelo governo central.

O parágrafo 2º transcrito acima, na verdade tirava a responsabilidade do governo imperial de prover o ensino primário, (Siss, 2003; Saviani ;2004) coincidem em que o governo central não tinha o menor interesse em promover esse tipo de educação, uma vez que a maioria das províncias não tinha condições mínimas para arcar com recursos técnicos e financeiros para cumprir a missão. Ainda assim, como que ratificando o desinteresse do governo imperial em assumir a responsabilidade pela educação primária, em 1827 foi sancionada uma lei que indicava que fossem implantadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e localidades mais populosas do Império. A consequência foi o Brasil atravessar o século XIX sem educação pública.

Com os africanos, seus descendentes, e os brancos pobres deliberadamente sem acesso à educação praticamente em todo o país, três anos depois do Ato Constitucional, o presidente da província do Rio de Janeiro, Paulino José Soares de Sousa, sanciona a Lei

²² Disponível em: <https://portalcp2.files.wordpress.com/2010/09/ato-adicional-de-1834.pdf>

nº 1, de 2 de janeiro de 1837, que regulamenta a instrução primária na província do Rio de Janeiro. Os artigos 1 e 2, da lei determinam três classes de ensino e estabelecem a grade curricular e a ordem sequencial de acesso a cada uma das classes. A lei vai se desenrolando muito bem, mas no artigo 3 surge mais uma aberração, dentre os disparates que temos tratado nessas linhas. E assim diz o artigo²³: “*Artigo 3º - São proibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º- Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º- Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos*”.

Como vimos anteriormente a Constituição do Império definia como cidadãos “os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos”. Portanto na nossa análise, salvo grasso equívoco, consideramos que o item 2, do artigo 3º da regulamentação da instrução primária foi ostensivamente inconstitucional.

Ainda que se considere esse impedimento de acesso do negro a escolarização como um princípio hegemônico da sociedade escravocrata, que naquele momento via ameaçada a sua principal fonte de produção de trabalho sendo inclusive obrigada, pela Inglaterra a produzir ato legal impedindo o tráfico de africanos (Lei Regente Feijó, de 1831), a letra fria das leis de então não traduzem os jogos intensos que se estabeleciam para se manter ou alterar lugares e situações socialmente definidos em determinado sistema social. Para THOMPSON (2001: p.28):

“[...] A relação de exploração é mais que a soma de injustiças e antagonismos mútuos. É uma relação que pode ser encontrada em diferentes contextos históricos sob formas distintas, que estão relacionadas a formas correspondentes de propriedade e poder estatal[...]”.

A comunidade escravizada da província do Rio de Janeiro, e alhures, construía seus próprios códigos, seu ordenamento social, sua linguagem sobre a sociedade branca e sobre os escravocratas, observavam a chegada de estrangeiros e de novos africanos, que embora tivessem dificuldades de se enquadrarem, traziam novas formas de recodificar as suas condições de escravizados. Sempre houve entre os escravizados uma capacidade de conceber formas de acesso a determinados escaninhos daquela sociedade, produziam pulsão e energia às possibilidades de liberdade e de mobilidade, inclusive por meio de fugas, alistamento em unidades militares e mesmo a auto declaração quando inquirido, de pessoa livre.

²³ Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>

Uma das questões importantes é buscar entender como essa mobilidade se constituía dentro do aparato social e político. Os africanos e seus descendentes faziam muitos arranjos, como negros de ganho, por exemplo, e prestavam muitos favores: magias e feitiços, curas espirituais, assassinatos e até mesmo o compromisso de voto no eleitor branco que poderia votar para eleger os membros do legislativo. A situação era bastante ambígua, quase uma esquizofrenia, onde a tonalidade da cor da pele era um critério importante, além da família a qual estava submetido, inclusive nos relata KARASCH (2000: p.122,123):

“[...] os escravos podiam observar gente livre de cor ocupando posições de autoridade sobre seus senhores ou servindo à igreja. Embora os traços da sua ancestralidade africana ou indígena aparecessem no rosto, na pele ou nos cabelos, esses indivíduos poderosos não eram escravos nem considerados pessoas de cor ao contrário, eram vistos como membro de famílias brancas proeminentes. Até 1831, enquanto os nobres portugueses dominaram as mais altas posições políticas, havia poucos desses brasileiros proeminentes de ancestralidade escrava; mas durante e depois da Regência (1831 -1840), à medida em que os brasileiros tomavam o governo, os escravos podiam ver gente de cor semelhante à deles ocupar altos cargos políticos” ... “(...)...era praticamente proibido aos negros assumir um posto de responsabilidade, porque os senhores queriam evitar situações em que filhos de escravos exercessem autoridade sobre brancos[...]”.

É evidente que mesmo sob essas circunstâncias as impossibilidades de galgar posições de valor social, e o aparato de impedimentos objetivos, alimentavam nos negros toda sorte de inventividade, dentre elas a de construir um tipo de organização social, com valores e princípios próprios, sem que os grupos dominantes da sociedade percebessem a real dimensão dessa vida paralela.

Os negros viviam sob tensão constante. Tinham noção de que estavam sujeitos a uma legislação de controle físico e social produzida pelos escravocratas que tentavam burlar ou ignorar, mas na verdade nunca se sentiam em paz. “Por isso os escravos tiveram que enfrentá-los com inteligência e criatividade. Eles desenvolveram uma fina malícia pessoal, uma desconcertante ousadia cultural, uma visão de mundo aberta ao novo. (REIS, SILVA, 1989, p. 33).

As elites e as sociedades colonial e imperial produziram, em relação às possibilidades de mobilidade social dos negros, uma espécie de currículo oculto onde todos contribuía na medida exata das forças necessárias para manter o sistema de “apartação”. O que excedia a essa força, o que vazava dos limites – e que ratifica a ideia de que todos sistemas contem falhas -, era tolerado e exibido como forma de demonstrar

‘tolerância’, permitindo alguma ascensão e por outro, que era possível, desde que sozinho e comprometido com cega e inabalável fidelidade aos escravocratas, fluir por aquela permeabilidade e situar-se num lugar de respeitosa solidão.

De certa forma foi com esse espírito e com esse legado que o Brasil adentrou, no ano de 1889, no universo dos Estados republicanos. Com um positivismo patológico, um nacionalismo sem povo e uma elite em conflitos pela intenção de se apropriar do espólio do Império e de ocupar as melhores posições como mandatárias da República. Aqui levemos em conta as nuances de ideias republicanas nas muitas revoltas e insurreições ocorridas até então no Brasil; inclusive aquela que hoje temos como referência nacional, a Conjuração Mineira (1789). Essa insurreição, inspirada nas ideias iluministas e na revolução estadunidense (1776), foi de cunho escravocrata, orquestrada pela elite inconformada com os elevados impostos devidos à Coroa, de cunho local e contando com apenas um sujeito do povo na sua articulação.

A primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, documento que trata das macro funções do Estado, inclusive no seu caráter marcadamente positivista e liberal, inclui na Seção II, Declaração de Direitos, Artigo 72, 6º parágrafo o texto: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”²⁴, e o governo provisório, num decreto de 20 de novembro de 1889, atribui aos governadores dos Estados: “Providenciar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la em todos os seus graus”, ou seja repetia a proposta do Império de delegar o ensino primário às províncias, e agora atribuía aos estados a responsabilidade de organizar todos os níveis de ensino, sem que fosse apresentado um plano nacional de diretrizes mínimas que orientasse, ao menos a educação primária.

Em termos constitucionais, já que a abolição da escravatura fora decretada um ano antes, em 1888, a população negra brasileira (escravizados, crioulos, ingênuos, boçais, forros, pretos e mulatos) agora se constituía como uma população cidadã, com todos os direitos consagrados, inclusive o de votar, salvo aqueles que fossem analfabetos, numa sociedade pré-industrial, predominante e precariamente agrária, mas tinha que avançar e demonstrar todo o seu potencial no cenário das nações. Então, independente da realidade econômica (e histórica) de cada sujeito, o que o liberalismo oferecia era o desafio de que cada indivíduo podia responder pelo seu sucesso segundo sua competência, ao mesmo

²⁴ Presidência da República, disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

tempo em que buscava construir um processo de invisibilização do negro na sociedade brasileira, uma vez que o pensamento dominante era, ainda, de que com a chegada de imigrantes europeus os negros progressivamente desapareceriam e então se poderia organizar a sociedade de forma plenamente eugênica.

De outra parte, no âmbito geral da sociedade, se vivia um processo intenso de urbanização e industrialização, as demandas pela organização de uma educação pública se tornavam mais constantes. Conforme Saviani (2004) “(...) difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que devia ser erradicada”.

De forma geral as Constituições que se seguiram, todas de cunho liberal, desde a do ano de 1891 (assinada em 24 de fevereiro), até a de 1969, na verdade de uma Emenda Constitucional (assinada em 17 de outubro) que edita a Constituição de 24 de fevereiro de 1967, ambas impostas pelos militares que ocupavam o poder, o negro está incluído na dimensão de cidadão. O problema são as leis de regulamentação, os decretos, as normas, as portarias e, sobretudo os usos e costumes policialescos que embora não explicitem a cor da pele, ou a raça, se constituem em instrumento que punem e penalizam os negros nas suas expressões mais valiosas; sua cultura, sua religião, sua música, seu modo de existir e a sua sociabilidade comunitária.

Ressalva-se, entretanto, que na Constituinte de 1946, durante a realização da Convenção Nacional do Negro, em São Paulo, promovida pelo Teatro Experimental do Negro, dirigido por Abdias do Nascimento (pela primeira vez, de acordo com as fontes consultadas), foi encaminhada uma questão objetiva e direta reivindicando uma lei brasileira contra a discriminação racial. A proposta foi apresentada pelo senador Hamilton Nogueira e de imediato rejeitada pelos constituintes que alegaram ser desnecessária pela inexistência do racismo no Brasil. Mas, reflexo da demanda, ou atenção ao desastre do nazismo contra os judeus durante a II Guerra Mundial, os legisladores incluem no Artigo 141, parágrafo 5º. que não será tolerada propaganda de preconceito de raça, ou de classe... É óbvio que o legislador não se referia à “raça” negra.

No ano de 1951 foi assinada a Lei 1390, de autoria do senador Afonso Arinos, que estabelece a discriminação e o preconceito de cor como crime de contravenção, consequência de um escândalo de racismo contra a bailarina negra estadunidense Katherine Dunham, praticado por empregados de um hotel paulista.

Em um precioso e paradigmático trabalho de análise das leis brasileiras (tendo como marco a Constituição Brasileira de 1988), que tratam de questões raciais relativas

a população negra nos níveis federal, estadual e municipal, o jurista Hédio Silva Jr (1998), além de apontar que empiricamente o direito a igualdade revela, por causas sistêmicas e diversas, flagrante violação de seus conteúdos jurídicos, esclarece que:

“[...]Ao analisar a intersecção entre direito e relações raciais no Brasil, invariavelmente agregando à disciplina jurídica as contribuições de ciências como a sociologia, a economia, a psicologia e outras, os raros e emergentes estudiosos que se ocupam do tema, entre eles Oliveira da Silva, Bertúlio, Prudente, Silva, Vassouras e Lima, concordam quanto ao fato de que a inscrição do princípio da não-discriminação e as reiteradas declarações de igualdade têm sido insuficientes para estancar a reprodução de práticas discriminatórias na sociedade brasileira. Referimo-nos a ampla a uma ampla variedade de condutas, via de regra silenciadas e dissimuladas, capturadas em estatísticas produzidas por institutos insuspeitos como o IBGE, Núcleo de Estudos da Violência/USP, DIEESE e mais uma gama de estudos e trabalhos acadêmicos abrigados nas principais universidades do país²⁵[...]”. (SILVA Jr, 1998, p. VII).

As afirmativas de Silva Jr. constituem elementos históricos que vem sendo produzidos desde os primórdios do Brasil colônia; reflete em parte, senão no todo, as conclusões de E.P. Thompson (1997, p. 330, 331) ao analisar a origem da Lei Negra na Inglaterra do século XVIII: “(...) É assombrosa a riqueza que se pode extrair de territórios dos pobres, durante o estágio de acumulação do capital, quando a elite predatória é numericamente reduzida e o Estado e o direito ampliam os caminhos da exploração”.

Neste ponto é necessário recorrer a uma cruel metáfora: aquilo que na Inglaterra era chamado de “territórios dos pobres”, aqui corresponde e pode ser definido com “os corpos dos negros”, território humano onde, igualmente como lá, o Estado e as elites exacerbaram a exploração, mas não o suficiente para lhes liquidarem o espírito e a disposição de existir com dignidade...

Para que a população negra brasileira conseguisse alcançar as garantias contidas na Constituição de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, foi necessário um elevado dispêndio de energia para resultados tão demorados. Neste sentido, duas questões convergem e confirmam a diretriz desta pesquisa, conforme aponta CRUZ (2005: p. 26, 27):

“[...] A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma

²⁵ Nomes em bibliografia dos citados: OLIVEIRA DA SILVA, Kátia Elenise. BERTÚLIO, Dora Lucia Lima. PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. SILVA, Jorge da. VASSOURAS, Vera Lúcia C. LIMA, Francisco Gérson Marques de.

massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares. (...). “(...) não foi fácil a introdução da temática Negro e Educação no campo científico. Foi necessário que os próprios afro-brasileiros abrissem caminho, culminando no ano de 1998 com o reconhecimento oficial, no campo científico, da necessidade do desenvolvimento de pesquisas na temática Negro e Educação. Tal fato foi delineado pelo primeiro concurso de dotação de pesquisa sobre a temática [...]”.

Como podemos observar o emaranhado jurídico constitui um forte recurso difuso para negação de direitos específicos para os negros. Contudo a história da busca de oportunidade por educação para a comunidade negra, sempre esteve presente na consciência coletiva, mas somente a partir do ano de 1961, o Estado brasileiro passa a incorporar circunstâncias específicas coibindo preconceitos de raça e de cor na política de educação.

2.5 – Educação nas Colônias: as diferentes políticas do Império português implementadas pelos jesuítas.

Um desafio que se faz presente ao buscarmos entender a relação entre população negra e educação no Brasil, diz respeito em como essa interação aparece dispersa na historiografia da educação propedêutica brasileira e, de maneira pontual, nos estudos sobre a escravização que fazem abordagens relativas a situações em que o negro foi elemento de atenção de ação educativa. Trata-se de um campo de pesquisa que só começou a se impor a partir dos anos de 1980 mas, entretanto, com a proposição de apresentar conteúdos no sentido de se construir um currículo sobre a História africana e a História dos africanos e de seus descendentes no processo de formação da nação brasileira, em contraponto às formas como a população negra é retratada no ensino de História do Brasil e muito menos sobre a História, em si, da trajetória dos negros como sujeitos, ainda que dispersos ou isolados, nos diversos contextos do processo educativo escolar do país iniciado no período colonial.

Embora o objetivo principal da nossa pesquisa seja uma análise comparativa entre a história de como o CEAP, por meio do projeto Camélia da Liberdade, e a FRM, por meio do projeto A Cor da Cultura, trabalharam o processo de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, tendo como marco referencial as proposições da Lei 10.639/03 – que determina o ensino da História da africana e da História e cultura

afro-brasileira, não podemos simplesmente saltar sobre a história para chegarmos ao período definido pela pesquisa (2004-2014). As causas, implicações e consequências do processo escolar e educativo brasileiros guardam riquezas de tramas, intencionalidades, inquietações e maniqueísmos que, a medida em que vamos nos aprofundando, nos surpreendemos com os mecanismos e processos utilizados pelos governantes e gestores, nos diversos períodos em que a educação foi evoluindo, ou retrocedendo, em função da conjuntura governamental, da competência dos gestores e dos interesses específicos dos diversos grupos que atuam na sociedade.

Trata-se portanto de um cenário hegemônico, contraditoriamente forjado pela injunção de princípios eclesiásticos e seculares que, historicamente, se originou com os escravocratas se estendendo às elites dos dias atuais, de tal forma que ao longo do tempo foi produzindo respostas para garantir o seu progresso no sentido da manutenção da ordem desejada, ao mesmo tempo que impõe a essa própria elite uma condição de recalcada, pois todo o seu sucesso está inexoravelmente ligado ao que os escravizados produziram não só em relação aos bens materiais e produtos, mas sobretudo na cultura, nas ciências jurídicas e nas ciências sociais (ainda que como objeto), na agricultura, na mineralogia e até na convivência de crenças que desaguou, de forma desastrosa, nas recentes práticas de intolerância em relação às religiões de matriz africana. A educação no Brasil, constatamos, é a principal testemunha, e também algoz, de um povo sob constante martírio, que para NUNES (2014: p. 1;2):

“[...]A historiografia da educação escolar brasileira escreve, cronologicamente, a constituição de um sistema educacional escolar brasileiro excludente que se inicia desde o período Colonial para atender, de fato, aos interesses econômicos até o presente momento para atender os interesses capitalistas. A exclusão do negro nesse cenário está associada a dois resultantes processos vividos por certos grupos sociais ao longo de um movimento histórico que os vetou e, ao mesmo tempo, criou um estado que os impõe hoje na condição de serem incluídos. No caso específico do negro, a somatória de critérios como discriminação racial em função da cor da pele, a estigmatização e a rejeição chegou historicamente a tal ponto, que foram excluídos completamente do cenário educacional, um problema que até hoje tem reflexos e consequências na promoção de sua cidadania e sociabilidade[...]”.

No momento em que a educação chegou na colônia brasileira, por meio dos jesuítas em 1549 até o final do século XVI, Portugal estava envolvido num emaranhado de funções atinentes a sua condição de Império: ocorre a fundação de feitoria de Lourenço Marques em Moçambique; posse de Macau na China; morte de D. João III e assunção de

regente Catarina da Áustria; Dom Sebastião I é aclamado rei e morre anos depois na batalha de Alcácer Quibir sem deixar sucessor; invasão de Portugal pelo rei Felipe II da Espanha; perda da independência e formação da União Ibérica com a Espanha; a Armada Invencível da Espanha (e de Portugal) é derrotada pelos ingleses no Canal da Mancha; início das invasões holandesas ao Brasil²⁶. Diante desse quadro a colônia brasileira só poderia ser objeto de atenção pelo seu potencial de riquezas a serem extraídas sem nenhum investimento para outros fins, possibilitando que os jesuítas se consolidassem e atuassem de forma praticamente autônoma no que diz respeito a educação.

Como apontamos anteriormente o processo educacional no Brasil tem uma relação preponderante com a ação religiosa e política dos jesuítas, inicialmente voltada para as populações indígenas e as famílias dos colonos recém instalados. A chegada dos primeiros africanos escravizados em terras brasileiras não constituiu, no século XVI, fator de importância para aqueles catequistas, senão no sentido de torna-los católicos e menos em lhes possibilitar o letramento.

Outra questão que trago como relevante sobre os jesuítas em relação aos africanos escravizados, é que além de todo o estigma produzido pelas justificativas religiosas em relação aos africanos, somava-se a sua condição de estrangeiros escravizados, categoria que, culturalmente, passou a ser aceita na Europa a partir do século X, quando a escravidão foi progressivamente superada entre os europeus e transformada em servidão, particularmente entre os cristãos. Mas nem a igreja, nem os judeus interromperam a venda de escravos não cristãos para os mulçumanos e para os próprios cristãos²⁷

Dentre as primeiras atitudes das autoridades coloniais, além de buscar tornar a população autóctone católica, foi a tentativa de escraviza-la pela necessidade de mão de obra. A consequência irremediável desse contato foi a ocorrência de epidemias que atingiram de forma progressiva e mortal aquela população, marcadamente entre os anos de 1540 e 1580. As autoridades portuguesas, associadas as autoridades da Igreja Romana, reagiram àquela fatalidade decidindo limitar a escravização indígena, excluindo dessa condição aqueles que já estavam catequisados. A leitura de RAMOS (2015: p. 246) nos permite compreender os movimentos legais e morais das autoridades portuguesas em relação à população indígena:

²⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cronologia_da_hist%C3%B3ria_de_Portugal. (Acessado em 12/06/2017).

²⁷ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escravid%C3%A3o_na_Europa_Medieval. (Acessado em 12/06/2017).

“[...]A legislação se caracterizou por dois aspectos principais, que abrigam concepções que permitem às ações coloniais justificarem-se e ganharem legitimidade. Um, direcionado para as sociedades indígenas consideradas aliadas, favorecendo a incorporação como mão-de-obra através dos aldeamentos formados a partir dos descimentos liderados pelos missionários. O segundo, dirigido aos "índios bravos", os quais se combatia numa estratégia de guerra colonial, permitindo-se a escravização. Ocorreram casos, também, quando o combate aos indígenas aliava o argumento de reprimir formas de cativo promovidos por conflitos intertribais ao interesse de evitar a aliança com estrangeiros [...]”.

Estabelecido este quadro, da impossibilidade dos colonos disporem da mão de obra indígena no volume que necessitavam, os portugueses implementaram o projeto que já vinha sendo urdido e iniciaram o tráfico de escravizados africanos para o Brasil. O registro mais remoto que se tem notícia sobre o início do tráfico para o Brasil data de 1533, promovido por Pero de Gois da Silveira²⁸, Capitão Mor da Costa do Brasil, que solicitou ao rei de Portugal a remessa de 17 negros para as terras da colônia. Em 1559, dona Catarina da Áustria (1507-1578), então a regente de Portugal, emite um alvará onde autoriza que os donos de engenho importem (trafiquem), mediante certidão passada pelo Governador Geral do Brasil (Mem de Sá, no período 1558-1572), até 120 escravizados por engenho²⁹.

As estimativas sobre o número de engenhos em 1570, era de 60 unidades produtivas e no final do século, algo entre 180 e 200 unidades. Apenas a título de ilustração e considerando que o tráfico de escravizados africanos obedecessem o critério estabelecido por dona Catarina, trabalhavam nos engenhos entre 21.000 e 24.000 negros escravizados, produzindo de 25 mil a 35 mil caixas de açúcar de 35 arrobas cada uma, num regime em que na época da colheita da cana de açúcar os engenhos operavam dia e noite sem nenhuma interrupção³⁰. As estimativas sobre a entrada de escravizados no Brasil durante o século XVI oscilam entre 50 mil e 100 mil³¹, esta última quantidade estabelecida pelo historiador Afonso d'Escragnolle Taunay (1876-1958).

²⁸ Donatário da Capitania de São Tomé, que abrangia parte do Espírito Santo e Rio de Janeiro, onde tentou iniciar o cultivo de cana de açúcar. Uma das 14 Capitanias Hereditárias doadas por D. João III, rei de Portugal em 1534. O sistema de Capitanias Hereditárias perdurou até 1759.

²⁹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tr%C3%A1fico_de_escravos_para_o_Brasil, (acessado em 16/08/2017).

³⁰ Disponível em: <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2013/12/o-engenho-e-o-fabrico-do-acucar-no.html>, (acessado em 19/08/2017).

³¹ A escravidão no Brasil. Disponível em: <http://international.loc.gov/intldl/brhtml/br-1/br-1-3-1.html> (acessado em 15/08/2017).

As informações históricas descritas acima - pequena parte que se articula a um imenso conjunto de outras informações -, são relevantes e consideradas na análise para o entendimento de que não é possível relegar a um segundo plano, ou omitir do processo histórico que a presença de africanos escravizados integra, de forma definitiva, os processos que constituíram o amálgama do país desde os seus primórdios.

Assim dito, retomamos que a trama histórica que se desenvolveu entre a Igreja Católica Romana e o reino de Portugal, estabeleceu que Portugal teria o papel de disseminar a fé católica “nas terras descobertas e por descobrir”. Essa relação entre o Estado português e a Igreja era regida pelo padroado (legitimidade divina do rei sobre todos, inclusive os padres e no caso de Portugal, os jesuítas) e na ideologia católica se preconizava, dentre outros pontos, que a escravização de africanos decorria da consequência das ‘guerras justas’ travadas por Portugal em solo africano, na sua empreitada pela evangelização dos gentios, onde os jesuítas constituíam a principal força para essa missão. De acordo com BILHEIRO (2008: P. 96):

“[...]As justificativas teológicas apresentadas à época que o presente trabalho remete apareceram sob variadas configurações, a saber: a principal delas era a da doutrina da guerra justa. Segundo essa ideia, os negros poderiam ser escravizados desde que submetidos mediante um combate, objetivando a promoção da verdadeira fé (leia-se: fé católica) no continente africano ou a defesa das bases coloniais lusitanas na África. Tomando por base o pressuposto teológico da vida como um dom de Deus, fazia-se clara a ideia de que, se o inimigo foi submetido, a *fortiori* – isto é, com mais razão – deveria ser escravizado, haja vista que é a opção pela manutenção da vida daquele que foi submetido. Em síntese, escravizar o inimigo nessas condições equivalia ao exercício da justiça perante Deus, ao passo que matá-lo seria dar fim ao dom de Deus que lhe era de direito[...]”.

A Companhia de Jesus foi fundada em Paris no ano de 1534 pelo espanhol Inácio de Loyola (1491-1556) com o objetivo de combater o protestantismo, por meio do ensino religioso, visando conter todos que pusessem em risco os princípios do catolicismo e a consequente obediência absoluta ao papa e à Igreja Romana. Regida por rigorosa disciplina e hierarquia, a Companhia de Jesus foi a responsável por significativo e importante sucesso da Igreja Católica num período em que os conflitos religiosos geravam uma constante tensão entre católicos e protestantes por toda a Europa. Embora tenha participado e colaborado de forma pragmática do período da Inquisição, duas das maiores distinções da Companhia de Jesus diz respeito ao rigor e a erudição na formação

de seus membros e professores e ao modelo de educação que desenvolveram privilegiando a formação integral do indivíduo com base na fé e na cultura católicas.

Os jesuítas chegaram a Portugal em 1540 por convite de D. João III (1502-1557), cuja intenção era de que esses padres convertessem toda a Índia ao catolicismo. Já em 1542 tinham fundado o primeiro colégio situado em Coimbra (o ensino era gratuito, mas os colégios só eram fundados tendo a garantia de financiamento pelas elites locais) e dominaram a educação em Portugal e nas suas colônias por mais de 200 anos, quando tiveram suas atividades formalmente encerradas em 1759.

Aplicavam, os jesuitanos, um único método de ensino e os mesmos conteúdos utilizados pelos professores em todos os seus colégios (*Ratio Studiorum*), onde se destacavam o culto a fé e a cultura católica, a concentração e o silêncio dos alunos durante o aprendizado, a repetição e a memorização das matérias. O currículo se dividia entre o curso de Letras, onde se ministrava os estudos de gramática latina, humanidades, retórica e o curso de Filosofia onde ensinava-se a lógica, metafísica, moral, matemática, ciências físicas e naturais. Eventualmente aplicavam castigos físicos utilizando chicote, ou palmatória de forma moderada.

O modelo de educação escolar implantada pelos jesuítas no Brasil, a partir de 1549, perdurou durante todo o período colonial e avançou pelo Primeiro e Segundo Impérios e, de certa forma, manteve-se durante todo o período da Primeira República. Resquícios daquele modelo podem ser percebidos nas escolas brasileiras até os dias atuais.

Os jesuítas realizavam uma educação destinada inicialmente aos indígenas, aos órfãos vindos de Portugal e, progressivamente também para a elite local, na medida em que esta ia se constituindo. Era uma escolarização associada aos princípios da contrarreforma cujo modelo, dependendo da região, continha menor volume de conteúdo, para ser aplicado aos povos submetidos à colonização em decorrência da expansão ultramarina portuguesa.

“[...] catequizar na colônia se confundia com colonizar e educar. Preocupados em fazer prevalecer sua visão de mundo, os portugueses impunham aos nativos uma referência cultural mediada pelo processo de escolarização. As primeiras missões lideradas por Pe. Manuel de Nóbrega não foram tão repressoras, quanto as posteriores. Nóbrega tinha a preocupação de conhecer a cultura nativa, incorporando os nativos em suas pequenas escolas, tentando convertê-los à fé, aos princípios éticos e à moral (claro que uma moral católica e portuguesa). Por isso, o

primórdio da educação jesuítica se caracterizava pelo modelo da catequese. Este ideário se estendeu até 1580³²[...]”.

Um dos elementos que constituía a prática pedagógica dos jesuítas era de considerar que os povos não cristãos, não eram portadores de história, de cultura, de conhecimento e de educação, determinando-os como povos bárbaros, primitivos e incultos. Entretanto, na medida em que a colônia intensifica a produção de riquezas com os resultados fabulosos da produção de açúcar, aumenta a atenção por parte da corte portuguesa, que envia para o Brasil funcionários para prover a estrutura burocrática para o controle da produção e do fisco, como também chegam novos empreendedores, gerando uma demanda específica por educação que leva os jesuítas a abandonarem progressivamente o investimento na escolarização dos índios ao passo em que se voltam para a educação dos filhos da elite que começava a ser formada.

No contexto de então uma das missões dos jesuítas era a catequização e a escolarização dos povos originários, mas que se reduz à catequização intencionada de forma preponderante pela possibilidade de submete-los a servidão. São os primórdios da elisão fiscal, uma vez que a legislação que proibia a escravização daquele povo (sobre a qual incidiria impostos) mas não, se pela ordem divina, lhe impusessem a condição de servil. Para os africanos escravizados que chegaram no século XVI a atenção se reduzia tão-somente à cristianização daquela massa de infelizes, que aqui e alhures receberam a piedade do mesmo Deus e, não morridos, podiam viver escravizados.

Importante observar que a ocupação portuguesa em outros territórios assume características muito semelhantes as utilizadas pelo Império Romano, com a cooptação das elites locais pelos lusos, possibilitando a atuação compulsória dos jesuítas. Foi o caso do reino do Congo (parte da atual República de Angola que foi constituída como colônia portuguesa décadas depois, em 1575), cujo contato com a realeza local se deu por meio do navegador português Diogo Cão em 1487. No ano de 1491, portanto quatro anos depois, o rei Nkuwu Nzinga, era batizado com o nome de João I e praticamente toda a realeza congoleza aceitou ser cristianizada e letrada, sendo que muitos jovens da elite eram enviados para estudar em Portugal, inclusive o próprio filho do rei (Nzinga Mbemba – Afonso I) que retornou ao Congo como um católico fanático³³.

³² Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/historia-educacao/historia-educacao-unid2.pdf>, (acessado em 18/06/2017).

³³ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Afonso_I_do_Congo (acessado em 21/07/2017).

Da mesma forma ocorreu no oriente, particularmente em Goa, onde em 1576 frequentavam as escolas de ler e escrever seiscentas pessoas, nas quais os jesuítas ensinavam o português e a “língua nativa”. Consta ainda, sobre a ocupação portuguesa em Goa, que em 1556 foi instalada a primeira tipografia para facilitar a reprodução de livros, uma vez que as tiragens em Portugal eram bastante limitadas³⁴.

Por outro lado, em relação ao Brasil, durante todo o período em que a educação foi conduzida pelos jesuítas (1549-1759) e pelos governantes da colônia e dos Impérios, não ocorreu nenhum esforço no sentido de escolarização dos negros escravizados e relativamente pouco em relação aos pobres. Depois desses períodos o atraso se manteve constante, mesmo com a vinda da família real para o Brasil em 1808, quando a educação pública tem um dos seus marcos referencias com a instalação do Colégio Pedro II no ano de 1837. É tão devastadora a gestão dos portugueses (e dos brasileiros) em relação a educação no Brasil, que em 1538 foi instalada a primeira universidade em São Domingos e, em 1551 a Universidade de São Marcos, no Peru, enquanto que a primeira faculdade (de medicina) foi instalada no Brasil somente em 1808.

Uma referência considerável em relação à hegemonia jesuítica trata-se da instalação das primeiras escolas protestantes no país iniciada no estado de São Paulo em 1870 (Escola Americana - presbiteriana), que traz inovações metodológicas e pedagógicas no processo de escolarização bastante inovadoras em relação ao legado dos jesuítas. Desta forma CALVANI (2009: p. 64) afirma:

“[...]Além do princípio co-educativo, os métodos pedagógicos protestantes também eram copiados do modelo norte-americano. Em São Paulo, a escola idealizada pelo casal Chamberlain, e que mais tarde tornou-se o Instituto Mackenzie, introduziu o método intuitivo e a leitura silenciosa, diferentemente do que faziam as escolas brasileiras com seu costume de leitura em voz alta e decoração sem raciocínio. Além disso, seguindo as tradições do pragmatismo norte-americano, davam grande ênfase ao treinamento manual, à ginástica e aos esportes em geral. Talvez porque, na época, eram vítimas de muito preconceito, os protestantes do Mackenzie não admitiam manifestações de preconceito de qualquer espécie, fossem de raça, sexo, político ou de orientação religiosa. De acordo com os princípios éticos e democráticos norte-americanos, consideravam que, sendo a educação um direito do indivíduo, existia também a obrigação de garanti-la indistintamente a todos, independentemente da raça, da cor, do sexo ou da classe social. Desse modo, a propaganda educativa dos protestantes investia num discurso que ia ao encontro dos ideais da classe média emergente, pois anunciava que os colégios eram abertos para formar uma nova elite para a república,

³⁴ Ventos da lusofonia: A história de uma tipografia de Goa. Disponível em: <https://ventosdalousofonia.wordpress.com/2014/10/11/a-historia-de-uma-tipografia-portuguesa-de-go/> (acessado em 20/07/2017).

semelhante à de seu país de origem. O ensino enfatizava o individualismo ético inculcando valores como honra, virtude, respeito mútuo, liberdade, solidariedade e cidadania, o que caía no agrado de intelectuais republicanos da época e formadores de opinião que, mesmo sem nunca terem aderido ao protestantismo, viam com bons olhos essas iniciativas, tais como Rui Barbosa, Rangel Pestana, Caetano de Campos, Prudente de Moraes, etc.[...]”.

O fato dos protestantes estadunidenses apregoarem que não aceitavam nenhum tipo de preconceito em suas escolas nos remete a constatação de que os primeiros que aqui chegaram para missões evangélicas, vinham do sul dos Estados Unidos após a Guerra de Secessão (1861-1865), onde o preconceito racial e o escravagismo eram práticas diuturnas; também não consta que tenham se envolvido em qualquer tipo de ação que questionasse ou negasse o escravização praticada no Brasil e, mesmo depois da abolição não se envolveram ou apoiaram qualquer luta da população negra pelo seu progresso, ou contra o racismo. Na verdade eles buscaram se associar as elites escravocratas, oferecendo um projeto educacional mais próximo dos parâmetros republicanos que, aos olhos daqueles brasileiros, era muito mais evoluído do que aquele que restara da tradição deixada pelos jesuítas. Então, e sobretudo, tratava-se de uma escola destinada as classes dominantes e emergentes, absolutamente estruturada para reproduzir os processos excludentes que já caracterizavam a educação escolar no Brasil.

Essas linhas gerais têm o objetivo de nos permitir realizar incursões no tempo para ao nos depararmos com fatos e acontecimentos relativos ao nosso interesse, trazê-los para a discussão sem o temer o risco dos anacronismos, uma vez que buscamos a “consciência social da história” e aqui nos amparamos em GOFF (2003: p. 209):

“[...] a realidade da percepção e divisão do tempo em função de um antes e um depois não se limita, em nível individual ou coletivo, à oposição presente/passado: devemos acrescentar-lhe uma terceira dimensão, o futuro. Santo Agostinho exprimiu, com profundidade, o sistema das três visões temporais ao dizer que só vivemos no presente, mas que este presente tem várias dimensões, “o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes, o presente das coisas futuras” (Confessions, XI, 20-26)”.[...]”.

É sobre esse cenário que os negros se movimentavam pelos labirintos e abismos da educação brasileira onde buscaram, (buscam e buscarão) algo mais que tão poucas migalhas, para demonstrar que existe uma História que pode ser expressa à revelia da história oficial que adultera, omite, interpreta de forma enviesada, ou sequestra a vivência coletiva dos negros que sempre estiveram empenhados na produção e garantia de sua auto humanidade, para não serem apartados da História que contém, na sua forma mais

contagante, a presença dos sujeitos mais simples nos acontecimentos de um mundo que produz o conhecimento humano e que alimenta a sua promissora evolução.

2.6- Negros invisíveis que estudam em escolas publicamente ocultas

Como registramos no Capítulo 1, observamos que durante o século XVII não houve um desenvolvimento significativo de atividades voltadas para a educação escolar no Brasil. Uma das causas desse fato reside na condição da colônia, que naquele momento era considerada pela metrópole portuguesa como um sítio destinado exclusivamente a exploração de seu potencial para o plantio de cana de açúcar e para a extração de riquezas que, eventualmente, o território oferecesse.

Até ao século XVIII a educação não mostrou sinais de se constituir como um dos pilares do processo de colonização do Brasil. A ação educativa dos jesuítas era potencialmente dirigida aos filhos dos colonos, que progressivamente viria a formar a primeira geração da elite brasileira, juntamente com os barnabés, inicialmente formados na corte, que trabalhavam nas instituições governamentais da colônia. Contudo, a disciplina dos padres jesuítas nesse campo se caracterizava como um procedimento necessário à consolidação do monopólio da arte de educar uma vez que, mesmo com a presença de outras ordens religiosas, como a dos padres franciscanos, por exemplo, os jesuítas prezavam a cristianização dos gentios, junto com a possibilidade de letramento, como dois dos fundamentos para o êxito da aculturação dos autóctones e dos africanos para a consequente subordinação aos valores da cultura portuguesa.

No caminho para alcançar os objetivos dessa pesquisa que se constituiu pela comparação dos projetos *Camélia da Liberdade* e *A Cor da Cultura*, notadamente no que diz respeito à Lei 10.639/03 e a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, me vi envolvido, de forma imprescindível, na necessidade de percorrer e de aprofundar parte dos fatos e aspectos relevantes para a história da sociedade e do próprio país e buscar identificar, dentre eles, os relativos à educação, uma vez que não seria prudente simplesmente me ancorar no período de 2004-2014, que referencia a pesquisa, sem identificar como e onde a população negra se situa ao longo da formação do Estado brasileiro.

Deparei-me com consistentes análises de historiadores e de outros cientistas sociais que abordam eventos e circunstâncias históricas, onde o conceito de escravidão e suas implicações permeiam muitos dos estudos com significativa distinção. Contudo, a

categoria ‘escravo’, que apresenta ínfima relevância como ente humano, se constitui como mero apêndice na maioria das análises. É indiscutível que para grande parte dos cientistas sociais a escravização no Brasil está atrelada às implicações da cultura e da economia escravocrata, que por sua vez é intrínseca ao *ethos* da nação. Ethos, aqui, para além do sentido de ‘caráter moral’, é específico também em relação aos costumes, hábitos e comportamentos correntes não só na sociedade mas, inclusive, nas instituições e no Estado. Ao analisar a forma como autores abordam o tráfico negreiro e a escravização no Brasil, FLORENTINO (1997: p. 24) suscita parte da questão: “(...) merecendo maior ou menor ênfase de acordo com o autor, três são os grandes eixos a partir dos quais o tráfico é tratado: como variável do tráfico econômico da empresa escravista colonial, enquanto fluxo demográfico; e como negócio”.

A pesquisa aqui trabalhada não teria sentido em ser desenvolvida sem que eu buscasse e expusesse algum protagonismo na educação letrada do escravizado e seus decorrentes (livre, forro, liberto, etc.). Esse protagonismo aparece de maneira dispersa no trabalho de alguns autores, que quando se referem a coletividade negra apontam a exceção do letramento, o que nos faz perceber que é possível afirmar que vem de longe, embora pequena, a presença do negro como portador de educação por letramento. E isto é ratificado por KARASCH (2000: p. 295):

“[...] O uso pelo acendedor de lampiões de um português menos formal não deve sugerir, porém, que todos os escravos e libertos do Rio não soubessem falar o português elegante do período, ou fossem analfabetos. Na verdade, havia um número surpreendente de escravos e libertos alfabetizados, inclusive mulheres, que assinavam seus nomes nos documentos e registros notariais da época. Embora a maioria tivesse que assinar com uma cruz, uma minoria era capaz de escrever seu nome com uma letra tão boa quanto a dos escribas. Como aprendiam a ler e escrever, especialmente as mulheres, numa sociedade em larga medida analfabeta, é difícil saber[...]”.

A conclusão de Karasch, de que ‘é difícil saber como os negros aprendiam a ler e escrever’ me leva a construir a hipótese de que o escravizado e seus descendentes, livres ou não, sabiam da importância do letramento naquele ambiente adverso da escravização. É indiscutível que o letramento ampliava as margens de negociação com o escravocrata, permitia mobilidade no *status quo* e, provavelmente conferia distinção e autoridade moral em relação aos outros, negros e brancos, analfabetos.

Concomitante, há que se considerar que desde de a sua chegada a colônia, as iniciativas dos jesuítas em prol da educação católica e do letramento, embora fosse um patrimônio administrado sob rigoroso monopólio, não foi possível impedir que o gentio

se apropriasse desse bem e o disseminasse das formas mais criativas, ao longo dos períodos colonial e imperial, subvertendo os princípios ortodoxos que orientavam aquele modelo de educação, bem como outros que surgiram.

Ao abordarmos as ações dos membros da Companhia de Jesus naquele período é essencial manter como referencial, e em primeiro plano, que aquela ordem religiosa era parte integrante dos pilares do Estado português não só na gestão da colônia brasileira, como também de outras regiões do mundo ocupada pelo chamado Império português. Constituíam-se, sobretudo, como representação religiosa do rei de Portugal no Brasil, mas também como força econômica que atuava nos negócios da colônia, como qualquer outro grande empreendedor que pelas terras brasileiras viesse investir sem estar, entretanto, sujeita ao pagamento de tributos, como ainda ocorre (conforme a Constituição Federal de 1988, Artigo 150, item VI, letra “b”) com as instituições religiosas nos dias atuais.

Ao constituir suas fazendas, destinadas ao plantio da cana de açúcar, da criação de gado e da produção de uma agricultura de subsistência, os jesuítas, primeiro se preocupavam com a instalação dos colégios das primeiras letras. Esses colégios atendiam, como já enfatizamos, os filhos dos colonizadores e também toda sorte de crianças desvalidas e órfãos que conseguissem arregimentar. Gilberto Freire, que busca amenizar a postura dos jesuítas na descrição do seu caldo de cultura, aponta que sobre os colégios jesuíticos dos séculos XVI e XVII “as crônicas não indicam nenhuma discriminação ou segregação inspirada por preconceito de cor contra os índios; o regime que os padres adotaram parece ter sido o de fraternal mistura dos alunos.” (FREIRE, 1988, p. 152).

Indiscutivelmente o tráfico de escravizados africanos regulamentado e garantido por Portugal (e outros países da Europa), movimentado pelos traficantes para atender aos colonos portugueses no Brasil, destinava-se exclusivamente para implementar o sistema produtivo. O custo de cada escravizado estava diretamente relacionado a todas as suas capacidades como força produtiva. Era necessário explorá-lo ao extremo tendo no seu corpo, e não na terra, nos maquinários e nas ferramentas, a essência do próprio modo de produção, de tal forma que o produto de seu trabalho resultasse em lucro suficiente que possibilitasse investir na aquisição de novos escravizados para reposição daquela mão de obra e aumento da produção; em outras aquisições que exibissem a riqueza decorrente do lucro gerado naquele período de exploração da vida útil do escravizado; no pagamento dos tributos à Coroa portuguesa e que resultasse, ainda, na acumulação de capital.

Portugal foi um Império que produziu “quase nada” para o mundo que se construía em seu entorno na Europa e alhures. Tinha ocupações territoriais, algumas garantidas pelo

que era possível no estabelecido pela Ordem de Vestefália³⁵ e outras respaldas por acordos mediados pela Igreja, que cada vez mais se desmilinguiam na medida em que novas correntes econômicas, filosóficas e ideológicas se estabeleciam no mundo europeu. Ao analisar parte do processo histórico português, em fins do século XVI e durante os séculos XVII e XVIII, e as consequências de uma política estratégica absolutamente equivocada em relação as tendências da época, afirma MERCADANTE (1972: p.20; 21):

“[...] Durante os séculos de colonização, apesar dos grandes lucros canalizados para as empresas particulares e para os comerciantes, não pode o grupo mercantil português promover a revolução industrial e consequentemente libertar-se da natureza mercantil do seu capitalismo. (...). (...) O dinamismo da Companhia de Jesus, instrumento da Contra-Reforma, consolidaria posteriormente os moldes. (...) Portugal abandonaria a cultura positivista. Seria o domínio absoluto da escolástica tomista, (...). Usufruíam os jesuítas do monopólio do ensino secundário na metrópole, repelindo Portugal todas as ideias novas divulgadas no resto da Europa. (...). “A influência também fechara a Portugal a renovação científica que provinha da Renascença e para qual ele colaborara com o magnífico movimento dos descobrimentos marítimos.” (...). Gil Vicente assinalaria o sentimento trágico que penetra a alma portuguesa, marasmada num mundo de atraso e superstição. Apesar de ter criado o capitalismo moderno, perdia o Império o compasso do tempo cultural da Europa [...]”.

Entretanto, papel político e religioso dos jesuítas se mantinha como uma das forças motrizes portuguesa.

No mundo das luzes os conflitos religiosos perdiam razão em relação ao mundo do saber e do homem competente por si só e em si próprio. O liberalismo, que naquele momento se consolidava, não precisava de almas. E antes dali, no nascedouro, o liberalismo preconizava, dentre as suas contradições, o quanto era fundamental a liberdade dos homens para o trabalho e para o consumo de mercadorias, pelo menos na Europa, uma vez que em relação ao Novo Mundo, de acordo com DENIS (1974: p 119 e 120):

“[...] Para completar o quadro do capitalismo nascente, é necessário, evidentemente, sublinhar que este se caracteriza pelo desenvolvimento do antagonismo entre os principais estados avançados da Europa ocidental e pela extensão da tentativa de dominação brutal da Europa sobre o resto do mundo. Seguramente, esses objetivos não são dissimulados pelos mercantilistas, mas estes não parecem suspeitar das alienações que a eles se ligam, em particular a alienação dos povos colonizados, consequência da luta que é conduzida contra as suas instituições e a sua cultura própria, assim como os processos de valorização dos recursos dos seus territórios (comportando

³⁵ Tratado que pôs fim à guerra religiosa que durou trinta anos (1618-1648) entre ‘estados’ europeus e ainda hoje serve como modelo de negociação no atual cenário das nações.

nomeadamente a implantação de um sistema escravagista de produção em várias regiões do mundo)” [...]”.

Salvo o papel preponderante que Portugal teve no processo de expansão ultramarina, articulado com a Espanha (e apoiado por uma elite de mercadores) e no elevado desempenho enquanto presente na gestão tráfico de africanos no Atlântico sul, brasileiros e portugueses produziram uma espécie de entropia, que não lhes permitia dispor da energia necessária para a realização do trabalho que possibilitasse a sustentação econômica do Estado naquele cenário onde se consolidavam os Estados Nacionais e o absolutismo, uma vez que a garantia de altos privilégios para a realeza, para o alto clero e para a nobreza praticamente emperravam os investimentos de governo. Não se trata de que os portugueses e brasileiros fossem naturalmente incompetentes, eles, apenas, não conseguiam utilizar as suas potencialidades numa perspectiva de progresso e se reduziam a produzir o que parecia ser útil para o consumo imediato. Seu estamento estava voltado para os enfrentamentos diplomáticos na Europa, para a comercialização do que era extraído das colônias, e para o controle financeiro do tráfico negreiro, que gerava uma riqueza volátil, não lhe deixando desabrochar na modernidade europeia que principiava.

Mesmo o Brasil já sendo independente e positivista, a realeza, os burocratas e as elites mantinham as relações clientelistas e de patronagem, amparadas no escravagismo o que reduzia as possibilidades de mobilidade econômica e social. As elites escravocratas, expressando conjugação de interesses e o amparo que recebiam do Estado imperial brasileiro procedem, exato, como nos aponta COSTA (2007: p. 360):

“[...] escolheram cuidadosamente os aspectos da ideologia liberal que se adequassem à sua realidade e atendessem a seus interesses. Purgando o liberalismo de seus aspectos radicais adotando um liberalismo conservador que admitia a escravidão da mesma forma que seus avós haviam conciliado a escravidão com o cristianismo[...]”.

O tráfico de africanos, desde o século XVII se constituíra num dos poucos esteios das economias brasileira e portuguesa:

“[...] para os males procedidos de falta e carestia de escravos, que são as mãos e os pés deste corpo, sem os quais não podemos subsistir, consiste em se *applicar* todo o cuidado e buscar *meyo* de o prover *delles* todos os *annos* com abundancia, para que cresça a lavoura se *augmentem* as fabricas e lavra das minas em utilidade *commum* das *Reaes* Rendas, dos *vassallos* e do comercio nacional. Para este *effeyto* o melhor e mais proporcionado arbítrio que se *offerece* na conjectura presente *he* o estabelecimento de uma nova Companhia Geral à imitação das que em outro *reynos*, cujo trafico e principal emprego será resgatar escravos, *conduzillos* de *Africa* e *vendellos* nos portos do mar do Brasil. A experiência tem mostrado ser este *hum* dos mais uteis e convenientes

meios para a conservação e *augmento* dos Estados e *seos* interesses, de que se valeram muitas nações, as mais *politicas* de Europa, para enriquecerem e ampliarem o seu *commercio*. Dentro do nosso *Reyno* temos o melhor exemplo. Pois, achando-se no *mayor* aperto, falta de dinheiro e *commercio* atenuado, se apontou e praticou felizmente o mesmo arbítrio, *constituindose* a Companhia Geral do *Commercio* no ano de 1649, a qual sem *duvida* alguma *servio* de tanta utilidade à *Monarchia*, e aos vassallos, que os ajudou a pôr em estado de defesa e sustentar a guerra de *Castella*, restaurou o *commercio*, salvou as frotas, conservou as conquistas e *suprio* com *promptas* e grandes quantias de dinheiro as *ocurrencias precisas* e de *mayor importancia*. Aos moradores deste Estado, no que de *prezente* se acha, não poderá deixar de ser útil e *proveytosa* e proposta companhia. Porque *alem* de se poderem interessar *nella* muitos particulares, facilita e *offerece* a todos em comum *aquillo* mesmo de que tanto necessitam, que *he* o provimento de escravos com abundancia, em melhores *commodos*, do que agora experimentam. Pois *he* provavelmente certo que, sendo este *negocio* administrado, como deve ser, por bons *directores* e cuidado, *sera* mais bem regido e seguro que o de particulares e com proporcionadas *commodidades*, resgatarão e conduzirão os escravos para os venderem por *racionaes* preços, quando logo se lhe não *queyra* taxar o que parecer justo...[...]" (Wenceslão Pereira da Silva³⁶, apud VERGER, 1987, p. 93).

A importância dos escravizados e a tentativa de constituir monopólio de tráfico humano para a economia da colônia e de Portugal, não era percebida apenas pelo desembargador Wenceslão Pereira da Silva, tratava-se de consenso que implicava em acirradas disputas entre a burocracia portuguesa, os mercadores de africanos e os colonos, pois para a produção do açúcar, do tabaco, da sola (couro) e da agricultura de sobrevivência, não existia outra competência no fazer se não aquela praticada pelos escravizados.

Portanto nenhum colono permitiria que qualquer um de seu plantel de mão de obra escravizada tivesse acesso a alguma forma de escolarização, uma vez que muitos deles próprios não eram escolarizados e, segundo FREIRE (1988: p. 299):

“[...] É que nas senzalas da Bahia de 1835 havia talvez maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas-grandes. Mal saíra a nação, vencidos apenas dez anos de vida independente, do estado de ignorância profunda em que a conservara a Coroa no século XVIII e princípios do XIX, quando “os mais simples conhecimentos elementares eram tão espalhados que, não raro, ricos fazendeiros do interior encarregavam seus amigos do litoral de lhes arranjar um genro que em vez de quaisquer outros dotes apenas soubesse ler e escrever” [...]”.

³⁶ Desembargador, exerceu as funções de Juiz de Fora na Câmara de Salvador e de Intendente do Ouro. O trecho acima faz parte de um longo parecer enviado a Portugal sobre sugestões para os problemas da colônia, datado de 12 de fevereiro de 1738.

Em oposição ao que apontamos acima em relação ao tratamento imposto pelos colonos, que procediam de maneira secular na gestão de seus negócios sobre escravizados, vamos encontrar entre os jesuítas que administravam fazendas igualmente comerciais, uma outra forma de violência no trato dos africanos e seus descendentes submetidos ao eito, um vez que buscavam respeitar, ou manter, alguns princípios humanitários estabelecidos por aquela ordem religiosa amparadas na ‘bondade’ intrínseca daquele humanizador cristianismo católico.

Uma diferença considerável em relação aos escravizados de propriedade da Igreja é que estes eram submetidos a um protocolo de comportamentos com implicações culturais, onde constituíam “casamentos”, ou união consensual, e conseqüentemente famílias. As crianças negras nascidas nos cativeiros da *Societas Iesus* frequentavam os colégios situados nas propriedades, e não era comum que uma família de escravizados fosse desmembrada em função da comercialização de um ou mais de seus membros, como ocorria nas fazendas dos colonos leigos.

De acordo com FERREIRA e BITTAR (1999: p. 474):

“[...] Os colégios das primeiras letras ocupavam um espaço físico central nas fazendas da Companhia de Jesus. Essas escolas do bê-á-bá eram importantes no ritual de realização da catequese, ou seja, da conversão dos "gentios" ao cristianismo. Assim, em função da catequese, os filhos das famílias escravas também foram submetidos à escolarização. Serafim Leite (1993, p. 40) nos informa que, "quando começaram a preponderar os negros nas fazendas principais, como a de Santa Cruz, ao pé do Rio de Janeiro, a escola de rudimentos e de catequese era para os filhos dos escravos". *Essas crianças eram fruto da política que a Companhia adotava com os seus escravos*, ou seja: "os jesuítas davam perfeita liberdade aos seus escravos para escolherem as noivas e noivos, sem se preocuparem com a cor; azeviche africana ou o bronze indígena. *Mas a lei era que se casasse cada qual dentro da sua categoria social*" [...]” (Leite, 1945, p. 59; grifos nossos)”.

Observamos, contudo, que não havia uma linearidade, ou consenso em relação ao casamento de africanos e seus descendentes. Embora D. João VI, já instalado no Brasil determinasse, em 1817, que os senhores estimulassem o casamento de seus escravizados, na análise de KARASCH (2000) onde foca a primeira metade do século XIX sobre o assunto, fica evidente que a elite da época e boa parte dos padres eram contra a instituição do casamento de cativos. Os primeiros para garantir seus interesses econômicos, pois não havia grandes implicações em desfazer uma família de negros quando os pares não eram casados à moda católica, além do que os filhos dessa relação eram considerados ‘ilegítimos’ e crias de meros semoventes disponíveis para a comercialização; os

segundos, obviamente católicos mas muito diferentes dos jesuítas ‘originais’, porque acreditavam que os negros, escravos ou livres, não tinham instrução religiosa para entender os sacramentos do casamento, ou não eram de fato católicos. “Além disso, a maioria dos africanos, antes de mais nada, nunca havia realmente se convertido e eles não tinham vontade de se casar na igreja; em consequência, ou se casavam em cerimônias africanas, ou viviam em união consensual”. (KARASCH, p. 382).

Ainda assim, consideramos que até aos fins do século XVII, a relação dos jesuítas com a escravização de negros e de índios não tinha alcançado a complexidade constatada ao longo dos séculos XVIII e XIX, uma vez que os povos indígenas já não eram vistos como uma população que merecia um tratamento especial cuja existência, agora banalizada, se constituía mais em um incômodo do que merecedora de cuidadosa atenção. Quanto aos africanos que continuavam a chegar por conta da intensificação do tráfico, se juntavam aos negros que já existiam por aqui para constituir, tão somente, objetos para as causas do lucro ensandecido da colônia e do Brasil império, naquele período de intensa necessidade de mão de obra para a sustentação daquela economia marcadamente mercantilista.

Ao longo do período colonial se constata um processo de produção de legislação que protegia e privilegiava os povos indígenas, ao mesmo tempo que lhes construíam amarras que perduram até os dias da atual República. Se no início da colonização do Brasil, a relação com os indígenas teve nuances de uma ética cristã, esta ética se diluiu deixando um rastro de genocídio sem, no entanto, produzir nenhum tipo de mal-estar, ou constrangimento ético aos governantes ou ao Estado brasileiros. Por outro lado, é notável a resistência, em larga escala, dos povos indígenas contra a aculturação e a submissão à cultura portuguesa e isso se reflete, principalmente, pelo fato de ao longo da história não terem se apropriado e se instrumentalizado com a alfabetização e o letramento impostos pelos jesuítas.

Em relação aos africanos e seus descendentes, somos levados pela convicção de que o acesso mais evidente dos negros à escolarização se dava por meio dos colégios da Companhia de Jesus que após 210 anos, quando finda suas intensas atividades no Brasil, possuía 359 fazendas (Serafim Leite apud FERREIRA e BITTAR: 1999).

Certamente o *Ratio Studiorum* não era absolutamente inflexível, pois na medida do possível adequavam determinadas condições locais a seus fins. Entretanto, a disciplina exigida e os castigos físicos impostos aos alunos (principalmente das classes do be a ba) constituíam parte do método praticado pelos jesuítas, denominados humanistas, mas que

de certa forma se distanciava das novas tendências que surgiam nos principais países da Europa a partir de meados do século XVII e início do XVIII, com o avanço das ciências, da filosofia, da economia e das artes influenciando diretamente no povo e levando de reboque setores das elites que não prestigiavam a educação. Para MATIAS³⁷ (2015):

“[...] O século XVII surge-nos, do ponto de vista da história da educação e das ideias pedagógicas, caracterizado por uma tríade que faz dele um momento decisivo no sentido da ruptura com a matriz estrutural da educação e da pedagogia ocidentais tal como se tinham definido a partir da sofística grega e confirmado no período helenístico. Essa tríade envolve a defesa do realismo, de uma educação voltada para o estudo das coisas em lugar do verbalismo característico da educação ocidental, a consideração da educação sob o ponto de vista do método – levando à criação da Didática tomada como o saber pedagógico por excelência -, e a afirmação das línguas nacionais como línguas de educação e cultura. Motivos sobejos para considerar este século um patamar decisivo a caminho da Educação Nova que no século seguinte espreita já na pedagogia rousseauísta e que acabará por gradualmente se impor nos séculos XVIII e XIX. No entanto, paradoxalmente, os mesmos pedagogos que no século XVII renovam educação são – como argutamente observa Snyders - os instituidores da escola tradicional no que ela tem de exagero do "método" e da "ordem"[...]”.

O método dos jesuítas baseava o ritmo do aprendizado em processos de decoração e memorização, para as crianças negras escravizadas a frequência à escola constituía uma oportunidade singular, se considerarmos o seu inexorável destino em função da sua condição de ser um ente sob a condição propriedade. Ainda que o método se fundamentasse na bula do *Ratio Studiorum*, que dentre outras diretrizes estabelecia o ensino da música e que os alunos deviam recitar de cor as lições ministradas e, também, previa castigos físicos àqueles considerados indisciplinados e negligentes, não há dúvidas que produzia resultados em relação ao objetivo de ensinar.

Tudo indica que a maioria das crianças negras de propriedade dos jesuítas não avançavam além das primeiras letras. Entretanto, nos ocorre a presunção de que, ao frequentar o colégio essas crianças se apropriavam de toda a funcionalidade que o letramento possibilitava uma vez que, nascidas e criadas sob a égide da cultura católica, não passavam pela etapa de conversão religiosa, o que facilitava a aquisição de um discurso articulado, a redação de textos coloquiais, de realizar as operações elementares de matemática e de tocar instrumentos musicais. Uma vez detentoras de tais saberes, é aceitável enveredarmos pela possibilidade de que ocupassem tarefas distantes das do eito

³⁷ Marinalva Matias: História da Pedagogia e Educação. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos3/historia-pedagogia-educacao/historia-pedagogia-educacao.shtml> (Acessado em 10/09/2017).

e mais próximas das da casa-grande dos jesuítas, das suas igrejas e, quiçá, fossem cedidos ou alugados para outros colonos com fins a realizar atividades que exigiam a aplicação do letramento que eram portadoras.

Por outro lado, embora as Irmandades negras tenham se iniciado com o estímulo dos padres dominicanos, o que foi bastante criticado em Lisboa, elas surgem, segundo MIRA (1983: p. 126) “na tentativa de sob o signo da cruz reunir as nações africanas, aceitando de um lado os valores nativos e por outro combatendo tudo aquilo que a cultura negra trouxesse de questionador para o seio da cristandade colonial”. Esta observação de Mira se adequa perfeitamente à seara dos jesuítas e desta forma não posso deixar de especular, com base na intenção explícita de aculturação, que as crianças e outros escravizados pelos jesuítas, viessem também a ser os fundadores (habilitados a administrar) das Irmandades das igrejas concedidas aos negros.

2.7- Legado dos jesuítas, negros letrados e a negação do Império à educação dos negros

Foram muitas as maneiras como os negros buscaram o letramento, de forma dispersa pelas províncias, e não é possível estabelecer uma história sequencial, ou linear, de como esse letramento se deu ao longo do período colonial e mesmo durante o Império. O crescente número de escravizados que chegavam em fluxos contínuos e crescentes implicava que a maioria deles não falassem o português. No caso do Brasil, diferente das colônias orientais, (em Goa fala-se o concani e o marata; em Macau fala-se o cantonês e um dialeto português) o idioma português constituiu-se como língua de gestão administrativa e política, ao passo que as línguas dos povos originários e as línguas dos africanos escravizados que aqui chegavam foram reduzidas à função coloquial e intracomunitária.

É com uma significativa frequência que os estudiosos sobre linguística no Brasil apontam que um dos motivos que impediram a formação de uma língua crioula brasileira, tendo por língua-alvo o português, seria a pouca socialização do idioma (LUCCHESI, BAXTER, RIBEIRO, 2009), muito embora no período colonial a proporção da população branca no Brasil nunca fosse inferior a 30%, enquanto no Haiti e Jamaica, onde ocorreu a crioulação, a população branca não ultrapassou os 10% durante todo o período da colonização. A socialização do português estabelecida pelo colonizador se dava como língua de trabalho para os africanos e seus descendentes, enquanto que nas senzalas se

falava com mais frequência a “língua franca”, ou seja, a língua africana daqueles que fossem mais numerosos, uma vez que eles chegavam traficados de diversas regiões e microrregiões das África, em fluxos contínuos, para se juntar aos que já estavam por aqui.

A análise de LUCCHESI, BAXTER, RIBEIRO (2009: p. 63; 67) aponta que:

“[...] A socialização da língua dos dominantes entre a população dominada e a sua nativização colocam essa língua precariamente adquirida diante de necessidades expressivas e comunicativas novas e que não se apresentam na simples interação imperativa com os indivíduos do grupo dominante. As lacunas do antigo código de emergência são preenchidas através da gramatização, decalcadas ou não das estruturas originais das línguas do substrato, de forma lexicais da língua-alvo, retidas na aquisição do código de emergência (...). (...) Se a maioria dos escravos se destinava ao trabalho da lavoura, onde a aquisição do português se dava de forma bastante precária, há de levar-se em conta também os escravos que eram destinados aos serviços urbanos e aos trabalhos domésticos. Esses provavelmente tinham maior acesso aos modelos da língua-alvo e adquiriam uma variedade de português mais próxima da língua de seus senhores. Para além disso, deve ser considerado que a maior proficiência em português sempre trouxe mais vantagens aos escravos, mesmo entre os que se encontravam nos engenhos [...]”.

Portanto para o negro era necessário, dentro daquelas circunstâncias de vida avassaladoras, se apropriar do idioma que o oprimia e negava a sua condição humana no que há de mais elementar - ser gente - e sob essa contradição devia criar os meios que lhe possibilitasse chegar ao estágio da alfabetização para depois ao alcançar o letramento.

Aqui, no contexto em que tratamos, é preciso acentuar que existem diferenças entre a alfabetização e o letramento. Considero a alfabetização como o aprendizado do alfabeto e sua utilização como código que possibilita a leitura e a escrita, ao passo que o letramento³⁸, embora não deva ser dissociado da alfabetização como afirma Magda Soares (2003), seria mais complexo reunindo num indivíduo as habilidades de ler, escrever, fazer operações matemáticas com alguma complexidade, interpretar e se expressar em diferentes ocasiões. Essa a apropriação que trago como referência diz respeito àquele sujeito negro, escravizado ou não, que compreendia perfeitamente que o letramento lhe permitiria o acesso a uma série de privilégios.

³⁸ Para Magda Soares letramento é definido como: “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.”

Fato indiscutível é que os jesuítas foram os principais responsáveis pelos primeiros acessos que os negros tiveram à educação letrada, num ambiente muito adverso, uma vez que não interessava, tanto aos colonizadores quanto aos governantes, que os africanos e seus descendentes aprendessem a ler e escrever. Tal possibilidade, era evidente, permitiria ao escravizado uma espécie de emancipação mental, onde certamente construiria abstrações, buscaria as possibilidades de apropriação de direitos e produziria anseios de dimensões conceituais para muito além daquelas as quais o seu corpo se destinava. Lidamos então, no caso da convivência dos jesuítas com os colonos, com um incômodo: ambos escravocratas mas os primeiros permitindo algum letramento, enquanto os colonos que não permitiam essa oportunidade tinham que conviver, de forma direta ou indireta, com a existência de uns poucos negros letrados.

Há que se considerar entretanto, uma ocorrência que ilustra o quanto os interesses dos jesuítas eram bem definidos em relação a quem se destinava a educação que ofereciam. Trata-se do “caso dos moços pardos”, nos anos da década de 1660 na Bahia, cujo enredo se deu a partir da exigência dos pais de estudantes brancos para que os jesuítas proibissem a frequência de estudantes pardos nos cursos que ministravam, uma vez que esses não podiam frequentar nenhuma ordem religiosa pois lhes pesava a pecha de brigões e vadios. Ao acatar a demanda da exclusão dos pardos, os jesuítas (padre Antônio de Oliveira) possibilitaram aos estudantes excluídos de indagar ao rei, por que eram admitidos nos colégios reais de Portugal e não podiam estudar nos colégios dos jesuítas no Brasil? Estabeleceu-se uma disputa jurídica entre o Estado português, que afirmava que os colégios eram públicos e subvencionados pelo tesouro real e a Companhia de Jesus que contra argumentava que os subsídios do tesouro se destinavam à catequese indígena e que os colégios, onde se ministravam os cursos de Humanidades e superiores eram de natureza particular. Um dos interesses dos jesuítas junto à Coroa durante esse processo era de que o colégio da Bahia recebesse grau equivalente ao colégio de Évora e, para alcançar tal objetivo, não tiveram dúvidas em readmitir a matrícula de alunos pardos, o que possibilitou que no ano de 1689 fosse emitida uma carta régia que dava estatuto cível a seus colégios no Brasil e os estudantes aqui graduados em Filosofia podiam ingressar em alguns cursos da Universidade de Coimbra³⁹.

³⁹ Racismo de jesuítas brancos contra pardos. Disponível em: <http://nacaomestica.org/blog4/?p=7563> (Acessado em 18/11/2017).

A queda do monopólio e do domínio da Companhia de Jesus sobre a educação em Portugal e nas suas colônias, teve como marco a ascensão do Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo 1699-1782) como primeiro ministro português no reinado de D. José I ao ministério português.

O ensino ministrado pelos jesuítas era marcadamente de natureza propedêutica e de caráter religioso, o que implicava severas críticas àquele modelo por não abranger o ensino técnico e científico. A Companhia de Jesus mantinha estreitas e solidas relações com a nobreza portuguesa e para conseguir defenestrá-la de vez do monopólio do ensino o Marquês de Pombal, que era rejeitado pela nobreza portuguesa, e por parte do clero, por ser filho de um fidalgo de província e ocupar cargo de tão elevado destaque, se amparou em situações objetivas, mas produziu fatos intrigantes e de certa forma constrangedores envolvendo os jesuítas, de tal sorte que logrou vigoroso êxito.

De tais fatos e situações destacamos o atentado em que o rei D. José I foi ferido por tiro no ano de 1758, quando retornava ao seu acampamento (seu castelo fora destruído pelo terremoto que atingiu Lisboa em 1755) depois de um encontro extraconjugal com sua amante Teresa Leonor. Essa mulher era casada com Luís Bernardo, herdeiro da tradicionalíssima família Távora, uma das mais proeminentes da nobreza portuguesa, cujo patriarca fora vice-rei da Índia e tinham como confessor o padre jesuíta Gabriel Malagrida. Os Távora consideravam Pombal “um novo rico sem educação”, portanto desqualificado para conduzir os negócios do Reino e se constituíam como seus declarados opositores.

Esse imbróglio assumiu, pelos artifícios do Marquês de Pombal, proporções estarrecedoras, atribuindo-se aos jesuítas e a família Távora o crime político de lesa-majestade⁴⁰. Todos os Távora foram acusados de alta traição e regicídio, num processo que resultou em mais de mil pessoas presas, e condenados a morte em janeiro de 1759, inclusive mulheres e crianças:

“[...] A execução foi violenta mesmo para a época, as canas das mãos e dos pés dos condenados foram partidas com paus e as suas cabeças decapitadas e depois os restos dos corpos queimados e as cinzas deitadas ao rio Tejo. O rei esteve presente, juntamente com a sua corte, absolutamente desnorçada. Os Távora eram seus semelhantes, mas o rei quis que a lição fosse aprendida e para que nunca mais a nobreza se rebelasse contra a autoridade régia. (...).

⁴⁰ Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/2009/04/16/000.htm> (Acessado em 26/10/1017).

Gabriel Malagrida foi enforcado e queimado a 21 de Setembro de 1761 e a Companhia de Jesus declarada ilegal⁴¹. Todas as suas propriedades foram confiscadas e os jesuítas expulsos do território português, na Europa e no Ultramar. A família Alorna e as filhas do Duque de Aveiro foram condenadas a prisão perpétua em mosteiros e conventos⁴²[...]”.

O atentado ao rei acelerou a rejeição aos jesuítas junto aos tribunais da Igreja de Roma, o que fez com que perdessem as demandas jurídicas sobre a gestão de seus negócios no Brasil, onde procuravam obter sucesso em relação as medidas tomadas contra eles pelo Estado português.

A vendeta contra os jesuítas teve um outro componente de peso, outro fato que atingiu uma das partes principais do patrimônio da Companhia de Jesus em Portugal e além mar, que era o seu imenso acervo educacional. A crítica ao modelo pedagógico dos jesuítas, coincidindo com as intolerâncias do Marques de Pombal que os acusava de serem, em parte, responsáveis pelo atraso de Portugal e das colônias em relação a modernização que ocorria na Europa, veio por meio da publicação da publicação de 1746, em dois tomos, do “Verdadeiro Método de Estudar: para ser útil à República e à Igreja: proporcionado ao estilo e a necessidade de Portugal⁴³”, de autoria de Luís António Verney (1713-1792).

Ligado à corrente iluminista italiana Verney, que era filósofo, teólogo, padre e estudara com os jesuítas até partir para a Itália em 1736, tratou de se proteger contra as possíveis rigorosas reações dos conservadores portugueses, recalcitrantes em relação as mudanças que se operavam na época e, ainda, afetos à inquisição, assumiu o pseudônimo de Barbadinho da Congregação de Itália e publicou a sua obra em Nápoles pelos impressores Gennaro e Vincenzo Muzio, existindo uma outra edição que teria sido publicada no mesmo ano em Valença e apreendida pela Inquisição antes de ser remetida

⁴¹ Em 3 setembro de 1759, o Rei Dom José I, de Portugal, proclamou a "Lei de Extermínio, Proscrição e Expulsão dos seus Reinos e Domínios Ultramarinos dos Regulares da Companhia de Jesus", que incluía o imediato confisco das suas casas e bens. Naquele ato, o Rei afirmou que os jesuítas seriam: “Notórios Rebeldes, Traidores, Adversários, e Agressores”. Após a referida publicação, os jesuítas foram detidos nos principais colégios em cada região e expulsos para a Europa em 1760. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Expuls%C3%A3o_dos_jesu%C3%ADtas_de_Portugal (Acessado em 26/10/2017).

⁴² “Processo dos Távoras”, disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Processo_dos_T%C3%A1voras (Acessado em 26/10/2017).

⁴³ O livro é composto por dezesseis cartas que o autor Barbadinho da Congregação de Itália escreve a um imaginado doutor da Universidade de Coimbra: I - Língua Portuguesa; II - Gramática Latina; III – Latinidade; IV - Grego e Hebraico; V e VI – Retórica e Filosofia; VII – Poesia; VIII – Lógica; IX – Metafísica; X – Física; XI - Ética; XII – Medicina; XIII - Direito Civil; XIV – Teologia; XV - Direito Canônico; XVI - Regulamentação geral dos estudos.

ao Brasil. ‘O Verdadeiro Método de Estudar...’ teve significativa receptividade em territórios onde a presença dos jesuítas na educação era muito forte: França, Espanha, México, Equador, Cuba, Colômbia, Peru, Paraguai, Venezuela e Bolívia e no Brasil. (FERREIRA, 2009). Além das mudanças estruturais no método de ensino propostas por Verney, defendendo a produção do conhecimento a partir da reflexão e não como um patrimônio inato, critica a nobreza de sangue como um valor e afirma que a única nobreza está na aquisição de cultura e de educação. Também merece destaque sua pertinente proposta de educação para as mulheres onde:

“[...] expõe um plano geral de estudos e aborda a educação da mulher: defende a sua instrução, pois "pelo que toca à capacidade, é loucura persuadir-se que as mulheres tenham menos que os homens". Considera que a mulher deve aprender Gramática Portuguesa, Geografia, a Bíblia, a História dos Gregos, dos Romanos e de Portugal e noções de economia doméstica, canto, música e dança⁴⁴[...]”.

Ao contrário da Inglaterra e da França, que desde a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) buscaram ostensivamente constituir uma política de independência religiosa e de autonomia do Estado em relação ao papado e as diretrizes estabelecidas por Roma, o Estado português fortaleceu, até o século XVIII, uma intensa relação de mútuos interesses com a Igreja sob a razão da Contrarreforma capitaneada pelos jesuítas e também pela fidelidade incondicional ao papa. Paradoxalmente, à margem da essência das ideias inovadoras que surgiam em todos os campos do conhecimento na Europa, Pombal se declarava defensor de um Estado centralizador com ênfase na figura e no poder absoluto do rei.

Por outro lado as ideias sobre educação, administração pública, economia e estudos jurídicos⁴⁵ de Verney se aproximavam em muito das propostas iluministas do Marques de Pombal, e do seu propósito de ruptura com o atraso generalizado em que se encontrava Portugal. Verney foi remunerado pelo Estado português durante as reformas pombalinas e recebeu, inclusive, a Ordem de Cristo. Na afirmação de FERREIRA (2009: p. 21):

“[...]. Com as reformas educacionais no reinado de Dom Jose (1750-1777), a obra de Verney viria a receber uma aura de uma doutrina oficial, a iniciar pela *Instruções* citadas e pela inclusão de sua *De Re logica* na *memória dos livros aconselháveis e permitidos para o Novo Método*, já

⁴⁴ *Verdadeiro Método de Estudar* in Artigos de apoio Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-201. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$verdadeiro-metodo-de-estudar](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$verdadeiro-metodo-de-estudar) (Acessado em 08/11/2017).

⁴⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Verdadeiro_M%C3%A9todo_de_Estudar (Acessado em 23/10/2017).

no contexto da expulsão dos jesuítas em 1759. (...). *O Verdadeiro Método de Estudar* foi, sim, uma obra escrita contra o ensino tal qual era ministrado em Portugal, (...). Trata-se de dezesseis cartas que pretendiam apontar as reformas necessárias em treze áreas de ensino, criticando quais seriam suas mazelas e sugerindo o que seria o “verdadeiro método”. Não há dúvida que a crítica principal era direcionada aos jesuítas portugueses, o que viria a cair bem aos desígnios do Estado pombalino[...].”

O que acontecia na Corte refletia, em menor ou maior grau, imediatamente nas colônias e no caso do Brasil, as medidas pombalinas provocaram não só um dos primeiros cismas, como também o mais profundo abalo no sistema de ensino da educação brasileira. Os jesuítas foram seminais ao estabelecer toda matriz da formação religiosa, moral e educacional de parte da população e, durante mais de dois séculos, suas influências produziram rizomas que não foram desenraizados com a paralisação dos seus colégios, das suas missões, dos seus seminários menores e das suas escolas elementares, uma vez que estas constituíam a base do sistema de educação colonial.

A expulsão dos jesuítas não implicou, naquele momento, em se vislumbrar a possibilidade de um ensino laico, pelo contrário: todas as medidas para implantar as propostas educacionais do Marques de Pombal iam de encontro ao legado consolidado pelos padres da Companhia de Jesus. Os decretos e as instruções que regulamentavam a nova política educacional se deparavam com a forma de pensar, o método de ensinar e os costumes escolares (currículo oculto) que se consolidaram ao longo de 210 anos.

Os estudos sobre a educação no Brasil apontam que a reforma pombalina substituiu a educação religiosa, subvencionada economicamente pela Coroa portuguesa, por uma educação pública ‘laica’ sob a responsabilidade do Estado, mas que também foi mantida, inicialmente, com recursos da mesma Coroa. Em 1759 o governo português instituiu as Aulas Régias referentes ao ensino elementar de letras e humanidades ministradas, também, por professores leigos que deveriam ser selecionados por concurso. Neste mesmo processo foi criado o cargo de Diretor de Estudos, responsável por acompanhar a evolução das reformas na educação e no Brasil o desembargador Tomás Robim de Barros Barreto foi o primeiro a ocupar o tal cargo na província da Bahia. Em 1760, no Rio de Janeiro e no Recife, foram realizados os primeiros concursos para professor de Aulas Regias. Entretanto, em 1799 com a saída do Marques de Pombal da função de Secretário de Estado dos Negócios Interiores do Reino, a contratação e supervisão dos professores passou a ser responsabilidade de bispos e governadores das

províncias⁴⁶. Ainda sob o mesmo conjunto de medidas. A partir de 1772 foi instituído subsídio literário, imposto que incidia sobre produtos como o vinho, a aguardente e o vinagre, com vistas a prover a instrução pública, sendo extinto somente em 1857. Isso não significa que os impostos arrecadados se destinavam ao seu fim.

A exclusão dos jesuítas, a circulação significativa de “O Verdadeiro Método de Estudar...”, de Luís António Verney, abriu espaço para o surgimento e aplicação de diversos métodos de aprendizagem. A relativa autonomia das províncias em relação a instrução pública, determinada por um “Ato Adicional” à Constituição de 1824, possibilitou que formulassem seus próprios Regimentos de Instrução Pública, geralmente um documento bastante detalhado, onde constava desde os conteúdos, bibliografias, posturas de professores, inspetores e alunos, até as punições aplicáveis.

No processo de tentativa de ordenação de educação brasileira, embora existissem diversos métodos de ensino, o governo distinguiu o Método Lancasteriano, ou Método de Ensino Mútuo, desenvolvido por Joseph Lancaster (1778-1838), com base nas observações que fez do trabalho educativo do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) enquanto estiveram na Índia. O método consistia na utilização de monitores, geralmente alunos de classes mais adiantadas para:

“[...] ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Lancaster amparou seu método no ensino oral da repetição e memorização, pois acreditava que esta dinâmica inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Nesta metodologia não se esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física⁴⁷[...]”.

Entre a reforma pombalina, a Independência e constituição do Império do Brasil em 1822 e mesmo após o advento da República em 1889, se processaram uma série de medidas que efetivamente não lograram êxito e a educação brasileira não se consolidou como política estratégica de Estado. Os conflitos políticos, a falta de planejamento, de recursos financeiros e de capital humano implicaram em grave retrocesso se comparado ao modelo do período jesuítico, ainda que este fosse igualmente precário em termos de alcance.

⁴⁶ Aulas Régias. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aulas_R%C3%A9gias (Acessado em 19/11/2017).

⁴⁷ Ensino mútuo ou método Lancasteriano. Disponível em: <https://historiaeducacaobrasileira.wordpress.com/ensino-mutuo-ou-metodo-lancasteriano/> (Acessado em 20/11/2017).

As pretensões de uma educação moderna que atendesse as demandas daquela época, tornou-se um fracasso. O país estava mergulhado no caos e numa dívida externa extraordinária; as disputas desencadearam uma série conflitos de interesses em torno da centralização e descentralização do poder entre o governo central e as províncias. No campo da educação a Reforma Couto Ferraz⁴⁸, (1834) só agravou um quadro que não conseguia evoluir pela falta de sensibilidade, ou de competência para entender que o sentido da educação no contexto das nações evoluíra praticamente ao mesmo grau de importância das forças bélicas e militares. O que preponderou foi a disputa entre conservadores e liberais pela Regência⁴⁹ do trono brasileiro; a educação era de fato elemento secundário.

A Reforma Couto Ferraz se dá como complemento do Ato Adicional de 1834, - Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, dispõe sobre o Regulamento da instrução primária e secundária do município da Corte -, que além de manter o dispositivo constitucional de proibir os escravizados de terem acesso à instrução primária, descreve dos artigos 60 a 63 o perfil dos meninos indigentes e as medidas a serem tomadas por parte do Estado:

“[...] Art. 60. Todo o expediente dentro das escolas será feito á custa dos cofres publicos.

Correrão tambem por conta dos cofres publicos as despezas de fornecimento de livros e outros objectos necessarios ao ensino. Aos meninos indigentes se fornecerá igualmente vestuario decente e simples, quando seus paes, tutores, curadores ou protectores o não puderem ministrar, justificando previamente sua indigencia perante o Inspector Geral, por intermedio dos Delegados dos respectivos districtos.

Art. 61. O Governo, por hum Regulamento, determinará o meio pratico de se fazerem taes justificações, bem como a maneira de se fiscalisar a conservação dos objectos distribuidos.

Art. 62. Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial.

Em quanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser entregues aos parochos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos districtos, com os quaes o Inspector Geral contractará, precedendo

⁴⁸ Luís Pereira do Couto Ferraz (Barão do Bom Retiro, 1818-1886), ministro da Secretaria de Estado dos Negócios do Império Foi o responsável pela metodização e oficialização do ensino primário, reforma do ensino secundário, das escolas de medicina, o conservatório de música, a academia de belas artes, e criador do Imperial Instituto dos Cegos.

⁴⁹ D. Pedro I abdicou do trono em 1831 seguindo para Portugal, quando seu herdeiro D. Pedro de Alcântara tinha 5 anos e por força da Constituição o Brasil tinha que ser governado por regentes, o que ocorreu dos anos de 1831 a 1840, num total de 5 Regências.

aprovação do Governo, o pagamento mensal da somma precisa parar o supprimento dos mesmos meninos.

Art. 63. Os meninos, que estiverem nas circumstancias dos Artigos antecedentes, depois de receberem a instrucção do primeiro gráo, serão enviados para as companhias de aprendizes dos arsenaes, ou de Imperiaes Marinheiros, ou para as officinas publicas ou particulares, mediante hum contracto, neste ultimo caso, com os respectivos proprietarios, e sempre debaixo da fiscalisação do Juiz de Orphãos.

Áquelles porêm que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se-ha o destino que parecer mais apropriado á sua intelligencia e aptidão⁵⁰.[...]”.

É possível deduzir que essa população era de meninos potencialmente negros, embora existissem meninos brancos vivendo em estado de pobreza. O encaminhamento para as “companhias de aprendizes dos *arsenaes*, ou de *Imperiaes Marinheiros*”, era quase que uma convocação punitiva, uma vez que as famílias estruturadas resistiam, ou se negavam a enviar seus filhos àquelas instituições.

Os efeitos futuros foram desastrosos para a educação. Segundo verbete sobre o Ato Adicional de 1834:

“[...] O grupo político, que assumiu o poder após a abdicação de Dom Pedro I era constituído principalmente pelos liberais moderados e exaltados oriundos da luta pela independência e da Constituinte de 1823. (...). Quem fizer uma leitura pela ótica da história verá que as questões centrais são as revoltas e levantes regionais, o golpe da maioria e a reação conservadora, com o intuito de restabelecer a ordem e garantir a integridade da Nação. (...) Para a grande maioria dos historiadores a descentralização, desencadeada pelo Ato Adicional, fragmentou os poucos projetos e recursos existentes, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias, e na prática pôs por terra a instrução elementar no Brasil imperial. O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então tinha autonomia para organizar a seu modo. Em consequência disso, afirma Fernando de Azevedo que ela (a instrução elementar) arrastou-se, “através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada [...]”. (1996, p. 556)⁵¹”.

Como podemos observar a exclusão dos negros dos processos educativos constituía uma atitude tácita do Estado e explícita da sociedade, buscando mantê-los a margem do letramento e dos seus consequentes benefícios. Entretanto, se o Estado tinha uma ostensiva ratina de controlar, vigiar e punir os escravizados e a população negra em

⁵⁰ Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> (Acessado em 21/11/2017).

⁵¹ Ato Adicional de 1834(0). Verbetes elaborados por Antonio Paulo Castanha. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/a.html> (Acessado em 21/11/2017).

geral, não conseguia impedir que muitos dos seus valores e princípios, seu patrimônio imaterial, vazassem de seus próprios recipientes e que os derramados fossem apropriados por aqueles que ele (o Estado) apartava. Produzir e incluir-se no direito, não-raro decorria de conflitos e negociações, (REIS e SILVA, 1989; THOMPSON, 1998; REIS, GOMES e CARVALHO, 2010). Para o negro nos períodos da colônia e do Império adquirir algum direito significava adquirir ‘humanidade e civilidade’, conforme duas possíveis concepções de Direito, segundo PRUDENTE (2009: p. 34):

“[...] duas possíveis concepções de Direito. Na primeira concepção indicamos o Direito como arcabouço das classes dominantes para conter as reivindicações das classes subalternas. Na segunda propositura o Direito como patrimônio de conquistas sociais e humanitárias obtidas pelos oprimidos na luta contra seus opressores. Sob esse aspecto, o Direito pode ser apontado como sendo o conjunto de liberdades extraídas da luta contra a opressão[...]”.

O direito à educação dos negros jamais foi objeto de interesse direto do Estado, tratava-se de um direito de classe, (Colônia, Império e República), embora valha a ressalva do “caso dos moços pardos”, certamente uma minoria, onde ocorreu a intervenção do governo português, e abordado anteriormente nessa pesquisa.

Ao longo de toda a História do Brasil, inclusive após a proclamação da República, existiu uma tensão gritante onde a cultura escravocrata e seus agentes buscaram garantir, em relação à população negra, uma subalternização sem resistência visando naturalizar como gênese a condição de cativo e, ao mesmo tempo, tentavam internalizar nos negros um sintoma de anomia recalcitrante para cercear suas potenciais competências de ser, de pensar e de produzir inerentes a natureza humana. Esses vetores se estruturavam a partir de dois pilares. O primeiro se refere à consciência econômica do Estado e do escravocrata, que determinaram que o escravizado era uma propriedade privada, portanto sua condição humana não podia prevalecer em relação à sua própria natureza como bem de capital. O segundo pilar se refere à negação preponderante e contínua daquele “bem de capital” que sabiam ser capaz de recodificar o seu próprio ethos, incorporando elementos da cultura opressora, para estabelecer continuamente e em diversos territórios ações emancipatórias pacíficas e bélicas. Na interpretação do sistema escravocrata a busca e o acesso dos negros ao letramento tinha uma dimensão de ação bélica.

CAPÍTULO 3

DIÁLOGOS DA LUTA: DOIS PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1- Do Império à República: sobre os negros que não queriam na escola à Escola Nova

Temos constatado ao longo desse projeto de pesquisa que não houve, em momento algum, nas etapas da evolução do Estado brasileiro e suas diversas formas de governo e organização política, uma real preocupação para a inclusão da população negra nos processos de educação escolar que se desenvolveram ao longo da história. Observamos que a medida em que a educação de orientação religiosa consentida pelos governos cede espaço para a educação civil como responsabilidade do Estado e, concomitante, parte dos africanos e seus descendentes vão galgando acesso à cidadania por seus próprios esforços, por força da legislação escravocrata, ou mesmo pela letra constitucional, os negros permanecem atrelados ao estigma de gente escravizada e, portanto, indesejáveis ou impedidos de ter acesso ao usufruto daquelas formas de cidadanias constituídas por meio do direito que evoluía.

A educação não galgou um espaço privilegiado, ou ao menos considerável nas governanças brasileiras; a possibilidade para educar-se era estabelecida como uma consequência do *status quo* das classes mais abastadas. As elites, obstruídas pela ganancia econômica, amparou-se em modelos extrativistas utilizando-se de mão de obra escravizada, sem perceber a necessidade de investir na educação escolar como fator de produção de riqueza nos processos de trabalho que decorriam do extrativismo. De forma simultânea criou mecanismos, tais como o estamento e o compadrio, que lhe possibilitaram significativo espaço nos diversos níveis da gestão do Estado e, conseqüentemente na manutenção das políticas de interesses das classes dominantes, dentre elas restringir ao máximo a possibilidade de direitos aos escravizados africanos, aos negros libertos e aos brancos pobres ou miseráveis.

A despeito dos mal-estares instalados entre as forças conflitantes – governo, igreja, traficantes de pessoas e colonos -, desde o século XVI com os processos de discussões criados em relação a supressão da escravização dos povos indígenas, pode-se afirmar que ocorreram o surgimento de frágeis jurisprudências que mal, e mais, se sustentavam na moral cristã do que nas razões do Direito mas que, entretanto,

evidenciavam que a agência da escravização se constituía vulnerável, embora fosse a principal força do processo produtivo instalado nas colônias europeias que contraditoriamente, nos cenários daquele continente as bases do pensamento liberal se consolidavam de forma inexorável.

A cada fase das mudanças políticas, econômicas e filosóficas que ocorriam na Europa a partir de meados do Século XVII a escravização de negros para o trabalho nas Américas tornou-se extremamente complexa e esteve presente na pauta dos negócios dos países europeus e suas respectivas colônias. Contudo, somente a partir da instalação da primeira Assembleia Constituinte do Brasil em 1823, composta exclusivamente por parlamentares escravocratas, o tráfico humano e a abolição do trabalho de escravizados se constituem numa problemática que levou a elite brasileira a produzir soluções políticas para proteção de seu capital.

Entre os anos de 1823 e 1888, o parlamento brasileiro produziu e discutiu toda sorte de leis, decretos, regulamentos e pronunciamentos relativos a figura do escravizado (Senado Federal, 2012). Desde a criação de fundos de emancipação, loterias, escravizados como bem hipotecável, proibição de exposição de escravizados em leilão público e Leis como a do Ventre Livre (1871) e a do Sexagenário (1885).

Entretanto, a “abolição da escravatura” em 1888, resulta num gritante fracasso político, não só por não haver um projeto para o país de adequar àquela extemporânea decisão, como também pelo caos reinante, ao ponto de se possibilitar um golpe para a mudança de sistema político – do Império para a República – antecedida pela celebração das bodas de casamento da Princesa Isabel em evento que foi também um homenagem aos oficiais de um navio chileno “Almirante Cochrane” ancorado no Rio de Janeiro, quando se promove um magnífico e extravagante baile onde comparece a elite brasileira⁵², para seis dias depois se consumir o golpe político-militar da proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca em 15 de novembro de 1889⁵³.

⁵² Último baile do Império realizado na Ilha Fiscal, Rio de Janeiro, em 09 de novembro de 1889, com a justificativa de homenagear os oficiais do navio chileno Almirante Cochrane, mas que na verdade, era uma festa de celebração das bodas de prata da princesa Isabel com o conde D’Eu, visando mostrar ao povo a força do Império frente os intensões dos republicanos. A festa custou 10% do orçamento da Província do Rio de Janeiro previsto para 1890.

⁵³ O golpe para a instituição da República elegeu o marechal Deodoro da Fonseca como primeiro presidente do Brasil, que renunciou em 1891 em consequência do início da Primeira da Revolta da Armada, que se estendeu ao governo do segundo presidente, Marechal Floriano Peixoto.

No que se refere às políticas educacionais, no período da Primeira República (1889-1930), marcada por uma série de insurreições políticas, a educação foi objeto de cinco Reformas promovidas por Benjamim Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávia Correa, Carlos Maximiliano e João Luiz Alvez⁵⁴. Essas reformas, marcadas pela centralização e pelo autoritarismo, tiveram a preocupação de estabelecer um currículo nacional unificado para o ensino secundário (voltado para acesso às universidades), mas não propuseram nada de específico para a população negra.

A Reforma de Rivadávia Correa (1911-1915) embora tenha criado o conceito de grupo escolar, com as classes reunindo alunos da mesma idade, tentou que o ensino deixasse de ser de responsabilidade da União, o que de certa forma já fora anunciado pela Reforma de Carlos Leôncio de Carvalho⁵⁵ (Decreto nº 7.247, de 17 de abril de 1879), que ao tornar o ensino livre no Império, possibilitou a expansão das instituições particulares de ensino e criou os indicativos, no ensino secundário, de profissionalização para a agricultura, indústria e o comércio:

“[...] Hei por bem que os regulamentos da Instrução primária e secundária do município da Corte, os dos exames de preparatórios nas províncias, e os estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Politécnica se observem de acordo com as seguintes disposições, das quais não serão executadas antes de aprovação do Poder Legislativo as que trouxerem aumento de despesa ou dependerem de autorização do mesmo Poder.

Art. 1º É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene[...].

Uma característica de toda regulamentação da educação pública no Brasil no que se refere à infância, especificamente a partir do Império, diz respeito à ênfase dada à pobreza, à indigência, à mendicância e às condições de higiene do aluno e do ambiente escolar, apontando ao Estado a responsabilidade de acolhimento dessas crianças em asilos e arsenais profissionalizantes. Numa sociedade escravagista as crianças negras eram potencialmente escravizadas, isentas portanto dessa possibilidade de proteção do Estado, salvo quando este as tutelava e as utilizava como mão de obra escravizada. Por outro lado a necessidade de mão de obra, a insubordinação e delinquência juvenil do

⁵⁴ Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_educac%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil#Primeira_Rep%C3%ABlica (Acessado em 11/01/2018).

⁵⁵ Carlos Leôncio da Silva Carvalho, deputado do Partido Liberal, foi Ministro e Secretário dos Negócios do Império de 1878 a 1881.

escravizado e a ideia de que o trabalho é disciplinador e formador de caráter, possibilitou que muitas crianças e jovens negros tivessem acesso à educação escolarizada e a formação profissional nos arsenais militares contudo, “a sanha pelos prêmios pagos aos policiais e agentes de alistamento animava a truculência dos alistadores, que muitas vezes capturavam escravos como recrutas”, (NASCIMENTO, 2015). Não foram os casos dos marinheiros Marcilio Dias e Antonio Francisco de Melo (heróis da Batalha Naval do Riachuelo, 1865), Cesário Alves da Costa (promovido a sargento pela tomada do Forte Curuzu), João Cândido (líder da Revolta da Chibata, 1910) e no Exército em unidades com o Terço dos Henriques (Bahia), os Lanceiros Negros (Rio Grande do Sul) e a Companhia dos Zuavos (Bahia). Entretanto para DIAS (2015):

“[...] a questão do alistamento militar para o Exército e a Marinha seguia o modelo utilizado no processo colonial português. (...) havia cinco maneiras principais de se tripular um navio, sendo três compulsórias: recrutamento forçado de nacionais (e muitas vezes estrangeiros), os raptos (razias) em navios mercantis de estrangeiros ou nacionais e o cumprimento de penas criminais aplicadas aos indivíduos que deveriam permanecer embarcados. E outras duas: engajamento em países estrangeiros intermediados por consulados ou agentes e engajamento/voluntariado de nacionais e estrangeiros em portos. Ainda segundo Jeha, mesmo recrutados à força, os nacionais estavam cumprindo um tipo de trabalho compulsório legal, o chamado tributo de sangue.

A evocação de um lado sanguinário do recrutamento; de violência e arbitrariedade; e por outro, o caráter problemático de uma expressão da distribuição desigual dos encargos militares, imerso em uma complexa teia de privilégios e isenções.

A organização social brasileira, baseada em princípios patriarcais, por status definido pela honra e laços entre patrões e clientes, trouxe para o recrutamento um estigma poderoso ao se restringir, praticamente, aos criminosos, vadios e à população desprotegida o serviço militar.

Era uma política administrativa que se fazia ecoar e sentir fortemente na organização de pessoal da Marinha. Usando de uma analogia simples, o poder atribuído aos oficiais da Marinha correspondia, em tese, ao poder do Rei sobre seus vassallos, concedido via cartas - patentes individuais em uma correspondência direta a uma economia de privilégios. [...]

Por outro lado é importante reconhecer que na maioria dos casos relativos aos negros em que ocorria o recrutamento forçado, o recrutamento para cumprimento de penas criminais, ou ainda para substituir os filhos de comerciantes e colonos abastados, novas possibilidades se abriam ao considerarmos que esse soldado, ou marinheiro, recebia uma formação profissional militar que, dependendo da especialidade adquirida, essa especialidade exigia também o letramento. Outra questão de igual importância para esse negro militarizado, é que ele passava a ser tutelado e responsabilizado pela

autoridade militar e geralmente não voltava a condição de escravizado, adquirindo um certo *status* social, ao mesmo tempo em que não estava sujeito a autoridade civil. Mas isso não o livrava, quando cometia faltas disciplinares no âmbito militar, ou quando praticava ações consideradas antissociais no ambiente civil, do rigor e da violência dos códigos disciplinares do Exército e da Marinha.

Para além das tramas trágicas que se arquitetavam em relação a população de escravizados para produzir a riqueza e o bem-estar dos escravagistas, preponderava um determinismo produzido pelo opressor que beirava ao “filosófico”, pois estabelecia como inexorável o destino dos negros na sua condição de criatura servil e miserável. Isso nos remete à ‘logica do pior’, quando ROSSET (1989:14) afirma:

“[...] o exercício do pensamento é uma lógica do pior: parte-se da ordem aparente e da felicidade virtual para culminar, passando pelo necessário corolário da impossibilidade de toda a felicidade, na desordem, no acaso, no silêncio, e, no limite, na negação de todo o pensamento. A filosofia torna-se assim um ato destruidor e catastrófico: o pensamento aqui tem por propósito desfazer, destruir, dissolver – de maneira geral, privar o homem de tudo aquilo de que este se muniu intelectualmente a título de provisão e de remédio em caso de desgraça. [...]”

A mazela da escravização de negros, neste caso e no período percorrido entre os anos de 1823 e 1889, se estendendo pelas primeiras décadas da República (1889-1930 – República Velha) está inserida num contexto de intensos conflitos e negociações entre escravizados e escravocratas e entre ‘cidadãos’ negros e o Estado (Reis e Silva, 1989; Mattos, 2000; Gomes e Domingues; 2011) onde, sob condições de acirrados enfrentamentos moral, jurídico, econômico e político, buscava-se conciliar os negócios de um país com uma proporção de analfabetos brancos e negros livres de 84% em relação a população total, de acordo com o censo de 1872, subindo para 86% considerando a população feminina, e elevando-se para 99% quando incluída a população de escravizados⁵⁶, sendo que em 1920 a população analfabeta de 15 anos ou mais era em torno de 65%.

É sob esse quadro que surge no Brasil, tal como um fenômeno dialético das tensões sociais, um contingente expressivo de intelectuais, artistas, políticos, juristas, professores, engenheiros e catedráticos negros, a maioria de filhos de negros com brancos,

⁵⁶ OLIVEIRA, Jane Souto. Brasil mostra a tua cara: imagens da população brasileira nos censos demográficos de 1872 a 2000. Rio de Janeiro: IBGE/Escola Nacional de Estatística, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2434.pdf> (Acessado em 12/01/2018).

que para aquelas condições históricas só foi possível pela capacidade de recodificação, de insurgência e de (re)adaptação da comunidade negra àquele contexto no qual existiam pequenas brechas por onde os negros se esgueiravam em busca de ascensão, tal qual a constatada desde a relevância de Henrique Dias nos anos de 1600.

Não podemos deixar de ressaltar que a fidelidade ao regime monárquico, a capacidade de se organizarem em irmandades religiosas católicas, de se associarem em entidades de ajuda mútua e mais tarde de produzirem uma imprensa voltada para os interesses dos negros, foram fatores que permitiram que esse segmento atuasse de forma bastante significativa, embora nem sempre articulados por interesses comuns.

Assim, poderíamos destacar centenas de negros de preponderante relevância⁵⁷, cujos feitos e contribuições (e a cor da pele) foram sequestrados da história brasileira, como é o caso de Francisco Gomes Brandão (Francisco Gê Acayaba de Montezuma, 1794- 1870), formado pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra em 1821, defensor da independência do Brasil e da Bahia, abolicionista, fundador do jornal ‘O Constitucional’, exerceu mandato como deputado da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa de 1823. Dissolvida a Assembleia foi preso e exilado por 8 anos na França, tendo sido ainda, ministro da Justiça e dos Estrangeiros, diplomata junto ao Império Britânico, eleito senador pela Bahia, presidente honorário da Ordem dos Advogados do Brasil (1848) e o único negro brasileiro a receber o título de visconde sendo conhecido a partir de então (1850) como visconde de Jequitinhonha⁵⁸.

Nesta mesma dimensão de importância, para o propósito dessa pesquisa, trazemos à tona o excepcional personagem negro Francisco de Paula Brito (1809 - 1861), poeta, precursor no Brasil do gênero literário conto, letrista, jornalista e tradutor, mas sobretudo, o primeiro editor negro brasileiro e nas palavras do escritor Oswaldo de Camargo, “pode também ser visto como o primeiro empresário preto registrado pela nossa história (...)”. Segundo Jean-Michel Massa (apud CAMARGO: 2010, p. 27):

“[...] Francisco de Paula Brito, mulato saído de um meio bastante humilde de artesãos, era homem que se fizera por si mesmo. Aprendeu o ofício de tipógrafo na Imprensa Nacional. A partir de 1831 se estabeleceu por conta própria, em pleno coração da cidade, na Praça da Constituição. Já editara número considerável de obras e publicara diversas revistas. A última era a Marmota Fluminense que, fundada em 1849, entrava agora no sexto ano de existência, belo e raro exemplo de constância e

⁵⁷ Autores consultados que tratam do tema: Nelson Silva de Oliveira, Flavio Gomes, Carolina Viana Dantas, Petrônio Domingues, Marcelo Mac Cord, Carlos Eduardo Moreira de Araújo.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/1o-diplomata-negro-francisco-gomes-brandao-o-francisco-montezuma-visconde-de-jequitinhonha/> (acessado em 16/01/2018).

longevidade, tanto mais que Paula Brito tinha à sua disposição meios financeiros muito limitados. Em razão mesmo das dificuldades que encontrou durante toda a sua vida, a fim de levar avante a sua obra, pensou-se que a sua tarefa havia sido modesta. Da Marmota, sabe-se que tinha sessenta empregados, nove franceses, cinco portugueses, quarenta e seis brasileiros. (Marmota, n. 584, 22.5.1855) [...]”.

Paula Brito além de ter publicado o primeiro romance brasileiro, “O filho do Pescador”, de autoria de Teixeira e Sousa, foi também o primeiro editor de Machado de Assis. Além disso criou uma associação cultural e social, de nome jocoso, denominada “Petalógica”, cujo prefixo *peta* (do latim) significa história falsa, mentira; mas, pelas personalidades que frequentavam a associação, fazia com que os ignorantes pensassem que *peta* se referia à ‘pétala’. Eram figuras ilustres do Império: escritores, dentre eles Antonio Gonçalves Dias e Joaquim Manuel de Macedo; compositores, como Francisco Manuel da Silva; atores, João Caetano dos Santos; senadores, como Francisco Otaviano de Almeida Rosa, médicos como Francisco de Menezes Dias da Cruz e ministros de governo, como Eusébio de Queiroz.

Anteriormente nos referimos a Eusébio de Queiros, então inspetor-geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, quando se empenhou e autorizou a continuidade do funcionamento da única escola do Brasil, avalizada pelo Estado, destinada a crianças pretas e pardas; a escola do professor Pretextato dos Passos Silva. Cabe ressaltar que em outras províncias e vilas do Brasil foram implementadas outras iniciativas exitosas de escolarização de crianças pretas e pardas (CORD; ARAÚJO; e GOMES, 2017).

No abaixo assinado pelos pais dos alunos negros, um dos principais argumentos, era de que eles eram recebidos com animosidade por parte de professores e pais das crianças brancas das escolas que existiam na região, dificultando assim seus bons desempenhos. (FERREIRA, 2017, p. 2015). Queiros, responsável pelo rigoroso conjunto de normas para autorização de funcionamento de uma escola, dentre elas, a comprovação por parte do professor de idoneidade moral e financeira, prova de proficiência oral e escrita (da qual Pretextato solicitou dispensa e foi atendido), apresentação do método e da “metodologia” a serem aplicados na escola, aprovou a instalação da escola do professor Pretextato, que funcionou na Rua da Vala (atual Alfândega), de 1853 a 1873, no Rio de Janeiro.

O professor Pretextato utilizou o método de ensino desenvolvido por Duarte Ventura, “*Arte de aprender a letra manuscripta para uso das escolas em 10 lições*

progressivas do mais fácil ao mais difícil". O método, bastante utilizado em Portugal e no Brasil, foi um dos muitos que se propagaram depois da Reforma Pombalina, entretanto a data da primeira publicação não é precisa, mas há indicativos de ter sido entre os anos de 1830 e 1848. As outras edições publicadas que identificamos durante a pesquisa foram nos anos de 1868, 1872, 1873, 1885, 1901⁵⁹.

A necessidade de aprovação dos métodos pelo Conselho da Instrução Primária e Secundária da Corte constituía uma garantia de controle dos conteúdos transmitidos aos alunos, constituindo um "autoritarismo" que engessava a relação ensino-aprendizagem, mas que de certa forma dava unidade à formação dos estudantes para atender aos interesses do Estado de garantir a hegemonia no que se refere a ideologia transmitida aos alunos.

O conteúdo do método de Ventura é inspirado nas letras e artes portuguesas e, sob a influência do romantismo aborda em seu conteúdo, desde antes de Camões, a grandeza do Império português e os feitos de seus heróis. Na sétima lição do método, intitulada "*Gentilezas de Valor acertos de conselho e presteza de execução, que praticarão os brasileiros na gloriosa restauração de Pernambuco (Em 1654)*", segundo PINTO (2009, p. 54):

"[...] É a reconquista heroica desta parcela brasileira que, em linguagem empolada e laudatória, se desenvolve ao longo desta lição. Foram os próprios brasileiros, de modo especial os naturais de Pernambuco, quem mais combateu pela libertação e manifestou o seu regozijo pela vitória alcançada e expulsão dos holandeses. O que mostra, evidentemente, a excelência da presença e governação portuguesas sobre a holandesa. Destacaram-se, nesta empresa, Henrique Dias, governador das Minas, e Camarão, Cabo dos Índios, «homem astuto e valoroso». O primeiro, tendo sido encarregado de tomar de assalto a fortaleza, chamou os seus soldados, apontou-lhe o exemplo dos brancos, porque «o valor não consiste nas cores». E o efeito foi tão eficaz e rápido «que em pouco tempo estava senhor daquele reduto» [...]"

O que nos chama a atenção nas relações que envolvem a escola do professor Pretextato com a inspetoria geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, é a forma como o Estado lidou com a explícita manifestação de preconceito dos professores e pais dos estudantes brancos em relação à frequência de crianças pretas e pardas nas escolas,

⁵⁹ Antônio Augusto Gomes Batista. *Paleógrafos ou Livros de Leitura Manuscrita: Elementos para o estudo do gênero*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio9.html> (Acessado em 04/01/2017)

fato que inclusive consta num dos abaixo assinados como justificativa para a permissão da instalação da escola de Pretextato. O preconceito já se manifestara no “caso dos moços pardos” (já citado nas páginas anteriores), impedidos de frequentarem as escolas superiores dos jesuítas no século XVII.

O que podemos perceber é que se instala uma contradição pelo fato da instrução pública determinar que todas as crianças frequentem a escola e não excluir, explicitamente, a criança negra, ou escravizada, dessa possibilidade. No “caso dos moços pardos” o Estado português e os jesuítas desenrolaram a questão por uma década, e para não abrir mão dos subsídios, os jesuítas passaram a aceitar os moços pardos nos seus colégios; enquanto que no caso dos alunos de Pretextato, ao autorizar o funcionamento da escola, Eusébio de Queirós buscou livrar o Estado de ter que se empenhar na solução de caso gritante de preconceito e discriminação que começava a se derramar de dentro do pequeno vasilhame que continha a educação brasileira e que hoje se avolumou e se transformou no racismo que ferve seus maus sabores no caldeirão da cultura escolar brasileira.

Existe, entretanto, nesse episódio um fato que nos faz refletir profundamente sobre as questões que já levantei nessa dissertação, que diz respeito ao sequestro deliberado (ou omissão dirigida) dos personagens negros e seus protagonismos na História do Brasil por parte dos historiadores brasileiros e de outros estudiosos. O método de ensino de Duarte Ventura, utilizado pelo professor Pretextato dos Passos Silva para educar suas crianças pretas e pardas, é um dos primeiros, senão o primeiro, livro didático utilizado no Brasil, que apresenta dignamente uma personagem negra – Henrique Dias – como um herói nacional, o que não invalida toda a luta empreendida pelo movimento e professores e educadores negros, desde fins dos anos de 1960, em trazer para o cenário da educação tantos e tantos negros que a História oficial não consegue suportar.

A escola do professor Pretextato encerrou suas atividades no ano de 1873, quando ele foi despejado de sua casa pela Santa Casa de Misericórdia, por atraso de dois meses de aluguel. Com base na entrevista realizada com a historiadora Adriana Maria Paulo da Silva a jornalista Pollianna Milan afirma⁶⁰:

“[...] Não se sabe como Pretextato conseguiu ter formação educacional para ensinar os alunos, mas, no processo da escola, dois pais o defendiam dizendo que era um bom professor. No processo, Pretextato argumentou

⁶⁰Gazeta do Povo. “Rio de Janeiro teve a única escola exclusiva para negros no Brasil”. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ideias/rio-de-janeiro-teve-unica-escola-exclusiva-para-negros-no-brasil-41st7f82khhp1jcpvunf5mu6m> (Acessado em 8/01/2018).

ainda que era importante a escola continuar funcionando porque havia muito racismo nas escolas da corte, nas quais os pretos e pardos eram impedidos de frequentar ou eram emocionalmente coagidos. Aliás, era proibido aos escravos frequentar a escola, apenas negros alforriados tinham essa prerrogativa e, mesmo assim, de difícil conquista. **A silenciosa autorização de Eusébio, apesar deste cenário, é outra questão inexplicável** sobre a existência e permanência da escola de negros do Rio.[...]" (Grifo nosso).

Foram construídas múltiplas falas resultantes de estudos e pesquisas, de natureza teórica e metodológica diversa, que enveredaram pelos subterrâneos da História do Brasil, desenraizando personagens, instituições e fatos que traduzem a persistência da população negra em integrar-se cívica, política e socialmente por meio daquilo que o Estado constituiu e constituiu como bens jurídicos difusos, dentre eles a educação.

Do que foi produzido no período imperial, em termos de educação, desaguou na forma de legado na República. As intenções políticas não foram suficientes para constituir uma escola capaz de dar as respostas ao que o país demandava, na forma de emergências para a superação dos atrasos, que possibilitassem o alcance de algum modelo de desenvolvimento. A escola permaneceu elitizada e sem alternativas para que a educação se disseminasse na direção do povo, incluída aí a população negra.

A mesma mentalidade extrativista e regionalista, já consolidada nas elites políticas e econômicas gerou um tenso ambiente político, que culminou com o golpe de Estado – Revolução de 1930 – que depôs o presidente Washington Luís e barrou a posse do presidente eleito Júlio Prestes, culminando com um novo golpe que teve início com a posse de Getúlio Vargas para exercer um governo provisório, marcando o fim da República Velha (1889-1930) inclusive com a revogação da Constituição de 1891, instituindo-se uma governança por decretos e o fim de praticamente todas as oligarquias estaduais. Seguiu-se a promulgação das Constituições de 1934, de 1937 e finalmente a instalação da ditadura do Estado Novo, que vigorou de novembro de 1937 até janeiro de 1946.

Tais e seguidos conflitos, que não poderiam de forma alguma resultar no surgimento de uma política de educação que estruturasse e articulasse financeiros, recursos humanos, equipamentos, metas, currículo, etc., com um corte que contemplasse a comunidade negra, que naquele cenário estava empenhada na organização de entidades sociais, recreativas, clubes esportivos e jornais, todos voltados para a melhoria de vida do homem de cor tendo como referência a estética branca, e buscando se agregar as forças políticas em embate, sem no entanto conseguir constituir vetor político significativo,

conforme análise do período da década de 1930 contextualizada por GOMES (2005, p. 61; 62):

“[...] O sucesso da Revolução deveria trazer mais empregos e melhoria na educação, o que se imaginava serem os princípios erradicadores da defasada situação da “raça”. Tanto a propaganda da direita quanto a da esquerda conclamavam a aliança popular apoiada na tese da necessidade de uma radical transformação na estrutura social, motivo do atraso e da miséria do país. Assim, a presença do negro (leia-se: de uma distinta parcela de liderar seus “irmãos”) nesses momentos de transformação estaria atrelada a um tipo de atuação mais contundente. É evidente que tal apelo não passava pelo reconhecimento das instituições negras existentes. A brecha para tal atuação só foi possível nos momentos em que o “povo” – categoria genérica utilizada quase sempre em oposição a “elite”, tanto no discurso da direita quanto no da esquerda – é chamado à participação. Nesses momentos, os laços da solidariedade associativa enfraquecem e tornam-se mais tênues. [...]”.

Como se pode constatar a população negra estava submetida a uma desprezível invisibilidade em relação a macro política, salvo no que se refere a criminalização da cor da pele negra pela ação sistemática e violenta das forças policiais, uma vez que “(...) a justiça não mais assume publicamente a parte da violência que está ligada ao seu exercício”. (Foucault, 1977).

O déficit educacional tornou-se um tema crítico para setores da sociedade e de certa forma para o governo, amargando ainda a derrocada econômica causada pela crise de 1929⁶¹.

Entretanto, em 1932, um grupo de intelectuais, alguns com atuação política partidária, divulga para a nação o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um dos mais importantes documentos de diretriz para uma política de Estado para a educação, até aquele momento da história do Brasil. O manifesto é um anúncio democrático para o exercício da educação, evidentemente sem nenhuma linha que pudesse insinuar algum tipo de atenção especial a população negra, uma vez que os termos do Manifesto se referem a uma renovação da educação para atender ao cidadão comum, aí incluídos os negros. Os ideais do Manifesto foram se diluindo em meio as crises e a falta de vontade política. A principal evidência são os índices de analfabetismos das décadas seguintes. E como já foi demonstrado nessa pesquisa a população negra continuou buscando suas

⁶¹ Quebra da Bolsa de Valores de Nova York. O Brasil dependia de financiamento externo para a exportação basicamente de um único produto, o café. O governo foi obrigado a comprar e destruir estoques para tentar subir o preço no mercado, mas a falta de créditos internacionais arruinou a economia brasileira.

próprias soluções de forma quase que individual até a insurgência do movimento negro na década de 1970.

3.2- 1964 - 1988: construindo os alicerces de pontes para a educação das relações étnico-raciais

O Teatro Experimental do Negro fundado em 1944, foi uma das organizações mais ativas do movimento negro até o ano de 1968, quando seu fundador Abdias Nascimento decidiu se auto exilar precavendo-se da violência perpetrada pela ditadura militar contra os movimentos sociais e organizações que ameaçassem a segurança nacional⁶².

A partir de meados dos anos de 1970, o movimento social percebe a possibilidade de tornar-se mais orgânico e de institucionalizar as lutas sociais. Sob forte influência dos militantes de esquerda exilados e da solidariedade e cooperação internacional, surgem organizações sem fins lucrativos, a semelhança das organizações filantrópicas das religiões cristãs, com finalidades sociais específicas: saúde, educação, mulher, trabalho, comunicação, combate à violência, proteção as crianças, etc. O movimento negro segue essa tendência e vai progressivamente estruturando suas organizações e suas bandeiras de luta (MENDES e SILVA, 2009). Intensificam-se os encontros nacionais, as mulheres negras marcam rigorosa posição política em relação ao feminismo, são realizados festivais de cultura negra e encontros nacionais de escritores negros, a pauta sobre educação passa a ser permanente, além dos encontros das comunidades quilombolas. Essas ebulições expressam uma dimensão de atividades e intervenções políticas de interesse da comunidade negra nacional sem precedentes, e absolutamente inovadoras.

O estudo realizado pelo pesquisador Paulo Roberto dos Santos, do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes, no ano de 1984 (apud SANTOS, 1994), intitulado “Instituições afro-brasileiras: a prática de uma contemporaneidade”, classifica as instituições negras em 4 campos de atividades: religiosas, recreativas, culturais e políticas, cobrindo 21 estados com “cerca de 400 entidades abarcando aproximadamente 3 mil ativistas...”. É importante observar que nesse período as pastorais do negro, ou afro-brasileiras se formavam nas comunidades católicas, gerando a iniciativa pioneira da criação dos pré-vestibulares para negros e

⁶²Decreto-Lei 314, de 13 de março de 1967. Ver também o Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968.

carentes. Ocorre um forte posicionamento na Campanha da Fraternidade “Ouvi o Clamor desse povo”, de 1988, ano de celebrações nacionais pelo centenário da Abolição da Escravatura, além das missas afros, onde os padres negros incorporavam elementos da cultura afro-brasileira no ritual católico, além de estimularem a motivação pessoal e a tomada de consciência racial aos negros nos sermões das missas.

A ditadura militar começava a entrar nos estertores e, sob intensa pressão popular, em 1979, foi restabelecido o pluripartidarismo. O Partido Democrático Trabalhista – PDT, sob a liderança de Leonel de Moura Brizola e de Abdias Nascimento, capitaneou a partidarização das lutas da comunidade negra pela cidadania plena colocando, inclusive no seu estatuto como compromisso programático, o seguinte:

“[...] O quarto compromisso programático é com a causa das populações negras como parte fundamental da luta pela democracia, pela justiça social e a verdadeira unidade nacional. Esse compromisso nós concretizaremos no combate à discriminação social em todos os campos, em especial no da educação e da cultura e nas relações sociais e de trabalho. A democracia e a justiça só se realizarão, plenamente, quando forem erradicados de nossa sociedade todos os preconceitos raciais e forem abertas amplas oportunidades de acesso a todos, independentemente da cor e da situação de pobreza⁶³. [...]”.

O PDT, no seu primeiro governo em 1983, criou a primeira secretaria de Estado para tratar das questões de interesse da população negra, nomeou pelo menos quatro secretários de Estado negros, além de implantar, quando governou a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, o Projeto Zumbi, articulação entre as secretarias de Cultura e de Educação para a introdução de conteúdos sobre a História da África e valorização da cultura afro-brasileira nas escolas da rede municipal.

Os outros partidos, com as mais diversas tendências ideológicas, perceberam o pioneirismo do PDT, bem como a possibilidade de se apropriarem de uma massa de votos que as lutas do movimento negro colocavam em evidência. Seguiu-se uma autofagia política sem precedentes na história das lutas da população negra no Brasil.

As lutas do movimento negro continham um elevado grau de complexidade teórica, e ideológica, que refletiam nas práticas das instituições e dos partidos políticos. Em 1990, participei do “III Encontro de Negros das Regiões Sul-Sudeste”, realizado na cidade de Vitória, Espírito Santo, preparatório para o Encontro Nacional que se realizaria em São Paulo. Fui designado para compor a comissão de redação do grupo de trabalho sobre direitos humanos, infância e adolescência negras. Quando o GT, que tinha umas

⁶³ Disponível em: <http://www.pdt.org.br/index.php/o-pdt/ideologia/> (Acessado em 08/01/2017)

doze pessoas se reuniu por volta das 16:30h, um dos participantes apresentou um pré-documento para que fosse lido, alterado se necessário, e aprovado por todos. Ao ler o documento discordei de forma peremptória. Tratava-se ‘quase’ de um manifesto que atribuía aos partidos a formulação daquelas políticas, sem considerar a relevância da participação autônoma de setores do movimento social, das suas associações e lideranças.

Apontei a necessidade de que o preâmbulo no documento refletisse a posição da comunidade negra ali reunida e não uma posição partidária. Por volta das 8 horas da noite só restavam eu e os três representantes da Convergência Socialista discutindo o texto. Perdemos o jantar, perdemos o ônibus que nos levaria para a cidade e perdemos a festa que aconteceria em um clube da cidade. Um pouco antes da meia noite me senti “contemplado”, como eles diziam, a cada modificação do texto em que conseguíamos o consenso. Os conflitos de natureza partidária passaram a ser uma constante nas relações entre os militantes do movimento negro.

As lideranças negras, algumas com históricas contribuições, se viram envaidecidas e encantadas pelo canto dos partidos políticos, e iludidas pelo equívoco do racismo, se esforçaram para se colocarem nos guetos raciais das agremiações partidárias comandadas, não-raro, por brancos com largas experiências atreladas ao que herdaram da lógica política do fim do Império e dos primeiros 40 anos da República.

O próprio PDT criou o Movimento Negro do PDT; o Partido Comunista do Brasil – PC do B, criou a União de Negras e Negros pela Igualdade - UNEGRO; o Partido dos Trabalhadores, criou a Coordenação Nacional de Entidades Negras – CONEN; o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, criou o PMDB Afro; o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, criou os Núcleos Negros do PSDB e o Partido da Frente Liberal – PFL (atual Democratas –DEM), criou o Grupo Afro-liberal. A mesma tendência de ter representações das lutas negras se estendeu aos sindicatos e às centrais de trabalhadores, geralmente vinculadas aos partidos políticos. O Movimento Negro Unificado – MNU, uma das mais importantes organizações da luta contra o racismo no Brasil, enquanto instituição não estava vinculada formalmente a nenhum partido político, mas a maioria dos seus quadros eram também militantes partidários e quase sempre pertenciam a alguma corrente dentro das suas agremiações. Apesar da subalternidade e da atávica hierarquização “racial”, a produção de resultados desses setores negros dos partidos e das centrais sindicais contribuiu, de forma inegável, para as novas perspectivas da luta pela cidadania e pela superação do racismo.

Por outro lado a conjuntura que se formou a partir dessas diversas frentes de enfrentamento, possibilitou que as demandas nacionais da comunidade negra fossem incorporadas à pauta da política nacional nos Três Poderes, e em todos os níveis da Federação (estados e municípios), de tal forma que as conquistas dessas demandas foram se materializando desde a Constituição de 1988, com ganhos expressivos que eram reclamados desde a década de 1930: Legislação criminalizando o racismo, demarcação das terras de remanescentes de quilombos, criação pelo governo federal da Fundação Cultural Palmares, do Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra e da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, cotas raciais nas universidades públicas, nos concursos para a carreira diplomática e funcionalismo público federal e estadual, representação e participação diretas nas Conferências promovidas pela ONU (Beijing, 1995 e Durban, 2001), Lei 10.639/03 (ensino da História da África e da cultura afro-brasileira) e muitas outras medidas no campo das ações afirmativas.

Estavam criadas as condições ideais para que o movimento negro ampliasse, de forma sistêmica e articulada, as ações para que a população negra e se apropriasse dos benefícios que a educação proporciona. Ao analisar a relação entre educação e desenvolvimento econômico, apontando que “a educação está relacionada ao bem-estar e aos benefícios absorvidos pelos indivíduos no presente e no futuro”, LOPES (1978, p. 10, 11) ajusta o porquê da educação ser de fundamental importância para a comunidade negra:

“[...] Aqui o maior valor econômico da educação: se seus frutos são destinados ao consumo final, ela nada mais é do que a busca de bens de consumo, simples reação às modificações (salariais e econômicas), resultando no esforço da capacidade de consumir, no crescimento do bem-estar, mas não é computada como fator determinante do crescimento econômico [...].

[...] Preparando o consumidor, a educação é vista como consumo dos investimentos que se aplicam no sistema educacional. Os bens produzidos são imediatamente absorvidos pelos indivíduos, e os recursos que ela consome são vistos como gastos. Preparando, entretanto, o homem para a produção, a educação passa a ser vista como investimento (e esta é a sua conotação mais importante); é investimento altamente lucrativo; é investimento em conhecimentos e habilidades que aumentam as futuras rendas; seu resultado é um bem de produção, equiparável a todas aquelas coisas suscetíveis de valoração econômica [...]”.

Nessa perspectiva - mas também sob fortes reações de setores racistas e negacionistas da sociedade e do Estado⁶⁴ -, as ações do movimento negro, no campo da educação, começam a se consolidar de forma orgânica; trata-se, então, de causa estratégica, onde se busca constituir uma rede nacional de instituições, inclusive acadêmicas, com o surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs.

Os cursos suplementares de formação de professores, de lideranças populares e os pré-vestibulares para negros e carentes, oferecidos pelas organizações do movimento negro e setores da igreja católica, passam a incluir em seus currículos a História da África e a História dos Afro-brasileiros. Essas iniciativas constituem uma tal pressão, que a voz dos que vem de baixo, sujeitos de sua própria história, no dizer de E. P. Thompson, resulta no convencimento do Congresso Nacional, sem nenhuma restrição contrária, salvo os vetos do presidente da República, na assinatura da Lei 10.639/03, que trata do tema, criando assim as condições objetivas e diretas para que as organizações da sociedade civil dialogassem, pela primeira vez na história, diretamente com os gestores da área de educação do Estado brasileiro.

3.3- As instituições e suas distintas formas de atuação

No mês de maio de 1987 foi convidado, por Togo Ioruba⁶⁵, com quem fundei o jornal *Majoria Falante*, para uma reunião na Associação de Ex-alunos da Funabem – ASSEAF, então dirigida por Ivanir dos Santos⁶⁶ - um dos principais articuladores da iniciativa -, onde discutiríamos questões de conjuntura em relação à comunidade negra com a perspectiva de pensarmos formas de intervenções políticas que efetivamente

⁶⁴ Ver Carta pública ao Congresso Nacional, assinada em 29/06/2006, por intelectuais, artistas, acadêmicos, pesquisadores, escritores, sindicalistas, professores, psicanalistas e representantes de entidades negras. Disponível em:

http://www.nacaomestica.org/abaixo_assinado_contra_cotas.htm.

Ver também análise do parecer do senador (cassado) Demóstenes Torres (DEM-GO) sobre o Estatuto da Igualdade Racial apresentado pelo senador Paulo Paim (PT-RS) e aprovado pelo Congresso Nacional em 16/06/2010. Disponível em:

<http://www.contee.org.br/noticias/msoc/nmsoc1229.asp>

⁶⁵Gerson Miranda Theodoro, artista plástico, cartunista, fundador do CEAP e idealizador do *Jornal Majoria Falante*, primeiro jornal de imprensa étnica do Brasil, reunindo em sua pauta além das questões da comunidade negra e das comunidades indígenas, árabes, japonesas, chinesas, temas como educação, artes, mulheres negras e sociabilidade dos chamados grupos de minorias.

⁶⁶ Carlos Alberto Ivanir dos Santos, pedagogo e historiador, histórico líder do movimento negro na América Latina, fundador da ASSEAF e do CEAP, um dos coordenadores da delegação brasileira na Conferência de Durban. Desencadeou e liderou, no início do século XX, a luta política contra a intolerância religiosa no Brasil.

garantissem o acesso aos direitos humanos e, concomitante, reduzissem a violência policial e modificassem a grave situação em relação ao extermínio de crianças e adolescentes negros, exploração do trabalho infantil e, também a prostituição infantil. No bojo das discussões havia também a preocupação com a formação e organização de lideranças comunitárias para aquelas causas sociais.

Tratava-se de um grupo de indivíduos com expressiva trajetória política; advogados, professores, jornalistas, antropólogos, sociólogos e artistas. Alguns tinham sido presos durante a ditadura militar e todos eram militantes de organizações e de partidos então considerados de esquerda, do movimento feminista, do movimento de mulheres negras e do movimento negro.

Decorridos quase dois anos de reuniões semanais instalou-se uma Assembleia Geral, e o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas – CEAP foi fundado em fevereiro de 1989. Sua estrutura constituía-se de uma Assembleia Geral, Presidência, Secretaria Executiva, Conselho Fiscal, Centro de Documentação e dos seguintes programas: Programa de Crianças e Adolescentes, Programa de Mulheres Negras, Programa de Combate ao Racismo e Assessoria Jurídica contra Violência e Racismo. A missão do CEAP está definida pelos seguintes princípios; “combater a discriminação racial, a intolerância, e todas as formas de preconceito por meio de ações afirmativas”. Os recursos do CEAP provinham das contribuições de seus associados e de programas de cooperação e solidariedade de organizações sociais europeias e estadunidenses.

O CEAP sempre pautou as suas ações considerando a possibilidade de interações e parcerias com outras organizações que alinhassem com seus princípios de democracia e de cooperação para a autonomia popular visando a auto-gestão. Ao longo de 29 anos os programas do CEAP produziram uma quantidade considerável de ações educativas, de denúncias e de intervenções políticas, sempre amparado por uma verificação criteriosa dos fatos, análises de contextos e diagnósticos quantitativos e qualitativos dos campos sociais que se pretendia intervir e dos temas a serem abordados.

As análises produzidas anteriormente, durante a conceituação do CEAP, apontaram que as instituições do movimento negro atuavam com ênfase numa política de denunciamento, o que não era suficiente para modificar determinadas realidades. Foi portanto necessário politizar as denúncias com base na produção de diagnósticos, estruturação e veiculação de campanhas, produção de material informativo e educativo para veiculação por meio de mídias impressas e digitais.

Nas linhas seguintes apresento um breve resumo das principais ações⁶⁷ políticas desencadeadas pelo CEAP nas últimas três décadas:

“CAMPANHAS E AÇÕES PRÓPRIAS OU INTEGRADAS COM OUTRAS ORGANIZAÇÕES

Campanha Não Matem Nossas Crianças – 1989 - Diante do de crianças e adolescentes no Brasil na década de 1980, o CEAP concentrou seus esforços na articulação de setores sociais na defesa dos direitos da criança e adolescente. Era constatado que as vítimas do extermínio, via de regra, eram crianças e adolescentes negros. Em 1989 foi então lançando a Campanha Nacional “Não Matem Nossas Crianças”, como forma de sensibilizar a sociedade para a gravidade do drama vivido nas periferias das grandes cidades brasileiras. É importante destacar que desse processo de mobilização originou no plano federal, além de uma Comissão Parlamentar de Inquérito instalada pelo Congresso Nacional, também o grupo de trabalho que formulou proposta do Estatuto da Criança e do Adolescente, como política pública do Estado brasileiro. Campanha nacional.

Campanha contra a Esterilização em Massa de Mulheres Negras e Pobres – 1990 - A experiência exitosa da campanha “Não Matem Nossas Crianças” conduziu o CEAP à proposição de ação efetiva para o enfrentamento da questão da esterilização em massa de mulheres negras e pobres que se processava, transvestida de política de saúde. A campanha funcionou como instrumento de denúncia da esterilização de mulheres negras como forma de genocídio do povo negro. A resposta do Estado à ação do CEAP foi a instalação de um Comissão Parlamentar de Inquérito pelo Congresso Nacional. Campanha nacional.

Campanha Pela Abolição do Trabalho Infantil: 1992 - Em conformidade com a defesa dos direitos da criança e do adolescente, o trabalho infantil se constituía num atentado contra esses direitos na sociedade brasileira. A campanha denunciava a situação de crianças e adolescentes trabalhadores, em sua maioria negra, vítimas da exploração de caráter escravagista existente no Brasil. Consequentemente, evocou a solidariedade da sociedade civil e às responsabilidades dos setores públicos na erradicação do trabalho infantil. Campanha nacional.

Campanha Miss Brasil 2000 - Nenhum Prêmio Vale Tanta Dor: 1994 - Dentre os graves problemas vivenciados pelas crianças e adolescente, a prostituição infanto-juvenil e o turismo sexual se colocavam como mais um dos desafios a ser enfrentado pelas organizações preocupadas com as lutas pelos direitos humanos. Nesse contexto é proposto, de modo articulado, com as organizações do movimento negro, a campanha “Miss Brasil 2000- nenhum prêmio vale tanta dor”. Campanha nacional.

Campanha Tráfico de Mulheres é Crime! Um sonho, Um Passaporte, Um Pesadelo – 1996 - Na mesma lógica do turismo sexual, constatava-se que era corrente o desaparecimento de

⁶⁷ Editado com base no Histórico do CEAP, documento interno da instituição atualizado anualmente.

mulheres negras. Estas eram levadas para fora do país e entregues às redes de prostituição, o que se configurava como tráfico internacional de mulheres. Em função dessa realidade organizou-se a campanha, cujo objetivo primeiro foi denunciar tal prática e deu visibilidade a mais uma dentre as inúmeras formas de violência praticadas contra as mulheres. Em um segundo momento chamou a atenção às autoridades nacionais e internacionais pelo drama vivido por essas mulheres brasileiras no exterior. Campanha nacional.

As Mães de Acari - O nome “Mães de Acari” foi resultado de um processo de organização e articulação nacional e internacional pronunciado pelo CEAP, uma vez que a instituição, na ocasião, era interlocutora do Conselho da Anistia Internacional. No cumprimento do seu papel de organização de defesa dos direitos humanos, colocou o referido fato no cenário nacional e internacional, evocando investigação dos poderes constituídos para a elucidação das circunstâncias do desaparecimento dos jovens e fomentou na sociedade civil uma rede de solidariedade às mães dos jovens assassinados. Em decorrência dessa ação a primeira dama da França Danielle Mitterrand, esteve no CEAP para se reunir com a diretoria e as Mães de Acari.

A Chacina da Candelária - Por meio da ação do CEAP houve uma modificação da compreensão na sociedade brasileira a respeito dos crimes contra os direitos humanos, até então muito relacionados aos crimes contra os direitos políticos e civis. A questão racial torna-se elemento de referência a ser considerado nas mortes, assassinatos e desaparecimentos. O CEAP articulou e mobilizou organizações da sociedade civil e organismos de defesa dos direitos humanos no sentido de cobrar esclarecimentos dos fatos e punição aos culpados pela chacina onde os assassinados foram jovens e adolescentes negros, “menores de rua” que dormiam na Igreja da Candelária em 23 de julho de 1993.

Marchas do Movimento Negro - No cenário nacional da atuação do movimento negro nas últimas décadas, as três grandes marchas do movimento contaram com a capacidade de mobilização e articulação do CEAP. A marcha de 1988 no Rio de Janeiro, cujo cerco pelo Exército Brasileiro impediu a chegada da marcha ao monumento de Zumbi dos Palmares na Praça XI. Em 1995 foi a vez de articular e coordenar a marcha do movimento negro a Brasília, reivindicando do Estado Brasileiro as políticas necessárias para o combate ao racismo e as desigualdades. A segunda marcha a Brasília ocorreu em 2005, reafirmando as reivindicações do movimento negro e homenageando os líderes negros Zumbi dos Palmares e João Cândido.

Encontro Nacional das Entidades Negras - Como organização do movimento negro o CEAP desempenhou papel decisivo no processo preparatório e na execução dos I e II Encontro das Entidades Negras, realizados em São Paulo – Estádio do Pacaembu e Rio de Janeiro – UERJ.

Programa Vibrações Positivas - De 1993 a 1996 o CEAP produziu e veiculou um programa de rádio com grande repercussão nas comunidades negras entre os militantes do movimento negro e na sociedade em geral. O objetivo do programa era combater o racismo e a discriminação racial, divulgar jovens artistas negros, bem como promover a identidade

cultural das comunidades na perspectiva dos direitos humanos.

Programa de Atendimento Jurídico - Os recorrentes casos de discriminação racial no estado e a procura das vítimas por apoio na instituição, levou o CEAP a organizar uma estrutura de atendimento jurídico às vítimas de discriminação racial no Rio de Janeiro. O projeto funcionou por um período de três anos e se tornou referência no atendimento às vítimas de racismo. Essa política que veio ser assumida pelo governo do estado ao estruturar o S.O.S Racismo vinculado à Secretaria de Justiça e Segurança Pública. É importante destacar que das ações do CEAP no campo dos direitos humanos nasceu a Secretaria Estadual de Direitos Humanos e Cidadania no governo do estado do Rio de Janeiro em 1998.

Participação na Conferência Mundial de Durban - 2001 - A Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada na África do Sul em 2001 foi um dos maiores eventos impulsores das ações afirmativas na última década. Como uma das organizações de maior relevância no cenário nacional das lutas do movimento negro, o CEAP teve participação decisiva no processo preparatório da Conferência com participação no comitê nacional e internacional. No plano nacional, no âmbito da sociedade civil, atuou como articulador e mobilizador para as discussões. Em decorrência do seu papel no processo, tornou-se referência para os trabalhos preparativos nas Américas, o que desembocou na Conferência Preparatória de Santiago.

Primeiro Emprego - A partir da constatação da falta de oportunidades e despreparo para o mercado de trabalho dos jovens negros, o CEAP, em parceria com o Consorcio Nacional da Juventude, entrou no processo de qualificação desses jovens, oferecendo, em consonância com a política nacional voltada para esse setor da população, através do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, oportunidades de formação específica e assim melhorar as chances desses jovens conseguirem inserção no mercado de trabalho.

Pré-vestibulares Populares - O CEAP é uma das instituições que esteve envolvida desde o início nas discussões das cotas para negros nas universidades, por entender que estes espaços não são representativos da diversidade da população brasileira e que a educação pública superior deve ser também direito dos negros. Os dados estatísticos estarrecedores apontam as desigualdades entre negros e brancos no campo educacional. Quando analisados no ensino superior, são reveladores da ausência dos afrodescendentes. No contexto da promoção e inclusão dos negros nas universidades, os núcleos de pré-vestibulares comunitários significam possibilidades de qualificação para que esses jovens negros possam ingressar no ensino superior.

Curso de Formação de Professores - é uma ação suplementar do CEAP que integra o Projeto Camélia da Liberdade. Trata-se de curso introdutório à História da África e História e Cultura Afro-brasileira, com conteúdo pertinente à Lei 10.639/03, duração de 40 e 80 horas, realizado em polos regionais no estado do Rio de Janeiro e na cidade de São Paulo.

Concurso de Redação - Voltado para implementação da Lei 10.639/03 que propõe uma revisão de conceitos e valores éticos,

sociais, culturais, históricos e de responsabilidade social tanto de professores, quanto de alunos e gestores na área. É direcionado aos alunos do Ensino Médio nas redes públicas e privadas e núcleos pré-vestibulares comunitários nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Sua organização atende diretamente total de 500 escolas de ensino médio nos dois estados, trabalhando o tema das relações raciais no contexto da Lei, utilizando o material desenvolvido pelo CEAP. Desde 2007 o Concurso foi ampliado para o estado de São Paulo em virtude dos bons resultados obtidos no Rio de Janeiro no ano anterior.

Prêmio Camélia da Liberdade - O objetivo desta premiação é incentivar empresas, universidades, instituições públicas e privadas e veículos de comunicação a desenvolverem projetos de ações afirmativas, valorização da diversidade e inclusão negros nos seus quadros, e que ao longo do ano tenham demonstrado compromissos concretos com a inclusão dos afro-brasileiros. Destina-se também a personalidades cujas trajetórias estejam vinculadas à luta pela promoção e valorização dos elementos da cultura e identidade negra.

PUBLICAÇÕES.

Revista “A Cor do Brasil” - A revista “A Cor do Brasil” publicada pelo CEAP, é uma coletânea de textos e artigos que tratam questões raciais sob diversas perspectivas. É mais um instrumento de contribuição ao fomento dos debates dos temas relacionados à formação de professores, ao concurso de redação e as empresariais. Serve como subsídio para que alunos e professores, gestores de empresas, instituições do primeiro, segundo e terceiro setores conheçam e compreendam melhor a questão das relações raciais no Brasil.

Vídeos CEAP – O CEAP mantém uma linha editorial que produz anualmente DVDs de média duração sobre o processo histórico das relações étnicas no Brasil sob a ótica histórica, política e cultural que são utilizados como material pedagógico tanto nas escolas como em outros espaços de formação cidadã.

Cadernos CEAP - É uma publicação de natureza pedagógica, em formato de libretos, com temas que abordam a contribuição dos afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira, passando por assuntos que vão desde literatura até a conceituação de políticas afirmativas e história da África. A cada ano são publicados 6 cadernos destinados ao curso de formação de professores e de lideranças comunitárias, para utilização como material complementar em sala de aula. Os conteúdos são, na sua maioria, edição de dissertação, teses e pesquisas produzidas por mestres, doutores e pesquisadores negros.

Livro “Diversidade & Ações Afirmativas” - É uma publicação com textos de vários autores negros abordando o tema das ações afirmativas, com enfoques específicos, cujo caráter da abordagem consiste em valorizar o debate e fortalecer a luta contra o racismo e as desigualdades sociais na sociedade brasileira. Foi lançado com sucesso na bienal do Livro do Rio de Janeiro de 2008.

Jornal “Griot” – Informativo do CEAP de publicação trimestral, tem como público professores, estudantes e lideranças

comunitárias, contendo matérias sobre educação, cultura, segurança, artes e temas de interesse da comunidade negra.

Parecer do MEC – O CEAP recebeu em maio de 2007, um parecer do Ministério da Educação - MEC que “atesta a qualidade educacional da produção e a continuidade da parceria com o CEAP na execução de políticas públicas educacionais para implementação da Lei no 10639/03”.

O Grupo Globo, ao qual a Fundação Roberto Marinho - FRM⁶⁸ é vinculada, tem seu marco inicial no ano de 1911 com a fundação do jornal “A Noite”, pelo jornalista Irineu Marinho. Atualmente o Grupo, considerado um dos maiores complexos de comunicação da América Latina, detém negócios nas áreas de televisão aberta, televisão por assinatura, rádio, internet e mídia impressa, envolvendo dezenas de empresas que impactam a vida política e econômica do país. O Grupo Globo tem sido objeto de severas críticas políticas, tanto por setores da sociedade, quanto por parte da mídia que lhe é concorrente, notadamente quando se trata de seu posicionamento público, ou político na defesa de seus interesses econômicos e ideológicos. Tais críticas não tem sido suficientes para abalar o poderio do Grupo em relação à audiência, ou em relação aos seus embates jurídicos.

Num liberalismo precário onde o Estado serve com muita fidelidade aos interesses do capital, ainda que o sistema democrático pressuponha transparência, é nesse mesmo sistema que existem operadores dispostos a criar diversas versões de ‘transparência’, inclusive aquelas que se respaldam na elisão fiscal, perfeitamente legal, mas no limite da legislação.

A Fundação Roberto Marinho criada em novembro de 1977, é uma entidade privada sem fins lucrativos e atua com projetos nas áreas de educação, preservação do patrimônio cultural e ambiental (administrando inclusive dois importantes museus na Cidade do Rio de Janeiro), e na produção e veiculação de programas educativos, como o Telecurso, Globo Ciência e Globo Ecologia. Ao longo de 40 anos a FRM desenvolveu considerável saber sobre metodologias educacionais que são disponibilizadas em redes sociais de aprendizagem, por meio de convênios com instituições governamentais e organizações representativas do setor econômico.

⁶⁸ Ver: <http://memoria.oglobo.globo.com/perfis-e-depoimentos/roberto-marinho-9055075>;
<http://www.robertomarinho.com.br/obra/fundacao-roberto-marinho/canal-futura.htm>;
<http://ocurioso0.wixsite.com/o-curioso/historia-roberto-marinho-funfacao> (Acessado em 15/02/2018)

O Canal Futura foi criado em 22 de setembro de 1997 como parte da estratégia do Grupo Globo/FRM de ampliar a ocupação do mercado de educação a distância:

“[...] O Futura foi criado para levar a toda a população brasileira, em especial às camadas populares, conhecimento que possa ser aplicado ao cotidiano, propondo e gerando transformações para uma melhor inserção no mercado de trabalho, na vida familiar, escolar e social. Um projeto social de comunicação 24 horas no ar que tem a cara multicultural do Brasil. Sua programação inclui temas de interesse público, como educação, direitos humanos, saúde, juventude e cultura. O Futura está presente em todo o país, na tela e fora dela. O canal pode ser assistido via antenas parabólicas, cabo e canais abertos. Seu conteúdo também é trabalhado, com fins educacionais, por milhares de comunidades, por meio de parcerias com ONGs, empresas, universidades e outras instituições. O Canal Futura é responsável pela concepção e supervisão dos programas que exibe. O modelo de produção adotado pelo Canal é de terceirização, contratando produtoras que contribuam criativamente para a realização dos programas. O Futura é mantido financeiramente pelos seguintes parceiros mantenedores: Grupo Votorantim, Sistema Firjan, CNI, Sebrae, CNI, Fiesp, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Rede Globo, Fundação Vale e Turner/CNN”⁶⁹[...]”.

É por demais evidente a distância entre as atuações e os propósitos do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas – CEAP e os da Fundação Roberto Marinho – FRM.

Uma instituição - CEAP -, de base popular, está empenhada e se propõe à construção de uma consciência crítica e cidadã, seu capital político é construído a partir da participação popular, onde o indivíduo e a comunidade são agentes de suas próprias transformações enquanto sujeitos capazes de intervir na realidade adversa que os cerca. Educar para a cidadania é educar para a autogestão e outras competências como a solidariedade e a cooperação, por exemplo, que vem a se constituírem como valores ativos

⁶⁹ Ver: <http://memoria.oglobo.globo.com/perfis-e-depoimentos/roberto-marinho-9055075>;
<http://www.robertomarinho.com.br/obra/fundacao-roberto-marinho/canal-futura.htm>;
<http://ocurioso0.wixsite.com/o-curioso/historia-roberto-marinho-funfacao> (Acessado em 15/02/2018)

diante de dramas comuns causados pela violência policial e moral, pela discriminação, pela falta de recursos e de políticas públicas para as suas diversas carências.

A outra instituição - FRM -, constituída a partir dos princípios da filantropia, desempenha um papel suplementar nos vazios deixados onerosamente pelo Estado; ela produz uma ação educativa voltada para as classes “c” e “d”, que se por um lado produz resultados que vão impactar no *status* dos indivíduos, também produz o conformismo do êxito individual, o sentimento que a melhoria da vida só depende dele próprio, que as injustiças só lhe dizem respeito indiretamente e, ao final, forma para a sociedade aquele que, no dizer atribuído a Bertold Brecht, seria o analfabeto político.

3.4- Marcos Conceituais da Lei 10.639/03: bastidores, becos e saídas

Quando da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em fins de 2002, o movimento negro já acumulara um capital político para sustentar suas demandas e uma capacidade de diálogo e de negociação com o governo, só comparável ao que os abolicionistas produziram a partir da ilegalidade do tráfico de pessoas para o Brasil em 1850, quando a pauta sobre escravização permaneceu no parlamento do Império até 1888.

No governo anterior, do presidente Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002), o movimento negro, que viveu constrangimento quando o então candidato dissera durante a campanha eleitoral que “era mulatinho e tinha um pé na cozinha”, obteve duas importantes conquistas junto ao governo. A primeira foi a instalação do Grupo Interministerial de Trabalho de Políticas para a Valorização da População Negra (Decreto de 20/11/1995) e a segunda diz respeito a participação recorde de militantes do movimento negro na delegação brasileira que foi à III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, convocada pela ONU e realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

Dos muitos compromissos assumidos pelo governo brasileiro depois de consolidada a redemocratização, foi na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que o país alcançou um dos mais impactantes atos governamentais para a comunidade negra: a assinatura da Lei 10.639/03.

Contudo, a Lei já vinha sendo urdida desde o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado na cidade de Recife em julho de 1978, cujo tema foi “O negro e a educação”. O Encontro, organizado na forma de seminários, discutiu temas que

abrangiam desde o perfil da educação oficial e seus projetos, passando pelo papel do professor na descolonização do ensino, racismo no livro didático, relatos de experiências e vivências de aplicação da história da África e cultura negra nas escolas, além de painéis e grupos de trabalho onde:

“[...] 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. Ao mesmo tempo, procurou evidenciar estratégias de atuação dos movimentos negros, que possibilitem resgatar o papel histórico, econômico e cultural da raça negra no Brasil, norteadas pelo fortalecimento de sua identidade étnico-cultural. 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 currículo que contemple, também, a cultura negra, que reverencie seus heróis, que seja instrumento de transformação do negro num cidadão deste País, também negro [...]” (Relatório do VIII Encontro de negros do Norte e Nordeste, p.6, s/d.).

No mesmo diapasão, em junho/agosto de 1991, realizou-se no Rio de Janeiro o 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na escola Pública, cujo relatório aponta:

“[...] um resumo dos temas abordados no fórum e suas conclusões, na forma de sugestões concretas de ações para a introdução da matéria no ensino básico. Na primeira parte, “Fundamentos da Proposta”, fazemos algumas observações sobre os seus antecedentes e a sua inserção no contexto de uma orientação pedagógica atua. Na segunda parte, “Conteúdos Teóricos”, esboçamos algumas considerações de natureza histórica e teórica que orientam as discussões e as propostas articuladas no âmbito do fórum. Na terceira parte relatamos as propostas concretas de ação pedagógicas emergentes no desenrolar das discussões. Finalmente, nos “Apêndices” reproduzimos alguns documentos que o fórum examinou ou discutiu: transcrições de artigos e ensaios, exemplos de textos e ilustrações de livros didáticos que manifestam o preconceito antiafricano e outros subsídios [...]” (Sankofa, p.25; 1994).

Nas discussões realizadas durante o 1º Fórum, no Rio de Janeiro, fica evidente a coerência e pertinência de temas equivalentes aos discutidos no VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, no Recife, bem como a luta decenária em busca de um currículo que contemplasse a História da África e dos afro-brasileiros:

“[...] Não constituem novidade as iniciativas afro-brasileiras de implantar no ensino básico uma revisão dos assuntos africanos e afro-brasileiros. As propostas têm sido múltiplas ao longo dos anos. Desde a década de quarenta, com o início da trajetória do Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro, os movimentos

afro-brasileiros vêm manifestando sua preocupação com o tema. Nas décadas de sessenta e setenta, além da literatura crítica sobre os efeitos negativos das distorções euro centristas, surgiram em diversos estados brasileiros propostas de ações pedagógicas. Apenas um exemplo é a *Pedagogia Interétnica*, lançada naquela época pelo Núcleo Cultural Afro-brasileiro de Salvador. A professora Maria José Lopes da Silva apresentou ao fórum (...) texto recentemente elaborado por um grupo de educadores cariocas, intitulado Fundamentos Teóricos da Pedagogia Multirracial (...). Na década de 80, em vários Estados, como São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul, já se desenvolveram iniciativas concretas de implementação da proposta [...]”. (Sankofa, p.27, 28; 1994).

Já destacamos nesta pesquisa a renitente postura do parlamento brasileiro em relação as questões legislativas destinadas ao benefício da população negra no que diz respeito a educação e outros direitos. No que se refere a uma lei que incluísse a História da África e dos afro-brasileiros não vinha sendo diferente no Congresso pós-ditadura.

Em 1988 o deputado Paulo Paim (PT/RS) apresentou um Projeto de Lei para a inclusão de "matérias da História Geral da África e História do Negro no Brasil como integrantes do currículo escolar obrigatório", que foi aprovado pelo plenário da Câmara em 15 de setembro de 1988; em 1995, a senadora Benedita da Silva (PT/RJ), submeteu projeto de teor semelhante para "incluir a disciplina História e Cultura da África nos currículos" escolares. Ambos os projetos foram integralmente aprovados e encaminhados pela Comissões de Constituição e Justiça e passaram a repousar na Comissão de Educação do Senado Federal.

Em agosto de 1995, o deputado Humberto Costa, apresentou o Projeto de Lei nº 859/95⁷⁰, basicamente com o mesmo teor dos projetos anteriores, ressaltando que o parlamentar inclui, no Artigo 2º a seguinte redação: “A elaboração dos cursos de capacitação para professores deverá ter a participação de entidades do movimento afro-brasileiro”. Tal artigo demonstra a influência do movimento negro de Pernambuco (e do Nordeste) na redação do Projeto de Lei.

Como podemos observar os três parlamentares são do Partido dos Trabalhadores, de estados diferentes, o que nos leva a ponderar que os mesmos atenderam demandas do movimento negro de seus estados. Por outro, lado fica também evidente que não houve uma articulação entre esses movimentos negros estaduais, causando uma ausência de sinergia, e uma das prováveis

⁷⁰ Todo o processo do Projeto de Lei 859/95 está disponível em:
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B8F01C30A003F02F823F0B9852E524D0.proposicoesWebExterno2?codteor=1134815&filename=Dossie+-PL+859/1995

causas pode ser o de pertencimento a correntes ideológicas, contrárias entre si, dentro do próprio partido.

O projeto apresentado pelo deputado Humberto Costa recebeu texto substitutivo elaborado pela deputada Esther Grossi (PT/RS), que afirma concordar com o teor do projeto, mas corrige alguns conceitos e altera substancialmente o Artigo 2º do projeto original, incluindo as instituições acadêmicas e de pesquisa na competência de ministrar os cursos de formação de professores em História da África:

“[...] Pelo exposto, proponho a aprovação do Projeto de Lei do ilustre Deputado Humberto Costa, na forma do Substitutivo anexo, que preserva *in totum* a proposição inicial e faz pequenos ajustes conceituais e na forma de implementação. Os ajustes propostos, consoantes às modernas estratégias educacionais, referem-se aos seguintes aspectos fundamentais: - tratamos de "conteúdos curriculares" - ao invés de referir-nos exclusivamente a disciplinas -- garantindo, assim, a necessária flexibilidade de organização dos conteúdos a serem ensinados; - explicitamos, também, que os conteúdos propostos devem ser inclusos no âmbito das atividades curriculares da escola como um todo e, de modo especial, nas disciplinas de História Brasileira e Educação Artística, como sugeriu o Deputado Humberto Costa e, também, nos estudos de Literatura Brasileira pelo papel fundamental que esta representa na construção dos valores de uma sociedade; - incluímos as universidades e os institutos de pesquisas como participantes da formação de professores em função da contribuição técnica e científica que poderão aportar. [...]”.

O substitutivo do projeto do deputado Humberto Costa, totalmente aprovado pelas Comissões responsáveis foi arquivado 02 de fevereiro de 1999, com base no Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados que diz que “ao término de uma legislatura, são arquivadas as propostas que se encontravam em tramitação”.

Entretanto, a luta pela Lei tem outros meandros. Foi o que me revelou Edson Cardoso, ex-assessor parlamentar do deputado Humberto Costa, e depois do senador Paulo Paim, durante entrevista que me foi concedida em 31 de agosto de 2017, na cidade do Rio de Janeiro:

“[...] E tem um gancho que você tem, documental. O movimento negro fez um encontro Norte Nordeste em 1988 todo dedicado à educação. O projeto sai desses esforços. Onde foi esse encontro? Em Pernambuco. As coisas estão relacionadas, se leva um Norte e Nordeste inteiro só discutindo educação. E claro! De Pernambuco que vai sair o projeto que o Humberto Costa leva, claro e muito natural. Ele leva o projeto, quando chega na Comissão de Educação... A Comissão diz que não aceita mais projeto que crie disciplina, que a Comissão de Educação não vai mais criar disciplinas. Aí Esther Grossi chega e apresenta uma emenda trocando a palavra disciplina por conteúdo, esse é o

detalhe. Um detalhe que ela entra! Ela trocou disciplina por conteúdo que a Comissão estava recomendando... que aqui não é lugar de aprovar disciplina, o papel da Comissão de Educação não é aprovar disciplina para impor as escolas etc. etc. Anos depois eles voltam para impor... Os neopentecostais estão impondo uma série de coisas. Na época não era para tratar do assunto (dos negros).

Bom, o que acontece? Humberto Costa é chamado pelo PT para ser puxador de voto e ser candidato ao senado, então, ele não é candidato para a Câmara de novo. O projeto dele foi arquivado, porque não tinha aprovação nenhuma aí foi arquivado. Quando eu cheguei, aí que eu entro, eu disse para o Ben Hur (deputado do PT/MS) que minha experiência de Câmara orientava no seguinte: ele dá uma olhada nos projetos que já foram arquivados que tinha muita coisa boa lá, que poderia reapresentar. Aí eu encontro o de Humberto Costa arquivado! Liguei para Humberto Costa e expliquei tudo para ele e ele falou: “...Não, pode desarquivar!”. Para não deixar essa coisa de ética de não falar, eu coloquei duas coisas. Primeiro, na justificativa deixei claro isso, autorização dele para desarquivar. E quando nós vimos que tinha uma emenda da Esther Grossi eu falei ‘Edson’ o ético, vai e fala pra Ben Hur: ‘Ben Hur tem uma emenda de Esther Grossi, ai a gente procurou Esther Grossi’[...]”. (Entrevista em 21/08/2017).

Consciente da importância da Lei para a comunidade afro-brasileira, Edson Cardoso⁷¹ traz para si a responsabilidade de levar a concretização do ensino da História Africana e Cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país. Ele se empenha na continuidade do projeto A ética a que Edson se impõe, de não reapresentar o Projeto de Lei sem falar com a deputada Esther Grossi, leva a uma situação constrangedora, mas de certa forma vulgar, quando se trata de interesse dos afro-brasileiros: nós corremos atrás do que nos é vital, e o que é vital para eles é tudo, menos os nossos direitos. Quando você defende uma causa popular, buscar o apoio e a atenção de um parlamentar no Congresso Nacional, exige que você se humilhe à grandeza do Estado democrático que aquele parlamentar que você fez campanha e votou, usufrui de forma nababesca como um ente de vaidade celestial. Sobre Esther, relata Edson o que se passou:

“[...] Quando me atende, atende no corredor... ‘- Quê?’ ... e eu falando e ela ‘-Ah sim, sim...’. Ela assina, ela não tinha nada a ver com nada, nada a ver com nada, a gente, por uma questão ética já que ela tinha..., coisa ficou de Esther Grossi e Ben Hur Ferreira, essa que é a história, e é esse tal projeto que vai acabar sendo sancionado por Lula, então essa que é, a história é essa aí, não tem muita complicação [...]”.

⁷¹ Edson Lopes Cardoso, foi assessor parlamentar do senador Paulo Paim (PT/RS), editor do Jornal Irohín, de circulação nacional, é poeta e Dr. em Educação pela USP com a tese de doutorado “Memória de movimento negro: um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo”, de 2014.

Entre as centenas de providências que caracterizam o início de um mandato de presidente da República, para surpresa de muitos setores educacionais, inclusive do movimento negro, dos lobistas da área de educação, das editoras de livros didáticos e das instituições de ensino particular, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, assinada, por Luiz Inácio Lula da Silva e Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, então ministro da Educação, tinha problemas:

“[...] **Semog:** Agora como você avalia o veto, exatamente, você falou um pouco, do veto do artigo que permitiria as entidades do movimento negro ministrarem os cursos, já que a gente já vinha fazendo isso. Você vê isso como uma despolitização, já é uma tentativa de despolitizar a luta?

Edson Cardoso: Com certeza, mas é uma tentativa de afastar o movimento social, que é quem gerou a política, mas ele fica de fora não é? ... Ele não vai participar da implementação da política, ele serve para formular, mas na hora... o que a gente queria era acompanhar e monitorar, aí o Lula tira... eu acho que é afastar o movimento social da implementação da política. Você não quer o movimento social nessa hora, você não quer controle do movimento social....[...]”. (Idem, 2017).

A obrigatoriedade do ensino da História da África e da História e Cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas causou um considerável impacto em todos os níveis da cadeia produtiva da educação brasileira. A ampliação do número de NEABs nas universidades e posteriormente nas escolas de ensino fundamental e básico, o investimento das editoras em livros didáticos sobre o tema, a resistência em todos os níveis da educação por ter que incluir na estrutura curricular a história de um povo que passa a ser sujeito da história depois de viver por quase séculos escravizado. Mas o que realmente deixou as elites e os racistas brasileiros estupefatos, é que o movimento negro brasileiro, no exercício político, não tergiversou quanto a sua responsabilidade de levar a Lei a pleno termo.

Ainda assim, na visão de alguns setores é preciso mais agressividade para a consolidação da Lei, e segundo Ivanir dos Santos durante entrevista a mim concedida em janeiro de 2018:

“[...] O movimento negro tem que entender que tem uma luta que é estratégica para ele, ela é contra hegemônica! Nada mais contra hegemônico de que a Lei 10.639. Estamos falando de uma outra perspectiva de sociedade, de uma outra leitura, é por isso que tem uma reação forte contra ela. Ela vai mexer no campo das relações do trabalho, ela vai mexer nas relações religiosas que é o maior centro hoje. A pressão está justamente por conta disso. Você está mexendo no século XVIII, você está vendo que tudo aquilo que o rei, e que o Kant falou, é mentira... Uma sociedade baseada nesses valores... esses valores de civilização iluminista são

extremamente racistas, e aí como você vai fazer? Todo mundo na mesma humanidade no sentido da filosofia é ótimo, mas, na realidade não. São grupos que tem uma identidade diferente e como você vai lidar com isso? Então, a reação e a má vontade para a aplicação da Lei vêm daí. Eu digo o seguinte, o movimento na verdade é que não conseguiu construir ainda uma unidade de entender que essa é uma grande Lei que vai interferir toda a questão do genocídio da população negra, que é essa visão que a polícia tem que é isso: um vai achar que é bandido e o outro vai achar que é do demônio. O pensamento é o mesmo, ocidental, e nos veem como diferentes e ameaça. Acho que o movimento (negro) tinha que pegar essa Lei como uma questão estratégica, porque nela se faz o debate da cota, do genocídio da população negra... A visão que a sociedade tem à esta população[...]"'. (Entrevista concedida em janeiro de 2018, IH/UFRJ).

3.5- A Camélia e a Cor: distintos tons que quando comparados se entrelaçam

3.5.1- Tensões, negociações e arranjos

As aulas do primeiro ano do mestrado, na medida em que eram ministradas e os textos apresentados e discutidos, me fizeram perceber o quanto eu era um leitor sentimental, e de certa forma obtuso, à realidade dos fatos históricos. Eu tinha uma certa inocência e acreditava que a História, como ela me foi apresentada, era definitiva, não me permitia alternativas; e por mais que em outros campos das minhas atividades sociais, políticas e culturais, eu manifestasse um razoável senso crítico, insubmisso e emancipador, não conseguia reagir para me livrar das armadilhas ideológicas tecidas pela História, mesmo aquelas de feições marxistas, que me enredaram ao longo do tempo.

A História se tornou complexa, as aulas ministradas e os textos sugeridos me arremessavam para abismos onde eu não podia me agarrar na anomia, na ignorância, na promiscuidade, na bestialidade, na falta de higiene, no abandono dos entes, na indolência, do analfabetismo, na naturalização e condescendência do “ser escravo” (e não do **escravizado**), tão bem produzida pelos principais historiadores e pensadores brasileiros.

Os caminhos abertos pelo historiador Edward P. Thompson – a história vista de baixo -; e por Eric Hobsbawm – a história das pessoas comuns -, embora trabalhem sob a perspectiva do mundo do trabalho ‘livre’ e dos movimentos de massa, influíram de tal forma neste projeto de pesquisa que não consegui abordar o objeto, a comparação entre os projetos A Camélia da Liberdade e A Cor da Cultura, sem construir um frontispício que demonstrasse que o caráter transformador dessas iniciativas frente a história da educação construída pelo Estado, têm seus alicerces muito bem fincados ao longo da História construída pelos negros no Brasil. Aliás, Thompson logo na introdução de seu

artigo “A história vista de baixo”, de 1966, descreve uma ‘história oficialmente correta’ escrita por lá, se adequa perfeitamente à ‘história oficialmente correta’, escrita por aqui, no Brasil:

“[...] Faz parte das peculiaridades dos ingleses o fato de a história da “gente comum” ter sido algo além – e distinto – da História Inglesa Oficialmente Correta. Em países de fortes tradições populistas ou revolucionárias, a retórica da democracia tem saturado a historiografia. Na História Inglesa Oficialmente Correta, o povo dessa ilha (sob a Lei dos Pobres, a Reforma Sanitária e a Política Salarial) emerge como um dos problemas com que o governo tem de lidar. Até hoje, muitas correntes historiográficas acadêmicas desfalecem sob o jugo normando, e o germem de Guilherme, o Bastardo⁷², ocupa as cátedras[...].” (THOMPSON, 1966)⁷³.

O projeto Camélia da Liberdade iniciou as atividades no ano de 2003. Inspirado no livro “As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural”, de autoria do historiador e pesquisador Eduardo Silva. O projeto, nas suas duas primeiras edições, destinava-se a premiar instituições e personalidades que tivessem se destacado na promoção de iniciativas de ações afirmativas voltadas para membros comunidade afro-brasileira, ou em defesa e promoção do patrimônio cultural afro-brasileiro.

De acordo com Ivanir dos Santos, que na época em que me recebeu para a entrevista era membro do Conselho Estratégico do CEAP, a partir da segunda edição do prêmio a equipe começou a pensar que somente a premiação não bastava. Era necessário trabalhar a aplicação da Lei 10.639/03 na medida em que era uma lei recém aprovada, e para o CEAP tinha uma importância estratégica sem precedentes no campo da educação. Outro ponto importante é que o CEAP já tinha trabalhado com a Lei do Ventre Livre, quando promovia anualmente um evento artístico e cultural para chamar a atenção da sociedade e das autoridades sobre as condições de risco e violência em que viviam as crianças de rua e as crianças abandonadas do Rio de Janeiro e do Brasil.

Ivanir dos Santos: “[...] Então quando surgiu essa oportunidade nós fazemos o link entre o Prêmio Camélia com um concurso de redação, o objetivo era para entrar na juventude, e por que isso? Porque tinha muita resistência nas escolas. E também começamos a publicar os autores negros porque muitos tinham

⁷² Descendente de invasores viquingues, foi o primeiro rei normando da Inglaterra e governou de 1066 a 1087.

⁷³ A história vista de baixo. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/364550498/A-Historia-vista-de-baixo-Thompson-1966> (Acessado em 18/02/2018).

teses de doutorados e mestrados que não tinham sido publicadas e tinha uma defasagem nas escolas, onde todo mundo falava que não tinha material didático e nem a capacitação de professores. Foram os três campos que o CEAP trabalhou. Trabalhou com a juventude no sentido dos alunos, com a formação de professores e com os acadêmicos, o pessoal intelectual que tinha uma produção que não era visível [...]”. (Ivanir dos Santos, 2018).

Naquele momento, o CEAP já tinha iniciado contatos com a área de Responsabilidade Social da Petrobras, que poderia ser um dos parceiros para o financiamento do projeto, o que de fato ocorreu. Nos primeiros contatos de Ivanir dos Santos com o MEC e com a SEPPIR, aqueles ministérios não manifestaram interesse pelo projeto Camélia da Liberdade. É preciso ter em conta nessa análise que os cargos de primeiro, segundo e terceiro escalões do governo, ocupados pelo Partido dos Trabalhadores, tinham relações diretas com as correntes que constituíam forças políticas que se enfrentavam no âmbito do partido, e Ivanir dos Santos era de uma corrente minoritária.

Ivanir dos Santos: “[...] O MEC depois, quando o Ricardo Henrique estava na SECAD, (período de 2003 a 2007) nos apoiou numa proposta de capacitação, foi a primeira que fizemos inclusive avaliando a proposta como um programa e emitindo um parecer de avaliação positiva. Depois um dinheiro para fazer uma capacitação. E na verdade, eu acho engraçado que na época, pelo contrário não vou dizer o nome da pessoa, mas, teve uma pessoa que ficou muito incomodada... Eu entreguei a ela os cadernos do CEAP, ela virou e não tinha a logomarca da SEPPIR (na contracapa), aí ela foi na Petrobras exigir da Petrobras que só aprovasse o projeto Camélia da Liberdade para o CEAP se eu fosse conversar com ela na SEPPIR. (...). E na época eu lembro que o Nélío (diretor da Petrobras) disse o seguinte: “esse é um grande projeto que nós temos!”. Na verdade era uma referência importante. (...) Nós esperávamos nacionalizar a experiência do CEAP, era isso que nós esperávamos da SEPPIR, mas foi o contrário... Uma disputa mesquinha de vaidade que no fundo não ajuda. Mas, no fundo quem sempre apoiou foi a Petrobras”. (Idem).

O CEAP recebeu um único apoio da SEPPIR, depois que a ministra Matilde Ribeiro deixou a gestão da pasta. O apoio foi destinado ao Prêmio Camélia da Liberdade, (premiação de instituições de educação, empresas e personalidades) não recebendo nenhum recurso para os cursos de formação de professores, concurso de redação e publicações didáticas, e da mesma forma o MEC, cujo único apoio foi um parecer favorável a curso de formação de professores.

Vale ressaltar que uma importante política do governo Lula foi a de comprometer parte dos recursos das empresas estatais para o financiamento de projetos da área social realizados por organizações não governamentais, as ONG. Tal política, intermediada pelos ministérios, possibilitou que muitas regiões do Brasil desenvolvessem projetos criativos e produzissem alternativas de impacto nos campos da saúde, da educação, do trabalho, da agricultura, etc. Entretanto, o financiamento pelo governo tornou as ONGs extremamente dependente daquela fonte de recursos, colocou-as como agentes das políticas sociais governamentais, além de lhes tirar parte da autonomia de crítica em relação ao Estado. Por outro lado, essa política afetou sobremaneira as grandes empresas de comunicação, uma vez que os recursos destinados ao financiamento das ONG poderiam, ou deveriam ser captados pelas áreas de propaganda e publicidade daquelas empresas. Desta forma pode-se concluir que a principal contrapartida das ONG era de fazer propaganda do governo.

A percepção e a sensibilidade sobre o potencial da Lei 10.639/03 não era uma exclusividade do CEAP; outros setores e instituições do movimento negro constataram a oportunidade para um largo campo de realizações, tanto por meio de produções didáticas, quanto paradidáticas. Quanto aos caminhos pedagógicos - além da formação propedêutica dos envolvidos, existia um robusto acúmulo de saberes adquiridos pelas práxis educativas “leigas” -, certamente se enquadravam nos princípios do construtivismo⁷⁴ e da pedagogia do oprimido⁷⁵, referências largamente utilizadas no processo de formação dos quadros do movimento negro e do movimento popular.

Neste sentido, quando tomamos o comparativismo histórico como eixo principal do nosso objeto científico, e embora já tenhamos anunciado nas linhas iniciais desse trabalho uma certa insurgência em relação à epistemologia, consideramos, atentamente, que seria eficiente, trazer para uma contextualização micro o nosso ambiente e objeto de pesquisa, e acatar o alerta de BARROS (2014: p. 49;50) para o alcance dos objetivos nele contido:

“[...] A vantagem de comparar **sociedades contíguas** está precisamente em abrir a percepção do historiador para as

⁷⁴- Construtivismo: Inspirado nas ideias do suíço Jean Piaget (1896- 1980), o método procura instigar a curiosidade uma vez que nada está pronto. O conhecimento não é dado, em momento algum, como terminado. Os construtivistas colocam a ênfase na experiência, na construção do conhecimento por meio da argumentação e do trabalho colaborativo.

⁷⁵- Pedagogia do oprimido: livro escrito pelo educador Paulo Freire (1921-1997), onde argumenta a importância do diálogo entre o professor o aluno como a base de uma educação emancipatória, valorizando o saber do aluno para que seja sujeito da sua própria transformação e do mundo a sua volta, visando romper com opressão imposta pela educação tradicional.

influências mútuas, o que também o coloca em posição favorável para questionar falsas causas locais e esclarecer, por iluminação recíproca, as verdadeiras causas, inter-relações ou motivações internas de um fenômeno e as causas e fatores externos. Será importante ainda salientar que, para empreender esse caminho da História Comparada que atua sob realidades históricas contíguas – por exemplo, **duas realidades nacionais sincrônicas** -, o historiador deve estar apto a identificar não apenas as semelhanças como também as diferenças. [...]”. (Grifos nossos).

Assim, ao analisarmos a gênese do projeto A Cor da Cultura, contíguo ao projeto Camélia da Liberdade, vamos encontrar motivações concomitantes no que foi um esforço nacional de todo o movimento negro, ou seja: representação e desempenho histórico dos negros brasileiros.

Nas conversas que tive com a historiadora e pesquisadora Wânia Sant’Anna, antes e durante a nossa entrevista, falou-me que foi a partir de interações com Antonio Pompêo, então dirigente do Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro – CIDAN, e com Luiz Antonio Pilar, então diretor de novelas da TV Globo, que discutiram e aprofundaram a intenção daqueles dois militantes de produzir um filme que contasse a saga dos heróis negros brasileiros, “pois nem a escravidão, nem a colonização foram feitas (contadas) a partir da gente e Zumbi não dá conta”, além de não existir nenhuma produção do gênero realizada por negros. A principal referência para o filme era o livro “Quem é quem na negritude brasileira” de autoria do professor e poeta Eduardo de Oliveira, radicado em São Paulo.

Pilar e Pompêo já haviam conversado com Luis Erlanger, diretor da Central Globo de Comunicação, uma mega área do Grupo Globo, que firmou a intenção de distribuir o filme pela Globo Filmes, caso os dois conseguissem produzi-lo. Ainda durante a reunião, Wânia Sant’Anna foi convidada para escrever o projeto conceitual do filme:

Wânia Sant’Anna: “[...] Isso me parece muito bom, acho que é uma coisa legal, se existe essa possibilidade de fazer uma coisa histórica... é que acabou surgindo logo início do Governo Lula, acabou de ser sancionada uma lei em janeiro, que é a 10.639 sobre história e cultura afro brasileira, uma lei para incidir no currículo. Então a produção de material dessa natureza de conteúdo histórico vai ter uma aceitação, porque tem uma lei que a gente vai ter que produzir muita coisa que não está produzida como livro, filme, novela... podemos revisitar. Acho que na justificativa a gente devia tomar as leis novas, a legislação como norte para produzir um projeto. Justificar porque vale a pena, porque vai ter um público. Eu disse: quando eu chegar em casa mando pra você a lei, e tudo mais. (...) Ele perguntou: Você pode passar essa lei pra gente? Eu disse: Posso explicar e posso

também justificar um pouco. Acho que você deve voltar lá no Erlanger e falar que existe essa legislação para fortalecer a proposta de fazer uma produção áudio visual histórica. (...). E aí eu fui para a casa, eu estava fazendo só uma consultoria, e escrevi as três folhas da justificativa, o porquê e tudo mais, tentando fortalecer essa perspectiva histórica [...]”. (Vania Santana, entrevista de 18/12/2017).

Decorridos alguns dias e após analisar o documento produzido por Wânia Sant’Anna, que continha um consistente arrazoado sobre o sentido e potencial da Lei 10.639/03, bem como das atribuições institucionais da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR, organismo recém criado e vinculado à Presidência da República, e que para ela deveria ser o órgão guardião da legislação sobre questões raciais, o diretor da Globo consultou-os se podia encaminhar o documento para o Canal Futura, uma vez que aquela proposta podia ser muito mais ampla do que um filme. Surpreendidos pela atitude do interlocutor, viram a ideia do filme se desmilinguir, mas aceitaram a sugestão. Uma semana depois, relata Wânia Sant’Anna: “O papel que eu tinha mandado para eles estava todo riscadinho. Todo, todo riscadinho! Foi assim que saiu. O Futura disse: olha, nós temos interesse em desenvolver esse projeto com vocês. Nós temos tempo de grade, a gente vê possibilidade de fazer produtos novos e algumas coisas na nossa grade, introduzir a perspectiva a história do negro e da África”.

Wânia, era a única dos três proponentes do projeto que tinha uma relação mais direta com educação, por conta das pesquisas que realizara quando trabalhou no IBASE, percebeu de imediato grandes possibilidades:

Wânia Sant’Anna: “[...] nesse primeiro momento a gente deve dizer que eles eram o grupo com maior *know-how* pedagógico. Porque de fato tem. São anos de Telecurso, são anos de formação e mobilização... eles têm um projeto da Amazônia, a ideia da caixa (de material pedagógico) eles tinham projeto na área da Mata Atlântica com a obra de Tom Jobim. Essa ideia de kit de formação, eles têm essa pegada, tinham mais Não é? Os canais de comunicação direto com os pontos de transmissão de satélite para as salas de aulas, era basicamente uma atividade de formação de professores, porque a TV Cultura tinha sinal e canal aberto nas escolas. Agora você vê a Futura na rede, mas, na época era uma outra tecnologia, estamos falando do início de 2003. Eles já tinham os processos de formação deles com os professorados através da tecnologia que eles utilizavam na época, que era por satélite. Isso é uma coisa muito importante porque, eles fizeram muito pouco àquela época, eles não tinham ainda sacado, embora tivessem um site, a sacação das redes sociais, tanto é que, uma das nossas brigas isto é, alguém tem que começar a brigar pelas nossas políticas. Só valeria a pena a gente ter feito tudo isso que a gente produziu se a gente colocar isso na rede, na web. Não por

acaso, ela é o único produto da TV Futura da Fundação Roberto Marinho que tem, “. ORG.BR”, “acordacultura.org.br” com domínio próprio. Isso foi briga, muita briga...talvez tenha sido uma das maiores, porque era para poder garantir difusão aberta e acesso. Era uma coisa que eu imaginava desde o início, as salas de aula sempre cheias. Era bom para os alunos, era bom para professores, mas, ele (o projeto) era essencial para a população brasileira. Então, a única forma de garantir isso, ou melhor, uma das formas de garantir isso era você justamente assegurar que eles (professores e alunos) estariam no espaço definido, no endereço definido em que tudo que a gente produzisse ia poder estar lá, isso realmente se fez! Então, a gente sentou, e nesse dia dessa conversa lá no Jardim Botânico, quando estava terminando a reunião eu estava falando da história da SEPPIR ele me perguntou se eu podia entrar em contato com o Ministério/Secretaria, se eu conseguia trazer a ministra ou melhor, a secretária na época que era a Matilde Ribeiro⁷⁶. Eu falei, sim! E fui atrás da Matilde para isso, e ela realmente, menos de um mês depois, lá estava a Matilde na mesma sala com Erlanger e já como pessoal da Futura. Aí começamos conversar aqui no Rio Cumprido formatando/pensando o que nós íamos bolar para fazer com que aquela legislação saísse do papel. Eles não conheciam nada!” (Idem).

Como demonstramos, embora a proposta do CEAP tivesse potencial para ser aplicada nacionalmente, a falta de respaldo do MEC e da SEPPIR limitou o projeto de formação de professores e o concurso de redação para o Ensino Fundamental e Médio, a uma única fonte de financiamento. O ineditismo e potenciais do projeto não foram suficientes para que aqueles ministérios acolhessem a organização proponente. O CEAP não contou, ao menos, com o apoio da Coordenação Nacional de Entidades Negras – CONEN, vinculada ao Partido dos Trabalhadores. A questão, como já dissemos, era política: conter o crescimento de uma liderança popular que divergia de outras forças políticas, no caso Ivanir dos Santos. As cartas postas na mesa pelo CEAP, aí incluído um largo currículo de realizações em defesa e em prol da comunidade afro-brasileira, não foram suficientes para mudar o jogo e embora a instituição tivesse um reconhecimento nacional por parte do movimento negro, e a financiadora (Petrobras) avalizasse o potencial do projeto, os recursos disponíveis limitou o alcance das ações de formação de professores e o concurso de redações aos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Concomitante, o interesse da Fundação Roberto Marinho/Canal Futura pelo projeto A Cor da Cultura, significou muito mais que um acalanto às forças políticas em exercício. Era a possibilidade de uma parceria poderosa entre o público e o privado.

⁷⁶- Matilde Ribeiro, primeira ministra da SEPPIR empossada em 2003, exerceu até 2009.

Considere-se aqui que o “público” vivia às turras ideológicas com aquele “privado” mas, no entanto, aquela articulação legitimava o comprometimento do governo com a superação do racismo por meio de ações educativas de longo alcance.

Além do mérito de deter grande expertise na área de educação, o aparelhamento do Grupo Globo para a captação de recursos, materiais e financeiros, é por demais conhecido e consolidado. E ainda, a pronta resposta da ministra Matilde Ribeiro, quando convidada para a reunião com a equipe do Canal Futura e do CIDAN, foi um sinal marcante de que não haveria restrições quanto a colaboração do governo para que A Cor da Cultura fosse avante.

3.5.2- Os marcos conceituais e as distintas semelhanças

Ambos os projetos, Camélia da Liberdade, e A Cor da Cultura, tomam para os seus marcos conceituais, além da própria Lei 10.639/03, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 003/2004, que teve como relatora a Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aprovado em 10 de março de 2004 e a Resolução nº 1, do CNE/CP, de 17 de junho de 2004, que instituí ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana’, fundamentadas no Parecer nº 003/2004. Os dois documentos oficiais expressam uma sinergia de tal forma que traduzem e justificam do ponto de vista histórico, político e pedagógico, todos os esforços empreendidos pelo movimento negro em prol de uma educação. O texto assume e dá corpo às questões de natureza étnico-raciais, sobretudo a representação histórica, o respeito e valorização cultural e o combate ao racismo.

A partir da fundamentação conceitual, o projeto Camélia da Liberdade para formação de professores se estrutura da conforme descrito a seguir⁷⁷:

a) **Concurso de Redação** – a equipe do projeto após definir a personagem histórica para compor o tema da redação (Solano Trindade, Luiza Mahim, João Cândido), buscava na produção acadêmica, ou algum pesquisador que tivesse trabalhado com o tema para produzir o texto de um dos Cadernos do CEAP. A cada ano, além do caderno referente ao tema da redação, eram publicados outros cinco títulos relacionados aos conteúdos da

⁷⁷ As informações referentes ao curso de formação de professores do CEAP foram recolhidas nos meus arquivos pessoais, e-mails trocados com a equipe da qual fui coordenador e no site institucional.

Lei 10.639/03 e produzido um DVD com temas relativos à cultura afro-brasileira, distribuídos na forma de kit para as escolas.

a.1) Concomitante a esse processo são estabelecidas as parcerias com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação, entidades do movimento negro e do movimento social, pré-vestibulares populares, sindicatos de professores, associação de colégios católicos, Fundação Cesgranrio (responsável pela avaliação e classificação das redações) e Canal Futura.

a.2) O concurso é divulgado por meio de diversos canais (e-flyer, folders, spots de rádio) e é feita a chamada para o seminário “Caminhos para uma Educação Democrática”, realizado em 5 regiões do estado do Rio e na cidade de São Paulo, voltado à formação de professores e de lideranças populares, com duração de 9 horas. Nesse momento se iniciava o processo de inscrição, com duração de quatro meses, das escolas e pré-vestibulares para participar do concurso de redação.

a.3) Ao final do concurso e com as redações classificadas, primeiro, segundo e terceiro lugares do Rio de Janeiro e de São Paulo e outras 27 de cada estado, são promovidas duas solenidades (RJ e SP) para a entrega dos prêmios aos alunos e professores e lançado o livro de redações com os 60 textos que foram classificados para publicação.

A premiação consistia em computadores de última geração e equipamentos eletrônicos para os alunos e professores e uma central de computadores para a escola. Por duas edições do concurso, um estudante do Rio de Janeiro e outro de São Paulo, que cumpriam pena de restrição de liberdade, foram classificados em primeiro lugar. O estudante de São Paulo, menor de idade, compareceu à solenidade acompanhado por seguranças da Fundação Casa. Quanto a premiação do Rio de Janeiro, a direção do CEAP negociou com a Secretaria de Estado de Assuntos Penitenciários e com a Secretaria de Educação e a solenidade foi realizada dentro do presídio Evaristo de Moraes, localizado em São Cristóvão. Em ambos os casos os computadores dos premiados foram entregues aos familiares.

b) **Curso de formação de professores** – os cursos de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, com duração de 80 horas são realizados, gratuitamente, em 5 polos regionais, por meio de parceria com as Secretarias Municipais de Educação, ou com instituições de ensino locais; ou em casos específicos, quando uma secretaria municipal contrata o CEAP para a aplicação do curso.

b.1) O curso é estruturado em módulos cujos conteúdos são trabalhados pelos professores, buscando atender as demandas dos capacitandos locais.

b.2) O processo de formação será realizado durante encontros semanais, aos sábados. São ministradas aulas expositivas; seminários; e debates, a partir de leituras e exibição de filmes, dinâmicas de grupo e experimentos de práticas pedagógicas. Todos os trabalhos produzidos como exigências dos módulos serão utilizados como elementos de avaliação, que não terá como objetivo “aprovar” ou “reprovar”, mas de possibilitar a verificação da assimilação dos conteúdos e da metodologia.

b.3) Competências a serem desenvolvidas:

- Compreender a lei 10.639/03 em seus aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e suas implicações no processo educacional dos ensinos Fundamental e Médio;
- Debater formas de implementação da lei 10.639/03;
- Organizar conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e exercitar metodologias;
- Conhecer os fóruns regulares de debate e implementação da lei;
- Implantar, por meio das redes sociais, grupos de reflexão e discussão sobre a Lei 10.639/3 entre os participantes do curso.

b.4) Módulos:

Módulo I: Educação das Relações Étnico-raciais: Projeto Pedagógico, Conteúdos e Métodos I (8h);

Módulo II: Racismo e Cotidiano na Escola (16h);

Módulo III: História da África, Diáspora e Culturas Afro-Brasileiras (8h);

Módulo IV: Arte Negra Brasileira (16h);

Módulo V: Organizações Negras na História e Sociedade Brasileira e Marcos Jurídicos (8h);

Módulo VI: Etnociência e Educação (8h);

Módulo VII: Educação das Relações Étnico-raciais: Projeto Pedagógico, Conteúdos e Métodos II (8h);

Módulo VIII: Seminário Caminhos para uma Educação Democrática (8h) e; Solenidade de certificação.

As metas quantitativas anuais do CEAP, para o ano de 2010 foram estimadas com os seguintes números:

- Seminário Caminhos para um Educação Democrática: 6 edições, 2.000 participantes;
- Curso de formação de professores: 5 polos em regiões do estado do Rio de Janeiro, 300 participantes;
- Concurso de redação: 500 escolas, 20.000 estudantes concorrendo;
- Publicações: 6.000 exemplares dos Cadernos do CEAP; 1.000 DVDs sobre temas da cultura afro-brasileira; 1.500 exemplares do livro de redações classificadas no concurso (estimativa de alcance de leitores – 20.000).

Os professores e palestrantes dos cursos e seminários realizados pelo CEAP são selecionados pelos currículos, e entrevistas ondem expressam suas competências e comprometimento com as causas da educação para as relações étnico-raciais. No processo de formação se privilegiava a participação, a autonomia, o sentido crítico que todo processo educativo deve ter. Buscava-se ainda, fortalecer os princípios de solidariedade e cooperativismo, recuperados dos valores civilizatórios africanos, tão bem trabalhados pela professora Azoilda Loretto da Trindade, durante um período foi assessora pedagógica do CEAP. Esses valores, milenares, aparecem como fundantes na obra de autores anarquistas (Kropotkin, p.ex.).

Na maioria dos casos são professores que militam ou pesquisam o movimento negro. As turmas de cada polo constituíam grupos nas redes sócias, bem como uma rede de fóruns em ambiente virtual – além dos Fóruns Municipais de Educação para as Relações Étnico-raciais, presenciais, onde trocavam experiências das suas práticas pedagógicas nas suas escolas, interagiam com os professores do curso, relatavam casos de discriminação racial e avaliavam, de forma continuada e inclusiva, os professores, as aulas e a evolução dos cursos. Alguns desses grupos continuavam articulados depois do encerramento do curso. Eventualmente se verificava algum conflito decorrente do ponto de vista das religiões evangélicas em relação a cultura afro-brasileira.

Destacamos a seguir os elementos chaves do marco conceitual do projeto A Cor da Cultura⁷⁸, consistente documento de 68 páginas, escrito pela historiadora Wânia Sant'Anna, onde a autora tece precisas considerações, de natureza histórica, jurídica, sociológica, antropológica, onde demonstra a ignorância, ou omissão, reinante no mundo da educação sobre a realidade da África e dos afro-brasileiros, bem como essa alienação

⁷⁸ As informações referentes ao projeto A Cor da Cultura foram recolhidas nos meus arquivos pessoais, e-mails trocados com a coordenação do projeto, com a equipe do CEAP da qual fui coordenador pedagógico para o ACDC e no site institucional: www.acordacultura.org.br

constrói e perpassa os estágios de preconceito, discriminação até se consolidar na forma corrente de racismo estrutural capilarizando-se na sociedade e nas instituições. Aponta caminhos para a pesquisa dos roteiristas e produtores de audiovisuais, além de informar as áreas onde se concentram a atuação das entidades do movimento negro (educação, meios de comunicação, trabalho, direitos humanos e organização social), na perspectiva de eventuais parcerias com o Canal Futura. Recomenda a contratação de profissionais negros:

“[...] Seria extremamente desejável que as equipes de produção do projeto “A Cor da Cultura” pudesse fazer valer o princípio da diversidade étnico/racial em sua composição, promovendo, de forma deliberada, oportunidade de atuação profissional aos profissionais afro-descendentes. Uma atitude como essa faria valer o princípio das ações afirmativas e, também, constituiria uma oportunidade de responder às críticas elaboradas por artistas, produtores e organizações do movimento negro...[...]” (SANT’ANNA, 2005).

Os parceiros do projeto ACDC, são o Canal Futura, o CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a SEPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a TV Globo, a TV Educativa e a Petrobras. Para a execução do projeto a FRM estabelece parcerias com ONG negras com expertise na área de educação, universidade e centros acadêmicos, além das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

No que se refere à formação de professores o documento anuncia:

“[...] O projeto “A Cor da Cultura” tem dois grandes componentes: a produção audiovisual e a formação de professores. A produção audiovisual inclui cinco grades de programação. Os programas são o Ação, exibido na TV Globo e na Canal Futura, Livro Animado e Nota 10, do canal Futura, além dos inéditos Heróis de Todo o Mundo e Monjubá, que serão exibidos também no Canal Futura e na TVE.

No Ação está prevista a produção de quatro episódios dedicados a retratar iniciativas sociais afirmativas desenvolvidas por organizações não-governamentais em todo o país que tenham a população afro-descendente como público alvo prioritário. Os Livros Animados – que incentiva a leitura junto ao público infantil – terá dez edições, destacando escritores, temáticas afro-brasileiras e africanas e visibilidade de artistas negros em várias áreas – da interpretação à produção literária, por exemplo.

O Programa Nota 10, voltado para metodologia de ensino e formação de educadores, terá cinco edições. Neste caso, espera-se a exibir práticas pedagógicas exemplares bem como a realização de debate com educadores sobre história e cultura afro-brasileira e problemas relacionados à discriminação racial no ambiente escolar.

Os Heróis de todo Mundo terão 30 interprogramas, de 2 minutos de duração cada um, e irá retratar a vida e a obra de homens e mulheres negros que se destacaram nas diferentes áreas do conhecimento no Brasil. E Finalmente, o programa Monjubá, que se constituirá de sete documentários sobre a religiosidade de matriz africana, a história dos quilombos e de outros valores da negritude presentes na cultura brasileira. No total, serão produzidos e veiculados, em um ano, 56 programas.

O componente de formação de educadores inclui a produção de um Kit educativo e ações de capacitação para 4 mil professores para sua utilização em sala de aula. Neste planejamento prevê-se a distribuição de dois mil Kits do projeto “A cor da Cultura” para escolas públicas de ensino fundamental de sete estados da federação. Episódios selecionados de cada um dos programas serão reunidos em fitas VHS que fazem parte do Kit educativo do projeto que contará, ainda, livro para os professores com conteúdos diversos, dicionário de línguas africanas, jogo educativo, entre outros recursos de fixação de conhecimento sobre África e sobre a população afro-brasileira.

Além disso, os conteúdos estarão disponibilizados em um site, que aprofundará os temas tratados por meio de artigos, indicações bibliográficas e biografias. No seu conjunto, o projeto a “Cor da Cultura” aposta na concepção multimídia e na formação à distância para atingir públicos distintos – professores, crianças e adolescentes, comunicadores, gestores de políticas públicas, entre outros [...]”. (SANTANA, 2005).

A formação para o projeto A Cor da Cultura é realizada por etapas e tem início com a convocação, por edital público, de organizações não governamentais, faculdades e universidades e instituições de referência no desenvolvimento de projetos e pesquisas nas áreas de educação. Ao participarem do edital, as instituições formadoras indicam a equipe e o coordenador pedagógico que vão participar da capacitação inicial, que ocorre na forma de imersão, e tem duração de 40 horas.

Nessa etapa a coordenação do ACDC já estabeleceu as parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação onde o projeto será implantado. Entretanto, segundo Ana Paula Brandão, coordenadora do projeto no Canal Futura, as articulações iniciais, embora dificultosas, tiveram uma ajuda federal:

Ana Paula Brandão “[...] Na primeira etapa foi a mais difícil de dialogar com as secretarias, nunca foi fácil! Secretaria de educação você sabe muito bem o que estou falando... Tinha hora que você ser, o Canal Futura abria portas! Algumas horas o Governo Federal abria portas! Algumas horas fazer parte do PT abria portas! Ser um governo petista do Governo Federal então, cada hora a gente ia usando as ferramentas que eram possíveis. (...). Quando o projeto começou, ainda o tema (Lei 10.639/03) não era reconhecido pelas secretarias de educação, poucas secretarias sabiam que tinha a lei, que tinha acabado de surgir e muitas apresentavam muitas resistências para trabalhar com esta

questão. Então, a secretaria de educação elas foram... A gente precisou agir com todas as ferramentas que a gente tinha, seja ferramenta legal, seja a ferramenta de convencimento e, neste caso o Governo Federal foi muito importante; a SEPIR, porque ela ia com a gente em alguns lugares e abria essas portas. O MEC, ele foi um parceiro tardio. Então, só quando a gente estava produzindo o kit, o material, depois que eles estavam prontos o MEC aderiu a proposta. O MEC foi um parceiro tardio na primeira etapa. Tudo quem fez, foram os parceiros originais e a SEPIR. Então o Governo Federal está representado pela SEPIR. [...]”. (Entrevista em 01/02/2018).

Entretanto, durante entrevista, Wânia Sant’Anna, autora do marco conceitual projeto A Cor da Cultura, além de informar que a entrada do CIDAN como entidade negra, na parceria com a Fundação Roberto Marinho decorreu, exclusivamente, pelo fato dela ter se reunido com Antônio Pompêo então dirigente do CIDAN, e Luiz Antônio Pilar para tratarem de filme sobre personagens históricas negras. Quando a ideia inicial evoluiu para o projeto ACDC, o CIDAN foi constituído como parceiro do empreendimento e tanto Pompêo, quanto Pilar atuaram na equipe, mas, segundo Wânia, a insistência em garantir a presença de profissionais negros na equipe de execução do projeto, acabou desgastar a relação entre os três. Tratava-se de uma questão ideológica que ela não abriu mão. O apresentador/âncora Alexandre Anderson e a atriz Vanessa Pascale, apresentadora dos livros animados, são lançados como profissionais pelo ACDC. Em nenhum momento da primeira fase do projeto ocorreu qualquer tipo de participação de outras entidades do movimento negro além do CIDAN.

Na mesma entrevista ela tece ácidas críticas ao papel desempenhado pela SEPIR, no que diz respeito aos compromissos desse órgão com a efetiva implementação da Lei 10.639/03:

Wânia Sant’Anna: “[...]Eu sou muito crítica à SEPIR, acho que a SEPIR não comprou a legislação. Se a gente não tivesse feito nada, em minha opinião, teria ficado só com a lei... Eu só queria que eles tocassem a lei, para mim tinha que ter um gabinete da lei. Sete, oito pessoas que só tratassem da implementação da lei, só. Tudo é importante, mas se ter uma legislação que você tem a oportunidade de falar com criança, com jovens e com adultos no Brasil inteiro, só isso! ... Nunca teve! Pensa o que fez depois a SPM (Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres) com a Maria da Penha. Nós nunca tivemos na SEPIR nada semelhante ao que teve com a Lei Maria da Penha na SPM a partir de 2007, porque a lei é de 2006. (...). A gente sabe o que acontece com o negro no limite do Estado, então eu paro por aqui. A gente teve um exemplo péssimo com essa ministra (Matilde Ribeiro) que esteve lá. O meu pensamento sobre a Lei 10.639, como ela está hoje é porque a base manteve a lei. Com as figuras que nós tivemos como gestores negros

dentro das secretarias especializadas, os camaradas estavam satisfeitos com seu lugar... vazou/derramou do Estado brasileiro para o movimento social, para as escolas públicas, então, quem sustenta a lei hoje são professores e movimento de professores e movimento negro que não deixou a lei cair [...]”.

Para efeito dessa análise tomamos com referência a fase de implantação e a segunda fase do ACDC (2010). A capacitação dos professores nos municípios polos tem carga de 40 horas com 3 dias presenciais, 8 horas a distância e um encontro presencial complementar e de avaliação de 8 horas. A parceria estabelecida com as Secretarias prevê que o professores capacitados serão os multiplicadores nas escolas, sob a orientação de um gestor, da secretaria, que também foi capacitado.

Os professores capacitados e o gestor da Secretaria de Educação recebem um kit de material pedagógico composto de:

- três cadernos para professores com dicas de utilização do conteúdo;
- Glossário Memória das Palavras – palavras de origem africana;
- CD "Gonguê - a herança africana que construiu a música brasileira";
- Jogo educativo "Heróis de Todo Mundo";
- Livros Animados 10 programas de TV;
- Nota 10 (1 CD, com 5 episódios): conteúdos da cultura afro-descendente brasileira;
- Ação (1 CD, com 4 episódios): experiências exemplares no combate ao preconceito racial e na valorização da cultura afro-brasileira;
- Heróis de Todo Mundo (1 CD, com 30 Heróis): relata a vida e ressalta a importância de uma pessoa negra do passado.

Na segunda fase do projeto ACDC teve o seguinte desempenho:

ITEM	QUANTIDADE
Estados	13
Secretarias Municipais de Educação	71
Capacitação direta de professores, gestores, supervisores pedagógicos e militantes de movimentos sociais	5.177
ONG/Instituições de referência	156
Universidades	23
Especialistas	136
Parceiros e consultores	299
Alunos impactados	870.000 (estimativa conservadora)

3.5.3- As questões do projeto de pesquisa e a análise comparativa

O fato de eu ter sido secretário executivo do CEAP e um dos responsáveis pela concepção e execução dos projetos de educação da instituição e, também, coordenador pedagógico da equipe de formadores do CEAP que atuou como capacitadora no projeto A Cor da Cultura, além de dispor de uma quantidade expressiva de documentos e mais de 5.000 e-mails trocados entre as equipes dos dois projetos, me deu a sensação que tinha ali todos os elementos essenciais, bastando apenas organiza-los cronologicamente e desenvolver o texto do projeto. Mas no início das minhas pesquisas, certamente já sob forte influência dos meus convivas de conhecimento e aprendizado do PPGHC, deixei-me levar por certa inocência provocativa e me perguntei: “mas de onde vêm esses negros, tão intensos e preciosos, sujeitos dos projetos A Cor da Cultura e Camélia da Liberdade?”. O meu projeto já estava pronto e aprovado, mas não percebi, quando resolvi buscar as respostas, que estava atendendo a uma das exigências de PRYNS (1992, p. 198):

“[...] a tarefa do historiador é proporcionar ao leitor confiança em sua competência metodológica. Para demonstrar consciência das ciladas da tradição inventada e, a partir daí, das explicações oferecidas, o historiador deve também revelar o que é provável que houvesse ali – um poeta da Grécia homérica; um aldeão na África anterior à chegada do homem branco; um monarquista vitoriano esgotado; um chefe de gabinete na Casa Branca do Sr. Reagan; ou, se isso não puder ser feito, dizer que não pode explicar o motivo[...]”.

Depois de compreender ‘de onde vêm esses negros’ o arranjo e a análise dos documentos fluíram com mais tranquilidade e se complementaram com as entrevistas. Toda a vivência que tive em ambos os projetos permitiram perceber que mais que superar uma questão racial, o CEAP e o ACDC/Canal Futura, buscavam expandir por meio da educação, a dimensão humana de homens e mulheres negros, sistematicamente contida pelo êxito do racismo tão renitente ao longo da nossa história.

A prática dos valores civilizatórios africanos exercitados pelas equipes dos dois projetos e nos ambientes de formação com os professores, que foi apreendida como um bem atávico recuperado, provocaram situações emocionantes, não por esmiuçarmos a discriminação racial como uma construção social maléfica, mas pelo que as pessoas demonstravam quando da tomada de consciência e pela disposição e anúncio de compromisso de mudar de postura como profissional de educação e como pessoa.

Outro fato pertinente nos dois projetos diz respeito seleção das equipes. O CEAP, desde a sua fundação, busca trazer para sua equipe de trabalho profissionais negros, não que haja impedimento ou restrição a profissionais brancos que lidem com as áreas de interesse da organização - foram vários desses colaboradores, inclusive na fundação da entidade. Entretanto, quando estudei o marco conceitual do projeto ACDC, no que se refere a formação da equipe, Wânia Sant’Anna (2005) aponta que “seria extremamente desejável que as equipes de produção do projeto A Cor da Cultura pudesse fazer valer o princípio da diversidade étnico/racial em sua composição...”. Essa pretensão foi efetivamente acatada pela Fundação Roberto Marinho em relação à equipe do ACDC:

Ana Paula Brandão: “[...]. Bom, quando o projeto veio pra cá, para o “Futura”, eu nunca conversei diretamente com a ex-gestora do Futura (Mônica Pinto) sobre isso, mas, acho que ela deve ter olhado para um lado e para o outro e falado assim: ‘caramba, não tem preto!’ Mas, tinha uma né. Sempre teve negros na Fundação, mas, você nunca teve... no Futura, não tinha nenhum coordenador negro, enfim. Eu ganhei esse presente na minha vida e aí quando eu fui montar a equipe o meu olhar foi obviamente buscando profissionais negros. Na primeira etapa, você tinha um produtor dos programas que não era negro, mas como a produção é terceirizada isso acaba que... tinha um Pilar (Luiz Antonio), um Pompêo (Antônio) e tudo mais. Na equipe interna, na segunda e terceira é majoritariamente negra, não exclusivamente, mas majoritariamente negra [...]”. (Idem).

Com relação aos jovens que compunham as equipes dos dois projetos, na época a maioria estava em processo de conclusão de cursos de graduação, todos concluíram os seus cursos e alguns avançaram para os cursos de pós-graduação e mestrado na área de

educação, ou correlatas, com temas relativos as questões étnico-raciais. A esse respeito Ivanir dos Santos na entrevista, cita a mim e a ele (mais que jovens) como exemplos por termos ingressado nos cursos de mestrado e doutorado, tratando em nossas pesquisas de temas tão caros para a comunidade afro-brasileira.

4- CONCLUSÃO

A pesquisa constatou, pela análise dos relatórios e avaliações das instituições formadoras, depoimentos, entrevistas e correspondências, que o CEAP e a FRM/ACDC se constituíram de fato, por meio da execução de seus projetos, como entes de combate ao racismo, tendo estratégias as ações educativas de formação de professores no campo da educação para as relações étnico raciais.

O CEAP teve na Lei 10.639/03 um contributo, que se somou a outros instrumentos legais e políticos utilizados como referenciais, para desencadear processos que modificassem o *status quo* em contextos que acomodam o racismo. A noção de que a Lei é um instrumento de contracultura e contra hegemônica - isso não significa o estabelecimento de uma nova ordem -, em relação ao aparato educacional do Estado e da sociedade, se somou a outras questões específicas da luta antirracista, como por exemplo a luta contra a intolerância religiosa e a defesa das cotas raciais na educação e no serviço público. As restrições causadas por “despeito político” por parte de alguns dirigentes de órgãos do Estado, não foram suficientes para impedir que as propostas da organização se ampliassem em alcance e capilaridade, de tal forma que o curso de formação de professores do CEAP se manteve no campo das lutas populares, em consonância com a vocação histórica da instituição

A trajetória exitosa da TV Globo, e depois da Fundação Roberto Marinho/Canal Futura na área de educação é inquestionável. Suas contribuições são reconhecidas e premiadas, embora as críticas, obviamente, sejam inevitáveis. Ao se interessar, se apropriar e executar, por meio de parcerias, um projeto que se caracteriza pela insurgência contra o conservadorismo da educação brasileira, setores da comunidade de educação certamente se surpreenderam. A abordagem da cultura negra pela televisão educativa foi iniciativa pioneira, uma vez que essa cultura sempre esteve apartada de forma espinhosa e sub-reptícia da sua dimensão de cultura brasileira.

Na verdade a FRM/Canal Futura ao incorporar o projeto A Cor da Cultura desencadeou, literalmente, um hipertexto, onde a leitura do projeto podia ser vista pela ótica da responsabilidade social da própria empresa, pela cadeia produtiva de livros e filmes didáticos, por setores progressistas da educação, por enredar setores dos governos federal, estaduais e municipal na obrigação do cumprimento da Lei 10.639/03 e, o mais impactante, sensibilizar setores do movimento negro brasileiro tradicionalmente arredios a postura do Grupo Globo em relação às questões raciais.

Embora Edson Cardoso, durante a entrevista, tenha considerado que houve uma deturpação da Lei 10639/03, pois ela se refere exclusivamente ao ensino de História, e que a maior dificuldade para a sua implementação seja o confronto com o saber legitimado como verdadeiro. Ele questiona se “... houve alteração de relação de poder nessa sociedade? Não. Então de onde é que vai vir outra coisa?”. E vaticina de forma contundente: “Então a lei não é pra ser implementada, ela é para atritar com o poder. É porque se você um dia implementar 10.639 mesmo, decidir implementar, a sociedade brasileira é outra, ela está aceitando parâmetros que não são europeus, como valor e saber, ela não aceita isso”. Mas, ao mesmo tempo, considera que está ocorrendo uma implosão estética na comunidade afro-brasileira:

Edson Cardoso: “[...] veja só... uma conversa que eu estava tendo ontem sobre estética é subestimar mudança de padrão estético, tem muita gente achando que isso é besteira, mas você demorou muito tempo para opor ao padrão hegemônico outro padrão de beleza, demoramos muito tempo, mas o padrão hegemônico continua empurrando a gente pro canto, beleza é a beleza branca, mas a gente vem fazendo fissuras no padrão hegemônico. Tirando isso ai, nas outras coisas a gente não tem avançado tanto. Se você observar bem, não existe assim outro campo em que a gente vai pra disputa e que a gente tenha avançado como avançamos nisso que a gente vê na rua... é na rua, nas escolas, uma coisa que está ai para todo mundo vê, a estética das pessoas, o cabelo das pessoas, o modo das pessoas se apresentarem, a busca por referências negras, isso eles não conseguiram ainda (impedir), isso vai aumentar e vai crescer. Então eu penso que a gente vai conviver nessa luta por muito tempo ainda, tentando abrir fissuras aqui para o saber histórico e tem a coisa da ciência mesmo, a ciência como um todo, não só a história, a ciência como um todo, na linguagem, a ignorância... (...) ela (a sociedade) reage a tudo que você coloca, mas a gente está no atrito o tempo inteiro. Observe a língua, durante muito tempo a língua portuguesa omitiu suas matrizes africanas, os estudos sobre isso são muito recentes, você encontra coisas mais antigas sim: Antenor Nascentes⁷⁹ tem uma coisa aqui outra ali, mas só recentemente é que se aceita que as línguas africanas não são periféricas à língua que nós falamos aqui no Brasil [...]. (Entrevista, idem).

A FRM ao implementar o ACDC desencadeou uma ebulição, uma inquietação estética nos meios da comunicação educativa, inesperada para a comunidade afro-brasileira e também para a sociedade como um todo. A estética, em todas as suas dimensões materiais e subjetivas, é ponto essencial onde o preconceito e a discriminação

⁷⁹ Antenor de Veras Nascentes, filólogo e etimólogo brasileiro, autor dentre outras obras do primeiro Dicionário de Português da Academia brasileira de Letras, publicado em 1967.

se manifestam contra os afro-brasileiros. Consideramos, portanto, que o FRM/Canal Futura se constituíram, com a realização do ACDC, como entes de combate ao racismo no processo de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

No que se refere as metodologias utilizadas pelo CEAP/Camélia da Liberdade e pelo Canal Futura/ACDC, elas se mostram bastante distintas, uma vez que os projetos foram concebidos por pessoas com larga tarimba em processos de formação educacional e política do movimento negro.

Contudo, se o marco conceitual do ACDC se caracteriza pelo seu forte componente ideológico e político de valorização da comunidade negra, podendo se enquadrar aí as ações afirmativas. Entretanto, ele vai perdendo o seu teor ideológico em detrimento do avanço dos recursos pedagógicos, na sistematização programada e controlada, ao ponto de durante um dos processos de formação de professores, os capacitadores terem recebido a orientação para não mudar a ordem de aplicação das oficinas temáticas. Tal fato nos causa a impressão de que existe uma intenção deliberada de reduzir o potencial de transformação política do projeto, prevalecendo o sentido hegemônico da educação produzida pela FRM, ou seja, educar para informar e não para transformar.

No que diz respeito ao CEAP/Camélia da Liberdade, a metodologia se ampara em princípios emancipatórios, uma vez que todos os capacitadores são portadores de precioso acúmulo adquirido nas lutas do movimento negro. Os princípios políticos do projeto são anunciados já na primeira atividade que é o seminário “Caminhos para uma Educação Democrática”. A metodologia adotada durante o curso de formação privilegia a intervenção política do professor, orientando-o a estimular a participação do aluno da escola como um ente político capaz de produzir soluções a partir reflexão coletiva. Estimula o questionamento sobre o valor da meritocracia como um princípio natural e único para o reconhecimento das competências do indivíduo, em contraponto às possibilidades de sucesso inerentes as práticas de cooperativismo e solidariedade.

Quanto as resistências em relação aos projetos, observou-se que parte dos gestores das Secretarias de Educação estaduais, municipais e nas próprias escolas, no primeiro contato sobre os conteúdos propostos, manifestam entendimento de que a História africana e a História e cultura afro-brasileira, são indissociáveis das religiões de matriz africana. É uma postura que se manifesta tanto nos ambientes em que predominam os evangélicos, quanto os católicos. O processo de superação desse limite se dá por meio de sensibilizações e, geralmente com o apoio de um gestor, ou de professores que sustentam

o projeto na escola. Outra questão também presente é a alegação de que o projeto viria a sobrecarregar as escolas, demonstração evidente de desconhecimento da Lei, como também uma forma de não confrontar os currículos instituídos. Entretanto, constatou-se pelos relatórios e correspondências entre professores, gestores e as coordenações dos projetos Camélia da Liberdade e ACDC, que parte significativa dos professores e gestores capacitados, conseguiram influir no Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas, incluindo temas relativos às questões étnico-raciais, para além das efemérides do 13 de maio (Abolição da Escravatura) e do 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), impactando de forma positiva (e contínua) o ambiente escolar que teve acesso aos conteúdos de um dos projetos de formação de professores na Lei 10.639/03.

Ao analisarmos os materiais didáticos e paradidáticos dos dois projetos constatamos uma evidente discrepância, não só das formas quanto dos conteúdos. O material didático do curso de formação de professores do Camélia da Liberdade é composto basicamente de 6 (seis) Cadernos temáticos do CEAP, que inclui um anexo apontando as possibilidades de trabalho do texto com os alunos, 1 (um) DVD e dos textos de apoio sobre os conteúdos apresentados pelos formadores. Os únicos contatos virtuais oferecidos pelo CEAP aos professores em formação, é aquele constituído por meio das redes sócias (Facebook) e os conteúdos disponibilizados no Youtube. Eventualmente, são trocados e-mails entre as partes envolvidas no processo de formação.

O ACDC além de uma diversidade enorme de itens para a formação (são mais de 30 itens), da veiculação dos conteúdos em rede nacional de televisão, monitores de plantão nas salas virtuais para a continuidade do processo de formação dos professores e de outros recursos tecnológicos, nos permite constatar que o principal diferencial quanto aos materiais didáticos e paradidáticos entre o Camélia da Liberdade e o ACDC diz respeito ao volume de recursos financeiros disponibilizados para cada um dos projetos.

Ao iniciar a pesquisa estava acomodado pela ideia de que a conquista da Lei 10.639/03, foi um mérito exclusivo das lutas do movimento negro, empreendidas a partir da década de 1970, de fazer constar nos currículos escolares a real história dos negros na formação do Brasil, bem como as influências e referências do continente africano, à semelhança do continente europeu, no modo de vida e na sociabilidade do povo brasileiro.

Muito mais que a conquista de uma Lei que garanta a História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas, a questão implícita para o movimento negro, e por conseguinte para toda a população afro-brasileira é o acesso a educação. E não é luta de hoje; é excepcional a luta do povo negro, desde os seus primórdios em terras brasileiras

pelo acesso ao saber. Ainda que desde os primórdios o saber predominante fosse produzido por uma cultura totalmente estranha, amparada na usura, pela violência da fé em Deus e pela desumanização. Mas na medida em que a aculturação evoluiu, evoluiu também a capacidade do negro de se apropriar dos elementos da cultura que lhe oprimia. A idioma, a religião, os hábitos alimentares, a organização familiar e até mesmo algumas formas de associativismo. Todavia, ao mesmo tempo em que o negro se acultura, sobretudo pela sua condição de escravizado, ele preservava os elementos essenciais de sua cultura, ainda que essa cultura fosse tão diversa quanto diversos foram os indivíduos que aqui chegaram aprisionados.

Talvez esse seja o grande conflito instalado no Brasil: o aculturado se apropria e transita pela cultura do dominador, mas o dominador não consegue se apropriar nem transitar pela cultura do dominado. Resta, então, a negação absoluta do aculturado buscando lhe reduzir a condição humana, submetendo-o a toda sorte de intolerância.

Muitos negros sucumbiram, outros foram cooptados, outros assimilados, mas todos, de alguma maneira, contribuíram de forma leiga, ou pedagógica, para não deixar sucumbir a identidade étnica, ao mesmo tempo em que procediam a recodificação do mundo e do ser, para desta forma manter-se hábil para o enfrentamento que se manifesta entre as culturas predominantes no país.

É possível afirmar, com base nos estudos realizados para a pesquisa, que embora houvesse um esforço sistêmico de impedir que o negro tivesse acesso à educação e ao letramento, essa postura não foi de todo exitosa ao longo dos séculos. Desfilamos nas páginas desse trabalho exemplos e mais exemplos de negros bem sucedidos.

Ainda assim, vamos encontrar entre os anos de 1940 e 1980 uma avalanche de pensadores brasileiros, dentre eles Nina Rodrigues e Pedro Lessa, que sob as influências das conclusões “científicas” Joseph Arthur de Gobibeau e de Cesare Lombroso, este um antisemita, se expressam dos píncaros acadêmicos da pretensa cultura dominante, produzindo a criminalização da cor negra da pele, expressa no Código Penal de 1940, falando em anomia, promiscuidade, rejeição à ordem e ao patrimônio públicos, incapacidade, inconstância moral, e inabilidade - do negro - para lidar com as questões práticas para a produção de bem-estar, inclusive por meio da educação.

Para que os projetos Camélia da Liberdade e A Cor da Cultura chegassem a concepção de um processo de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, subvertendo inclusive a própria Lei 10.639/03, onde foi vetado a possibilidade das entidades do movimento negro ministrarem esses cursos de forma

autônoma, a comunidade negra teve que atravessar pela rejeição dos moços pardos nos colégios do jesuítas, criar artimanhas em relação a uma Constituição que proibia os ‘escravos’ de frequentarem a escola, aceitar como um ganho a criação de uma escola destinada exclusivamente para crianças pretas e pardas, com professor negro, consentida e legalizada pelo Estado. Essa são algumas das evidências que indicam a disposição do próprio Estado e da sociedade em apartar os negros das oportunidades que se constituíam na medida em que o direito evoluía para suprir as emergentes demandas da sociedade.

As leis que decorrem dos *lobbies* das forças hegemônicas que controlam o país, o próprio Estado se encarrega de aplicá-las sem muitas delongas, ou melhor, sem tergiversação. É o caso da lei contra os crimes hediondos, que surgiu como consequência do sequestro de um poderoso empresário do ramo da música. No entanto, as leis que emanam do clamor do povo, por não suportar a barbárie rotineira de determinados tipos de crimes, quando a conquista se materializa é necessário que o seguimento beneficiado se mobilize para a garantia da mesma, como relata Wânia Sant’Anna. É o caso da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) que coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher, que fez com que o movimento feminista, associações comunitárias e as mulheres de uma forma geral, disseminassem a Lei por todas as camadas da sociedade e impusessem ao Estado o seu cumprimento intervindo, inclusive, nos casos em que o agente do Estado negligencia em relação as suas obrigações.

São tantas as violências contra o negro ao longo do tempo, que na Constituição Brasileira de 1988 foi incluída uma lei que anuncia o crime de racismo (Lei nº 7716/89, Lei Caó). O racismo é tão banalizado na sociedade brasileira, que a Lei sendo sancionada ganhou manchetes e se disseminou de tal a forma de uma alegoria, que praticamente todo brasileiro tomou conhecimento de que o racismo é crime. Embora a Lei tenha um caráter mais humanitário e moral do que contra hegemônica, o operador do direito, seja ele o policial, o delegado, ou o juiz, raramente têm manifestado algum interesse na sua ‘consagração’.

A Lei 10.639/03, como já dissemos, é de fato contra hegemônica. Ela, se aplicada com base no Plano das Diretrizes Curriculares, atingirá os rizomas do racismo e só restará da branquitude na educação, um cerne imprestável que provavelmente será banido como rasura da história. É evidente que essa utopia não se materializará. As reações ideológicas contra a Lei, vem se expressando de forma política. Primeiro a ausência ações voltadas para a Lei, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), em seguida com a extinção dos órgãos “PIR” – promoção da igualdade racial, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

No Ministério da Educação, o desmonte dos encontros nacionais dos Fóruns Permanentes de Educação para as Relações Étnico-raciais e da CADARA - Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros. Mas a Lei 10.639/03 está ativa, sustentada por milhares de professores espalhados pelas escolas do Brasil, por pesquisadores da educação para as relações étnico-raciais que vêm produzindo uma massa crítica excelente sobre o tema, inclusive apontando soluções; e pelas ações holísticas do movimento negro, ativo e determinado contra todas as frentes do racismo.

Esse trabalho, inovador e prazeroso em relação às minhas vivências, trouxe questões que certamente me levarão a novas investigações, com possibilidade de culminar numa nova pesquisa, ou artigos acadêmicos ou ainda, em textos literários.

Tenho que revisitar personagens como Henrique Dias, sem representação para o movimento negro em detrimento de Zumbi dos Palmares, mas que no entanto, foi, até onde alcancei, o primeiro negro citado como herói em um livro didático utilizado praticamente em todo o Brasil durante o Império, além do seu Terço – Terço dos Henriques (de 1639 ao início do século XIX) - uma tropa de negros, apartados do corpo do Exército Imperial, tal qual a escola das crianças pretas do professor Pretextato. Outra instituição negra com essa longevidade do Terço, somente as irmandades religiosas das igrejas católicas dos pretos e pardos.

Como não instigar-me com a figura competente do angolano Eusébio de Queirós? O que ele ia fazer na sociedade Petalógica, nos fundos da casa de Paula Brito, onde se discutia o estudo da mentira, da lorota, para entender e aprofundar os sentidos da alma humana. Ou ainda com a saga do escravizado Alufá Rufino, “pai de santo” de um chefe de polícia, que lhe concedeu uma carta de alforria recheada de elogios e recomendações.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Wilson do Nascimento. SANTOS, Joel Rufino dos. **Atrás do muro da noite (dinâmicas das culturas afro-brasileira)**. Brasília: MINC/Fundação Cultural Palmares, 1994.

BARROS, José D' Assunção. **História comparada**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. 143p.

BILHEIRO, Ivan. **A legitimação teológica do sistema de Escravidão negra no Brasil: congruência com o estado para uma ideologia escravocrata**. In: CES Revista: Juiz de Fora, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SEPP/MEC, 2004.10p; 13p.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL, Senado Federal. **A abolição no parlamento: 65 anos de luta 1823-1888**. Brasília: 2ª edição, Vol. I e II, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 2012.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. Tradução: Carlos Braga e Inácia Canelas. Portugal: Editora Presença, 1976.

BROECK, Matheus van den. **Diário, ou narração histórica**. Disponível em <http://engenhosdepernambuco.blogspot.com.br/2015/06/curado-antes-sao-sebastiao-curado-recife.html> (Acessado em 10/03/2017).

CALVANI, Carlos Eduardo B. **A educação no projeto missionário do protestantismo no Brasil**. In: Revista Pistis Praxis Teologia e Pastoral. Vol. 1, n. 1: Curitiba, jan./jun., 2009.

CAMARGO, Oswaldo. **O negro escrito: apontamentos sobre a presença do negro na literatura afro-brasileira**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Secretaria de Estado de Cultura/Assessoria de Cultura Afro-brasileira, 1987.

CAMARGO, Oswaldo. **Um negro histórico: Francisco de Paula Brito, primeiro editor brasileiro**. In: Paula Brito editor, poeta e artífice das letras. José de Paula Ramos Jr.; Marisa Midori Deaecto & Plínio Martins Filho (Org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com Arte, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Manuel Fernandes. **Assim Nasceu Portugal**. Rio de Janeiro: Casa da Medalha Ltda., s.d.

COSTA, Marisa Vorraber. Introdução: **Novos olhares na pesquisa em educação**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007. 14p.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Diversidade, 2005.

DENIS, Henri. **História do pensamento económico**. Tradução António Borges Coelho. Lisboa: Livros Horizonte LDA, 1974.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Gramsci em Turim, a construção do conceito de hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2000.

DIAS, Jorge Antonio. **A Companhia de Aprendiz de Marinheiro do Rio de Janeiro: processo histórico e político de construção da esperança da Armada Imperial**. In: XXVIII Simpósio de História. Lugares de historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, 27 a 31 de julho de 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439330802_ARQUIVO_TrabalhoAnpuh-jorgedias.pdf (Acessado em 11/01/2018).

DURKHEIM, Émile. **Os pensadores**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FAGUNDES, Igor Pereira. **Felipe Camarão, um cavaleiro potiguar a serviço del rei: memória, história e identidade nas guerras pernambucanas, século XV**. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/7mares/wp-content/uploads/2015/11/v03n05a131.pdf> (acessado em 19/03/2017).

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Editora Globo, 5ª edição, 1ª reimpressão, 2013.

FERREIRA, Higor Figueira. **Mais que uma escola: a construção de um currículo para uma escola de meninos pretos e pardos na Corte**. In: Rascunhos cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. Marcelo Mac Cord; Carlos Eduardo Moreira de Araújo & Flávio Santos Gomes (Org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

FERREIRA, Breno Ferraz Leal. **Contra todos os inimigos. Luís António Verney: historiografia e método crítico (1736-1750)**. (Dissertação em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FIORI, Giuseppe. **A vida de Antonio Gramsci**. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1995.

GEORGES, Politzer. **A filosofia e os mitos**. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GOFF, Le Jacques. **História e memória**. Tradução Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. São Paulo: Editora UNICAMP, 2003.

GOMES, Flávio dos Santos. **Reencontrando Palmares**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz & GARCIA, Costa (org.). *De olho em Zumbi dos Palmares: história, símbolos e memória social*. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2011.

GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GUTMANN, Amy. Introdução. In: TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Tradução de Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. 40p. Título original: Multiculturalism.

JÚNIOR, Amarílio Ferreira. BITTAR, Marisa. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 80, n.196, p.472-482, set./dez.: Brasília/INEP, 1999.

JUNIOR, Caio Prado. **História Econômica do Brasil**. 42ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro 1808 -1850**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda mútua: um fator de evolução**. Tradução Waldyr Azevedo Jr. São Sebastião: A senhora Editora, 2009.

LIMA, Daniela Fernanda Cardoso Forster. **Ratio Studiorum: método pedagógico dos jesuítas**. Disponível em:
www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/5/31.pdf5º (Acessado em 17/03/2017).

LOPES, Helena Theodoro. **Educação e desenvolvimento econômico**. In: Expressão – Revista da Associação de Ensino Superior São Judas Tadeu. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação e Letras São Judas Tadeu, Ano 1, nº 1, 1978.

MATTOS, Hebe. **Da guerra preta às hierarquias de cor no Atlântico português**. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Hebe%20Mattos.pdf>, (Acessado em 08/03/2017)

MERCADANTE, Paulo. **A consciência conservadora no Brasil: contribuição ao estudo da formação brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1972.

MIRA, João Manoel Lima. **A evangelização do negro no período colonial brasileiro**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus & SALES, Andrea de Lima Ribeiro. **Memórias da educação indígena: os jesuítas na construção de uma escola para índios no Brasil**.

In: MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus & SISS, Ahyas (Orgs.). *Educação, cultura e relações interétnicas*. Quartet; Edur: Rio de Janeiro, 2009.

MORAES, Wallace dos Santos de. **A revolta dos governados do inverno-primavera de 2013 no Brasil e suas interpretações**. <http://www.otal.ifcs.ufrj.br/a-revolta-dos-governados-do-inverno-primavera-de-2013-no-brasil-e-suas-interpretacoes/> (Acessado em 22/02/2016).

MOISÉS, Perrone Beatriz. **Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)**. In: História dos índios no Brasil. CUNHA, Manuela Carneiro (org.). 2ª edição: São Paulo, Cia da Letras: FAPESP: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita, repensar a reforma reformar o pensamento**. 6ª ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOTA, Célio de Souza. **O “Terço de Henrique Dias” na Bahia setecentista: uma construção de uma tradição?** Disponível em: <http://simposiohistoria.com.br/2015/anais/CELIO.pdf> (Acessado em 11/03/2017)

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2003.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990. 12p.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU-PE/Escola Maria da Conceição. **VIII encontro de negros do Norte e Nordeste: o negro e a educação**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, s/d.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. **O marinheiro Marcílio Dias: as muitas memórias de um cidadão exemplar**. Navigator: subsídios para a história marítima do Brasil. Rio de Janeiro, V. 11, no 21, p. 84-95 – 2015.

NETO, Elydio dos Santos. **Educação e complexidade**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

NUNES, Ranchimit Batista. **História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar**. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN: Natal/RN, 2014. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/control/DocumentoControle.php?oper...cod...> (acessado em 18/08/2017).

OLIVEIRA, Jane Souto. **Brasil mostra a tua cara: imagens da população brasileira nos censos demográficos de 1872 a 2000**. Rio de Janeiro: IBGE/Escola Nacional de Estatística, 2003.
Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2434.pdf> (Acessado em 12/01/2018).

PEREIRA, Amauri Mendes. SILVA, Joselina da. (Orgs.). **O movimento negro brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

PINTO, Paula Alexandra Aguiar. **O ensino primário e seus valores em Portugal, de 1807 até 1928, através dos manuais escolares.** Tese de Mestrado em Ciência da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa: 2009. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2228/1/ulsd58141_tm_Paula_Pinto.pdf: (Acessado em: 06/01/2017).

PIZA, Edith & ROSEMBERG, Fúlvia. **Cor nos censos brasileiros.** In: CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: A escrita da história – novas perspectivas. Peter Burke (org.). Tradução Magda Lopes. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

PRUDENTE, Wilson. **A verdadeira história do Direito Constitucional no Brasil: discutindo o Direito do opressor construindo o Direito do oprimido.** (vol. 1). Niterói: Editora Ímpetus Ltda., 2009.

RAMOS, André R.F. **A escravidão do indígena, entre o mito e novas perspectivas de debates.** In: Revista de Estudos e Pesquisas. Brasília: FUNAI: CGEP/CGDOC, v.1, n.1, 2004.

REIS, João José. SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. CARVALHO, Marcos J.M de. **O alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico negro (1822-1853).** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RIBEIRO, Francisco José Gomes. **O primeiro mestre escola do Brasil,** artigo. revistas.ufpr.br/letras/article/download/19953/13160 (Acessado em 10/03/2017)

ROSSET, Clément. **Lógica do pior.** Trad.: Fernando J. F. Ribeiro e Ivana Bentes. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

SAN'ANNA, Wânia. **Marco conceitual do projeto a Cor da Cultura.** Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/Marco%20Conceitual.pdf>

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo.** 15ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Saber do negro.** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2015.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: editora Autores Associados, 9ª edição, 2004.

SECO, Ana Paula. AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.** In: SAVIANI, Demerval. LOMBARDI, José Claudinei. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). *Navegando pela história da*

educação brasileira. CD-ROM; Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. (Acessado em 18/03/2017).

SENA, Paulo. **A história do PNE e os desafios da nova lei**. In; BRASIL. *Plano nacional de educação 2014-2024*. Brasília, DF: 2014, 22p. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

SLENES, Robert Wayne Andrew. **Na senzala uma flor: Esperanças e recordações da família escrava (Brasil Sudeste, século XIX)**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>, acessado em 30/10/2017.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação, diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História Militar do Brasil**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

SYSS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução: Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão**. Tradução Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores; a origem da Lei Negra**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

TRINDADE, Azoilda L. da. SANTOS, Rafael dos. (Orgs.). **Multiculturalismo mil e uma faces da escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos séculos XVII a XIX**. Tradução Tasso Gadzanis. São Paulo: Editora Corrupio, 1987.

VILAR, Leandro. **O engenho e o fabrico do açúcar no Brasil colonial**. In: Seguindo os passos da história. Disponível em: <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2013> (acessado em 19/08/2017).

WHAITE, Leslie A. **O conceito de sistemas culturais: como compreender tribos e nações.** Tradução Áurea Weissenberg. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

WEST, Cornel. **Questão de raça.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

REFERÊNCIAS INTERNET

Revista Espaço Acadêmico nº 40, setembro de 2004.

https://www.espacoacademico.com.br/040/40pc_diretriz.htm (acessado em 08/12/2016)

<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232> (acessado em 24/12/2016)

<http://www.politize.com.br/constituicao-de-1824/> (acessado em 26/12/2016) nota 4

A expedição de Martin Afonso de Souza (1530-1532)

http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/martim_afonso.html (acessado em 18/01/2017)