

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA

ARQUIVOS DA HISTÓRIA E HISTÓRIAS DE VIDA: diálogos com a Educação Popular

UBERABA/MG
2012

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA

ARQUIVOS DA HISTÓRIA E HISTÓRIAS DE VIDA: diálogos com a Educação Popular

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educativos.

Orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos.

UBERABA/MG
2012

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Souza, Tiago Zanquêta de.

S89a Arquivos da história e histórias de vida: diálogos com a educação popular / Tiago Zanquêta de Souza. – Uberaba, 2012.
123 f.: il. color

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2012.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Valéria Oliveira de Vasconcelos

1. Educação popular. 2. Escravidão – História. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 370.115

Tiago Zanquêta de Souza

ARQUIVOS DA HISTÓRIA E HISTÓRIAS DE VIDA: diálogos com a Educação Popular

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educativos.


Orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos

Aprovada em 31/05/2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos (Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.^a Dr.^a Maria Waldenez de Oliveira
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR



Prof.^a Dr.^a Fernanda Tellés Márques
Universidade de Uberaba - UNIUBE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela dádiva da vida e por toda a proteção durante mais essa etapa de minha formação acadêmica.

Agradeço a meus pais, Marcos e Nilza, por terem me apoiado nos momentos difíceis, por terem me estimulado nos momentos de desânimo, e ter me trazido tantas alegrias, esperanças e conquistas na vida.

Agradeço às minhas irmãs e familiares mais próximos, em especial, à minha amada avó Maria, que muito torcia por mim. Hoje não mais entre nós, tenho a certeza de que seus pensamentos ainda emanam boas vibrações a mim.

Agradeço à minha namorada Gabriela por ter dispensado a mim a atenção que precisava durante todo o tempo de pesquisa, pela compreensão e pelo respeito às minhas várias noites e finais de semanas em prol dessa produção acadêmica.

Agradeço ao senhor João Eurípedes de Araújo, que no Arquivo Público de Uberaba me apresentou diferentes possibilidades de pesquisa, de análise e de estudo.

Agradeço carinhosamente à Senhora Maria Luzia Cardoso, pessoa que compartilha comigo de sua experiência, de suas histórias, para que eu possa construir uma outra.

Agradeço aos professores Wenceslau Gonçalves Neto e Fernanda Telles Márques pelas orientações e sugestões enriquecedoras no exame de qualificação.

Agradeço a meus colegas de mestrado, aos professores, na pessoa da professora Dra. Fernanda Telles Márques, que desde o início me acompanhou nessa produção científica.

Agradeço à minha orientadora professora Dra Valéria Oliveira de Vasconcelos, primeiramente, pela amizade e pelo companheirismo. Por ter me ensinado a pesquisar, a descobrir, a descortinar, a viver de modo mais simples, mais humilde e sincero. Por ter compartilhado comigo de momentos inesquecíveis.

Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou de outra colaboraram para que esse trabalho pudesse ser construído.

O ser humano vivencia a si mesmo, seus pensamentos como algo separado do resto do universo – numa espécie de ilusão de ótica de sua consciência. E essa ilusão é uma espécie de prisão que nos restringe a nossos desejos pessoais, conceitos e ao afeto por pessoas mais próximas. Nossa principal tarefa é a de nos livrarmos dessa prisão, ampliando o nosso círculo de compaixão, para que ele abranja todos os seres vivos e toda a natureza em sua beleza. Ninguém conseguirá alcançar completamente esse objetivo, mas lutar pela sua realização já é por si só parte de nossa libertação e o alicerce de nossa segurança interior.

Albert Einstein

RESUMO

A Educação Popular é uma práxis que contribui para que as pessoas possam “tomar a história nas mãos”, na luta por garantir que as parcelas discriminadas da sociedade tenham direito à vez e voz, denunciando práticas opressoras e anunciando formas de superação da realidade. Na perspectiva de visibilizar histórias dos negros escravizados da região de Uberaba-MG, o que se percebe nos arquivos da história e nas histórias de vida é um esvaziamento dos elementos culturais de sustentação da identidade do povo, o que contribuiu para reduzir as condições próprias para o trabalho político de sua luta. Os negros outrora escravizados, hoje libertos e marginalizados, fazem parte da sociedade e ainda carregam as marcas do preconceito e da exclusão social. Em Uberaba, esse quadro não é diferente. Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral resgatar a história da escravidão em Uberaba, arquivada em documentos e na memória de poucos para, em seguida, colocá-la em diálogo com alguns pilares da Educação Popular, com a finalidade de pensar novas práticas pedagógicas – escolares ou não –, que tenham sentido e significado com relação ao que se aprende, a quem aprende e com quem aprende. Teve-se como objetivos específicos: levantar e analisar os documentos que registram a história da escravidão em Uberaba, constantes no Arquivo Público da cidade; compartilhar histórias de vida que remontam ao período da escravidão na região e estabelecer um diálogo com as premissas da Educação Popular, entre elas: a autonomia, a emancipação, a crítica e a reflexão. A metodologia da pesquisa teve como base a pesquisa *documental* e as *histórias de vida* e está dividida em três momentos: no primeiro deles, foi feito o levantamento e análise de documentos constantes no Arquivo Público de Uberaba, que tratam da escravidão nesse município; no segundo momento, foi ouvida a história da senhora Maria Luzia, moradora da cidade, neta de escravos. No terceiro momento, os dados levantados foram analisados a partir de seus conteúdos, e organizados em eixos temáticos previamente estabelecidos, quais sejam: escravidão, dominação, resistência, libertação e educação. Nesse sentido, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para um olhar mais aprofundado e crítico sobre a realidade que vivemos, a ponto de questioná-la, para, a partir disso, buscar por transformações que visam à felicidade, à autonomia e à educação como prática da liberdade.

Palavras-chave: História de vida. Escravidão em Uberaba. Educação Popular.

ABSTRACT

The Popular Education is a practice that helps people to "take history into the hands" facing to ensure that the broken portions of society have a right to express themselves, denouncing oppressive practices and announcing ways of overcoming their reality. From the perspective of studying stories of enslaved black persons in the region of Uberaba/MG/Brazil, what is perceived in the archives of history and stories of life is an emptying of cultural elements supporting the identity of these people, which contributed to reduce the conditions suitable for the work of his political struggle. Blacks once enslaved, freed today and marginalized, take part of society and still bear the marks of prejudice and social exclusion. In Uberaba, this situation is no different. Thus, the present study aimed to rescue the history of slavery in Uberaba, accessible in the County Public Archives, and in the memory for a few, then put it in dialogue with some pillars of Popular Education, in order to consider new practices pedagogical – scholars or not - that have meaning and significance with respect to what is learned, the learner and with whom one learn. Had as objectives: to select and analyse documents that record the history of slavery in Uberaba, contained in the County Public Archives; sharing life stories that date back to the period of slavery in the region; and establish a dialogue with the premises of Popular Education among them: autonomy, empowerment, and critical reflection. The research methodology was based on documentary research and the life stories and is divided into three stages: in the first one was done a survey and analysis of documents contained in the Public Archives of Uberaba, dealing with slavery in this city; in the second moment was heard the story of Mrs. Maria Luzia, a resident of the city, the granddaughter of slaves; in the third phase, the collected data were analysed based on their contents, and organized into themes previously established, which are: slavery, domination, resistance, liberation and education. Accordingly, it is expected that this research will contribute to a more thorough and critical about the reality we live in, about to question her, and, from this, check for changes aimed at happiness, autonomy and education as a practice of freedom.

Keywords: Stories of life. Slavery in Uberaba. Popular Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1	- Desemboque – atual distrito de Sacramento/MG. Foto de 1980	25
Foto 2	- Antiga Rua do Comércio, hoje Rua Arthur Machado, uma das principais do grande centro comercial de Uberaba, em 1885.....	29

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Etnias africanas que chegaram a Uberaba.....	33
Figura 2 (A)	- Imagens do catálogo onde estão registrados os documentos relacionados à escravidão em Uberaba: Escravos como bem.....	39
Figura 2 (B)	- Imagens do catálogo onde estão registrados os documentos relacionados à escravidão em Uberaba: Escravos como propriedade.....	40
Figura 2 (C)	- Imagens do catálogo onde estão registrados os documentos relacionados à escravidão em Uberaba: Agressões físicas e registros de suicídios.....	41
Figura 3	- Objetos usados por proprietários de escravos para castigá-los.....	54
Figura 4	- Auto do processo criminal aberto contra a escrava Maria Rita.....	56
Figura 5	- A evolução humana segundo Morgan.....	77

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	- Sertão da Farinha Podre – quase despovoado.....	24
Mapa 2	- Uberaba, importante entreposto comercial do século XVIII.....	28
Mapa 3	- Da África ao Brasil e Américas: a rota do tráfico negreiro.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APU	Arquivo Público de Uberaba
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	16
<i>I</i> <i>CAPÍTULO</i>	22
1 ARQUIVOS DA HISTÓRIA: A ESCRAVIDÃO EM UBERABA-MG	23
1.1 A primazia uberabense: de vila a cidade	24
1.1.2 A economia local	27
1.2 Trabalho escravo em Uberaba	30
1.3 Os laços familiares entre os escravos	36
1.4 A história nos documentos	38
<i>II</i> <i>CAPÍTULO</i>	43
2 HISTÓRIAS DE VIDA: O QUE DONA MARIA LUZIA TÊM A ENSINAR?.....	44
2.1 Quem é Maria Luzia?	45
2.2 As histórias que ensinam	46
2.2.1 O cenário pós-escravidão	49
2.3 O patrimônio humano de proprietários concretos	51
2.4 A docilidade pelas correntes	54
2.5 A liberdade declarada: os azares da própria sorte	58
2.5.1 A identidade negra e a democracia racial	63
2.6 A mercantilização do negro	66
2.7 Como moravam os escravos	67
2.8 A imposição religiosa e a religiosidade	69
<i>III</i> <i>CAPÍTULO</i>	72
3 DA INDIGNAÇÃO AO ENCANTAMENTO: OS PORQUÊS DA ESCRAVIDÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR	73
3.1 A naturalização da escravidão	73
3.2 O mito da evolução cultural	76

3.3	O não ser.....	79
3.4	Os excluídos e o face a face em Dussel	80
3.5	O negro desumanizado: o <i>patrimônio</i> de seu <i>proprietário</i>	81
3.6	A história de Uberaba na escola	82
<i>IV</i>	<i>CAPÍTULO</i>	84
4	A EDUCAÇÃO COMO CULTURA: UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA QUE ENSINA.....	85
4.1	A cultura	85
4.2	A Cultura Afro-brasileira na escola	89
4.2.1	O currículo	90
4.2.2	A legislação	92
4.2.2.1	A educação para as relações étnico-raciais	94
4.2.3	A escola e o racismo	99
4.2.4	A escola e a socialização da criança negra.....	102
4.2.5	A escola e o diálogo das diferenças.....	105
4.2.6	Tomando a história nas mãos	106
4.3	Retomando as histórias e abrindo espaço para outras	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	116

APRESENTAÇÃO

Do começo...

A pesquisa que agora apresento teve início em 2010 e trazia, naquele momento, o objetivo de compreender as concepções de meio ambiente entre os remanescentes quilombolas da região de Uberaba – MG, e a partir desse referencial, problematizar a relação existente entre o ser humano e a natureza.

Em longas conversas de orientação, fomos buscando – orientadora e pesquisador - diretrizes que apontassem consonâncias entre a bagagem teórica que eu já trazia, de minha formação inicial, como biólogo, e a linha de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade” (hoje “Cultura e processos educativos”).

No afã por encontrar os caminhos que me levassem ao êxito pretendido na pesquisa, fui me deparando com alguns obstáculos que me levaram a repensar o percurso. Descobri, por meio de muitas conversas com colegas professores, que em Uberaba não foi identificado registro de remanescentes quilombolas.

Em um primeiro momento senti-me frustrado e um tanto perdido, por descobrir que os sujeitos desejados não poderiam ser encontrados. Nas várias leituras realizadas nesse período, principalmente de Carlos Rodrigues Brandão, fui reelaborando e redesenhando meu projeto de pesquisa, voltado para a população remanescente de escravos em Uberaba, a partir da Educação Popular e da Antropologia.

Decidi, por isso, ir ao Arquivo Público de Uberaba (APU), para saber quais os registros ali presentes sobre a escravidão no município.

Estive, inicialmente, no APU com o objetivo de buscar por informações a respeito de certo grupo denominado “Mapuaba” que vive no município.

Tive ciência desse grupo através da professora Dra. Fernanda Telles Márques, uma vez que fui até ela para perguntar se sabia de alguém em Uberaba que, por ventura, seria descendente de escravos. *“[Mapuaba] é um apelido, porque o meu avô foi escravo. Ele sumia, [...] e esse mato que ele entrava, é que tinha o espinho... acho que um espinho muito grande e era tudo trançado, é um mato sujo, então, o mato que chama mapuaba¹”*.

Os dados foram obtidos por intermédio do senhor João Eurípedes de Araújo, historiador e trabalhador do APU que, interessando-se pela minha curiosidade, indicou onde poderiam ser encontrados os “Mapuaba”. Ademais, me apresentou dois catálogos, além de várias dissertações e teses que tratavam da história da escravidão no município em questão.

¹ Fala da senhora Maria Luzia, mulher que compartilha comigo sua história de vida.

Vi-me extasiado, várias vezes, com um encantamento que me fazia cada vez mais buscar por respostas a perguntas que lançava como desafio.

Apesar do entusiasmo, com meu olhar de pesquisador ainda imaturo, não havia percebido a importância do material em mãos. Já em uma segunda visita ao APU, entretanto, a partir da leitura das primeiras páginas dos catálogos, vários documentos foram sendo levantados – como registros de batismos; autos e processos criminais; inventários *post-mortem*; registros hipotecários; registros de penhor de escravos; registros de compra e venda de escravos – e se mostraram uma rica possibilidade de pesquisa e aprofundamento teórico.

A proposta, então, foi se configurando para uma pesquisa sobre histórias de vida que trouxessem à tona as marcas da escravidão em Uberaba, a partir da Educação Popular e da Antropologia.

Concomitante à leitura desses “achados”, fui encontrando teses e dissertações, como a de Eliane Mendonça Márquez Rezende (1991), Luís Augusto Bustamante Lourenço (2007), Florisvaldo Ribeiro Junior (1997/2001) e Alessandra Caetano Gomes (2004), que tratam do tema da escravidão em Uberaba. Na verdade, das leituras que fazia desses textos, foram se revelando nos catálogos e nos originais, novas fontes de pesquisa.

Identificara concepção de escravos como “não humanos”, assim entendidos quando li pela primeira vez a palavra *plantel*, ou ainda como *patrimônio* e *objeto*, entendido na palavra *bem*, constantes nos inúmeros inventários, ou ainda, na palavra *esmola*, como se um ser humano pudesse ser doado a alguém, ou trocado, em favores, para prestar serviços, provocou-me profunda indignação e, ao mesmo tempo, instigou-me à busca pela análise desses documentos.

Por mais cinco vezes estive no APU e, a cada visita, uma “descoberta” nova. Na terceira visita, a exemplo, conheci a história de Maria Rita. História que ajuda a entender a trajetória dos negros na cidade de Uberaba. Por último, várias fotografias dos documentos foram realizadas, muito embora esse registro fotográfico dos originais seja bastante dificultado uma vez que os documentos estão praticamente ilegíveis.

Utilizar-me de luvas e máscara foi uma experiência única e inigualável, como algo que eu nunca haveria imaginado fazer um dia: utilizar-me da história para contar e fazer uma outra.

Em meio a todo esse processo, diria de construção metodológica, fui até a senhora Maria Luzia (matriarca dos “Mapuaba”), pessoa que tive o prazer de conhecer e que me ensinou a ver no outro a possibilidade de aprendizado, utilizando para isso, os olhos da

humildade e as lentes da sabedoria. Para mim, foram essas experiências, talvez, as mais importantes que já tive em toda a minha vida.

Interessante o processo de relacionar as informações de histórias contadas por alguém, e dos registros oficiais protagonizados pela história daqueles de quem falavam.

Em todo esse percurso, eis uma pergunta inquietante e que não cala ao pesquisador: como um biólogo se tornou pesquisador da História da escravidão e se interessou pelo tema dessa população marginalizada?

Constituí-me como professor de Biologia não somente a partir do momento em que me matriculei nesse curso de formação superior. Hoje, depois de passados seis anos, percebo que essa formação se deu ao longo de toda a minha trajetória como pessoa, no contato com o outro, que me despertou e desperta sempre a curiosidade e me inquieta quando fere os princípios que eu cultivei. Dentre eles, o respeito mútuo, o não preconceito, a verdade. Sempre me senti incomodado diante piadas ou brincadeiras racistas, que colocam os sujeitos em uma condição que não são, inferior.

Por isso, em meu olhar, tem muito do interesse por formas de educação mais significativas que proporcionem possibilidades de uma visão crítica e aprofundada da realidade em que nos inserimos. Quem de nossas crianças, adolescentes, adultos ou mesmo idosos, que não mergulharam em suas próprias histórias ou naquela de negros escravizados no município, sabe desse período de nossa formação social? Se eles tivessem a oportunidade de conhecer a raiz dos problemas hoje enfrentados, talvez a realidade que compartilham pudesse ser diferente. Gostaria muito de auxiliar para despertar a indignação, no sentido Freireano do termo, para, por meio dela e da esperança, alimentar o sonho, contribuir para dignificar homens e mulheres, e, conseqüentemente, lutar por sua verdadeira humanização.

Busquei responder aos objetivos propostos no percurso de investigação, sempre na preocupação de não deixar com que essa pesquisa se transformasse em mero levantamento de dados históricos, ou deixar parecer a história pela história. Enfim, esse trabalho é apenas o começo de outro, pois, como coloca Freire (1985, p.114) o “anúncio de um novo mundo” apenas pode ser realizado quando as pessoas não estão isoladas desse mundo, na medida em que “a libertação ocorre em sua práxis histórica quando implica uma consciência crítica da relação implícita entre consciência e mundo”, pelos próprios sujeitos.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o diálogo entre a Educação Popular e as histórias de vida de negros escravizados da região de Uberaba. Essas histórias estão contidas nos documentos do Arquivo Público de Uberaba (APU) - no que se refere aos registros da escravidão - e também na memória de uma cidadã uberabense, neta de escravos, que traz viva sua história, mas em chamadas arrefecidas pelas linhas do tempo.

Na perspectiva de visibilizar histórias de negros escravizados, nasce a justificativa da presente pesquisa, pois, o que se percebe nos arquivos da história e nas análises de histórias de vida é, em muitos casos, um esvaziamento dos elementos culturais de sustentação da identidade do povo, ou mesmo grupo, além do enfraquecimento das bases sociais da reprodução da sua cultura, o que contribui para reduzir as condições próprias para o trabalho político de sua luta (BRANDÃO, 1985).

A população negra escravizada e marginalizada, hoje marginalizada, faz parte da sociedade e ainda carrega marcas centenárias de preconceitos e exclusão social. Em Uberaba, esse quadro não é diferente. Por isso, conhecer melhor sua história, sua origem e suas raízes, pode contribuir para que essas pessoas possam “tomar a história nas mãos” e a partir disso, possam buscar a autonomia e a liberdade, a crítica e a reflexão em torno da relação opressor - oprimido (FREIRE, 2005), e também para trazer suas contribuições à nação brasileira.

Depreende-se, do exposto acima, que a introdução no ensino fundamental da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, constitui-se num passo necessário, embora não suficiente, para o reconhecimento e valorização das raízes africanas na cultura brasileira

A Educação Popular pode possibilitar a visão da cultura negra como um dos elementos formadores da própria cultura brasileira; desconstruir a noção de que a história do Brasil começa com os europeus e com os negros escravizados; recuperar a memória histórica, revisando a importância dos negros na formação étnico-social do povo brasileiro; trabalhar com a concepção de autonomia, libertação, resistência, crítica e reflexão; possibilitar a vivência de um novo saber-fazer a respeito da identidade afro-brasileira diante da pluralidade cultural.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral visibilizar a história da escravidão em Uberaba, arquivada em documentos e na memória de poucos para, em seguida, colocá-la em diálogo com alguns eixos da Educação Popular, tais como a autonomia, a emancipação, a crítica e a reflexão.

Têm-se como objetivos específicos: levantar e analisar os documentos que registram a história da escravidão em Uberaba, constantes no Arquivo Público da cidade; compartilhar histórias de vida que remontam ao período da escravidão na região; estabelecer um diálogo entre os dados levantados e as premissas da Educação Popular.

A metodologia da presente pesquisa foi dividida em três momentos.

No **primeiro** deles foi realizado o levantamento e análise de documentos constantes no Arquivo Público de Uberaba, que tratam da escravidão nesse município.

As pesquisadoras Eni Samara e Ismênia Tupy, autoras do livro *História & Documento e metodologia de pesquisa* (2007, p. 16) colocam que a “história como a ciência da reconstituição do passado e o documento impresso e/ou manuscrito como a fonte fidedigna, inquestionável” serve para assegurar a verdade propriamente dita, que emerge dos documentos analisados. Ainda de acordo com Samara e Tupy (2007), o documento histórico é, sem dúvida, referência fundamental, concretizado em objetos, provas, testemunhos, entre outros referenciais, que distinguem a narrativa histórica da ficção literária, no cuidado de refletir sobre a própria natureza da história. Não menos importante, como mostram ainda as autoras, em arquivos públicos está preservada a memória dos atos administrativos e/ou quaisquer outros fatos considerados relevantes, pois os documentos estão selecionados, classificados, catalogados e, quando necessário, até restaurados. Por isso, constituem-se como núcleos de referência nos quais, dependendo da organização do acervo e das condições de trabalho, o pesquisador teria maior acesso aos dados que deseja coletar.

Os documentos do Arquivo Público Municipal que foram analisados são:

- registros de batismos;
- autos e processos criminais;
- inventários *post-mortem*;
- registros hipotecários;
- registros de penhor de escravos;
- registros de compra e venda de escravos;
- registros de escravos libertos.

Num **segundo momento**, foi ouvida a história da senhora Maria Luzia Cardoso, moradora da cidade de Uberaba, que atendia aos critérios estabelecidos para essa pesquisa, que foram os seguintes: ser afrodescendente (homens ou mulheres); ter mais de 60 anos; residir na região de Uberaba; ter interesse em participar da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, no cuidado de não colocar o outro como aquele que não sabe, ou seja, a estrutura frasal foi mantida e a grafia obedeceu à norma culta, uma vez que a forma como se fala não é a mesma de como se escreve. Para Dulce Whitaker e Elis Fiamengue (2002), é preciso prestar atenção aos olhares preconceituosos que se integram à história como forma de criar obstáculos à compreensão adequada do modo de ser de quem fala. É preciso, de acordo com as autoras, reforçar que o outro é o autor da sua própria história, e que em qualquer circunstância, nenhum ser humano deve se colocar como *salvador* daquele que é considerado hegemonicamente como *infeliz*.

Whitaker e Fiamengue (2002) apontam que a ciência tem olhado o outro como aquele que *não sabe*, que *não tem perspectiva*, que *não participa* das transformações, que *não entende as informações*. Essa pesquisa vem justamente se contrapor ao preconceito tão fortemente arraigado no meio acadêmico. Pelo contrário, esse outro, como sujeito, é o protagonista de sua história e partícipe da história contemporânea. Daí toda a atenção para, na transcrição da história de vida da senhora Maria Luiza, não colocá-la como o que ela não é.

Para Jaqueline Moll (2000), as histórias de vida são instrumentos metodológicos tributários da valorização dos saberes e representações dos sujeitos sociais acerca das questões implicadas no processo de investigação, através de fotografias, cartas, documentos, narrativas, ou de outras fontes indicadas pelos próprios sujeitos. Ainda segundo Moll as histórias de vida representam uma experiência comunicativa:

Nos processos de entendimento considerados condição *sine qua non* para aproximação e acesso ao contexto do âmbito objetual, configura-se a experiência comunicativa, na qual os significados, que sempre são encarnados em ações, em instituições, em produtos do trabalho, em contexto de cooperação e em documentos, podem ser compreendidos (2000, p.27).

Na presente pesquisa teve-se o cuidado de, como aponta Victor Vincent Valla (1996, p.179), “citar o máximo possível a fala desta [do sujeito], pois tal procedimento permite que outros tenham a possibilidade de interpretar o que está sendo dito”. A forma como se relata uma experiência demonstra a concepção de mundo do relator.

É imprescindível destacar também, conforme coloca Valla (1996), que a formação de cada um, a sua história de vida e as suas vivências cotidianas, condicionam uma determinada leitura do outro, o que não implica, necessariamente, na compreensão de tudo o que o outro fala, mas do que, na verdade, desperta maior atenção, pelo que mais é notório para o pesquisador.

Valla (1996) ressalta o necessário cuidado com a interpretação da fala do outro, com o objetivo de evitar julgamentos apressados, uma vez que o que se apresenta como “falta de iniciativa e/ou apatia é, para a população, uma avaliação (conjuntural e material) rigorosa dos limites de sua melhoria” (p.181). Caso contrário, uma interpretação pode levar a “uma suposta identidade, consciência de classe e organização, que, na realidade, é uma fantasia nossa” (MARTINS², 1989, *apud* VALLA, 1996, p.182).

Na fala do outro deve existir o desejo do pesquisador de

desvendar o lado oculto das relações sociais com os olhos destas, revelando-lhes aquilo que ele enxerga mas não vê, completando, com ele, a produção do conhecimento crítico que nasce da revelação do subalterno como sujeito (VALLA, 1996, p.184).

Ao fazer a leitura de mundo e posteriormente a análise contextualizada, pode-se observar que o sujeito que empresta seus conhecimentos, que escreve e conta sua história, ou ainda melhor, descreve a experiência adquirida em parte de sua vida, utiliza-se de recursos que demonstram sentimentos em grande parte dos momentos em que viveu.

A construção do conhecimento e da aprendizagem se dá a partir do que se é experienciado. Segundo Jorge Larrosa Bondía (2002, p.28),

a experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las.

As experiências adquiridas ao longo dos anos são intransferíveis e ímpares na vida de quem por elas passam. Por isso, essa pesquisa não objetiva comprovar um “experimento”, dentro do qual sujeitos/objetos devem responder a determinada hipótese, mas sim, busca uma partilha de saberes e conhecimentos que se constroem coletivamente e proporcionam um aprendizado mútuo. Nesse sentido, Larrosa Bondía (2002, p.28) afirma que,

se o experimento é repetível a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida.

²José de Sousa Martins é sociólogo e professor emérito da Universidade de São Paulo (USP). É considerado um dos intelectuais brasileiros mais respeitados no campo das Ciências Sociais. Cativa o interesse pela investigação social sobre os excluídos, o que levou à publicação de diversos trabalhos, como “Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão”. In: *Caminhada no chão da noite*, em 1989.

E ainda completa afirmando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. [...] a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21). Com a história de vida da participante dessa pesquisa, o que se pretendeu foi captar as experiências que pudessem emergir de sua fala e partilhar os saberes de experiência vivenciados.

O que hoje se acentua, é o depauperamento da arte de contar, de compartilhar, apontando o declínio de uma tradição e de memória comuns, que davam condições à permanência de uma experiência coletiva, intrínseca a um trabalho e a um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem (BENJAMIN,1985).

Cada um tem a sua história, que foi e é construída através das relações sociais, do que é estabelecido entre duas ou mais pessoas em um determinado contexto. Por isso, “cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a de constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos” (BENJAMIN,1985, p.13). Daí decorreu a escolha da história de vida como parte da metodologia científica da presente pesquisa.

No **terceiro momento**, os dados levantados foram analisados a partir de seus conteúdos, e organizados em eixos temáticos previamente estabelecidos, quais sejam: Escravidão – Opressão; Libertação – Emancipação/Transformação Social; Resistência – Autonomia; Domesticação/Desumanização – Humanização. Outros eixos que emergiram dos *Arquivos da História*, ou das *Histórias de vida*, foram incorporados como orientadores da análise, dentre eles, a domesticação e a desumanização. O diálogo com a Educação Popular foi realizado a partir desses eixos, buscando visibilizar a história, na tentativa de retirá-la dos livros e arquivos do passado, trazendo maior notoriedade àquelas pessoas que dela fizeram e fazem parte.

O aporte teórico para se entender a escravidão em Uberaba está fundamentado nas produções acadêmicas de Pedro dos Reis Coutinho (2000), Alessandra Caetano Gomes (2004), Florisvaldo Paulo Ribeiro Junior (2001), Eliane Mendonça Márquez de Rezende (1991) e Luis Augusto Bustamante Lourenço (2007). Para pensar a escravidão na perspectiva do evolucionismo cultural, Lewis Henry Morgan (2004) e Edward Burnett Tylor (2005); da antropologia cultural, Franz Boas (2004) é o referencial utilizado. Enrique Dussel³ (1977, 1986, 1993) contribui para contrapor conceitos eurocêntricos com sua visão da Filosofia da

³ Enrique Dussel nasceu na Argentina em 1934. É filósofo, radicado por exílio desde 1975 no México. É um dos maiores estudiosos da filosofia da libertação e do pensamento latino-americano. É um crítico do pensamento eurocêntrico contemporâneo.

Libertação. Para o diálogo com a Educação Popular tem-se Carlos Rodrigues Brandão (1982, 1985, 2002, 2007, 2009) e Paulo Freire (1980, 1989, 1997, 1999, 2000, 2004, 2005, 2006, 2011); e para fundamentar a metodologia, Eni Samara & Ismênia Tupy (2007), Jaqueline Moll (2000) e Victor Vicent Valla (1996).

O trabalho está organizado em quatro capítulos:

O *primeiro capítulo* traz à luz os arquivos da História, especialmente aqueles relativos à escravidão no município de Uberaba. Os documentos, do Arquivo Público do município, já marcados pelo tempo, apresentam as marcas de negros escravizados, de negros como produto comercializável e contam a história de uma cidade que crescia capitaneada por grandes coronéis.

O *segundo capítulo* apresenta as histórias de vida da Sra. Maria Luzia, que, da pobreza à resistência, deixa um legado de autonomia e libertação. Deixa registrados os caminhos históricos percorridos pelos negros escravos no município de Uberaba, e confirma a história dura e cruel que se conhece da escravidão de negros na realidade brasileira.

No *terceiro capítulo*, a partir de uma perspectiva da antropologia e da filosofia, instiga-se a reflexão em torno da escravidão, que parte do raciocínio evolucionista de Tyler contraposto pelo pensamento de Franz Boas, culminando com as análises libertadoras de Dussel, apoiadas em Paulo Freire e dialogadas, a partir de eixos geradores, com a da Educação Popular.

Por fim, o *quarto capítulo* retoma as discussões já realizadas anteriormente, com o objetivo de pensar a educação como cultura, ou seja, anunciar possibilidades de pensar a realidade de modo a transformá-la. A Educação Popular, então, permite um olhar mais aprofundado sobre a história para que dela, se possa repensar as práticas educativas e culturais vigentes.

CAPÍTULO I



UBERABA UMA VEZ

Desde que eu ia para a escola, com os livros na sacola,
Ingênuo, bobo mesmo
Andando a esmo
Eu gostava de apreciar a cidade sertaneja
Demoroso eu perdia, horas, um dia,
Olhando passar as tropas e as boiadas,
Vendo os carros de bois,
Enfileirados, lentos,
Cantando a canção
Do sertão.
Que cidade boa, pacata provinciana.
Costumes patriarcais
Que davam sombra de sol, abrigo de chuva.
Ruas cheias de poeira,
Água a escorrer pela ladeira,
Da igreja do Rosário,
Pelo morro do Seminário.
A igreja Santa Rita,
Simples, bonita,
Me parecia grande, enorme,
Hoje tão pequenita.
O Mercado, o casarão antigo,
A pinguela do Matadouro Velho,
Os cabritos do Curral do Conselho,
As mulheres a colher água no Chafariz,
Do largo da Matriz,
Outras como na aldeia,
Com as saias sungadas no joelho,
Alvejando roupa no Córrego da Cadeia.
No centro da cidade,
O Beco da Liberdade,

Tão acanhado entre os muros
Quão largo nos seus escuros.
O cedro do Sampaio
Sempre florido em maio.
Os Cruzeiros de São Benedito,
Das Mercês, do Cachimbo,
Com os braços abertos,
E ao redor, desertos,
E o céu um nimbo.
A Abadia lá longe...
Como morada de monge...
À tarde em frente às casas,
Os velhos contando histórias,
Os moços batendo peteca,
Os meninos levados da breca
Ferrados no pique será.
O João Lampião acendo as luzes,
Ali perto o Cemitério Velho cheio de cruzes.
Os sinos tinham outro tom,
Falavam mais ao coração
Na hora da Ave-Maria...
Finalmente tudo passou, tudo mudou,
Hoje em dia foi-se toda a poesia,
Ficou somente a nostalgia.
Veio a vertigem, veio o progresso,
Tudo em excesso.
Ninguém mais se entende!...
Como está tudo tão longe...
Ah!... Minha Uberaba de uma vez...

Gabriel Toti

Uberaba, novembro de 1939 (In *Convergência* nº45
– 1973)⁴

⁴ Poema original, extraído do livro “Uberaba: uma trajetória sócio-econômica – 1811-1910”, da autora Eliane M. Márquez Rezende.

1 ARQUIVOS DA HISTÓRIA: A ESCRAVIDÃO EM UBERABA-MG

A data 13 de maio de 1888 ainda é lembrada no Brasil, sobretudo nas escolas de ensino fundamental, como o “áureo” acontecimento da abolição da escravatura. Nessa exata data a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, concedendo a tão sonhada liberdade para os escravos brasileiros.

A informação sobre o evento acontecido na corte brasileira, no Rio de Janeiro, logo se espalhou para as demais províncias do país. Umas receberam a notícia mais rapidamente, outras, nem tanto, pois estas informações dependiam de sua localização, importância regional e logística.

Distante da corte, em sentido ao sudeste do país, numa pequena cidade localizada em um extenso território pouco povoado, na região conhecida como Sertão da Farinha Podre (mapa 1), publicara-se a seguinte notícia⁵:

Numerosos bandos de homens de côr percorriam ruidosamente a cidade, dando vivas à liberdade, ao ministério 10 de março, a Princeza Imperial Regente e ao Imperador. De todas as estradas convergiam grupos de pretos que abandonavam as fazendas, circunvizinhas. A 21 deste meio dia, viam-se destacados em grande número cavalleiros na estrada que desta vae, daí à cidade do Sacramento, afim de encontrar o Correio. Pouco a pouco esse grupo foi-se aumentando com numeroso contingente de homens e mulheres a pé, que se lhe haviam ido unir. Era indescríptível o delírio dessa multidão que ia receber dentro e pouco a confirmação de que eram, de facto, cidadãos livres.

Essa pequena urbe era Uberaba, onde num clima de alegria, a população tomou ciência da Lei Áurea. O fragmento supracitado noticiava a abolição da escravidão no Brasil no jornal Gazeta de Uberaba, de 25 de maio de 1888. A partir desse fato registrado num jornal da época, pode-se perceber a reação popular sobre o acontecimento.

⁵ Gazeta de Uberaba, 25 de maio de 1888. Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext. Uberaba – MG, v.2. n.2, p. 125-137, jul./dez. 2009.



Mapa 1: Sertão da Farinha Podre – quase despovoado. Uberaba em destaque no mapa.

Fonte: Disponível em: <<http://capitaodomingos.files.wordpress.com/2008/01/farinhapodreum.jpg>>.

Um momento festivo iniciava-se para os negros e abolicionistas da cidade. Porém, os ex-proprietários dos escravos não tiveram motivos para participar de tal comemoração, por razões que serão expostas posteriormente.

O passado uberabense teve a escravidão como forte elemento em sua formação histórica, seja nos aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos.

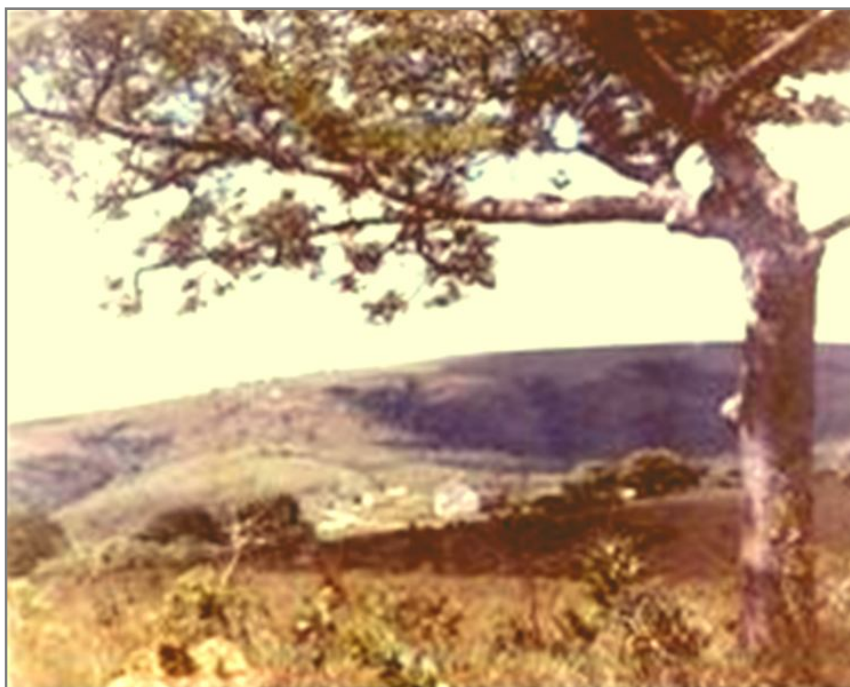
1.1 A primazia uberabense: de vila a cidade

As bandeiras realizadas no Brasil no século XVIII, por índios, caboclos e brancos europeus, partiram de São Paulo rumo ao interior do país, criando novos núcleos de habitantes, sobretudo ao longo da estrada ligando São Paulo a Goiás, que recebia o nome de *Espinha* (SAMPAIO, 1909). Esses viajantes chegaram à região que foi denominada posteriormente como *Sertão da Farinha Podre*. Essa nomenclatura está registrada na revista do Arquivo Público Mineiro, de autoria de Antonio Borges Sampaio (1909).

Era costume dos entrantes, denominados “bandeirantes” quando iam penetrar em lugares incultos, fazerem depósito de alguns dos viveres que conduziam, em pontos que assinalavam: regularmente eram as grandes árvores que lhes serviam de “despensa”. No grande ribeirão então desconhecido, mas hoje atravessado pela via ferrea mogyana, nas proximidades da estação Engenheiro Lisboa, município de Sacramento, deixavam os “entrantes” alguma provisão de viveres, que lhes devia servir de conforto no regresso para o Desemboque. Encontraram, porém, ao voltarem, alguns delles avariados, entre os quais a “farinha de milho” apodrecida. Por essa facto, reza a tradição, o ribeirão ficou sendo denominado – DA FARINHA PODRE – nome que conservou, dando-o também ao vasto território compreendido entre os dois rios – Grande e Parahyba (SAMPAIO, 1909, p.266).

Com a decadência das minas de ouro encontradas na região do Desemboque, distrito de Sacramento/MG, a população que ali se encontrava, partiu em busca de novas conquistas, ou seja, novos territórios (Fotografia 1). E assim surgiu o arraial de Uberaba em 1816, conforme descreve Coutinho:

Uberaba começou assim. De famílias que encontraram meios propícios para progredir. De grupos de aventureiros e nômades faiscadores de ouro. De senhores, de escravos e de livres, produtos da história de então, que aqui plantaram suas sementes, que aqui desenvolveram suas raízes, que aqui fundaram sua civilização: a civilização uberabense do sertão do Brasil Central (COUTINHO, 2000, p.27).



Fotografia 1: Desemboque – atual distrito de Sacramento/MG. Foto de 1980.
Fonte: APU, 2012.

A localização privilegiada do arraial fez com que o mesmo fosse elevado à condição de freguesia em 20 de março de 1820 e à de vila em 06 de fevereiro de 1836, levando o nome de Vila de Santo Antônio de Uberaba. Em 02 de maio de 1856 chegou à categoria de cidade.

Uberaba – localizada em uma grande área agropastoril e de fronteira – era o ponto de parada obrigatório entre São Paulo, Goiás e Mato Grosso, cuja importância regional se assentou no fato de ser um elo entre as principais economias brasileiras: Rio de Janeiro e São Paulo (REZENDE, 1991).

Ao mesmo tempo, direcionava-se um caminho para a exploração do ouro, em ricos e extensos territórios, porém desabitados.

Nas palavras de Lourenço (2007, p.113):

Uberaba beneficiou-se de sua localização-chave, na intersecção entre esses dois eixos, um disposto no sentido leste-oeste (Minas – sertão) e outro no sentido norte-sul (Goiás – São Paulo). Assim, na primeira metade do século XIX, formou-se uma rede de estradas inter-regionais e interprovinciais sobre o Sertão da Farinha Podre, tendo Uberaba como nó central.

Entre 1820 e 1860, Uberaba apresentou considerável crescimento. Em 1823, a população do município somava 2000 pessoas e se configurava o aumento do comércio pecuário. Devido a esse fato, Major Eustáquio juntamente com Vigário Antônio José da Silva, abriram um novo porto no Ribeirão da Ponte Alta, no Rio Grande, limítrofe à urbe uberabense, o que permitiu a chegada de mais pessoas, fortalecendo as correntes migratórias e facilitando o contato com os estados de Goiás e Mato Grosso. Como a pecuária crescia, o sal se tornou o principal produto de consumo da região. Já no final dos anos de 1850, a venda de sal foi quadruplicada, o que colaborou para a instalação das primeiras agências bancárias, com a finalidade de auxiliar nas transações comerciais interioranas. Em 1858, o Hospital da Misericórdia também já havia sido construído.

Uberaba, na segunda metade do século XIX, pode ser considerada como cidade primaz⁶, visto que a mesma assumia um caráter central na região. A cidade não possuía núcleos urbanos de grandes proporções nas suas proximidades, mas sim, extensas áreas com pequenos contingentes populacionais e isoladas entre si. O município polarizava a região do Triângulo Mineiro, parte de Goiás e Mato Grosso, como ressalta Lourenço (2007, p.136):

[...] Uberaba era o nó de um sistema radial de estradas, o entreposto obrigatório de todos os fluxos mercantis de norte e oeste, dos territórios de

⁶ Entende-se Uberaba como a cidade pioneira em todo o *Sertão da Farinha Podre*, em ascendência no cenário da época, com grande destaque para o setor comercial, uma vez que ligava importantes regiões comerciais do país.

Goiás e Mato Grosso. Nesta situação, os negociantes ali radicados estavam em posição favorável para extrair grande parte do excedente gerado pela economia situada no montante, por meio da manipulação das condições de mercado. Uberaba também centralizava atividades como atendimento médico, educação, acesso à justiça e administração pública.

O pioneirismo uberabense foi acabando na medida em que se acentuava o desenvolvimento de toda a região. Isso aconteceu, sobretudo, no final do século XIX, tendo o seu ápice com a construção da Estrada de Ferro Mogiana. A aglomeração de pessoas expandiu fronteiras, ou seja, seguiu para outras localidades, e, além disso, outras começaram a se formar e desenvolver-se.

1.1.2 A economia local

A historiadora Eliane M. M. Rezende (1991)⁷ aponta que a região de Uberaba, por sua localização geográfica privilegiada, além de ligar importantes centros econômicos do país, apresentava também boas terras para pastagem e para a agricultura, o que foi decisivo para se consolidar as atividades pastoris e de agricultura de subsistência. A primeira atividade econômica que se destacou foi a pecuária, que, conforme Saint Hilaire⁸ (1975, p.150, *apud* REZENDE, 1991, p.28), “devido a existência de pastos bons, vão se dedicar à criação do gado lanígero, porcos e principalmente gado vacum, o que constitui sua principal ocupação e vários deles possuem 500 até 1.000 cabeças”.

A autora supracitada conta que o despontar da pecuária em relação à agricultura deveu-se ao fato de, na época, as fazendas de extensas terras terem sido provenientes de sesmarias quase sempre doadas e, quando vendidas, tinham um preço irrisório. Não bastando, praticamente tudo o que era produzido, em termos agrícolas, tinha baixíssimo valor, e o transporte dos grãos até os portos ainda era inviável. Por isso, justifica-se a lavoura de subsistência e um incentivo à criação de gado, atividade economicamente mais rentável.

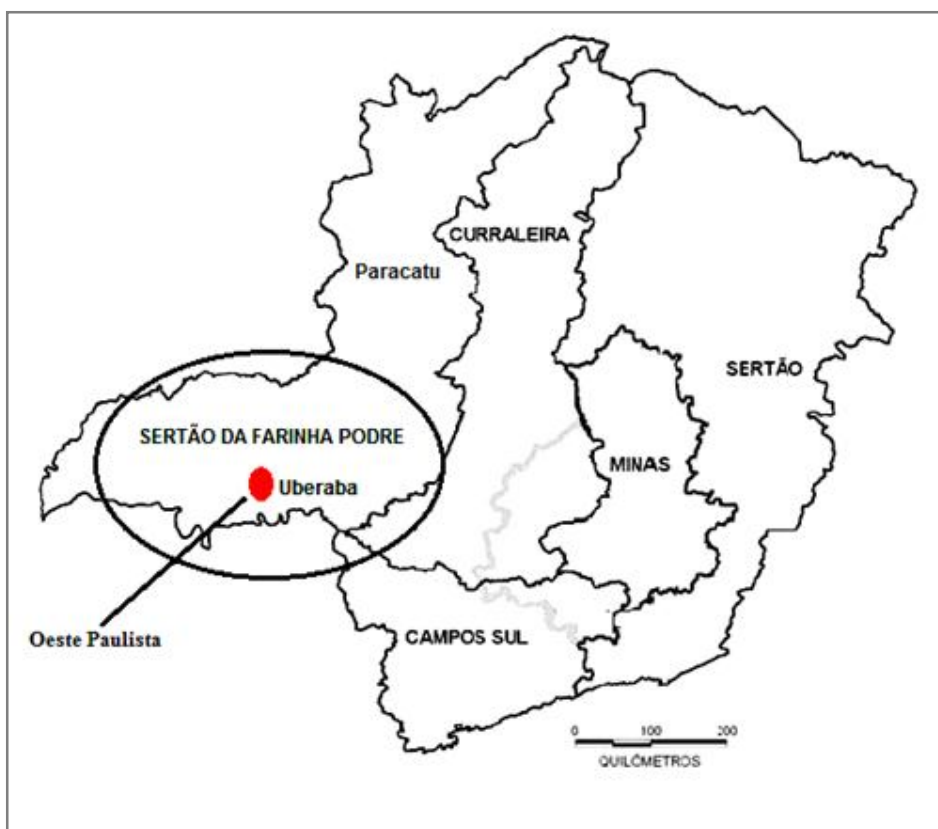
O comércio de gado era feito através de Formiga e São João Del Rei e essas cidades mineiras abasteciam por sua vez as regiões do atual Triângulo Mineiro e as províncias de Goiás e Mato Grosso, de produtos

⁷O trabalho dessa historiadora está voltado a uma abordagem do aspecto socioeconômico da cidade de Uberaba, no qual analisa o período da constituição, fundamentação e desenvolvimento de suas bases econômicas entre 1811 e 1910.

⁸De acordo com Rezende (1991), Augustin François César Prouvençal de Saint-Hilaire foi um botânico, naturalista e viajante francês. Viajou alguns anos pelo Brasil, tendo escrito importantes livros sobre os costumes e paisagens brasileiros do século XIX. A viagem do botânico Auguste de Saint-Hilaire ao Brasil foi paradigmática no que diz respeito à forma como os cientistas da Europa dita civilizada se relacionaram com o Brasil no início do século XIX.

manufaturados. Gradativamente, numa evidente racionalização de trabalho, Uberaba canalizou este comércio transformando-se em entreposto comercial para estas regiões (REZENDE, 1991, p.10).

Uberaba firmou-se como entreposto comercial juntamente com a cultura do café que se expandia no oeste paulista (mapa 2). Dessa forma, paulatinamente, a economia uberabense foi deixando a sua ligação com São João Del Rei e Formiga, passando a comunicar-se diretamente com São Paulo. Nesse período pode-se observar na cidade a criação de Engenhos de cana-de-açúcar, indústria de fiação e tecelagem. Em 1882 foi criada a fábrica têxtil Cassu, em função do cenário mundial de procura por tecidos de algodão, que passaram a ser industrializados no município.



Mapa 2 – Uberaba, importante entreposto comercial do século XVIII.

Fonte: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_QTQFtWsBmY/TPECVDnFPi/AAAAAAAAABzQ/LCHb8q5PzRA/s1600/a06map1.jpg>. Acesso em 08 mar. 2012. Adaptado.

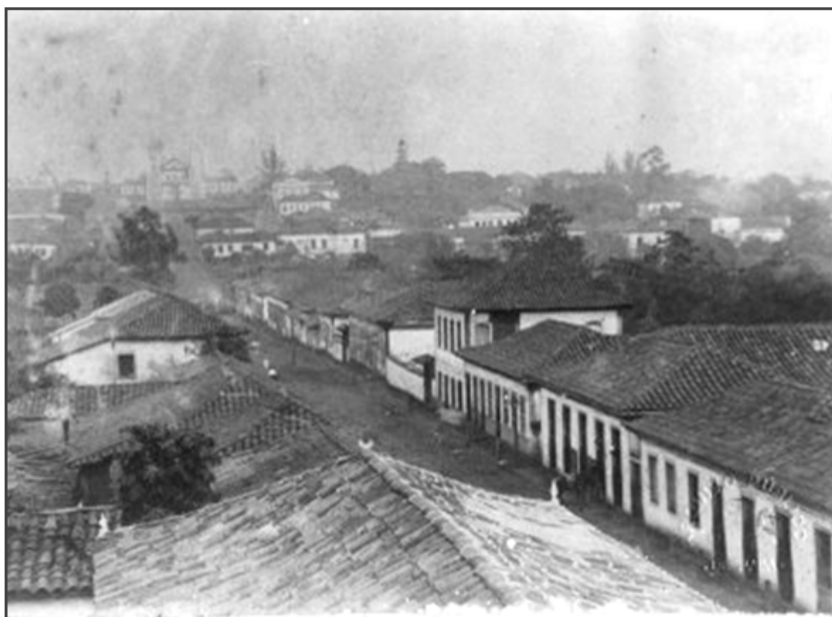
Até 1885, metade do território do Triângulo Mineiro pertencia à cidade de Uberaba, o que demonstra sua força econômica. A cidade, no período de 1872 a 1890, teve um grande crescimento populacional, passando de 8.710 para 19.174 habitantes, respectivamente,

representando um aumento de 120%. Esse crescimento também ocorreu em vários outros municípios da região, no entanto, os índices uberabenses eram superiores.

Segundo Lourenço (2007, p.205).

[...] de acordo com o censo de 1872, a cidade dispunha de cinco advogados, seis médicos e farmacêuticos, cinco professores, 85 comerciantes e 18 funcionários públicos. Em 1880, havia, ali, uma Santa Casa de Misericórdia, um teatro, uma escola pública, um colégio particular, uma fábrica de chapéus, além de dois jornais com tipografias próprias.

A presença desses profissionais e dessa estrutura ilustrava, à época, o processo de urbanização pelo qual Uberaba estava passando. Consequentemente houve um grande aumento das casas comerciais e de ruas comerciais (rua Direita, rua do Comércio, largo da matriz e outras). O crescimento urbano assumiu características centrífugas, se expandindo para as regiões denominadas: Alto da Abadia, Alto do Fabrício e Alto dos Estados Unidos. Já o Alto das Mercês e o Centro da cidade ficaram quase inalterados. As elites passaram a morar não só ao redor da Praça da Matriz, mas também no Alto da Abadia. Rezende (1991, p.78) aponta esse progresso urbano na cidade no seguinte trecho: “em 1887, a cidade contava com três fábricas de cerveja, uma de queijo, uma de vinho nacional, uma extrativa de leite, uma de flores artificiais, uma de tijolos e uma de chapéus” (Fotografia 2).



Fotografia 2: Antiga Rua do Comércio, hoje Rua Arthur Machado, uma das principais do grande centro comercial de Uberaba, em 1885.

Fonte: APU, 2012.

Percebe-se também nesse período uma maior concentração de pessoas morando na cidade, deixando para trás a vida rural. E era também no ambiente urbano, que se encontrava a maior proporção de investimentos do município. Ainda segundo a historiadora, havia nesse momento uma expressão popular que exemplifica esse caráter de urbanização: “Paris, Rio de Janeiro, Uberaba” (REZENDE, 1991, p.96). E o interessante é que por meio dessa expressão pode-se analisar o imaginário daquela época; essa comparação de Uberaba permite acreditar não só na importância regional da mesma, como também na afirmativa de que a população uberabense estava orgulhosa disso. E ainda para a autora:

À medida que a cidade se urbanizou, passou a atuar não só como centro de negócios, mas também como ponto de lazer, de convívio social, e de modernismo. Frequentar Uberaba significou para uma grande parte da população do município tomar um “banho de civilização” (REZENDE, 1991, p.96).

Não obstante, a mão de obra que erigiu todo esse progresso foi marcada pela escravidão.

1.2 Trabalho escravo em Uberaba

Em meados de 1850, os escravos chegaram a Uberaba, momento de fundação desse arraial, junto com os seus *proprietários*, os *geralistas*⁹. Dessa forma, a população negra participou ativamente na construção do município.

Importante ressaltar, entretanto, que duas décadas antes dessa época já existia forte pressão para o fim do tráfico de escravos no mundo.

Esses movimentos para a extinção do tráfico de escravos africanos tiveram início em 1831 quando, por meio de um decreto¹⁰, a Inglaterra declarou extinta a escravidão em seu território. Tomando essa atitude, os ingleses passaram a pressionar outros países, ameaçando inclusive com sanções econômicas, para que estes adotassem a mesma postura acerca do tráfico negro.

⁹“Geralistas são os migrantes mineiros, originários das comarcas do Rio das Mortes e do Rio das Velhas” (GOMES, 2004, p.2).

¹⁰ Em novembro de 1831, o padre Diogo Feijó, ministro da Justiça durante a Regência Trina, assinou uma lei decretando que todos os escravos que entrassem no território ou portos do Brasil vindos de fora, estariam livres. Apenas em 9 de agosto de 1845, foi assinado o – famigerado “Bill Aberdeen” – ato unilateral que permitia aos britânicos abordar e inspecionar qualquer navio brasileiro em qualquer oceano. Ainda assim, se de 1841 a 45 entraram ilegalmente no Brasil 97.742 negros, de 45 a 51 esse número chegaria a 243.496 (KOSHIBA; PEREIRA, 2003).

A lei foi sistematicamente desrespeitada no Brasil, pois a cada dia, aumentava o número de africanos desembarcando nos diversos portos brasileiros¹¹. O decreto inglês só se consolidou por aqui, em 1850, com a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, que decretava definitivamente o fim do tráfico de escravos oriundos da África.

Dessa forma, a conformação escravista no arraial se deu por meio do tráfico interprovincial, e não mais a partir de negros trazidos diretamente do continente africano.

Importante ilustrar, entretanto, quais os caminhos percorridos por esses grupos humanos até chegarem ao *Sertão da Farinha Podre*.

Os escravos que foram trazidos da África para as terras brasileiras, eram oriundos dos portos africanos: Luanda, Benguela e Cabinda¹², na costa da Angola; Ajuda e Lagos, na costa da Mina, e mais tarde, Moçambique.

De acordo com Souza (2007, p. 87).

a maioria dos africanos trazidos para o Brasil veio da região de Angola, e grupos bantos estiveram presentes de norte a sul, de leste a oeste do território, com destaque para a região sudeste, onde são mais presentes as marcas deixadas por suas culturas.

De todos os países que traficaram escravos da África, o Brasil foi o recordista no tráfico de *almas*, principalmente de Angola e da Costa da Mina, cuja denominação está relacionada à construção de uma fortaleza com o nome de São Jorge da Mina, no ano de 1482 (mapa 3)¹³.

¹¹ O desrespeito a essa lei foi tamanho que fez surgir a expressão, até os dias atuais utilizada: “para inglês ver”. Os navios saíam abarrotados de negros escravizados da África e, ao chegarem próximos às terras brasileiras alguns botes recolhiam esses escravos, o navio era limpo e esvaziado, para que a vigilância inglesa não flagrasse o tráfico, proibido por eles. Os navios eram, então, “maquiados”, “*para inglês ver*” (KOSHIBA; PEREIRA, 2003).

¹² De acordo com os documentos do Arquivo Público de Uberaba, o termo Cambinda é o que mais aparece, embora o uso mais corrente seja Cabinda.

¹³ Para Leonardo Boff (2009), o nome “Costa da Mina” derivou da grande quantidade de ouro existente nesse território africano. Segundo o autor, até os cães de raça tinham suas coleiras em ouro, tal a abundância do metal. Dessa região - antiga (e atual) Gana - foram arrancadas 350.000 pessoas somente para o trabalho escravo no Brasil. No ano de 1874 os ingleses ocuparam a costa e, em 1894, invadiram todo o país; o tráfico escravo não mais interessava aos ingleses, pois sua ambição estava mais voltada para o metal precioso de seus solos.



Mapa3 – Da África ao Brasil e Américas: a rota do tráfico negroiro.
 Fonte: PILETTI, 1996¹⁴.

Do século XV ao XIX, a palavra Nação designava um grupo com características culturais que se assemelhavam, diferenciando-os de outros. De acordo com os registros do Arquivo Público de Uberaba, judeus e ciganos, tupinambás e carijós, minas e angolas, eram grupos de Nação conforme o linguajar de todo esse período (Figura 1).

Em todo território brasileiro, os documentos das igrejas, das Câmaras e do Judiciário muitas vezes definiam o escravo de acordo com a sua Nação, ou seja, atribuía uma identidade particular a um determinado grupo de escravos, de acordo com o que lhes era peculiar.

Agrupados no que os colonizadores portugueses chamaram de minas, cabindas, cassanges, angolas, benguelas e moçambiques, entre outras designações, estavam pessoas vindas de várias aldeias ou reinos e falantes de línguas diferentes, **apesar da semelhança física**¹⁵. Mas, os comerciantes administradores coloniais e senhores que punham os escravos para trabalhar, não percebiam as diferenças entre os africanos, identificando-os principalmente a partir do ponto onde foram embarcados (como Cabinda), ou da principal feira onde foram comprados (Cassanje) ou do nome e da região onde esses pontos de comércio se encontravam (como Angola) [...] (SOUZA, 2007, p. 32) (Grifo nosso).

¹⁴ Os negros capturados como escravos que eram retirados da Costa da Guiné e Sudão, no mapa, são identificados como sudaneses. Os negros da Angola, Congo e Moçambique, são identificados como Bantos. A principal rota comercial estabelecida entre África e Brasil acontecia direto para o Recife, Salvador e Rio de Janeiro, cidades litorâneas do país.

¹⁵ Apesar de a autora ter salientado a “semelhança física” entre os negros escravizados, a Figura 1 mostra que esse é mais um dos mitos relacionados a esse período histórico e às pessoas de diferentes etnias que foram trazidas do continente africano.

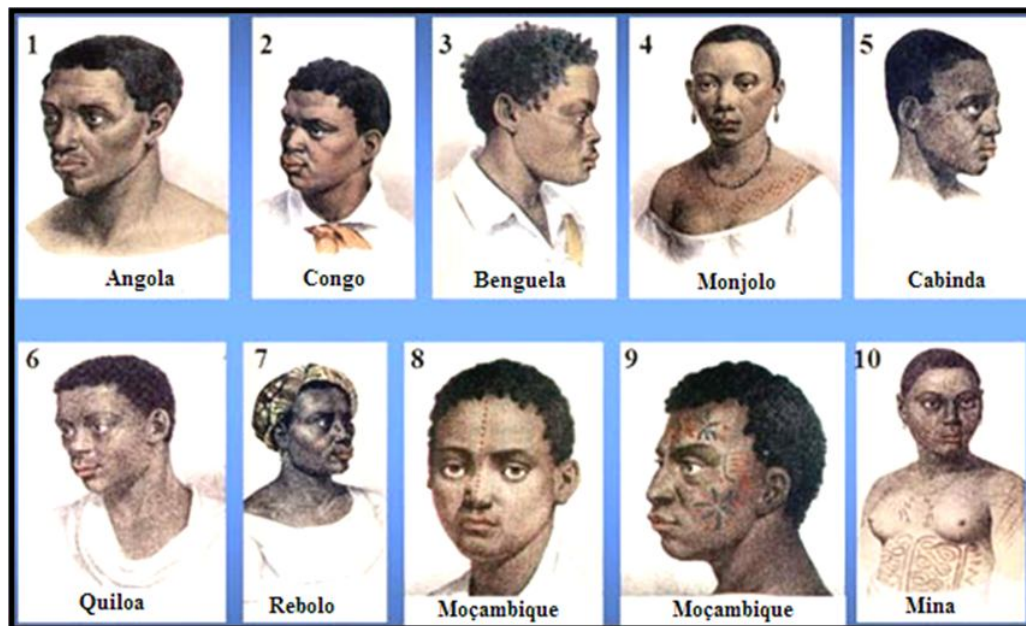


Figura 1: Etnias africanas que chegaram a Uberaba.
Fonte: APU, 2012.

Com a descoberta de ouro e diamantes, em Minas Gerais, no fim do século XVII e início do século XVIII, Padre Antonil¹⁶ (1982, p. 263-4) afirma que

[...] a sede insaciável do ouro estimulou a tantos a deixarem suas terras e meterem-se por caminhos tão ásperos como são os das minas que dificilmente se poderá dar conta do número de pessoas que atualmente lá estão [...], das cidades, vilas, recôncavos e sertões do Brasil, vão brancos, pardos, pretos e muitos índicos, de que os paulistas servem. A mistura é de toda condição de pessoas: homens e mulheres, moços e velhos, pobre e ricos, nobres e plebeus, seculares, clérigos e religiosos de diversos institutos, muito dos quais não tem no Brasil conventos, nem casa [...].

A partir do relato do Jesuíta Antonil, Motta (1999) faz uma rede de caminhos entrelaçados entre a Vila de São Paulo e a cidade do Rio de Janeiro, narrando as dificuldades para se chegar às Minas Gerais.

[...] A ligação entre a vila de São Paulo e a área das Minas Gerais fazia-se, de início, principalmente através do chamado “caminho velho” paulista. Partindo-se daquela vila, segundo o roteiro fornecido por Antonil, passava-se por Nossa Senhora da Penha, Itaquaquetuba, Mogi, Laranjeiras, Jacareí, Taubaté, Pindamonhangaba e Guaratinguetá. Desta última vila, seguia-se até o porto de Guaiapacaré, à altura do qual transpunha-se a serra da Mantiqueira pela garganta do Embaú. Na região mineradora, escreve o jesuíta, “[...] seguem-se dois caminhos: um, que vai dar nas minas gerais do

¹⁶ O Jesuíta João Antônio Andreoni veio para o Brasil em 1681. Escreveu, sob o pseudônimo literário de André João Antonil, a obra “Cultura e Opulência do Brasil por suas dragas e minas”, publicada em Lisboa, Portugal, em 1711.

ribeirão de Nossa Senhora do Carmo e do Ouro Preto, e outro, que vai dar nas minas do rio das Velhas, cada um deles de seis dias de viagem”; para o percurso total marchando-se “[...] até o meio dia, e quando muito até uma ou duas horas da tarde [...]”, afirma Antonil serem necessários no mínimo dois meses (MOTTA, 1999, p.95).

Por outro lado, Motta (1999) estima em um mês e meio a duração da viagem para as Minas Gerais, partindo-se do Rio de Janeiro, que, embora mais rápido, era também mais áspero do que o paulista; fazia-se por via marítima daquela cidade até o porto de Parati, de onde se seguia por terra até a vila de Taubaté. A partir desta vila, percorria-se o mesmo traçado do “caminho velho” paulista.

Dentre os vários relatos a respeito do cotidiano brasileiro, Antonil (1982) também deixou importante legado, evidenciando a situação do escravo no dia-a-dia dos trabalhos realizados nas fazendas, nos engenhos e nas minas. “Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles, no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente [...]” (ANTONIL, 1982, p. 263-4).

Grande quantidade dos escravos transferidos do Nordeste para Minas Gerais veio acompanhada de traficantes que “fizeram suas **propriedades humanas** marcharem, por terra, distância de cerca de mil quilômetros [...]” (MELLO, 1984, p. 23, grifo nosso).

O tráfico interprovincial de escravos vindos do Nordeste foi uma das alternativas para o abastecimento de mão de obra para várias regiões do Brasil, principalmente para o Sudeste, e desenraizou cativos de locais onde já haviam constituído famílias, amigos, compadres e comadres.

O tráfico interprovincial cresceu porque na segunda metade do século XIX as províncias do Norte não mais necessitavam de grandes contingentes de mão de obra escrava [...]. Assim, a grande lavoura nortista dava-se conta, aliás, do fato de que, entre os seus problemas, não se encontrava o da escassez da oferta de mão de obra e de que neste particular, sua situação era oposta à do sul cafeeiro [...] (MELLO, 1984, p. 23).

De acordo com dados levantados por Lourenço (2007), a partir do “boom” do café no oeste paulista, mesmo com a já promulgada Lei do Ventre Livre, o tráfico interno de escravos para o Triângulo Mineiro, em especial para Uberaba, teve um crescimento expressivo, visto que a cidade tinha uma grande ligação com a região paulista, fazendo divisa com a mesma.

A lei de 1869, que proibia a separação de grupos familiares de cativos por meio da sua comercialização, e a Lei Barão do Rio Branco, ou melhor, a Lei do Ventre Livre, que concedia a “liberdade” aos filhos recém-nascidos dos escravos, marcaram um novo período na

escravidão no país. E em Uberaba não foi diferente. No entanto, não foi possível perceber claramente até que ponto essas duas leis interferiram na dinâmica do escravismo local, por meio dos documentos examinados.

O fato é que nas décadas de 1870 e 1880 o comércio de escravo, enquanto *mercadoria* perdeu espaço para os investimentos mobiliários que movimentavam a cidade. E como bem aponta Lourenço “o latifúndio, e não mais a escravaria, tornava-se a principal manifestação da riqueza em Uberaba” (LOURENÇO, 2007, p.184).

A queda na população escrava, provavelmente, deveu-se em parte à promulgação da lei do ventre livre. Sabe-se que essa lei afetou a manutenção dos plantéis de escravos, que antes da norma era realizada por meio da reprodução natural dos cativos. Ademais, com a outorga dessa lei, todos os filhos de escravos nascidos após a sua implementação foram considerados livres (GOMES, 2004, p.5).

O que salta aos olhos é que as leis de contenção do escravismo em âmbito nacional não propiciaram grandes impactos na cena uberabense, visto que outros interesses moviam a economia no momento. No período que antecede a abolição, iniciou-se um processo de urbanização, que fez com que os investimentos econômicos se desviassem da manutenção dos planteis cativos, para a aquisição de imóveis.

Antes da década de 1880 a principal forma de acumulação de capital era a posse de escravos, o que legitimava o *status* social do seu proprietário. Entretanto, as movimentações no cenário nacional acerca da abolição da escravidão e as sucessivas leis criadas que cerceavam a livre manutenção da mesma, coincidiram com o momento em que Uberaba vivia um intenso processo de urbanização e conseqüentemente de crescimento populacional.

Essa prática perdurou até o final de 1880 e o início de 1881, quando os governos provinciais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo forçaram o fim do comércio por meio da criação de impostos dispendiosos que dificultavam, e muito, a entrada de escravos de outras províncias.

Essa situação significou o início da proibição do tráfico interprovincial de homens, mulheres e crianças. A legalização pelo fim dessa prática de comércio só aconteceu em 1885. De acordo com o 19º parágrafo, do artigo 3º, da Lei de 28 de setembro de 1885: “o domicílio do escravo era intransferível para a província diversa da que este estivesse matriculado”. Tal mudança, ou seja, o tráfico interprovincial, implicava na aquisição da liberdade por parte do escravo, exceto nos casos de transferência do escravo para outro estabelecimento do mesmo

senhor; mudança do domicílio do senhor; escravo obtido por herança ou adjudicação forçada em outra província, ou quando o escravo fugia.

É necessário mencionar que, em 1850 com a proibição do tráfico internacional de escravos para o Brasil, o escravo alcançou maiores valores comerciais. Nas duas últimas décadas que antecederam a abolição, isso foi diferente. O preço médio do escravo caiu na medida em que o ano de 1888 foi se aproximando, e junto dele, “as visões da liberdade”.

1.3 Os laços familiares entre os escravos

Em busca de identificar a presença de famílias escravas nos documentos oficiais de Uberaba de 1871 a 1888, encontra-se no APU um rico acervo de registros de batismos e processos criminais sobre a temática escravidão. Por meio desses documentos, foi possível organizar algumas informações que permitiram resgatar parte do cotidiano das famílias de escravos na pequena urbe do Sertão da Farinha Podre.

A existência de núcleos familiares entre os cativos em Uberaba pode ser verificada no acervo sobre escravidão no Arquivo Público Municipal, bem como alguns referenciais emergidos dessas leituras. Para Ribeiro Júnior (2001, p.141).

Ao examinarmos algumas fontes atinentes à história da cidade de Uberaba no século XIX, notamos que são fortes as evidências da existência de organização familiar entre os escravos ali residentes nesta cidade, representando um dos fatores importantes na elaboração e articulação de suas vidas como cativos, e, para além dessa condição, funcionando também como meio de construção de identidades entre os escravos e os libertos, fornecendo-lhes instrumentos de luta por uma vida melhor, calcadas em suas experiências no cativoiro.

Segundo Rezende (1991), quando um número considerável de escravos (cerca de 10 escravos) era propriedade de um mesmo fazendeiro, a existência de laços de família entre eles era bem provável. Cabe lembrar que os objetivos dos fazendeiros era que os escravos se reproduzissem ou, nas palavras da autora, a “reprodução natural do plantel”¹⁷, para garantir a perpetuação da mão de obra escrava.

Mesmo nas pequenas e médias propriedades, nas quais o número de escravos variava entre um a cinco cativos, foi percebida a presença de laços familiares (REZENDE, 1991).

¹⁷ O termo empregado pela autora: “reprodução natural do plantel”, na verdade, animaliza os escravos, e os fazendeiros esperavam que, assim como os animais, eles se reproduzissem em cativoiro. À época, o que se entendia como plantel, era o conjunto de animais de raça de boa qualidade reservados para reprodução.

Uma contribuição para a formação de famílias escravas em Uberaba, segundo Gomes (2004)¹⁸, foi a economia baseada na criação de gado e agricultura de subsistência que exigia um esforço físico mais ameno, o que acarretava menos mortes, sobretudo quando comparado com o trabalho na mineração.

Vários estudos sobre a formação de famílias escravas afirmam que a criação de laços familiares era inviável entre os negros no cativo, e consideravam a vida familiar dos escravos, precárias ou mesmo inexistentes. No entanto, posteriormente, com novas linhas historiográficas, encontram-se inúmeros trabalhos que indicam, não só a existência de grupos familiares, como também a importância da formação dessas famílias no contexto da sociedade brasileira.

Uma tarefa de desmistificação sobre o fim da escravidão no Brasil foi significativa no período: 1869-1888. O ponto inicial é a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1869.

Essa lei tinha como foco conceder liberdade aos filhos dos escravos nascidos a partir da mesma data. Anteriormente, outra lei conhecida como “Lei de 1869”, já havia proibido a separação de grupos familiares cativos por meio de sua comercialização.

Ribeiro Junior (2001) encontrou registros de venda de famílias de escravos anteriores à lei de 1869, que mantinham juntos os grupos familiares. Ele percebe ainda que a lei de 1871 teve rápida aplicação em Uberaba, muito embora apresente a possibilidade de que os proprietários tenham escondido a idade das crianças nos inventários, para dessa forma, burlar a lei.

Gomes (2004, p.1-11) observa uma queda na população cativa nesse período analisado, e considera a Lei do Ventre Livre como a principal responsável pela diminuição no número de cativos da cidade.

Sabe-se que essa lei afetou a manutenção dos plantéis de escravos, que antes da norma era realizada por meio da **reprodução natural dos cativos**¹⁹. Ademais, com a outorga dessa lei, todos os filhos de escravos nascidos após a sua implementação foram considerados livres (GOMES, 2004, p.5) (Grifo nosso).

¹⁸Sobre esse assunto, Alessandra Caetano Gomes, em seu trabalho intitulado “Os Pretos forros do Sertão da Farinha Podre: Um caso de equilíbrio entre os sexos dos libertos de Uberaba-MG - 1840-1888” discute o cruzamento das variáveis sexo, idade, cor e origem com os vários tipos de alforria, o que evidencia, para ela, o “processo de crioulação crescente e a divisão social do trabalho presentes no século XIX” (p.1), o que influenciou, decisivamente, na concessão das alforrias de forros e forras.

¹⁹Tal expressão reflete uma forte carga ideológica de compreensão das pessoas da raça negra como não humanas. É preciso tomar muito cuidado para, na atualidade, não perpetuar esse tipo de pensamento utilizando expressões tão contestáveis.

Por outro lado, Ribeiro Júnior (2001, p.98-143) observa um expressivo número de alforrias concedidas aos filhos de escravos não favorecidos pela lei de 1871, o que, de certa forma, para ele, era uma estratégia de dominação senhorial, garantindo assim, não só a permanência dos pais escravos nas senzalas, mas também um sentimento de gratidão para com o seu senhor.

Outra questão importante é a presença de concubinato entre proprietários e escravas, que representava, por um lado, uma relação desfavorável para essas últimas, uma vez que seus senhores as usavam por puro objeto de prazer e satisfação sexual; e por outro, favorável, por permitir a liberdade de filhos nascidos dessa relação, a partir do momento em que ocorria o reconhecimento de paternidade. Na verdade, era mais uma esperança de liberdade, pois as escravas enxergavam em seus filhos os seus sonhos de liberdade.

1.4 A história nos documentos

A partir da leitura dos catálogos nos quais constam os registros de batizados de escravos, o registro de hipoteca, os inventários *post-mortem*, de penhor e de compra e venda, emergem algumas palavras que causam espanto, indignação e até mesmo estranheza por se tratar de um ser humano. Porém, para a época, era uma prática habitual.

Nota-se o escravo como *bem*, como *produto*, que serve como *esmola*, que é *castigado*, tratado como *animal*²⁰ que se suicida por castigos cruéis, que serve como *empréstimo*, *hipoteca* e *troca*, a um preço ora irrisório, ou notório para a época, conforme se observa nos recortes que seguem na figura 2 (A, B e C) a seguir.

²⁰ Adequa-se, essa forma de tratamento, ao que os proprietários chamavam de planteis, que, como já colocado anteriormente, a rigor, refere-se a um conjunto de animais que vivem em um determinado local.

Escravo como Bem

Em registros de troca e doações

De: José Joaquim da Silva e Oliveira

Com: Jose Palhares Cardoso

Bens: Benedita Crioula, 30 anos, no valor de um conto e duzentos mil réis, Adão Crioulo, 06 anos, no valor de quinhentos mil réis, Eva Crioula, 02 anos, no valor de duzentos mil réis, de propriedade de José Joaquim da Silva e Oliveira, trocados pelos escravos: Josefa de Nação de 35 anos, no valor de setecentos mil réis e Clemente Crioulo de 18 anos, no valor de um conto e trezentos mil réis.

Em registro de hipoteca

Valor da dívida: cinco contos cento e nove mil e novecentos réis.

Garantia da dívida: escravos: Maria Crioula (27 anos), José Crioulo (14 anos), Eva Crioula (08 anos), Joana Crioula (04 anos), Marianna (02 anos e 06 meses) e Ambrósio (06 meses).

Prazo para pagamento: um ano.

Em contratos de compra e venda

Vendedor: Joaquim Gomes da Silva

Comprador: Antônio Ribeiro da Silva Botelho

Bem: escrava Genoveva Crioula, 16 anos, solteira, matriculada na coletoria de Uberaba, Província de Minas Gerais, em 28 de agosto de 1872, com o nº 3115 de ordem na matrícula geral e 06 da relação.

Valor: seiscentos mil réis

Em registros de penhora

Valor da dívida: oitocentos mil réis.

Garantia da dívida: escrava Benedita Crioula, 22 anos (seiscentos mil réis) e cinco juntas de bois arreadas (duzentos mil réis).

Prazo para pagamento: oito meses, a um e meio por cento

Figura 2 (A): Registros do catálogo onde estão registrados os documentos relacionados à escravidão em Uberaba: Escravos como bem.

Fonte: APU (2012).

Observa-se pelos recortes apresentados, que, além de um valor a ser pago pelo *produto* comprado (Figura 2A), os compradores tinham um prazo de pagamento, sobre juros, o que caracterizava realmente o escravo como bem/produto a ser comercializado. Do mesmo modo em que eram comprados ou vendidos, os escravos e escravas podiam ser trocados ou até mesmo doados, com valores de retorno, sob a pena de o comprador perder o “produto” em transação, caso não pagasse o que lhe era devido, em tempo hábil.

Escravo como Propriedade

Em registros de Libertação

*Observa-se, nestes casos, os motivos que levaram a essa libertação, e que não dependia da época ou qualquer lei.

Escravo(a) liberto(a): Jenoveva Parda
Idade: 8 anos
Filiação: não consta
Proprietários(as): Antônio Caetano de Menezes e sua esposa, Luciana Ferreira de Menezes.
Motivo: esmola de seus proprietários, porém com a condição de servi-los senhores enquanto forem vivos. Os proprietários receberam a escrava por herança dos pais de Luciana, José Ferreira de Menezes e Luciana Ferreira de Barcellos.

Em registros de batismos

Escravo: Sebastião
Padre: José Antônio da Silva
Proprietário: José do Carmo Azevedo

Em inventários post-mortem

*Os planteis variavam de dois a mais de 20 escravos.

Inventariante: Manoel Bernardes Nazianseno da Silveira
Inventariada: Ignácia Francelina do Valle
Plantel:

- 1 – João de Nação Benguela, avaliado em seiscentos e cinquenta mil réis.
- 2 – Mizael Crioulo, avaliado em seiscentos e cinquenta mil réis.
- 3 – Izaias Crioulo, avaliado em seiscentos e cinquenta mil réis.
- 4 – “Anor” Crioulo, avaliado em seiscentos e cinquenta mil réis.
- 5 – Balthazar Crioulo, avaliado em seiscentos e cinquenta mil réis.
- 6 – Cesário de Nação Mina, avaliado em seiscentos e cinquenta mil réis.
- 7 – Pedro de Nação Mina, avaliado em seiscentos e cinquenta mil réis.
- 8 – Francisco de Nação Benguela, avaliado em seiscentos mil réis.
- 9 – Joaquim de Nação Monjolo, avaliado em seiscentos mil réis.
- 10 – Joaquim de Nação Benguela, avaliado em seiscentos mil réis.

Figura 2 (B): Registros do catálogo onde estão registrados os documentos relacionados à escravidão em Uberaba: Escravos como propriedade.

Fonte: APU (2012)..

Além disso, fica evidente a falsa liberdade concedida aos escravos, uma vez que, por meio da análise dos registros de libertação, se percebe que, mesmo quando libertos, havia algumas condicionantes a serem consideradas, como o caso de Jenoveva Parda (Figura 2B), que deveria servir aos senhores que a receberam como esmola, mesmo estando livre, enquanto fossem vivos. Como herança dos pais de seus primeiros proprietários, estaria predestinada à escravidão por tempo indeterminado.

Os registros de inventário confirmam o grande número de escravos que os senhores possuíam em seus “planteis” (Figura 2B), que variava de dois a mais de vinte escravos, todos com preço à mostra, ou seja, os senhores quanto mais propriedades tinham, mais capital acumulavam, mais poderosos eram.

<p><i>Escravos castigados</i></p>
<p><i>Subsérie: suicídio de escravos</i></p> <p>Autora: a Justiça Vítima: José de Nação, propriedade de Thomé Ferreira de Moraes Assunto: José suicidou-se por enforcamento, após ter sido vítima de castigos físicos por parte de seu proprietário, de acordo com depoimento de Francisco Antônio da Silva. O processo foi arquivado.</p>
<p><i>Subsérie: agressão física contra escrava</i></p> <p>Autora: a Justiça Pública Vítima: Alexandrina, filha de Maria escrava. Réus: Maria Balbina de Almeida, mãe e Antônio José de Almeida, filho. Assunto: Alexandrina, 8 anos, pertencia a Apolinário, marido de Maria Balbina e pai de Antônio José. Foi acusada de ter subtraído uns cobres e castigada com chicotadas. Os réus foram a julgamento e absolvidos. ... então sua senhora, pegando um chicote de couro de anta com mel e corrente de prata, começou a bater em sua filha Alexandrina, e como esta não ficasse quieta para apanhar, então sua senhora chamou um filho della de nome Antonio José de Almeida, para continuar a bater (...) Perguntada mais se é costume seus senhores praticarem esses castigos? Respondeo que é costume, tanto que tendo ella interrogada um filho de menos de um ano e meio e por elle ser muito bravo, tanto baterão nelle sua senhora e a mãe, até que lhe quebrarão um branco e depois, continuando a baterem, quebrarão-lhe também uma perna e por isso ficou tão aniquilada que veio a morrer uns dias depois... (Trecho de depoimento da escrava Maria, mãe da vítima, p.16). Promotor Público: Antônio Borges Sampaio.</p>

Figura 2 (C):Registros do catálogo onde estão registrados os documentos relacionados à escravidão em Uberaba: Agressões físicas e registros de suicídios.

Fonte: APU (2012).

É muito importante lembrar também que alguns escravos não aguentavam o sofrimento imposto pelos castigos cruéis que sofriam como foi o caso de José da Nação (Figura 2C), que se suicidou por enforcamento. Em outros casos, os proprietários dos escravos iam a julgamento, por agressão física contra escravos, mas, como no caso de Alexandrina (Figura 2C), eram absolvidos. O arquivamento do processo permite concluir que nada era feito, nessas situações, para que esses acontecimentos não se repetissem, muito embora o castigo do escravo infrator se apresentasse como parte do "governo econômico dos senhores" (LARA, 1988, p.116), aliados ao trabalho excessivo e ao alimento insuficiente.

Entretanto, de acordo com Lara (1988) o poder do senhor sobre o escravo não visava destruí-lo, mas, sim, otimizar sua produção econômica e diminuir a força política que entre os escravos existia. É justamente o perigo da perda de funcionalidade do sistema de dominação do senhor sobre o escravo que fez com que a punição senhorial fosse agente político, manifestando-se e se reativando na punição do escravo faltoso (LARA, 1988).

O reconhecimento social da prática dos castigos de escravos, no entanto, esbarrava na questão da justiça e da moderação, pois somente aplicado nessas condições corresponderia ao que dele se esperava: a disciplina e a educação. A punição injusta e excessiva provocava, por seu turno, descontentamento e revolta. Punir o escravo que houvesse cometido uma falta, não só era um direito, mas uma obrigação do senhor. Isso era reconhecido pelos próprios escravos, mas não quer dizer que os castigos eram aceitos, ou seja, por intermédio dos castigos, caberia a tarefa de educar seus cativos para o trabalho e para a sociedade (LARA, 1988, p. 60-61).

Nos processos criminais citados acima (Figura 2C) são encontrados dois casos que podem auxiliar na discussão sobre o cotidiano escravo dos núcleos familiares na cidade. O primeiro caso, da escrava Alexandrina, uma criança negra filha de escravos, nascida sob a tutela da Lei do Ventre Livre, viu-se punida por cometer um crime de roubo, ato que pode ser entendido como mascaramento de uma realidade de exploração do trabalho de filhos de escravos. Depois, Maria Rita, escrava, mulher negra, mãe, que fugiu da propriedade do seu senhor com o filho nos braços, em busca de sua liberdade, da distância de um castigo ou até mesmo do cativo.

As narrativas vêm reforçar a necessidade de se refletir sobre a opressão sofrida no decorrer dos tempos pela população negra. Por meio da história da Senhora Maria Luzia Cardoso, em diálogo com os eixos da Educação Popular, tais como Escravidão – Opressão; Libertação – Emancipação/Transformação Social; Resistência – Autonomia, deseja-se fazer ouvir os oprimidos, na expectativa de recontar a história e colaborar para a construção de uma outra.

CAPÍTULO II



“Muita gente você conta uma história dessa, eles fala assim “não, isso ai é uma lenda” ninguém acredita, né? Uma que tem muito absurdo, num pedaço da história... e outra que ninguém conhece e ninguém vai conhecer. O negro não sabia ler, não sabia escrever, não tinha a intuição é para fazer livro, para contar história. Acho que a única pessoa, eu acho não, eu tenho certeza, a única pessoa no mundo, que está te contando isso, aqui agora, que estou te contando, que isso aí foi realidade, foi minha mãe que me contou, o que passou com o pai dela [Vicente Luiz dos Santos]...”

Maria Luzia Cardoso

2 HISTÓRIAS DE VIDA: O QUE DONA MARIA LUZIA TEM A ENSINAR?

Como o exposto anteriormente, alguns dos resultados da presente pesquisa foram obtidos a partir da leitura das dissertações e teses já citadas e da seleção teórica que contribuiu para o entendimento da história da escravidão em Uberaba, além de uma análise dos documentos encontrados no Arquivo Público de Uberaba.

A partir disso, foi possível entender que, de acordo com Coutinho (2000), Uberaba começou a ser formada por aventureiros e nômades faiscadores de ouro, de senhores, de escravos e de homens e mulheres livres, produtos da história de então, que aqui fundaram suas marcas.

Lourenço (2007) aponta que dessa forma se pode compreender a importância regional de Uberaba, pois a cidade tornou-se, no passado, o elo entre duas importantes regiões econômicas brasileiras – Rio de Janeiro e São Paulo – a uma grande área agropastoril e de fronteira, que formava o território do *Sertão da Farinha Podre*, microrregião onde anos mais tarde se consolidou a urbe uberabense.

De acordo com Rezende (1991), os escravos participaram ativamente na construção do município, uma vez que foram levados a Uberaba no momento da fundação do arraial, junto com os seus *proprietários*.

De todo esse percurso histórico, desde a chegada dos escravos ao *Sertão da Farinha Podre*, passando pelos anos em que Uberaba era fundada, mais precisamente nos idos de 1856, encontrou-se nos registros do Arquivo Público de Uberaba, dentre as inúmeras histórias anônimas, esquecidas no tempo, invisibilizadas pela “visão dos vencedores”, a história de Maria Rita, cuja história foi encontrada nos registros de autos e processos criminais.

Maria Rita, mulher, mãe, negra, escrava, que fugiu da propriedade do seu senhor com o filho nos braços, correntes ao pescoço, marcas de chicotadas nas costas e nas nádegas, deixando para trás um presente de castigos físicos. Foi uma das mulheres escravas que fizeram resistência à escravidão na região de Uberaba. Residia na casa de seu proprietário, o Barão da Ponte Alta, no distrito de mesmo nome, onde exercia as tarefas domésticas. Na presente pesquisa, sua história contribui para olhar o outro na expectativa de denunciar a realidade vivida e anunciar as possibilidades que dela emergem.

Para ajudar a entender a história da escravidão no município uberabense, a senhora Maria Luzia Cardoso, traz na memória oral, o passado de seu avô, pai de sua mãe, escravo, com muito a ensinar para a formação social e política dos cidadãos de Uberaba.

Olga Rodrigues de Moraes von Simson (2010) discute a necessidade que o pesquisador tem de se aproximar com transparência e sinceridade dos depoentes, na tentativa de buscar a construção de uma relação aprofundada, fazendo-se necessário, para que isso aconteça, esclarecer aos depoentes os objetivos da pesquisa e explicitar os produtos que dela resultarão, para que possam se sentir como coparticipantes na construção do conhecimento sobre o passado, por via da oralidade. A ela foi prometida a devolução, na forma de cartilha, dos futuros resultados desse trabalho.

Também é de fundamental importância nesse processo ser capaz de traduzir as conclusões da investigação científica numa linguagem que seja facilmente compreendida pelo conjunto de todos os pesquisados²¹. Estes podem assim incorporar os resultados da investigação ao seu capital cultural, fazendo deles os usos que julgarem mais compatíveis e favoráveis às lutas sociais que empreendem (VON SIMSON, 2010, p.331).

Antes de colocar em diálogo duas histórias tão distantes no tempo e tão próximas na dureza do cotidiano vivido, faz-se necessário apresentar quem é a Senhora Maria Luzia, cuja memória muito tem a ensinar. A história oral, bem como os arquivos da história, apresenta possibilidades de reflexão que contribuem, certamente, para a compreensão do ser humano em sua vocação ontológica de ser-mais (FREIRE 2002).

2.1 Quem é Maria Luzia?

Maria Luzia Cardoso, mulher, mãe, avó, negra, de 78 anos de idade, neta de escravos. Casou-se em 1950 com o cavaleiro militar da classe de 1924, pertencente à cavalaria de Pirassununga, o senhor João dos Reis Cardoso, matrimônio que se estendeu por 19 anos. É mãe de 22 filhos, sendo 13 já falecidos e 09 ainda vivos, a saber: Eraldo dos Reis Cardoso, Elionaldo dos Reis Cardoso, Edvaldo Cardoso Alves, Evaldo Cardoso, Edvânia Cardoso Andrade, Elizabete Cardoso Nascimento, Edilene Aparecida da Cunha, Eliana Cardoso e Ângela Maria Cardoso.

Os nomes de todos os filhos começam com a mesma letra “E”, à exceção da última: Ângela. Ela explica essa escolha de maneira muito interessante e divertida: *“Eles falava que enquanto a gente não mudasse a letra do primeiro nome dos filho, que a gente continuava*

²¹Cabe ressaltar que, em Educação Popular, o que é pesquisada é a realidade. As pessoas são colaboradoras da pesquisa, que ajudam a entender a realidade.

criando e, e eu já estava cansada, então eu tive que por com começo diferente” (em meio a muitos risos).

Estudou até o terceiro ano do ensino fundamental, não concluindo seus estudos pelo fato de sua mãe ter ficado doente e, por isso, ter assumido ainda criança, as responsabilidades do lar. Trabalhou por muito tempo como doméstica ou no auxílio ao lar. Assumiu, há cerca de 20 anos, a pedido de sua mãe, o Terno de Congada Minas Brasil, fundado em 13 de maio de 1888. É espiritualista, coordenadora de centro espírita umbandista “Nossa Senhora do Rosário”, ao lado de sua residência, no bairro Mercês, em Uberaba. A história de Dona Maria Luzia também é de grande importância para esse trabalho, uma vez que sua vida e de seus antecessores foi marcada por intenso sofrimento, dor, luta e resistência.

2.2 As histórias que ensinam

A história da senhora Maria Luzia, na presente pesquisa trazida em narrativas, e da escrava Maria Rita, resgatada dos documentos do APU entre outras, ajudam na percepção de que o ser humano negro era tratado e entendido como animal, com caráter depreciativo, como objeto, como patrimônio, enfim, como um *bem*. Não bastando, era entendido como um não humano, por seu *proprietário*. Como ilustra a fala de “Dona” Luzia:

Antigamente não tinha carroça, não tinha cavalo. Os escravo que eram as carroça; os cavalo para carregar pedras; carregava pedras na cabeça, nas costa; aquelas madeira pesada... tacho de comida quente.(Maria Luzia)

Sabe-se que existiam sim as carroças puxadas por cavalos ou bois. O que se observa na narrativa da senhora Maria Luzia é uma intensificação da percepção do ser humano negro como animal, que, na condição de escravo, vivia a intensa relação de opressor-oprimido que existia entre o escravo, tratado e entendido como animal, e seus senhores, seus *proprietários*, que se colocavam acima do bem e do mal.

Como aponta Paulo Freire (2003, p.92).

Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cnicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam. Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também.

É inaceitável, desde muito tempo, pensar o negro como um “não humano”, como um objeto, como um produto ou como um bem, muito embora, no passado, esse pensamento tenha sido fortemente difundido, transformando-se em ideologia dominante, em negação do outro como ser humano. Entretanto, o mito da democracia racial²² ainda está bastante presente no imaginário nacional.

A desumanização do negro fica evidente nos escritos de Laurentino Gomes (2007, p. 158), quando narra a história dos “homens tigre”:

A urina e as fezes dos moradores, recolhidas durante a noite, eram transportadas de manhã para serem despejadas no mar por escravos que carregavam grandes tonéis de esgoto às costas. Durante o percurso, parte do conteúdo desses tonéis repleto de amônia e ureia, caía sobre a pele e, com o passar do tempo, deixava listas brancas sobre as costas negras. Por isso, estes escravos eram conhecidos como "tigres".

A narrativa da senhora Maria Luzia vai ao encontro do que apresenta Laurentino Gomes (2007):

Minha mãe contava que muito escravo morreu, com bicheira na cabeça... de carregar tacho de comida quente na cabeça, para a roça..., a comida era assim, angu, era... pele, eles matava o porco. O escravo não comia carne não, comia aquelas pele, assim mesmo eles nem sapecavam o porco... aquelas pele, cabeluda (Maria Luzia).

Observa-se que o negro realmente era tratado como animal (doméstico ou de carga), uma vez que, na condição de escravo, não tinha o direito de optar por não executar tarefas que, mais cedo ou mais tarde, o levaria ao túmulo. À época da escravização dos africanos não se percebia o negro como um ser humano de *relações*, que estava *no mundo*, *com* o mundo. Para Freire os seres humanos não são como os animais, as plantas, a terra, a água, que vivem no mundo. Os homens e as mulheres não apenas vivem como os outros animais, mas existem, condição própria do ser humano. Existir, como coloca Freire (1989, p.40), é mais que estar no mundo, “é estar nele e com ele”.

Durante todo o período de escravidão, é notória a coisificação do negro, e dessa concepção, emergia uma vida marcada por intensas lutas e forte opressão. Eles eram marcados, controlados e contados, como animais no cativeiro:

Eles... tinha a senzala... então a senzala era separada... de cá de homem, de cá de mulher... na hora de entrar e de sair daquela senzala, eles era

²² O mito da democracia racial será discutido em outra seção.

contado... então contava... eu não sei se é isso. Eu acredito que é realidade porque a minha mãe não ia mentir pra mim... certo? [...] então eles contava assim: “una, duna, têna, cátena, centena, oitena, novena” e assim era contado desse jeito... que eles contava os escravo (Maria Luzia).

A relação de opressão entre escravos e seus proprietários, presente na fala da senhora Maria Luzia, deixa claro a tentativa de obstruir a vocação do ser humano de ser mais: “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também ainda que de forma diferente, nos que a rouba” (FREIRE, 2002, p.30). O opressor desumaniza-se no ato da opressão, enquanto o oprimido é desumanizado pela realidade objetiva da opressão e pela internalização da imagem do opressor que o faz um ser duplo.

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou eu se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 1999, p.99).

Os escravos e seus proprietários, portanto, na condição de oprimidos e opressores, encontram-se impedidos de ser plenamente humanos.

A libertação por lei, dos escravos, não representou sua liberdade como homens e mulheres, logo, seus *proprietários* também continuaram presos.

A história humana é essencialmente tarefa cultural, é desafio permanente para a reconstrução do já construído e a construção de novas práticas culturais, ou seja, é a dimensão de inacabamento do humano, como aponta Freire (2005), mesmo que seja necessário reconhecer condicionamentos diversos. A prática da liberdade dá-se quando os homens e mulheres agem conscientemente, ou seja, quando sabem o que fazem e por que fazem, mesmo que enfrentando os limites e condicionamentos que as relações sociais impõem.

É de fundamental importância a compreensão do complexo mundo das relações de poder. Deve existir a busca pelo diálogo que supera o autoritarismo, o que se torna indicador de uma relação que ultrapassa a própria atitude licenciada e a tendência à opressão. A autonomia é fruto da superação das condições de submissão nas quais vive o humano; é o encontro, a ação coletiva e a criação da identidade dos que lutam por vida digna que possibilita, não só o encontro com o outro, mas a própria ação transformadora. Isto só ocorre quando as pessoas são capazes de ações autônomas, isto é, com consciência crítica e criadora. Freire (2005) fala de proposta organizada, competente, diretiva²³, sempre solidária, em que o

²³ Para Freire (2002) o professor não pode deixar de exercer sua autoridade e ter clara a direção de seu trabalho.

processo de construção do conhecimento e de luta por dignidade para todos é realizado em comunhão com o outro, através do diálogo.

A consciência do inacabamento em Freire (2005) é dimensão indispensável ao processo de construção da autonomia e da produção da educação a serviço da transformação, pois tal dimensão permite ao humano inserir-se no processo de fazer e refazer a história. Processo, este, desafiador, capaz de provocar no sujeito a necessária tomada de atitude diante do mundo em que se insere. A perspectiva de educação em Freire indica para a “criação de um mundo em que seja menos difícil amar.” (FREIRE, 2005, p. 218).

O que ocorreu com relação aos negros escravizados, entretanto, está muito distante desse mundo mais humano:

Quando rebentou, deu o grito da liberdade, muitos os patrão já enganaram [os escravos] né... falava que iam dar flanela pra eles, dar fumo para eles, que eles fumava, o café deles, sabe o que eles bebia?... fedegoso²⁴, o café deles era fedegoso. Não dava café pra eles... (Maria Luzia).

A dominação, percebida nessa fala, implica uma sujeição a uma determinada ordem social estabelecida, tomando-a como definitiva e permanente, e, portanto, imutável. Os negros escravos, antes cativos, permaneceram em sua situação de cativo, porém teoricamente livres para seguir suas vidas.

2.2.1 O cenário pós-escravidão

A abolição da escravatura, nas circunstâncias em que foi feita, lançou os negros aos azares da sua própria sorte, criando dificuldades à sua integração no quadro social, econômico e político da nação. Historicamente, a discriminação e exploração do negro no Brasil colônia mostra-se claramente aos olhos de toda a sociedade brasileira, leigos ou estudiosos da historiografia nacional. Como exemplo dessa prática, pode-se citar a exploração da mulher negra àquela época, fortemente presente. Tratada como objeto de prazer, sua dominação era vista pelos senhores de engenho como prova de virilidade e emancipação sexual do seu filho adolescente, objeto excêntrico de desejos. Para ela, o desejo do seu senhor representava uma possibilidade de ascensão social.

²⁴*Cassia occidentalis*, vulgarmente conhecida por fedegoso, é um arbusto anual da família Leguminosae. Encontra-se em pastagens, solos férteis, ao longo da beira de estradas ou contaminando lavouras de soja, milho e sorgo. Outros nomes populares: balambala, café-negro, folha-do-pajé, fedegoso-verdadeiro, ibixuma, lava-prato, mangerioba, mamangá, mata-pasto, maioba, pajamarioba, pereriaba, taracurú. Como chá, produz efeitos analgésico, anti-séptico, antiinflamatório, diurético e laxante.

Surgiu também, com a colocação do mulato para exercer funções específicas, face à escassez da mão de obra branca, incorporando-os nas casas grandes coloniais (OLIVEIRA, 1998), a idéia da democracia racial brasileira. É dessa forma que ele vai integrar o mundo da Casa Grande, a serviço da família branca dominante. Associou-se à pele mais clara do mulato seu processo de mobilidade social vertical. Esta é a raiz da ideologia do branqueamento, base das relações raciais brasileiras. Cria-se e ganha corpo a grande violência racista brasileira: a sociedade pretende que o negro se torne branco. Busca-se, assim, a destruição da identidade do sujeito negro.

Com a campanha abolicionista, movimento para libertação dos escravos, intensificada a partir do final da Guerra do Paraguai, milhares de negros foram utilizados nas frentes de batalhas. De acordo com Oliveira (1998), anos mais tarde, o exército assumiu a defesa da abolição e se negou a perseguir os negros que fugiam.

Mesmo com o negro alcançando a igualdade jurídica com a abolição, mantinha-se não só a desigualdade econômica e social entre brancos e negros, mas ainda a antiga ideologia que definia bem a diferença entre os dois e reservava ao negro uma posição de submissão. O preconceito racial continuou a ser exteriorizado, por vezes de maneira discreta e branda, por vezes de maneira explícita e violenta. Ou seja, o preconceito de cor persiste em várias regiões do Brasil, e penetra, em maior ou menor grau, em todas as classes sociais, sem, contudo, associar-se obrigatoriamente com manifestações ostensivas.

A abolição é relativamente recente e o processo de passagem da condição de escravo para a de cidadão foi feito de maneira controvertida e sem atentar para o que fazer com o contingente de trabalhadores livres. Da noite para o dia os negros foram declarados livres e, após a "comemoração", encontravam-se sem abrigo, trabalho e meios de subsistência. Mesmo sendo forçado no trabalho escravo, o negro recebia um mínimo para sua subsistência. Com a libertação, não se considerou a necessidade de lhes proporcionar meio de sobrevivência, como posse da terra para sua fixação. Supondo-os sem direito àquela, dava-se mais um passo para sua marginalização e desfavorecimento, conforme revela Amorim (1996, p. 35).

Os negros que viviam na cidade encontravam-se agora perambulando pelas ruas como mendigos e começaram a habitar cortiços que deram origem a favelas, fato que pode ser observado claramente na cidade do Rio de Janeiro. Os que viviam no campo emigraram para as cidades causando uma das grandes manifestações de êxodo rural em nosso país. Durante muito tempo, os negros não conseguiram acesso a profissões ou ocupações, mesmo aquelas das quais foram desalojados, principalmente devido à chegada de emigrantes europeus que passaram a substituir o homem negro primeiramente nas lavouras de café. Os serviços mais modestos, que exigiam especialização mínima, e eram mal remunerados representavam

normalmente as oportunidades mais amplas do negro no mercado de trabalho.

Com o capitalismo, o negro, por não possuir qualificação, ficou à margem do processo ou foi utilizado em serviços pesados nas indústrias. A necessidade de colocação no mercado de trabalho do trabalhador livre iniciou-se com o novo modo de produção, que não condizia com o trabalho escravo e não especializado. Ao sistema capitalista faz-se mister a conformação de sua produção à necessidade de lucro.

Essa situação se refletiu tanto no nível econômico dos negros quanto os levou a um processo de marginalização social, uma vez que implicou na acumulação de riquezas e na elevação do nível de vida. O escravo passou de meio de produção para assalariado, porém não participou da elevação social no mesmo nível que os senhores brancos.

A reprodução da deterioração do nível de vida do negro se deu então a partir daí, sendo ele impedido de exercer plenamente as atividades de trabalhador livre, uma vez que não teve fácil acesso ao mercado de trabalho e à participação política.

Com o escravismo, constituíra-se uma estrutura de privilégios a favor da população branca. Admitir o negro como um cidadão significaria, para esse contingente dominante, a provável perda dos benefícios angariados ao longo da adoção do trabalho escravo. Preconceito e discriminação ganham, então, novos significados e espaços de atuação, voltados para a defesa desta estrutura de privilégios (AMORIM, 1996, p. 37).

Assim, os escravos não tiveram, em grande parte, a oportunidade de se tornarem trabalhadores livres da produção cafeeira e também não tiveram acesso à educação formal que pudesse lhes proporcionar trabalho na crescente industrial brasileira, principalmente em São Paulo.

2.3 O patrimônio humano de proprietários concretos

Tolhido em suas liberdades mínimas, o negro não deveria receber maus tratos por parte de seus senhores, uma vez que a ninguém interessava dilapidar o *patrimônio*, impedindo o escravo de realizar suas tarefas. Na legislação, antes portuguesa, depois imperial, havia a tentativa de “evitar excessos”, rebeliões e revoltas organizadas. De acordo com Pinsky (2010, p.68), em 1688, o rei de Portugal recomendava que “se perguntassem pelos senhores que com crueldade castigam seus escravos” uma vez que desejava evitar “que aos pobres escravos, por

sobre lhes faltar a liberdade, ainda fossem maltratados pelos seus senhores”. Para viabilizar sua recomendação, o rei português autorizava denúncias de religiosos contra crueldades no trato dos negros e até mesmo reclamações dos próprios negros.

A partir da visão de mundo vigente à época, foram sendo criadas leis, portarias e recomendações, no sentido de os castigos aos escravos não serem “desproporcionais às irregularidades” por eles cometidas. Essa “proporção” era definida pelos senhores de escravos. Porém, a resistência sempre se mostrou presente como ilustrado na narrativa da senhora Maria Luzia, falando de seu avô, Vicente, quando submetido a castigos no tronco.

Tem o mais baixo, o alto, o outro mais baixo²⁵, eles sempre punha ele no do meio; o mais alto, que ele era grandão... então, eles amarrava ele até nas mão, pegava a mão dele assim óh, passava a corrente, e pregava lá no tronco, e passava nos pé, punha cadeado... eles prendia. De tardezinha... bem de tarde, assim escurecendo para de manhã. Aí tinha os tanque perto que, com água... tinha a roda, naquela roda era pregada as correia, aquelas correia de boi, que eles tirava cumprida, então tinha um tipo de engenhoca. Eles tocava aquilo ali óh, aquela engenhoca ali oh. Aquilo ali, aquela correia batia dentro da água, da água batia na pessoa, no escravo. Eles apanhava era desse jeito, eles tocava aquilo ali e dava aquelas chicotada neles, então pegava na cara, nas perna, nas costa, e sem camisa (Maria Luzia).

O fato é que para o *proprietário*, os escravos eram vistos como propriedade. Essa era a situação imposta pela divisão de classes à época. Dessa forma, achavam-se, os *proprietários*, na liberdade de descumprir leis que considerassem atentatórias à sua condição para limitar o que consideravam seus direitos: propriedade absoluta sobre o escravo, condições de vendê-lo, trocá-lo ou até libertá-lo, se não estivesse rendendo tudo aquilo que dele era esperado.

Dessa forma, pode-se dizer que havia um choque de concepções. De um lado, o interesse do sistema escravista, como um todo, que se preocupava em estabelecer regras de relação senhor/escravo, no sentido de preservar a força de trabalho. De outro, o senhor concreto, que não admitia limitações ao seu direito de *propriedade*. De uma forma ou de outra, contudo, não se questionava a própria perversidade da relação escravista: o direito de um homem ter poder sobre o outro, de ser seu *proprietário*.

No sistema escravista era permitida aos proprietários uma série de práticas de coação física para fazer com que o escravo “cumprisse a sua obrigação”. Como dissemos, os abusos eram frequentes. Mas, não é demais insistir que

²⁵ Refere-se a três troncos onde eram aplicados os castigos aos escravos no cativo em que estava seu avô, em Uberaba.

mesmo as práticas repressivas autorizadas por lei constituíam-se em violência sem nome (PINSKY, 2010, p.70).

Desprotegido, longe de sua terra de origem ou já nascido cativo, o negro ficava sujeito aos cuidados de feitores e senhores, além de terem qualquer ato de protesto reprimido por lei.

Segundo Whitaker (2003), “por mais totalitário que seja o momento, em qualquer sociedade, sempre haverá uma área da cultura resistindo à dominação” (p.31). Isso demonstra que a resistência esteve sempre presente, como ilustra outra fala de Dona Luzia, referindo-se novamente a seu avô:

Uma vez tava claro... ele olhava para os colega, um do lado e outro do outro, que sempre eles prendia três, ele falava assim: “vamo embora gente!”... nisso ele falava “mais, Vicente, como é que nós vai? Nós tá piado de pé e mão... que jeito vai saí daqui...” ele chamava eles três vez, “vamo embora gente!”, “como é que nós vai?”, ele fala: “então vocês fica aí, apanhando para vocês e para mim”. Baixava a cabeça, abria a algema... abria sozinha a algema do braço dele e do pé. Pulava no chão, dali ele corria para o mato... na hora que eles vinha para bater, aí os outro apanhava, porque ele não gritou que ele tinha corrido, que tinha fugido... e ele não apanhava de jeito nenhum, nunca tomou uma chicotada...(Maria Luzia)²⁶.

Silvia Hunold Lara (1988) classifica os instrumentos de castigo dos escravos, dividindo-os em instrumentos de captura e contenção, instrumentos de suplício e instrumentos de aviltamento para prender o escravo. Várias foram as formas e os instrumentos utilizados para castigar os escravos faltosos e mantê-los obedientes e temerosos. Como instrumentos destinados à captura e contenção de cativos havia as correntes, dentre as correntes estão a gonilha ou golilha, a gargalheira, o tronco e o vira-mundo, as algemas, machos, cepo e a peia (Figura 3).

Apesar de serem classificados como instrumentos de captura e contenção podiam tais utensílios transformar facilmente em instrumentos de grandes tormentos, pois ao provocarem a imobilidade forçada tornava-se um verdadeiro suplício. Além dos instrumentos já citados, existiam também as máscaras de flandres, os anjinhos, o bacalhau, a palmatória e o ferro para marcar com inscrições o corpo do escravo faltoso (APOLINARIO, 2000, p. 102).

O castigo físico enquanto dominação sobre o corpo do "outro" tomou nuances mais elaboradas e fincadas na racionalidade dos interesses dos senhores escravistas.

²⁶ Percebe-se, nessa fala, o olhar da senhora Maria Luzia para seu avô no sentido de torná-lo herói, ou seja, colocando-o em uma posição favorável em relação aos seus companheiros, mesmo estando submetidos às mesmas situações, e dentre elas, a de castigo. A explicação, para esse processo, característico da memória oral, se dará em tópico posterior nessa dissertação.



Figura 3: Objetos usados por proprietários de escravos para castigá-los.

* 1 – Bacalhau; 2 – Viramundo; 3 – Máscara de Flandres; 4 – Palmatória; 5 – Ferros para marcar; 6 – Gargalheira; 7, 8 e 9 – Algemas; 10 – Anjinho.

Fonte: Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_mBUilMILa3Y/SsD65t53epI/AAAAAAAAALY/rFm7AmOStHc/s320/Escravos0017.jpg>. Acesso em: 02 mar. 2012. Adaptado.

Para Neves (1996), no período da escravidão no Brasil, costumava-se dizer que para o escravo eram necessários três “P”, a saber: pau, pão e pano. Principiava-se pelo castigo que é o pau, contudo, a Deus pertencia o poder de prover a abundância do alimento e da vestimenta. O castigo sempre era em demasia, aplicado por qualquer motivo, utilizando objetos de tortura que não eram usados sequer para os mais selvagens animais, o que mostra o proprietário priorizando mais os animais que os próprios escravos.

2.4 A docilidade pelas correntes

A domesticação é um fenômeno que leva a pessoa à adaptação aos valores vigentes criando uma atitude de internalização dos valores dominantes, o que inibe questionamentos ou verbalizações que contestem o sistema. Leva à perda da subjetividade fazendo com que a pessoa tenha bastante limitada sua capacidade de construção de um pensamento crítico, de sua palavra e compreensão sobre si, sobre a história, sobre o mundo. Paulo Freire analisa o

processo com a negação do humanismo e da dialogicidade: “Na verdade a manipulação e a conquista, expressões da invasão cultural, e ao mesmo tempo instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de ‘domesticação’” (FREIRE, 1980, p.43).

A Educação Popular como uma prática política, como “práticas do mundo” (FREIRE, 2001), dentro desse contexto, torna-se mais difícil e mais necessária. É nessa situação de completa imersão na realidade, com total falta de percepção da totalidade do processo de dominação e domesticação, em plena supremacia do patriarcado, que o processo educativo deve resgatar as relações dialógicas que permitam o renascer da emoção de pertença, de ser um todo. “O diálogo é a própria essência da ação revolucionária” (FREIRE, 1979, p. 84).

Na concepção freireana, o que diferencia o ser humano dos outros animais é o fato de que os humanos são seres de integração ao seu contexto, seres situados cultural e historicamente, com capacidade criativa e crítica; enquanto os animais são essencialmente seres de acomodação e do ajustamento. Essa característica específica que faz o ser humano se realizar como humano não é algo pronto, pois “toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado” (FREIRE, 1980, p.42).

A teoria biológica de Humberto Maturana considera que o ser humano surgiu de relações afetivas amorosas e que a sociedade é resultado da cultura formada pela construção de redes de conversações que são estruturadas a partir do emocional humano, que permanece geração após geração. A raiz humana está na cultura matrística, substituída, posteriormente, pela cultura patriarcal ocidental, e as culturas surgem em fluir de conversações que se originam como uma variação trivial cultural ao longo da história humana, construindo novas redes de linguajar entrelaçadas com o emocional.

Essa mudança de perspectiva coloca o humano responsável pela cultura que ele produz, deixando claro que a educação, apoiada em relações matrísticas, pode trazer a raiz humana da afetividade e do amor, a possibilidade relacional. Ao mesmo tempo, a mudança cultural, em uma sociedade, pode ser realizada com alterações do conversar, na reflexão dialógica, reconstruindo novas formas de emocionar, que passem de geração a geração, provocando novas redes de conversações.

É porque entendemos que a identidade humana é um fenômeno sistêmico relacional, não um fenômeno genético, que podemos afirmar que a identidade humana perder-se-á quando deixarmos de viver e conservar o viver na biologia do amor e da intimidade que nos constitui e realiza como seres humanos na aprendizagem de nossas crianças desde sua infância até a sua passagem para a vida adulta (MATURANA; REZEPKA, 2002, p. 83).

A domesticação é uma prática comum dos humanos em relação aos animais. A domesticação de outro ser humano constitui uma negação do humano em sua plenitude. A domesticação aproxima-se do treinamento em que há uma reprodução mecanicista de atos sem consciência do seu significado mais profundo.

Os contatos [...] modo de ser próprio da esfera animal, implicam, ao contrário das relações, respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconsequentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem é o da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta pela humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre está sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação (FREIRE, 2011, p.60).

A indignação, de acordo com Rossato (2008), consiste na capacidade de superar a dominação-domesticação construindo uma consciência e buscando a sua superação e a emancipação pessoal e social, transformando a realidade e lutando na esperança da construção de nova ordem e novas estruturas. Esse talvez tenha sido o sentimento da escrava Maria Rita, como mostra a Figura 4.

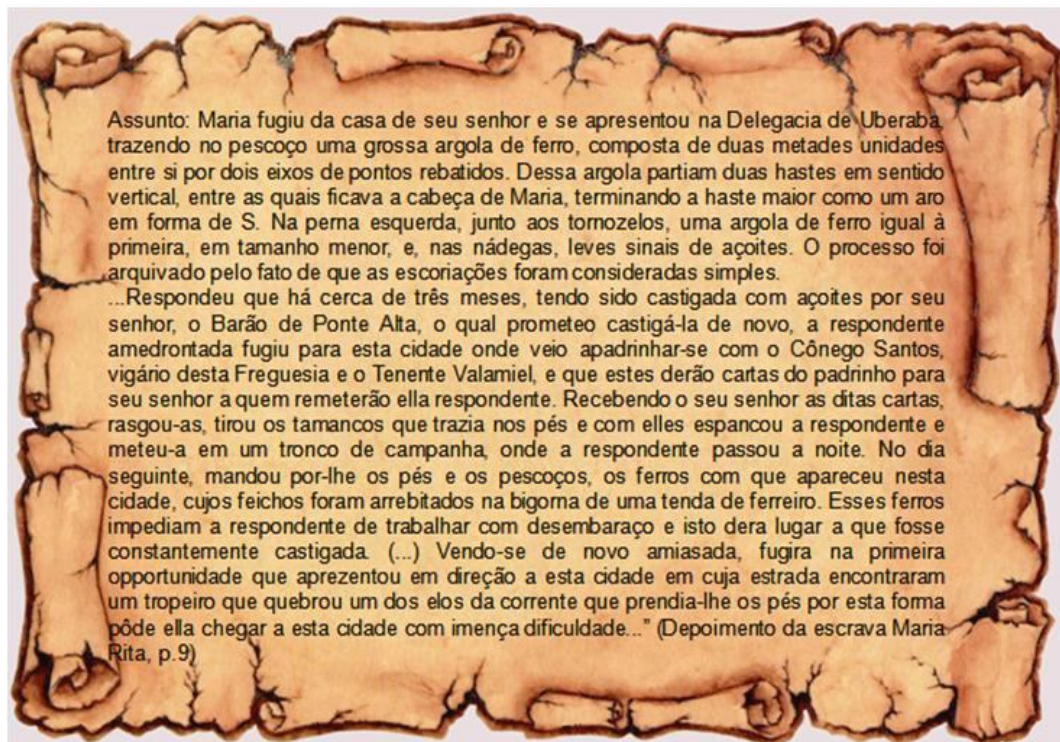


Figura 4: Auto do processo criminal aberto contra a escrava Maria Rita.

Fonte: APU, 2012.

Diante de tamanha crueldade, Maria Rita recorreu ao posto policial da época para registrar queixas de maus tratos sofridos por ordem de seu senhor, o Barão da Ponte Alta²⁷. A indignação está presente na atitude dessa mulher que enfrentou seu proprietário e buscou formas de superar a dominação que a levava ao tronco. Parece ser essa uma tentativa pela conquista da autonomia, que, no entendimento de Paulo Freire, é libertar o ser humano de um sistema opressor, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um “ensinar a pensar certo” com quem fala com a força do testemunho. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. Maria Rita é exemplo disso, tanto que enfrentou seu senhor, na lei, para que pudesse, não pedir sua liberdade, mas amenizar suas penas, dores e castigos.

A Senhora Maria Luzia, dá pistas de que essa autonomia pode estar presente também na vida de sua avó, quando conta que

apesar que ela [sua avó] também foi uma pessoa que não... não sabia ler, mas ela era muito sábia, ninguém passava ela para trás, [...], falava um discurso assim que você babava... as pessoa... e não sabia fazer nem o ó com a garrafa (Maria Luzia).

Para a senhora Maria Luzia, a sabedoria caracterizava sua avó o que, de certa forma, lhe conferia certa autonomia e, dessa relação, muito aprendeu. Nas palavras de Freire (1997), predominava a autoridade de alguém que queria compartilhar, ensinar e dividir experiências, ou seja, a leitura de mundo que era feita pela avó, a permitiu construir sua autonomia, que, conseqüentemente, como nas palavras de Streck (2003), era propiciadora da construção da autonomia do outro.

Antônio Cícero de Souza²⁸ em entrevista ao antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1985), falando sobre a educação, traz à luz a experiência dos mais velhos sendo observada por crianças, o que ajuda no entendimento de que em tudo existe educação.

Pode não ter estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor, assim, na frente, com o nome

²⁷ Antônio Elói Casimiro de Araújo, o Barão de Ponte Alta, de acordo com Rezende (1991), foi o primeiro e único barão de Ponte Alta, atual distrito do município de Uberaba, nascido no arraial do Desemboque, município de Sacramento/MG. Além de barão, era cavaleiro da Imperial Ordem da Rosa e comendador da Imperial Ordem de Cristo. Na antiga sesmaria da Ponte Alta, fundou a fazenda Correguinho, próspera na criação de gado e lavouras, bem como no fabrico de produtos agrícolas de largo consumo. Comerciante, estabeleceu um entreposto na Ponte Alta, que era passagem obrigatória de mercadorias de São Paulo destinado à região e a Goiás. Tornou-se importante para a fundação do município de Uberaba, anos mais tarde.

²⁸ Parte da entrevista concedida por Ciço ao pesquisador Carlos Rodrigues Brandão pode ser lida em sua Obra “Lutar com a palavra”. De acordo com Brandão (1985), Antônio Cícero de Sousa era lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Era também conhecido como Antônio Ciço, Tonho Ciço e, ainda, Ciço.

‘professor’. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido (BRANDÃO, 1985, p.166).

Para Cortella (2000), os valores e conhecimentos não têm, evidentemente, existência autônoma: dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação. Ademais, o significado simbólico dessas nossas referências existenciais não é unívoco (do mesmo modo, para todos, sempre), pois é moldado, em termos estruturais, pela cultura na qual está mergulhado e, por consequência, pela prática da sociedade e pela história dessa cultura.

2.5A liberdade declarada: os azares da própria sorte

Opressão e Libertação não se encontram inscritas na história como marcos inexoráveis. Nas palavras de Paulo Freire (2006, p.100), “a prática política que se funde numa concepção mecanicista e determinista da história jamais contribuirá para diminuir os riscos da desumanização dos homens e das mulheres”, que, no decorrer da história, foram tratados como animais, como durante a escravidão. Fato que se confirma na fala da senhora Maria Luzia, sobre os capatazes:

capataz é quem ficava com o chicote na mão, vigiava igualzinho bicho, que estava vigiando, vigiava as pessoa igual animal... e eles [os escravos] conversava baixinho (Maria Luzia).

Essa depreciação ainda é carregada até hoje pelos negros estigmatizados e oprimidos da sociedade, tanto que ainda se ouve o velho ditado “*está parecendo serviço de preto*”, como se os negros, escravos ou não, fossem incapazes de executar tarefas nobres e bem feitas, muitas vezes mal executadas por brancos opressores.

É como canta Gilberto Gil (1984), na música “A mão da Limpeza”, publicado pela gravadora WEA:

“O branco inventou que o negro
Quando não suja na entrada
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Que mentira danada, ê

Na verdade a mão escrava
 Passava a vida limpando
 O que o branco sujava, ê
 Imagina só
 O que o branco sujava, ê
 Imagina só
 O que o negro penava, ê
 Mesmo depois de abolida a escravidão
 Negra é a mão
 De quem faz a limpeza
 Lavando a roupa encardida, esfregando o chão
 Negra é a mão
 É a mão da pureza
 Negra é a vida consumida ao pé do fogão
 Negra é a mão
 Nos preparando a mesa
 Limpando as manchas do mundo com água e sabão
 Negra é a mão
 De imaculada nobreza
 Na verdade a mão escrava
 Passava a vida limpando
 O que o branco sujava, ê
 Imagina só
 O que o branco sujava, ê
 Imagina só
 Eta branco sujão”.

As negras escravas não podiam, em alguns casos, alimentar com o leite materno o próprio filho, sem antes alimentar os filhos de seus proprietários. É o que acontecia se estivesse na condição de amas de leite.

Quando a negra ficava de gestante... às vezes acontecia de muitos patrão, aquelas negra bonita, aquelas cabocla (assim ó meu fio, tapava) fazia filho nelas, tava nem aí... que elas ia dá à luz. Dava à luz, primeiro tinha que dar o leite materno para o filho do, do Senhor, depois, o menino mamava, mamava até encher, depois que ele mamava, aí que ia dar para o próprio filho delas (Maria Luzia).

O que está presente nessa fala é a falta de liberdade, que ia de encontro com a concepção de escravo como um não humano, tão difundida na época.

A escravidão, como um sistema de relações sociais injustas, nega a humanização e a liberdade, e, pior que isso, deixa limitadas pelas condições econômicas, sociais e políticas, as escolhas e oportunidades das pessoas de exercerem a sua condição de sujeitos. Implicitamente, é o que está registrado nos escritos de Laurentino Gomes (2010).

Madame tem escravas – duas, três, seis ou oito, conforme o infeliz esposo abrir a bolsa. Essas criadas negras nunca podem arredar-se da imediata

proximidade de sua severa dona. Devem entender-lhe e até interpretar-lhe o olhar. Seria demais exigir que a senhora, fosse ela mulher de um simples vendeiro, se sirva ela mesma de um copo d'água, ainda que o jarro esteja junto dela sobre a mesa. É tão doce poder tyrannizar! De cozinhar e lavar, nem se fale: para semelhante trabalho de escravos Deus criou os negros... (GOMES, 2010, p.72).

É bom lembrar que liberdade não é a possibilidade de realizar todos os desejos, no sentido de almejar a liberdade acima de qualquer limite, como pensam muitos do mundo moderno e pós-moderno. A esse respeito, Paulo Freire apresenta dois argumentos principais. Primeiro, “a vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos ‘donos do mundo’ que, egoístas, só se vêm a si mesmos” (FREIRE, 2000, p.34). Por isso, “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” e ela “amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade” (FREIRE, 2004, p.105). Talvez seja esse o fato motivador da escrava Maria Rita ter saído com as correntes no pescoço em direção à delegacia de Uberaba, para prestar queixas de maus tratos contra seu senhor.

A liberdade não se opõe à liberdade alheia, como na vontade despótica, nem determina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras. “A libertação do indivíduo só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 2006, p.100). Como lembra o canto citado por Da. Luzia:

Tem uma assim [canto de congada] “no dia treze de maio, é um dia santificado, o dia treze de maio, é um dia santificado, é o dia que Jesus Cristo, ai meu Deus, deu a nossa liberdade, é o dia que Jesus Cristo, deu a nossa liberdade” (Maria Luzia).

Liberdade essa que ficou mascarada mesmo depois da Lei Áurea, lançando os negros aos azares de sua própria sorte.

O negro não podia, aqui dentro da cidade de Uberaba, é coisa que eu presenciei, na Artur Machado, não descia negro... sabia no calçadão, ali só descia gente branca... negro tinha que ficar no jardim... no jardim tinha uma fonte luminosa, soltava água de toda cor, então era assim, o homem, descia para baixo, as mulheres subia para cima... o único cinema que podia ir, é o Royal (Maria Luzia).

O que se percebe, dessa fala, é o preconceito racial e a discriminação. A senhora Maria Luzia ainda narra a respeito:

Ali, depois de muito tempo que passaram a ir... os homens, negro podia ir só de dia. Eles chamava de pulgueiro, o Royal... não misturava... no Jôquei, aqui dentro de Uberaba, não entrava negro e nem pobre... quando eu fiquei mocinha, na época de carnaval, teve um presidente do Jôquei, que abriu mão, para o cordão dar uma volta na época, nos dia de carnaval, lá dentro, para o pessoal entrar lá, fazia fila, um segura o outro, aquele cordão assim ó, entrava na porta lá, passava assim no meio da coisa assim óh... e saía, eles subia tudo em cima das mesa, das cadeira, e ficava gritando quando o cordão tava passando, que Uberaba teve muito preconceito demais. Teve não, ainda tem... ainda tem muita gente que tem muito preconceito, mas, na festa os trem era tudo separado, não misturava... a gente, era muito, com diz o ditado... muito humilhado... na vida”(Maria Luzia).

Para Florestan Fernandes (1978), a exclusão do negro é uma reminiscência do escravismo que seria superada com pleno estabelecimento de uma ordem competitiva, fato que já era estudado por Ianni (1962). Para o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (1962), cessada a exploração legal dos escravos:

[...] os negros emancipados começaram a frustrar as expectativas do grupo branco e a ameaçar o monopólio de certas posições sociais em mãos dos brancos. Nessas circunstâncias, o significado e funções do preconceito e discriminação raciais são alterados, visto que era necessário criar mecanismos sociais que, em nome de uma desigualdade natural, permitam a acomodação dos negros a um sistema assimétrico de posições e privilégios (CARDOSO, 1962, p.35).

Hasenbalg (1979) em sua obra “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, mostra que o racismo e a discriminação racial não são meras sobrevivências da ordem escravocrata na sociedade de classe, mas que a nova ordem expõe os não-brancos a um ciclo de desvantagens cumulativas, tanto em termos de mobilidade social inter como intrageracional. Dessa forma:

Nascer negro ou mulato no Brasil, normalmente significa nascer em famílias de baixo status. As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social. Em comparação com os brancos, os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status. Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social. Por sua vez, as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que a dos brancos (HASENBALG, 1979, p.220-221).

A persistência da desigualdade não pode apenas ser explicada como uma reminiscência do período escravagista, mas também por sua acentuação, que se dava e ainda se dá com o avanço do capitalismo.

Ora, se outro modelo de produção e de desenvolvimento social está centrado no conhecimento e na educação, é forçoso questionar: como os negros que tiveram uma história distinta daquela hegemônica, branca, vão ingressar no mundo do trabalho?

Existe uma discussão de que na atualidade, cada vez mais, as pessoas terão que exercer a capacidade de adaptabilidade social, uma lógica oriunda do que se conhece por **capitalismo flexível**²⁹. Mesmo que esta seja uma visão neoliberal, é preciso pensar sobre isso. Quase sempre, essas atividades não estão igualmente regulamentadas socialmente, o que não confere ao cidadão o direito de desfrutar dos benefícios de trabalho concedidos por uma empresa.

Todas as questões trabalhistas são decorrentes das relações de trabalho, das políticas salariais, enfim, da organização do mundo do trabalho no regime capitalista.

A esse respeito, Antunes e Alves (2004, p. 342) afirmam:

[...] para se compreender [...] a classe trabalhadora hoje, é preciso partir de uma concepção ampliada do trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. [...] A classe trabalhadora, hoje, também incorpora o proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais, e incorpora também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, [...] que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo, inclui ainda, em nosso entendimento, a totalidade dos trabalhadores desempregados.

Os autores supracitados ainda afirmam que a classe trabalhadora não conta com os gestores do capital, pelo fato de estes últimos exercerem papel central no controle, na gestão e no sistema de mando do capital. Ainda se excluem dessa classe, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural, que é proprietária e detentora, ainda que em pequena escala, dos meios de sua produção. Excluem-se ainda aqueles que vivem de juros e da

²⁹Segundo Sennett (1999, p. 10), o capitalismo flexível afeta o caráter pessoal, principalmente porque não propõe condições para construção de uma história linear de vida, sustentada na experiência. O autor dá enfoque a esta situação quando afirma que caráter é “[...] o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros, ou se preferirmos [...] são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem”.

especulação. Por isso, compreender o mundo do trabalho hoje, de modo ampliado, implica entender este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho. A grande diferença que se encontra, quando se compara o passado ao presente, é que hoje essa classe é mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada. Ainda existe uma grande parcela de negros e negras ocupando cargos ou funções que os impedem de ascensão social quando comparados aos brancos, problema esse que se agrava por questões de preconceito racial.

Nelson do Valle e Silva também chega a essa conclusão, ao dizer que ao contrário do que pensam que a educação dos não brancos possa remover os obstáculos a eles impostos no mercado de trabalho, os dados do Rio de Janeiro para 1960, um período de grande mobilidade social, indicam que os diferenciais de renda entre brancos e não brancos aumentam com o nível de escolaridade, fato este reforçado pela persistência do mito da “democracia racial” (SILVA, 1980, p.43).

2.5.1 A identidade negra e a democracia racial

Para Munanga (2010, p.1), a identidade negra não nasce apenas da diferença de cor da pele ou de uma diferença orgânica entre negros e brancos e/ou negros e amarelos. Para o autor, surge de um processo histórico que tem início com o descobrimento do continente africano, no século XV, pelos portugueses, abrindo caminhos para o tráfico negreiro e para a escravidão.

Castells³⁰ (1999, p. 18 *apud* MUNANGA, 2010, p. 3) aponta que, para a antropologia, todas as identidades são construídas, restando saber como, porque e a partir de que, pois a elaboração de uma identidade empresta seus materiais historiográficos, biológicos, geográficos, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. O que acontece é a transformação de todos esses materiais pelos grupos sociais que redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo.

Compartilhando com Munanga (2010, p. 1), é possível entender que “a questão da identidade apresenta uma dinâmica inesgotável no tempo e no espaço e que algumas explicações e conclusões que podemos tirar sobre seu estudo serão sempre provisórias”. O

³⁰ Castells, Manuel. **Le Pouvoir de l'Identité**. Paris: Fayard, 1999.

mesmo autor relata, em seu artigo, que se esbarra num fator que dificulta a explicação da identidade cultural negra: a mestiçagem.

O ideal de embranquecimento, então, pressupunha uma solução para o problema racial brasileiro através da gradual eliminação do negro, que seria assimilado pela população de forma branda. A miscigenação, assim, tratava de um processo de extinção das características negadas nos indivíduos negros. A população incorporou a ideia de desvalorização da estética negra e em contrapartida, a valorização da estética branca, apresentando uma tentativa de “melhorar” a raça através dos casamentos inter-raciais.

O mito da democracia racial juntamente com o intuito de embranquecimento social, gerou na sociedade, várias consequências práticas: desenvolveu-se a crença de que não existe raça no Brasil; em lugar da raça, admitia-se no país apenas uma classificação baseada na cor, que pretendia ser encarada como uma mera descrição objetiva da realidade sem implicações político-econômico-sociais, tais como preconceito e discriminação; a cor passou a designar uma hierarquia classificatória, em que aqueles reconhecidos como brancos, eram considerados melhores, e conseqüentemente, os que eram diferentes dessa cor, como os negros, seriam considerados como piores, inferiores.

Para Munanga (2010), a tese é a de que toda identidade é parcialmente formada pela boa ou má percepção que os outros têm dela, ou seja, pelo reconhecimento de uma pessoa ou um grupo de pessoas. O não reconhecimento por parte de um grupo de pessoas pode provocar um prejuízo ou uma deformação nas pessoas ou sociedades não reconhecidas, passando, estas últimas, a adquirir uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. “O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do ‘outro’ pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido” (TAYLOR³¹, 1998, p. 45-94, *apud* MUNANGA, 2010, p. 5).

Tomando um exemplo explicativo desse reconhecimento, quando o negro reconhece o próprio negro, Brandão (2009) coloca que o negro de Goiás não se “reconhece descendente de um ovo”, de uma nação ancestral, ou sequer como herdeiro de grupos étnicos definidos, como no caso das culturas indígenas em Goiás.

Ele se considera originado de uma gente, uma gente antiga e chegada de longe, em suas origens, para cuja explicação só há significados a partir do momento em que o negro aparece associado à imagem dos brancos (BRANDÃO, 2009, p. 62).

³¹ Taylor, Charles. **Multiculturalismo**: Examinando a Política de Reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

Para Garcia (2007) é preciso ter claro que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento não atingem apenas os negros, mas os brancos e outros grupos étnico-raciais. Ressalta a urgência do debate sobre a desigualdade de tratamento entre brancos e negros na formação histórica e social brasileira, e demanda práticas efetivas de combate ao racismo.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2004, p.10), o mito da democracia racial é o

mito que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Já a ideologia do branqueamento, segundo o MEC (BRASIL, 2004, p.12) ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Garcia (2007) aponta que Florestan Fernandes, Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso produziram ricas discussões acerca da existência de uma sociedade brasileira altamente preconceituosa, colaborando para a desconstrução teórica do mito da democracia racial. Mas, a forma como descreveram os ex-escravizados e todo o seu “sofrimento” e “embrutecimento” foram divulgadas nos livros didáticos e permanecem até hoje.

Longe de negar a face cruel do período escravocrata é preciso resgatar na História do Brasil uma outra face. Construiu-se a imagem dos escravizados ora como violentos e irracionais (à semelhança de animais), ora vítimas e submissos, distanciando-se em muito, dos sujeitos históricos, atuantes e conscientes que no processo, fizeram escolhas. *Resistiram, se conformaram, aceitaram e negaram o que lhes era oferecido* (GARCIA, 2007, p.19, grifo nosso).

Desse modo, é possível perceber que, para esses negros, ser “preto” não é equivalente a ser ou ter sido um povo de reconhecimento entre outros nomes, histórias e símbolos de identidade, mas significa ter sido escravo, gente sem valor, a “negrada”, desde o começo de sua história de vida, até o passado longínquo africano. Por outro lado, e principalmente, “resistiram, se conformaram, aceitaram e negaram o que lhes era oferecido” (idem, p.19).

2.6 A mercantilização do negro

Nada mais equivocado do que dizer que o negro *veio* ao Brasil. Ele foi trazido, arrancado de suas terras, aprisionado e transportado... É só a partir desse ponto de vista que se pode tentar estabelecer o caráter que o escravismo tomou no país: *vir* poderia ocorrer a partir de uma decisão própria, como fruto de opções postas à disposição do imigrante. *Ser trazido* é algo imposto, gramaticalmente com sujeito passivo, como o próprio tempo do verbo, e implica fazer algo contra e a despeito de sua vontade. O negro foi trazido ao Brasil para exercer o papel de força de trabalho compulsório, numa estrutura que estava se organizando em função da grande lavoura.

Poucas vezes questiona-se sobre a forma de vida dos negros na África. É como se o negro fosse visto “naturalmente” na condição de escravo, destituído da vida em liberdade.

Isso ocorre porque o índio era visto em estado de liberdade, enquanto o negro, ao chegar aqui, já tinha passado pela experiência da captura, escravização, transporte através do mar e conseqüentemente desenraizamento, deslocado que era do seu habitat e de sua organização social (PINSKY, 2010, p.28).

Assim, simplesmente atribuir às sociedades africanas negras o caráter de “atrasadas” ou “primitivas” é não apenas um preconceito injustificável – embora explicável – mas um erro histórico (PINSKY, 2010).

O negro era tratado como mercadoria, não havendo preocupação alguma em se respeitar sua natureza humana. No Rio de Janeiro, como aponta Pinsky (2010), gravuras e descrições mostravam negros à venda sendo examinados como animais: pais e filhos eram separados sem o menor problema por compradores que não tinham, eventualmente, interesse na família inteira.

A senhora Maria Luzia, em sua narrativa, coincidentemente, complementa:

[...] antigamente o negro, não só o negro não, as pessoa assim também, moreno mais escuro, caboclo, era escravo também... eles escolhia os escravo pela perna... tivesse a perna grossa, era ruim escravo, tivesse a perna fina, era bom escravo... que era bom de serviço (Maria Luzia).

Igualmente, reafirmando o caráter de mercadoria dos escravos, com frequência eram encontradas propostas de compra e venda de negros cativos, ressaltando qualidades como a *humildade, conformismo, ausência de vícios ou defeitos e boa saúde* (PINSKY, 2010).

Como mercadoria, além de comprado, vendido ou alugado, o escravo podia ser oferecido como fiança ou trocado por bens móveis ou imóveis, o que se confirma nos registros encontrados no Arquivo Público de Uberaba.

O tratamento do povo negro como escravo pode ter sido, ao longo dos vários anos, uma das maiores violências perpetradas contra a humanidade.

2.7 Como moravam os escravos

De acordo com Jaime Pinsky (2010), as senzalas eram habitações coletivas dos negros escravos, sem janelas, dotadas de orifícios junto ao teto para efeito de ventilação e iluminação. De pau a pique e cobertas de sapé, possuíam divisões internas. Os escravos dormiam em estrados com esteiras e travesseiros em palha. Em algumas fazendas, nem as divisões internas eram efetuadas. Em outras, as senzalas eram menores. Em quase todas os casais desfrutavam de uma situação “especial”, morando em pequenos barracos de pau a pique cobertos com folhas de bananeiras. Os solteiros dormiam em casas separadas, homens e mulheres, e as crianças ficavam com as mães, muito embora não fosse sempre assim que acontecia, como conta a senhora Maria Luzia.

Meu avô chegava perto daquelas... mulheres, e o moço falava: “hoje vou dormi lá na sua senzala” e elas ficava: “mais como é que você vai, Vicente?... Ele falava assim: “arruma um vestido para mim, uma saia e um lenço para amarrar na minha cabeça”. Elas arrumava... ele ia lá para o mato e vestia aquilo... vinha aquela negona, ele era muito grande... na hora de passar... ele espera, assim, fica mais escuro, que era muito, ele entrava no meio das outras, assim, das outra mulher, e aquela negona sumia, eles não conseguia acha ele... Ali ele ficava, dormia com as mulher. No outro dia, ele saia do mesmo jeito. Quando chegava lá no meio do pasto, ele arrancava aquela saia e saía correndo e entrava no mato... e esse mato que ele entrava, é que tinha o espinho... acho que um espinho muito grande, e era tudo trançado, é um mato sujo, então, o mato que chama Mapuaba (Maria Luzia).

É importante notar que, apesar de todos os “inconvenientes” apontados pela família dos senhores, como ruídos (em função dos jogos de capoeira, de músicas entoadas), odor (devido às péssimas condições sanitárias a que os escravos estavam submetidos) e medo (porque sua presença representava uma ameaça aos senhores), a senzala era construída junto à casa-sede da fazenda, pois, a maior preocupação dos *proprietários* era cuidar de seu patrimônio (PINSKY, 2010).

Importante ainda trazer algumas outras reflexões que emergem das narrativas da senhora Maria Luzia. Na memória, “fica o que significa”, como lembrou Ecléa Bosi (1994).

A memória, sabemos, é um campo de lutas, de disputa simbólica. Não é um *locus* pacífico. Reinventamos nossas histórias cada vez que as contamos. Não se trata, portanto, de algo morto que já passou, coisa velha e embolorada (MELLO, 2005, p.65).

Tanto é verdade que, as histórias dos pais, avós e bisavós, de acordo com Bosi (1994) significam mais do que simples memórias, são um referencial de identidade para a vivência atual. Isto fica claro ao se analisar as narrativas dos descendentes de escravos, sobretudo quando se observa na narrativa da senhora Maria Luzia a imagem que ela construiu de seu avô. Às mulheres, de acordo com Bosi (1994), cabe o papel de guardiãs da memória familiar. São delas as lembranças do típico cotidiano da família, como os relatos sobre os namoros, festas, casamentos, compadrio e também partem delas os depoimentos mais dramáticos, como as épocas de miséria, de trabalho durona lavoura, das injustiças. Parece ser também um traço característico das lembranças femininas, a valorização da figura do pai, do avô, como o grande provedor, o protetor da família. Talvez essa condição justifique as várias narrativas da senhora Maria Luzia, quando tratava dos casos heroicos de seu avô.

Já nos depoimentos masculinos, ocupa lugar de destaque a memória das histórias dos antepassados africanos, “gente de raça”, exaltados como heróis que enfrentavam o jugo do cativo com suas rezas e feitiços.

Para Robson Machado Martins (1995) a presença da chamada “memória do feitiço” em vários relatos não é outra coisa e não uma forma de resistência. As feitiçarias e rezas poderosas, capazes de transferir a dor de um escravo açoitado para o senhor, são compreensíveis ao observar estes relatos por seu lado simbólico, representando a sabedoria dos pretos velhos e marcando uma valorização da africanidade. O interessante desses testemunhos que relatam a memória do feitiço é que eles aparecem espontaneamente, em geral, depois das pessoas mencionarem os castigos do cativo, constituindo uma forma simbólica de dizer que nem sempre os senhores ficavam impunes.

Nesse aspecto, para Martins (1995) a memória familiar ocupa um papel de destaque, uma vez que é através das histórias familiares que se dá a recusa à vitimização. As histórias familiares são encaradas como histórias de sucesso se comparadas com o tempo do cativo. A existência da família para essas pessoas ainda é uma trincheira de resistência frente às adversidades de uma sociedade em que as diferenças sociais e raciais ainda são marcantes.

2.8 A imposição religiosa e a religiosidade

A religião católica, durante a escravidão dos negros, é imposta “goela abaixo” por brancos colonizadores, com a justificativa de salvar-lhes a alma. Era importante que o escravo fosse cristão:

Abandonando sua religião de origem, ele perderia um importante referencial de sua vida como homem livre e adotando o catolicismo teria como se conformar com sua condição. Assim, o escravo não apenas podia ser católico: ele tinha que sê-lo (PINSKY, 2010, p.58).

Na verdade, a religião católica, durante a escravidão, serviu para acalmar os revoltados, consolar os desanimados, dar esperança aos desgraçados e alentar os fracos (PINSKY, 2010). O senhor deveria ser entendido como um pai, severo e duro, temido e respeitado, que tudo fazia para o bem de seus filhos. Pela religião, os negros escravos eram induzidos a acreditar que, pelo trabalho duro para o seu sustento, na conformidade em manter-se manso, em submeter-se à ordem vigente, em respeitar o senhor e em arrepender-se das faltas, que eventualmente cometesse, se tornariam virtuosos. A religião católica, então, não ensinava senão a mansidão e o conformismo, desestimulando qualquer revolta.

Mas, nenhuma imposição fez desaparecer a religiosidade trazida junto aos negros africanos.

Antigamente, eles tinha aquela lenda deles, não era lenda, era realidade também, que eles fazia, não sei como eles fazia, porque, eles não sabia ler, eles não sabia escrever, eles não foi em escola, então eles juntavam... como é que eles aprendia oração, faz reza... diz que Nossa Senhora materializava pra eles, ensinava para ele que o sofrimento era muito, do escravo... eles sabia orações forte, sabia benzer e qualquer coisa. Se dava dor de dente eles sabia benzer, dor de cabeça, eles sabia benzer, dor de barriga, eles sabia benzer (Maria Luzia)³².

Pelo contrário, não se pode negar que a grande massa de escravos foi se adaptando, tanto à sua condição quanto à religião, como se observa implicitamente na narrativa da senhora Maria Luzia. A religião como consolo acaba sendo aceita pela maior parte dos escravos.

³² Nessa narrativa, observa-se também a resistência, no sentido já discutido nas páginas 59 e 60 dessa dissertação.

Mil oitocentos e oitenta e oito entrou a liberdade... tem até uma, música que eles canta, em muitos lugares, chamava... É vila, arraial, os bar, o lugar não tinha nome não... a primeira missa, foi rezada lá na... Santa Rita... lá tinha uma capelinha.... então eles rezava, ela era campal, eles rezava lá... custou muito para os padre ir lá para rezar, porque antigamente não podia ter padre preto, não podia ter freira preta³³... não podia misturar nada... (Maria Luzia).

A legitimação social do catolicismo dos senhores continuava sendo uma eficiente forma de controle social, e valores como o conformismo, resignação e trabalho duro, formas de se chegar ao paraíso celeste, marcavam de maneira inesquecível a vida cotidiana dos escravos brasileiros (PINSKY, 2010).

É também interessante lembrar que os escravos negros, no espaço sagrado do terreiro, conforme afirma Barros (2010), rezavam padre-nossos, ave-marias e invocam os orixás e as “entidades” da umbanda. O culto era composto de músicas e danças sagradas, que tinham os ritmos marcados por atabaques. Havia a liderança da mãe ou do pai de santo, que dançavam em roda, e recebiam as suas “entidades” espirituais, funcionando como seus “cavalos” e “aparelhos”. Além de se expressarem dançando a sua energia vital (segundo a concepção destas comunidades religiosas), se apresentam para dar conselhos aos fiéis que deles se aproximam. Orientavam estes e os purificam por meio de “passes”, protegendo-os de possíveis ataques místicos de que são ou poderão se tornar vítimas.

Para muitos, o grande trunfo desta religião umbanda estaria no fato de que, por meio do seu universo mágico/religioso, expressaria uma inversão simbólica no que diz respeito às relações de poder. Tal como exposto por Maggie (2001, p.118):

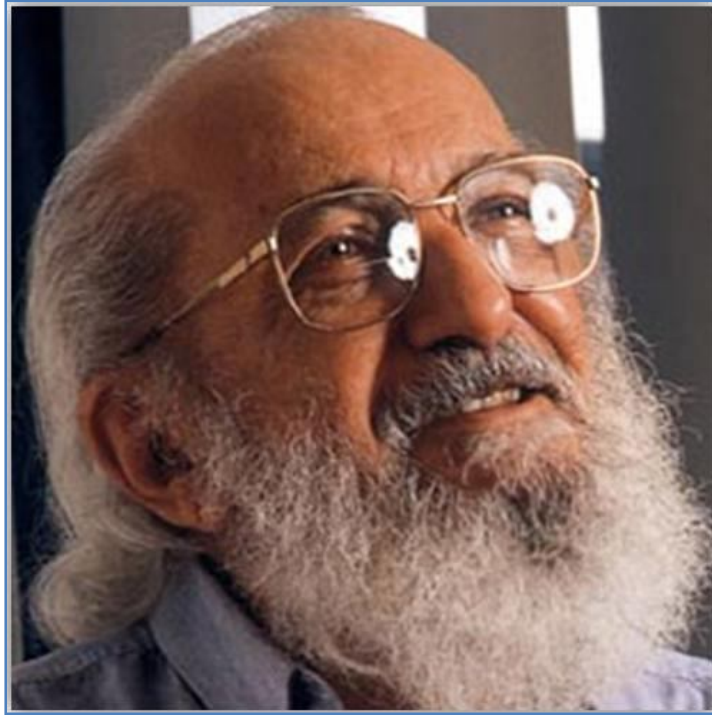
Esses modelos sociais expressos nos exus, pretos-velhos, pombas-giras e caboclos, figuras desprestigiadas pela sociedade mais ampla transformam-se, no ritual, não só em figuras de prestígio, mas em deuses, e entre eles os que mais atuam. Ou seja, o inverso do que seriam na vida cotidiana, não sagrada.

Para Barros (2010) esse mecanismo de inversão simbólica, em que figuras desprestigiadas pela sociedade mais ampla – ex-escravos, índios, crianças, marginais, prostitutas, estrangeiros – passam à categoria de deuses, poderosos e atuantes, surge como forma de resistência. Desta forma, a umbanda se configurou como alternativa de resistência étnica e cultural, uma vez que o culto conjuga saber popular, práticas de cura de feridas históricas e de mazelas da memória, a uma ética crítica implícita às suas “magias”.

³³ Existem registros no APU de padres e freiras negros no século XIX.

Faz-se necessário, por isso, pensar e refletir sobre as origens desse pensamento colonizador, escravista, não na tentativa de justificar a escravidão, processo de opressão contra os negros desumanizados, mas para que se possa entender o passado no cuidado de não deixá-lo repetir no presente e no futuro. Enfim, a partir da Educação Popular novas reflexões podem orientar a tarefa do “que-fazer”, para a libertação, construção da autonomia, da ética e, acima, de tudo, da esperança.

CAPÍTULO III



“É por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra (humanização, ou desumanização), são destinos certos, dado dado, sina ou fato”.

Paulo Freire. *Pedagogia da Esperança* (1994, p.99).

3 DA INDIGNAÇÃO AO ENCANTAMENTO: OS PORQUÊS DA ESCRAVIDÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR

A escravidão não pode ser considerada um fato “natural”, uma vez que se encontram relatos de seres humanos escravizando outros desde os tempos mais remotos. Não se tratará aqui da escravidão desde tempos imemoriais, mas aquela que teve como epicentro a Europa e os colonizadores europeus.

Segundo Enrique Dussel (1993) a Europa é o continente das grandes possibilidades da modernidade, uma vez que antecede à era das revoluções e se abre por sua “centralidade” na História Mundial, influenciando a constituição de todas as outras culturas. Poder-se-á compreender que o etnocentrismo europeu moderno ia ao encontro da “universalidade-mundialidade”. O “eurocentrismo” da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como “centro”. Tal mito acompanha a “invenção” do “ser asiático” da América por Colombo que só existia na imaginação dos europeus renascentistas e sua mudança para a figura da “descoberta” de um Novo Mundo por Américo Vesúcio.

Negado em si mesmo, o índio imediatamente é encoberto como outro e negado, apresentado como “bárbaro”, desprovido de toda identidade e direito face ao “civilizado”. Isso legitima a conquista como práxis de dominação de pessoas e povos negados. “O conquistador é o primeiro homem moderno ativo, prático, que impõe sua individualidade violenta a outras pessoas, ao outro” (DUSSEL, 1993, p.17). Estabelece-se, assim, uma relação nova, violenta, militar, do europeu com o estrangeiro absoluto, relação em seguida desdobrada em colonização, em “conquista espiritual” e, finalmente, apresentada pelas elites coloniais como “encontro” de dois mundos, ocultando o choque devastador, o genocídio de um dos mundos.

3.1 A naturalização da escravidão

Na obra “A história da escravidão”, o autor francês Olivier Pétré-Grenouilleau³⁴ analisa a organização produtiva do sistema escravocrata, e as raízes deixadas pela escravidão na maneira da humanidade conceber e interagir com o mundo. Ao que se percebe, existe a tentativa de responder a três questionamentos que podem parecer simples: o que é realmente

³⁴ Esta obra serve como referência teórica para a elaboração dessa seção. O pensamento de Darwin e Charles Letourneau são discutidos e analisados por Olivier Pétré-Grenouilleau.

escravidão? Por que surgiu e como evoluiu? Como, afinal, se conseguiu aboli-la por toda parte, ao menos oficialmente³⁵, embora muitas vezes ela ainda resista de forma não declarada, oculta? O autor resgata as origens da escravidão, na perspectiva evolucionista, por meio dos escritos em Darwin e em Charles Letourneau³⁶. Além disso, preocupa-se com os desdobramentos desse processo, ao longo da história, para mostrar o desafio colocado nos dias atuais, como o racismo e as segregações.

A questão das “origens” é sempre a mais difícil de responder, pois é sempre a mais enleada em mitos e lendas. Os primeiros escravos foram prisioneiros poupados por “nossos ancestrais” canibais (PÉTRE-GRENOUILLEAU, 2009).

Charles Darwin (1809-1882), buscando explicações para o que postulou como teoria da evolução, pelo viés da seleção natural das espécies, contribuiu para que haja a reflexão em torno da escravidão. Durante seus estudos, serviram como objeto de pesquisa, as “formigas amazonas” ou “formigas escravagistas”. Não fez senão uma análise humana para a organização das formigas.

As formigas da espécie *Polyergus rufescens* (formigas amazonas) aparentam, num primeiro olhar, serem totalmente incapazes de sobreviver sem o trabalho de suas escravas, pois não conseguem escavar as galerias subterrâneas do formigueiro nem se alimentar sozinhas. Essa situação é muito semelhante à outra espécie, a *Formica sanguinea*, que, diferencia-se das primeiras por ocupar outra posição geográfica e pelos comportamentos e graus de dependência em relação a suas escravas.

Profundamente antiescravagista (embora achasse que seu país, a Inglaterra, não devesse apoiar o Norte contra o Sul escravagista na Guerra da Secessão, nos Estados Unidos), Darwin pensou longamente como poderia explicar o que tinha constatado entre as formigas. Com a ajuda de vários colegas naturalistas, conseguiu afinal, desvendar, em parte, o enigma, e mostrar que não havia nada de “natural” no comportamento das formigas.

O raciocínio foi o seguinte: as ninfas, tomadas de formigas inimigas, quando cresciam no novo formigueiro das “formigas amazonas”, trabalhavam e defendiam-no como se fosse delas, aparentemente sem nenhuma “lembrança” da vida que tinham tido antes. Portanto, explicações que apontam um condicionamento para justificar a docilidade dessas formigas não cabem. Elas simplesmente tinham a “impressão” de estar no formigueiro delas. Esse

³⁵O autor está se referindo, especificamente, à escravidão de pessoas negras. Quando aponta o termo “oficialmente” trata do reconhecimento da existência de trabalho escravo e das leis para puni-los.

³⁶ Ambos eram naturalistas e pesquisavam a evolução das espécies. Foram uns dos precursores da antropologia cultural, na perspectiva evolucionista. Por isso Pétre-Grenouilleau se fundamentou teoricamente nesses dois pesquisadores.

“acaso” inicial também teria mostrado às “amazonas” a vantagem de usar as ninfas de outras formigas. Isso facilitou sua evolução e o robustecimento de suas mandíbulas, que se tornaram mais pontiagudas, a ponto de serem inadequadas para praticamente tudo, mas proporcionando uma vantagem considerável no confronto com outras espécies de formigas.

A escravidão entre as formigas viria, assim, de comportamentos adquiridos e transmitidos por conta do processo evolutivo. Darwin ficou satisfeito, porque, como considerava a escravidão uma monstruosidade, não podia admitir que tal fenômeno fosse “natural” nem entre os animais.

A partir da teoria da evolução das espécies, Charles Letourneau³⁷ (1881, *apud* PÉTRE-GRENOUILLEAU, 2009) afirmou que a escravidão não tinha sido nem original nem universal; que era desconhecida nas primeiras sociedades humanas, em que as tarefas sociais a serem cumpridas eram relativamente poucas e a mulher, uma espécie de *escrava da família*, podia dar conta delas. Quando as sociedades humanas se tornaram mais complexas e surgiram as tribos, os homens começaram a utilizar outros homens como escravos, enquanto antes os cativos eram vistos como reserva de carne para sacrifícios rituais ou períodos de escassez.

Letourneau ia, assim, na mesma direção de Darwin. De fato, Darwin, considerava que a escravidão era consequência de um resquício de animalidade no homem bárbaro³⁸ e de um resquício de barbaridade no homem civilizado. Segundo ele, por não ser “natural”, a escravidão sinalizava uma espécie de “reciclagem” da nossa animalidade nos costumes das sociedades “bárbaras”. Consequentemente, quanto maior fosse o grau de “civilização” no homem, mais tênue e “branda” seria a escravidão (passando pela servidão), até finalmente desaparecer; mas não sem antes evoluir ou ser substituída por outras formas de exploração do homem, como o sistema de salários. Contemporâneo do surgimento do capitalismo “selvagem”, provocado pela industrialização da Europa, e influenciado por Marx, Letourneau criticou violentamente os desvios do sistema de salários, não hesitando em chamar a exploração dos operários estrangeiros de uma nova forma de tráfico e de escravidão.

A ideia de relação entre evolução da escravidão e da “civilização” já se encontrava no Iluminismo, bem antes de Darwin e de seus sucessores. A teoria evolucionista foi tão utilizada que ainda hoje se imaginam relações quase automáticas entre a história dos “progressos” humanos e a história do fim gradual da escravidão.

³⁷De acordo com Mucchielli (2001) Charles Letourneau era francês, antropólogo, professor de sociologia racial na Escola Antropológica de Paris, pioneiro na publicação de um ensaio de sociologia evolucionista, intitulada *La sociologie d'après l'ethnographie*, em 1881.

³⁸A barbárie e a questão do “homem bárbaro” são discutidas posteriormente.

Supostamente, a história da escravidão não pode ser explicada por uma visão simplista de um progresso contínuo da civilização, que induz à falsa erradicação da exploração do homem pelo homem.

3.2 O mito da evolução cultural

O quadro do desenvolvimento da humanidade através do estado selvagem e da barbárie, até o começo da civilização, segundo Morgan (2004)³⁹, parece obscuro e incompleto se for comparado com aquele que se há de descortinar diante dessa discussão. Na visão de Morgan (idem) é possível perceber a passagem da barbárie à civilização e o forte contraste entre as duas. Por ora, se pode generalizar a classificação de Morgan (ibidem) da seguinte forma:

- ✓ Estado Selvagem → Período em que predomina a apropriação de produtos da natureza, prontos para ser utilizados; as produções artificiais do homem são, sobretudo, destinadas a facilitar essa apropriação.
- ✓ Barbárie → Período em que aparecem a criação de gado e a agricultura, e se aprende a incrementar a produção da natureza por meio do trabalho humano.
- ✓ Civilização → Período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte.

Taylor (2005)⁴⁰ apropriando-se das matrizes de Morgan (ibidem), na perspectiva do evolucionismo cultural, afirma que a barbárie está presente nas comunidades que não apresentam o mesmo alcance cultural, econômico, social e político que as comunidades europeias ditas intelectualizadas e desenvolvidas, ou seja, “civilizadas”, apresentavam. Para esse autor, existe nos “civilizados” uma tendência humana para o desenvolvimento da tecnologia. É possível depreender, da leitura de Morgan (ibidem) e Taylor (2005), que a humanidade evoluiria da selvageria à civilidade, passando pela barbárie, conforme se pode observar na figura 5.

³⁹ Lewis Henry Morgan (1818-1881), ao lado de Edward Burnett Tylor (1832-1917) e James George Frazer (1854-1941), faz parte do grupo de antropólogos da antropologia evolucionista. A vida e a obra dos três autores possuem, no entanto, cada uma a seu modo, elementos que os credenciam a integrar o panteão dos “fundadores” da antropologia. Morgan publica “Sociedade antiga ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização” em 1877 (PICCOLO, 2012).

⁴⁰ Tylor vê a cultura humana como única, pois defende que os diferentes povos sofreriam convergência de suas práticas culturais ao longo de seu desenvolvimento, ideia que não é consenso atualmente. Sua principal obra é “Cultura Primitiva”, publicada em 1871 (PICCOLO, 2012).

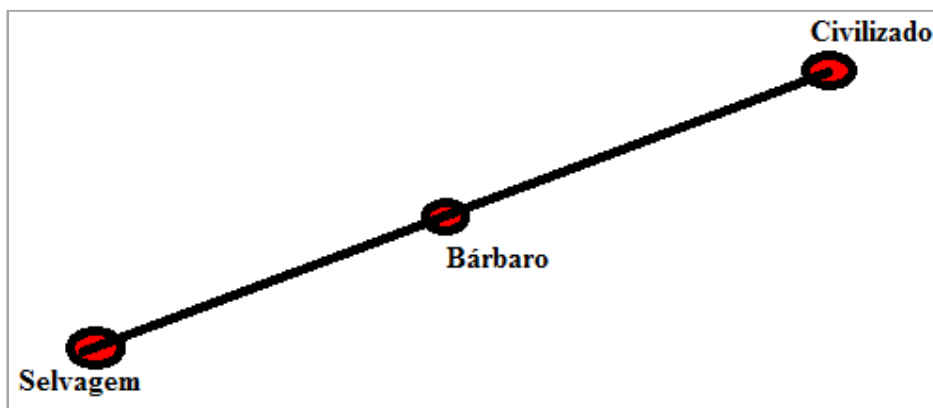


Figura 5: A evolução humana segundo Morgan.
Fonte: Adaptado de Morgan (2004).

Tylor (2005, p.32) quando afirma que “existe uma razão para tudo na vida, e que, onde os eventos parecem inexplicáveis, a regra é aguardar e vigiar”, passa uma ideia determinista em relação ao que aqui se discute sobre a escravidão.

Em Tylor (idem, p.39) depreende-se o conceito de cultura como sendo aquele diretamente ligado à “lista de todos os itens de vida geral de um povo”, como se fosse possível colocar de lado as diferenças individuais, e, assim, fazer generalizações sobre os costumes e hábitos de nações inteiras. O autor é ainda mais enfático quando afirma que o curso que a civilização mundial realmente seguiu denota uma questão de sobrevivência, que mais tarde se transforma em renascimento. Fica a ideia de que a escravidão assume um caráter de normalidade e naturalidade, como se tivesse sido necessária para se chegar à complexa rede da civilização, supostamente “evoluída”.

A explicação política do comportamento humano poderia ser, como foi na verdade, explorada para fins de discriminação racial e perseguição, primeiro dos negros, depois, no geral, de pessoas de diferentes raças, etnias e credos.

Por outro lado, Franz Boas⁴¹ (2004) argumentava que os ditos “selvagens” não diferiam em capacidade mental das pessoas civilizadas. O autor não reconhecia nada como “natureza humana”: havia apenas o comportamento humano moldado pela cultura. Via o ser humano como dependente nem do instinto nem das aptidões específicas transmitidas

⁴¹Antropólogo, Franz Boas nasceu em 1858, na Prússia (Alemanha), e morreu em 1942, nos Estados Unidos da América. Começou por estudar física e geografia em Kiel, tendo apresentado, em 1881, uma tese de doutoramento na qual problematizava questões relacionadas com a psicofísica, questões essas que, posteriormente, viriam a estar na base da Psicologia Experimental. Dentre suas obras, chama a atenção a que publicou em 1931, *Raça e Progresso* (INFOPEDIA, 2012).

geneticamente, mas das formas de vida aprendidas que eles acumulavam lentamente por meio de assimilação, readaptação e inovações sem fim.

Dessa forma, a agressividade, prepotência e possessividade eram devidamente tratadas mais como fenômenos culturais do que biológicos. Enquanto a teoria evolucionista implicava que o comportamento animal era relevante para a compreensão do comportamento humano, Boas (2004) nega que a biologia tivesse qualquer influência na conduta humana. Por isso, apesar de biologicamente relacionado com os animais, psicologicamente, o homem é *sui generis*, ou seja, em termos de inteligência e conduta, era na verdade único, porque, na falta de “instintos”, somente ele estava condicionado por seu meio cultural. Esse pensamento condenaria uma concepção hierarquizada de homem enquanto *proprietário* e como *escravo*.

Vale ainda ressaltar que, conforme aponta Boas (2004), cada cultura tem uma história particular, de sentido próprio, e, por isso, não é possível se compreender uma cultura sem vivenciá-la, permitindo a conclusão de que a comparação entre culturas distintas não pode envolver hierarquização. Em outro sentido, não se pode julgar uma sociedade como “bárbara” ou “civilizada”.

Nas sociedades em mutação, a escravidão era um meio de regular as tensões induzidas pela mudança, desviando suas consequências para um “estranho” (que, como se sabe, é sempre produto de uma escolha): o escravo, um “não-humano”. Assim, a comunidade dos “senhores” podia mandar sem prejudicar sua coesão.

Desde a Antiguidade [...] os escravagistas sempre tentaram negar a condição humana dos homens de quem queriam usar e abusar como bem entendessem. Para eles, a questão era muito simples: se os escravos não se revoltavam, era por serem “naturalmente” mansos e inferiores aos seus senhores. Se, ao contrário, eles se revoltavam, era por serem movidos por impulsos selvagens ou até animais. Seja como for, o escravo era rebaixado a uma espécie de humanidade inferior (PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, p.130).

Então, o surgimento da escravidão estaria ligado não a um tipo de fator, mas a uma combinação de fatores. Não a um “estágio” preciso da evolução, mas à existência de certas condições prévias (econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas) e a processos de mudanças variados.

3.3 O não ser

Enrique Dussel (1993) fala que existiu, na verdade, uma conquista violenta e de domínio colonial, dos latino-americanos, que resulta, até hoje, numa relação antagônica entre opressor-oprimido, entre ser e *não ser*. Para esse autor, a Europa – lugar geopolítico e cultural – desde o século XVI, mantém uma relação de domínio político-econômico e de segregação sociocultural sobre a América Latina – também lugar geopolítico e cultural – impossível de ser mantida.

A violência colonizadora e opressora, europeia, se deu por considerar uma grande maioria de latino-americanos como inferiores, na condição de não ser.

Dussel (idem) coloca que há uma grande necessidade do reconhecimento de valores pensados e vivos, presentes nos estilos de vida práticos, nos hábitos e nos costumes, constituídos por heranças históricas de elementos das diferentes culturas, não só a negra, como também das indígenas, das culturas árabes-semitas, das culturas indo-europeias e da cultura da cristandade colonial europeia. Trata-se, na visão dusseliana, de, a partir da realidade, ser capaz de, vivendo e conhecendo-a, reconhecê-la e nela reconhecer a possibilidade de formulação de um novo discurso.

Ao partir dessa reflexão, faz-se necessário o comprometimento com o resgate das histórias de vida dos oprimidos. Por isso, é importante compreender os valores, a religiosidade e a sabedoria dos distintos povos que constituem o ser afro-latino-americano.

Apesar de os europeus terem dominado esse continente pelas armas e pela imposição dos elementos de sua cultura, é necessário reconhecer que esse domínio não se realizou de modo absoluto. Na América Latina, mesmo com o predomínio, em muitos casos, de elementos da cultura europeia, sobrevive, conservada e sempre reinventada, a história das maiorias oprimidas que marcaram a cor e o sangue latino-americanos.

Para Dussel (1986) faz-se necessário resgatar o ser dos comportamentos assumidos pelos povos latino-americanos em suas lutas de resistência e libertação: as lutas dos índios, dos negros, dos operários e dos lavradores, das mulheres e de todos os grupos discriminados. Todas essas lutas ensinam importantes lições de fraternidade, de prática da justiça, de exercício do poder, de cooperação, de educação comunitária e de sabedoria compartilhada.

Nas sociedades periféricas, dominadas desde sempre do exterior, o “*ego conquiro*” foi sempre mais forte do que o “*ego liberto*”, dificultando o desenvolvimento de corpos autônomos, refletindo e mantendo o sentido da negação do outro como corpo-sujeito e fortalecendo a afirmação do corpo do outro como sujeitado (DUSSEL, 1977).

É a partir deste fundamento que se entende a categoria de totalidade dentro de um mundo oprimido, e se descobre a ausência de lugar, dentro da totalidade vigente, para o outro. E partindo desta ausência (exclusão), propor a formação de uma nova totalidade análoga, que afirma o outro como vítima, como aquilo que origina o movimento de negação da negação, deforma que empreendendo, auxilia na passagem da antiga totalidade para nova totalidade. Dessa forma, o negro não tem lugar, não tem vez, porque dentro de uma estrutura, não há espaço, por ser ele uma negatividade; é um não ser às margens da totalidade.

3.4 Os excluídos e o face a face em Dussel

O negro interpela porque é, nessa visão de totalidade, um não ser. Por ser assim, “não-ente” da totalidade, ele resiste a qualquer instrumentalização, a sua funcionalização (no passado como escravo, e hoje como empregado, se confunde com a própria máquina) e preserva o seu rosto que é sempre provocante, pois estando fora do sistema, é um “não-ente” do capital, “não-produtivo”, “não-consumidor”, o pobre, o excluído, o oprimido.

A totalidade de mundo vigente contrapõe-se à exterioridade daquilo que ela invisibiliza, que aparece como sua negação, seu lado ruim. Entretanto, essa exterioridade deve ser vista como positividade, pois é na exterioridade que o ser humano guarda sua distinção, sua recusa à mesmidade do sistema vigente. É nela que a novidade está sendo gestada e a solidariedade originária está sendo vivida (DUSSEL, 1993). Para apreender esse aspecto da vida humana é preciso um olhar além da totalidade.

Por isso, o outro é a voz que denuncia a opressão sofrida e reivindica a justiça. Os excluídos do sistema capitalista vigente o denunciam como desumano, etocida e genocida.

Em Dussel (1977) a relação face a face entre Eu e o Outro é anterior ao mundo, isto é, anterior à totalidade de sentido, de compreensão dos entes. É a partir do face a face do povo em seu viver diverso e plural, que se constrói a libertação.

O face a face, segundo Dussel (1977), é movido pelo encontro original, do inusitado, do desconhecido, do ver o outro e aproximar-se, numa relação justa, de respeito mútuo, de espanto, de acolhimento, amorosa.

A proximidade é ao mesmo tempo originária e histórica. Na sua origem, no seu nascimento, o ser humano nasce em alguém, alimenta-se de alguém, mama. A primeira relação do ser humano anterior à própria compreensão de seu mundo é a relação com outro humano. A proximidade primeira é o mamar os seios de uma mãe (acolhimento biológico e

cultural). Esse ato é anterior a toda distância, a todo conhecimento, ao mundo enquanto totalidade na qual se nasce.

3.5 O negro desumanizado: o *patrimônio* de seu *proprietário*

Em Dussel (1993) é possível entender que ao negro escravizado, na verdade, foi imposta a condição de alienação, que consiste no fato se tomar o “outro enquanto instrumento”, objeto prático, pois, enquanto mediador para a realização das vontades de alguém, no caso dos seus *proprietários*, jamais se aproximariam da condição de seres humanos, e sim, mais fortemente, como escravos. Essa alienação nada mais é que o resultado da dominação, que é a afirmação de um projeto totalizador, opressor e autoritário.

Na Grécia de Heráclito, existiam os dominadores de gentes, coisas e bichos por atribuição dos deuses. Para este filósofo, a partir da “*fysis*, uns se adiantam como deuses e outros como homens, uns livres e outros escravos” (DUSSEL, 1977, p.56), naturalmente. Dessa maneira, a partir da visão do autor, tal ação é divinizada como concordância, ou seja, é o próprio deus que quer assim, portanto, não há culpa na dominação e violação do corpo do outro, que neste caso, é o negro, visto como exterioridade, um não ser. É atribuída a Parmênides de Eléa (530 – 460 a.C.) a expressão “o ser é, e o não ser não é”. Portanto, todo aquele que não se enquadra na categoria de “ser”, é percebido como a negação do ser. Esta é a ontologia parmenídica de “o ser é e o não ser [= barbárie] não é”, e que vem fundar a conquista de novos reinos nascidos “além da ética”: são âmbitos considerados sem moral; ou seja, seriam imorais por seu fundamento.

Nessa periferia, nascida na “imoralidade”, dá-se a conquista da América Latina. Trata-se da negação da ordem estabelecida pelo sistema, a própria desordem desordenada, pois se coloca como contestação do estabelecido. Isso porque o “outro” com seu corpo, representa alguém que está a quem do ser e, como

[...] o ser é, e o não-ser não é, o tal não é. Dizer não-ser é o falso. Antes que o outro continue sua tarefa de falsificação, de desmoralização do sistema, o herói se lança contra o inimigo, o outro, e o aniquila, o mata, o assassina (DUSSEL, 1977, p.57).

A violência contra o “outro”, negro, mais fraco, despossuído de tudo, se faz pelo “domus”, aquele que domina, pois é possuidor. A dominação, portanto, encontra sua origem no domínio, isto é, na posse. Da posse do espaço geográfico, o domínio se estende à posse das

coisas, bichos e gentes. E o sentido de posse se perpetua de geração para geração, constituindo uma elite possuidora, dominadora, a exercer uma violência explícita ou não sobre o outro, seja em sua dimensão econômica, política ou social (DUSSEL, 1977).

Dessa maneira, a importância dada à propriedade, ao “ter”, transforma-se em um projeto de vida, por vezes, na única razão de viver que anima os sujeitos em sociedade, podendo institucionalizar-se em sistema. Ao tornar-se “sistema”, passa a se impor a todos, constituindo uma totalidade que aliena o outro, destituindo-o de história, de cultura, incorporando o seu corpo como instrumento ou o relegando à margem da sociedade, ou mesmo aniquilando-o enquanto corpo vivente. Nas sociedades periféricas, dominadas desde sempre do exterior, foi mantido o sentido da negação do outro como corpo-sujeito, fortalecendo a afirmação do corpo do outro como sujeito (DUSSEL, 1977).

3.6 A história de Uberaba na escola

Uma vez que se conhece a realidade é possível transformá-la. Sábias as palavras de Gramsci (2001), que incita a busca por conhecer melhor a história dos negros escravizados de Uberaba, sua origem e suas raízes, na perspectiva de que os cidadãos uberabenses possam “tomar a história nas mãos”, como preconizam algumas das premissas da Educação Popular.

Essa práxis educativa baseia-se na luta por garantir que as parcelas discriminadas da sociedade tenham seus direitos em plenitude, denunciando práticas opressoras e anunciando formas de superação dessa realidade. Dessa forma, o diálogo dessa história com alguns pilares da Educação Popular tem a finalidade de pensar novas práticas pedagógicas – escolares ou não –, que tenham sentido e significado com relação ao que se aprende e a quem aprende.

A escola, por isso, é um espaço que pode ser pensado para a socialização dessa realidade. Afinal, como afirma Guilherme Correa⁴² (2004, p.46), “nas escolas ocorre um tipo de exercício com importantes efeitos sobre quem as frequenta e sobre a sociedade escolarizada”. Também no ambiente escolar ocorre a manifestação das múltiplas culturas, a oportunidade da conscientização dos opressores e oprimidos, no sentido freireano, como forma de construção política e transformação da sociedade.

As tarefas da conscientização, juntamente com as tarefas decorrentes da educação problematizadora, seriam: a) Constituir-se como um instrumento

⁴² Guilherme Correa é autor do capítulo “Do livro de receitas: como produzir um homem”, da obra organizada por Passetti, intitulada “Kafka-Foucault: sem medos”, publicada em 2004.

oportuno de realização, com o povo, e no trânsito, da passagem da consciência transitivo-ingênua para a crítica. b) Opor-se à educação desumanizadora, direta ou indiretamente patrocinada pelos opressores dentro de uma sociedade classista, e que contribui para a manutenção dos valores e dos fatores de sustentação dessa sociedade, através da alienação sistemática e provocada do povo, de uma possibilidade concreta da interpretação crítica de suas contradições. c) Participar da criação de um modo próprio de cultura do povo, na medida em que ele se organiza e expressa a sua própria progressiva “tomada de consciência” em uma autêntica cultura popular (BARREIRO, 2000, p.73).

Mas, é muito importante lembrar que a consciência do oprimido não corresponde apenas à visão de mundo da sua sociedade, e pelo fato de só lhe ser possível experimentar significações da realidade provenientes de relações fechadas e estáticas, com os outros homens e com o mundo.

Ela é oprimida porque não pode mais do que refletir a consciência do opressor, fazendo sua a visão de mundo e de sociedade dele, elaborada segundo os seus interesses de manter um tipo de ordem social que depende da opressão que estabelece, porque vive de sua produção (BARREIRO, 2000, p.75).

Dessa forma, é extremamente importante discutir e pensar a educação como cultura, na tentativa de anunciar possibilidades de transformação e mudanças de uma sociedade até então omissa e excludente.

CAPÍTULO IV



Aos poucos o “mundo da educação” se revela na sua inteireza humana, isto é cultural. Surgem nele então as pessoas inteiras e interativas envolvidas na educação. Surgem e podem afinal falar as suas representações de si mesmos; as suas visões de mundo (algo bastante além da simples ideologia política); as suas experiências cotidianas dentro e fora do círculo da escola; as suas vidas de pessoas inteiras, ali onde antes a educadora ou o aluno eram vistos e interpretados apenas enquanto produtores de algum tipo de trabalho na educação.

*Carlos Rodrigues Brandão. **A Educação como Cultura** (2002, p.149).*

4 A EDUCAÇÃO COMO CULTURA: UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA QUE ENSINA

4.1 A cultura

Segundo Brandão (2007), as culturas são múltiplas. Foram e são inúmeras nos tempos de história. O ser humano representa a única espécie que, munida de um mesmo conjunto biopsicológico, em vez de produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, gera quase incontáveis formas de ser e de viver, como tipos de culturas.

Tal como acontece em outros círculos de vida da experiência humana, e da mesma maneira como se passa em tantas outras esferas do que se acostuma a chamar de “vida social”, tudo o que existe em um campo próprio, mas inteiramente interconectado com outros, de intercomunicações entre pessoas, de interações entre seres humanos revestidos de iguais ou de diferentes identidades sociais, a que se dá o nome genérico de educação, existe e acontece dentro da, por meio da e como uma realização da cultura (BRANDÃO, 2007).

Entre estruturas e processos, teorias, políticas, metodologias, estatutos e regimentos, didáticas e técnicas de ensino e aprendizagem, sempre se convive com interações entre pessoas; entre categorias dos sentidos e dos significados culturalmente atribuídos pelos seres humanos a eles mesmos, sobre o que significam diante uns dos outros, contra os outros, com os outros, e assim, infinitamente (BRANDÃO, 2007).

Para Gramsci (2001), todo ser humano, levando em consideração sua complexa subjetividade, é um artista, um homem que possui gostos, é aquele que participa de uma concepção de mundo, possui uma linha de conduta moral, contribui com ideias e opiniões. Tudo isso leva a um caminho que direciona para manter ou para modificar uma visão de mundo, portanto, promove novas maneiras de pensar.

A cultura, para Gramsci (2001), é um dos instrumentos da práxis sociopolítica, sendo ela, uma das vias que pode vir a propiciar às massas uma consciência verdadeiramente criadora de outra ordem hegemônica. Isto remete a pensar que a hegemonia⁴³, enquanto

⁴³De acordo com Secco (2002, *apud* FORTUNATO, 2009) a palavra hegemonia, de origem grega *gegemoniya* (direção), era de amplo uso no movimento socialista europeu, no início do século XX. No século XIX, a palavra hegemonia valorizava a história política e diplomática da época. Hegemonia significava, entre os gregos antigos, a direção suprema dos chefes dos exércitos, os *egemones* (condutores). No marxismo contemporâneo, é geralmente entendida como capacidade de uma classe, uma fração ou conjunto de frações de classe, um grupo social ou mesmo um partido tem de dirigir outros segmentos sociais e eventualmente oprimir ou liquidar aqueles que não aceitam pacificamente a sua direção. Fortunato (2009) explica que, para Gramsci, a hegemonia é um

direção moral e intelectual, não se faz apenas na estrutura econômico-política da sociedade, se faz também no campo das ideias e da cultura, na capacidade de uma classe específica de criar o consenso e de formar uma base social concreta, ou seja, nas formas de pensar e construir estratégias de acordo com orientações ideológicas.

Já Geertz (1989) afirma que a cultura é a base do processo de humanização; e o que se costuma dizer cultura popular *versus* cultura erudita não significa estilos diferentes, mas relações de poder, de limites, de luta, de manipulação e, pode-se dizer, nesse caso, por trás do termo “cultura” há ideologia e mecanismos de opressão do outro. Freire (2005) diz que a opressão, numa dimensão antropológica, “mata” a cultura, anulando o saber ou o conhecimento do outro. O autor completa que a cultura produz o ser humano e muda de acordo com o tempo e com o espaço.

Durante todo o desenvolvimento da vida, o ser humano vai, por meio de processos de socialização, internalizando modelos, crenças e valores, incorporando, assim, a cultura do grupo social a que pertence. Não se trata de um processo tranquilo, pois o processo de socialização não traz só a cultura: ele veicula ideologias que procuram “moldar” o indivíduo de acordo com crenças e pensamentos pertencentes a um determinado grupo considerado dominante (WHITAKER, 1988).

É observável, ainda, que práticas sutis de opressão são justificadas a partir do argumento de que estas práticas são culturais, faz parte do grupo social a que pertence o ser humano e, que por isso, as relações de poder decorrentes são entendidas como naturais.

Felizmente, o ser humano reage às imposições de padrões de comportamento e, ao utilizar mecanismos de resistência, promove transformações. A educação possui toda uma positividade porque, é por meio dela, que o ser humano adquire conhecimentos, produz tecnologias, amplia sua visão de mundo. A educação torna possível que o ser humano esteja mais atento e sensível para as desigualdades de sua sociedade; ela é o veículo da cultura e deve ter por objetivo a promoção e respeito às culturas comuns, valorizando a função da cultura para o desenvolvimento das comunidades. As classes subalternas, a exemplo, criam e recriam a própria cultura.

tipo de direção consensual sobre os que aceitam ou consentem, e inclui uma dimensão coercitiva sobre os que se recusam, ou seja, os que extrapolam os meios de oposição considerados legítimos pelo grupo hegemônico. É mais categórico, quando afirma que a hegemonia existe de duas formas: exercício legitimado da força por meio do consenso ou direção consensual. Ainda assim, para Gramsci, segundo Fortunato (2009), a hegemonia não se resume a uma dominação ideológica ou mesmo política, mas reporta-se à relação orgânica que um grupo político mantém com uma *classe fundamental*, que em seu discurso significa uma classe que exerce uma função decisiva no mundo da produção material.

O que existe na verdade nas comunidades de subalternos é a preservação de tipos de saber comunitários de sua transferência de uma geração para outra. [...] À margem da vida dos dominantes, dos escravos aos boias-frias de hoje, os subalternos souberam criar, dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido “criar” alguma coisa sua, os seus modos próprios de fazer, de viver e de saber. Eles inventaram os seus códigos de trocas no interior da classe e entre classes (BRANDÃO, 2007, p.104).

Pode-se depreender das palavras de Brandão (2007) que a cultura representa um saber acumulado que se transmite de geração a geração, não representando um saber específico de determinados grupos ou classes sociais. As narrativas da Sra. Maria Luzia trazem “a preservação de tipos de saber comunitários de sua transferência de uma geração para outra” (ibidem), quando se reportam aos benzimentos, por exemplo. Quando cita, em outro momento, os negros que entram na senzala das mulheres, refere-se aos “os seus modos próprios de fazer, de viver e de saber” (ibidem). Outra situação em que aparecem as raízes e religiosidade ilustram os “códigos de trocas no interior da classe e entre classes” (ibidem).

É neste sentido, também, que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular (MARTINS, 1989, p.111, *apud* VALLA, 1996, p.184).

A cultura popular, que aparece associada ao povo, às classes excluídas socialmente, às classes dominadas, dessa forma, não pode ser entendida como um conhecimento vulgar ou espontâneo, de senso comum, pois, existe socialização, interação e construção de valores que, de modo sistematizado, é herdada por várias gerações. Isso se demonstra nas falas da Sra. Maria Luzia, no preconceito racial existente nos dias atuais, que se originou nos processos de escravização dos negros africanos trazidos para o Brasil.

Geertz (1989) permite entender que a cultura organiza a sociabilidade dos grupos, canaliza o saber vivido para mudanças de comportamentos; ela é um mecanismo de trocas que humaniza as relações sociais, tornando possível a transformação. A cultura é constituída por um sistema simbólico presente nas atividades humanas, ou melhor, ela é o universo de sentido e de valores que o grupo social dá àquilo que considera como sua realidade.

A cultura não é consenso social, ela é diversificada e vivida pelos indivíduos de forma plural, por meio da experiência, da transmissão de valores e dos modos de viver dos sujeitos. A cultura, por meio de teia de signos, codifica o mundo e é por meio dela que as pessoas dão significados aos objetos, às situações, aos acontecimentos e até mesmo a outras pessoas. De

posse desse “código”, os indivíduos se movimentam na sua cultura e buscam agir de forma que seu comportamento possa ser aceito pelo grupo social do qual faz parte.

A cultura não são apenas os produtos criados pelo homem, mas abrange o processo de criação, isto é, as condições em que são criados, os conflitos latentes ou expressos, o tipo de relações humanas, etc. A ideia de cultura, agora, passa a estar ligada às ideias de *trabalho*, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; *história*, como campo de realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano *cria* a cultura e *faz* a história. [...]. Portanto não é mais uma visão estática, iluminista ou folclorista de cultura, mas o conceito passa a ser historicizado, politizado e dialeticizado (STRECK, 2001, p.71-72).

Depreende-se então que não existe uma cultura pronta e acabada, mas socio-historicamente construída, o que implica o devir, movimento, em acordo com o grupo social que a cria.

A escola, nesse sentido, inserida nessa sociedade criadora, deve ser um dos espaços de manifestação cultural e, por isso, a pedagogia escolar não pode abrir mão de seu lugar em uma sociedade aprendente (GADOTTI, 2008).

Assim também, cada vez mais a educação deverá deixar de ser instrumentalizada, para servir ao trabalho ao mercado de bens e serviços, para vir a ser uma das razões essenciais pelas quais se vive cada momento da vida.

A educação tem um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade. Cabe à educação, de acordo com Brandão (2007), interagir o potencial inovador do conhecimento com a própria essência da vida.

A essência da vida, entretanto, não emerge sem a cultura, que não pode ser entendida como singular. A cultura é plural porque os seres humanos são plurais e, portanto, a escola deveria ser o lócus privilegiado de encontro de culturas, de partilha e construção de novos conhecimentos, a partir das diversos saberes que essas culturas comportam.

Na escola, a Educação Popular, em sua práxis, vai buscar a plenitude do ser humano, que passa pela democratização do ensino, na luta pela inclusão social, por meio da valorização do saber popular. O aprendizado deve ser ligado à realidade de quem apreende, dando a este a possibilidade de expor seus verdadeiros sentimentos. A formação da pessoa e do cidadão tem que ajudar a nascer o homem ou a mulher que traz consigo. Logo, educar é ajudar as pessoas a conhecerem-se, compreenderem-se, valorizarem para poder desenvolver plenamente todos os talentos pessoais e realizar sua missão na vida, com os demais.

O diálogo é método educativo por excelência, pois o ser humano se torna pessoa no diálogo com o mundo e com os outros. Dialogar implica busca permanente de criação coletiva. Significa aceitar que toda pessoa sabe e que nem todos sabem o mesmo, e que os saberes precisam confrontar-se para que nasça um novo saber (FREIRE, 2000).

Como condições para dialogar, Freire (2000) propõe uma intensa fé nos homens, no poder fazer, no poder criar e recriar. Assim, o questionamento e a reflexão em torno da realidade são fundamentais para a libertação do indivíduo. A Educação Popular deve ser a fonte de construção de uma nova forma de pensar que brote do próprio indivíduo e de suas condições de vida.

4.2 A Cultura Afro-brasileira na escola

A luta para a inclusão na estrutura curricular do ensino de História e Cultura Afro-brasileira representa um resgate da memória de parcela expressiva do povo e é essencial para a consolidação da democracia, da constituição plena da cidadania em um país multiétnico e com uma enorme diversidade cultural.

As diferenças culturais passam a ser o filtro a partir do qual se explica o lugar de homens e mulheres no mundo e se projetam novos futuros. As culturas, agora no plural, não são apenas uma “questão a ser considerada” ou “o lugar a partir do qual” se projeta uma prática educativa, mas colocam-se como o fim desta prática em que elas serão dialeticamente superadas. A unidade na diversidade não será mais dada a *priori*, mas será o resultado de múltiplas articulações e da permanente busca de bases comuns (STRECK, 2001, p.77).

O movimento negro organizado vem contribuindo para a discussão social sobre as questões étnicas no Brasil, sua história e cultura, dentro ou fora da escola. Quando se tem um olhar mais ampliado sobre essas questões, depreende-se que é importante aprofundar as investigações, no intuito de entender e perceber em que medida a opção de análise na perspectiva da estrutura de classe não teria esmaecido o interesse pela compreensão de como se processam as interações entre sistema escolar e segmentos raciais. Ao que tudo indica, ela deve ter tido algum tipo de influência.

Uma sociedade classista está dividida entre alguns grupos opressores e uma grande massa de oprimidos. Os opressores, na medida em que submetem os oprimidos com vistas a que “transformem o mundo” a seu favor, impõem

sobre os oprimidos a sua própria interpretação da realidade social. Como resultado, fortalecem interdependentemente: uma sociedade dicotômica e classista, uma cultura “do povo” (alienada, por não ser capaz de interpretar, com os seus próprios valores, a sua própria situação); pessoas também não conscientes dos fatores da situação social. Os sistemas educacionais instituídos pelos grupos opressores servem a esses grupos, reforçam suas posições, contribuindo para a manutenção do “sistema opressor”. Essa situação social é injusta e deve ser transformada em suas próprias bases, através de processos de efeito transformador assumidos pelo povo oprimido, que necessita conseqüentemente conscientizar-se, instrumentalizar-se, organizar-se (BARREIRO, 2000, p.52).

Como o colocado anteriormente, no capítulo 3, a valorização da cultura europeia fez com que as de outras etnias, como a indígena e a africana, ficassem relegadas à inferioridade, ou até mesmo, em muitos casos, ao abandono, o que acarretou a continuidade de sua não inclusão dos currículos dos ensinos fundamental e médio. Esse fato repercute com gravidade na auto-estima dos alunos negros e na valorização étnica.

No processo de reconquistar sua humanidade negada e usurpada pelos colonizadores e escravistas, os povos latino-americanos construíram espaços sociais de luta diária pela vida e pela dignidade, onde redescobriam e redescobrem sua condição humana. Essa construção nos ajuda a pensar práticas antagônicas àquelas que insistem em atribuir a algumas pessoas valores “mais” humanos que a outras, por sua vez entendidas como incapazes por natureza, imorais, sem conhecimento, sem escolaridade; enfim, como pessoas sem cultura. Práticas desumanizantes ainda permanecem em nossa realidade, gritantes para alguns e invisíveis para outros. São heranças de um pensamento colonizador que promoveu a exploração e morte de diversos povos da América Latina (OLIVEIRA, 2009, p.311).

Nesse sentido, um aspecto importante a ser destacado na Educação Popular é a permanente meta de educar o educando e educar o educador, sendo que o educador se reeduca a partir do educando. Uma alternativa para mudar essa realidade na educação, seria a começar por repensar os currículos escolares.

4.2.1 O currículo

No campo curricular, a imagem da África e do negro está assentada no escravismo no Brasil, orquestrado por meio do colonialismo português. Os negros foram transformados em *mercadorias* e *bens*, submetidos, portanto, a diversas formas de dominação (entre elas a sexual, a religiosa e a linguística dos povos cativos).

Frente a essa realidade, são necessárias medidas que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico e a superação do saber colonizado e eurocêntrico, que não contempla a história, a cultura e as experiências de grande parte das comunidades escolares. Pode-se dizer, segundo Silva (1996, p.141), sobre o currículo, que:

O processo de seletividade dos conteúdos curriculares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica, na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino.

Conforme estudos de Rosemberg (1987), torna-se evidente o preconceito racial e da discriminação contra os negros nas escolas, reforçados por uma prática pedagógica opressora, vivenciada na sala de aula, a qual exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira.

Conhecer a história e cultura dentro das relações étnico raciais significa, dentre outras coisas, a necessidade de embrenhar diferentes tipos de educação e escolarização como espaços de construção da cidadania e fonte de conscientização da origem afro-brasileira. Como consequência, a invisibilidade social é “desnaturalizada”, o que permite o aparecimento das diferenças nas formas de tratamento, a desigualdade racial e social (GARCIA, 2007). A mesma autora, baseada nessa necessidade, sugere um estudo mais aprofundado acerca dos currículos e dos conteúdos ministrados, assim como em relação ao trato para com os negros no ambiente escolar. Há a necessidade de se avaliar as mudanças ocorridas na legislação e nas representações do negro na mídia impressa e eletrônica.

Sobre esse aspecto, Cavalleiro (2000, p.35) afirma:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para se relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades.

Há a necessidade de romper o ciclo de marginalização e exclusão de parcela expressiva da população nacional. Os desafios impostos pelo multiculturalismo apresentam-se na forma de propor novas metodologias para o ensino de estudos étnicos, na reformulação de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, contemplando a diversidade

cultural, por meio do desenvolvimento de ações que criem oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos.

Para Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2001), o multiculturalismo

é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por homens e mulheres que, por uma razão ou outra, sofrem com a discriminação e o preconceito no interior das sociedades em que vivem. Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (GONÇALVES; SILVA, 2001, *apud* GONÇALVES; SILVA, 2003, p.111).

De acordo com Garcia (2007), muitas vezes, ao se trabalhar estatisticamente as diferenças que acometem estes grupos, não considerando as conjunturas históricas que os envolvem, ao invés de esclarecer sobre a desigualdade racial brasileira, provoca-se um efeito contrário – à falsa consciência que os números induzem – à estática “inferioridade” do negro. O que não é verdade. “Os negros têm avançado, mas continuam em posição inferior ao branco. Afinal, anos de estudo os separam. Este é o fato” (idem, p.46).

Pensar assim reforça a necessidade de se indagar sobre os reais motivos históricos, econômicos e sociais dessa diferenciação, que se estende há anos.

Os indicadores educacionais expõem com nitidez a intensidade e o caráter estrutural do padrão desta discriminação racial, no Brasil. Neste universo, trabalhar com temas como raça/cor, etnia e gênero é uma necessidade inadiável. Educar para a diversidade, por uma sociedade mais justa, pela busca da equidade de tratamento para brancos e negros, passa, necessariamente, por esses canais de discussão (GARCIA, 2007).

4.2.2 – A legislação

A Lei Federal nº. 10639 de 09 de janeiro de 2003 estabelece a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo da rede oficial e particular de ensino fundamental e médio.

A Lei determina que o conteúdo programático dessa temática inclua o estudo 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. No que se refere ao seu conteúdo, a Lei estabelece que deverão ser ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Todavia, ao se analisar a dinâmica escolar e a forma como a legislação e algumas políticas públicas lidam com conceitos discriminatórios, é possível afirmar que tais políticas ainda são institucionalmente incipientes e não provocam inserções significativas no âmbito escolar. Tal fato evidencia a formação social de uma cultura oriunda do sistema escravocrata e da oligarquização do Estado, o que ocasionou uma forma específica de opressão, que por sua vez provoca segregação racial explícita, embora não assumida formalmente pelas outras etnias, em especial, as de matriz europeia.

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o documento suscita discussões sobre o negro e a sua cultura, mas não vislumbra medidas objetivas que poderiam indicar possibilidades concretas de mudanças. Aliada à elaboração de políticas públicas dessa natureza, faz-se necessário um amplo movimento, cujo horizonte leve à revisão dos currículos e materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino, principalmente dos livros didáticos, no que tange à constituição social, demográfica, cultural e política do povo negro, incluindo-o nas discussões da comunidade escolar. Imprescindível, também, é o estabelecimento de diretrizes para uma sólida formação do profissional da educação, tendo como enfoque, dentre outras questões, as abordagens referentes à pluralidade cultural.

Para Renísia Cristina Garcia Filice (2011) a história da educação dos negros e negras no espaço escolar se confunde com a história dos negros e negras em toda a sociedade, ou seja, uma história de lutas e conquistas invisibilizadas e de direitos negados. A história das populações negras registrada até bem pouco tempo, foi a história da exclusão.

Certamente, a necessidade de aprofundar o estudo sobre a questão étnica no Brasil ficou mais subsidiada com a promulgação da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9394/96 e torna obrigatória, nos currículos dos níveis fundamental e médio em estabelecimentos oficiais e particulares do país, a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, porém, somente a lei não basta para ocorrer, de fato, uma mudança curricular em nossas escolas, na formação e na prática dos profissionais da educação.

Na medida em que não inclui a História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares do país, a política educacional brasileira não leva em conta a identidade dos negros, não respeita seu modo de ser e pensar o mundo e resiste ao considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre os modos de ser dos brasileiros. “É nesse universo que a implementação da Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003,

resultado das lutas empreendidas pelo movimento negro, é de fundamental importância” (GARCIA, 2007, p.86), por tornar obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos africanos, as contribuições dos negros para o Brasil, enfim as populações negras na formação da sociedade brasileira.

Valorizar a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política passa necessariamente por uma revisão da História do Brasil de seus marcos referenciais eurocêntricos.

Assim sendo, é uma pena que a Lei nº 10.639/2003 não abarque todos os cursos superiores. Explicitamente, ela vem regulamentar sobre a necessidade da abordagem sobre as relações étnico-raciais e a História e Cultura afro-brasileira e africana, na formação de professores, na educação infantil e na educação básica (GARCIA, 2007, p.86).

A relevância dessa temática não se aplica apenas para a formação de professores, mas para todos os universitários, alunos, de todas as áreas. Afinal, são das instituições de ensino superior que sairão aqueles que vão, justamente, formular e acompanhar a implementação de políticas públicas que beneficiem o povo brasileiro como um todo. E, mais que isso, “a Educação Popular necessita [...] de todos os tipos de conhecimento: os provenientes das instituições acadêmicas, os emergidos do saber e da cultura popular e aqueles advindos da relação educando-educador” (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p.142). Assim, pode ocorrer a superação da opressão por uma prática libertadora e reflexiva.

4.2.2.1 A educação para as relações étnico-raciais

No mesmo sentido da educação libertadora, a educação das relações étnico-raciais visa à superação da educação bancária e conseqüentemente de qualquer educação que se pretenda dominadora, no sentido das ponderações de Freire (2005) e Dussel (1977). Neste contexto, Ribeiro (1997) diz que trabalhar com o tema das relações raciais não significa diminuir a questão principal que é o direito humano, mas que o campo das relações raciais é um dos muitos espaços de luta contra a discriminação, o preconceito e a dominação, e colocar-se nesse espaço particular é se comprometer com uma ação maior em favor dos direitos humanos.

Superar uma educação dominadora não é simples, principalmente quando se pensa a história do povo negro brasileiro, marcada pela opressão e exclusão. A educação dominadora

vem se processando a mais de quinhentos anos na história de nosso país. Esse processo procurou e procura naturalizar uma suposta inferioridade dos africanos e seus descendentes. A esse respeito, Ribeiro (1997) explica que, no Brasil, o passado do afrodescendente é associado à escravidão e a este fato somaram-se representações negativas sobre eles no imaginário coletivo, emergidos em grande parte da educação formal e informal, da mídia, da literatura, entre outros agentes de criação e manutenção de estereótipos.

Ao se abordar o campo da educação formal como um dos espaços de criação e manutenção de estereótipos negativos dos africanos e seus descendentes, é oportuno lembrar a luta do Movimento Negro que dentre suas reivindicações e lutas, prioriza transformar a realidade de discriminação racial dentro das escolas. Silva (1997) diz que entidades do Movimento Negro, preocupadas com a problemática racial no sistema educacional brasileiro – eurocêntrico e etnocêntrico – reagiram ao impacto que esse fato causou e causa para a construção da identidade dos estudantes negros, indígenas e mestiços que são privados de possibilidades de entender a positividade da sua origem, cultura e história.

Conforme Silva (1997), juntamente com as denúncias de desigualdades raciais na educação, surgiram iniciativas do Movimento Negro e de outros segmentos da sociedade, no sentido de desenvolverem projetos educativos que buscam pôr em prática perspectivas pluriculturais e antirracistas, no sistema educacional brasileiro. Neste contexto de luta do Movimento Negro, é importante assinalar que uma das vitórias mais recentes e de muita importância não só para a comunidade negra, mas também para toda a população brasileira, foi a aprovação do Parecer CNE/CP/003/2004 do Conselho Nacional de Educação que regulamenta a Lei 10.639/2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no currículo escolar do ensino fundamental e médio. O Parecer determina, entre outras coisas, que

a educação das relações étnico-raciais requer aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (p.14).

O referido Parecer chama atenção para o fato de que “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial bem como para promover a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas apenas da escola, mas passam por ela” (p.14). Por isso, destaca que para as instituições de ensino cumprirem a missão de educar, é preciso que “se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (p.14).

O mesmo Parecer especifica também que a escola e seus professores não podem “restringir às palavras e raciocínios desvinculados da experiência de exclusão e inferiorização vivida pelos negros brasileiros, por isso é necessário mais que palavras, ou seja, é preciso o diálogo” (p.15). O Parecer propõe ainda

o diálogo da escola com os estudiosos das relações étnico-raciais e com grupos do Movimento Negro para que sejam superados equívocos entre o que se sabe e a realidade, para que se promovam de fato concepções e ações que avancem na construção de um projeto comum de combate ao racismo e discriminação” (p.15).

Na presente pesquisa, as relações étnico-raciais são entendidas como aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial e étnico individual e coletivo.

Cabe mencionar que, o conceito biológico de “raças⁴⁴”, segundo as Ciências Naturais, não se aplica às populações humanas, sendo raça entendido como um conceito sociológico que envolve características físicas e culturais (GUIMARÃES, 2003). “O conceito de raça é uma categoria discursiva sobre a qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo” (HALL, 2003, p.69).

Nas sociedades ocidentais, houve, historicamente, uma naturalização da raça, que transformou a diferença “racial” em fato fixo e científico, e não social e em transformação, como entendem as Ciências Humanas⁴⁵. Diferenças genéticas, materializadas em significantes corporais visíveis e reconhecíveis, como a cor da pele, cabelo, feições, tipo físico etc., são utilizadas para indicar pertencimento a grupos raciais construídos historicamente. Já na etnicidade, a diferença se funda sob características culturais e religiosas, que podem, inclusive, se contrapor ao conceito de raça.

Segundo o Parecer CNE/CP 003/2004

o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p 05).

⁴⁴ Ver discussão sobre “raças” no capítulo III dessa dissertação.

⁴⁵ Ver discussão no capítulo III da dissertação.

Neste estudo, utiliza-se o termo grupo étnico-racial, ao invés de raça, porque se entende que ele representa de forma mais ampla o significado das relações que envolvem características fenotípico-biológicas e culturais. A utilização do termo “étnico” na expressão étnico-racial, como aponta o Parecer CNE/CP 003/2004, serve para marcar que:

essas relações tensas devido a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004).

As relações étnico-raciais desenrolam-se em práticas sociais nas quais convivem negros, brancos, indígenas, e tantas outras pessoas classificadas em categorias criadas ao longo da história da humanidade, para diferenciar grupos, especificamente, étnico-raciais. No caso particular do Brasil, estamos falando de práticas tensas em que convivem negros e brancos, descendentes, respectivamente, de africanos escravizados e europeus escravistas e/ou imigrantes do final do século XIX e início do XX, como já se discutiu em Dussel (1977) no capítulo III dessa dissertação. São também práticas marcadas pela história de marginalização da população afrodescendente e pelo racismo, o preconceito e a discriminação que persistem, com distintas conotações, até os dias atuais. Em uma comunicação que procurou contribuir com o tema “Racismo no Brasil”, Silva (2001, p.53) destaca que o racismo “[...] deve ser pensado como o resultado da conjunção entre a crise da modernidade e a dificuldade que esta possui de integrar a diferença”.

A mencionada autora ressalta que a sociedade moderna tende a transformar diferenças em desigualdades, e foi essa sociedade que concretizou o que se denomina atualmente racismo. O racismo é um fenômeno social cuja força depende da peculiaridade das relações sociais de cada sociedade, como Silva (op. cit.) destaca, com fortes impactos na construção de identidades e formação psicológica dos sujeitos.

O racismo pode ser entendido enquanto ideologia que hierarquiza os grupos humanos tomando como critério o conceito de raça, já mencionado. As hierarquias raciais decorrentes de tal ideologia concretizam-se em práticas sociais que privilegiam uns, considerados superiores, e marginalizam outros, considerados inferiores. O racismo manifesta-se, portanto, nas relações entre pessoas e entre grupos, orientadas por tais hierarquias injustificáveis que apontam brancos como ocupantes das posições mais altas e, não-brancos distribuindo-se ao longo das posições inferiores.

À compreensão do racismo como ideologia que orienta relações sociais, acrescenta-se outra dimensão. É preciso ainda considerar a realidade de injustiça social sistemática e

exploração sob as quais se encontra, por exemplo, a população negra. Assim, ao componente ideológico e simbólico do racismo moderno – também denominado “científico” – é necessário somar componentes estruturais e materiais que dirigem e orientam práticas sociais. Uma análise completa do racismo e de suas consequências na vida social deve compreender dimensões em nível interpessoal, relação sujeito–sujeito; e em nível macroestrutural, como acesso ao trabalho dos distintos grupos étnico-raciais, status econômico desses grupos, representações sociais veiculadas na mídia, materiais didáticos, marginalização de práticas culturais, entre outras. Portanto, o racismo consiste tanto em ideologia quanto nas forças estruturais que mantêm a dominação, que priva grande parte dos membros de determinados grupos étnico-raciais – no caso do Brasil, principalmente negros e indígenas – de direitos fundamentais. Esses direitos referem-se a, por exemplo, obter recursos econômicos e intelectuais condizentes com uma vida digna, oportunidades educativas que favoreçam o desenvolvimento de identidade positiva e vivenciar uma cultura e história próprias e não distorcidas pelo preconceito e pela discriminação.

Tendo em vista a relevância dos conceitos “preconceito” e “discriminação”, dimensões correlatas que atuam sobre as práticas sociais determinando relações étnico-raciais desiguais, é necessário diferenciá-los, mesmo que brevemente. O preconceito, fenômeno social, “autorizaria” os preconceituosos a discriminar categorias sociais, marginalizando-as do convívio social comum, só lhes permitindo uma integração subordinada, seja em certos grupos, seja na sociedade como um todo. Como Oliveira (2002) aponta, o preconceito refere-se a julgamentos prévios, negativos, que, enquanto fenômeno psicológico, não ferem direitos, mas direcionam ações e regulam interações sociais. A autora explica que relações preconceituosas têm em seu cerne atitudes aprendidas, muitas vezes inconscientemente, desde a tenra infância. Ainda segundo a análise de Oliveira (2002), a discriminação racial é, no nível interpessoal, a concretização do preconceito racial aprendido – às vezes de maneira imperceptível e às vezes de forma clara e violenta – em diversos ambientes sociais. A discriminação refere-se, portanto, à ação pautada em critérios raciais que marginaliza, ofende, agride e/ou impede os sujeitos de acederem a direitos. No caso do Brasil existe lei específica que institui crime de racismo a discriminação pautada em critérios raciais.

Como se vê, o preconceito racial atua na esfera pessoal e psicológica, mas é construído no contexto social, sendo aprendido em sociedades racistas e que divulgam, explicitamente ou não, hierarquias raciais. Compreende-se, então, que existe uma aprendizagem que direciona as práticas orientadas por preconceitos e que discriminam negros, indígenas, mestiços e outros grupos considerados inferiores nas hierarquias raciais. Toda essa aprendizagem, construída

em interações “racializadas e racistas”, refletem-se no sentimento de pertencimento a um grupo étnico-racial, ou sua negação.

4.2.3 A escola e o racismo

A escravização, após mais de um século da abolição ainda permanece impregnada no imaginário brasileiro e nas formas de tratamentos preconceituosas e discriminatórias que caracterizam a cultura brasileira e, na escola, se apresentam como brincadeiras e piadas, que se convertem em conflitos de toda ordem nem sempre ceifados na raiz, pela falta de preparação dos profissionais de educação para intervir de forma séria e fundamentada (FILICE, 2011).

Esses são alguns dos fatores que interferem na aprendizagem e podem levar à evasão escolar crianças e jovens negros e brancos pobres. Ao se considerar o recorte racial, os indicadores sociais não deixam dúvida: os negros são a maioria dentre as populações pobres, ocupam posições subalternas e com menor remuneração. Entende-se, dessa forma, que há um *racismo institucional*⁴⁶ que, muitas vezes, direta ou indiretamente, impede o acesso às pessoas negras a determinados espaços de alto poder na hierarquia social. Assim, o resgate da participação dos negros na educação brasileira passa pela educação formal e também pela educação não formal, para a libertação e talvez esteja aí a maior possibilidade de contribuição da Educação Popular.

Não se justifica numa relação pedagógica que nos aproximemos do outro como “quase coisas”, na pretensão de transformá-lo em ser humano, numa educação para eles e não com eles. Não há um *a posteriori* libertador que justifique um meio opressor ou uma visão do outro como objeto, ainda que inicial. Ambos são sujeitos do conhecimento da realidade e de sua recriação (OLIVEIRA, 2009, p.312).

A compreensão da complexidade histórica que envolve a trajetória dos negros brasileiros torna-se condição *sine qua non* para a compreensão da história do Brasil.

A sociedade brasileira, ao longo dos anos, ancorada por teorias da mestiçagem, do branqueamento e do mito da democracia racial alimenta e sustenta um abismo entre brancos e

⁴⁶ Racismo Institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado à pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, os quais são resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (FILICE, 2011).

negros que precisa ser enfrentado. Para Filice (2011), ignorar a história é permanecer na ignorância, conhecer é abrir estradas para recuperar a consciência capturada pelo poder. A educação das relações étnico-raciais caminha nesse sentido.

A Educação Popular, nesse mesmo prisma, busca uma filosofia e um método para encontrar o sentido, a natureza, os propósitos e a identidade entre os oprimidos. A tarefa do educador deve ser a de problematizar para os educandos, o conteúdo que os mediatiza, e não entregá-lo como algo já feito, acabado. Trata-se da vital e sempre necessária unidade para a libertação, que prioriza a ruptura do silêncio que oprime e que invisibiliza grande parte da população brasileira.

Romper o silêncio, subverter a histórica cultura do silêncio: condição primeira para homens e mulheres se assumirem como seres culturais. Mas há uma outra forma de silêncio, melhor dito, um silenciar que a educação precisa cultivar. É aquele silêncio que torna possível o verdadeiro diálogo. Quem não escuta não pode falar com, mas fazer discursos para, ou, em termos de cultura, vai continuar perpetuando invasões culturais. A mesma pedagogia que ajuda a articular a fala é também uma pedagogia do silêncio (STRECK, 2001, p.80-81).

Para Freire (2002) falar de opressão sem buscar as dimensões ontológica, econômica, política e pedagógica se torna pura abstração. Compreendê-la supõe considerar as estruturas concretas que ela mantém. Sua análise considera a evolução histórica do colonialismo, a formação de classes sociais e a internacionalização do capitalismo para argumentar que ela se encontra enraizada nas condições globais de cada sociedade e pode se manifestar de forma singular em cada contexto específico. Ela é multifacetada e pode esconder-se nos processos normativos que regulam cada formação social.

Freire (idem), ao analisar a estrutura opressiva da realidade de diversos países, reconhece que por trás do mito de oportunidades iguais todo um esquema opressor, que é montado para evitar o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico através da educação, dos meios de comunicação de massa, do processo de trabalho. Isto vai ter como consequência o desenvolvimento de uma cultura do silêncio pela internalização da passividade.

Os conteúdos impostos, que deverão ser memorizados, vão matando aos poucos a paixão de aprender, de participar de refletir. Freire (ibidem) utiliza o conceito de *cultura do silêncio* para enfatizar que o processo de dominação se efetua porque aos dominados é negado o direito de conquistar sua palavra, o direito de dizê-la. Negar a alguém a palavra é escamotear sua condição humana, o direito de ser. Dessa forma, o mesmo autor segue

colocando a educação como um espaço privilegiado para desenvolvimento da consciência crítica nas sociedades do terceiro mundo, onde os indivíduos se encontram em uma quase aderência ou imersão na realidade objetiva.

A consciência do oprimido não está em um simples estágio de “fechamento” correspondente ao grau de “atraso” de sua sociedade, e pelo fato de só lhe ser possível experimentar significações da realidade derivadas de relações (com os outros homens e com o mundo) fechadas e estáticas. Ela é oprimida porque não pode mais do que refletir a consciência do opressor, fazendo sua a visão de mundo e de sociedade dele, elaborada segundo os seus interesses de manter um tipo de ordem social que depende da opressão que estabelece, porque vive de sua produção (BARREIRO, 2000, p.75).

Neste contexto, Freire (2000) não admite a transferência de um conhecimento neutro mistificador em prol das classes que possuem a ciência e a tecnologia sob o seu comando. A superação da cultura do silêncio poderia vir por meio da conscientização das pessoas sobre a realidade que vivem.

Para Freire (1982) a conscientização é um esforço através do qual a consciência intransitiva é levada a perceber o mundo objetivo e social, a receber o conhecimento e a recriá-lo, pois o processo de conhecimento implica a constante ação e reflexão sobre a realidade.

A conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência e comporta ir além da fase espontânea da apreensão até chegar a um nível onde a realidade se torna objeto cognoscível. Neste processo, o sujeito assume a posição epistemológica da procura de conhecer. É um processo de conhecimento que se realiza na realização dialética homem- mundo. Ela não pode existir fora do ato de agir-refletir. A conscientização tem por fim descortinar as situações-limites nas quais os temas são bloqueados a fim de que sejam desmistificados. Este processo torna possível uma visão crítica sobre os mesmos. Pela conscientização faz-se oposição ao pensar ingênuo cuja meta é agarrar-se ao espaço garantido ajustando-se à ele. Permite o florescer do pensar crítico que procura não dicotomizar a ação e reconhece ser possível haver entre dois indivíduos uma inquebrantável solidariedade (FREIRE, 1982, p.70-71).

Esta forma de pensar faz o indivíduo perceber que a realidade é um processo em constante devir, que banha-se permanentemente de temporalidades cujos riscos não teme. Nesse sentido, diz Freire (1982), é falsa a compreensão de que a consciência é puro reflexo da objetividade material. É preciso rejeitar, também, o entendimento de que a consciência se pode conferir um poder determinante sobre a realidade concreta.

Por isso, há então a necessidade de suprir as lacunas até então vigentes e acarretadas pela omissão de uma *História da África* e dos afrodescendentes nos currículos do ensino fundamental. A Educação Popular, como afirmam Vasconcelos e Oliveira (2009), pode contribuir para essa visão emancipadora da educação.

Algumas possibilidades são:

- Dar oportunidade aos afrodescendentes construírem uma identidade positiva sobre sua origem;
- Combater as construções preconceituosas, desinformadas ou racistas sobre a população negra;
- Colocar a apresentação dos continentes e das diversas culturas em nível mundial, em igualdade de informação nos conteúdos apresentados em sala de aula, mostrando a riqueza da história africana e relevância do seu conhecimento a ser trabalhado com os alunos;
- Mostrar a importância das tecnologias, dos costumes, das culturas e das propostas trazidas pelos colonos africanos para a construção de um país multicultural como o Brasil (FILICE, 2011).

Trata-se de considerar a contribuição africana para a formação do Brasil, mas da participação da diversidade africana em confronto com a diversidade europeia no contexto histórico do escravismo colonial, depois da economia mercantil escravista exportadora, condicionando a estruturação de uma ordem econômica competitiva profundamente desigual e excludente.

4.2.4 A escola e a socialização da criança negra

A escola é responsável pelo processo de socialização no qual se estabelecem relações com meninos e meninas de diversificadas famílias, o que favorece a construção da identidade desse ser humano em formação. Esse contato poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais.

A relação estabelecida entre meninos e meninas brancos e negros numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança discriminada adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. Dessa forma, “a visão do educador ou da educadora

precisa modificar-se tanto quanto a visão dos educandos; a sua cultura é tão boa e tão carente quanto a cultura dos educandos e das educandas” (STRECK, 2001, p.78).

A escola é o local das descobertas para a criança, onde ela aprenderá a conviver ou não com críticas, competições, perdas e realizações. Além disso, a escola é a instituição que ministra o conhecimento, o qual deve se basear em valores éticos e democráticos, pois a formação do cidadão consciente está em grande parte sob a responsabilidade dessa instituição.

Para algumas crianças negras a dificuldades de auto aceitação decorre de um possível comprometimento de sua identidade devido às atribuições negativas de seu grupo social. O que acontece, sobretudo com as crianças, que estão em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, é uma internalização do discurso alheio, ou seja, é pelo olhar do outro que vão se constituindo como sujeitos e é a qualidade desse olhar que contribui para o grau de autoestima de qualquer indivíduo, seja ele branco ou negro (GARCIA, 2007).

O âmbito escolar é onde a criança desenvolve a capacidade de questionar, ter consciência de sua identidade e a qual grupo pertence, pois é esta consciência que abrirá o caminho na busca da construção da identidade e provocará uma revolução no jeito de pensar do homem moderno. A escola precisa estar bem preparada e consciente para acolher a pluralidade étnica e cultural, pois se sabe que nossas escolas se norteiam pelos valores da classe média.

O processo educativo, dessa forma pode ser uma via de acesso para a criança negra ao resgate de sua identidade, autoestima e autonomia, pois a escola é o ponto de encontro e embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças.

O ambiente escolar para a criança negra pode ser o espaço para a disposição da sua identidade, cuja construção se inicia no seio familiar; ou ainda, pode vir a ser o palco onde a construção da identidade nega suas raízes étnicas, caso se confronte com relações de exclusão.

A ausência dessa construção na escola priva as crianças negras de conhecerem a sua história, que vai muito além da escravidão, portanto, a escola necessita urgentemente reformular conteúdos e problematizar a questão do negro no contexto escolar, dando a conhecer a diversidade cultural da criança negra e criando possibilidades de conhecimento da sua cultura.

4.2.5 A escola e o diálogo das diferenças

Na escola, por meio da Educação Popular, pode se manifestar diferentes relações sociais entre os sujeitos históricos e interativos, construídas em um currículo vivo, permeado de ações, atitudes, conceitos, linguagens e interesses, pautados no diálogo libertador e reflexivo.

O diálogo e sua essência, ou como diz Paulo Freire, o diálogo mesmo – a palavra, só é verdadeira enquanto práxis – reflexão-ação. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos. A ação de que se fala é, portanto, de transformação. A transformação da realidade opressora, em que aos seres humanos é nega da sua essência, sua historicidade, seu poder criativo. Opressão que anula o poder de criação, que estimula a ingenuidade e, não, a criticidade, que aliena a ignorância, que nega a historicidade. Um processo de desumanização gerando um ser-menos e distorcendo o ser-mais. Aos oprimidos, urge o direito de ser e aos opressores o de “ter”, inclusive o domínio do conhecimento (OLIVEIRA; STOTZ, 2005, p.1).

A escola é o espaço onde os grupos sociais estão em constante diálogo e conflito, sob o desafio do respeito à diversidade.

A escola enquanto ambiente sócio-histórico-cultural de promoção e reprodução sistemática e organizada da aprendizagem dos conhecimentos humanos acumulados historicamente, além de contribuir para a apropriação de diferentes saberes, também promove a socialização e a interação entre os sujeitos, propiciando assim a construção do sentido de humanidade pelos mesmos e promovendo a conscientização da classe oprimida.

Por isso, a escola não pode atuar apenas sobre o processo de ensino e aprendizagem de saberes necessários para a “sobrevivência” nas sociedades contemporâneas, mas também para a internalização dos valores universalmente aceitos e para a construção das identidades dos que dela participam. É também, espaço privilegiado de construção das identidades individuais, sociais e/ou culturais. A escola permanece no centro do debate sobre a questão étnico-racial, já que através dela, ao longo da história, foram preservadas e legitimadas as contradições e desigualdades que embasaram os discursos e práticas discriminatórias em nossa sociedade.

Brandão (1983) afirma que as diferenças existentes em nossa sociedade não são apenas culturais, são também socialmente desiguais. Para o autor, “na sociedade desigual ele [o estado] é o guardião da desigualdade social, tanto quanto o principal patrocinador da ideologia da universalidade e da igualdade da sociedade” (idem, p.54).

Os estudos negros podem contribuir para minimizar os efeitos dessa omissão (ou escolha) por parte do estado:

Em suma, os estudos negros cumprem uma boa parte daquilo que os teóricos do multiculturalismo entendem como uma postura crítica das diferenças. Não se satisfazem em reconhecê-las, mas vão além e buscam compreender as causas sócio-históricas das divisões a que os sujeitos foram submetidos. Pelo menos essa foi a proposta de Willinsky (2002), que reivindica uma educação multicultural que “conteste as linhas divisórias e a importância da diferença”; que não aceite as divisões entre os seres humanos como um fato da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por quem está no poder (GONÇALVES; SILVA, 2003, p.120).

Assim, uma análise da imagem do indivíduo negro ao longo da história registrada nos livros didáticos escolares, se depara, frequentemente, com uma gama de estereótipos que se repetem e omitem aspectos relevantes da construção desta trajetória histórica e política que foi marcada por tantos conflitos, resistências e lutas que não estão presentes em suas páginas.

Existe, por isso, a necessidade, como coloca Brandão (1983), de uma política cultural que tenha como ponto de partida a ideia de que o seu compromisso é para a formação de uma sociedade democrática, na conquista de condições sociais concretas de criação autônoma de culturas que expressam, por meio da diferença, a evidência da liberdade.

4.2.6 Tomando a história nas mãos

Maria Conceição Paludo (2001), reconstituindo a trajetória da afirmação de uma concepção popular de educação no Brasil, demonstra que a emergência de uma concepção de educação comprometida com a construção de uma sociedade vinculada aos interesses das classes populares, deu-se no interior das experiências de organização e lutas populares. Para a autora, o processo de afirmação da Educação Popular, “como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (idem, p.82), foi um processo lento e gradativo. Partindo das próprias bandeiras colocadas pelo pensamento liberal e das reflexões sobre os muitos episódios envolvidos nas diferentes lutas, foi, aos poucos, elucidando os limites das proposições do pensamento liberal em relação à educação e estabelecendo uma diferenciação teórica e política com as mesmas, tanto no âmbito das políticas educacionais, quanto no âmbito pedagógico, condenando a educação bancária.

Para Maria Waldenez de Oliveira (2009, p.312),

Na relação opressora da educação bancária, o elemento básico é a prescrição, ou seja, falar da realidade como algo alheio à experiência existencial das pessoas, onde a sonoridade da palavra e o discurso domesticador dão o tom. Palavra quase sempre acompanhada de uma falsa generosidade, e que nunca a ultrapassa. Palavra alienada, pois reconhece a ignorância apenas no outro. Palavra alienante, pois nega a vocação para a humanização de todos os seres humanos e absolutiza a ignorância do outro, vendo nela a razão da existência do educador. Nessa educação, “o sujeito não se encontra mais no mundo que ajuda a reconstruir; nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se” (Fiori, 1986, p. 7). A contradição educador-educando sequer está posta, pois se trata de relação entre ser e não-ser (Dussel, s/d), entre sujeito e objeto (Fiori, 1986), entre “ser mais” e “ser menos” (Freire, 1987).

Freire (2006) propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens e mulheres em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata homens e mulheres como seres vazios, dependentes. Sugere a defesa de uma educação por meio da conscientização, da desalienação e da problematização.

Para Freire (idem), uma Educação Popular e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. Como ressalta Oliveira (2009).

A razão de ser da educação popular, da educação libertadora, diz Freire (1987), está no seu impulso inicial conciliador, na superação dessa contradição educador-educando. Na relação dialógica opõe-se a convivência autêntica à gregarização, a criadora à adaptação, atores a espectadores; busca-se ter opções ao invés de seguir prescrições (Freire, 1987). Já é notória a seguinte frase desse autor: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (idem, *ibid.*, p. 52). Não se justifica numa relação pedagógica que nos aproximemos do outro como “quase coisas”, na pretensão de transformá-lo em ser humano, numa educação para eles e não com eles. Não há um *a posteriori* libertador que justifique um meio opressor ou uma visão do outro como objeto, ainda que inicial. Ambos são sujeitos do conhecimento da realidade e de sua recriação (OLIVEIRA, 2009, p. 312).

Freire aprofunda a questão afirmando que o medo da liberdade, impresso nos oprimidos ao longo de sua via, os leva a assumir mecanismos de defesa e, “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta” (FREIRE, 2006, p. 112). Assim, sua tendência é ficar na periferia dos problemas evitando o confronto com o problema. Por isso, de acordo com Oliveira (2009, p. 313), é necessário buscar por postura que dê condições ao diálogo, que

[...] pressupõe a visão do outro como sujeito, a compreensão de que os saberes da população “são elaborados sobre experiência concreta, sobre vivências distintas daquelas do profissional”, sendo, portanto, saberes apenas diferentes, mas não inferiores (VALLA, 1998, p. 14). Este reconhecimento do outro como sujeito e da ação que ele conduz implica um respeito pelos saberes de experiência.

Paulo Freire (2006) defende a necessidade de educadores e educadoras, em uma perspectiva progressista, não subestimar ou negar os saberes de experiência feitos. É mais enfático quando fala da postura de valorização da sabedoria que resulta, precisamente, da experiência social e cultural, uma vez que, negligenciando esse saber, se estaria cometendo um erro científico e expressando equivocadamente uma ideologia elitista. Negar o saber popular é tão contestável quanto sua mitificação, quanto sua exaltação, natureza (OLIVEIRA, 2009, p.313).

O ponto de partida freireano inicia pela busca, pela investigação acerca do tema gerador⁴⁷: situações existenciais, concretas, que se encontram “codificadas” pela realidade, para então chegar à “descodificação”: “análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FIORI In FREIRE, 2006, p.05). Ou ainda uma proposta de reflexão que parte abstratamente até o concreto, uma ida das partes ao todo, sem esquecer de uma volta destes as partes. Tal processo levará o reconhecimento do sujeito no objeto, ou seja, fará com que o homem perceba a sua situação existencial concreta e a sua historicidade. O universo que antes era fechado agora vai se abrindo a uma nova realidade.

Uma vez feita a emersão crítica como desvelamento de realidades, mundo que se expressa, continuamos no processo de conhecer criticamente e imergimos na realidade, num contínuo movimento de reflexão/ação com a intenção de transformá-la coletivamente. Reflexão e ação não são momentos separáveis, como tópicos que se seguem passo a passo.

O importante na educação libertadora, então, para Freire, é que os homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2006, p. 141).

É interessante, então, pensar a prática pedagógica como ato de criação, capaz de desenvolver outros atos criadores. Desenvolver a paciência, a vivacidade, a procura, a

⁴⁷Para Freire “esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2006, p. 110).

invenção e a reinvenção de conceitos e significados, com o objetivo de conscientizar, de contribuir para que as pessoas tomem a história nas mãos.

4.3 Retomando as histórias e abrindo espaço para outras

As narrativas da senhora Maria Luzia foram fundamentais para que se pudesse entender como se deu a escravização no município de Uberaba. A legitimação do processo escravista, oriunda de suas múltiplas experiências, do convívio com seus antecessores, principalmente com sua mãe, permitiu que a história, nessa pesquisa, fosse pelo menos em parte reconstruída, e, além disso, dialogada com a Educação Popular, na tentativa de explicar e entender melhor a relação entre Escravidão – Opressão; Libertação – Emancipação/Transformação Social; Resistência – Autonomia.

O que fica, no contar e recontar das histórias narradas por essa ilustre senhora, é a necessidade de ir à luta por emancipação, que perpassa a confiança nos humanos, a busca pela superação da contradição oprimido/opressor e a constituição de “homens novos”, em relações de liberdade e igualdade. Freire (2002) acentua a necessidade de uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e homens concretos, superadora da alienação e potencializadora da mudança e da libertação social.

Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. (...) A opção, por isso, seria de ser também, entre uma “educação para a domesticação”, para a alienação e como educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou indivíduo para o homem sujeito (FREIRE, 2002, p.36).

Nesse sentido, a Educação Popular, emancipatória, tem a vida, a existência concreta como norte e compromisso e se relaciona ao conceito de autonomia, amadurecimento, plenitude educacional, cultural, ética, estética, política e pedagógica das pessoas. A Educação Popular pode contribuir, efetivamente, para a constituição de sociedades democráticas, pois a emancipação exige democracias. E, por meio da construção de uma nova história, sem estigmas ou estereótipos, pode-se ensinar e construir tantas outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é difícil pensar na conclusão de uma pesquisa, constituída ao longo de dois anos que parecem ter sido poucos e passados tão rapidamente. A profundidade do tema escolhido, a riqueza dos dados obtidos e histórias compartilhadas, deram margem a uma produção acadêmica que segue os ditos freireanos de inacabamento. Fica o sentimento de que “há mais o que fazer”, de inconclusão, de um “querer mais”. E esse sentimento motiva o pesquisador à elaboração de uma cartilha que pretende divulgar a história de Uberaba, nas escolas, embasadas na Educação Popular, que busca pela emancipação, autonomia, liberdade e felicidade dos sujeitos.

Nas linhas que seguem, o pesquisador apresentará suas considerações, de modo a apontar o que mais lhe marcou em toda a pesquisa, na sua constituição como pesquisador, na busca por esclarecimentos e conhecimentos libertadores, de profundas reflexões e diálogos orientadores, na tentativa de contribuir, de fato, com a melhoria da educação do povo uberabense.

O caminho escolhido: o Arquivo Público de Uberaba

O caminho desenhado e escolhido para essa pesquisa assumiu um caráter ímpar, impulsionado pelo desejo do pesquisador em querer saber mais sobre o que tanto o incomoda na história do município de Uberaba: a ausência, nas escolas e na vida dos cidadãos uberabenses, de discussões e reflexões que tratam da origem de suas raízes, enquanto sociedade organizada, uma vez que as ideias coronelistas e de tempos zebuínos mascaram uma realidade que emerge de tempos escravocratas.

O fato de não ter encontrado, em Uberaba, nenhum registro oficial de quilombos ou quilombolas, fez com que o pesquisador buscasse entender mais e melhor como se deu a formação histórica e social uberabense, na perspectiva de levar aos cidadãos dessa urbe, um pouco de sua história.

O Arquivo Público de Uberaba serviu como um local de imenso prazer para pesquisa. A fonte documental de que dispõe o arquivo assegurou ao pesquisador a necessidade de apresentar a realidade como ela é, e não como ela parece ser. Seria impossível, a partir do que percebeu nas páginas dos autos e processos criminais, registros de hipotecas, de penhor e venda de escravos, deixar que as pessoas continuem não enxergando sua origem, ou até

mesmo negligenciando um passado que, mais que denúncia, anuncia, ensina e instrui para viver plenamente, com liberdade.

Sentir e perceber o ser humano, na condição de escravo, negro, ali, naquele Arquivo, foi como se o pesquisador tivesse retornado há duzentos anos, ainda quando Uberaba era fundada, para viver, nos grifos deixados no papel, o que a memória de Dona Luzia trouxe a essa dissertação.

Ao mesmo tempo em que o deslumbramento se fazia evidente, a indignação se colocava operante, e isso, porque Uberaba, tendo sido fundada quando a escravidão já apresentava sinais de enfraquecimento e abolição, não deixou de viver histórias e situações semelhantes à história geral do Brasil. Essa cidade foi, na verdade, mais que um entreposto comercial, que unia os estados de São Paulo e Rio de Janeiro a Goiás. Tornou-se referência, em todo o *Sertão da Farinha Podre*, como terra boa para o plantio, para a produção de gado leiteiro e corte, uma terra promissora de muito progresso, que sem dúvida nenhuma, assim se constituiria por *mãos escravas*. E é justamente essa história que não pode ficar presa nos livros do Arquivo ou na memória de poucos. Urge a necessidade de trazer à tona uma realidade que anuncia possibilidades de grandes reflexões, principalmente acerca dos eixos que dela emerge, como o preconceito, a discriminação, a libertação e a autonomia.

A história oral: Dona Maria Luzia Cardoso

Mas, não bastaria ao pesquisador o encontro com os documentos que, a princípio, lhe causaram estranheza e indignação. Seria preciso dar voz, um sentido a mais, uma marca viva da realidade, por meio de alguém que carrega as marcas e as lembranças de um passado longínquo, que educa, que liberta. Quando soube da senhora Maria Luzia Cardoso, neta do senhor Vicente, escravo em Uberaba, emergiu a possibilidade de, por meio da memória, da história oral, confirmar o que apresentava a plêiade documental encontrada e analisada no APU. Pensar ou elaborar uma forma adequada de aproximação, que não a intimidasse, mas que a atraísse, foi um grande desafio. Em um primeiro momento, parecia haver a necessidade de um buscar por formas respeitadas de aproximação, pois, paira a dúvida sobre como seria a reação da entrevistada, como ela receberia o pesquisador, como a ela dirigir perguntas sem que houvesse a indução por uma resposta. Como se colocar diante de um sujeito participante na condição de pesquisador, de modo a não causar constrangimento? Emergia a preocupação e o cuidado para não dar lugar a falsas interpretações, para não dar valor e sentido ao que não é.

Entre o dia que o pesquisador soube de Dona Luzia até o dia em que se encontrou com ela, foi elaborado um roteiro de perguntas, mas que não foi seguido, pois, diante dela, qualquer indagação era dispensável. Bastou a atenção, a afetividade, o respeito e a dedicação do saber ouvir, para que a história pudesse ser compartilhada. Parece fácil externar essa gama de sentimentos, que exige, de ambos, pesquisador e entrevistada, um grande desprendimento. Mas não é. Na verdade, existe um “aprender toda hora”. De uma conversa pode emergir eixos de discussões que merecem elucidação e discussão profunda, claro, não descontextualizadas ou destorcidas, no cuidado de não menosprezar a fala do outro, ou fazer-se entender o que não é.

De toda a narrativa da senhora Maria Luzia deixa, para o pesquisador, duas certezas: a primeira é a de que a história deve estar sempre viva, mas não somente nos arquivos da memória. Na história, se encontram as explicações que determinam a cultura de um povo, sua forma de organização, no repelir ou aceitar sua própria historicidade. A segunda é a de que essa história merece ser contada inúmeras vezes, na perspectiva de não deixar esquecer o que passou, evitar que os mesmos erros sejam cometidos ou ainda que evidências sejam ocultadas, como a ideologia do branqueamento.

O ideário do branqueamento

O ideário do branqueamento nunca se resumiu à ideia de transformar uma cor/raça em outra. A crença na possibilidade de uma metamorfose da cor de pele (da raça) ofereceu um suporte ideológico para a continuidade do exercício do poder patrimonial-escravista. Ao mesmo tempo em que as relações patrimoniais hierárquicas constituíam um obstáculo para a implantação de direitos civis (liberdade individual, igualdade diante da lei), a ideologia do branqueamento trazia em si um enorme potencial de resistência contra qualquer tentativa de “essencializar” os limites de cor e/ou de raça.

Esta prática social, que permanece ainda viva, contribui não apenas para encobrir o teor discriminatório embutido nesta construção ideológica, mas também para abafar uma reação coletiva. Assim, a ideologia do branqueamento atua no sentido de dividir aqueles que poderiam se organizar em torno de uma reivindicação comum, e faz com que as pessoas procurem se apresentar no cotidiano como o mais branco possível.

Hoje, pode-se perceber que coexistem diferentes ideais a respeito de igualdade social e de diferença cultural, ou seja, percebe-se que na era da globalização, a questão da identidade, do incluir e do excluir, tornou-se, também, mais complexa ainda. Os velhos conceitos de negro

e branco e de raça estão sendo reavaliados por novos interesses políticos, novas forças ideológicas, novas tendências acadêmicas e ideias científicas. Mas, mesmo assim, o ideário do “branqueamento” não foi totalmente apagado: ele é perceptível no dia-a-dia até hoje.

Tudo indica que a ideologia do “branqueamento” continua funcionando como uma espécie de *pano de fundo ideológico* sobre o qual outros discursos, outras concepções de negro e branco vão se sedimentando.

O racismo é um fenômeno social complexo: não é apenas discriminação e humilhação, mas é também o discurso sobre os processos de inclusão e exclusão. Há uma relação intrínseca entre realidade e discurso sobre a realidade. Por isto, é sempre necessário analisar os contextos históricos, políticos, econômicos e culturais juntamente com o plano do(s) discurso(s), ou seja, juntamente com a construção das ideias, se quiser entender o funcionamento do fenômeno do racismo. Desta maneira, é possível mostrar que raças e/ou cores não têm uma existência própria, não têm um significado que independa do mundo dos valores e dos ideais culturais.

Uma abordagem que insista em mostrar que cores e raças são construções históricas e ideológicas, e, como tais, devem ser analisadas no seu contexto econômico, político, cultural específicos, o que pode ajudar a abrir o caminho para construir um discurso antirracista, que evite estimular tantos choques culturais.

A naturalização da escravidão

Outra questão primordial que deve ser analisada é a naturalização da escravidão e consequente inferioridade do negro. É a partir de um olhar europeu que nasceu a visão do “outro” numa divisão claramente preconceituosa.

O negro foi constantemente comparado aos animais, sendo relegado a um patamar inferior, quando muito tomado como representante de outra espécie humana. O racismo contra os negros passou a existir a partir do momento em que os europeus voltaram seu olhar para a escravidão e procuraram legitimá-la. A saída para sua legitimação estava na diferença entre as raças, ou melhor, na aceitação da teoria das raças humanas e de que existia uma hierarquia entre elas. O branco estava no topo da mesma e o negro na camada inferior, por isso se justificava sua escravização, uma vez que o branco o retiraria do seu estado de *selvageria*, dando-lhe a oportunidade de apreender os princípios de civilidade com o trabalho forçado e a religião cristã, imposta aos negros escravos.

Espera-se que essas reflexões possam contribuir para o entendimento de que a imagem estereotipada do negro ainda permanece no imaginário social refletido no senso comum das pessoas sem que estas percebam que estão sendo preconceituosas ao utilizar certas expressões do vocabulário ou mesmo nas brincadeiras ou piadas. É esta permanência no imaginário social que se deve combater, lutando por uma *desnaturalização* do racismo, deixando de atribuir ao indivíduo negro, uma essência maléfica e deixando de invisibilizá-lo no cenário nacional. A permanência deste imaginário no senso comum (modo de pensar da maioria das pessoas) traz implicações para a vivência dos atores do espaço escolar. É preciso então rever o discurso de docentes e discentes para que, de forma positiva, a presença do negro na história do nosso país e suas contribuições no plano cultural, econômico e social sejam realmente evidenciadas. Dessa forma, colocar-se-á em xeque os pilares que sustentam o preconceito e o racismo tão fortemente presentes nas múltiplas sociedades brasileiras, inclusive, na sociedade uberabense.

A libertação em Dussel

Na perspectiva da historiografia da América Latina essa região aparece como um mundo *bárbaro* e subdesenvolvido a ser *civilizado*. Cabe ao educador latino-americano refutar essa ideologia e denunciá-la como falsa ciência. Ou, ao menos, como ciência em favor da manutenção da exploração colonialista sobre a América Latina.

As reflexões até aqui elaboradas são trilhas de um caminhar que se está fazendo. O seu sentido é o de reconhecer aquilo que já é conhecido e vivido: a dominação e exploração colonial do continente sul-americano e de criticar os pressupostos históricos dos sucessivos movimentos de recolonização que vêm acontecendo ao longo de séculos.

A reemergência da sociedade civil impulsiona uma nova concepção de participação, revitalizando o princípio de comunidade no qual a vontade geral tem de ser construída com a participação efetiva dos cidadãos, de modo autônomo e solidário, sem que se retire a transparência que deve existir na relação entre “soberania” e “governo”. O papel da sociedade civil na conjuntura atual pode indicar uma nova cultura política, baseada numa obrigação política horizontal cidadão-cidadão na base da qual é possível fundar uma associação política participativa.

A Educação Popular emancipadora

Cabe aos educadores envolvidos no processo de educação emancipadora, articular os diversos sujeitos que dela participam, facilitando reflexões acerca da participação política, discutindo a redistribuição do poder com vistas à autonomia. É preciso acreditar no seu potencial de conscientização política e de exercício da cidadania, na condição de atores que buscam assegurar suas conquistas sociais, acreditando, na capacidade ontológica do humano de ser mais.

A Educação Popular, nessa pesquisa, contribui para a busca do fortalecimento dos sujeitos através da construção da autonomia, apontando caminhos para a construção coletiva, enquanto teia de relações e de interações, onde a solidariedade, o apoio mútuo, a reciprocidade, o compartilhamento de saberes e de poder, a reflexão crítica e a participação política vão apertando os nós de redes sociais.

Uma teoria de conhecimento que se externa pela busca por conhecimento que vai no sentido do fazer história. Segundo Paulo Freire (2011) a história também é feita quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o ser humano propõe uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos.

É um trabalho humano, a Educação Popular, em que se dá *em* e *pela* prática do indivíduo, enquanto *humaniza* a natureza e *naturaliza* a dimensão de ser humano.

A educação precisa mostrar a sua verdade, qual seja: “para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática” (VÁZQUEZ, 1991, p.155), contendo uma metodologia que mostre “a possibilidade de serem protagonistas do processo de sistematização, reorganização e reelaboração do conhecimento, e que possam caminhar para estabelecer uma nova síntese entre o chamado conhecimento científico e o saber que provém de sua própria prática coletiva de classe” (idem, p.156).

A Educação Popular exprime um conteúdo que se origina na realidade, adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico, pois ele está dirigido e dirigindo a todos os envolvidos no processo educativo. Ela contém, necessariamente, uma base política enquanto promotora da superação do silêncio imposto em cada um; prioriza a preparação intelectual dos cidadãos; a construção moral de um grupo estigmatizado; exercita os cidadãos na capacidade de direção política (querer o poder); enquanto resiste a uma ética do toma lá da cá; apresenta uma visão pedagógica de que todos aprendem conjuntamente.

Penso que a liberdade, como gesto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida, como anseio quando castrada, como ódio quando explosão de busca nos vem acompanhando ao longo da história. Sem ela, ou melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana (FREIRE, 2011, p.50).

Em síntese, Educação Popular é um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, permeadas por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Nesse sentido, espera-se que essa pesquisa possa despertar, nos seus leitores e leitoras, um olhar mais aprofundado e crítico sobre a realidade que vivem, a ponto de questioná-la, para, a partir disso, buscar por transformações que visam à felicidade, a autonomia e a liberdade plena.

Para finalizar: um camponês do sul do Chile deixou uma célebre frase, que aqui é lembrada, conforme recomenda Carlos Rodrigues Brandão (1982): “Essa fala foi dita por um camponês do Sul do Chile durante uma reunião de seu ‘assentamento’, Ivan Label, um sociólogo canadense, e anotou e escreveu em um trabalho que a socióloga argentina Isabel Hernández leu. Ela transcreveu a frase em seu livro *Educação e Sociedade Indígena* onde a encontrei pouco antes de conhecer a própria Isabel em um encontro sobre educação popular no Chile. Espero que de pessoa em pessoa e de livro em livro a frase nem se cale nem seja esquecida”.

“As coisas por sabidas se calam e por caladas se olvidam”

Não se pode deixar passar as marcas de um tempo de luta, de resistência, de conquistas e sofrimentos, como se elas não mais fossem sentidas ou percebidas em dada realidade. É preciso não deixar calar ou se esquecer a própria história, uma vez que o presente ainda mascara as marcas deixadas pela escravidão.

REFERÊNCIAS

- AMORIN, C. Representação social da negritude em alguns indivíduos negros de Curitiba. **Anais da 38ª Reunião da SBPC** – Curitiba, 1986.
- ANTONIL, André João. **Cultura e Opulência do Brasil**. Introdução e Vocabulário por A. P. Canabrava, 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, s/d., (Roteiro do Brasil, 2), 1982.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes, ago. 2004, vol. 25, n. 87, p. 335-351.
- APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **A escravidão negra no Tocantins colonial: vivências escravistas em Arraias (1739-1800)**. Ed. Kelps, 2000.
- BARROS, Sullivan Charles. Os exus mirins da umbanda. Revista Brasileira de História das Religiões. **ANPUH**, Ano II, n. 6, Fev. 2010.
- BARREIRO, Júlio. **Educação Popular e Conscientização**. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- BENJAMIN, Walter Benedix Schönflies. Experiência e Pobreza. In: **Obras escolhidas, vol. I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOAS, F. Raça e Progresso [1931]. In: CASTRO, C. (Org.). **Franz Boas. Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, p. 67-86.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana**. São Paulo: Vozes, 2009.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, Companhia das Letras. 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A clara cor da noite escura: escritos e imagens de mulheres e homens negros de Goiás e Minas Gerais**. Uberlândia, EDUFU, 2009, p. 216.
- _____. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).
- _____. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. **O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas: Papyrus, 1983.
- _____. **Diário de Campo: a antropologia como alegoria**. São Paulo: Editora Brasilienses. 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP003/2004**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. LEI nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

CORREA, Guilherme. Do livro de receitas: como produzir um homem. *In*: PASSETTI, E. (org). **Kafka-Foucault: sem medos**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004, p.45-54.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTINHO, Pedro dos Reis. **História dos Irmãos Maristas em Uberaba. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba**. Belo Horizonte: Centro de estudos maristas, 2000.

DARWIN, Charles. **A descendência do homem e a seleção sexual**. Rio de Janeiro: Marisa, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. **Método para uma Filosofia da Libertação**. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **O encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Escola, educação e trabalho na concepção de Antonio Gramsci. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUC – Paraná, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1993, 277 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 1989.

_____. **A ação cultural para a liberdade.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer – Teoria e Prática em Educação Popular.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GAZETA DE UBERABA, 25 de maio de 1888. Rev. Triang: Ens. Pesq. Ext. Uberaba – MG, v.2. n. 2, p. 125-137, jul./dez. 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Zahar. Rio de Janeiro, 1989.

GOMES, Alessandra Caetano. Os Pretos forros do Sertão da Farinha Podre: Um caso de equilíbrio entre os sexos dos libertos de Uberaba-MG 1840-1888. **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP.** Campinas: Unicamp, 2004.

GOMES, Laurentino. **1808 – Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

_____. **1822 – Como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

_____. **Cadernos do cárcere. Caderno 13:** Maquiavel a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

_____. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com ‘raça’ em sociologia.** Educação e pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

IANNI, Otávio. **As metamorfoses do escravo.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

INFOPEDIA. Enciclopédia e Dicionários Porto Editora. **Franz Boas.** Ciências Sociais e Humanas. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$franz-boas](http://www.infopedia.pt/$franz-boas)>. Acesso em 25 abr. 2012.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. **História do Brasil:** no contexto da história ocidental. 8ª ed. São Paulo: Atual, 2003.

LARA, Silvia Hunold. **O Castigo Exemplar em Campos da Violência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, n.19, 2002.

LOURENÇO, Luís Augusto Bustamante. **Das Fronteiras do Império ao Coração da República:** o Território do Triângulo Mineiro na Transição para a Formação Sócio-Espacial Capitalista na Segunda Metade do Século XIX. São Paulo, 2007. 306p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo.

MAGGIE, Yvonne. **Guerra de orixá:** um estudo do ritual e do conflito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MARTINS, Robson Machado. **A memória do feitiço**. Trabalho apresentado ao curso de economia, trabalho e etnicidade no Atlântico Sul: Brasil e África Central no período auge do tráfico de escravos, 1791-1850. Mestrado UNICAMP, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Trad.: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MELLO, Marco. **Pesquisa-ação e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Editora Isis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular, Porto Alegre, 2005.

MELLO, P. C. de. **A economia da escravidão nas fazendas de café: 1850-1888**. Rio de Janeiro: PNPE / ANPEC, 2 vol., 1984.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORGAN, Lewis Henry. A sociedade antiga ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização [1877]. *In*: CASTRO, C. **Evolucionismo cultural: Textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MOTTA, José Flavio. **Corpos escravos, vontades livres: posse de cativos e família escrava em Bananal (1801- 1829)**. São Paulo: FAPESP: Anna Blume, 1999.

MUCCHIELLI, Laurent. O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914). **Revista Brasileira de História**, ano/vol.21, número 041. Associação Nacional de História, São Paulo, p.35-54.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, Etnicidade, Identidade e Cidadania. **Ação Educativa 10 Anos, Anped**. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em 20 abr. 2012.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. **Documentos sobre a escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

OLIVEIRA, Eduardo. **Quem é Quem na Negritude Brasileira**. São Paulo: Edição do autor, 1998, p.130.

OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi de. **Do mito da igualdade a realidade da discriminação: desvelações/revelações; construções/desconstruções entre alunos trabalhadores**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. **Perspectivas de diálogo no encontro entre Organizações Não Governamentais e Instituição Acadêmica**: o convívio metodológico. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t0610.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2012.

OLIVEIRA, Rachel de. **Preconceito, discriminações e formação de professores**: do proposto ao alcançado. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PALUDO, Maria Conceição. **Educação Popular**: em busca de alternativas. Ed. Tomo Editorial, 2001.

PICCOLO, Fernanda Delvalhas. **Resenha**: "Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer". Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/res/res34_2.htm>. Acesso em 25 abr. 2012.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. **A história da escravidão**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2009.

PILETTI, Nelson. **História do Brasil**. 14ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 21ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

REZENDE, Eliane M. Márquez. **Uberaba**: uma trajetória sócio-econômica – 1811-1910. Uberaba: Edição APU, 1991.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Representação das religiões de matriz africana e identidade étnico-religiosa no Brasil. Macumba? Isso é coisa de preto**. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=ebcXEeM_hEIC&pg=PT148&dq=os+esteri%C3%B3tipos+segundo+Ribeiro+\(1997\)&lr=#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.com.br/books?id=ebcXEeM_hEIC&pg=PT148&dq=os+esteri%C3%B3tipos+segundo+Ribeiro+(1997)&lr=#v=onepage&q=&f=false)>. Acesso em: 05 dez. 2012.

RIBEIRO JÚNIOR, Florisvaldo Paulo. **De batuques e trabalhos**. Resistência negra e a experiência do cativo – Uberaba, 1856-1901. Dissertação de mestrado em História. PUC: São Paulo, março de 2001.

_____. **A conquista da liberdade**: cenas do cotidiano uberabense nas últimas décadas da escravidão no Brasil. Trabalho de monografia. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 1997.

ROSSATO, Ricardo. Domesticção. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 168 p.

SAMPAIO, Antonio Borges. Sertão da Farinha Podre. In: **Revista do Arquivo Público Mineiro**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, v./n.14, p. 261-287, 1909.

SECCO, L. **Gramsci e o Brasil**: recepção e difusão de suas idéias. Curitiba: UFPR, 2001.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999. 204p.

SILVA, Ana Célia. Ideologia do embranquecimento na Educação brasileira e proposta de reversão. *In:* MUNANGA, Kabengele. **Estratégias de Combate à Discriminação Racial (org.)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil**. 2.ed. vol. 2. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil:** expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997. 104 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pode a educação prevenir contra o racismo? *In:* reunião preparatória para conferência mundial contra o racismo, xenofobia e discriminações correlatas, 2001, São Paulo. **Anais das Reuniões Nacionais Preparatórias à reunião mundial**. Brasília: Ministério da Justiça - Secretaria de Direitos Humanos, 2001, p. 20-42.

SILVA, Nelson do Valle. **O preço da cor:** diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil, em pesquisa e planejamento econômico. Rio de Janeiro, 10: 21-24, abril de 1980.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2007.

STRECK, Danilo. **A educação para um novo contrato social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Pedagogia no encontro de tempos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TYLOR, E. B. A Ciência da Cultura [1871]. *In:* CASTRO, C. **Evolucionismo Cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, p. 69-99.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação Popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, 13(2): 135-146, maio/agosto 2009.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**. Jul./dez. 1996.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Contribuições da história oral em processos de transformação social e empoderamento de grupos. *In:* WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

WHITAKER, D.C.A. **Mulher & homem. O mito da desigualdade**. São Paulo: Moderna, 1988. (Coleção Polêmica).

WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE, Elis C. Ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito. *In:* WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia Rural:** questões metodológicas emergentes. São Paulo: Letras à Margem, 2002.

WHITAKER, D. C. A. Ideologia X Cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos? In: SOUZA, E. M. M.; CHAQUIME, L. P.; LIMA, P. G. R. (Orgs.). **Teoria e Prática nas Ciências Sociais**. Araraquara: UNESP. FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

REFERENCIAIS ELETRÔNICOS

Disponível em: <Disponível em: <<http://capitaodomingos.files.wordpress.com/2008/01/farinhapodreum.jpg>>. Acesso em 05 fev. 2012.

Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_mBUilMILa3Y/SsD65t53epI/AAAAAAAAALY/rFm7AmOStHc/s320/Escravos0017.jpg>. Acesso em 02 mar. 2012.

Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_qtqfitwsbmy/tpecvdnfpII/aaaaaaabzq/lchb8q5pzra/s1600/a06map1.jpg>. Acesso em 08 mar. 2012.

DISCOGRAFIA

GIL, Gilberto. **A mão da limpeza**. Gravadora WEA. 1984.