

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Rogério Donizetti Bueno

Os modos de existência africano: Caminhos da resistência na cidade de
Campinas-SP

UNISAL

Americana/SP - 2014

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Rogério Donizetti Bueno

Os modos de existência africano: Caminhos da resistência na cidade de
Campinas-SP

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Mestrado “*Stricto Sensu*” do Centro Universitário Salesiano, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Renata Sieiro Fernandes.

UNISAL

Americana/SP – 2014

Bueno, Rogério Donizetti.

B944m Os modos de existência africano: caminhos da resistência
na cidade de Campinas – SP. / Rogério Donizetti Bueno. –
Americana: 2014.

83f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro
Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Renata Sieiro Fernandes

Inclui Bibliografia.

1. Educação. 2. Negros. 3. Resistência. 4. I. Título.

II. Autor

CDD 305.90981

Catálogo: Bibliotecária Carla Cristina do Valle Faganelli CRB-8/9319

UNISAL – Americana

Rogério Donizetti Bueno

Os modos de existência africano: Caminhos da resistência na cidade de
Campinas-SP

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em ____/____/____, pela comissão julgadora:

Banca examinadora

Prof. Dr. : Manoel Nelito Matheus Nascimento

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Assinatura: _____

Prof. Dra.: Norma Sílvia Trindade de Lima

Instituição: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

Assinatura: _____

Prof. Dra.: Renata Sieiro Fernandes (Orientador)

Instituição: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

Assinatura: _____

Dedico a todos que tiveram a sua convivência comigo diminuída e compreenderam a necessidade me apoiando para que eu pudesse terminar mais essa fase de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Embora não seja comum a mim, em certos momentos, faltam-me palavras, principalmente quando sou solapado por um misto de sentimentos, alívio gratidão e um terno carinho por pessoas que, ao longo de minha trajetória acadêmica no UNISAL, Campus Maria Auxiliadora, tornaram-na menos pesada. Por isso, gostaria de agradecer a a DEUS pelo cuidado que teve comigo nas minhas tantas idas e vindas e a todas as pessoas, as quais, cada uma ao seu modo, participaram desse tempo que se encerra no momento derradeiro da escritura dessas linhas.

O meu muito obrigado à Prof^a. Dr^a. Norma Trindade de Lima, que nas muitas voltas que o mundo dá me chamou para um jogo, cujo toque do berimbau tocado por ela, conduziu-me de maneira gentil. Valeu!

Também sou grato à Vaníria Felipe Tozato que desde o meu ingresso no programa sempre se mostrou prestativa nas inúmeras demandas que lhe apresentei, gratidão é pouco. Ao Prof. Dr. Manoel Nelito M. Nascimento que gentilmente aceitou fazer parte de minha banca. Agradeço aos meus entrevistados, gente comum que escreveu a história.

E, por fim, agradeço a minha orientadora a Prof^a. Dr^a. Renata Sieiro Fernandes, pela paciência.

.

“Talvez as pessoas andassem nuas se não fossem as leis que as obrigam a usar roupas. Elas devem vestir-se porque esta é a lei e cedo se tornaram habituadas a ela. Creio que dentro de cinco ou seis anos as pessoas se tornarão habituadas ao fato de que têm que frequentar a escola, quer queiram quer não. Por que razão um proprietário de escravos os vendia, tão logo soubesse que eles sabiam ler e escrever? Eu lhes direi que a razão é porque somente pessoas ignorantes podem ser escravos. Democracia e igualdade não podem ser compreendidas por homens e mulheres que não têm a capacidade de aprender sobre essas coisas. Homem algum pode ser livre sem que saiba o que é liberdade“. (FAST, 1986)

RESUMO

Este trabalho mostra, a partir da perspectiva do negro morador da cidade de Campinas-SP, de que maneira, em um cotidiano de exclusão social, ele se manteve como bastião de sua cultura. Gente ordinária, segundo Michel de Certeau, que através das brechas deixadas pela sociedade se reorganiza sincretizando sua cultura ao modo de vida imposto, primeiro, pelos por aqueles que a escravizaram e, posteriormente, pela sociedade composta pelos ex-escravizadores. O objetivo principal deste trabalho é mostrar de que maneira a população afro-brasileira da cidade de Campinas-SP, vivendo nesse ambiente de aparente “cordialidade” e falsa “democracia racial”, conseguiu superar as dificuldades que lhe foram impostas desde sua chegada em terras brasileiras para se manter viva e, apesar das proibições, preservar sua cultura através da oralidade. Para tanto, foi utilizada a metodologia da história oral, tendo como amostra quatro sujeitos depoentes, todos moradores da cidade de Campinas-SP e com idade acima de sessenta anos. Esse método foi apoiado por uma pesquisa bibliográfica e os principais autores que sustentaram as reflexões foram Boaventura de Sousa Santos e Michel de Certeau. A partir das análises dos dados, pode-se considerar que, embora haja uma tentativa de ser criar entre a população negra o mito de alguns heróis que foram responsáveis pela libertação e luta pró-aceitação social, esta foi travada por milhares de homens e mulheres anônimos, cuja vida foi dedicada à causa da liberdade e da emancipação da população negra em ações não sistematizadas de luta ou ensino. Este trabalho aposta na esperança de contribuir para o entendimento de que a educação acontece também fora dos muros escolares, pois caso não fosse assim os saberes de milhares de pessoas teriam se perdido irremediavelmente.

Palavras Chaves: Educação, Negros, Resistência, Democracia racial.

ABSTRACT

This paper shows the perspective of the black residents of the city of Campinas-SP about their daily social exclusion and how it remained as the guardian of their culture. That person who is perceived as "ordinary", according to Michel de Certeau, who organizes the gaps left by the company syncretizing their culture with the way of life imposed by their enslavers and composed by the former enslavers society. The african-Brazilian population, the city of Campinas-SP, as part of this apparent "warmth" and fake "racial democracy", to stay alive environment managed to overcome the difficulties imposed on them from the time of their arrival on land Brazilian. However, despite the social prohibitions imposed on this population, it has managed to preserve their culture through oralidade. O main objective of this research is to show the forms of resistance to the african-Brazilian population that has been established. We used the methodology of oral history and became part of the deponents were four residents of the city of Campinas-SP over the age of sixty. This methodology was supported on a literature review and the authors who supported the reflections were Boaventura de Sousa Santos and Michel de Certeau. From the analysis of the data can be considered that, although there is an attempt to create among the black population the myth of some heroes who were responsible for the liberation struggle and pro-social acceptance, this fight was fought by thousands of anonymous men and women, whose life was dedicated to the cause of freedom and emancipation of the black population. This work bet in the hope of contributing to the understanding that education happens outside of schools, otherwise the knowledge of thousands of people would have been lost irretrievably.

Key Words: Education, blacks, Resistance, Racial Democracy

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1	18
Do Lado Negro.....	18
1.1. Criando hierarquias – Raças	21
1.2. Do lado negro ainda negro	25
1.3. Travessia	27
1.4. A Calunga Grande	30
Capítulo 2	34
Do lado de cá.....	34
2.1. Bem-vindos ao Brasil.....	34
2.2. O princípio das dores: Valongo	34
2.3. Reconstruindo Identidades	36
2.4. Capitania Paulista – Singularidade de um povo	38
2.5. De uma margem a outra, do litoral ao interior, bem vindos a Campinas	40
Capítulo 3	42
História Oral e a pesquisa qualitativa – Vozes mudas, de um povo à margem	42
3.1. Vozes audíveis de um povo silenciado.....	50
(In) Conclusões.....	79
Referências.....	82

Introdução

Muito já foi escrito sobre o continente africano, isso é inquestionável, mas o quanto de tais produções foi feito por mãos de homens e mulheres negros comprometidos com uma revisão histórica, sobre esse continente, que tenha por objetivo a quebra dos arquétipos construídos ao longo de séculos pela visão preconceituosa e eurocêntrica das potências que vilipendiaram um continente inteiro sob o pretexto de redimi-lo?

Não nego que exista muita coisa de qualidade escrita sobre a questão, mas evoco o direito que cada descendente africano tem de reescrever a sua história, ou a de seu povo, a partir de uma posição de empatia. Isso se torna mais significativo à medida que me lembro de que o Brasil foi a última nação a extinguir a escravidão negra e que Campinas, cidade foco desta pesquisa, a derradeira cidade da Federação a abrir mão da força de trabalho escravo, além de ser conhecida como a “Bastilha negra” pela crueldade com que tratava os escravizados.

O prólogo acima se faz necessário para que os leitores entendam o motivo que me leva a produzir a presente pesquisa, nada menos do que o desejo de contribuir com a revisão da historiografia oficial, pois a incubadora deste trabalho é um programa de mestrado.

Antes de prosseguir, quero justificar o uso da primeira pessoa, o pronome pessoal “eu”, nessas linhas introdutórias, o que não nega que este trabalho tenha a participação de muitas outras mãos, mas, até aqui, estou escrevendo carregado de sentimentos e vivências as quais são extremamente particulares e que, de alguma forma, são expressões íntimas de minha vida.

Objetivamente, temos o Brasil sendo o último país a abolir a escravidão negra no mundo, possuindo historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente até hoje. Decretos como os de nº. 1331, de 17 de fevereiro de 1854 no seu artigo 69 § 3º e o de nº. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, no artigo 5º, estabeleciam, respectivamente, que nas escolas públicas do

país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores, e este último decreto mencionava, ainda, que os negros só poderiam estudar no período noturno, indicando uma tentativa de dificultar o acesso destes ao sistema formal de ensino.

Ao olhar para o passado, pretendo analisar as consequências das leis imperiais que versavam sobre a educação e restringiam o acesso de negros ao sistema de ensino formal na cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo, além disso, observar as maneiras de organização e resistência às proibições, pois ao contrário do que pensava a aristocracia brasileira:

A educação, como ato de aprender e ensinar, de saber fazer, para ser ou para conviver, faz parte da vida, ocorre no dia a dia. Nesse sentido, ela transcende a escola, onde o ensino formal se realiza sujeito a uma pedagogia com métodos, regras e tempos estabelecidos. (JESUS, 1997, p. 47)

Se a educação também acontecesse fora dos muros escolares, naturalmente, os escravizados e marginalizados reagiriam de alguma forma e estabeleceriam estratégias para a sua resistência, mas o fato é que a aristocracia brasileira não os incluía no futuro do país, aliás, tinham-nos como entrave para o progresso e o avanço da nação, isso fica bem claro ao analisarmos o que Bauman afirma:

A construção da nação significava a busca do princípio “um Estado, uma Nação”, e, portanto, em última análise, a negação da diversificação étnica entre os súditos. Da perspectiva da “Nação Estado”, culturalmente unificada e homogênea, as diferenças de língua ou de costume, encontradas no território da jurisdição do Estado, não passavam de relíquias quase extintas do passado. Os processos esclarecedores e civilizadores presididos e monitorados pelo poder do Estado já unificado foram concebidos para assegurar que tais traços residuais do passado não sobreviveriam por muito tempo. (BAUMAN, 2003, p.83)

Busco, dessa maneira, na história da cidade de Campinas, como os negros se desvencilharam das proibições e estabeleceram sua resistência.

Assim, a problemática desta pesquisa não está no fato de existir ou não racismo no Brasil, posto que a efetivação da discriminação tem-se dado, ora

através de ações concretas como os casos legais expostos acima, ora por ações subjetivas, e em ambos os casos, a sua existência é negada numa tentativa pueril das classes dominantes, que afirmavam ser harmoniosa a convivência entre negros e brancos em nossa sociedade.

Este trabalho tem como escopo relacionar as maneiras usadas pela população afro-brasileira da cidade de Campinas-SP que, vivendo nesse ambiente de aparente “cordialidade” e falsa “democracia racial”, conseguiu superar as dificuldades que lhe foram impostas desde o início do século XX até os dias atuais, para que esta não frequentasse ou tivesse dificultada a sua participação nas instituições de ensino formais, mesmo depois da revogação das leis proibitivas e restritivas.

Nesse sentido, contribuir para ajudar as comunidades afro-brasileiras a entenderem o processo ao qual foram submetidas, de exclusão e, mais ainda, de desumanização é a meta, já que é um axioma a máxima de Platão, que reza que a “tarefa primeira da educação é a humanização. Educar um homem implica ajudá-lo a tornar-se humano” (PLATÃO *apud* TEIXEIRA, 1999, p.12).

Privar os negros de todas as possibilidades de participar do sistema formal de ensino foi uma tentativa de desconstruir a humanidade dos escravizados, como podemos notar no artigo 69 § 3º decreto, redigido por Luiz Pereira de Couto Ferraz que diz: “não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas, os escravos”.

As nefastas consequências disso reverberam até os dias atuais, uma vez que não há mais dúvida da importância do ensino na formação de um indivíduo, como nos afirma Jaccoud:

esfera educacional é um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais dinâmica, igualitária e integrada. Além da imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades, constitui-se numa porta de entrada privilegiada ao mercado de trabalho e representa instrumento poderoso de ascensão social. (JACCOUD, 2008, p.155)

Se quisermos ver a ascensão de parcela significativa da população brasileira, temos que capacitá-la primeiro para que entenda definitivamente as

consequências de um processo excludente e discriminatório que tolheu suas possibilidades de acesso e, por consequência, o direito de lutar com igualdade com os que tiveram o direito ao ensino formal, ou seja, todos aqueles que não eram negros e seus descendentes.

O tipo de pesquisa no qual este trabalho se insere é de viés qualitativo, descritivo e analítico partindo de leituras bibliográficas que tratam dos percursos da população negra de Campinas e a sua relação com o sistema de ensino formal, além de aliar-se a uma pesquisa documental e de campo com base na História Oral com pessoas descendentes dos escravizados negros e residentes na referida cidade.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Gil (1991) afirma que esta é desenvolvida a partir de material já elaborado, o qual é constituído, principalmente, de livros e arquivos científicos. Para o autor, a principal vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos.

A análise documental, desta pesquisa, acontece por meio da localização dos arquivos das unidades de ensino existentes no período da escravidão, bem como as que foram criadas em período de até vinte anos após a abolição e da seleção de documentos para análise, pois segundo Groppo e Martins (2006), “quando se lida com um tema/problema que será tratado do ponto de vista da historiografia, é em geral imprescindível à análise histórica documental”. (p.67)

Além disso, por meio da metodologia da História Oral, sob a forma de depoimentos, realizam-se entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea que mostrem como, ao longo de suas vidas, ainda que alijados das possibilidades institucionais formais, conseguiram manter seus saberes transmitindo-os às gerações futuras.

O texto se organiza da seguinte forma:

O primeiro capítulo aponta as características comuns de alguns povos africanos e suas estruturas sociopolíticas, além disso, analisa como a chegada do homem europeu transformou o modo de vida conhecido por eles, sendo este desintegrado ante o poderio bélico e, posteriormente, a ideologia europeia.

O segundo capítulo trata da chegada dos povos africanos ao Brasil e a maneira como eles foram recebidos e obrigados a se submeter ao cativeiro e aos estratégias para burlar as proibições que incidiam sobre as vivências de seus credos e religiões.

Por fim, o terceiro capítulo fala de como quatro descendentes dos escravizados, diante das dificuldades, conseguem manter sua cultura resistindo, perpetuando suas histórias oralmente a despeito dos historiadores e dos meios oficiais.

Capítulo 1

Do Lado Negro

Início este capítulo com a problemática do presente estudo, que tem a intenção de trazer reflexões sobre os motivos pelos quais as culturas produzidas pelos povos africanos foram relegadas e, como, ao longo dos séculos, ela conseguiu se manter, ainda que na periferia de uma cultura dominante.

De um lado, povos africanos de outro, os povos europeus que expandiam seus territórios, de um lado, misticismo e superstições, do outro, ciência, teologia e filosofia. É sob essa perspectiva que se deram as relações entre o continente negro e o velho mundo. É certo também que esse processo não ocorreu de uma hora para outra, a sua construção se realizou de forma paulatina e dependeu de muitos fatores.

Entendo que um dos principais deles foi a expansão ultramarina europeia a qual permitiu a povos distantes manterem intercâmbios culturais que até então se davam de maneira pouco frequente, obviamente, dizer que isso não acontecia seria imprudente, mas é certo que os contatos em tempos remotos não produziam mudanças significativas no modo de vida de uma determinada comunidade.

Evidentemente, não se pode negar um intercâmbio comercial e intelectual entre o Ocidente e o Oriente – comércio das especiarias, rota da seda, contato intelectual (o pensamento helênico chega à Europa medieval por meio dos filósofos árabes). Porém, se essas culturas se tocavam, se comunicavam, não é menos verdade que giravam em órbitas diferentes. Cada uma possuía seu próprio centro, podendo até mesmo integrar elementos que vinham de fora, desde que adaptados à sua rotação. (ORTIZ, 2000, p.36)

Essa situação vai mudando à medida que os homens passam a desenvolver meios de transportes mais rápidos, atingindo seu ápice nos dias

atuais, quando as notícias já não dependem mais de seus portadores estarem presentes fisicamente e circulam na velocidade da *internet*. Dentro dessa nova realidade, fatos que acontecem no Japão, por exemplo, podem ser vistos por pessoas a centenas de quilômetros em tempo real e em qualquer parte do mundo. “As inovações tecnológicas têm evidentemente uma influência capital na mundialização da cultura, formando a infraestrutura para que ela se consolide.” (ORTIZ, 2000, p.63).

Assim, neste início de século XXI, percebemos que os homens encontram-se interligados, independentemente de suas vontades.

Somos todos cidadãos do mundo, mas não no antigo sentido, de cosmopolita, de viagem. Cidadãos mundiais, mesmo quando não nos deslocamos, o que significa dizer que o mundo chegou até nós, penetrou nosso cotidiano. (ORTIZ, 2000, p.8)

Para os homens e mulheres nascidos no célebre século XX, e ainda mais para os que os sucederem, é quase impensável imaginar outro modo de vida que não este ao qual estamos acostumados. Nele, somos bombardeados com milhões de informações que, em sua grande maioria, não se tornam conhecimento. O homem ocidental criou e expandiu um modo particular e específico de ser, agir e pensar e a partir dele é que olha para o resto do mundo e, principalmente, para suas ex-colônias, “dentro dessa perspectiva, o colonialismo impõe aos países colonizados uma dupla dominação, ela é a exploração econômica, mas também, sobretudo, a dominação cultural”. (ORTIZ, 2006, p.58). Assim, ou se assemelha ao seu padrão, ou será tido como algo que deve ser combatido e, foi com esse pensamento que os primeiros europeus chegaram ao continente africano com:

A crença europeia numa necessária evolução histórica, semelhante para todos os povos, e no conseqüente dever de procurar os mais adiantados conduzir os mais atrasados pelo caminho do progresso... (SILVA, 2003, p.15).

Tal pensamento levou o europeu a “conduzir” a gente africana para o seu desenvolvimento social e comunitário, mas não somente isso, também era

preciso salvá-la do inferno sob um “renascido zelo pela catequese cristã”, (SILVA, 2003, p.15).

Não é incomum, ainda hoje, observarmos referências às populações africanas que ressaltam os aspectos negativos do continente do qual provêm; para demonstrar isso, o canal Futura¹, em parceria com um canal de televisão aberta, produziu uma série de vídeos denominados “*A Cor da Cultura*”, em que um apresentador convida transeuntes de um parque a se colocarem em frente a um mapa do continente africano com a seguinte pergunta: “a África é...”, então, as pessoas deveriam completar a frase usando os predicados: rica ou pobre, doente ou sadia, entre outros tantos. O resultado foi que, na maioria das vezes, elas relacionaram o continente a coisas negativas e, embora não houvesse rigor científico no teste, ele não deixou de refletir o pensamento de parte da população brasileira em relação ao continente africano.

Essa construção ideológica, sobre o continente africano, segundo Boaventura de Sousa Santos, recebe a designação de “pensamento abissal” que vem a ser um:

Sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. (SANTOS, 2007, p. 71)

Negar, esse fato foi o principal expediente usado pelo europeu no seu relacionamento com os povos africanos, mas surgem questões como: de que maneira se deu essa construção? Em que momento da história os negros deixaram de ser autônomos e passaram a ter a necessidade de tutela do homem europeu?

¹ Canal de televisão criado em 1997, captado em operadoras de TV por assinatura e em antenas parabólicas, como um projeto da Fundação Roberto Marinho e mantido pela Rede Globo, CNI, Fiesp, Firjan, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Vale, Sebrae, Turner/CNN e Grupo Votorantim. O Futura é voltado para a população brasileira, preferencialmente para as classes C e D. Tem alvos especiais: jovens, trabalhadores, donas de casa, educadores e crianças. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Canal_Futura)

1.1. Criando hierarquias – Raças

O primeiro passo dado na destituição da humanidade dos povos africanos foi a criação do conceito de “raça” entendido por Stuart Hall da seguinte maneira:

Conceitualmente, a categoria “raça” não é científica. As diferenças atribuíveis à “raça” numa mesma população são tão grandes quanto às encontradas entre populações racialmente definidas. “Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um fato fixo e científico, que não responde a mudança ou à engenharia social reformista (HALL, 2009, p. 66).

Como construção social o conceito de raça foi usado por países imperialistas para legitimar a exploração feita nas nações colonizadas. A princípio, o sistema, que englobava todas as formas de expropriação nesses países, foi denominado de colonialismo, mas com o passar do tempo esse termo não mais abarcava todos os possíveis significados, sendo criado, por conta disso, o termo colonialidade o qual, para Anibal Quijano:

É um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é obviamente, mais antigo, enquanto a colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na subjetividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2010, p.84)

Ou seja, a colonialidade traz em si a questão racial como algo determinante para classificar os povos como mais ou menos evoluídos. A ideia de classificar as coisas sempre esteve presente entre os seres humanos de uma maneira ou de outra, dessa forma, não podemos então atribuí-la ao homem europeu, mas:

É interessante observar como, durante a antiguidade, em duas das mais importantes matrizes socioculturais ocidentais, a grega e a hebraica, populações negras não eram percebidas como inferiores pelo simples fato de terem a pele negra. Para a matriz grega, a diferenciação entre homens se daria, primordialmente, em função do aspecto cultural: quem não era cidadão da polis grega e, portanto, civilizado era considerado “bárbaro”.

Já a matriz hebraica, a ligação com o “divino”, a linhagem direta de descendência de Deus, definiria as diferenças entre os povos. (PEREIRA, 2013, p. 54)

Classificar é uma necessidade humana por natureza e “as primeiras tentativas de colocar ordem na humanidade, classificando-a em raças datam do final do século XVII” (MAGNOLI, 2009, p. 21), essa classificação gera uma ordem e, por consequência, uma hierarquia. Ao classificar os homens como gregos ou hebreus e os demais como bárbaros ou gentios, temos, inexoravelmente, os que são bons e dignos e os restantes como os carentes, remidos pelos valores dos primeiros.

As culturas grega e hebraica, embora tivessem critérios diferentes para classificar, possuíam, em comum, o desejo de diferenciarem os homens e quando os classificavam faziam o mesmo com as culturas dessas populações e suas atividades, ou seja, pessoas nobres fazem coisas nobres, pessoas bárbaras fazem coisas bárbaras. Obviamente que se a princípio, etimologicamente, a palavra bárbaro significasse, simplesmente, “não grego” é claro que fazer coisas bárbaras significava, tão somente, fazer coisas “não gregas”, apesar disso, não sem pode esquecer de que classificar significa por em ordem e isso cria uma hierarquia.

Aquilo que os “não bárbaros” se negavam a realizar era solicitado a alguém que o fizesse, ou seja, era encaminhado a um servo, uma vez que, no mundo antigo

O escravo não é senão a resultante de um processo evolutivo natural cujas raízes se prendem a um passado remoto; e ele se entrosa por isso perfeitamente na estrutura material e na fisionomia moral da sociedade antiga. Figura nela de modo tão espontâneo, aparece mesmo tão necessário e justificável como qualquer outro elemento constituinte daquela sociedade. E é neste sentido que se compreende a tão citada e debatida posição escravista de um filósofo como Aristóteles... . (PRADO JUNIOR, 2004, p. 270)

Estava criada, definitivamente, uma hierarquia desumana e que, com o passar do tempo, tornar-se-ia ainda mais cruel. Pois, se no mundo antigo a escravidão era algo comum, o mundo moderno não só se apropriou dessa ideia, mas também a aperfeiçoou inaugurando um novo tempo para o trabalho servil:

Coisa muito diferente se passa com a escravidão moderna que é a nossa. Ela nasce de chofre, não se liga ao passado ou à tradição alguma. Restaura apenas uma instituição justamente quando ela já perdera inteiramente sua razão de ser, e fora substituída por outras formas de trabalho mais evoluídas. Surge assim como um corpo estranho que se insinua na estrutura da civilização ocidental em que já não cabia.(...) ela nada mais será que um recurso de oportunidade de que lançarão mão os países da Europa a fim de explorar comercialmente os vastos territórios e riquezas do Novo Mundo. (PRADO JUNIOR, 2004, p.270)

Embora injustificável, a escravidão no mundo antigo, se comparada à escravidão moderna, era de extrema benevolência. Quando a Europa reinaugurou essa instituição nefasta, seu objetivo era o acúmulo de capital e, para isso havia de ser destruído o modo de vida dessas populações a partir do século XVII, momento que marcaria a chegada do Iluminismo, quando, com o “eurocentrismo, foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era

preexistente a esse padrão de poder, ou seja, era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o mundo” (QUIJANO, 2010, p.86).

Dessa forma, ao expandir suas fronteiras territoriais seus valores ideológicos foram sendo impostos aos povos locais, tais valores, muitas vezes, eram diametralmente opostos àqueles dos povos autóctones, o que gerou conflitos todas as vezes que houve resistências. A parte disso, surge uma questão importante: como, de fato, era o modo de vida dos povos africanos quando da chegada do europeu?

1.2. Do lado negro ainda negro

Um dos pontos marcantes da cultura africana é a tradição oral, embora seja necessário fazer aqui uma observação, pois de forma alguma quero reduzir milhares de pessoas a um único povo morando em um único país, em um espaço geográfico e físico de dimensões continentais. O que quero é, apenas, pontuar o que há de comum na maioria das culturas deste continente, do boreal ao austral, como nos afirma Altuna:

A civilização negro-africana baseia-se na palavra; é essencialmente oral. A oralidade é completada por ritos e símbolos. Mas estes sem palavra, sem tradição tornam-se ininteligíveis e ineficazes. “Em África o mundo é dominado pela palavra. A palavra é uma arte e há toda uma literatura elaborada pela oralidade... De facto, a oralidade faz parte da maneira de ser do negro-africano: aqui a palavra não voa, permanece e transmite-se piedosamente, de geração em geração, por intermédio de especialistas, isto é, dos mestres, os chamados ‘poços ou sacos de sabedoria’”. (ALTUNA, 2006, p. 38).

Reconhecendo esse traço em comum entre grande parte das civilizações africanas precisamos também alertar que:

Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, “ausência do escrever”, é perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados, que encontramos em tantos ditados, como no provérbio chinês: “A tinta mais fraca é preferível a mais forte palavra”. Isso demonstraria uma total ignorância da natureza dessas civilizações orais. (VANSINA, 2010, p.139).

É preciso, então, despir-se de preconceitos e olhar para o continente africano sabendo que, a partir do século XIX, a sua história foi construída levando em conta interesses coloniais que precisavam de argumentos os quais corroborassem com a necessidade de espoliar a África de suas riquezas.

Diferente do que se pode imaginar, porém, as estruturas sociais africanas não perdiam em complexidade pelo fato de serem, em sua maioria, ágrafas em nada que o europeu tomasse como parâmetro.

O preconceito teima, entretanto, em chamar tribos às nações africanas, sem ter em conta a realidade de que não são tribos grupos humanos de mais de sessenta milhões de pessoas, como os hauçás, ou superiores ou semelhantes em número às populações da Bélgica, do Chile e da Suécia, quando não da Argentina e da Espanha. (SILVA, 2003, p.58)

O preconceito, segundo Silva, foi o responsável pela leitura distorcida que os europeus fizeram das sociedades africanas e isso fica claro quando olhamos para a estrutura social de tais povos.

Se a nação é uma realidade social caracterizada por raça, religião, língua, costumes e tradições comuns, agrupados por uma autoridade e polarizadas num desejo permanente de vida comunitária ou politicamente definida, na África negra existiram nações. (ALTUNA, 2006, p.102-103)

Porém, se nos dias atuais existem, para alguns, dificuldades de identificar as características que compõem uma nação pelos critérios dos europeus é que eles próprios não estão levando em consideração que elas se “desagregaram-se com os acontecimentos brutais dos últimos quatro séculos”. (ALTUNA, 2006, p.103)

As estruturas “dos reinos e impérios negros aproximavam-se muito dos estados europeus medievais”. (ALTUNA, 2006, p.104). Assim, não posso deixar de atribuir muitas das mazelas desses povos ao ímpeto capitalista europeu em espoliar todo um continente de suas riquezas, destruindo o modo de vida conhecido por essas populações.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. (QUIJANO, 2010, p.86)

Foi preciso “educar” a sociedade a fim de ser possível dar cabo de seus projetos de expansão imperialista, uma vez que “a razão europeia, ao basear-se na utilidade, é analítica, enquanto que a negra, ao estar fundamentada na participação, é intuitiva”. (ALTUNA, 2006, p.80). Essa mudança na forma de pensar dar-se-á então sob o jugo bélico do poderio militar europeu que uma vez imposto não aceitou resistências. “O branco quer o mundo; íntegro para si sozinho. Descobre-se a si mesmo senhor predestinado deste mundo. O branco escraviza o mundo”. (ALTUNA, 2006, p. 81). E cativo por séculos ficou todo um continente.

1.3. Travessia

A dinâmica entre os povos resultou na escravização do negro que capturado, no interior do território, era conduzido para o litoral onde aguardava até o seu embarque para qualquer lugar, do continente americano, em que se precisasse de mão de obra cativa. Depois de vários dias de caminhada, ficavam armazenados em galpões, passando dias sem vera luz do sol até a chegada do transporte, quando podiam, por instante, saírem para olhar o mar.

A claridade ofuscava os olhos depois de dias sem sair de um precário barracão coberto por folhas de zinco. Homens, mulheres e crianças negros amontoados esperavam por um futuro incerto, o choro contido roubava-lhes o que ainda restava de energia para o que estava por vir. A grande travessia, ou como alguns ali a chamavam: a grande Calunga².

Buscar o significado de “Calunga” não foi tarefa fácil, os dicionários, em sua maioria, ignoravam essa palavra, talvez pela impossibilidade de defini-la agregando a ela o seu sentido metafísico. Dentre os seus muitos significados, dois deles são “tumba” e “águas do mar”, essas definições são muito apropriadas, uma vez que cruzariam as águas do oceano Atlântico dentro do “ventre” do tumbeiro, um dos nomes dados ao navio negreiro.

² Calunga grande é o mar, a enormidade de seu destino e de seu horizonte. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012001000200010&script=sci_arttext. Acesso em 20/01/2013.

A incerteza do futuro fazia com que não poucos tentassem se desapegar de suas memórias e o último “favor” permitido pelos escravizadores eram as nove voltas dadas em torno da árvore do esquecimento, o majestoso baobá, que, à beira do cais, seria testemunha silenciosa de milhares de escravizados que dali partiriam sem esperança de retornar, enquanto durasse a instituição chamada escravidão moderna.

Juntos estavam agora em um porto à beira-mar, companheiros de infortúnio, outrora talvez fossem inimigos, povos dos muitos reinos africanos envolvidos em escaramuças que, por vezes, faziam cativos os derrotados. Mas aquilo pelo que passavam em nada se assemelhava ao cativeiro resultante de suas guerras ou mesmo advindo de dívidas:

Ressalta isto da comparação que podemos fazer daqueles dois momentos históricos da escravidão: o do mundo antigo e do moderno. No primeiro, com o papel imenso que representa, o escravo não é senão a resultante de um processo evolutivo natural cujas raízes se prendem a um passado remoto; e ele se entrosa, por isso, perfeitamente na estrutura material e na fisionomia moral da sociedade antiga. Figura nela de modo tão espontâneo, aparece tão necessário e justificável como qualquer outro elemento constituinte daquela sociedade. É neste sentido que se compreende a tão citada e debatida posição escravista de um filósofo como Aristóteles, que, pondo-se embora de parte a apreciação que dele se possa fazer como pensador representa, no entanto, nos seus mais elevados padrões, o modo de sentir e de pensar de uma época. (JÚNIOR, 2004, p.270).

Outrora inimigos, agora vítimas de um mesmo mal, a única possibilidade para a sobrevivência seria deixar para trás as animosidades, daquele momento em diante, já não eram mais povos de nações diferentes com suas línguas e crença distintas, aos olhos do europeu passaram a ser simplesmente, negros. Ser capturado e negociado era parte que precedia tanto à calunga grande quanto à pequena, no corpo de cada escravizado eram escritas por açoites as regras sobre cada vida que ali estava submetida, isso porque, “para trazer bem domados e disciplinados os escravos é necessário que o senhor lhes não falte com o castigo” afirmava um jesuíta, em 1705. (LARA, 1988, p.6)

No caso dos jesuítas, não se pode esquecer da efetiva participação da igreja romana por todo o período em que a escravidão durou:

Porém, o padroado³ estava tão intimamente ligado à conquista, isto é, à Conquista de novos mundos para os interesses comerciais dos portugueses, que nunca apareceu uma clara distinção entre actividade missionária, por um lado, e o comércio e política, por outro. Como o padroado punha os missionários, literalmente, ao “serviço de Deus e do rei”, eles estavam continuamente em perigo de confundir os interesses de Deus com os do rei... Na prática, isto significava que os interesses religiosos ficavam, muitas vezes, em segundo lugar, ou, então, eram mesmo negligenciados. Acreditava-se, geralmente que a conquista política seria a melhor garantia para a subsequente “conquista” missionária... (BAUR, 1994, p.92).

Rapidamente, a gente negra descobriu que o Deus - ou deuses, se é que existiam - do homem branco era condescendente com aqueles atos de crueldade que sofriam, “pareciam não respeitar coisa alguma, pareciam não ter nenhum deus, nenhum espírito a cultuar” (HALEY, 1976, p.186).

Essa dúvida permaneceu - se é que não permanece - até os dias atuais, ora a certeza, ora a dúvida se os homens brancos criam em algo, e nesse impasse os cativos eram obrigados a experimentar os rudimentos da fé católica em que:

O apertado laço existente entre a missão e o comércio tornou impossível fazer uma distinção clara entre religião e política. O baptismo não era entendido como o começo de uma nova vida, mas, antes, como cerimonial, através do qual as pessoas se tornavam amigas e aliadas dos portugueses. (BAUR, 1994, p.92).

Nos portos africanos, todos já estavam prontos para o embarque e a travessia: escravizadores, missionários e escravizados; podemos, então, dizer que a espada, a cruz e suas vítimas, na mesma nau, cruzariam as águas

³ Jurisdição eclesiástica em todos os países conquistados com a obrigação de evangelizar.

misteriosas do Atlântico,mas não acabariam aí as agruras, como diz o adágio popular “nada é tão ruim que não possa ser piorado”.

Todos a bordo.

1.4. A Calunga Grande

Navegar consistia em um enorme risco. O mar sempre trouxe assombro e fascínio ao homem, ainda mais em tempos em que o *Google Earth* não anunciava em sua página na *internet*: “Tenha as informações geográficas do mundo na ponta dos dedos⁴”. Mesmos para aqueles que já dispunham de algumas técnicas de navegação, singrar os mares, ainda assim, era uma tarefa arriscada e que suscitava temores nos mais audazes marinheiros e mais ainda nas pessoas saídas do interior do continente africano, distante centenas de quilômetros do mar.

As águas da grande calunga, se por um lado causavam assombro, também inspiravam o imaginário e por meio de mitos, as pessoas tentavam desvendá-las. Essa tentativa perpassava até mesmo as fronteiras continentais, como podemos ver nos relatos mitológicos da cultura africana que dizem que lemanjá afoga seus amantes no mar:

lemanjá é dona de rara beleza e, como tal, mulher caprichosa e de apetites extravagantes. Certa vez saiu de sua morada nas profundezas do mar e veio a terra em busca do prazer da carne. Encontrou um pescador jovem e bonito e o levou para seu líquido leito de amor. Seus corpos conheceram todas as delícias do encontro, mas o pescador era apenas um humano e morreu afogado nos braços da amante. Quando amanheceu, lemanjá devolveu o corpo à praia. E assim acontece sempre, toda noite, quando lemanjá Conlá se encanta com os pescadores que saem em seus barcos e jangadas para trabalhar. Ela leva o escolhido para o fundo do mar e se deixa possuir e depois o traz de novo, sem vida para a areia. As noivas e as esposas correm cedo para a praia esperando pela volta de seus homens que foram para o mar, implorando a lemanjá que os deixe voltar vivos. (PRANDI, 2001, p.390)...

⁴ <http://www.google.com/earth/index.html> Acesso em 20/01/2013.

Podemos conectar esse relato mítico a outro, do mundo ocidental, que narra a história de Ulisses, tratada na Odisseia:

Circe ajudou nos preparativos para a partida e ensinou aos marinheiros o que deveriam fazer para passar são e salvos pela costa da Ilha das Sereias. As sereias eram ninfas marinhas que tinham o poder de enfeitiçar com o seu canto todos quantos as ouvissem, de modo que os infelizes marinheiros sentiam-se irresistivelmente impelidos a se atirar ao mar onde encontravam a morte. Circe aconselhou Ulisses a tapar com cera os ouvidos de seus marinheiros, de modo que eles não pudessem ouvir o canto, e a amarrar-se a si mesmo no mastro dando instruções a seus homens para não o libertar, fosse o que fosse que ele dissesse ou fizesse, até terem passado pela Ilha das Sereias. Ulisses seguiu as instruções. Tampouco com cera os ouvidos de seus homens e fez com que com estes o amarrassem solidamente ao mastro. Ao se aproximarem da Ilha das Sereias, o mar estava calmo e sobre as águas vinham as notas de uma música tão bela e sedutora que Ulisses lutou para se libertar e implorou aos homens, por gritos e sinais, que o desamarrassem. Eles, porém, obedecendo às ordens anteriores, trataram de apertar os laços ainda mais. (BULFINCH, 2006, p.234)

Sereias, monstros marinhos e outros seres pululavam o imaginário humano e é nessa imensidão do oceano que, reunidos nos porões dos tumbeiros⁵, os negros faziam a travessia e suportariam as vicissitudes do descobrimento alicerçados em seus mitos e medos. Nessa passagem, chegar vivo era incerto, o que era agravado ainda pelos castigos corporais, privação de alimentos, assassinatos e doenças. Sendo o tráfico de escravizados um negócio gigantesco, não podemos incorrer no erro de tentar demonstrar que a crueldade estava justamente na quantidade de pessoas retiradas de sua terra natal e levadas para outras terras distantes; estatisticamente foram milhares, mas os porões trouxeram mais que números, trouxeram uma contribuição

⁵ Recebiam o nome de “navios negreiros” ou ainda “navios tumbeiros” as embarcações que praticavam o comércio de escravos humanos originários do continente africano. Era o nome dado a um tipo de navio, de pequeno porte, que fazia o tráfico de escravos da África para o Brasil, na época de sua colonização. Eram assim chamados, pois no trajeto, metade dos viajantes morria, devido às péssimas condições. O termo “tumba” vem de “tumba”. (<http://www.dicionarioinformal.com.br/tumba/>)

indelével para a formação do Brasil. Podemos dizer que nosso país não seria o mesmo sem a contribuição negra africana,

Graças à diversidade étnica da cidade, criaram uma cultura afro-carioca nova que combinava muitas tradições africanas e luso-brasileiras. Forjaram “um bando” (umbanda) a partir de muitos grupos, e o que desenvolveram não era mais unicamente africano ou mesmo luso-brasileiro, mas uma mistura de costumes [...] transmitia tradições religiosas e contribuía para o desfrute de uma vida social. Os escravos também abriram sua cultura para homens e mulheres livres, que se juntavam a eles em comemorações populares. (KARASCH, 2000, p. 292).

Não só reinventavam as suas próprias tradições, mas também as compartilhavam com a sociedade na qual estavam inseridos, embora ainda tivessem que cruzar os mares, para aportar em terras brasileiras.

Privados de suas vidas, ainda nos porões, os recém-escravizados começaram a se articular para uma possível resistência ao estabelecido; não sabemos ao certo o que era ser transportado em um lugar tão insalubre durante cerca de cinquenta dias, mas relatos deixados por escravizados e por pessoas envolvidas com o tráfico nos dão subsídios para imaginar. Entre os muitos relatos, estão o de Alex Haley, em sua obra literária *Negras Raízes*:

O murmúrio no porão continuava, sempre que não havia nenhum *toubobs*⁶ presente. E a cada dia ia aumentando em volume e intensidade, à medida que os homens aprendiam a se comunicar cada vez melhor. As palavras não compreendidas eram sussurradas de um para outro, ao longo das prateleiras, até que alguém, conhecedor de mais de um idioma, fornecia a explicação, que voltava então a pessoa que levantaria a questão, pelo mesmo processo. Assim, todos os homens aprenderam palavras novas, de idiomas que nunca haviam falado antes. Algumas vezes, os homens erguiam-se bruscamente, batendo com a cabeça na madeira, na emoção de se comunicarem e por saberem que estavam fazendo sem que os *toubobs* soubessem. Conversando em murmúrios

⁶ Uma palavra africana (mandinga) para designar pessoas brancas. <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=toubob>. Acesso em 20/01/2013.

durante horas, os homens foram desenvolvendo um profundo senso de intriga e fraternidade. Embora fossem de aldeias e tribos diferentes, sentiam agora que não eram de povos ou lugares diferentes (HALEY, 1983, p.180).

Como podemos ler no trecho acima, o vento que soprava nas velas trazia os infortúnios, mas não só, traziam histórias dos diversos povos que se juntavam em um amálgama cujo cadinho eram os porões. A história dos povos negros estava irremediavelmente mudada. Além disso, todas as nações que receberiam essas pessoas seriam influenciadas por sua diversidade cultural religiosa, linguística e gastronômica etc.

Capítulo 2

Do lado de cá

2.1. Bem-vindos ao Brasil

Durante mais de três séculos, navios se empenhavam na tarefa de traficar pessoas de uma margem a outra do Atlântico, saíam do continente africano com o destino às Américas e nelas quem mais recebeu essa gente foi o Brasil. Portos na Bahia e do Rio de Janeiro foram seus destinos principais. “Depois de jornadas de 1500 quilômetros ou mais, os novos escravos chegavam finalmente ao seu destino”. (KARASCH, 2000, p.67).

Se antes do embarque, os recém-escravizados tinham que caminhar do interior para as praias e seus portos, a jornada, ao chegarem ao Brasil, era inversa, ou seja, ocorria dos portos para o interior do Rio de Janeiro, Bahia ou qualquer outro rincão do Brasil que ansiasse pela força motriz escrava destinada a fazendas de cana de açúcar e, posteriormente, de café.

Nos momentos antes do embarque, e durante a viagem, a alimentação se restringia ao mínimo e os castigos ao máximo, agora, em terras brasileiras, seria necessário recuperar a vitalidade dessas pessoas a fim de se apresentarem em condições de serem vendidas como mercadorias de boa qualidade, além de irem rumo aos seus destinos. Um dos principais cenários para isso era a cidade do Rio de Janeiro-RJ, no maior mercado de venda de escravizados das Américas, o Valongo.

2.2. O princípio das dores: Valongo

É certo que existiram outros lugares que recebiam e preparavam o negro para ser vendido, mas nenhum deles com a história tão bem documentada,

quanto o Valongo, talvez por este ser “o maior mercado de escravos do país” (KARASCH, 2000, p.67).

Nesse local, a milhares de quilômetros de suas casas, os destinos dos negros teriam momentos decisivos. Para onde iriam, como serviriam e mesmo quando morreriam, seria, a partir daquele momento, uma questão de sorte ou destino.

O primeiro fator importante a se pensar sobre a vida do recém-chegado era se ele possuía algum ofício; pois muitos povos africanos já dominavam a metalurgia, a agricultura e o pastoreio. Se esse fosse o caso, o seu valor aumentaria e o cuidado que o dono lhe atribuiria também, uma vez que desembolsaria alta soma de dinheiro esperando que, posteriormente, no mínimo pudesse recuperar o que foi investido. Assim, a crueldade exacerbada tão comum entre a maioria dos senhores, não acontecia. Então, podemos dizer que o motivo para haver maior ou menor cuidado para com o escravizado era, na verdade, de fundo comercial.

Os demais fatores envolviam a idade, o sexo, o estado de saúde e as crenças religiosas. De qualquer forma, estar no Valongo significava incertezas e medos, além de os negros serem submetidos a condições extremas de insalubridade. Assim, quanto mais tempo o escravo fosse mantido nesse local, mais chances havia de adoecer ou mesmo de morrer.

Feitas as escolhas, começavam as discussões pelo preço. Se no negócio houvesse sonegação fiscal o valor diminuiria, mas o negociante correria o risco de não conseguir estabelecer o título legal sobre suas propriedades ou mercadorias humanas. Outra situação que reduzia o custo dos compradores seria fazer o negócio sem a opção de devolução. Encerrada essa fase o proprietário já estava habilitado a levar a sua propriedade embora.

Para os africanos, esse estágio final significa amiúde outra marcação a ferro com a marca de seus novos donos e uma difícil separação dos malungo, seus companheiros de viagem. Segundo Mansfeldt, o processo de marcação incluía lambuzar a área com gordura e depois aplicar sobre ela um pedaço de papel mergulhado em óleo. Um pedaço de “estanho aquecido

cortado na forma da marca” era então pressionado em cima, fazendo a carne inchar. Uma vez feita a marca não saía mais. Com o sinal de seu novo dono na carne muitos africanos deixavam o mercado num estado de indiferença e “apatia”... (KARASCH, 2000, p.84).

Dessa forma, eram-lhe dadas as boas vindas em nosso país, a partir daí, o seu antigo modo de vida estava definitivamente perdido, então era necessário se adaptar o mais rápido possível a tal realidade.

2.3. Reconstruindo Identidades

O modo de vida conhecido pelos escravizados, na margem leste do oceano Atlântico, não existia mais, a reconstrução agora era compulsória, e mesmo debaixo do mais cruel tratamento, estes não perdiam a sua essência, os seus valores e crenças, porém estavam sob a égide de um sistema que desejava moldá-los e é nessa situação que precisavam se reconstituir, serem indivíduos, resistindo à “coisificação”. Tal relação de tensão segundo Zanatta:

Ocorre, porque existem, no *self*⁷, duas formas distintas e complementares de expressar-se, através do eu e do mim. Este último representa a atitude adaptativa que temos perante o mundo organizado incorporado à nossa conduta social, ou seja, representa a pessoa que tem consciência de pertencimento a um grupo social e age dentro das normas deste grupo. O *eu*, por sua vez, funciona como processo de representação imaginativa que temos de nós mesmos; pode ser entendido pela figura do sujeito que age e, só depois de ter atuado, toma consciência de sua ação. Isto é, o *eu* age e provoca a reflexão por parte do *mim* que, por sua vez, reage na forma de *eu* novamente. O *eu* representa a consciência espontânea da individualidade. Já o *mim* representa a parte da

⁷ O *self* é um conceito considerado fundamental na psicologia. De modo geral, trata-se de um termo usado para expressar uma fonte originadora de ações e do modo de ser dos sujeitos, uma estrutura, algo inerente ao sujeito, aquilo que cada um apresenta de mais essencial, particular ou a um sentido de interioridade, de identidade pessoal. As explicações tradicionalmente oferecidas incorrem no problema da circularidade, já que a caracterização do *self* é definida por ações manifestas que por sua vez indicam a existência de um *self* originador. Disponível em: <http://abpmc.org.br/site/wp-content/uploads/2012/06/3.pdf>. Acesso em 26/02/2014.

individualidade que foi configurada ou moldada pela sociedade. (ZANATTA, 2008, p. 27)

Adaptar-se significava, também, submeter suas crença e cultura à imposição dos seus senhores, já não podiam celebrar seus ritos e religiões, e menos ainda cultuar os seus antepassados, ações que, para os europeus, eram ritos primitivos e que deveriam se extirpados, pois só dessa maneira os negros se tornariam um pouco mais civilizados, o que significava adotar signos da cultura europeia, para que isso fique claro, uso aqui a definição de Nobeert Elias segundo ele o conceito:

expressa a autoconsciência do Ocidente. Poderíamos inclusive afirmar: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas 'mais primitivas'. Com esse termo, a sociedade ocidental procura descrever em que constitui seu caráter especial e tudo aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras (costumes), o desenvolvimento de seu conhecimento científico ou visão de mundo, e muito mais" (ELIAS, 2000, p. 5).

Ser civilizado, então, era aceitar, sem questionamento, o que o europeu determinava como sendo bom, era olhar o mundo a partir de uma única perspectiva, esse processo ficou conhecido por europeização, e tinha por meta excluir qualquer possibilidade de uma cosmovisão⁸ diferente da europeia, usaremos a definição de Husserl trazida por Larrosa:

Por "europeização [...] as humanidades estrangeiras" Husserl entende o processo de unificação histórica do mundo, da humanidade. Pouco a pouco, o mundo está se convertendo em um só Mundo, a humanidade em uma só Humanidade, e a história em uma só História. (HUSSERL *apud* LARROSA, 2009, p. 78)

O fenômeno nefasto da escravidão brasileira logrou com maestria tornar as diversas etnias que por aqui aportaram em uma única massa de pessoas sem passado. Elas já não eram mais indivíduos. Tornaram-se simplesmente escravos, como se o tivessem sido desde sempre, e essa não fosse uma

⁸ Sistema pessoal de ideias e sentimentos acerca do universo e do mundo; concepção do mundo.

condição a que foram submetidos. Os escravizadores uniformizaram a multidão e aqueles que outrora professavam as mais variadas crenças foram obrigados, de imediato, a não só abandoná-las, mas a assumir o catolicismo. Igreja e escravidão – que mantinham uma relação de contiguidade.

2.4. Capitania Paulista – Singularidade de um povo

Para entendermos a situação da população negra da cidade de Campinas-SP, na época de sua fundação, no século XVIII, e no período que se seguiu, até cerca de cinquenta anos após a libertação dos escravizados, precisamos conhecer as pessoas que a habitavam e receberam a gente negra, que cá foi trazida. Havia índios também, mas com a chegada do homem branco, os negros foram os primeiros a sofrer a violência por parte dos colonizadores, e temos, além disso, que a capitania meridional de São Paulo tem peculiaridades não encontradas em outras localidades do país. Uma pista sobre a população paulista nos é dada por Freitas:

Nos fins do século XVII, nada permitia ainda prever que a capitania meridional de São Paulo haveria de se converter um dia na região mais rica e importante do Brasil. Não possuindo nem produzindo artigos exportáveis para o mercado mundial, era pobre entre as mais pobres da colônia. (FREITAS, 1982, p.151)

Vemos que, nem de longe, São Paulo ostentava a pujança que conhecemos atualmente, “num certo sentido, foi ainda a pobreza econômica que deu causa a uma estranha peculiaridade étnica desse Estado”. (FREITAS, 1982, p.151). Mas o que seria essa “peculiaridade étnica”, mencionada pelo autor? Ele continua nos dando pistas sobre a formação populacional do Estado.

Devido à sua aparente falta de riqueza, atraía escassamente os europeus, que por sua vez não tinham meios nem

necessidades de importar escravos africanos. Como resultado disso, os poucos moradores brancos se cruzavam apenas com índios, em escala tal que a grande maioria da população se compunha desses mestiços, chamados “mamelucos” do árabe mamaluk. (FREITAS, 1982, p.151)

Em princípio, tem-se que poucos foram os europeus que se aventuraram em terras paulistas, uma vez que estes ainda não haviam encontrado riquezas nessa capitania que compensassem investimentos, motivo que é considerado o principal agente atuante para dar as características dos paulistas. Não havendo ali riquezas, a priori, diferentemente do que ocorria em outras localidades do país, os poucos moradores não podiam depender da mineração, seja de ouro ou diamantes, ou ainda da extração de Pau-Brasil, restando-lhes buscar riqueza em outros rincões do da nação, o que fez com que logo fosse percebida a sua utilidade pelos portugueses:

Os bandeirantes foram, pois uma tropa de choque a serviço do colonialismo português, e não outra coisa. Se é certo que o alargamento das fronteiras ocidentais do Brasil – consequência indireta e meramente casual das razias para a caça ao índio – fala historicamente em seu favor, contudo o despovoamento e a depredação constituíram, no dizer de Capistrano de Abreu, “o característico essencial e inseparável das bandeiras”. Pelo fim do século XVII estas bárbaras e erráticas mesnadas⁹ já haviam alargado em sangue meio Brasil, sem deixar mais rastros da sua passagem que ruína e o terror. (FREITAS, 1982, p.152)

A riqueza dos paulistas advinha proporcionalmente da quantidade de sangue derramado, de índios capturados. Dessa forma, mercenários da colônia portuguesa não titubeavam em aceitar somas em dinheiros para aprisionarem ou mesmo dizimarem indígenas ou quem mais fosse necessário, e daí advinha parte da renda paulista.

⁹ A reunião de homens armados pertencentes a um rei.

2.5. De uma margem a outra, do litoral ao interior, bem vindos a Campinas

Como não poderia deixar de ser, no maior país católico do mundo, tudo se inicia com uma missa. Da mesma forma, após outra, em 14 de julho de 1774, nasce a cidade de Campinas-SP.

Efetivamente, a história dessa cidade remonta a cinquenta anos antes, em 1721, quando surgiu o embrião do que viria a ser a terceira maior cidade do Estado de São Paulo. Em princípio, era somente um bairro rural da vila de Jundiá, permanecendo assim até 1730, oficialmente denominado como “Bairro Rural do Mato Grosso”, por ser rota de tropeiros que seguiam para Goiás. Por estar próximo à estrada dos Goiazes, desenvolveu um comércio voltado para o abastecimento, promovendo assim uma concentração populacional.

Logo, o local passou a ser opção para os fazendeiros que vinham de Itu, Porto Feliz e de outras cidades. Estes buscavam terras para o desenvolvimento da monocultura cafeeira com o uso da mão de obra negra escravizada. Nos anos que se seguiram, o governo da capitania paulista eleva o bairro rural de Mato Grosso em Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso, isso em 1774, vinte e três anos passariam até uma nova designação, Vila de São Carlos e, finalmente em 1842, passando a ser chamada simplesmente de Campinas ¹⁰.

A vocação agrária dessa cidade está ligada a sua gênese, sempre na forma das monoculturas, primeiro a canaveira, que, aos poucos, foi cedendo espaço para os cafezais. Com os recursos trazidos pelo café, iniciou-se um novo ciclo na cidade, tal desenvolvimento exigia mais mãos para o trabalho o que significava a necessidade do aumento de escravizados, o que elevava, significativamente, o número de africanos na região.

O apogeu da cultura cafeeira duraria até 1929, quando se tem a derrocada do produto causada pela “quebra” da bolsa de Nova York, nos Estados Unidos da América. Mesmo distante de uma economia globalizada, a crise no norte do continente americano influenciou diretamente o Brasil por ser

¹⁰ <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=350950>. Acesso em 10/10/13

aquele o maior comprador de café brasileiro. Na tentativa de mitigar os efeitos da crise, o governo brasileiro comprou e queimou toneladas de café.

Embora a crise tenha sido devastadora, com seus efeitos, para os produtores ela trouxe algo positivo, pois, com o fim do ciclo cafeeiro, houve a necessidade de se buscarem outras formas de geração de renda para o município, e é nesse contexto que se inicia a industrialização da cidade.

Como vimos, a cidade se desenvolve a partir de um pequeno agrupamento humano que, em princípio, tinha o objetivo de guarnecer os tropeiros de víveres para a longa jornada até os sertões brasileiros e que, em 239 anos, passou a ser um dos mais importantes municípios da Federação.

Capítulo 3

A História Oral e a pesquisa qualitativa – Vozes mudas, de um povo à margem

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e vale-se da História Oral como metodologia de investigação e análise dos dados. Tal escolha não se dá de forma casual, pois entende-se que a historiografia oficial privilegia e reproduz a visão – naturalizada ao longo dos tempos - das camadas economicamente dominantes e a problemática que circunscreve o foco de atenção deste pesquisador envolve justamente a oralidade, os depoimentos orais e as versões dos sujeitos que se encontram à margem da história oficial.

Dessa forma, com:

A história oral se descobre um processo de socialização de uma visão de passado, presente e futuro que as camadas populares desenvolvem de forma consciente/inconsciente. Entretanto, a aquisição da capacidade de falar, de comunicar ideias é elemento determinante dessa historicidade. Uma historicidade de luta, de resistência, que, evidentemente, tem suas marcas de conformismo e repetição do *status quo*. (MONTENEGRO, 2003, p. 40)

Um dos focos dessa metodologia é a escuta das vozes dos sujeitos pertencentes às camadas da população que foram preteridas no discurso histórico, pessoas anônimas que tiveram suas vozes silenciadas e suas histórias suprimidas, mas que, mesmo diante de todas as dificuldades, não se calaram, antes perpetuaram suas histórias, transmitindo-as oralmente a despeito dos historiadores e dos meios oficiais. Essa produção de saberes, que se mantiveram em meio paralelo aos oficiais e hegemônicos pelas camadas populares, é uma entre muitas formas de resistência, ou de contrapoder, ao que foi convencionado pela sociedade. É uma maneira de:

Interpelar o poder, não ter o acanhamento é se saber detentor também de um conhecimento, de um direito, de uma cidadania que circunscreve e estabelece um plano formal de práticas

sociais. Afinal, dirigir a palavra “ao poder” significa reconhecer-se também como poder e até mesmo contrapoder. Esse é o palco das práticas discursivas, que através de ritos e signos, em princípio, instituem barreiras sociais ‘invisíveis’ às camadas populares. Entretanto, através de múltiplas e diferenciadas estratégias, muitas vezes o campo minado é atravessado. (MONTENEGRO, 2003, p. 46)

Segundo Thompson, trata-se de:

Uma abordagem ampla é a interpretação da história e das sociedades e culturas em processo de transformação, por intermédio da escuta às pessoas e do registro das histórias de suas vidas. (THOMPSON, 2006, p. 20)

Por se tratar de uma metodologia ligada, inexoravelmente, às memórias pessoais e, portanto, subjetivas, as análises devem ser dar no campo de uma pesquisa qualitativa uma vez que:

[...] enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Por meio da escuta e do registro dos relatos de pessoas comuns, temos acesso e conhecimento de pontos de vista que foram preteridos pela historiografia oficial, os quais não foram validados por não se atrelarem a determinados interesses políticos e ideológicos que importavam à sociedade. O contato com outros pontos de vista e relativizações implica entender a história, não como busca de uma verdade, mas sim, como versões – conforme entende Meihy (2011, p. 83) - que incorporam os interesses dos diferentes grupos sociais em relações tensas de poder.

Não buscar a verdade implica um afastamento do conceito de ‘verdade’ como entende Anselmo de Aosta. Para ele:

Assim como o tempo está para tudo o que é temporal, da mesma forma a verdade está para todas as coisas verdadeiras. Ora, o tempo está para todas as coisas temporais de maneira tal que há um tempo só. Logo, também a verdade está para todas as coisas verdadeiras de maneira tal que existe uma só verdade. (AOSTA *apud* AQUINO, 1996, p.73)

Não crendo na existência de uma única verdade – pois, ao aceitar essa ideia se atestaria a ‘verdade’ dos poderosos, capitular-se-ia diante do “pensamento moderno ocidental” e suas instituições, como sendo esses os únicos produtores e legitimadores de conhecimento e de cultura - o universo de trabalho das análises pauta-se na validação das versões, pretendendo assim, confrontar “a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2007, p.85).

Reforça esse pensamento a visão nietzschiana sobre a verdade, entendendo as versões como “muitas verdades”:

A verdade não só depende de uma linguagem reconhecida, mas está também intrinsecamente ligada a norma e valores, e é “criada” em processo determinados e efetivos de interpretação. Assim sendo, não se pode definir a verdade a partir de um determinado esquema conceitual. Reformular a questão da verdade significa, então, admitir o seu caráter interpretativo irreduzível. Há muitas verdades, porque há muitos processos efetivos de interpretações; há também muitos mundos da interpretação na medida em que há diferentes relações entre as interpretações. (ARALDI, 2010, p.10)

Ao se lidar com o conceito de verdade, como sendo um processo de ação interpretativa da realidade que nos cerca, esta não passa, então, de uma versão, criada a partir de nossas possibilidades interpretativas dos fatos que nos cercam, a partir de repertórios e imaginários matizados e influenciados pelo gênero, etnia, classe socioeconômica, faixa etária, nível de escolaridade entre outros aspectos sociológicos, logo, não naturais.

Ao lado disso, toda narrativa é uma representação sobre algo e envolve um trabalho sobre a memória (pessoal e/ou coletiva), logo, implica processos seletivos de evocação e esquecimentos, sendo assim, os sentidos e significados são constantemente construídos a partir do tempo presente, não havendo resgate de algo – supostamente - acessível que ficou no passado.

Nesse processo de reconstrução das memórias e de construção de narrativas orais ou de depoimentos, os sujeitos.

Embora parta[m] do real, do fato, do acontecido, o processo da memória se desloca e passa a operar através de uma dimensão onde as motivações inconscientes e subjetivas constituem o vetor determinante da construção do quadro. (MONTENEGRO, 2003, p. 19)

“A memória não é um mecanismo de gravação, mas de seleção, que constantemente, sofre alterações” (MONTENEGRO, 2003, p.19), pessoas contemporâneas, que vivenciaram situações semelhantes irão se recordar de fatos de maneiras diferenciadas, bem como os modos de (se) narrar se diferenciarão, já que aquilo que é lembrado ou preterido tem necessariamente a ver com situações subjetivas uma vez que:

O campo da memória se constitui [...] a partir dos acontecimentos e dos fatos que também se transformam em elemento fundantes da história. Mas, enquanto a memória resgata as reações ou o que está submerso no desejo e na vontade individual e coletiva, a história opera com o que se torna público. (MONTENEGRO, 2003, p.20)

Se a história opera com o que se torna público, a reconstrução da memória se dá em âmbito particular, em cada sujeito a partir da sua interioridade e da possível evocação de lembranças que provocam, inclusive, sentimentos desagradáveis ou a emersão de traumas silenciados.

Nesta pesquisa, os instrumentos de construção e coleta de dados por meio de depoimentos orais envolvem entrevistas abertas e semiestruturadas

com os sujeitos que compõem a amostra, usando para tanto um roteiro orientador.

A entrevista se define como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual, uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p.1986). E a entrevista semiestruturada, segundo Triviños,

tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

O roteiro orientador prévio elenca três temas a serem abordados:

- Frequência ou não ao ensino formal;
- Lugares outros em que as pessoas eram ensinadas e aprendiam;
- Como se dava a educação das pessoas fora do ambiente escolar.

O universo dos depoentes é composto por quatro sujeitos, sendo dois do sexo masculino e dois do feminino, com idades acima dos sessenta anos, moradores da cidade de Campinas-SP, todos se auto declarando negros.

Todas as entrevistas estão gravadas em áudio e foram transcritas, totalizando 4 horas, aproximadamente.

São feitos contatos prévios com os sujeitos e o acesso e escolha destes se dá por meio de pais ou avós de amigos que têm trajetória de militância no universo afrobrasileiro.

Nesse primeiro momento, são explicados os objetivos e apresentadas as justificativas da pesquisa.

Por prever que as recordações poderiam suscitar sentimentos e sensações desconfortáveis, foi deixada explícita, aos depoentes, a possibilidade de recusa ou mesmo a interrupção da entrevista a qualquer momento.

Por se tratarem de entrevistas abertas, os depoentes têm a liberdade para abordar outros temas, quando achem relevante, para fundamentar seus depoimentos. Essa possibilidade é fundamental para a riqueza dos discursos.

Quando da delimitação da amostra, não se imaginaram as dificuldades que seriam enfrentadas; embora não seja difícil encontrar homens e mulheres septuagenários, convencê-los a compartilhar suas experiências é algo que demanda muitas negociações com o pesquisador. As reações faciais de receio, após ouvirem os objetivos da pesquisa e o que seria questionado, demonstravam desconforto, reações que possivelmente podem ser atribuídas ao sofrimento vivido pelos depoentes em um país onde passaram a maior parte de suas histórias debaixo do jugo da escravidão.

De fato, as entrevistas só se viabilizaram graças às intervenções de companheiros acadêmicos que, de maneira generosa, se propuseram a intermediar os contatos primevos.

Os nomes reais dos depoentes foram omitidos para preservar suas identidades e se utilizaram nomes fictícios no contexto da pesquisa. Os nomes usados fazem referências ou alusões a características identificadas nos sujeitos durante o tempo das entrevistas. As escolhas se dão por nomes em iorubá: dona Orí, Aiabá, Ilú e Oxalufã e são apresentados a seguir:

- **Dona Orí**

Dona Ori¹¹, que na língua ioruba significa cabeça, nome merecido para quem, após se separar do marido, passou a ser o esteio da numerosa família; ao todo gerou dez filhos, embora nem todos estejam vivos, com ela ainda

¹¹ Ori [ori]: cabeça; destino.

residem três deles e uma das filhas. Esta, juntamente com o marido e dois filhos, reside em uma casa de fundo no mesmo terreno da mãe.

Nascida em 1939 na cidade de Paraguaçu, Estado de Minas Gerais, Dona Ori se mudou para Campinas recém-casada em busca de condições melhores para a sua vida e a de seus filhos. Entre idas e vindas, fixou moradia em um bairro de maioria negra e pobre, o Parque Taquaral, que com o passar dos anos e o crescimento da cidade tornou-se um local de moradia para a emergente classe média campineira.

A entrevista se deu na cozinha da casa, local por ela escolhido e lugar de passagem para filhos e netos, que ora se aproximavam, ora se afastavam, sem que nada os impedisse de acompanhar a fala da matriarca da família.

- **Aiabá**

Aiabá¹² foi a segunda entrevistada, e me recebeu em sua casa onde permaneceu sentada na cadeira de balanço, estrategicamente posicionada em frente ao aparelho de televisão, o qual com a minha chegada foi desligado. Reside em um bairro de maioria negra, fundado em 1968, chamado Vila Boa Vista.

Casada, durante toda a entrevista com o marido ao lado, este, vez ou outra, auxiliava-a nos detalhes de suas inúmeras histórias, situação que não havia ocorrido até então, pois embora houvesse outras pessoas na residência, não ocorrera nenhuma interferência destas. A postura de Aibá e a de seu marido em relação a ela e, posteriormente, a de uma das filhas foi o motivo que lhe valeu o nome, que em iorubá significa rainha.

Nascida em 1930, mostrou lucidez e disposição para responder ao que lhe foi perguntado, enriquecendo com detalhes a narrativa de fatos ocorridos há não menos que sete décadas.

- **Ilu**

O primeiro depoente masculino será chamado de Ilu¹³, que na língua iorubá significa tambor. A escolha deste nome se dá pelo fato de, em sua mocidade, ser ele um frequentador assíduo das agremiações carnavalescas.

Recebe-me no portão de sua residência, situada também em um bairro periférico de maioria negra, chamado Vila Boa Vista. O céu nublado dá um ar melancólico ao bairro de ruas estreitas e silenciosas.

De voz grave, seu Ilu me recepciona com um largo sorriso que contrasta com o clima do bairro e, assim, sou convidado a entrar e a nos acomodarmos no sofá da sala. Apressadamente, serve refrigerante e entre um e outro gole, as suas histórias enchem a sala e o gravador.

¹² Aiabá [*ayaba*]: rainha, esposa do rei.

¹³ Ilu [*ilú*]: tambor.

- **Oxalufã**

O outro depoente masculino, morador do bairro Vila Formosa, é também o mais velho em idade, e essa característica lhe rendeu o nome de Oxalufã¹⁴ que é o orixá Oxalá velho.

No dia e horário marcado sou recebido por uma de suas filhas que, com cordialidade, me conduz até a sala onde se encontrava seu pai sentado no sofá confortavelmente. Sua figura impressionava; imponente me fez lembrar dos velhos baobás que, à margem do mar, guardam a história de muitos anos.

Se não fosse informado previamente de sua idade, jamais atribuiria a ele quase nove décadas de vida; embora vigoroso, não escapou dos efeitos da idade e, sendo acometido por um glaucoma, perdeu a visão de ambos os olhos, embora isso não parecesse ter lhe tirado a alegria de viver em seus 87 anos.

Na sequência, são apresentadas e analisadas as falas e narrativas; depoimentos de pessoas anônimas que, de maneira singular, contribuíram para perpetuar a história e a cultura de um povo que não foi escravo, mas sim, escravizado. O registro das falas segue grafado o mais próximo possível da enunciação do depoente, sem preocupação de ajustá-las à escrita padrão.

Essa opção se dá pela escolha de preservar o máximo possível as marcas da oralidade e as peculiaridades de expressão dos depoentes.

3.1. Vozes audíveis de um povo silenciado

Diante dos temas e assuntos explicitados por meio das entrevistas e dos depoimentos, e considerando como cada sujeito expõe as problemáticas cotidianas de suas vidas, são apresentados neste tópico os recortes de trechos das narrativas orais que considero relevantes, tendo como foco os itens do

¹⁴ Oxalufã [*Òrisá Olufón*]: Oxalá velho; nome pelo qual Obatalá é referido no Brasil.

roteiro semi-estruturado, bem como minha análise e interpretação, atentando para o fato de que “em nenhum momento do trabalho de pesquisa tratei as fontes orais, as representações narradas [...] como “verdades absolutas”. Ao contrário, tentei problematizá-las e questioná-las” (PEREIRA, 2013, p. 35).

Dona Orí foi questionada se havia frequentado a escola e, prontamente, disse que não, “*a gente trabaivava muito na roça, nasci e criei meus fios trabaivando, sabe? A contá de sete anos em diante já comecei a ajudar no serviço da casa, na roça. Ainda era criança e a gente trabalhava!*”

A partir das declarações iniciais de dona Orí, refleti sobre o início e os propósitos do sistema de ensino formal de nosso país, que não tinha como objetivo acolher a população de ascendência negro africana, embora, desde 1879, com as reformas pedagógicas feitas por Leôncio de Carvalho, houvesse a obrigatoriedade de crianças com idade igual ou superior a sete anos frequentarem as escolas de ensino primário, conforme o artigo 2º de sua lei no qual temos o seguinte:

Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, são obrigados a frequental-as, no municipio da Côrte, os individuos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade. (BRASIL, Decreto nº 7.247, 1879, art. 2º)

Entre a lei e a realidade dos filhos de ex-escravizados, libertos e negros nascidos livres, havia um enorme abismo; pois, mesmo quando não era aparente, o sistema se mantinha inacessível para a maioria da população negra brasileira.

Ao se negar, então, a possibilidade de acesso à educação formal, sendo esta a que ocorre no sistema de ensino tradicional, institucionalizado e sequencial e, cronologicamente, graduado, foram negadas à grande parte da população negra do Brasil as possibilidades de mobilidade social, uma vez que a sociedade brasileira fez uma opção clara em negar todas as outras formas de

transmissão de saberes e culturas em favor do feito em suas instituições, tornando:

A esfera educacional [em] um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais dinâmica, igualitária e integrada. Além da imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades, constitui-se numa porta de entrada privilegiada ao mesmo ao mercado de trabalho e representa instrumento poderoso de ascensão social. (JACCOUD, 2008, p.155)

Reconheço que seja extremamente questionável a relação direta entre escolarização e mobilidade social, mas não se pode negar que essa correlação faça parte do imaginário popular fomentado pela sanha em busca do lucro por parte das instituições de ensino brasileiro, “temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível”. (NIETZSCHE, 2011, p. 72-73)

A educação formal não dá conta de abarcar todas as possibilidades de ensino, mas é fato que:

A esfera educacional é um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais dinâmica, igualitária e integrada. Além da imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades constitui-se numa porta de entrada privilegiada ao mercado de trabalho e representa instrumento poderoso de ascensão social. (JACCOUD, 2008, p.155).

Mas ao ser excluído do sistema formal de ensino e sendo este uma “porta de entrada para o mercado de trabalho”, nos deparamos com algo paradoxal, uma vez que foi justamente para entrar no mercado de trabalho que a sociedade brasileira alijou a população negra da possibilidade de frequentar a escola.

Reconheço nessa ação, talvez, a falta de conhecimento sobre os direitos garantidos pelas leis vigentes nos dias de infância de dona Orí por parte de

seus pais; essa situação me remete a um dos personagens da obra literária escrita por Howard Fast, intitulada Caminhos da Liberdade, quando o autor escreve que

Talvez as pessoas andassem nuas se não fossem as leis que as obrigam a usar roupas. Elas devem vestir-se porque esta é a lei e cedo se tornaram habituadas a isto.

Creio que dentro de cinco ou seis anos as pessoas se tornarão habituadas ao fato de que têm que frequentar a escola, quer queiram quer não. Por que razão um proprietário de escravos os vendia, tão logo soubesse que eles sabiam ler e escrever? Eu lhes direi que a razão é porque somente pessoas ignorantes podem ser escravos. Democracia e igualdade não podem ser compreendidas por homens e mulheres que não têm capacidade de aprender sobre essas coisas. Homem algum pode ser livre sem que saiba o que é liberdade. (FAST, 1986, p.76)

Assim como dona Orí, muitas pessoas são continuamente vítimas de um país onde as leis nascem “mortas”, isto é, não são aplicadas. “Estes a quem cabe realmente lutar por sua libertação, juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca”. (FREIRE, 2011, p.52).

Uma vez descartada a possibilidade de frequentar um estabelecimento de ensino formal, questionei dona Orí sobre onde ela era ensinada e por quem. Segundo ela, a educação era algo transmitido pela família de maneira informal e no âmbito privado e, nesse sentido, sua fala coaduna com o conceito de educação usado por Gaudêncio Frigotto (2000).

Para ele, educação é a

Prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses de diferentes classes e grupos sociais.

(...) apresentando-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2000, p. 25).

No caso dos negros, especialmente,

Clovis Moura entendeu esse movimento como algo que se realiza exclusivamente na esfera privada. Para ele, os negros não tinham a dimensão pública da educação, uma vez que, quando a ela se referiam, viam-na como uma questão de família e não de Estado. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.15)

Levando em conta o que também foi afirmado pela depoente, que seus pais não tinham 'leitura', somos direcionados para uma educação predominantemente oral, característica marcante dos povos africanos. "A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade" (VANSINA, 2010, p 140).

O compartilhamento e produção dos saberes e da cultura se dão por meio da experiência, da observação e da prática e, embora seja um termo de complexa definição, entendemos a cultura como sendo

Todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (LARAIA, 1986 p.25)

Fazer parte de uma sociedade é a condição para o homem produzir cultura, negar tal possibilidade é uma forma de exclusão, e esta se manifesta quando se olha para o outro e vê-se a não humanidade, mas o sujeito análogo a coisa. Para Freire,

Por isso mesmo é que, qualquer que seja a situação em que proibam aos outros de serem sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para a proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 2011, p. 104).

Outro ponto do depoimento que chama a atenção é o fato de as mulheres serem preteridas no acesso às poucas possibilidades de ingresso

nas instituições de ensino. Esse fato surgiu quando Dona Orí foi questionada sobre o conhecimento ou não de alguém que houvesse frequentado a escola, ao que ela respondeu:

- Meu irmão começou a frequentar a escola com quinze anos, porque ele era home, sabe? Então, tinha uma cidade assim pequena lá [...]. Ele mais meu outro irmão montava à cavalo pra ir pra escola na Fama, que era a mais próxima da nossa casa. Então, eles ia estudar na Fama. E o estudo que eles tiveram foi esse.

Interpelada sobre a questão do gênero e o privilégio dos homens no momento de escolha de quem ir ou não para escola, ela argumenta dizendo que:

- Os pais sempre falava que home tinha que aprende a lê e as mulher não tinha muita importância não. Ela tinha que cuidar de casa, ser dona de casa, saber cozinhar, saber cuidar das criança, cuidar da casa! Era isso. Isso vinha dos antigos, já da época do meu avô. Porque meu avô poca leitura tinha, a minha avó já não tinha nada. A sabedoria que eles tinha era dias a dias, sabe? Elas não tinha leitura, de jeito nenhum. Se fosse pra atender um telefone elas não ia sabê [...]

Ao nos depararmos com o fato do preterimento das mulheres em relação aos homens que tinham o privilégio do estudo formal, há que se comentar - ainda que esse não seja o escopo de nossa pesquisa - que:

A construção dessa categoria analítica se destina à desnaturalização do fenômeno, o qual se encerra na tentativa de justificar política e ideologicamente as desigualdades sociais com base no sexo. Sexo (sem as implicações sociais) se refere ao fisiológico e não ao comportamento com especificidades culturais e determinações de papéis masculinos e femininos se restringindo assim simplesmente, aos componentes biológicos que distinguem o macho da fêmea na espécie humana, como maioria das espécies biológicas e na forma de reprodução dessa espécie. (PINTO, 1993, p.90)

O trecho acima trata da diferenciação pelo sexo como algo exclusivamente biológico, já o gênero:

Se liga a outros tipos de relações sociais que geralmente em sociedades de classes com o Brasil são desiguais. [...] as mulheres se encontram fazendo parte também da esfera doméstica: pois incluem além da responsabilidade com a reprodução biológica, a reprodução dos bens e serviços para a família, ou seja, em dados com as crianças manutenção da casa e outros. (Ibidem, p.93)

A negação ou a interdição dessa possibilidade, no caso de dona Orí, dá-se por um condicionante puramente cultural. Entretanto, ao lhe ser negada a possibilidade de frequentar a escola, onde impera a cultura científica e o universo escriturístico, ela se manteve ligada a uma transmissão oral e informal da cultura e da educação pela via da família, o que é positivo. Apesar disso, teve uma influência negativa no acompanhamento escolar de seus filhos homens, por não ter as habilidades necessárias para poder ajudá-los em suas tarefas, como ela mesma diz:

- *Quantas veiz eles chegava em casa e falava: “mãe, tem essa leitura assim, essa lição tal, tal, precisava de uma ajuda e eu num sabia, porque, geralmente, quem ensinava é as mãe, né? Tinha que ter estudo, né? Pra depois elas ensina os próprios filhos, ”vem aqui, vô te ensina tal (coisa), tá com dificuldade?, vem aqui, senta aqui enquanto cê não termina cê num levanta daqui, vamo acaba essa tarefa primeiro”. Aí é um arranco pras crianças, qué dizê que as crianças tão falano, né?. Então, eles vão aprendendo. Se eles num que aprendê, num qué dá atenção, então eu vou tirar isso de você, né? Então, eu vou fazer assim, não vô te castigar, num vô te batê. Mas cê vai ficá sentadinho ai enquanto cê num fizé essa lição. Então, as mãe num sabendo, as mãe que nem eu falava: “vai estuda, vai faze tua lição”. E eu num sabia que lição que elis tinha pra fazê. Apenas eu falava: “vai faze e se chegá na escola e cê num fez tua lição? A professora vai puxá tua orelha, vai mandá cartinha. E eu vou fazer o quê lá? Eu num sei lê pra te ensiná. Então aprende você lá”. Eu*

era assim... Então, elas tinha que aprende lá i depois passá di ano. Era difícil, viu? Muito difícil.

Se, por um lado, a privação do ensino formal foi negativa, por outro lado poupou dona Orí de muitos dissabores; pois ter a anuência dos pais para frequentar a escola não era garantia de dias tranquilos, os meninos enfrentavam desventuras:

- Era uma escola própria só pra branco e lá tinha outra escola que era pra pessoas de cor. Então, inclusive, até conta os meus irmão, nós morava numa fazenda e a gente levava cargueiro de leite pra meus irmão que eram mais velho do que eu. Levava cargueiro de leite pra cidade, pra Fama. Na entrada da Fama eles ia tracá burro cas lata em cima. As criança da escola, as veiz, la perto daquela escola das pessoa de classe alta, começava a atirar pedra no cargueiro pro cavalo corrê e joga as lata no chão. E meus irmão ficava desesperado. Eles tacava pedra nos meus irmão, chamava eles de macaco. Era muito assim, sabe? Agora num tem muito essas coisa, mais de primeiro tinha.

Conta dona Orí que seus irmãos já chegavam à escola na adolescência, o que trazia uma defasagem em relação aos que se matriculavam na idade certa para frequentar as aulas e, ainda havia, por parte instituição escolar, um tratamento desigual e diferenciado:

- Eles já sempre mais a noite na escola, sabe? Porque durante o dia eles trabaivava na roça com meu pai, ajudava quando eles tinha seus quinze, dezesseis ano. E à noite eles ia pra escola. Ai mesmo na escola eles sofria perse... Comé que fala? Discriminação. Era muito sofrido, agora num tem mai essas coisa, cortou bastante, mai de primeiro num era fácil não.

Nesse ambiente de hostilidade, dentro e fora das escolas, é que a população negra brasileira se aventurava em busca de conhecimento. Hoje, passados cerca de 68 anos desses episódios relatados por dona Orí, no interior do Estado de Minas Gerais, a situação no Brasil pouco mudou e a discussão, que em pleno XIX que deveria se anacrônica, valida-se quando a imprensa brasileira noticia que em 28 de março de 2007:

Alguns estudantes residentes na Casa do Estudante Universitário (CEU) atearam fogo à porta de três apartamentos habitados por estudantes de países africanos. (JACCOUD, 2009, p.171)

Ações violentas motivadas por intolerância étnico-racial quando praticadas dentro de uma comunidade acadêmica demonstram que:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. (FREIRE, 2011, p.37)

Após compartilhar suas desventuras e a de seus irmãos na epopeia de ir ou não à escola, perguntei à dona Orí sobre o seu lazer e os locais dessa prática, já que tais informações poderiam indicar o local ou a forma não institucionalizada de resistência e preservação da cultura de sua família e da comunidade próxima. Sobre isso ela diz dos momentos de festa e diversão nos espaços privados:

- Era festa memo da turma da colonha, as colonista, tinha lá, sabe? Então, elas tratava tal dia assim, tal dia nói vamo na casa do fulano. Então vai. Ai a dona da casa fazia uma janta e fazia essa festa pra turma. Batia papo, pulava, assim pulava não. Batia parma, dançava e era tudo divertido. Aí chamava o sanfoneiro, na roça onde que eu morava, eles usava muito fazê uma festa que pra qui, pra qui fora eu nunca ouvi falá que faiz uma tal de quadrilha, sabe? Então eles fazia uma quadrilha, fazia corta jaca. Elis fala corta jaca dança cum

pé na frente otro atrais. Então, eles fazia essa quadrilha tudo dano a mão assim um co otro, otra hora um com a mão no ombro do otro. Aí ficava um sanfonero lá na barraca, que eles usava sempre faze essa festinha assim, sabe? Sanfonero tocano, batuque no violão, a sanfona e pandero. E o pessoal dançava assim desse tipo ai que tô falano pro cê.

A dança e a música são apresentadas como elementos indispensáveis à socialização e ao encontro de pessoas e de corpos criando e significando as relações pela cultura, pelas manifestações populares. Dona Orí faz menção à quadrilha, de influência europeia, especialmente portuguesa, introduzida no Brasil durante o período colonial, cujos instrumentos mais comumente presentes são os que ela cita: o violão, a sanfona e o pandeiro, embora outros também possam ser incluídos como o triângulo e a rabeça.

E ela prossegue descrevendo a dança:

- Fazia que nem uma corrente. Entrava na porta da sala, saía na porta da cozinha, dava a vorta na parede. Era divertido! Porque ali, no fim, cabava dançanu até as criança, tudo junto. Deis dus piquenininho até o grandão, que nem um trenzinho de ferro, sabe? E dançava.

Além disso, destaca as habilidades musicais da família, imprescindíveis para fazer a dança e a festa acontecerem:

- Elis falava assim... Comé que chama aquele negócio? Ah, num lembro... Até esqueci o nome do que eles falava o nome, que elis fazia. Elis falava uma brincadeira; tinha dia que até amanhecia de sábado pra domingo. Num era sempre, sempre, mais sempre que tinha festa, mai não lá em casa, na casa dos otro. Quando que tinha elis chamava nós. Minha mãe quando tava boa, ia. E o meu pai era sempre o que tocava violão. Ele qui era o músico da turma, meu pai num podia faltá. Aí meu pai ia tocá violão, meus tio tamém. Meus irmão sabia batê o pandero, tocá cavaquinho. Então, elis ia tudo pras festa. E era gostoso, divertido.

Ainda que os patrões desejassem que seus colonos trabalhassem mais de doze horas por dia, os trabalhadores precisavam de descanso e lazer. Nos

poucos momentos em que não se dedicavam aos afazeres na roça ou às tarefas de suas casas, eles se reuniam na própria fazenda buscando manter a sanidade, fosse ela física ou mental em algo lúdico, embora, segundo a depoente, isso não ocorresse frequentemente.

Dona Orí e seus familiares são, como tantos outros brasileiros, influenciados por adágios como “o ócio é o pai de todos os vícios” ou, ainda, “cabeça vazia oficina do diabo”, cujas afirmações reforçam ou induzem os sujeitos a acreditarem em uma espécie de redenção que advém do trabalho; a eles eram negados o direito ao ócio, uma vez que, ao olharmos para

A etimologia da palavra “ócio”: em grego skolé, em latim schola e em castelhano escuela. Esses nomes denominam os lugares onde a educação era intensa. Até a educação superior significava ócio. A essência skolé vem do ato de parar ou cessar, dando ideia de repouso ou paz. Depois se denominou como ter tempo desocupado ou ter tempo para si mesmo.

O ócio era a denominação do tempo livre para os gregos, bastante valorizado mais do que as atividades laborativas. Na Grécia, o ócio era o cultivo da sabedoria. Os cidadãos viviam, praticamente, nos ginásios, nas termas, no fórum e outros lugares de reunião. Para eles, o ócio era algo a ser alcançado e a atividade era um meio, um instrumento, onde se uniam as faculdades superiores do ser humano, como as da sensibilidade, ou seja, as atividades livres (o esporte, o estudo, a poesia, a filosofia). Como atividades obrigatórias, apenas a política e as armas. O trabalho (considerado aviltante) era feito por escravos, imigrantes, servos, ou seja, cidadãos de segunda categoria, que faziam o trabalho “sujo” da sociedade. (SILVA, 2005, p. 1)

Portanto, o trabalho que tem a etimologia no latim e vem da palavra *tripalium*, que era um instrumento de tortura, deveria ser exercido somente por aqueles cujo direito de pensar fora tolhido; alijados da possibilidade de produzir algo intelectual só lhes restava dedicar, ainda que forçadamente, ao labor.

A entrevista com dona Aiabá se inicia com a pergunta sobre a frequência, ou não, desta ao ensino formal, e, diferentemente do que contou dona Orí, a resposta foi positiva. Nascida em Campinas, em 24 de março de 1930, antecedeu em poucos meses a posse do governo provisório de Getúlio Vargas que duraria até 1934, sendo que depois dessa data o mesmo Getúlio permaneceria no poder agora como presidente eleito.

No ano de 1930, “uma das primeiras medidas do novo governo foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública” (SAVIANI, 2010, p.195). Esse novo Ministério estava sob o comando de Francisco Campos, que, entre outras providências, elaborou a organização do ensino superior e a instituição do ensino religioso nas escolas públicas¹⁵.

Ainda segundo dona Aiabá ela cursou até o ginásio no colégio, o que poderíamos considerar uma exceção até mesmo entre as filhas da sociedade aristocrática campineira, uma vez que esta, se muito, as enviava para cursarem o colegial em que se preparavam para ocupar o papel social que lhes era destinado naquele período, ou seja, década de 40 do século XX.

A educação e o ensino nos colégios aconteciam da seguinte forma:

Para os colégios de meninas, dispomos de informações que nos permitem conhecer o seu currículo. Assim, um anúncio colocado pelo colégio 7 de Setembro, das sras. Maria Bressane e Carolina Bressane, possivelmente irmãs, informa explicitamente que ofereceria às suas alunas, além das primeiras letras, aulas de francês, gramática portuguesa, contabilidade, doutrina cristã, desenho, música, piano, canto e dança, tudo o que pudesse contribuir para que se tornassem “uma boa mãe de família”. A contabilidade aí deve indicar o ensino de aritmética e geometria, comum na época. Muitos colégios incluíam também o latim no seu currículo e pelo menos ensinava grego. (LAPA, 2008, p. 164).

O objetivo era formar as mulheres para desempenharem, na sociedade, o papel de referência feminino, investindo numa formação humanística:

Um ensino abrangente para o ideal com que a sociedade brasileira do século XIX projetava a mulher, mas aquela das classes dominantes, para quem, com certeza, se destina o anúncio e o próprio Colégio 7 de Setembro, Saber ler, escrever e contar, para responder às poucas requisições sociais no sentido do comportamento e do cumprimento das funções que estavam reservadas a mulher. Mas não bastava. Para as meninas ricas de uma sociedade que vivia seu primeiro grande momento de modernidade, exigia-se ainda em refinamento

¹⁵ DECRETO N. 21.241 - de 4 de abril de 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm Acesso em 27/02/2014.

cultura que se traduzia em aprender francês e artes – música com piano, canto e dança – e ainda desenho, coroados pelo ensino religioso. A mulher emersa do mundo colonial devia ceder lugar à mulher aristocrática no saber, no comportamento público e privado, na sociabilidade, enfim. É claro sem comprometer a sua subordinação na família e na sociedade, mesmo porque não tinham sido regaladas as ideias a respeito da inferioridade biológica da mulher, pois o seu cérebro era menor e, portanto mais frágil que o dos homens. Assim aprendiam menos! (LAPA, 2008 p.165)

No que tange à educação formal, esta se dedicava à formação das mulheres da aristocracia campineira; já para as mulheres negras o destino era outro, muitas vezes, estas eram encaminhadas a “mulheres mais velhas, especialmente viúvas, [que] ensinavam meninos, bem como meninas, a limpar e cozinhar” (KARASCH, 2000, p. 197).

Por sua vez, o curso ginásial, que teria a duração de quatro anos, visava a dar aos jovens os elementos fundamentais do ensino secundário.

Em termos atuais, dona Aiabá teria concluído o ensino médio, embora para dar prosseguimento no ensino superior ela devesse ainda concluir o curso clássico e/ou o científico que tratava, respectivamente, de “formação intelectual, além de maior conhecimento de filosofia e um acentuado estudo das letras antigas”, (BRASIL, Decreto-lei nº 4.244, 1942, art. 4º) - por sua vez, o científico seria marcado por uma formação aprofundada em ciências.

Questionada se havia mais negros frequentando a escola com ela, dona Aiabá diz que eram poucos:

- As escolas que eu frequentava tinham pouco pretos porque também precisava ter uma certa presença e as vezes coitado infelizmente uns preto não tinha, não podia por um sapato, não podia por uniforme conforme era a ética daquela escola, entendeu?

Sua fala mostra outra dificuldade que era imposta à gente negra da cidade de Campinas, a limitação financeira a qual era um impeditivo para o acesso a direitos garantidos por lei, como no caso da educação. Não ter condições de comprar um par de sapatos para os filhos era a sentença para

uma vida sem a possibilidade de frequentar a escola, embora isso não se restrinja somente a essa situação já que, durante a escravidão, “permanecia o costume que proibia o uso de sapatos, o ‘emblema da liberdade’”. (KARASCH, 2000, p.188).

E, como de pode perceber, mesmo passados quarenta e dois anos do fim da escravização, se levarmos em consideração o nascimento de dona Aiabá, pouca coisa mudou na vida do negro. Segundo ela:

- Campinas foi muito sofrida, eu não peguei tanto, por assim dizer, o que tô contando, por ter um pai que já veio de um meio que facilitou ele pra isso, mas teve bastante que sofreu e ainda tem quem sofre, ainda tem. Então, era destacada a minha família, mas tinha família que não tinha nem conhecimento nenhum, os coitado vivia de lavadeira, vivia de carpi o quintal, pra poder de tarde levar uma comidinha pros filho.

Nesse sentido, há uma simbiose entre o preconceito etnicorracial e a condição social em que a comunidade afro-brasileira se encontrava com o fim da escravização, pois o processo de transição para a situação de homens e mulheres livres não previu nenhum aporte para os egressos do sistema escravocrata brasileiro:

Os escravos, ao tornarem-se homens livres, viram-se na contingência de agir como “lumpen¹⁶”: precisavam primeiro libertar-se da condição passada, negando completamente o jugo que lhes havia sido imposto. Para isso, precisavam divorciar-se por inteiro da situação na qual os haviam plasmado como objetos. Tiveram de destruir-se como seres produtivos

¹⁶ O termo lumpemproletariado (do alemão Lumpenproletariat: 'seção degradada e desprezível do proletariado', de lump 'pessoa desprezível' e lumpen 'trapo, farrapo' + proletariat 'proletariado') ou lumpesinato ou ainda subproletariado designa, no vocabulário marxista, a população situada socialmente abaixo do proletariado, do ponto de vista das condições de vida e de trabalho, formada por frações miseráveis, não organizadas do proletariado, não apenas destituídas de recursos econômicos, mas também desprovidas de consciência política e de classe, sendo, portanto, suscetíveis de servir aos interesses da burguesia. Assim, segundo os teóricos da revolução, o lumpemproletariado seria pernicioso, já que seu cinismo e sua absoluta ausência de valores poderiam contaminar a consciência revolucionária do proletariado. Significado literal: proletariado andrajoso. Elementos marginais à classe do proletariado urbano, miseráveis, não organizados. O termo, que pode ser traduzido, ao pé da letra, como "homem trapo", foi introduzido por Karl Marx e Friedrich Engels em A Ideologia Alemã (1845). Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/l%C3%BAmpen/> Acesso em 25/02/2014.

porque iriam destruir assim, *ipso facto*, a situação de trabalho que haviam criado para eles, mas contra eles. É óbvio que tal processo não foi produto da ação voluntária dos negros. As condições econômicas de existência somada à falta de socialização prévia para a vida em liberdade e à eliminação rápida dos negros das posições no mercado de trabalho levaram-nos, entretanto, a comportarem-se de tal forma que sua ação, inadvertidamente tomou sentido de revolta inconsciente. (CARDOSO, 2003, p. 313-314)

Para Cardoso (2003), a mudança na estrutura social cria uma nova situação para o negro, “o escravo, ao transformar-se em homem livre, assume outra posição, alienada” (p. 314).

Além de Alienado, emudecido, conforme o autor: “Cordas vocálicas alheias” falavam por um povo emudecido pela brutalidade da escravização que, durante séculos, vociferou que o “escravo era uma coisa sujeita ao poder e a propriedade de outrem” e, como tal, “havia por morto, privado de todos os direitos e sem representação alguma”. (Ibidem: p. 161) Se libertar do *status* de coisa não foi fácil, pois, diferentemente de Carlos Drummond de Andrade¹⁷, que em seu poema “Eu etiqueta” escreve que se quisesse poderia se despir de suas vestimentas, o negro não tinha a possibilidade de se desvencilhar de sua cor ou mesmo das cicatrizes, para dizer somente do aspecto mais externo, do visível aos olhos.

Parafraseando Drummond, o negro saiu da senzala e não de casa, ostentando sem nenhum orgulho as suas marcas indeléveis que lhe valeram o título de coisa e já não o de homem.

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
Um nome... estranho
Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nessa vida,
Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produtos
Que nunca experimentei

¹⁷ “Eu Etiqueta”. Poema de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/o-novo-homem-carlos-drummond-de-andrade>. Acesso em 27/02/2014.

Mas são comunicados a meus pés.
 Meu tênis é proclama colorido
 De alguma coisa não provada
 Por este provador de longa idade.
 Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
 Minha gravata e cinto e escova e pente,
 Meu copo, minha xícara,
 Minha toalha de banho e sabonete,
 Meu isso, meu aquilo.
 Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 São mensagens,
 Letras falantes,
 Gritos visuais,
 Ordens de uso, abuso, reincidências.
 Costume, hábito, premência,
 Indispensabilidade,
 E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
 Escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É duro andar na moda, ainda que a moda
 Seja negar minha identidade,
 Trocá-lo por mil, açambarcando
 Todas as marcas registradas,
 Todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 Eu que antes era e me sabia
 Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
 Ser pensante sentinte e solitário
 Com outros seres diversos e conscientes
 De sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio
 Ora vulgar ora bizarro.
 Em língua nacional ou em qualquer língua
 (Qualquer, principalmente.)
 E nisto me comprazo, tiro glória
 De minha anulação.
 Não sou - vê lá - anúncio contratado.
 Eu é que mimosamente pago
 Para anunciar, para vender
 Em bares festas praias pérgulas piscinas,
 E bem à vista exhibo esta etiqueta
 Global no corpo que desiste
 De ser veste e sandália de uma essência
 Tão viva, independente,
 Que moda ou suborno algum a compromete.
 Onde terei jogado fora
 meu gosto e capacidade de escolher,
 Minhas idiosincrasias tão pessoais,
 Tão minhas que no rosto se espelhavam
 E cada gesto, cada olhar,
 Cada vinco da roupa
 Sou gravado de forma universal,
 Saio da estampanaria, não de casa,
 Da vitrine me tiram, recolocam,

Objeto pulsante, mas objeto
 Que se oferece como signo de outros
 Objetos estáticos, tarifados.
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 De ser não eu, mas artigo industrial,
 Peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é Coisa.
 Eu sou a Coisa, coisamente.

Mas, como se reconstruir e resignificar como ser humano em uma sociedade que, constantemente, lembra ao indivíduo de que ele é coisa, insistindo em refletir a imagem de escravo no negro? O que fica evidente pelo relato de dona Aiabá, quando questionada sobre quem e como contava a história de seu povo, é que grande parte do que ela sabia vinha da escola como nos mostra o trecho de sua fala:

- Pelo meu pai muito pouco, agora por mim eu sabia pela escola, a escola comentava muito sobre a escravidão (naquele tempo). Hoje em dia, ela tá falando muito pouco sobre a escravidão, porque o negro também tá tendo mais..., o negro tá sendo assim mais conhecido, mais expandido nesse (mundo), nessa vida de hoje, então, antigamente não, antigamente era uma pessoa qualquer, não era assim vista. A minha família foi muito vista como eu tô dizendo porque meu pai veio de um ensinamento que ele procurou manter.

Segundo ela, as professoras só se referiam à história dos povos africanos como se desde sempre eles vivessem sob um regime de servidão; a história milenar foi ignorada pelos europeus e estes ensinaram os povos americanos a reproduzirem o seu discurso. Dia após dia, dentro e fora das escolas de Campinas - que é o lugar focado nesta pesquisa – apenas uma história era repassada hegemonicamente, como sendo sinônimo de verdade, entretanto, essa ideia de verdade é problematizada por Michel Foucault:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz

efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas"). (FOUCAULT, 1981, p. 11)

Se a verdade, segundo Foucault, tem a sua gênese majoritariamente dentro de aparelhos políticos ou econômicos e, dentre eles, as universidades, ao valorizar a voz, dando escuta às falas das pessoas comuns tenta-se romper ou tensionar essa lógica excludente e discriminadora.

Em seu depoimento, seu Ilu, nascido em Campinas em 1931, na Vila Industrial, bairro tradicionalmente vinculado à classe operária, afirma que frequentou o ensino formal no Externato São João¹⁸, até o quinto ano, e em uma escola com pouca frequência de negros. Sua trajetória é descrita assim:

¹⁸ Inaugurado em 1897, no bairro Guanabara, o Liceu Salesiano funcionava como um educandário que oferecia, além do ensino formal, várias oficinas profissionalizantes. Essas, no entanto, não prosperaram devido à localização do Liceu, à época bastante longe do Centro. A solução dada pelos salesianos foi a da instalação das oficinas na chácara adquirida na Rua José Paulino. Era o embrião do futuro Externato São João, cuja pedra fundamental foi lançada em 1909. Durante várias décadas o Externato, que atendia apenas a meninos, cumpriu sua função, oferecendo ensino gratuito e cursos de formação, como de datilografia. Partindo do casarão já existente, foram construídas novas alas, incluindo capela e teatro. A partir dos anos 1970 consolidou-se como tradicional escola da cidade, mas nesse período já era particular e cobrava pelas mensalidades. No início da década de 1990 introduziu o ensino misto, atendendo também a meninas. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/cultura/paratodos/folhetos/paratodos15.pdf> Acesso em 27/02/2014.

- A escola que eu frequentei não tinha muitas pessoas negras, porque tinha de andar arrumado, de sapato, meia e os grupo naquele tempo era co pé no chão, mas minha famia tinha sapato, tinha roupa, porque a minha famia era grande eu tinha oito irmãos e eu era o caçula, a famia se organizava que mais quem trabaivava é o pai, e o serviço era mais pá comê, paga casa.”

Novamente, o fator da limitação econômica se tornou um empecilho para o acesso da gente negra ao ensino formal; embora não houvesse proibição escancarada, as exigências feitas pelas escolas, por si só, já encarregavam-se de barrar a chegada e entrada dessa população à instituição escolar.

Se, por um lado, as exigências feitas pelas escolas eram um impeditivo, por outro, elas não poderiam restringir totalmente o acesso, principalmente para os homens, uma vez que estes constituíam uma importante força de trabalho, sobretudo, por ocuparem posições que nem imigrantes europeus e nem os brasileiros ocupavam. Isso porque, mesmo sendo relativas ao mais baixo estrato social, as vagas exigiam um mínimo de conhecimento e a esse papel é que muitas escolas se prestavam.

De fato, o breve tempo que essas pessoas frequentavam a escola, pouco ou nada influenciava em sua mobilidade social no mercado de trabalho, situação agravada pela falta de conscientização da família, como nos mostra o relato de seu Ilu:

- Eu falei pra ele “tá tendo inscrição na SENAI, por que num inscreve o filho do senhor. Ele mora quase perto de casa?” (ao que o outro respondeu): “Eu não, meu filho que se dane que nem eu”. Falei: “mai, senhor, não custa nada”. Não que eu fiquei com raiva dele, deu uma raiva assim, que ele trabaivava na parte de bardeação. O senhor conhece (sabe o que é) bardeação? Bardeação é assim, suponhamos tem uma carga daqui pra Ribeirão Preto, o vagão quebra lá na estrada, no coisa, a bardeação vai lá transportar a mercadoria dum vagão pru outro que era o serviço que ele fazia e ele achou que o filho dele também tinha que continuá isso, com a faca e o queijo na mão, porque lá no SENAI abriu espaço pra muita gente... Eu já falei pra ele: “Ah! não eu quero que se dane a coisa” achei errado, quem, meu pai carregava saco, saqueiro aí achava que meu irmão mais velho ia de seguir.

Seu Ilu percebe que a herança do trabalho, ou da situação do pai, era passada para o filho, entretanto, compara com os tempos atuais e vê que isso não é algo que prevalece tão marcadamente:

- Agora, os pais hoje em dia não, quando num tem os relaxados coisa tal, se ele é sargento ele quer ver o filho capitão. Ô coisa né? Antigamente não (falava-se:) “Há tem tanto serviço aí, tem num sei” que num interessava.”

Embora pareça truncada, na fala de seu Ilu, pode-se entender o cerne do pensamento de seu pai, ou seja, se este tinha passado por dificuldades, nada mais esperado que outros passassem também, porém, ainda que ele possuísse uma disposição diferente não necessariamente a situação melhoraria, uma vez que, por razões históricas:

A abolição da escravidão colocou a população negra em uma situação de desigualdade política e civil em relação aos demais cidadãos. Contudo, como a literatura tem constantemente reafirmado, as possibilidades de inclusão socioeconômica dessa população eram extremamente limitadas. Como será visto a seguir, medidas anteriores ao fim da escravidão haviam colocado a população livre e pobre em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra. Por sua vez, o acesso à instrução também não fora garantido por políticas públicas, não sendo sequer acolhido como objetivo ou garantia de direitos na Constituição Republicana de 1891. No mercado de trabalho, a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para colocações subalternas.

Esse processo foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas em favor dos ex-escravos e à população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuíram para que o horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade. Cabe lembrar que tal processo encontrava-se largamente amparado, como já indicado anteriormente, pela leitura predominante da questão racial no Brasil, segundo a qual, a questão do negro se referia não apenas à sua substituição como mão-de-obra nos setores dinâmicos da economia, mas à sua própria diluição como grupo racial no contexto do nacional. (THEODORO, 2008, p. 37)

O propósito de não se pensar em políticas públicas de inclusão para essa população é motivado pela certeza das classes dominantes brasileiras de que, dentro de pouco tempo, ela já não mais existiria, uma vez que, com o fim do comércio de negros e o início da imigração europeia, a população negra seria diluída pela miscigenação. A esse processo foi dado o nome de

branqueamento, uma política levada a cabo pelo governo brasileiro a partir das ideias de Arthur de Gobineau, que viveu no Brasil por cerca de um ano, entre 1869 e 1870, representando, diplomaticamente, a França. Nesse período, tornou-se amigo de D. Pedro II e este, por sua vez, foi influenciado pelas ideias de Gobineau, um dos pioneiros das teorias racistas e da eugenia. De acordo com ele, a miscigenação com negros seria um processo que levaria a humanidade a graus sempre mais altos de degeneração intelectual e física.

Os motivos que levaram à política do embranquecimento remontam ao ano de 1831, quando, em 7 de novembro, tenta-se, por força de lei, proibir o tráfico negreiro para terras brasileiras, entretanto tal lei não obtém nenhum efeito e já em 1837 se mostra totalmente ineficaz em seu objetivo e, no mesmo ano, o tráfico se mostra mais vivo e rentável do que nunca.

É somente em 4 de setembro de 1850 que Eusébio de Queirós Coutinho Matoso Câmara tenta novamente por fim à instituição escravagista, consagrando o seu nome na história brasileira ao cedê-lo à lei número 581 ou, como veio a ficar conhecida, lei Eusébio de Queirós.

A existência de mais de uma lei não determinou o fim do tráfico, mas engrossou o coro feito pela Inglaterra que desde 1845, por meio do *Slave Suppression Action Aberdeen Act*, conhecido no Brasil como *Bill Aberdeen*, de autoria do lord Aberdeen, proibia o comércio de escravos entre o continente africano e as Américas. Essa lei autorizava o almirantado britânico a aprisionar navios que se prestassem ao tráfico e a julgar os comandantes das embarcações que fossem capturadas, mesmo que estas estivessem em águas nacionais.

Com o recrudescimento do tráfico, o preço dos escravizados elevou-se tornando dispendioso e arriscado tal negócio; o primeiro efeito foi o aumento substancial dos preços no mercado interno, e como essa situação estava fadada ao fim era necessário pensar em uma alternativa para a substituição da mão de obra negra.

Partindo dessas mesmas premissas, já em 1879, havia questionado o projeto de Sinimbu que visava à introdução de trabalhadores chineses no território brasileiro para suprir a falta de braços na lavoura. A proposta suscitou forte oposição no

próprio Partido Liberal e, juntamente com muitas outras divergências, contribuiu para substituição de todo o gabinete que a apresentou. Na ocasião, Nabuco fez suas críticas àquela sugestão de forma muito semelhante aos representantes dos proprietários que já tinham se posicionado contra a “imigração mongólica” nos Congressos Agrícolas realizados no Rio de Janeiro e no Recife, respectivamente em julho e outubro de 1878.

Em seus termos, o governo não deveria incentivar a vinda de uma “raça” que introduziria os “piores costumes”, “sufocaria o trabalho nacional” e em nada contribuiria para a “dignidade da raça branca” no Brasil. Ao mesmo tempo, a proposição implicaria o dispêndio de “sommas fabulosas” para incentivar um movimento migratório que só traria “embaraços” no futuro, a exemplo dos problemas legados à nação pelo tráfico de africanos. (NABUCO, 2003, p.19)

Substituir a mão de obra negra é apenas parte das preocupações dos políticos brasileiros como se nota e, a partir desse momento, as ideias destes e a de Gobineau se aproximam.

O pensamento racial impulsionou, mais que qualquer outra coisa, o empreendimento de transferência em massa de imigrantes. Sob uma encomenda direta de D. Pedro II, Gobineau escreveu na Suécia, três anos mais depois de deixar o posto no Rio de Janeiro, *L'Emigration au Brésil: l'Exposition Universelle de Vienne*, um ensaio que se destinava a apresentar o Brasil como destino atraente para imigrantes escandinavos. A palavra chave é “escandinavos”: o francês, alarmado com as labaredas ainda recentes da Comuna de Paris, não pensava apenas em brancos, mas especialmente em uma “gente forte, laboriosa e que em absoluto não tem ideias revolucionárias”. (MAGNOLI, 2009, p.147)

Segundo eles, o imperador D. Pedro II e Gobineau, o povo negro havia degradado a sociedade brasileira e se tornava imprescindível apagar todos os seus traços do Brasil e a miscigenação era o maior e mais importante processo a ser combatido, pois, segundo “o médico Raimundo Nina Rodrigues argumentava,[...] a mistura geraria indivíduos física e intelectualmente desequilibrados”. (MAGNOLI, 2009, p.147).

O espectro de heterogeneidade que caracterizaria a população surge então como elemento determinante na interpretação do desenvolvimento nacional. Inspirada nas teorias “científicas” racialistas que emergiram na Europa, desde a primeira metade do século XIX, as teses adotadas no Brasil foram sendo, entretanto, reinterpretadas. A aceitação da perspectiva de existência de uma hierarquia racial e o reconhecimento dos problemas iminentes a uma sociedade multirracial somaram-se à ideia de que a miscigenação permitiria alcançar a predominância da raça branca. A tese do branqueamento como projeto nacional surgiu, assim, no Brasil, como uma forma de conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada como um mal para o país. À diferença do “racismo científico”, a tese do branqueamento sustentava-se em um otimismo face à mestiçagem e aos “povos mestiços”, reconhecendo, dessa forma, a expressiva presença do grupo identificado como mulato, sua relativa mobilidade na sociedade da época e sua possibilidade de continuar em uma trajetória em direção ao ideal branco. (JACCOUD, 2008, p. 53)

Portanto, ao seu lhu não restavam muitas alternativas, ainda que seu pai quisesse um destino diferente do que teve para seu filho.

Ao ser questionado sobre a vida social da população negra campineira, rapidamente o depoente faz questão de narrar sobre uma cidade dividida e com espaços demarcados para a circulação do negro e instalação de suas moradias, e que este se organizava em bairros sem a mínima infraestrutura e, posteriormente - segundo o seu entendimento - ele mesmo foi destituído do pouco que tinha.

- Porque a Barão do Jaguará era dos brancos e na Barão do Jaguará era engraçado porque (ou era dos branco num sei que) não dá rua da General Osório até na (ali na, como é que chama, aquela rua antes que vem daqui aonde é o Diário do Povo, ali sai da Balão de Jaguará). Então, ali era dos brancos mais dos brancos rico, agora do branco pobre era dali até na Conceição, agora dali da Ernesto Khulmann tinha o lado do branco pobre e do branco rico que era do Édén Bar, que era do branco rico, que era os advogado coisa dos bengala¹⁹. E dali (esqueci o nome daquela rua) até na Ferreira de

¹⁹ A bengala se transformou em um símbolo de status para os homens, simbolizando o poder. Substituiu a espada como um acessório de vestimenta no século XIX, e gradualmente o guarda chuva veio a substituí-la no começo do séc. XX. A bengala agora só aparece em ocasiões

Penteado era do branco pobre. Dali até lá na Conceição era os branco pobre; se vê que num era fora do racismo, os brancos também não se misturava. Já o preto se encontrava, eu creio que os preto se encontravam na Francisco Glicério com a Campos Sales. E os negros moravam no Cambuí, eu conheci o Cambuí ainda um bairro negro. Ah, ali foi um pedaço que os fazendeiros deram pros escravos, coisa e tal, e eles não suberamsegurar, né?! Casar com branca a branca toma, (“olha lá) tem um terrenão”, as veiz as branca num gosta do negrão mais tem um terrenão e os pai (fala:) “casa com ele” e foi indo, foi indo, os preto perderam o mandato. Tem uns que entra dentro do terreno até hoje e não quer pagar, entende?! Que é o causo lá do bairro Swift, aonde tá o Extra, ali era tudo de preto. A Baronesa, dona do terreno, dividiu pos preto e o o cara foi lá e ganhô, dinheirinho tal foi indo, foi indo e tiraram os negrão de lá. Que é do lado daquelas casinha po lado de lá ficou endurecida, uma parte (disse) “eu num vendo, num dou”, mais os outros se iludiram e venderam, pode ver que aquela carreira da Swift não tem mais nada de preto.

Outro ponto importante da fala de seu Ilú é a sua lembrança acerca da a criação das primeiras escolas de samba de Campinas, espaços de educação não escolares ou não formais.

- Era um bairro que não tinha uma escola. Tipo fazenda né?! Uma casa aqui, outra lá, coisa e tal, um salão pra dá privada que justo a Primeira a escola de samba surgiu lá no Cambuí, né?! É O Chiquinho que fundou a escola de samba, porque o pessoar geralmente quando vai falá (diz:) “A primeira escola aqui de Campinas é a Voz do Morro”, (falo) “num é”, foi dispois que esse Chiquinho morreu que a escola de samba Primeira troca de nome pra Voz do Morro, mai num foi a primeira escola de samba daqui da Escola de Campinas. Então, esse Chiquinho era sapateiro ele formou a escola de samba que até o nome era escola de Samba Primeira, aí ele morreu aí a deretoria trocou de nome (por)que achava que pono a Voz do Morro, aquela Voz do Morro lá do Rio, ia ajudar (riso) eles né, a ter o nome igual e tal tal e não ajudou é nada. Eles nem faz pra eles como é que vai ajudar os outros? Então, surgiu assim, ai

dispois veio escola de samba (a) Estácio de Sá que era aqui no Bonfim, daí veio, a Estrela Dalva, dispois da Estrela Dalva teve a Diamante Campineira que era na Vila Marieta, dispois veio a escola de samba do Juquinha que era na José Paulino, Escola de Samba de Cinema (que) era na Zé de Alencar, aqui teve uma época que (teve) um monte de escola de samba. Dispois os prefeito achou que num dava lucro procurou num ajudar mais, então foi... .

No trecho acima, fica clara a relação de contiguidade entre a pobreza e a exclusão da necessidade de se criar algo ou um lugar em que se possa expiar o sofrimento que é imposto; uma vez impedidos de frequentarem os mesmos lugares da população branca campineira, os negros passaram a criar opções de lazer, convívio social e educação em uma sociedade em que:

As relações amplas com o outro, que as ordens sociais anteriores – colonial e senhorial – estimulavam, sem prejuízo da preservação da sua estratificação estamental, sucedam agora as relações classistas, um pronunciamento maior da sociedade de classes, que se define, se diferencia e age também, como vimos, pela sua ocupações, costumes, opiniões, tendências, divisão do trabalho, crenças e práticas religiosas etc. A alteridade maior vai-se restringindo ao par e, assim, a paridade passa a reger espaços e tempos. (LAPA, 2008, p.150)

Essa realidade estamental passa a se refletir também na sociedade afro-campineira quando:

A “elite” surge como categoria para identificar a fração do grupo negro que não compõe o quadro dos desclassificados e que, por esse motivo, possui certo poder de resistência ao racismo. A elite preocupa-se em “purificar” o homem, incorporando valores conservadores, lutando por ascensão social com base no individualismo familiar e no elitismo isolacionista em relação aos não-elites. Tal processo é incentivado pelos quadros das classes médias e pequeno burguesas mestiças e brancas de tradição patriarcal. (MACIEL, 1997, p.73)

Se a elite passa a se isolar do restante da população afro-campineira, uma parte dos negros busca um caminho inverso e opta por se organizar em entidades – ao largo, à margem - que passam a assumir o papel de concentração dos anseios dessa população, embora nem todos esses espaços gozassem de uma boa reputação. Ao lado das escolas de samba são mencionados os salões de baile.

- Tinha o Fura Zóio²⁰ que era o salão que furava o zóio, óia o nome do salão!! (riso), era um salão no Taquarar. Por incrível que parece eu conheci o que furô o zóio do outro, tanto o que teve o zóio furado como o que furou o zóio do outro, eu conheci os dois, (por)que ali, naquela época, era rinha de bairro, então por isso que andava de bando e esse Horácio veio dançar na Vila Industrial (por)que na Vila Industrial tinha um salão de baile ali na Sales de Oliveira e tinha o salão de baile que tem o prédio lá até hoje. Ele dançava no salão de baile e o Horácio bateu nele pra ele sair do salão, um ia esquentar a orelha do outro, daí cabou quando chegou no outro sábado o Horácio veio dançar no fura zóio e, aí, ele tava dançando e sem querer e ele deu um tapa no ombro dele e o homi virou e tacô a faca no zóio dele. Por causa disso o salão ficou conhecido como Fura Zóio.

Sendo de “elite” ou de “arraia-miúda” é certo que o negro, cedo ou tardiamente, descobriu a necessidade de se organizar, ainda que às margens ou pelas bordas, para enfrentar as vicissitudes que lhe eram apresentadas cotidianamente.

Oxalufã conta que iniciou a sua vida escolar no então chamado Grupo Escolar Francisco Glicério, designação essa que ainda se encontra na fachada centenária do antigo prédio situado na avenida Doutor Moraes Sales.

Quanto às dificuldades por que passou, o depoente se restringiu a dizer que não se recordava por estas estarem muito distantes no tempo, o que talvez demonstre uma tentativa de esquecimento de algo marcante negativamente, ou pelo menos, a não evocação, nesse momento, para o registro em áudio do pesquisador.

²⁰ Bairro Boa Esperança, conhecido vulgarmente na época por “Fura Zóio”.

- Eu não sei dizer porque eu era levado, era criança, né? Eu era levado pelos meus pais. Não, nunca foi comentado isso, a dificuldade nunca foi comentado, se foi não chegou a meu alcance, entende que eu era garoto né.

Mas, o que chama a atenção, no depoimento de Oxalufã, é a inserção de elementos inéditos até agora não evidenciados pelos demais depoentes; trata-se, por exemplo, da menção feita a uma organização de militância negra da cidade de Campinas, o que trouxe expectativas também inéditas de começar a entender como o negro se organizava fora dos espaços institucionalizados. Sendo Oxalufã, filho do presidente regional da Frente Negra Brasileira (FNB), seria a oportunidade de ouvir alguém que participou da história de resistência dos negros contra a discriminação.

- Meu pai era presidente de regional da rede brasileira daqui, em Campinas, então das coisas que eu sei é que as reuniões eram feitas na sala da minha casa, entende? O objetivo, segundo eu pude perceber, era o de ajudar o negro.

A FNB foi criada em 16 de setembro de 1931, na capital paulista, e, segundo Petrônio Domingues, era uma das “primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas”. (DOMINGUES, 2007, p.106)

Se atentarmos para os apontamentos de Domingues (2007), veremos que a FNB é um marco na luta política do negro brasileiro contra o racismo e a discriminação, uma vez que essa luta se dava de maneira dispersa, o que possivelmente diminuía a sua eficácia em uma cidade considerada a “Bastilha Negra”, “o berço do preconceito”, segundo Oxalufã.

- Aqui em Campinas o negro não era senhor de ser cobrador de bonde, sabe o que é ser cobrador de bonde? Aqui tinha bonde, não sei se você sabe, e o cobrador de bonde tinha que andar (...), você conheceu o bonde? O cobrador tinha que pular toda aquela gente, cobrando, né? Por ser negro não servia, entende? Não era senhor pra ser cobrador de bonde, não era pra ser cobrador de ônibus; quando entrou a linha do ônibus Lira aqui em Campinas o negro não servia. Tinha salão de baile negro (que) era do negro, entende? Que foi o Centro Cívico Campineiro, quando eu fiquei mais mocinho foi que eu conheci o Centro Cívico Campineiro. O preconceito era velado, declaradamente nunca teve, era velado entende?

Na fala de Oxalufã, sintetiza-se a realidade de nosso país, que não admite haver a presença do racismo, que mimetiza o preconceito sob a forma de uma pseudo-democracia etnicorracial. Essa mesma suposta democracia que tem servido para, entre outras situações, manter o negro nos lugares socialmente demarcados - “a favela é a nova senzala”²¹ - pois, enquanto o negro se mantiver nesse lugar não terá e não causará problemas sociais.

Diante dos percalços cotidianos, cada sujeito foi fazendo suas possíveis escolhas; uns optaram pela organização social voltada para a educação, a cultura e o entretenimento e outros pela militância como espaço de educação e luta política.

- Mas tem coisa que eu não alcancei, pá poder contar pra você, porque eu era molecote e não encarava também certas coisas. Quando eu comecei crescer, certas coisas a gente deixou pra lá, né? Depois a gente é levado pela própria situação. Me casei em 1952, aí a gente vai se afastando dessas coisas, né? E fiquei reduzido, até desconhecendo a sociedade, aí me afastei de tudo. Foi logo que casei e aí fiquei caseiro, me aproximei da patroa.

A princípio, as declarações de Oxalufã foram um tanto desanimadoras, pois esperava-se que ele tivesse se engajado na militância iniciada por seu pai; de certa forma, em mim, estava arraigada a ideia de que todo o homem ou mulher negros deveriam ter uma vida de militância ativa, de resistência e rebeldia abertas, sentimento esse que não se aflorou ao entrevistar os outros três depoentes. Percebo que, de fato, muitos escolheram se valer de meios mais ou menos institucionalizados para resistirem às agruras as quais eram submetidos após o final da escravização do negro e dos anos que se seguiram no Brasil. Porém, escolher viver dentro do campo de possibilidades dadas pela sociedade campineira longe de ser um sinal de fraqueza e submissão talvez tenha sido uma estratégia arrazoada, não devo negar que a construção de uma identidade negra e militante possa se dar em um âmbito familiar.

Em seus depoimentos, os militantes do movimento negro brasileiro apresentam algumas formas a partir das quais iniciaram o processo de construção de sua identidade racial negra e de sua militância política. Há casos relatados em que, por exemplo, essa identidade foi constituída desde a infância,

²¹ Trecho da música “Revanche”, composta por Lobão e Bernardo Vilhena.

no seio da própria família negra, ao mesmo tempo em que há vários depoimentos que relatam que esse processo precisou de diferentes fatores externos para que pudesse ter início; houve necessidade de um acontecimento ou de um momento emblemático... (PEREIRA, 2013, p.93)

O que, a princípio, pareceu-me apatia por parte do entrevistado, no contexto de sua fala se mostrou uma forma de resistência comum a tantos outros “patrícios” que, “longe de estarem passivos ou conformados com a situação, procuraram mudar sua condição de acordo com estratégias mais ou menos previstas na sociedade na qual viviam”. (CHALHOUB, 1990 p. 252-253)

Mesma condição reconhecida por Certeau que diz para:

se maravilhar e confiar na inteligência e na inventividade do mais fraco, em face de uma convicção ética e política, alimentada por uma sensibilidade estética, que dá a Certeau possibilidades de crer firmemente na “liberdade gazeteira das práticas”, de ver diferenças e de perceber as microrresistências que fundam microliberdades e deslocam fronteiras de dominação; a inversão de perspectiva, que fundamenta a sua Invenção do cotidiano, desloca a atenção “do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos”. (DURAN, 2007, p. 118)

Faz todo o sentido a frase que muitas vezes é atribuída a Charles Darwin, “não é o mais forte que sobrevive, nem o mais inteligente, mas o que melhor se adapta às mudanças”.

(In) Conclusões

À margem, sim, marginalizados e entrincheirados foi assim que meus entrevistados resistiram às contingências que lhe foram apresentadas se valendo dos meios que no momento lhe pareceram mais auspiciosos, pessoas sem arquétipos de heróis, mas com histórias de vidas que pareciam ter saído de enredos de filmes. Quando comecei a ouvi-los, ainda que estivesse cheio de uma postura de empatia, buscava encontrar, ainda que embaçado, as vestes de super heróis por baixo de suas roupas, ou alguma palavra mágica que lhes conferisse super poderes, como no desenho do Shazam, mas à medida que o tempo passava e isso não acontecia pululava em minha mente um sentimento de decepção.

Só agora e não sem muita hesitação é que percebo em mim a necessidade de encontrar heróis que pudessem expiar as minhas angústias e dissabores vividos por ter nascido negro em um país racista, porém encontro a princípio parceiros de infortúnios.

Carregado estava das narrativas oficiais sobre uma benévola princesa que compadecida da gente negra assina em 13 de maio de 1888 a Lei Áurea, contendo apenas dois artigos e pondo fim a escravização do negro em terras do império do Brasil e que, a partir de um ato tão “generoso” aos negros deveríamos ter para com a ela um sentimento de eterna gratidão, pois caso contrário, seríamos escravos *ad aeternum*, e a este sentimento precisava eu contrapor um outro e, quando outra história não aparece ou, ao menos, não apareceu conforme eu imaginava, a frustração me fez cativo.

Creio que a historiografia oficial omitirá o quanto for possível como e quando aconteceram as resistências negras aos seus escravizadores e sua grei, o que exige por parte do próprio negro e seus descendentes uma revisão e uma reescrita aceitável para essa página da história, mas como fazê-lo? As narrativas da gente negra, em grande parte, foram orais e não escritas e por essa característica é que foram desconsideradas e preteridas por um modelo cuja escrita prevaleceu. Por serem ágrafos, em sua maioria, os povos negros não poderiam senão basear suas sociedades em mitos para tentar compreender o mundo a sua volta, o que definitivamente os colocariam na

condição de primitivos, pois mito se trata de “uma fala”. (BARTHES, 1908, p. 131). Mas, mitos não são só criados por palavras faladas:

Pode ser formada por escritas ou por representações: o discurso escrito, assim como a fotografia, o cinema, a reportagem, o esporte, os espetáculos, a publicidade, tudo isto pode servir de suporte a fala mítica. (BARTHES, 1908, p. 132)

Dessa forma, muito antes dos ex-cativos e seus descendentes se conscientizarem de como estavam se delineando os parâmetros sociais, já se sedimentara uma imagem midiática sobre eles, a qual recebera uma roupagem pseudocientífica, imagem essa que se arrasta até os dias atuais.

Ao se dar conta desse processo, a sociedade composta pelos marginalizados também passa a se organizar criando um passado histórico mítico que, de certa forma, também se tornou excludente ao elencar alguns para comporem trechos de suas narrativas e excluïrem tantos outros, pessoas que na grande parte do tempo mantiveram, ainda que nos dias mais recrudescidos do racismo, da discriminação e do preconceito, suas vidas moldadas segundo as possibilidades apresentadas pela sociedade, suas leis e normas vigentes, como se isso fosse um demérito.

Reconheço, então, a princípio, que ao abrir mão de um mito me apropriei de outro, o de Zumbi e de sua esposa Dandara que, abertamente, se rebelaram, mas de fato meu texto não tratará de heróis e heroínas, mas sim de pessoas ordinárias.

Ao abandonar a tentativa de encontrar as figuras míticas, busquei acalanto nas palavras de Michel de Certeau que dedicou parte de sua obra ao que ele chamaria de “homem ordinário”. (CERTEAU, 1990, p. 57)

Mas, de fato, esse homem ordinário é definido pelo autor como sendo o “herói comum”, ou seja, entre tantos significados trazidos pelo dicionário o que se adéqua ao contexto trata a palavra “comum” como sendo o que é feito em comunidade ou em sociedade, logo, nosso herói então é alguém que não se distingue do meio onde está inserido. De tão comum demorou a ser percebido ou, talvez, foi propositalmente, esquecido.

Após o fim da escravização, uma massa humana foi posta para fora das fazendas que aguardavam os imigrantes europeus que a substituiria como mão de obra para as fazendas de café; fora delas os agora libertos encontraram uma sociedade que não queria acolhê-los, tornando o ambiente o mais inóspito possível, diante dessa realidade se valeram de ardis.

Essa atividade parece corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do 'fraco' na ordem estabelecida pelo 'forte', arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras. (CERTEAU, 1990, p. 104)

Foi dessa maneira que suplantaram todas as vicissitudes que lhes foram apresentadas, mantiveram a sua cultura e não só, eles asseguraram a transmissão desta aos seus descendentes. Certeau, ainda, afirma que um dos critérios para que a produção humana seja considerada cultura é que ela esteja carregada de significados, como podemos ver em um trecho de sua obra: “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que elas tenham significado para aquele que as realiza.” (CERTEAU, 1990, p.142). Significado foi o que motivou a população negra de Campinas-SP a manter as esperanças e suas tradições.

Referências

AQUINO, Tomás de. **Seleção de textos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. **Cultura Tradicional Bantu**. São Paulo: Editora Paulinas, Luanda, 2006.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.

ARALDI, Clademir Luís. Os desafios da Filosofia da Interpretação. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, SP, nº12, p. 07-13, 2002. Disponível em: <http://www.cadernosnietzsche.unifesp.br/pt/component/k2/item/78-verdade-e-interpreta%C3%A7%C3%A3o?qh=YTo2OntpOjA7czo3OiJ2ZXJkYWRIIjtpOjE7czo5OiIndmVyZGFkZSciO2k6MjtzOjEwOiIndmVyZGFkZScsljtpOjM7czo4OiJ2ZXJkYWRIJyI7aTo0O3M6MTI6lid2ZXJkYWRIJ+KAnSI7aTo1O3M6OToidmVyZGFkZScsljt9>. Acesso em 18/12/2013.

BARTHES, Roland. **Mitologia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. Disponível em: http://www.akerudigital.com/descargar/barthes_roland_mitologias.pdf. Acesso em 16/06/2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUR, John. **2000 anos de Cristianismo em África: Uma história da igreja africana**. Lisboa: Paulinas, 2002.

BOBBIO, Norberto, PASQUINO, Gianfranco, MATTEUCCI, Nicola. **Dicionário de Política**, 11. ed., Brasília: UnB, 1983. Disponível em: [http://minhateca.com.br/atilamunizpa/Documentos/BOBBIO*2c+Norberto.+Dicio%20n*3*a1rio+de+pol*3*adtica\(1\),2930014.pdf](http://minhateca.com.br/atilamunizpa/Documentos/BOBBIO*2c+Norberto.+Dicio%20n*3*a1rio+de+pol*3*adtica(1),2930014.pdf) Acesso em 03/06/2014.

BONDER, Nilton. **A alma imoral**: traição e tradição através dos tempos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> Acesso em 27/02/2014.

BRASIL. Decreto nº1331, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Côrte. UNICAMP. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Acesso em 20/01/2013

BRASIL. Decreto-lei Nº 4.244 - De 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/dcreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema ensino%20secund%E1rio.htm Acesso em 06/06/2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**: O negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CÉLESTIN, Monga. **Nilismo e negritude**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1990. Disponível em: <http://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/michel-de-certeau-a-invenc3a7c3a2o-do-cotidiano.pdf> Acesso em 20/06/2014.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DOMINGUES, Petrônio. **Um "templo de luz"**: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000300008&script=sci_arttext Acesso em 28/02/2014.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416x2007000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 01/07/2014

ELIAS, Norbet. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2011. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=q4RSMvhcSygC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=mais%20primitivas&=false Acesso em 31/06/2014.

FAST, Howard. **Caminho da Liberdade**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1986.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não formal**: memórias de jovens e história oral. Campinas: UNICAMP/CMU Publicações, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FREITAS, Décio. **Palmares**: a guerra dos escravos. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. revisada e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em 02/02/2014.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à Pesquisa em Educação**. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2ª edição revista. 2007.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALEY, ALEX. **Negras Raízes**. São Paulo: Circulo do Livro. 1983.

HALL, Stuart. **Dá diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B3ACsS8GcONYMDMyNDI3NDQtYTU3Zi00NjM1LTgxZjctZTM2MGRkNmNmYmFk/edit>. Acesso em 18/04/2014.

JACCOUD, Luciana. O combate ao Racismo e à Desigualdade: O Desafio das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. In THEODORO, Mário. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

JESUS, Ilma Fátima de. O Pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção.

O pensamento negro em educação no Brasil: Expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850).** São Paulo: Companhia das Letras. 2000.

LAPA, José Roberto do Amaral. **A cidade:** os cantos e os antros: Campinas, 1850-1900. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo. 1996.

LARA, Sílvia Hunold: **Campos de Violência.** Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro – 1750 – 1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar. 1986.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação** - abordagens qualitativas. São Paulo EPU, 1986.

MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações Raciais** – negros em Campinas (1888-1926). 2ª ed. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp. 1997.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARTINS, Marcos Francisco. **Educação sócio-comunitária em construção.**

Disponível em:

http://www.am.unisal.br/pos/strictoeducacao/pdf/educacao_sociocomunitaria_em_construcao.pdf. Acesso em 22/04/2014.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória**. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 2011.

NGULUVE, Alberto Kapitango. **Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional**. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2010.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PINTO, Elisabete Aparecida. **Etnicidade, Gênero e Educação: A trajetória de vida de D^a Laudelina de Campos Mello 1904-1991**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000090087&opt=4>. Acesso em 10/02/2014.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **O Mundo Negro: Relações Raciais e a Constituição do Movimento negro Contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext. Acesso 13/11/2013.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico:** África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SILVA, Tiago Lima. **Buscando o Lazer do Homem** - alternativa necessária para uma boa qualidade de vida. Disponível em: <http://www.etur.com.br/conteudocompleto.asp?idconteudo=7689>. Acesso em: 05/10/2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo com fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. **A educação do homem segundo Platão.** 3ªed. São Paulo: Paulus, 2003.

THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

THOMPSON, Paul. História oral: patrimônio do passado e espírito do futuro. In WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. **História falada:** memória, rede e mudança social. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

TOMASI, Julia Massucheti. **Esquecer, silenciar ou compartilhar o trauma:** algumas experiências da memória traumática na cultura contemporânea. Disponível em:

http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie09/RevLitAut_art05.pdf. Acesso em 16/04/14.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/84708933/Livro-Introducao-a-pesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos> Acesso em 01/02/2014.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2ª. ed. rev. Brasília : UNESCO, 2010.

VENERANO, Izaura Márcia. **Liturgia e Negritude**: Uma Aproximação ao Tema na Perspectiva da Igreja Presbiteriana Unida do Brasil. 2003. (Mestrado profissionalizante em Teologia) Escola Superior de Teologia, São Leopoldo. 2003.

ZANATTA, Mariana Scussel. **As identidades possíveis na articulação entre família e trabalho**: um estudo a partir de casais colegas de trabalho. 2008. (Mestrado Acadêmico em Sociologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14748/000667076.pdf?sequence=1>. Acesso em 25/01/2014.

ZIZEK, Slavoj. **Violência**. Relógio D'Água Editores. Lisboa: 2009.