

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

JORGE LUIZ TEIXEIRA DA SILVA

**CAPOEIRA E IDENTIDADE:
UM OLHAR ASCÓGENO DO RACISMO E DA IDENTIDADE NEGRA
ATRAVÉS DA CAPOEIRA**

**São Leopoldo
2007**

JORGE LUIZ TEIXEIRA DA SILVA

**CAPOEIRA E IDENTIDADE:
UM OLHAR ASCÓGENO DO RACISMO E DA IDENTIDADE NEGRA
ATRAVÉS DA CAPOEIRA**

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de Mestre em
Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Religião e Educação

Orientador: Prof. Dr. Alceu R. Ferraro

São Leopoldo

2007

JORGE LUIZ TEIXEIRA DA SILVA

**CAPOEIRA E IDENTIDADE:
UM OLHAR ASCÓGENO DO RACISMO E DA IDENTIDADE NEGRA
ATRAVÉS DA CAPOEIRA**

Dissertação de Mestrado para obtenção do
grau de Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Teologia Prática

Data: _____ de _____ de 2007

RESUMO

Esta pesquisa busca caracterizar a identidade do negro e do racismo através da capoeira. Este foco estabelece conexões com a produção histórica do racismo e da discriminação, que tem produzido formas estereotipadas de representação social da identidade e do lugar do negro na sociedade. Analisa como os adolescentes negros, alunos do grupo de capoeira Zumbi, de uma escola localizada em um bairro empobrecido, marcados pela discriminação, re-elaboram essas imagens negativas na construção de sua identidade e nas relações interpessoais. Faz aproximações teóricas ligadas à formulação e busca de enfoques historiográficos, sociológicos e educacionais que ajudem a explicitar a história de nossa formação social, o caráter da discriminação étnica e social do negro. Através dos dados etnográficos e das falas dos alunos e professores, busca perceber como as manifestações de racismo e discriminação; e como essas categorias, quando percebidas, podem contribuir, de forma dialética, para processos de inclusão e de democratização das relações sociais.

Palavras-chave: Negro. Capoeira. Educação. Identidade e Racismo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 A GÊNESE DO ESCRAVISMO NO BRASIL	10
1.1 A ESCRAVIDÃO AFRICANA	11
1.2 A RESSOCIALIZAÇÃO DO AFRICANO: DE ESCRAVO A NEGRO	14
1.3 O Esvaziamento da cultura: processos e práticas escravistas	15
1.4 SER CIDADÃO NEGRO	21
1.4.1 As relações de raça	22
1.4.2 Quem são os negros marcados pela escravidão	29
1.4.3 Aproximações conceituais entre raça e etnia	33
1.4.3.1 Raça	33
1.4.3.2 Etnia	34
1.5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO NEGRO BRASILEIRO	35
1.6 A RESISTÊNCIA A PARTIR DO LAZER	38
1.7 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO NEGRO BRASILEIRO	44
1.8 A CAPOEIRA COMO ELEMENTO CULTURAL GERADOR DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA	46
2 GÊNESE DA CAPOEIRA	50
2.1 CAMINHOS E DESCAMINHOS	50
2.2 A GÊNESE: DO TERREIRO À ESCOLA	52
2.3 EDUCAÇÃO E CAPOEIRA, CAPOEIRA E EDUCAÇÃO	60
3 INTERSECÇÃO COM A “FALA DOS CAPOEIRAS”	70
3.1 NA RODA AS VOZES DOS CAPOEIRAS	70
3.2 IDENTIDADE, AUTO-ESTIMA E RELACIONAMENTO	81
3.3 RACISMO E DISCRIMINAÇÃO	87
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é entender a capoeira como manifestação cultural étnica genuinamente afro-brasileira, como movimento social ao mesmo tempo religioso, político, educativo e de lazer, em contraposição à concepção e práticas europeias de divisão e especialização cada vez maior do trabalho, das práticas educativas e dos campos do conhecimento e como esse elemento da cultura brasileira possibilita um olhar sobre o racismo e a identidade do negro gaúcho.

A pretensão de realizar uma pesquisa no âmbito desta manifestação cultural surgiu a partir da vontade de encontrar-lhe uma outra face ao longo do contato com ela. É importante afirmar que este processo não desconsidera uma certa subjetividade do pesquisador, localizada, por exemplo, na própria escolha do tema. Essas transformações me forçam ao permanente processo de um *refazer-pensante* da minha prática pedagógica. Entendo esta expressão como um exercício sócio-pedagógico cunhado no diálogo com as influências recebidas cotidianamente pelo educador na relação com as referências sociais e o seu fazer pedagógico. Sem intenções valorativas, pode-se dizer que a tensão travada por este diálogo desemboca em uma prática pedagógica em permanente transformação. Esta, por sua vez, pôde também ser percebida na materialização deste texto.

O jogo de capoeira – seja na forma de jogo, luta, dança ou mesmo esporte-espetáculo – é parte de um conjunto de elementos da cultura corporal dos afro-brasileiros. Ele é o tema dessa dissertação em que se apresentam resultados de uma pesquisa que procurou identificar, analisar e interpretar as relações entre o referido jogo em suas múltiplas expressões e a formação da identidade do negro.

Na intenção de entender a capoeira no seu significado total e não apenas como uma atividade especializada, segmentada, de lazer, formulei o seguinte problema: que relações podemos estabelecer entre a formação da identidade do negro, o racismo e a capoeira na escola.

Ciente das dificuldades que o tema envolve este trabalho, a capoeira e a identidade do negro é necessário frisar que a delimitação não restringe a abordagem de outros aspectos nelas reiterados. Enquanto dissertação, este trabalho se propõe a uma resposta para meus questionamentos e nessa expectativa formulei a seguinte hipótese: a capoeira é uma manifestação cultural étnica genuinamente afro-brasileira, um movimento social ao mesmo tempo religioso, político, educativo e de lazer, que se contrapõe à concepção e às práticas européias de divisão e especialização cada vez maior do trabalho e dos campos do conhecimento.

Enquanto militante de uma entidade não-governamental, relacionada ao Movimento negro, e de movimentos ecumênicos de base popular, enquanto religioso, tenho me envolvido, junto com muitos companheiros e companheiras, desde meados dos anos 90, nas mais diversas práticas alternativas de resistência e reconstrução de uma cidadania cultural, de uma consciência de negritude que considera importante, para uma sociedade democrática, a pluralidade étnica, o respeito às diferenças, a igualdade e direitos de cidadania, nas relações com o Estado e com outras etnias.

A pesquisa foi realizada junto a uma escola particular da rede Adventista, onde funciona, há três anos, no turno da noite, o grupo de capoeira Zumbi. Essa escola está situada numa confluência de várias vilas populares do município de Porto Alegre, com um acelerado crescimento, e, nos últimos anos, com uma melhor infra-estrutura, com pavimentação das ruas e iluminação pública. O entorno da escola é, na sua maioria, constituído de casas populares muito simples, de onde provêm os alunos e as alunas, de famílias empobrecidas, e, com raras exceções, alguns alunos e alunas de famílias de funcionários públicos e pequenos comerciantes.

A dissertação está estruturada em três partes. O primeiro capítulo traz uma abordagem em diversas reflexões sobre o negro brasileiro oriundo da diáspora africana. Busquei demonstrar, à luz dos pressupostos teóricos apresentados, que o eurocentrismo e a escravidão plasmaram

representações sociais da identidade do negro, figurações e estereótipos, através dos quais a discriminação, neles e contra eles, se materializa no cotidiano.

O segundo capítulo busca, através da história, fazer a aproximação entre as raízes originárias da capoeira e as relações entre a capoeira, a educação, a corporeidade e a ancestralidade.

No terceiro capítulo estabeleço a análise e discussão dos resultados da pesquisa a partir das referências teóricas apresentadas nos capítulos anteriores e da intersecção das falas das capoeiras, na relação dialética exclusão e inclusão e capoeiragem no espaço educacional e a contribuição a esse campo do conhecimento, dessa forma subsidiar educadores populares e pessoas comprometidas com a luta dos movimentos de consciência negra.

Considero importante ressaltar que os enfoques desenvolvidos em cada capítulo não são colocados de modo estanque, mas estabelecem um ir-e-vir constante, como numa relação dialogal, que entendo ser necessária à consistência e unidade das argumentações.

O Método

Partimos do princípio de que as discussões e esforços em torno da capoeira, seja ela qual for, devem ser realizados em conjunto com os envolvidos diretamente na prática em questão.

Por isso optamos por tomar como referencial metodológico, para este estudo, os fundamentos da Pesquisa Participante, que se caracteriza por:

Uma pesquisa de ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo, que responda especialmente às necessidades da população que compreende as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas, levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir.¹

Assim sendo, tomando por princípio a realidade discriminatória da criança negra, na escola, desenvolvemos este trabalho, buscando descobrir,

¹ BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 7. ed. São Paulo:Brasiliense, 1988. p. 43.

a partir das próprias crianças, os elementos que nos dessem subsídios para analisar a questão proposta.

Pensamos numa metodologia onde:

“Pesquisador e pesquisados sejam sujeitos de um trabalho comum e, ainda que com situações e tarefas diferentes, ajudem a escrever sua história e possam ser um instrumento a mais de reconquista popular”.²

Dentro dessa modalidade metodológica escolhemos trabalhar com a categoria do Estudo de Caso, tendo em vista que nos limitamos a estudar um grupo de alunos, de uma determinada escola, onde se realiza um trabalho sobre a cultura negra.

Se quisermos, por conta de exigências metodológicas, tipificar este Estudo de Caso, segundo Bogdan, ele se caracteriza por ser um Estudo de Caso Observacional, tendo em vista que se ocupará da observação de um trabalho específico, junto a um grupo também específico de alunos.

Por outro lado, segundo ainda outra caracterização do autor citado, ele não deixa de conter elementos de um estudo Micro-etnográfico, já que nos ocuparemos de:

“Como as diferentes pessoas envolvidas entendem e experimentam os objetivos. São realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo”.³

Os Instrumentos e Procedimentos

Tendo em vista que num Estudo de Caso qualitativo, as hipóteses e os esquemas de inquirição não são aprioristicamente estabelecidos, a implicação dos sujeitos no processo exige um maior cuidado quando à objetivação.⁴

Daí porque, embora a técnica de coleta de informações mais importante neste tipo de estudo seja a observação participante, utilizamos também a entrevista semi-estruturada.

² BRANDÃO, 1988. p. 11.

³ BOGDAN, Robert; BIRTEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução á Teoria e aos Métodos. Porto Alegre: Porto, 1994. p. 62.

⁴ SILVA TRIVINOS, Augusto N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. p. 134.

A coleta dos depoimentos foi realizada através de entrevistas gravadas, procurando-se com esta técnica preservar a maneira própria de cada criança se expressar. Na transcrição do conteúdo das gravações procuro permanecer fiéis à fala original dos atores, extraindo das mesmas os elementos considerados fundamentais para a análise da questão central.

No que diz respeito à observação participante estive presente nos momentos-aula (roda de capoeira), visando observar o processo pedagógico desenvolvido. Além disso buscamos vivenciar situações diversas tais como: apresentações do grupo fora da escola, recreio, horário da merenda, para detectar possíveis indicadores de avanços qualitativos por parte dos integrantes do grupo.

O trabalho direto com os alunos teve a duração de 2 meses, durante os quais realizei visitas semanais à escola (2 por semana), para entrevistas e observações do trabalho desenvolvido. Neste período entrevistamos todos os alunos do grupo, o professor que coordena a atividade, bem como outros alunos de escola que não fazem parte do grupo de capoeira. A entrevista com estes últimos teve como finalidade observar possíveis diferenças de percepção e reações frente à questão do racismo e da identidade negra.

Considero que através desses procedimentos consegui “colocar-me no mesmo lado do observado, incentivando-o a expressar suas opiniões e sentimentos, procurando vivenciar o que eles vivenciam e trabalhando a partir do sistema de referência deles, levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir”.⁵

⁵ BRANDÃO, Carlos. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 43.

1 A GÊNESE DO ESCRAVISMO NO BRASIL

Nas primeiras décadas após o *descobrimento* do Brasil, os portugueses não tiveram interesse imediato pela nova terra, pois não encontraram os metais preciosos que cobiçavam. A Coroa portuguesa passou a se preocupar com a nova colônia apenas quando percebeu que a abundância de pau-brasil poderia tornar-se um negócio lucrativo. Assim, o litoral brasileiro passou a sofrer freqüentes incursões de estrangeiros, todas em busca da nova riqueza que a colônia oferecia.

Em seguida, a Coroa reservou para si o monopólio de sua exploração, através do sistema de Feitoria, da utilização de mão-de-obra dos habitantes nativos, bem como através do patrulhamento do litoral, por meio das *expedições de guarda-costas*. No entanto, nada disso foi suficiente para evitar a ameaça caracterizada pela presença de outros povos europeus no litoral brasileiro. Então, os portugueses perceberam que o Brasil seria daquele que primeiro estabelecesse núcleos estáveis de população.

Surge, assim, segundo Luz⁶, após 30 anos da *descoberta* do Brasil, a necessidade de garantir para si o domínio efetivo do território. Desta forma, começa a fase de colonização propriamente dita.

Inicialmente, as *expedições colonizadoras* trouxeram consigo contingentes de colonos, isto é, homens livres que povoariam o litoral. Os colonos que chegavam ao Brasil aspiravam transformarem-se rapidamente em proprietários rurais, e, portanto, dificilmente se submeteriam a um regime de trabalho assalariado. Isso fez com que a metrópole partisse para outro esquema de povoamento. O litoral brasileiro foi dividido em várias regiões administrativas vigiadas pela burocracia real, que se constituíram nas Capitânicas Hereditárias.

Luz⁷ segue afirmando que as Capitânicas Hereditárias não deram o resultado esperado, pois não eram suficientes para colonizar; tratava-se apenas de medidas político-administrativas. Era necessária uma base

⁶ LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: dinâmica de civilização africano-brasileira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 157.

⁷ LUZ., 2000. p. 159.

econômica estável e rentável que, além de atrair e fixar os povoadores, deveria proporcionar lucros à Coroa. A extração do pau-brasil não tinha essas características, já que era bastante irregular e economicamente instável e estava fatalmente condenada à extinção devido ao perfil predatório de sua exploração.

Foi na cana-de-açúcar que os portugueses encontraram a atividade ideal para sustentar a colonização, devido ao alto valor comercial do açúcar na Europa, à adequação dessa cultura ao clima e solo do Nordeste brasileiro e à experiência de seu cultivo nas ilhas da Madeira e São Tomé.

O problema do cultivo da cana-de-açúcar era o da mão-de-obra.

A Coroa Portuguesa estava consciente de que os camponeses livres dificilmente formariam uma classe trabalhadora que se sujeitasse aos interesses da metrópole, pelo contrário, seriam sempre uma classe de trabalhadores independentes, buscando enriquecer. Além disso, em um sistema de produção baseado unicamente no trabalho livre, os europeus teriam de adquirir as matérias da colônia a peso de ouro e prata, e os próprios recursos daqui extraídos seriam devolvidos sob forma de pagamento.⁸

Esta condição descapilarizaria a metrópole em benefício da colônia, constituindo-se na própria negação da política mercantilista e do pacto colonial.

A população nativa com freqüência articulava fugas ou atacava as plantações coloniais. Assim, era difícil extrair o trabalho necessário à exploração colonial.

Com a escravidão seria possível a exploração lucrativa da colônia, sendo o único meio encontrado de criar riquezas para as metrópoles européias. Dessa forma, tem-se caracterizada a estrutura econômica do Brasil colônia: o latifúndio monocultor e o trabalho escravo.

⁸ PILETTI, Nelson. **História Geral do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 286.

1.1 A ESCRAVIDÃO AFRICANA

Apesar do índio ter servido como mão-de-obra importante nos primeiros tempos coloniais, o trabalho escravo africano foi o que estruturou, predominantemente, a sociedade brasileira.

Analisando a substituição do indígena pelo africano, percebe-se que este superou o índio nas áreas destinadas à produção para o mercado externo. Nas áreas de economia de subsistência, este fato parece ser mais raro. Este fato sugere que a causa dessa substituição está na razão direta da articulação da economia local com o comércio internacional. No contexto econômico do período, o africano era utilizado como moeda barata para aquisição de matéria-prima. Entre os séculos XVII e XVIII, o *comércio triangular*, que alcançava lucros que variam entre 100 e 300%, realizava-se da seguinte maneira: na África, trocava-se manufaturas baratas por nativos; nas colônias, estes nativos eram trocados por matéria-prima. Somando-se o fato que os portugueses já haviam obtido resultados satisfatórios com a exploração do trabalho negro nas Ilhas de São Tomé e Cabo Verde, à mencionada inviabilidade de sustentação do trabalho livre, pode-se deduzir o interesse que possuía o comércio internacional na substituição do escravo indígena colonial, pelo escravo negro africano. Além disso, de acordo com Hoornaert, antes da travessia do Atlântico, os africanos foram transportados pelo Mediterrâneo, durante séculos, para a Itália, Espanha e outras regiões européias, a ponto de Santo Agostinho queixar-se junto às autoridades do Império Romano pedindo providências contra esse comércio. Santo Agostinho diz, conforme consta em Hoornaert:⁹

De qualquer maneira é dever das autoridades tomar providências no sentido de evitar que a África continue sendo roubada em termos de habitantes. As autoridades têm que impedir que tantas pessoas, homens e mulheres, percam sua liberdade em massa e num fluxo interminável, de uma forma que é pior do que presos nas mãos dos bárbaros.

⁹ HOORNAERT, Eduardo. A Leitura da Bíblia em relação à escravidão negra no Brasil colônia. In: **O Negro e a Bíblia: um clamor de justiça**. Petrópolis: Vozes, 1988. (Estudos Bíblicos, 17). p. 16.

Hoonart¹⁰ segue afirmando que, antes da colonização da América Latina, existia na Europa, principalmente na área em torno do mar Mediterrâneo, uma “doutrina comum” entre os cristãos sobre o negro e a escravidão, resultante de uma longa convivência com o africano desde os tempos do Império Romano. Nesta perspectiva, durante a Idade Média, o negro já fazia parte da vida cotidiana dos conventos, das casas ricas e fazendas da Península Ibérica. Desta forma, a escravidão negra, na época em que foi introduzida no *Novo Mundo*, era uma instituição comum na Europa, onde se criara um senso comum que não mais estranhava a mão-de-obra negra á serviço dos brancos.

Nessa época os portugueses já eram senhores do mercado africano de escravos:

As operações para captura de pagãos negros iniciadas no tempo de D. Henrique haviam evoluído num bem organizado e lucrativo escambo que abastecia certas regiões da Europa de mão-de-obra escrava. Ampliar o negócio, mais ainda, e organizar a transferência para a nova colônia era só questão de boa vontade e mais recursos, o que a metrópole lusa não hesitou em oferecer.¹¹

Não há como estabelecer com certeza a data em que os primeiros escravos africanos entraram no Brasil. Possivelmente já tenham acompanhado as esquadras de Cabral e Martin Afonso de Souza como escravos domésticos. O que se pode afirmar é que, inicialmente, não houve um tráfico organizado de africanos. Estes eram trazidos pelos colonizadores ou concedidos pela Coroa, por meio de pedidos de concessões especiais. A Coroa, ao conceder escravos para resolver problemas de mão-de-obra, antecipava-se aos traficantes. Foi a partir dessa época que muitos armadores se especializaram no negócio. As águas da Guiné e Angola se encheram de barcos tumbeiros e o Brasil teve, por quase três séculos, tantos escravos quantos quis.

Todavia, ao longo da narração histórica tida como oficial, escrita e narrada pelo vencedor, tem-se procurado disfarçar o real motivo da escravidão negra no Brasil. Além dos motivos econômicos, outros

¹⁰ HOORNAERT, 1988. p. 16.

¹¹ MARANHÃO, Ricardo; MENDES JR, Antônio; RONCARI, Luiz. **Brasil História – texto e consulta**. 3. ed. v. 1., Colônia. São Paulo: Brasiliense, 1979. p. 98.

argumentos foram utilizados para acobertar os reais motivos dessa escravidão.

Um desses argumentos é aquele que procura justificar a substituição do índio pelo africano, porque o primeiro não se adaptava ao trabalho, e o segundo era fisicamente superior. A atuação do índio na fase do extrativismo do pau-brasil, na qual carregava toras de madeira até às Feitorias e navios, prova que ele possuía capacidade física para o trabalho. Nas Missões Jesuíticas também desempenhavam tarefas agrícolas, pastoris e extrativistas. Na verdade, os nativos, conhecedores da região e identificados culturalmente, freqüentemente fugiam e atacavam as plantações e povoados. A escravidão pressupunha a necessidade de arrancar o indivíduo de seu ambiente, de suas origens. Era preciso promover uma desestruturação total para obter uma submissão completa. Por isso houve dificuldades para escravizar o indígena, pois este não aceitava o trabalho escravo.

Outro argumento não convincente é o de que a escravidão negra se deu devido à tendência do negro à submissão e à superioridade técnica do trabalho dos africanos. Em relação à superioridade técnica, o que se observa é que ela não foi aproveitada nas plantações e engenhos coloniais, pois se tratava de um sistema de trabalho primitivo que não aproveitou muitas das técnicas que os africanos dominavam. Quanto ao aspecto da submissão, a consideração da história da resistência escrava, permitir que essa premissa não é verdadeira. Os negros foram, na verdade, subjugados pelo poder dominante da época, o que não tem nenhuma relação com uma inata ou adquirida tendência à submissão. Portanto, a ideologia do poder se utilizava desse argumento para continuar dominando.

1.2 A RESSOCIALIZAÇÃO DO AFRICANO: DE ESCRAVO A NEGRO

A forma que assumiu a escravatura brasileira foi tão irracional que se tornou necessário fazer uso dos mais variados mecanismos para legitimá-la. Dentre esses mecanismos, estavam aqueles de ordem explicitamente estrutural, expressos nas práticas sociais escravistas, bem como os de ordem

ideológica, embutidos nessas mesmas práticas. É na interação desses dois aspectos – práticas sociais/discurso ideológico – que se pode perceber a lenta, mas sólida, transformação do africano em escravo, e deste em negro. Sobre isso, Ronaldo Vainfas¹² afirma que:

A construção da idéia de negro, identificada à situação de escravo, articulava o processo de integração dos africanos para além de suas origens culturais. Foi com base nessa representação etnográfica que o escravismo compôs a idéia de negro e converteu o racismo na viga mestra da sociedade escravista.

Reconhecida a complexidade desta questão, buscar-se-á evidenciar alguns aspectos fundamentais para a compreensão da construção desse racismo que perpassa a sociedade brasileira, que se reflete e se reproduz na educação, consolidando o mito da democracia racial.

1.3 O ESVAZIAMENTO DA CULTURA: PROCESSOS E PRÁTICAS ESCRAVISTAS

No Brasil, onde o escravo foi predominantemente o africano, o fato fundamental necessário à legitimação da escravidão foi a *ressocialização do africano enquanto escravo*, constituindo-se no mundo do trabalho o espaço central para esta redução.¹³

Como se viu anteriormente, os negros africanos foram trazidos ao Brasil para trabalharem como escravos, primeiramente no cultivo da cana-de-açúcar e, após, em todas as regiões onde se produzisse em grande escala para o mercado exportador. Quem trabalhava no Brasil colonial e imperial era o escravo. A escravidão brasileira, como um dos componentes do sistema mercantilista, adquiriu uma feição característica: nela o escravo era um meio de produção e uma mercadoria, o que demonstrava de forma inquestionável a sua condição escrava.

¹² VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e Escravidão – os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial**. Petrópolis: Vozes, 1986. (História Brasileira, 8). p. 35.

¹³ VAINFAS, 1986. p. 37.

Para haver uma efetiva escravização era necessária uma completa desestruturação da pessoa, arrancando-a de suas raízes, afastando-a de suas referências culturais. Com relação aos africanos, esse processo de *coisificação*, de destruição sócio-cultural, iniciou-se com seu apresamento na África, para acentuar-se, cada vez mais, durante a adaptação ao trabalho. Desde sua captura, o negro sofria violenta agressão a sua pessoa ao ser retirado do convívio de sua família, tribo, terra, para ser levado para outras regiões, de pessoas e costumes estranhos aos seus.

Na travessia do mar, ficavam meses nos porões de navios, presos, famintos, ignorando tudo a respeito de sua vida futura. Chegando ao destino, eram vendidos em leilões, nos mercados públicos, como se fossem objetos ou animais.

Como era propriedade do senhor, estava igualado às coisas e podia ser “herdado, penhorado, arrendado, vendido, alugado, permutado.”¹⁴

O escravo, ao ser privado de sua capacidade civil de cidadão e pessoa, não podia fugir do trabalho, divertir-se segundo suas tradições culturais nem transitar pela comunidade sem o salvo-conduto de seu senhor. De acordo com Ianni¹⁵ “dessa maneira o domínio do escravo era completo; [...] os senhores conseguem o controle total dos cativos mantendo-os na condição de semoventes.” É essa sua condição que vai determinar sua posição no sistema econômico e sócio-cultural. Conforme sua posição no mundo do trabalho, o escravo exercia atividades diversificadas o que, por sua vez, gerava relações escravistas variadas.

Além das diferenças tribais próprias, havia, também, diferenças estabelecidas aqui. Fazia-se distinção entre os escravos nascidos no Brasil e os vindos diretamente da África; entre os da lavoura e os domésticos. Os escravos de *eito* tinham condições de vida mais dura e os de casa, em geral, tinham uma melhor alimentação, além de adquirirem certos laços de dependência e afetividade com o senhor e sua família. Existiam, também, os escravos chamados *ladinos*, que sabiam algum ofício, e os *escravos de ganho*, que eram alugados por seus donos para serviço de outros, ou vendiam água, pão, frutas, doces e verduras nas ruas. Estes escravos

¹⁴ FREITAS, Décio. **O Escravismo Brasileiro**. Porto Alegre: Vozes, 1980. Coleção Caravela. p. 20.

¹⁵ IANNI, Octávio. **As Metamorfoses do Escravo**. 2. ed. São Paulo, Curitiba: Hucite, 1988. p. 141.

podiam ficar com parte do que recebiam e alguns conseguiam economizar para comprar sua liberdade.

Nesta perspectiva, parece difícil tipificar um padrão homogêneo de comportamento e convivência social, e os mecanismos utilizados na ressocialização do africano como escravo foram os mais diversos. Dentre esses mecanismos, pode-se observar alguns explicitamente coercitivos e outros sutilmente persuasivos.

Dentre os explicitamente coercitivos, pode-se destacar a coerção física exercida seja através de maus tratos infringidos aos escravos para extração do sobre-trabalho; seja para “transformá-lo em exemplo para todo o grupo, coibindo insubordinações que afetassem os interesses dos senhores ou os da ordem estabelecida.”¹⁶

Entre os sutilmente persuasivos, estava a instabilidade quanto à proibição ou permissão de divertimentos, o cercamento de suas expressões religiosas e a imposição da língua portuguesa como língua comum. Por vezes, os senhores possibilitavam à escravaria a expressão de determinados costumes grupais, como os batuques e fandangos. Essas concessões, porém, “somente eram permitidas se coincidissem com os interesses dos senhores, como por exemplo, quando podiam operar como mecanismos de relaxamento das tensões ou absorção do ócio da escravaria.”¹⁷ A instabilidade em relação ao que era permitido e ao que era proibido provocava “profundas alterações na identidade cultural, lingüística e religiosa dos africanos.”¹⁸

Assim, algumas situações de convivência com os senhores possibilitava que os escravos ganhassem privilégios que os compensavam não só psíquica mas, às vezes, socialmente, por meio de:

[...] laços de compadrio que, por vezes, ligavam senhores e escravos; o lugar indefinido do escravo nascido na colônia ou do mulato, às vezes perdido entre as duas comunidades e não raro encaminhado para funções intermediárias de feitor ou para o aprendizado de um ofício.¹⁹

¹⁶ IANNI, 1988. p. 141.

¹⁷ IANNI, 1988. p. 141.

¹⁸ VAINFAS, 1986. p. 43

¹⁹ VAINFAS. 1986. p.43.

Estes fatos redundavam numa atitude de dependência, acatamento e percepção diferenciada da escravidão. Conforme Vainfas:²⁰

(...) ao senhor interessava a obediência do escravo para que pudesse extrair dele o máximo de trabalho. Ao africano reduzido à escravidão interessava, quando não a fuga, buscar meios de se integrar à nova ordem de modo menos penoso, com o objetivo máximo de garantir sua sobrevivência pessoal.

O escravo que nascia e crescia dentro deste contexto, organizava seu sistema de ações e expectativas conforme o do senhor. Por isso é possível dizer que o padrão branco dominava tudo. A única chance do escravo melhorar um pouco a sua condição de vida era procurar aproximar-se, o mais possível, do patrão. Conforme Maranhão e outros,²¹

as distâncias sociais eram tanto maiores à medida que se afastavam dos valores europeus representados pelo senhor e sua mulher. Isso fez com que a desafricanização fosse um dos únicos meios de subir na escala social, de chegar aos postos cobiçados, àqueles que davam maior liberdade, segurança e prestígio.

Nesta direção, em algumas parcelas da população escrava desenvolveu-se a vontade de se afastar dos valores africanos e de uma maior adesão aos valores dos senhores brancos. A pigmentação da pele também constituía um padrão de aproximação. Para o senhor branco, por exemplo, o mulato era melhor que o negro, o moreno, melhor que o mulato, e assim por diante. Quanto mais clara era a pele, maior a possibilidade de ascensão social e melhor era o tratamento. Neste sentido, desenvolveu-se um desejo de *branqueamento* que garantia a dominação branca.

Cabe ressaltar que durante a época da mineração, quem ganhasse dinheiro com a atividade extrativa ou comercial, adquiria a possibilidade de ascender socialmente. Assim, os negros que conseguiam enriquecer ou comprar sua carta de alforria conquistavam melhor aceitação. As próprias leis que consideravam a origem negra como um obstáculo para a ocupação de qualquer cargo civil ou oficial eram, muitas vezes, violadas. Bastava o

²⁰ VAINFAS, 1986. p. 34-5.

²¹ MARANHÃO, 1979. p. 116.

candidato não ser *escuro demais* para que sua riqueza passasse a ser critério de escolha.

Desta maneira, de acordo com Ianni,²² “à medida que os indivíduos se afastavam econômica e socialmente do grupo cativo tendiam a reorganizar sua conduta segundo os valores e padrões das camadas sociais nas quais almejavam inscrever-se.”

No entanto, cabe destacar que esses casos de ascensão social de negros eram esporádicos. Ainda que a mobilidade social dentro da sociedade mineira fosse maior, grande parte dos negros regrediu às atividades de subsistência quando a mineração entrou em decadência. Muitos dos ex-escravos tentavam sobreviver da melhor forma possível dentro de uma sociedade que, embora já possuísse uma considerável parcela de libertos, ainda era, basicamente, estratificada entre senhores e escravos. As atividades braçais, consideradas brutais e degradantes, continuavam sendo executadas pelos escravos e seus descendentes. “Há, portanto, uma especialização coletiva imposta pelo próprio sistema que mantém gerações de negros e mulatos na mesma condição econômica (...),”²³ isto é, como escravos ou como trabalhadores braçais livres, ocupando o mesmo lugar social do escravo.

Do mesmo modo, as fórmulas jurídicas que regulavam a descendência continuaram sendo “orientadas no sentido de perpetuar o grupo escravo e manter seus descendentes nesta categoria. Assim o filho de escravo nascia escravo, mesmo se descendente do senhor branco.”²⁴

Portanto, como se pode perceber, desde a captura, venda, até à escravidão efetiva, o africano passava por um violento processo de desculturação e despersonalização que, como aponta Vainfas,²⁵ “...lhe impunha uma situação de anomia social, rompendo bruscamente seu universo cultural de referência sem que se compusesse um novo quadro, pois as regras vigentes passavam a ser as do traficante e do senhor.”

²² IANNI, 1988. p. 34.

²³ IANNI, 1988. p. 151.

²⁴ IANNI, 1988. p. 151.

²⁵ VAINFAS, 1986. p. 34.

O comportamento oficial no regime escravista apresentava alternativas que iam desde o tratamento benigno, cordial e paternalista até os castigos físicos²⁶ todo esse jogo continha uma grande dose de violência cultural e psicológica que destruía o *ethos* africano para integrar o negro à nova ordem, como escravo.²⁷ Por vezes, submeter-se às regras desse jogo senhorial era uma maneira de resistir, tendo em vista a sobrevivência pessoal. Todavia, essa mesma resistência redundava na legitimação das posições de senhor e escravo, dentro do sistema. Pode-se perceber, portanto, o refinamento das técnicas divisionistas, necessário para o êxito da dominação, bem como para a consolidação da estrutura racista em formação.

Vainfas²⁸ afirma que “esta socialização parcial e incompleta tinha uma natureza dupla: a *condição de escravo* com todas as exigências que tal condição acarretava, e a *condição de negro* comum aos escravos, submetidos todos aos senhores brancos.”

Dessa forma, os esteriótipos escravistas vão lentamente sendo selecionados como caracteres raciais e grupais, definindo os negros como os que são escravos ou de sua procedência. Então, a barbárie, a preguiça, a vadiagem, atribuídas aos escravos para justificar a aplicação de castigos, são transferidas para os negros. A cor se tornará a marca racial decisiva e aparecerá como símbolo da escravidão, iniciando, assim, a “metamorfose do escravo em negro.”²⁹ Daí que o negro e o mulato livre “vão ser vistos sempre como de *outro grupo*, indivíduos ligados racial e socialmente aos escravos dos quais procedem.”³⁰

Assim sendo, após a abolição a sociedade branca buscará rearticular os artifícios utilizados durante o período escravista para continuar dominando. Então,

²⁶ IANNI, 1988. p. 137.

²⁷ VAINFAS, 1986. p. 43.

²⁸ VAINFAS, 1986. p. 35.

²⁹ IANNI, 1988. p. 153.

³⁰ IANNI, 1988. p. 152.

[...] o vigor físico do negro continua sendo seguro indício para ligá-lo aos trabalhos pesados; seu *exotismo*, causa de inadaptação à sociedade; sua *bondade*, sinônimo de subserviência; seu esforço e possível sucesso, desejo de ser branco; sua resistência aos preconceitos e discriminações, como sintoma de rebeldia e racismo contra o branco.³¹

Ianni aponta que:

[...] o negro cidadão é apenas o negro que não é mais juridicamente escravo. Foi posto na condição de trabalhador livre mas não é aceito plenamente ao lado dos outros trabalhadores livres, brancos. É o escravo que ganhou a liberdade de não ter segurança; nem econômica, nem social, nem psíquica.³²

1.4 SER CIDADÃO NEGRO

A evolução humana se desenvolve dentro de uma trama histórica, nas diversas relações de sobrevivência. Conseqüentemente, no decurso de sua vivência histórica, o homem se diferencia do animal, firmando-se como produtor de suas condições de existência e de si próprio. Nesse sentido, a produção humana constitui a trama cotidiana dos sujeitos, em suas variadas relações de existência.

Se a especificidade humana é conseqüência de uma constante interação entre homem e sociedade, sua constituição não se formula no plano individual, mas no coletivo. O ser humano constrói e participa de um processo que pode submetê-lo, de forma drástica, às formas mais infames de sobrevivência, ou que pode possibilitar-lhe ser o sujeito transformador da própria vida social configurada em uma extensa rede de influências. Nisso se constitui uma das configurações constitutivas da trama histórica.

O homem é sujeito do seu processo histórico, pois a trama histórica se modifica por sua ação, e ele próprio carrega consigo as marcas e as características de um período vivenciado. Os sujeitos históricos deste estudo

³¹ BOJUNGA, Clóvis. **Encontros com a Civilização Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 192.

³² IANNI, 1988. p. 229.

são os descendentes de africanos, cuja marca de existência é a escravidão, que, em certa medida, determinou a sua vida.

Sabe-se que o homem é um ser político e, nesse sentido, pode-se afirmar que a trama histórica é uma ação política estabelecida de acordo com normas e configurações de um dado período vivenciado. Dessa forma, a produção historiográfica – que por muito tempo teve apenas a elite dominante como interlocutora – também é constituída por uma História que se processa de diferentes formas (marxista, nova história, entre outras).

Neste estudo, no entanto, não se pretende construir uma história da historiografia brasileira. O objetivo aqui é promover um repensar tanto sobre os estudos em relação ao negro quanto sobre a trama que compõe o processo histórico escravocrata brasileiro, bem como sobre os reflexos dessas relações sobre a formação da identidade do negro brasileiro.

1.4.1 As relações de raça

Nos anos de 1950, os estudos brasileiros sobre o negro estavam ainda permeados pela idéia – advinda, principalmente, da obra *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freire – de que a forma de escravidão implantada no Brasil se diferenciava das demais por ter sido “branda”. Nessa direção, pensava-se em produzir, no território brasileiro, um “paraíso racial”, consolidado na “democracia racial”, assim como se acreditava que o preconceito não faria parte da nossa sociedade e que a “raça” mereceria pouca atenção nas discussões acerca da sociedade brasileira.

Skidmore (1976) aponta que a contestação à tal concepção se deu através de três grandes linhas de divergência, a saber: a da “Escola de São Paulo”, liderada por Florestan Fernandes; a dos militantes dos movimentos negros e a da nova geração de cientistas sociais.

Em relação à primeira linha, a Escola Paulista iniciou, a partir dos anos de 1960, um projeto de pesquisa para a UNESCO, que acabou tornando-se a primeira análise, em grande escala, sobre as relações raciais no Brasil

moderno. Apesar dos resultados variados, todos chegaram à conclusão de que havia preconceito de cor no Brasil.

Florestan Fernandes tornou-se o maior referencial de crítica ao dogma da democracia racial. Em *A integração do negro na sociedade de classes* relata que a raça interfere na determinação das oportunidades de vida da população brasileira, porém destaca que ela é uma variável dependente das relações de classe.

Assim como Fernandes, grande parte da esquerda brasileira não considerava a raça como variável independente; a classe era posta como elemento fundamental, o que relegava a questão racial a uma posição secundária, conforme afirma Skidmore.³³

É interessante que grande parte da esquerda brasileira em oposição ferrenha ao regime militar, também encarava a raça como questão estritamente secundária. Qualquer coisa que pudesse parecer discriminação racial era, nessa visão, decorrente da estratificação social.

Já os movimentos de militância negra, ainda que em número reduzido e, por diversas vezes, reprimidos, “afirmaram ser a discriminação racial onipresente” e rejeitaram definitivamente a idéia de superioridade da raça branca, reivindicando a equivalência entre valores africanos e europeus.

Finalmente, a terceira linha de divergência – composta por intelectuais, cientistas sociais, demógrafos, assistentes sociais e ativistas de sindicatos ou de Igreja –, denuncia a discriminação e a ideologia assimilacionista que, de acordo com Skidmore (1976), “bloqueia a discussão pública das relações raciais no Brasil.”

Em fins dos anos de 1970, no entanto, construiu-se uma história de escravidão não mais através da perspectiva da casa grande, mas da senzala, como afirma Reginaldo (1995), o que ocasionou uma maior visibilidade do negro como agente atuante e transformador de seu processo histórico.

Essa visibilidade é expressa, também, através dos movimentos de resistência negra, que, quando trabalhados nas escolas, podem propiciar uma melhora na auto-estima do afrodescendente.

³³ SKIDMORE, Thomas. **Fato e Mito**: descobrindo um problema racial no Brasil. 1976. p. 76.

Nessa direção, os estudos brasileiros acerca do negro apresentam novas características, como o destaque à resistência negra; a compreensão da abolição não como uma redenção, mas um *golpe* que desemprega a população negra; o surgimento a revitalização da história de Zumbi, o líder que representaria os negros em seu processo de luta por melhores condições de vida e de oposição à discriminação. Ainda que recente, essas novas características dos estudos já tem penetração junto à comunidade negra, colocando em pauta o questionamento sobre a presença do afrodescendente na trama histórica. Por outro lado, esses novos enfoques fortaleceram a idéia de uma diferenciação do negro em relação ao restante da população.

Essa nova perspectiva da história da escravidão pretende, também, destacar a resistência desse cidadão enquanto *vítima* de uma trama histórica que, ainda que imposta, foi vivenciada constantemente como luta pela modificação do negro, objetivando resgatá-lo como diferente, mas não como desigual.

Foi no contexto da escravidão moderna que se deu a presença do negro na história brasileira. Essa escravidão foi caracterizada como *escravidão étnico-racial*, circunscrita aos povos indígenas e africanos. O lucro advindo do tráfico negreiro foi fator determinante para que, no Brasil, o africano fosse escravizado e suas características étnico-raciais fossem utilizadas como justificativa para a manutenção dessa escravidão.

Segundo Chiavenato,³⁴ a escravidão representou uma imposição que viabilizou não apenas a colonização, mas também a construção de um país que, assentado na produção de agrícola, conseguiu um rendimento acima de 700 milhões de libras, apenas no período Imperial (1822/1888). Porém, a imposição dessa mão-de-obra levou à exploração e ao massacre de quase 4 milhões de negros (de 1530 – colonização a 1888 – abolição), que foram excluídos da participação de qualquer benefício do processo produtivo deste país.

³⁴ CHIAVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 42-3.

Quilombos e rebeliões organizadas, ainda que não fossem os únicos elementos de reação negra à escravidão, não bastaram para minimizar os abusos cometidos no processo escravocrata, uma vez que a escravidão só poderia ser mantida através da coerção e da violência física.

O processo abolicionista contou, quase que exclusivamente, com a participação da elite dominante e de alguns intelectuais. Foi uma imposição externa que objetivava a transformação do caráter da mão-de-obra. A incorporação do negro na economia não foi pensada e manteve-se a estrutura de dominação e discriminação racial.

Dessa forma, a abolição não significou a conquista da liberdade da população negra para vender a sua força de trabalho, pois o trabalho livre era oferecido para os imigrantes que chegavam ao Brasil. Portanto, o ex-escravo não foi integrado ao mercado de trabalho livre, o que ocasionou a perpetuação da discriminação racial, social e cultural, estigmatizando o negro como *vagabundo, inferior, malandro*.

No período da República Velha (1889-1930), a questão social era tida como um caso de polícia. Porém, após a Revolução de 1930, houve uma ampliação constitucional da cidadania, e a questão social passa a ser caso de política. Começa, então, a surgir a vinculação entre a responsabilidade política governamental e a formação de uma sociedade excludente e discriminatória. Todavia, essa vinculação não teve amplitude suficiente para alterar os conceitos pré-estabelecidos nas ações e nas representações sociais. A situação de pobreza, quando relacionada com a negritude, não é notada como resultado de uma política governamental excludente, mas é vinculada a uma pré-disposição do cidadão.

No Brasil, a ordem racial pouco se altera antes da industrialização. Em períodos anteriores à abolição, negros e mulatos já exerciam atividades manuais e muitos tornaram-se artesãos, ocupando postos de trabalhos especializados. No entanto, a imigração de europeus deslocou estes negros e mulatos para outras áreas de trabalho.³⁵

³⁵ TELLES, Edward E. Industrialização e Desigualdade Racial no Emprego. In: **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, n. 26, 1994, São Paulo, p. 25.

Foi logo após a Segunda Guerra que ocorreu a possibilidade de ascensão social para alguns extratos da população brasileira, com um projeto que pretendia modernizar a economia e estimular o crescimento econômico por meio da industrialização e da substituição de importações. O crescimento e o desenvolvimento pretendidos aconteceram de forma paralela a uma maciça imigração europeia em território brasileiro, iniciada em 1850 e prolongada até 1930. Este novo contingente populacional provocou uma “concorrência racial sem precedentes na disputa pelo emprego.”

A integração do Brasil em um capitalismo dependente não modificou a situação racial imposta aos descendentes de africanos, pois permaneceram à margem do processo produtivo, ocupando os piores cargos e submetidos a um processo de discriminação que não permitiu alterações significativas na hierarquia social. Assim, a inserção social do negro no Brasil, atualmente, deve ser vista como consequência de um processo escravocrata associado a uma permanente situação de discriminação.

O apadrinhamento, muitas vezes, era a única forma do negro ocupar postos especializados no mercado de trabalho.³⁶

A preferência dos empregadores por trabalhadores europeus era bastante nítida, acirrando, assim, a desigualdade da concorrência no mercado de trabalho para o negro, bem como acentuando o processo de branqueamento do Estado de São Paulo.

Após a década de 1920, começa a declinar a imigração europeia, mas os imigrantes e seus filhos já dominavam grande parte dos cargos elevados do mercado de trabalho paulista.

O Brasil, em períodos anteriores à década de 1950, era uma sociedade rural com altos índices de analfabetismo, nos quais os negros representavam a maioria. Isto colaborava para que o exercício da cidadania se constituísse como uma doação estatal alcançada por uma minoria que era posta a serviço da elite dominante.

Após a década de 1950, sendo o Brasil inserido em um projeto de modernização baseado na internacionalização da economia, ocorreu certa abertura do espaço público que possibilitou a luta pelo acesso à igualdade e,

³⁶ FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Branços e Negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

por conseqüência, à uma nova cidadania. Surgiu, em decorrência disso, a ilusão da possibilidade de integração econômica e social.

No entanto, esse processo foi interrompido pela instauração do regime militar, o que obstruiu o processo de construção de um espaço de igualdade política. Todavia, se, por um lado, obstruiu-se o espaço de luta pela igualdade política, por outro, promoveu-se um desenvolvimento econômico muito intenso, ainda que regionalizado.

Esse crescimento, conhecido como “milagre econômico”, promoveu a inclusão econômica e social de uma parcela da população, consolidando a formação de uma classe média. Porém, as massas populacionais, nas quais os negros estavam inseridos, pouco se beneficiaram desse processo de crescimento e desenvolvimento.

Telles³⁷ aponta que a possibilidade de ascensão dos descendentes de africanos passou a ser possível com a industrialização. Parcelas maiores da população negra puderam entrar no mercado de trabalho, alternado sua situação, embora a posição de desigualdade em relação ao branco persistisse. Neste sentido, pode-se afirmar que, se o negro perdeu os cargos manuais que ocupava para os imigrantes, com industrialização ele foi absorvido nas mais baixas ocupações.

Entre 1968 e 1974 ocorreu o apogeu do crescimento econômico brasileiro, alcançando índices muito elevados. Isto foi resultado de uma industrialização concentrada na Região Sudeste, que gerou grandes diferenças regionais. Entretanto, este crescimento econômico promoveu não só um grande êxodo rural, mas também ocasionou a formação de áreas altamente industrializadas com elevada concentração demográfica, como o Estado de São Paulo, por exemplo.

Com a Nova República, houve a ampliação dos direitos constitucionais, possibilitando a inclusão dos analfabetos nos processos eleitorais. Entre outras coisas, retoma-se a idéia da formação de um espaço político igualitário. Porém, a manutenção da crise econômica e os altos índices inflacionários aumentaram as desigualdades sociais e, por conseqüência, as raciais.

³⁷ TELLES, 1994. p. 25.

Até 1980, apesar da manutenção das desigualdades, ocorreu uma diminuição da pobreza. No entanto, a partir de 1990, houve um intenso crescimento dessas desigualdades e, conseqüentemente, a ampliação do número de indivíduos sem recursos, até mesmo para suprir necessidades básicas.³⁸

Nascimento,³⁹ em artigo sobre a exclusão social no Brasil, coloca a hipótese de que a problemática da exclusão social não deve ser relacionada somente à “linha de pobreza”, pois não tem somente uma faceta econômica. A exclusão social atinge múltiplas dimensões dentro de uma sociedade consumista, que condena parcelas significativas da população à não integração à esfera de consumo.

Nascimento⁴⁰ afirma ainda que a exclusão social no Brasil pode ser justificada por “um conjunto de clivagens de ordem econômica, social, espacial, cultural, sexual e racial que se alimentam de estruturas históricas e representações sociais persistentes, de caráter discriminatório.”

As relações sociais são marcadas por uma forte situação de desemprego e de miséria, resultantes do crescimento de favelas e de violências cotidianas. Como, na sociedade brasileira, não há percepção da diferença entre o público e o privado e os direitos viram favores, as reivindicações são tomadas como tumulto, desconhecendo-se, no pobre e no negro, o cidadão destituído de seus direitos.

Nesta perspectiva, tem-se uma sociedade marcada por profunda segregação econômica, social, geográfica, racial, na qual ainda perdura o modelo de exclusão e discriminação que impede uma distribuição igualitária. Sobre isso, Nascimento⁴¹ aponta que “... a *inexistência de um espaço público de iguais, inviabilizado por relações sociais excludentes, impede a montagem de um modelo econômico distributivo, base para a predominância de uma lógica social de integração.*” Assim, a exclusão é produzida e reproduzida no seio da sociedade, pois as relações elaboradas em seu interior dificultam a implantação de uma cidadania plena e a diminuição da pobreza.

³⁸ NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do, 1998.

³⁹ NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do, 1998. p. 57.

⁴⁰ NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do, 1998. p. 63.

⁴¹ NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do, 1998. p. 64.

Neste processo, percebe-se que, atualmente, a questão étnico-racial poderá ganhar uma conotação mais opressiva e particular. Possivelmente a sociedade brasileira, em razão de um novo tipo de emprego, constituído a partir do fechamento de postos de trabalhos, permita o crescimento de uma economia informal e crie, assim, uma nova categoria de excluídos, isto é, aqueles que não são mais necessários no mercado de trabalho.

Sendo assim, o pobre e, de forma mais específica, o negro, não são mais percebidos como trabalhadores, para figurarem como *marginais*, o que justificaria a sua eliminação. O negro, a princípio, é socialmente visto como marginal, como alguém que não lutou para mudar a sua situação social, para ser sujeito, e por isso não merece o estatuto de cidadão.

1.4.2 Quem são os negros marcados pela escravidão

Com a “libertação” (Lei Áurea de 1888) o negro passou de “inferior social” a “inferior biológico”, o que permite à sociedade considerar “natural” o tratamento marginal que lhe impõe.⁴² Inúmeras têm sido as reações da comunidade negra, desde as irmandades religiosas, católicas, os terreiros de batuque e umbanda, passando pelos fundos de indenização e associações abolicionistas, até os clubes recreativos mais ou menos conscientes, e os movimentos negros, engajados na luta pela verdadeira libertação.

Durante trezentos anos, realizando os “serviços mais duros, as tarefas mais infamantes”, os africanos escravizados construíram a sociedade brasileira.⁴³ Pode-se dizer que:

Tudo o que significa luta do homem com a natureza, conquista do solo para habitação e cultura, estradas e edifícios, canaviais e cafezais, a casa do senhor e a senzala dos escravos, igrejas e escolas, alfândegas e correios, telégrafos e caminhos de ferro, academias e hospitais, tudo absolutamente tudo, que existe no país, como resultado do trabalho manual, como emprego de capital, como

⁴² CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional**: o negro e a sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 278.

⁴³ CARNEIRO, Edison. **Antologia do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967. p. II.

acumulação de riqueza, não passa de uma doação gratuita da raça que trabalha à que faz trabalhar.⁴⁴

Quando deixou de interessar aos capitalistas europeus o sistema escravista na América, e passou a Inglaterra a aí fomentar o desenvolvimento de um capitalismo dependente, preparou-se, pouco a pouco, através das leis emancipacionistas, sempre atendendo ao interesse dos proprietários, a liberação da mão-de-obra escrava. Os libertos eram pressionados a permanecer nas fazendas como empregados, dependentes de um patrão, ou compelidos a abandonar o país, retornando à África. Muitos continuaram nas propriedades onde tinham sido escravos, outros enfrentaram as perseguições políticas nas cidades, outros ainda voltaram à terra de origem, como o caso dos brasileiros de Lagos.⁴⁵

Com os instrumentos jurídicos, incluindo entre eles a chamada Lei Áurea, que aboliu a escravatura em 1888, criavam-se contingentes de pessoas marginalizadas, não produtivas, necessárias para construir o exército de reserva que convinha ao sistema econômico. O monopólio da terra, artificialmente criado pela Lei das Terras de 1850, impedia o ex-escravo de tomar posse de parcelas das terras não exploradas e obrigava-o a se tornar mão-de-obra livre. Entretanto, sua capacidade de trabalhar é preterida à do colono europeu recém-chegado, do qual, além de já treinado para o trabalho livre, esperava-se ajudasse a embranquecer a população.⁴⁶

A abolição, que deveria elevar o Brasil “à dignidade de país livre,”⁴⁷ fez do escravo, sem direito à terra, como homem livre, um pária na zona rural,⁴⁸ um marginalizado na cidade, desempregado, vivendo de trabalhos esporádicos e mal pagos, morando em aglomerados junto às cidades, onde, se dizia, havia bandidos escondidos. Coube à mulher negra, que encontrava emprego, pois para o serviço doméstico faltava mão-de-obra branca, manter a família e, assim, sustentar a sobrevivência do negro como negro.⁴⁹ Esse

⁴⁴ NABUCO apud FREITAS, 1980. p. 10.

⁴⁵ CUNHA JR., Henrique. **Negro como Consumidor Diferenciado na Cidade de São Paulo**. 1985. p. 100.

⁴⁶ MOURA, Clóvis. **Rebeliões na Senzala**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 38.

⁴⁷ NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. São Paulo: Progresso, 1949. p. XII.

⁴⁸ NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 44.

⁴⁹ FERNANDES, Florestan. **A Integração dos Negros na Sociedade de Classe**. São Paulo: Ática, 1978. p. 210-11.

trabalho, na maior parte das vezes menosprezado pelos que o contratam, foi e é fundamental para os negros e também para as mulheres brancas, já que garante a sua emancipação.⁵⁰

O escravo, chegando ao Brasil, perdia seu nome africano, tinha sua cultura negada, deixava de falar sua língua e se via na contingência de assimilar nova imagem que o senhor lhe outorgava. Imagem essa que a sua situação de objeto de uso, liberado do patrão, e atirado na periferia da vida, vai ajudar o branco a burilar. Informados de que são pessoas sem raízes. sem inteligência, ingênuas, dotadas para escravidão, fortes para trabalhos braçais, vadias, preguiçosas, desorganizadas, sujas, miseráveis, baderneiras, incapazes de assimilar a “cultura”, destituídas de valores e de humanidade, os homens superpotentes, as mulheres extremamente sensuais, os negros vêm, até nossos dias, fazendo sua história, ora se comportando de acordo com as qualidades que lhe são atribuídas, ora se rebelando e buscando provar o contrário.⁵¹

O mito do brasileiro cordial sustentou e ainda sustenta a ideologia do racismo no Brasil. Cordialidade que é tomada no sentido de igualdade entre pessoas de uma mesma classe, especialmente a considerada superior.⁵²

O mito da cordialidade não é o único a apoiar as manifestações racistas, conforme apresenta Moreira Leite.⁵³ Há o da indolência dos mestiços e o da inferioridade dos negros que levaram Nina Rodrigues a prever prejuízos para a “civilização” brasileira. Há o da superioridade dos descendentes dos europeus, defendido por Alfredo Ellis Júnior. Há a tese do pensamento primitivo, pré-lógico, do negro em oposição ao pensamento lógico, maduro, do branco, explicitada por Arthur Ramos.

Para ser mais facilmente aceito na sociedade, o negro deve embranquecer. A miscigenação, “uma miragem psicológica,”⁵⁴ conforme manifestam negros, peões e congos em Goiás,⁵⁵ os torna “mais como os brancos”, embora os “diminua como raça”, concede-lhes “progressiva

⁵⁰ LOPES, Helena Theodor. **Axé e Vidu**. Rio de Janeiro: 1986. p. 57-8.

⁵¹ FERNANDES, Florestan. **A Integração dos Negros na Sociedade de Classe**. São Paulo: Ática, 1978. p. 220-21.

⁵² HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympo, 1948. p. 33.

⁵³ MOREIRA LEITE, Dante. **O Caráter Nacional Brasileiro: história de uma ideologia**. São Paulo: Pioneira, 1983. p. 45.

⁵⁴ NIXON, Iolanda. **Miscigenação ou Equalização: mito ou realidade**. Salvador: 1986. p. 78.

⁵⁵ BRANDÃO, 1977. p. 138.

melhora de posição social”. E constata Brandão⁵⁶ que “o negro é, ao mesmo tempo, ‘uma raça’ e ‘uma cor’”. A “‘raça’ o associa à sua origem e ao seu passado, enquanto a ‘cor’ o qualifica no presente.⁵⁷” Mas, ser mais claro não é suficiente, “ele precisa fazer, com mais rigor do que o branco, ‘as coisas boas’ da sociedade, para pelo menos igualar-se a ele.⁵⁸”

Embranquecer torna-se para muitos uma meta, seja recorrendo ao casamento com pessoas brancas ou de tez clara, seja assumindo comportamento de brancos, a ponto de desprezar os próprios negros, seja conseguindo, o que é mais raro, poder econômico.⁵⁹

É, pois, numa atmosfera de desprestígio e segregação, que o negro brasileiro vem lutando para se impor enquanto negro.

De uma forma ou de outra, o discurso e a atuação dos movimentos negros, bem como o resultado das investigações, comprovam que a religião afro-brasileira, na expressão singular que tomou em cada região, é o fundamento mais próximo da origem africana, do ser-no-mundo do negro brasileiro.

As variáveis da religião negro-brasileira, com maior ou menor reelaboração dos modelos africanos, converteram-se numa superestrutura religiosa-cultural que serviu de resposta antitética ao paternalismo das instituições do sistema etnocêntrico oficial.⁶⁰

Graças à religião e no interior da religião, “o negro teve e tem mantido a sua condição de ser humano e encontrado meios para, muitas vezes, subverter a ordem da dominação, assumindo sua função política na sociedade.⁶¹”

De um lado, os movimentos negros, mais ou menos institucionalizados, voltados para a causa do negro oprimido, expressam de diferentes maneiras, por escrito ou na sua ação nas comunidades, o objetivo de conscientização de que a identidade dos negros revela-se, faz-se e refaz-se: no orgulho de ser negro e em todas manifestações para transformar o destino traçado pelos

⁵⁶ BRANDÃO, 1977. p. 137.

⁵⁷ BRANDÃO, 1977. p. 139.

⁵⁸ BRANDÃO, 1977. p. 148.

⁵⁹ FERNANDES, Florestan. **A Integração dos Negros na Sociedade de Classe**. São Paulo: Ática, 1978. p. 210-11.

⁶⁰ SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagôs e a Morte**. Petrópolis: Vozes, 1976.

⁶¹ MOURA, 1988. p. 102-03.

brancos para os negros; na valorização e compreensão da herança africana, na busca de conhecer a cultura e a história da África: no empenho de luta junto ou em prol de negros oprimidos, estejam onde estiverem.⁶²

1.4.3 Aproximações conceituais entre raça e etnia

1.4.3.1 Raça

Reconhece-se que o termo raça tem sido usado, historicamente, para descrever e distinguir a população humana com base em traços de diferenciação bio-fenótica. O uso dessa expressão, confunde-se geralmente com o uso do termo etnia, embora, tecnicamente, possam ser empregados de forma diferenciada.

Genericamente, entende-se que todos os seres humanos pertencem a uma única espécie animal: *Homo sapiens*, ou seja, haveria um ancestral biológico comum a todas as pessoas. Contudo, é certo que o conceito raça busca registrar as diferenças existentes entre os humanos, subdividindo-os em distintos grupos biológicos.

Esta concepção tradicional vem sendo hoje rejeitada à medida em que se considera impossível separar a humanidade de forma clara e definida em raças. Por isso, este conceito biológico de raça está superado, sendo considerado, mais recentemente, como as diferenças humanas no sentido de uma poderosa força social e cultural, atuam de forma contínua no desenvolvimento da humanidade, produzindo diferenças físicas e comportamentais. Ianni,⁶³ define o termo raça, sob o ponto de vista sociológico, como uma categoria social constituída por referências sociais, culturais, históricas, que tomam evidências das diferenças físicas.

⁶² Estudos Afro-Asiáticos, 1983. p. 8-9.

⁶³ IANNI, 1996. p. 43.

É preciso considerar que as discussões mais atuais sobre o conceito de raça, desmistificam os conceitos tradicionais sobre o tema⁶⁴, e que serviram de suporte teórico ao racismo e ao preconceito racial, e que concorrem historicamente, para a legitimação da escravidão do negro.

Assim, considero que as concepções de raça são construtos sociais determinados pelas relações político-econômicas estabelecidas na sociedade e não com base na herança biológica dos seus componentes. Nesse sentido, vai explicitar o fato de que sobre caracteres físicos e biológicos, recaem valores sociais determinados pelas relações de poder, ou seja, de quem tem o poder na sociedade.

A ascendência afro e a cor da pele - como significante para desqualificar a cultura, a história e os paradigmas filosóficos não-ocidentais, vão localizar as pessoas em posições imaginárias ou reais a estrutura social. As raças são construídas a partir de categorias de diferença que existem somente na sociedade: elas são produzidas por forças sociais conflitantes; elas justapõem e informam outras categorias sociais; elas são mais fluídas do que estáticas ou fixas; e elas têm sentido somente em relação com outras categorias raciais.⁶⁵

Os estudos de genética, mais atuais, propõem uma discussão no sentido de que a estrutura hereditária de qualquer organismo está formada por unidades independentes contidas nos genes, e se perpetuam por autoprodução.

1.4.3.2 Etnia

A expressão etnia está relacionada às referências culturais e aos valores de determinado grupo, ainda que a presença de elementos de natureza biológica, presentes nas classificações que se possam utilizar para caracterizar os diferentes grupos humanos, precisam ser considerados.

⁶⁴ Nesse contexto, entra Nina Rodrigues, nos finais do século XIX, envolvido pelos estudos científicos racistas, originários, sobretudo de uma Sociedade de Antropologia, fundada em Paris em 1859, onde os cientistas estudavam o tamanho e o volume do cérebro. Também a teoria Darwiniana da seleção natural serviu como base a argumentações racistas (Larousse Cultural).

⁶⁵ LOPES apud CARVALHO, João. Carlos Monteiro de. **Camponeses no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 82.

Desse modo, opto por utilizar, preferencialmente, nesse trabalho a expressão etnia, por entendê-la mais apropriada ao estudo da questão negra.

Entendo que um grupo étnico deriva sua identidade dos seus distintos costumes, linguagem, ancestralidade, lugar de origem, valores sociais, cujos traços somáticos e referenciais culturais comuns dão identidade ao grupo enquanto tal. Por isso, refiro Thompson,⁶⁶ por entender que o conceito de etnia dá ênfase à identidade dos sujeitos na perspectiva cultural, a qual é dialeticamente construída em contextos de interação do universo subjetivo de determinado grupo. Assim, segundo Thompson,⁶⁷ o que define etnia é o sentimento de pertencimento, de inclusão em um grupo no qual as pessoas se reconhecem e se dão a conhecer: bem como têm ou criam sinalizações que as distinguem de outros: a língua, a religião, a nacionalidade, a cultura.

1.5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO NEGRO BRASILEIRO

A identidade dos negros e das negras, no Brasil, está fortemente relacionada às suas condições de escravos. Essa imagem é que tem sido utilizada de forma mais freqüente, sendo a mais conhecida e divulgada. Porém, a imagem do negro quilombola e insurreto, em suas lutas de resistência contra essa condição de escravo, é mais raramente tratada.

Assim, é da condição de escravo que se tem perpetuado o lugar social do negro na sociedade, que se tem construído estereótipos⁶⁸ sobre seu comportamento, que se tem reafirmado sua exclusão dos bens de produção gerados pelo seu trabalho, enfim, que se tem determinado sua marginalização social em larga escala. É sobre essa imagem distorcida do negro, construída ao longo da escravidão, que Petronília Silva⁶⁹, faz uma síntese:

⁶⁶ THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 46.

⁶⁷ THOMPSON, 1999. p. 51.

⁶⁸ Entre algumas das visões estereotipadas do negro, feito escravo, podemos mencionar: a sua incapacidade mental, sua irresponsabilidade latente e exacerbada sexualidade.

⁶⁹ SILVA, Petronilha; GONÇALVES, Beatriz. **Histórias de Operários Negros**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1987. p. 5.

A sociedade tem propagado a imagem do negro apenas como escravo, como o cidadão sem raízes culturais e sem historicidade. como o indivíduo de índole compatível com a escravidão. como símbolo da miséria da fome e da sujeira certamente, por causa disso o negro tem sido visto como preguiçoso, indolente, pouco trabalhador, indisciplinado, vagabundo, vadio, sem inteligência, despossuído de valores, de civilidade, de humanidade com pouca cultura criminoso, baderneiro. Os livros didáticos, um pouco mais condescendentes. mostram-no pobre e infeliz. O irracional, o feio, o ruim, o sujo. o sensitivo, o superpotente e o exótico, são as principais figuras do mito negro.

Por outro lado, é preciso considerar que o elemento africano, feito escravo, tinha um modo de vida próprio que, em certa medida, buscou reconstruir na diáspora.

Pode-se permitir uma relação que considere a matriz de organização social como matrilinear a forma de organização dos quilombos, que representaram para os escravos fugitivos, em nosso país, uma reconstrução de sua organização político-social coletiva, às vezes confundida, por alguns historiadores, como uma mera forma de regressão tribal. Os quilombos constituíram não apenas uma forma de resistência dos escravos à escravidão; contrapunham-se também à forma de organização e à estrutura da sociedade vigente. Diz Maestri⁷⁰ que *“a oposição fundamental entre quilombo e o mundo oficial era, no entanto, política. A concentração de escravos era um pólo libertário subvertendo a organização escravista.”*

Assim, uma das primeiras atitudes do dono de escravos era eliminar, de forma direta ou indireta, a consciência familiar e religiosa do escravo, separando-o do grupo de mesma origem, impondo-lhe outro nome, outros valores religiosos, tratando-o como objeto de exploração:

O escravo, como “coisa” produtiva, tem que se ocupar das atividades que lhe são votadas; entregar a totalidade (ao menos formalmente) dos frutos do seu trabalho: viver com o que seu senhor julgue bom lhe entregar. O ritmo e duração de sua jornada de trabalho é, também, arbítrio do seu dono. O escravismo exigia efetivamente, que o escravo se transformasse em uma máquina, que alienasse ao máximo sua humanidade. O limite último desse processo era a perda da única capacidade humana valorada pelo senhor: a capacidade de trabalhar. A sociedade escravista criava as melhores condições para que o homem escravizado se transformasse, objetiva e subjetivamente, em escravo. Ele era apartado de toda vida ideológica que lhe sugerisse ou compelissem a

⁷⁰ MAESTRI FILHO, Mario José. **O Escravo no Rio Grande do Sul a Charqueada e a Gênese do Escravismo**. Caxias do Sul: EDUSC, 1984. p. 125.

um outro destino. A escravidão era apresentada como uma realidade imutável, alicerçada nas leis do mundo real e espiritual. Os cultos de origem africana eram reprimidos; a religião católica oficial pregava a legitimidade da escravidão, a obediência ao senhor, a inferioridade do homem negro [...] O escravismo exigia do escravo profunda submissão: exigia que ele se julgasse inferior, destinado, por natureza, à escravidão; incapaz de uma vida distinta. Para alcançar isso, o senhor, podia premiar ou castigar... No entanto, o escravo sempre resistiu.⁷¹

Quanto à religiosidade africana, é importante salientar que esta propõe uma visão mítico-agrária do mundo. Não há separação entre o mundo sacro e mundo profano; entre mundo do bem e mundo do mal, pois, conforme Altuna,⁷² *“para os africanos, a energia divina está presente em todas as partes da criação, de modo que os homens, as outras criaturas viventes, e, até mesmo os fenômenos naturais estão dela penetrados e achando-se, por isso, em comunhão”*.

Outro aspecto importante no contexto da religião africana é o fato de que esta dá uma grande importância à ancestralidade, cuja prática perpassa o dia-a-dia da vida familiar, através da veneração aos antepassados. A verdadeira veneração dos idosos está diretamente relacionada à tradição oral, base do culto aos ancestrais.

Sobre a tradição oral, diz Altuna:⁷³

Em África, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca. Durante muito tempo se pensou que os povos, sem escrita, são povos sem cultura. A África negra não possui escrita, mas isto não impede que conserve um passado e que os seus conhecimentos e cultura sejam transmitidos e conhecidos. O meu professor T. Bokar dizia uma coisa é a escrita e outra o saber. A escrita é a fotografia do saber, mas não é o saber. O saber é uma luz para o homem. É a herança de tudo aquilo que os antepassados conheceram e transmitiram em gérmen, à maneira do baobá que em potência se encontra já na semente.

Portanto, é preciso considerar que a existência e a preservação de um modo de vida africano, formaram uma certa consciência de africanidade que subsistiu à escravidão. Esta africanidade plasmou-se, historicamente, graças à endoculturação negro-africana, que foi superior à de todos os continentes.

⁷¹ MAESTRI FILHO, 1984. p. 112-13.

⁷² ASÚA ALTUNA, P. Raul Ruiz de. **Cultura Tradicional Banto Luanda**. Secretariado Diocesano de Pastoral:Luanda, 1985. p. 470.

⁷³ ASÚA ALTUNA, 1985. p. 32.

Ou seja, os condicionamentos históricos, o isolamento durante séculos moldaram o caráter específico de um *ethos* negro e africano. Dai provêm os termos negritude e africanidade.

1.6 A RESISTÊNCIA A PARTIR DO LAZER

No início do século XX, o Brasil vivia um momento social agitado. As camadas populares se confrontavam com a República oligárquica, com a República das elites. A capoeira era considerada crime e os capoeiras eram perseguidos e presos. Temos como destaque na capoeira Mestre Pastinha, Mestre Bimba, Manduca da Praia e Besourinho Cordão de Ouro entre outros.⁷⁴

Nesse período, surgem movimentos populares de várias matizes: o cangaço, as romarias de Padre Cícero, a Guerra dos Canudos e o Contestado, entre outros.⁷⁵ Todos tiveram em comum a insatisfação popular em relação à ordem vigente e a origem popular da maioria de seus participantes. O número de negros era expressivo nesses movimentos.

Os anos passavam e uma questão ainda estava sem solução: como ser uma nação moderna com tantos negros e mestiços? Com o passar do tempo a tentativa de embranquecimento da pele vai se mostrando ineficaz. É possível que alguns negros e mestiços emergentes se passem por brancos, mas a realidade é que o número de negros pobres é muito grande e, para desespero das elites, não tem imigração de brancos, seguida de miscigenação, que acabe com esse “problema”. A visão do negro inferior já se encontrava introjetada na sociedade, pois foram três séculos de escravidão, onde a principal justificativa para que um homem pudesse escravizar outro homem era a superioridade de um em relação ao outro. Um era humano e o outro, sub-humano.

⁷⁴ SILVA, Petronilha; GONÇALVES, Beatriz. **Histórias de Operários Negros**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1987. p. 66.

⁷⁵ SILVA, 1987. p. 66.

Neste contexto surge, na década de 30, uma teoria capaz de resolver o problema. É a democracia racial. Essa teoria teve como principal mentor Gilberto Freyre, e como principal referência bibliográfica a sua obra *Casa Grande e Senzala*. Freyre argumentava que a colonização portuguesa, em relação a outras práticas de escravidão, foi uma colonização que, a grosso modo, não maltratou tanto o negro. E quando isso acontecia, as punições eram justas. Nasce assim a teoria da harmonia entre negros e brancos. O que antes era defeito do Brasil – o grande número de negros e o alto grau de miscigenação, – passou a ser qualidade. O Brasil era um país formado a partir da contribuição dos negros, dos brancos e dos índios, e essas três raças viviam de forma harmônica. Não havia discriminação no país.⁷⁶

A idéia da democracia racial foi logo disseminada. Outras visões surgiram reformulando ou contestando a democracia racial. Mas o fato é que a visão de um país racialmente democrático é a que reina até hoje entre a maioria da população brasileira.

Tudo estaria bem se realmente essa democracia existisse. Vários indicadores podem contestar a democracia racial. Vejamos alguns.

A visão de uma escravidão mais “humana” e menos repressiva não condiz com a realidade. Várias passagens da história do Brasil demonstram como os portugueses aplicavam castigos desumanos aos escravos e escravas, obrigando-os a trabalhar de sol a sol, além de viverem nas piores condições de higiene e alimentação. Sem contar com a violência sexual em relação às escravas. Mais ainda, a instituição “escravidão” em si já é em si mesma uma violência, independentemente do grau como essa violência é exercida.⁷⁷ Atribui-se à contribuição das três raças a formação da nacionalidade, dando ao branco o papel central nessa formação. Os valores morais, religiosos, políticos e sociais vinham da Europa. Coube ao branco contribuir com a razão. Ao negro e ao índio couberam pequenas contribuições no campo da emoção, do folclore e do exótico. Pode-se dizer que a democracia racial coloca o branco no centro e o índio e o negro na periferia.

⁷⁶ SILVA, Petronilha; GONÇALVES, Beatriz. **Histórias de Operários Negros**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1987. p. 67.

⁷⁷ SILVA, 1987. p. 67.

A partir da repartição de valores entre as três raças, as imagens positivas cabiam ao branco: beleza, inteligência, cultura superior, etc. Ao negro coube o lugar da feiúra, da burrice, do folclórico, do exótico, da inferioridade. Isso, sem dúvida, até hoje dificulta a formação sócio-psicológica dos negros, pois deixa de introjetar nas crianças negras a auto-estima tão necessária à formação de qualquer pessoa.

Talvez não exista nada que conteste com maior eficiência a democracia racial do que a própria situação do negro brasileiro, passados mais de cem anos de abolição. A maioria dos negros está nos extratos mais baixos da sociedade. São meninos de rua. São os que abandonam com maior frequência as escolas. São os que não conseguem uma boa colocação profissional, etc. Se a explicação não é biológica, só pode ser fruto de um processo de preconceitos e discriminações raciais. São processos que, por si só, desmentem a democracia racial.

Algumas pessoas e movimentos, mesmo com o advento da teoria da democracia racial, perceberam o processo de discriminação contra o negro no Brasil e lutaram contra ele. As lutas dessas pessoas contribuíram e contribuem para a percepção dos mecanismos de discriminação e para a criação de práticas que combatam o racismo.

A opressão sofrida pelos negros vai ocupar um lugar de destaque na obra do poeta Solano Trindade, o qual, em sua poesia, ia contra todos os tipos de opressão. O autor via nas manifestações culturais negras, como o samba, e nas manifestações religiosas afro-brasileiras, elementos importantes para a formação da identidade étnica e para a luta contra o racismo.

No esporte temos negros mundialmente conhecidos, como é o caso de Edson Arantes do Nascimento, o "Pelé", considerado o "Atleta do Século", muito criticado pelos movimentos negros pelo fato de não se envolver, pelo menos de forma contundente, em lutas anti-racistas. Inversamente, temos Adhemar Ferreira da Silva, que igualou o recorde mundial do salto triplo uma vez e superou três vezes na década de 50. Foi campeão pan-americano e ganhou medalha de ouro nas Olimpíadas de Helsinque (1952) e Melbourne (1956). Adhemar foi membro do Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo.

A música é uma das manifestações mais importantes para o negro manter suas tradições e sua cultura. Com a difusão do rádio, do disco e a solidificação de uma indústria cultural, a música popular deixa de ser um produto marginal e passa a ser um grande produto de consumo. O saber popular musical passa a ser valorizado e o ritmo industrial exige músicas sem ligação com causas sociais. É nesse ritmo acelerado da indústria cultural que a memória musical vai se perdendo. É preciso resgatar e manter a memória. É preciso registrar a participação do negro na música popular, valorizar os artistas negros, a música afro-brasileira, no sentido de contribuir para a identidade étnica.

Num país onde a estética branca é a que impera, os negros lutam muito para conseguir seu espaço nas artes cênicas. No teatro e no cinema, durante muito tempo, o pouco espaço que o negro tinha ficava quase que exclusivamente ligado ao folclore, ao pitoresco ou ao cômico. Na TV, até pouco tempo, só se encontravam negros em alguns papéis, como empregadas domésticas e bandidos. No final da década de 60, por exemplo, a TV Globo exibiu uma adaptação do romance de Harriet Beecher Stowe: “A Cabana do Pai Tomás”, onde o personagem principal era interpretado pelo ator Sérgio Cardoso pintado de preto.

Na década de 90, encontram-se na TV negros em papéis médios que ganham até certo destaque, mas o número de negros nesses papéis é muito pequeno. São exceções. Parece que as emissoras de TV os empregam para demonstrar uma certa democracia racial televisiva. No teatro e no cinema os negros também encontram sérias dificuldades.

É comum entre os folcloristas a afirmação de que a capoeira é a forma nacional de luta mais comum do afro-descendente do Brasil.⁷⁸ Os anos 80 e 90 assistiram a um verdadeiro *boom* desta forma de expressão cultural. A antropóloga Travassos⁷⁹ afirma que:

Nesses últimos 60 anos, com a volta da capoeiragem à legalidade, temos podido perceber cada vez mais e com maior nitidez os diferentes matizes nos usos e significados atribuídos à capoeira por

⁷⁸ CARNEIRO, 1967. p. 56.

⁷⁹ TRAVASSOS, Sônia Duarte. Negros de Todas as Cores. In: **Brasil um País de Negros?** Salvador: Pallus, 1998. p. 261.

segmentos sociológica e etnicamente bastante diferenciados da população.

Observar o rico discurso dos mestres e capoeiristas em geral, assim como considerar a enorme riqueza e eficácia simbólicas por eles transmitidas, é uma via que, certamente, nos leva a um saber e uma prática que nasceu em meio à população negra e escrava no Brasil, há, talvez, uns três séculos.

O samba, a capoeira e o candomblé, símbolos étnicos originalmente negros, são atualmente sinalizados dentro e fora do Brasil, ainda que em graus diversos, como símbolos nacionais. Todavia a existência destas manifestações até hoje é resultado de uma longa luta por reconhecimento cultural travada pelos escravos ao longo dos quatro séculos de cativeiro. Apesar de sua dramática situação de desterrados e escravizados, os africanos não ficaram passivos diante de sua nova condição. Ao contrário, através de sua produção cultural, souberam conquistar espaços de atuação, no interior de um processo dinâmico de recriação de sua identidade étnica em solo brasileiro.

Uma outra forma de legitimação da cultura afro-descendente, não só no Brasil, mas num âmbito muito maior, tem sido a música. Como as primeiras manifestações musicais não deixaram vestígios seguros, é impossível precisar como e quando surgiu a música. A maior parte dos estudiosos sequer se arrisca a fazer especulações, enquanto outros abordam hipóteses com base no que se sabe sobre a vida humana pré-histórica e preenchem as lacunas óbvias com forte dose de imaginação. Entretanto, nenhuma teoria afirma com certeza o momento em que os primitivos começaram a fazer arte por meio de sons.

Esta forma de afirmação cultural afro-descendente é repleta de sons. É uma festa de ritmos e cantos bravios, onde a sensibilidade se manifesta livremente. E acontecem a dança e o canto em meio à luta.

Na expressividade harmônica afro-descendente, a musicalidade é fundamental. Raiz e corpo da arte, a melodia flui de toda parte. Berimbaus, atabaques, ganzás, agogôs, pandeiros: tudo é som e movimento.

As cantigas estão presentes no simples ato de se expressar. E o canto – geralmente conduzido com energia e expressividade – pode ser de improviso ou evocado desde os antigos ou de situações reais vividas.

A atenção do afro-descendente está, quase sempre, no conteúdo da música. Pode estar sendo transmitida uma mensagem onde ele dá expressão à sua vivência, às experiências adquiridas ao longo da vida. Pode ser ainda que a ladainha rememore fatos passados, trazidos à lembrança como aviso aos jovens, enquanto perpetua um pouco da história de seus antepassados.

Assim como a capoeira, a música é um elemento fundamental da cultura afro-descendente, recorrentemente utilizado na imagem pública que se produz sobre este povo. É interessante observar também a profusão de músicos afro-descendentes que, há séculos, se tornaram objeto de consumo em todo o território nacional e no mundo. Outra constatação interessante é o fato de muitos músicos afro-descendentes, que se tornaram importantes no cenário musical brasileiro, sempre recorrerem ao universo simbólico da cultura afro-descendente ao criarem suas imagens musicais. Assim, tanto expandiram signos estereotipados quanto reelaboraram e reafirmaram outros da cultura de seu povo que alcançaram uma dimensão mundial.

Muitos músicos procuraram elaborar uma música cuja poesia nascesse da prática cotidiana do povo negro da terra. Esta música “não é propriamente emotiva e muito menos imperativa. Antes que centrada na primeira pessoa, expressando direta e invariavelmente a atitude e os sentimentos de quem fala, está mais orientada para contextos e coisas (A musicalidade negra).”

Nos últimos anos, os afro-descendentes geraram internamente um produto musical cuja popularidade no mercado brasileiro tem permanecido. Proporcionalmente, aumentou a atenção da mídia local, nacional e internacional fora a música afro-descendente. Além do desenvolvimento da indústria cultural e do interesse da mídia, o fator importante neste contexto é o rápido recrudescimento da identidade negra. Esta identidade se relaciona tanto com um aumento de curiosidade para com a diversidade cultural do afro-descendente, para com seus ritmos e danças, quanto com o desejo de cidadania e consumo de uma nova geração de jovens afro-descendentes (A musicalidade negra).

Deste modo, a música produzida e consumida no meio afro-descendente, ainda que, muitas vezes, considerada ‘frívola’, reflete um interesse crescente para quanto de “genuíno”, de ‘africano’, está presente em diferentes fenômenos musicais do povo afro-descendente. Esta música, estes músicos e estas imagens não podem ser dissociados do carnaval. Logo, de consumo fácil e imediato, mobilizador de emoções efêmeras. De qualquer forma, como já se observou, o carnaval recebe o impacto da vida simbólica e material do cotidiano afro-descendente.

O impacto da música na cidade, nas relações raciais, na vivência do lazer e na indústria do lazer: o que determina uma ligação tão forte do negro com a música; os conceitos-chave, como suingue, axé, ginga, negritude, tempero e mistura; como e porquê uma “cultura musical” mobiliza a juventude negro-mestiça no Brasil; que expectativas esta cultura cria entre os jovens negro-mestiços.

1.7 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO NEGRO BRASILEIRO

A escolaridade formal é tida como “um auxiliar razoável do inevitável processo” de se educar, sempre que uma atividade para ser melhor apreendida necessite de ser tratada isoladamente, requeira uma atenção especial de quem aprende e uma pessoa especial para ensiná-la. *“Disso, entretanto, não decorre absolutamente que o complicado aparato de um sistema escolar tenha uma relação direta com a educação, e certamente não tem com a boa educação.”*⁸⁰

A escola apresenta-se, para os negros, como instituição responsável pela transmissão de conhecimentos construídos pela classe dominante e valorizados pela sociedade, que seriam inacessíveis, de outra forma, à maior parte deles. E se fossem acessíveis, somente a passagem pela escola ou por outros sistemas instituídos legalmente como ela, consagraria essa aquisição. Para fins da vida em sociedade, é valorizado o conhecimento transmitido pela

⁸⁰ GOODMAN, Paul. **Os Limites da Educação Escolar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

escola, devendo, entretanto, seu domínio ser comprovado cartorialmente através de certificados e diplomas. Assim, os que por ela não passaram ou que lá estiveram por pouco tempo, são tidos como incultos e são postos à margem da sociedade, se nela não ocuparem lugar de destaque econômico. *“O diploma, pois, é tanto mais indispensável quando se é originário de uma família desprovida de capital econômico e social.”*⁸¹

Na escola brasileira, a discriminação contra os negros se manifesta no material didático-pedagógico utilizado, nas informações transmitidas, no silêncio dos educadores diante de ações discriminatórias.⁸²

Na escola confunde-se educação com aprendizagem. A partir de modelos para melhor aprender, estáticos porque forâneos, como se os seus freqüentadores não tivessem o seu modo peculiar de fazê-lo, ensinam uma cultura globalizante, que por ser globalizante, discrimina classes, raças, grupos. A tão propalada integração dos conteúdos curriculares com a realidade se dará quando a escola se perguntar de que forma negros, índios, trabalhadores, também participam da construção da sociedade que os desumaniza.

A escola reprodutora, concebida e implantada pelo dono do capital, apresenta somente uma dimensão da escola. Ela é também lugar conquistado pelas classes ditas inferiores. A sua instalação, nos meios populares, está ligada a pressões e lutas para consegui-la.⁸³ Assim, a tão apregoada política da “igualdade de oportunidades”, da “democratização do ensino”, que resultou, na prática, em programas de menos educação para maior número de alunos, e que pretendia tornar “permeáveis as classes sociais, de modo que quem não ‘subisse’, teria sido por incapacidade pessoal⁸⁴” – incorporou-se na ideologia capitalista, como forma de relaxar as pressões, sem modificar o quadro da sociedade.

⁸¹ BORDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

⁸² GONÇALVES, Luiz. **O Silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. Belo Horizonte: Vozes, 1985. p. 45.

⁸³ SILVA, F. de A. **História do Brasil: colônia, império e república**. São Paulo: Moderna, 1992. p. 67.

⁸⁴ ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação**. São Paulo: Moraes, 1980. p. 71.

Ainda que a escola reproduza a sociedade, preparando cada um para tarefas pertinentes a sua classe, ao seu grupo social, mas deixando que alguns atinjam postos mais altos, ela pode ser lugar de contra-hegemonia.⁸⁵

A prática econômica, política e cultural da sociedade perpassa a escola, está dentro da sala de aula. Entretanto, o que ali se transmite, não é simplesmente assimilado, é também reinventado ao ser ensinado, ou é rejeitado.⁸⁶ Assim, se, por um lado, o trabalhador ali aprende a como se comportar, por outro, aprende também a como se defender, não necessariamente no sentido de fazer valer seus direitos, mas no de agir com esperteza, malícia, por trás, para tirar benefícios, proveito. É bem verdade que este comportamento de “driblar”, de aparente esperteza, não permite que alguém se afirme como ser humano, e assim ajuda a legitimar a situação que a sociedade lhe confere.

1.8 A CAPOEIRA COMO ELEMENTO CULTURAL GERADOR DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA

Podemos dizer que a origem do capoeira no tempo e se acha ainda oculta pela poeira dos séculos que a envolvem. São vários os historiadores defensores das mais diferentes teses com relação à sua origem. Não sabemos com precisão a veracidade de todos os fatos, porque o conselheiro Rui Barbosa, quando Ministro da Fazenda do governo do General Deodoro da Fonseca, considerando a exploração do homem pelo homem uma mancha de sangue na história do nosso país a ser apagada, mandou queimar toda documentação referente à escravidão negra no Brasil (Capoeira luna). “Acreditamos que essa atitude ingênua (?) nos trouxe apenas a distorção de muitos fatos, porque os documentos que restaram forneceram os subsídios necessários para a reconstituição da nossa história.”⁸⁷

⁸⁵ FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1985. p. 45.

⁸⁶ FREIRE, 1985. p. 85.

⁸⁷ Segundo o pesquisador norte-americano Robert Farris Thompson, há duas lutas negras caribenhas que guardam alguma semelhança com a capoeira brasileira: mani ou bombosa, de Cuba e Lagiu da ilha de Martinica.

A existência da capoeira parece remontar aos quilombos brasileiros da época colonial, quando os escravos fugitivos, para se defenderem, faziam do próprio corpo uma arma. Não há indicações seguras de que a capoeira, tal qual a conhecemos no Brasil ainda hoje, tenha se desenvolvido em qualquer outra parte do mundo.⁸⁸

Como não existem pesquisas históricas a respeito da capoeira para os séculos XVI a XVIII, não é possível reconstruirmos o processo que levou ao deslocamento da capoeira do campo à cidade, o que deve ter ocorrido por volta do começo do século XIX, posto que datam desse período as primeiras referências históricas (até agora conhecidas) referentes aos capoeiras urbanos.⁸⁹

Durante a primeira metade do século XIX, a capoeira parece ter se configurado como uma experiência essencialmente escrava. Entretanto, a partir dos anos 1850, altera-se a composição étnica e social de seus praticantes, com a incorporação de libertos e livres, muitos dos quais brancos. Dentre esses últimos havia alguns membros da elite e também inúmeros estrangeiros, predominantemente portugueses. Tal ampliação introduz mudanças na prática da capoeira, como a disseminação do uso da navalha, característico dos fadistas lusitanos.⁹⁰

Durante o segundo reinado, algumas maltas de capoeira tiveram intensa atuação política, inclusive atuando junto aos partidos da época. Tal aproximação com a política monárquica lhes acarretará uma implacável perseguição por parte dos republicanos, sendo que estes, ao assumirem o poder, incluirão a prática da capoeira como um crime previsto pelo Código Penal de 1890.

No entanto, já em 1872 levantavam-se as primeiras vozes pedindo a criminalização da capoeira. Reconhecendo os esforços da polícia para reprimir a “audácia” dos capoeiras, “terror da população pacífica”, o chefe de polícia do Rio de Janeiro reclama, em seu relato anual, da dificuldade de se

⁸⁸ REIS, L. V. S. A Luta pela Igualdade Racial no Brasil. **Revista Vozes**. Disponível em: <<http://culturavozes.com.br>>. p. 54.

⁸⁹ REIS. p. 54.

⁹⁰ REIS. p. 54.

reprimir a capoeira, posto que esta “não é um crime de acordo com o Código Criminal.”⁹¹”

Seis anos depois, novamente se fala sobre o assunto; porém observa-se uma diferença qualitativa na razão da perseguição aos capoeiras. Se, até aqui, os capoeiras são perseguidos, principalmente, porque oferecem algum tipo de ameaça física aos “pacíficos cidadãos”, seja quando “cometem ferimentos” ou “provocam desordens”, agora o argumento primordial é outro. Referindo-se à capoeira como uma “doença moral” que prolifera na “grande e civilizada cidade”, o chefe de polícia da corte ressalta a necessidade de se formalizar a criminalização da capoeira, sugerindo a deportação dos estrangeiros e o envio dos brasileiros para colônias penais. Deve-se notar aqui que muda o motivo central da argumentação policial, a qual coaduna-se, agora, com os pressupostos evolucionistas vigentes àquela época, os quais, pautando-se numa abordagem biológica do social, pressupunham a inferioridade racial do negro. É o temor do “contágio moral” da “barbárie negra” que orienta a ação das autoridades.⁹²

Porém a capoeira, ao mesmo tempo em que sofre uma intensificação da perseguição policial, começará também a ser descrita por alguns literatos cariocas, não apenas pelo que “tem de mau e bárbaro”, mas também como uma ‘excelente gymnastica”, a ser adotada inclusive nas escolas e quartéis, surgindo aqui uma nova representação social para essa prática, vista agora como herança da mestiçagem no conflito das raças e, portanto, “nacional”.⁹³

A capoeira tem sido o meio mais freqüente dos afro-descendentes contarem aquilo que pensam ser a ‘verdadeira’ história da trajetória do negro no Brasil, bem como de firmarem-se etnicamente, não só no Brasil, mas ao redor do mundo. Tal afirmação, mais que absoluta expressão cultural afro-descendente, é o atestado da vivência ativa deste povo e do movimento crescente por um reconhecimento de sua importância e seu papel na sociedade moderna.

Envolvido na construção de sua identidade étnica, o afro-descendente busca meios e expressa seu desejo e necessidade em alcançar seu ideal,

⁹¹ REIS. p. 4.

⁹² REIS. p. 4.

⁹³ REIS. p. 4.

formulando seus discursos ideáticos enfatizadores de sua etnicidade transmitindo, principalmente por meio da capoeira [e da musicalidade] sua forma de ser no mundo.

A fala de um dos mestres da capoeira expressa o forte conteúdo ideático afro-descendente, repleto de concepções biologizantes e místicas, típicas do referido povo.

Você não pode ensinar capoeira dessa maneira que estão fazendo hoje, uma capoeira cartesiana 1-2-1-2-1-2. Não existe movimento certo ou errado. Você tem que deixar vir de dentro do aluno o movimento que ele sabe, que está dentro dele, que veio geneticamente até ele. Você deixa ele livre e aquilo vem.⁹⁴

⁹⁴ TRAVASSOS, 1998. p. 262.

2 GÊNESE DA CAPOEIRA

2.1 CAMINHOS E DESCAMINHOS

Enfocando o contexto cultural brasileiro, indubitavelmente pode-se constatar às influências culturais de origem africana na constituição do corpo do Brasil. Dentre as muitas expressões culturais desse país, é na manifestação capoeira, prática corporal multifacetada, que se evidencia a preservação de muitos dos traços culturais dos diversos grupos étnicos que foram traficados da África para o Brasil durante o período colonial português.

Apesar dos processos aculturativos ocorridos nas suas matrizes originais, não mais poderiam configurar-se muitas das expressões nacionais, sem, contudo, perder as características essenciais de africanidade tão presentes nos elementos ritualísticos, musicais, rítmicos e outros, direcionando a dimensão social transformadora da capoeira em expressão de natureza lúdica.

Dentre os fatores que condicionaram a transformação da dimensão da capoeira de movimento social que expressa a busca da libertação, direcionando-a para o contexto de lúdico, jogo ou luta brasileira, destaca-se a repressão jurídico-policiaI contra a capoeira e os capoeiras.

A tradição oral buscou sempre enquadrar a capoeira como uma manifestação de aspecto guerreiro, logo, como uma prática corporal compreendida em princípio, para opor-se aos seus subjulgadores nos combates corporais corpo a corpo pela tática de guerrilha, e, ao longo dos tempos, em fase das mudanças sociais ocorridas no Brasil colonial e imperial, adaptando-se a novos contextos e as novas formas de expressividade.

Para tanto, se faz necessário considerá-la como conhecimento historicamente produzido, como fenômeno que estabelece relações com o movimento de complexidade e como manifestação da cultura corporal, reconstruída e re-significada a partir da oralidade cultural.

Portanto, considera-se a capoeira como uma expressão popular presente no contexto cultural da sociedade brasileira, que tem inúmeras nuances e possibilidades, e que materializa-se a partir do jogo na roda de capoeira. É muito difícil encontrarmos alguém nesse país, que se mostre indiferente ao ouvir acordes de um berimbau ou a ressonância percussiva de um atabaque, pandeiro ou agogô. De uma forma até pouco racional, reagimos quase que instintivamente a esses estímulos manifestando através do nosso corpo, a identificação com esses símbolos que nos remetem às mais remotas origens da nossa civilização e, particularmente, ao berço de formação da nossa pluricultural nação brasileira.

É indiscutível a contribuição da cultural africana na constituição do *ethos* que caracteriza o nosso povo, o que pode ser constatado nas mais diversas formas de expressão que vão desde as artes, passando pela culinária até a religiosidade, sem falar na peculiar idiossincrasia do brasileiro, que tem na alegria, e na forma festiva de lidar com seu cotidiano (que nem sempre é tão alegre e festivo), uma semelhança evidente com nossos irmãos que habitam o outro lado do oceano.

Sabemos que ao longo da história do triste período que foi a escravidão no Brasil, os brancos dominadores se valeram de inúmeras estratégias objetivando a divisão e o enfraquecimento por parte daqueles que chegavam da África, procurando evitar que esses negros, pertencentes a uma mesma cultura ou que falassem a mesma língua, se aglutinassem num mesmo local. Sobre isso comenta Ribeiro: "... a política de evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano".⁹⁵ Isso fez com que famílias e grupos sociais inteiros fossem esfacelados, fazendo com que esses sujeitos perdessem, momentaneamente, seus referenciais,

⁹⁵ RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 115.

impossibilitando com isso que os mesmos se organizassem, tramando possíveis revoltas ou insurreições que pudessem desestabilizar o regime escravocrata.

Porém, o negro, segundo Freitas⁹⁶ na condição de escravo, nunca se submeteu totalmente à violência do branco, seja física ou simbólica, criando suas próprias estratégias de resistência, sejam elas no âmbito de sua cultura original, onde conseguiram preservar aspectos da religiosidade, da música, da medicina, da culinária, da língua etc., seja no âmbito da própria luta pela libertação, onde a capoeira exerceu papel fundamental.

Tendo a sua gênese num contexto extremamente violento, onde a luta pela liberdade e pela vida se fazia necessária, a capoeira traz na sua essência esse caráter de revolta contra todo um sistema desumano e opressor. É a autêntica manifestação de um grito por libertação que vem da alma de um povo subjugado, que se apega às suas raízes para encontrar forças e continuar resistindo contra uma situação tão adversa.

2.2 A GÊNESE: DO TERREIRO À ESCOLA

É de aceitação geral a utilização do corpo com agilidade o instrumento utilizado pelos escravos fugitivos na defesa contra seus perseguidores, representados pela figura do capitão do mato. E era no mato que se tratava a luta definitiva.

Pois foi nesse tipo de mato – a capoeira – onde os negros buscavam refúgio e ofereciam resistência contra seus perseguidores, que surgiu também a polêmica que por longo tempo consumiu em debates intermináveis inúmeros intelectuais.

Dessa forma a capoeira, enquanto manifestação popular que analisaremos neste capítulo, busca em suas práticas as raízes de uma ancestralidade africana e memória da luta pela liberdade dos negros brasileiros desde os tempos da escravidão no Brasil, através da preservação

⁹⁶ FREITAS, 1980. p. 16.

da ritualidade e de uma estética referenciada em padrões considerados “tradicionais” – e aqui concorda-se com Eric Hobsbawn, quando aborda a questão das “tradições inventadas”⁹⁷ como forma de buscar uma continuidade em relação ao passado de um determinado grupo.

Resultado das práticas dos africanos em diálogo com a realidade do “novo mundo” na qual foram colocados, como as manifestações culturais não são desprendidas do processo histórico, é possível compreender a capoeira como resultado da aglutinação de elementos africanos com outras formas de expressão aqui existentes.

Segundo Rego, a capoeira é uma manifestação dos negros africanos inventada aqui no Brasil.⁹⁸ Com ela concorda Soares, quando afirma que o jogo é uma manifestação afro-brasileira.⁹⁹ Manifestação essa, que nos direciona aos quilombos brasileiros da época colonial, quando escravos fugitivos para se defenderem faziam do próprio corpo uma arma.

No período colonial a capoeira foi sempre perseguida, mas é apenas em 1890 que a prática da capoeira se constitui crime, permanecendo como tal até a década de 1930, quando é liberada pelo Estado Novo.

Em 11 de outubro de 1890, o código penal da República dos Estados Unidos do Brasil instituído pelo decreto número 847, reprimiu mais ainda os capoeiristas dando-lhes um tratamento específico no capítulo XIII intitulado “dos vadios e capoeiras”.

Art. 402 – Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem. Andar em carreiras, com armas e instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal. Pena de prisão celular por 2 a 6 meses [...]

A capoeira era um dos principais motivos de detenção dos negros no princípio do século XX.

⁹⁷ HOBBSAWN, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

⁹⁸ REGO, Valdelori. **Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.

⁹⁹ SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1980-1850)**. Campinas: Unicamp/Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2001.

A tradição oral e a repressão contribuem para uma das principais características da capoeira que é a mutabilidade. O seu desenvolvimento está fortemente atrelado às práticas de seus atores dentro de um dado contexto social. Eles propiciam constantemente diversas (re)leituras e interpretações desse movimento.

Não é possível, ao longo dos tempos, localizar e/ou identificar uma capoeira que não tenha sido modificada a partir dos processos sociais, históricos e principalmente políticos experienciados pelos seus atores, mas o que é possível observar são as diversas dimensões que o movimento capoeira abriga no seu contexto étnico-ético.

As dimensões sociais da capoeira em seu prisma de definições conceituais e etimológicas advindas principalmente da academia; a capoeira apresenta na “roda de atuação” diversas dimensões onde as classes populares criam um espaço de mudança nas relações sociais.

Ribeiro concebe a capoeira em várias dimensões:

(a) A capoeira luta. Os negros usavam a capoeira para defender sua liberdade; essa dimensão representa a sua origem e a sobrevivência através dos tempos, na sua forma mais natural, como instrumento de defesa pessoal, genuinamente brasileiro é ministrada com o objetivo de combate e defesa.

(b) A capoeira dança e arte. A arte se faz presente através da música, ritmo, canto, instrumento, expressão corporal e criatividade de movimentos. E também um riquíssimo tema para as artes plásticas, literárias e cênicas. Na dança, as aulas deverão ser dirigidas no sentido de aproveitar os movimentos da capoeira, desenvolvendo flexibilidade, agilidade, destreza, equilíbrio e coordenação motora, indo em busca da coreografia e da satisfação pessoal.

(c) capoeira folclore: é uma expressão popular que faz parte da cultura brasileira, e que deve ser preservada, promovendo a participação dos alunos, tanto na parte prática, como na teórica.

(d) capoeira esporte: como modalidade desportiva, institucionalizada em 1972, pelo Conselho Nacional de Desportos, ela mesma deverá ter um enfoque especial para competição, estabelecendo-se treinamentos físicos, técnicos e táticos.

(e) capoeira lazer: funciona como prática não formal, através das 'rodas' espontâneas, realizadas nas praças, colégios, universidades, festas de largo, etc, onde há uma troca cultural entre os participantes.

(f) capoeira educação: apresenta-se como um elemento importantíssimo para a formação integral do aluno, desenvolvendo o físico, o caráter, a personalidade e influenciando nas mudanças de comportamento. Proporciona ainda um autoconhecimento e uma análise crítica das suas potencialidades e limites.

(g) capoeira filosofia: entre muitos fundamentos, traz uma filosofia de vida que prega o respeito ao próximo e aos mais velhos, estes que por sua vez possuem um grau maior de sabedoria. Muitos são os adeptos que se engajam de corpo e alma criando dessa forma uma filosofia de vida, tendo a capoeira como símbolo e até mesmo usando-a para a sua sobrevivência.

(h) capoeira terapia: o esporte exerce um papel fundamental no desenvolvimento somático e funcional de todo indivíduo. Para o portador de deficiência, respeitando-se as suas limitações e capacidades, o esporte tem importância inquestionável. A capoeira vem tendo destaque muito grande, não só como esporte, mas, no caso dos portadores de deficiência, ela atua, verdadeiramente, como terapia. Considerando sempre a etapa mental, cronológica e motora do indivíduo, propicia um desenvolvimento orgânico mais satisfatório, melhora o tônus muscular, permite maior agilidade, flexibilidade e ampliação dos movimentos. Auxilia o ajuste postural, bem como o esquema corporal, a coordenação dinâmica e, ainda, desenvolve a agilidade e força. Vale ressaltar que a capoeira proporciona a liberação de sentimentos como a agressividade e o medo, levando o ser humano a adquirir uma condição física mais satisfatória e um comportamento mais socializado.

(i) Por último, mas não menos importante, a dimensão religiosa da capoeira. Como pagamento do seu trabalho os escravos recebiam castigos, pano e pão, e reagiam. Em troca dos tormentos assassinavam feitores, evitavam a reprodução, suicidavam-se e eliminavam capitães do mato e

mesmo seus proprietários. A resistência negra manifestava-se nos seus cultos onde a dominação trazia a simbologia da ancestralidade.¹⁰⁰

O candomblé foi – e ainda é – um ritual de liberdade, protesto, reação à crueldade e opressão do Deus dos brancos. Dançar, batucar, rezar e cantar eram modos encontrados para o alívio da asfixia da escravidão. O ambiente das senzalas era o que restava aos negros para tentar a preservação das suas dimensões humanas, até que surgissem a oportunidade propícia à fuga. Sob disfarce de cantigas e danças, sobreviviam suas crenças e ritos como a mais inocente forma de diversão.

Ao som dos atabaques, como afirma Sodré, estabeleceu-se um fio condutor em que estava ligada a religião “numa espécie de arquétipo existente no inconsciente coletivo” que veio aflorar e materializar-se aqui no Brasil.¹⁰¹

A observação do transe na Roda de capoeira proporciona uma aproximação do que acontece quando tal fenômeno ocorre no interior de uma cultura que busca afirmar-se, libertando-se das amarras de um passado que é visto como inferior.

De fato, é isso o que sucede em finais do século XIX no Brasil, sendo expresso pelos autores da época na crença de que duas sociedades desigualmente desenvolvidas e racialmente hierarquizadas coabitavam o mesmo território, e no receio de que a camada tida como inferior (negra e primitiva) terminasse por abortar a superior (branca e civilizada).

O transe, é claro, compunha esse quadro primitivo e aterrorizante da cultura negra e era encarado como um dos seus traços mais aberrantes. Royer Bastide, em sua obra “Estudos Afro-Brasileiros”, p. 34, coloca que a ênfase obstinada, desde a posse pelos primeiros estudiosos dos cultos afro-brasileiros se deve ao fato de que, em sua maioria, trava-se de médicos por formação. Ao contrário, parece óbvio que foram exatamente esses estudos “mórbidos” do transe que fizeram com que médicos, legistas e psiquiatras tivessem se dedicado ao estudo de um objeto teórica e praticamente tão distante de suas preocupações cotidianas.

¹⁰⁰ RIBEIRO, 1995.

¹⁰¹ SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Codecri, 1983. p. 39.

Assim o destino do transe, tanto nos cultos afro-brasileiros, quanto nas rodas de capoeira, era o gabinete médico, e o diagnóstico que o esperava só podia ser o de “enfermidade mental”. Essa é a posição dos primeiros estudiosos do tema.

Assim, para Nina Rodrigues, que explica o transe no livro *o Animismo Fetichista Negro*, este não oferece qualquer dificuldade especial, trata-se de fato, de uma “perda de personalidade terrestre do filtro-de-santo que assumiria então a personalidade de seu orixá (p. 73) e segue sustentando que “a possessão é um estudo de sonambulismo provocado num desdobramento e substituição da personalidade (p. 81).

Trinta anos após Nina Rodrigues, Artur Ramos, também médico legista, retornaria à questão do transe. Ramos propõe que, em vez de associar a possessão com a histeria pura e sonambulismo, se deveria optar por um modelo pretensamente mais complexo, onde o transe poderia ser ligado a múltiplos tipos de perturbação mental: ele “derivaria de uma regressão que atingiram estudos efetivos, profundos, “arcaicos” restos hereditários de um primitivo estágio de vida” (p. 283).

A partir da década de 40, contudo, esse espaço teórico-explicativo, começa a sofrer uma interessante torção. Herskovits (1941) e Bastide (1945; 1961) serão os principais responsáveis por uma reviravolta na direção dos estudos afro-brasileiros, reviravolta que iria frutificar, embora tomando forma nova e mesmo aparentemente oposta à posição desses predecessores teóricos, nas décadas de 60 e 70. A principal idéia trazida como novidade por esses autores é a firme convicção de que o transe é, acima de tudo, um fato social na acepção durkheimiana do termo, e que portanto ele pode e deve ser explicado apenas em relação ao contexto social e não através do recurso a categorias extraídas da psicopatologia individual. Em outros termos, longe de ser patológica e individual, a possessão seria um fenômeno normal e social. Tanto Bastide quanto Herskovits insistirão basicamente no caráter socialmente adaptativo do transe. Indivíduos socialmente marginalizados e discriminados (por motivos raciais, de classe ou mesmo sexuais) encontrariam nos cultos afro-brasileiros e especificamente no transe místico um modo de “inverter” sua baixa posição social: tomados pelas divindades africanas transformar-se-iam em deuses e reis, “compensando” assim seu

status social inferior. A possessão contribuiria assim para a adaptação desses indivíduos à sociedade mais ampla, altamente estratificada e dificilmente permeável por canais normais, características que tenderiam a colocar esses indivíduos estruturalmente inferiores como que fora do jogo social – se os cultos não lhes oferecessem a ilusão compensatória de uma participação.

O “transe capoeirano” mostra-nos que há recursos no corpo que são inapreensíveis para alguns modos de racionalizar. Talvez o “transe capoeirano” se estabeleça como um momento à parte, um momento restrito em que há relação corpo e sociedade, em que corpo e cultura dêem lugar a outras possibilidades de compreensão do corpo. Há “coisas” que não podem ser definidas e nem comprovadas e, nesse caso, do que já “sentimos” jogando capoeira, pode-se dizer que há momentos em que os sentidos/significados do corpo não se estabelecem da maneira como nos acostumamos a significar.¹⁰²

Nas religiões de matriz africana, o corpo é elemento fundamental de ligação com o sagrado. A capoeira não é uma religião. No entanto, possui determinados atributos que a caracterizam como uma prática que abrange elementos de caráter eminentemente sagrado. O corpo e a música são atributos que lhe conferem uma especificidade e aproximam dos rituais religiosos de matriz africana em que a música e a dança exercem importante papel na ligação do humano com o sagrado.

O ‘transe capoeirano’ acontece a partir do código ritualístico instituído o qual, através da música, transporta a uma estabilização mais profunda das pessoas, no sentido da complementação dos jogadores em interação, sob influência do ritmo. É um estado de integração máxima entre os participantes, não é mais o ‘eu’ nem o ‘outro’, e sim o ‘nós’. É no jogo que se manifesta uma energia imaterial, que emana da ancestralidade africana, com ligações profundas com o praticante; é uma força vital denominada *axé*.¹⁰³

¹⁰² SODRÉ, 1983. p. 39.

¹⁰³ CASTRO JR, Luís Vítor; SOBRINHO, José Sant’Anna. **O ensino da capoeira:** por uma pedagogia Nagô. 2001. p. 153.

“O segredo da capoeira é a manha e a observação. É o estado de *zen*. Existe um transe de capoeira como existe o transe de candomblé. O capoeirista não sabe o que ele está fazendo. Os dois sabem. Os dois são um só (Depoimento de Mestre Decânio).¹⁰⁴

Impossível desconsiderar a magia que envolve a todos numa roda de capoeira. A música é como um fio condutor que faz a ligação entre todos os participantes da roda. O próprio formato circular em que os sujeitos se dispõem contribui para a integração dos sujeitos que compõem a roda com a energia musical. O círculo representa a unidade, não tem começo e nem fim.

Seja através dos instrumentos que compõem a orquestra musical, seja através do canto ou do coro formado pelos participantes, a música envolve e cria a atmosfera mágica da prática. Para os mais sensíveis, a musicalidade provoca uma reação no corpo, de tal forma, que excita o desejo de movimentá-lo. Mesmo para quem desconhece a prática corporal da capoeira, o corpo reage ao estímulo musical. Como expressão do sagrado, o corpo se manifesta embalado pela música.

“Quem já participou de uma roda de capoeira cujos rituais foram observados e as músicas e instrumentos foram cuidadosamente utilizados, sabe e sentiu no corpo algo inexplicável, uma relação sacra que imprime ao corpo o desejo de expressar isso (Mestre Decânio, o Pastinha)”.¹⁰⁵

A sua capoeira é você. Não existe nada fora de você na capoeira. Durante o jogo, você exterioriza todos os seus reflexos, os seus apetites, a sua personalidade integral, desprovida da maioria dos preconceitos. Essa individualização da capoeira permite a quebra de todos os bloqueios. Por que deixa de existir toda a superestrutura social, cultural, educacional que nos impede de manifestar todos os complexos. E a pessoa fica livre, livre como um anjo, livre como o vento. E como o vento ela é a expressão da verdade (Depoimento do Mestre Decânio em: capoeiragem na Bahia).¹⁰⁶

Nossa sociedade dessacraliza o corpo em prol de uma racionalidade pautada na saúde, os padrões de beleza, na mídia etc. Os sinais do sagrado no corpo foram superados por um discurso de hipervalorização do racional. O corpo nos materializa: “O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do

¹⁰⁴ PASTINHA, Vicente Ferreira. **Pastinha**: uma vida pela capoeira. Entrevista concedida à Rautavara, Helina. Bahia: 1967. p. 12.

¹⁰⁵ PASTINHA, 1967.

¹⁰⁶ PASTINHA, 1967. p. 12.

homem. O mais exatamente, sem falar de instrumento, o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo”.¹⁰⁷

No entanto, essa relação entre religiosidade e capoeira não é fácil de ser assumida. Os Mestres de capoeira sabem que é preciso tomar cuidado ao abordar o assunto. Alguns até preferem fugir dele, pois as religiões africanas ainda são por demais vítimas de preconceito em nossa sociedade. Mesmo assim, essas manifestações estão intimamente ligadas, pois são originárias de uma mesma cultura, de um mesmo povo.

Para além disso, a ciência que normalmente se faz não aceita aquilo que não consegue dominar e comprovar através de leis, avaliações, dados, provas concretas etc.

Na pedagogia peculiar da capoeira, os ensinamentos são passados através da proximidade entre Mestre e aluno. Nesse sentido, o toque, o odor, o olhar, a atenção etc., é toda voltada para esta relação.

2.3 CAPOEIRA E EDUCAÇÃO POPULAR

A evolução do homem é compreendida como sendo uma reiterada e constante resposta aos desafios da vida.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz a da educação.¹⁰⁸

A preocupação primeira foi o resguardo permanente de sua sobrevivência, ou melhor, a preservação de sua espécie. Este desafio consistiu em vencer os obstáculos que a vida foi colocando, procurando obter sua melhor qualidade. Nessa procura, o homem, desde as cavernas, passando pelas sociedades tribais, até chegar ao capitalismo e socialismo,

¹⁰⁷ MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974. p. 217.

¹⁰⁸ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1988. p. 27.

foi acumulando conhecimentos em sua trajetória histórica. Mas existem povos, em várias etapas de organização social, com suas relações, com suas práticas, com suas culturas, correspondentes ao seu grau de evolução. Cada qual com seus ensinamentos e soluções adequadas ao estágio em que se encontram. Ou seja, cada um tem sua vivência, sua sabedoria, vinda de sua prática, transmitida a seus pares, garantindo sua sobrevivência e o aprimoramento de suas soluções. Porque puderam fazer sua auto-reflexão, puderam também descobrir suas possibilidades ainda não concretizadas e, portanto, se proporem como sujeitos de sua história.

A evolução, contudo, não se resumiu a uma auto-descoberta, mas a uma eterna conquista de uma comunidade sobre outra, até mesmo facilitada pelos diferentes estágios de cada uma. Um maior domínio sobre as forças da natureza e sobre determinadas técnicas – particularmente as bélicas ou as usadas para a guerra – permitiu subjugar povos e submetê-los aos interesses dos dominadores.

Quando a produção já não se faz em função dos consumos locais, alcançando volumes excedentes que permitam a troca, ou seja, a disponibilidade de outros bens produzidos alhures, abrem-se possibilidades consideráveis para o enriquecimento e para uma organização cada vez mais aprimorada com vistas ao seu alcance. O processo produtivo se faz cada vez mais eficiente, incorporando matérias-primas diversificadas e de localizações distantes; lançando produtos (mercadorias) diversos, novos e satisfazendo necessidades que a própria produção ia despertando; exigindo fatores produtivos – homens, terras e riquezas de toda ordem – para dar conta às exigências crescentes dos mercados em expansão. Para obter mais mercadorias e mais poder de troca, o homem se lançou nesta corrida, mesmo tendo que dominar outros homens; fator importante e inevitável foi tirá-los da trajetória de seu estágio de vida, rompendo o ritmo e a forma espontânea de desenvolvimento de suas comunidades, apropriando-se de sua força de trabalho, de sua produção, em benefício dos dominantes.

Um povo sob o domínio de outro simplesmente deixa de ser sujeito de sua vida, passando a objeto de outros interesses. O povo dominado se desestrutura, já não opina, não entendendo o processo a que foi submetido. Do homem dominado é pervertido o curso de sua história, fazendo-o não

compreender o novo mundo a que foi submetido. Não consegue transpor os limites desse novo mundo, pois a sua experiência social não mais responde aos desafios da nova relação de poder. Sua mutação de sujeito em objeto impede-o de atuar, dando lugar a um ser frustrado, perdendo seu engajamento na construção de sua liberdade. Como este homem passa a ser objeto, deixa de criar e recriar, ou seja, pára de fazer cultura. Não consegue fazer cultura no seu espaço histórico e geográfico. Assume a cultura do dominante e a ideologia a dominação.¹⁰⁹ Perde sua identidade cultural e sua individualidade. Subtrai-se enquanto singularidade histórica.

Na história do Brasil, o indígena – o primeiro habitante – vivia em regime de comunidade primitiva, em organização tribal. Veio o português, em regime feudal-mercantil, para dominar e conquistar novas terras. O português trouxe o africano, que se encontrava em regime primitivo ou em regime escravista, para ser sua força de trabalho. O indígena e o africano foram dominados pelo português, que lhes impôs sua cultura. Consequentemente, o ensino originou-se desse quadro inicial: um ensino voltado para perpetuar a dominação. Começou num sistema colonialista, onde havia senhores e escravos. mais tarde, criou-se uma camada intermediária, formada por escravos libertos e indivíduos isolados que se realizaram economicamente no ciclo da mineração, onde, pela primeira vez, a população livre foi mais numerosa do que a população escrava, a qual também foi atraída pela ideologia colonialista.¹¹⁰ Esta dominação fica clara na interpretação de Paulo Freire:

A sociedade fechada latino-americana foi uma sociedade colonial. Em algumas formas básicas de seu comportamento observamos que, geralmente, o ponto de decisão econômica desta sociedade está fora dela. Isto significa que este ponto está dentro de outra sociedade. Esta outra é a sociedade matriz: Espanha ou Portugal em nossa realidade latino-americana. Esta sociedade matriz é a que tem opções; em troca, as demais sociedades somente recebem ordens. Assim é possível falar de 'sociedade-sujeito' e de

¹⁰⁹ “Para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as idéias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade” (LÖWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Cortez, 1988. p. 12).

¹¹⁰ Identifica-se como ideologia do colonialismo o conjunto de preconceitos que, justificatórios da dominação e da exploração colonialista, pretendem constituir os suportes científicos dessa dominação e exploração” (ex.: superioridade racial) (SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. São Paulo: Difel, 1982. p. 49).

‘sociedade-objeto’. Esta última opera necessariamente como um satélite comandado pelo seu ponto de decisão: é uma sociedade periférica e não reflexiva.

O ponto de decisão ou sociedade matriz fortifica-se e procura na outra sociedade a matéria-prima e a transforma em produtos manufaturados, que vende às mesmas sociedades-objetos. O custo, a importação, a exploração, o preço, etc., são determinados pela sociedade-sujeito. Não cabe à sociedade dominada decidir. Por isso não há nela mercado interno; sua economia cresce para fora, o que significa não crescer.

O mercado é externo à sociedade-objeto e tem características cíclicas: madeira, açúcar, café, ferro, sucessivamente. Essa sociedade é predatória, não tem povo: tem massa. Não é uma entidade participante.

Nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade matriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Essa imposição faz com que ela esteja sobre o povo e não com o povo.

(...)

A sociedade fechada se caracteriza pela conservação do *status* ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter este *status*.¹¹¹

Hoje mudaram os dominantes e o sistema de exploração. A educação, assim, continua como um instrumento para manter a dominação em sua feição contemporânea e, portanto, a cultura da elite – parte estrangeira/transplantada – segue sua função alienante.

O traço original da cultura brasileira está, sem dúvida, nas culturas populares de resistência à dominação, de onde saíram poetas recrutados na camada intermediária e os extraordinários artistas que surgem de origens escravas. Aí são encontrados os humildes artesãos que trabalhavam para os padres, os músicos, os escritores, etc. É a cultura que até hoje não é valorizada. Quando a disputa pelo poder exige o apoio das massas, sua cultura é usada para atrair a população em benefício das elites.

Esta cultura, a cultura do povo, ou seja, a cultura dos oprimidos, não é transmitida no ensino. A verdadeira história que o povo escreve em seu cotidiano é contada, sob o ponto de vista dos dominadores, de acordo com suas conveniências. O próprio professor, que é formado em nossas universidades, é preparado para reproduzir a sociedade dominante, porque

¹¹¹ FREIRE, Paulo. p. 33-4.

sua formação não contempla a verdadeira história. Suas categorias ideológicas são as da cultura dominante, incluindo as da cultura transplantada de outras sociedades. Em boa parte isso explica o fato de o professor não estar engajado na luta daqueles que fizeram este País. Ele desconhece a luta dos oprimidos e, por conseqüência, seus ensinamentos abstraem a verdadeira realidade; não se compromete em revelar a história, preferindo a comodidade de ver um mundo de conveniências; estas conveniências lhe cortam qualquer engajamento fecundo em direção às mudanças da existência humana.

A universidade está comprometida com uma cultura universal, que é importante, sem dúvida, mas desvinculada da realidade onde o profissional irá atuar, sem possibilidades de poder solucionar os problemas inerentes aos oprimidos.

Moacir Gadotti define muito bem o ensino superior:

A escola reproduz o silêncio desejado pelas elites. Sérgio Guimarães, em sua análise, coloca o problema da alfabetização:

A universidade tem uma vocação que eu chamaria 'regional'. É lógico que existe um saber universalmente válido, devendo ser válido em todos os lugares, a universidade só pode se concretizar na sua vocação regional. Não entendo uma universidade que se desligue totalmente dos problemas da região, por exemplo, uma universidade do Amazonas que estuda as mesmas questões que são estudadas na universidade de São Paulo. Certamente há problemas idênticos, mas cada universidade deve ter os traços de sua região. Nesses vinte anos, uma das características da chamada universidade autoritária é essa tentativa ditatorial de uniformizar todas instituições de ensino superior para poder exercer maior controle.¹¹²

A elite controla seus professores para que estes não percebam a realidade. Vive-se numa sociedade onde a verdade não é dita e, sempre que o povo quer se manifestar, o governo – em seu nome – o oprime, impondo um permanente silêncio. Há muito espera-se a solução dos problemas, sem que se possa participar na construção deste País. Percebe-se este silêncio, por exemplo, ao se constatar que, numa alfabetização, os professores ensinam os alunos a ler e escrever de maneira repetitiva, decorando

¹¹² GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1986. p. 53.

palavras, frases e textos, sem que desenvolvam o interesse pelo conteúdo e a discussão sobre o mesmo, anulando cada vez mais seu espírito crítico. O conteúdo escolhido, na maioria das vezes, não é pertinente à realidade do aluno, cujo desinteresse retrata o não-relacionamento do mesmo com o seu acontecer diário.

A escola reproduz o silêncio desejado pelas elites. Sérgio Guimarães, em sua análise, coloca o problema da alfabetização:

É comum nas escolas, aliás, precipitar-se a alfabetização, entendida como aprendizado da leitura e da escrita, sem levar em conta o desenvolvimento da oralidade. Ora, a meu ver, o ler e o escrever palavras pressupõem o exercício do ouvir e do falar enquanto formas primeiras de expressão. Quando tentamos desenvolver o domínio da leitura e da escrita sem que as pessoas tenham tido suficientes oportunidades de exercitar-se na compreensão do que ouvem e do que falam, caímos na alfabetização como processo mecânico. Pois bem: se uma criança não é capaz de racionar e articular palavras e idéias oralmente, como poderá formulá-las em sua expressão escrita?

(...)

Agora, se considerarmos, nesta ordem, os dois níveis de expressão verbal, o oral e o escrito – cada um com seus dois pólos: ouvir/falar, ler/escrever – o que geralmente ocorre na prática de sala de aula é um desequilíbrio nítido a favor dos pólos predominantemente receptivos (ouvir e ler), em prejuízo do falar e do escrever, pólos eminentemente produtivos.¹¹³

Querendo-se desenvolver a primeira forma de expressão, o ouvir e o falar, deve-se começar pela reconstrução participativa da nossa história. Não será calado que se vai participar. Partindo da realidade objetiva, deve-se fazer uma reflexão de onde se veio, ou seja, juntando o passado com o presente. Assim, nosso ouvir e falar encontrará relação com nossa existência, condição indispensável para passar-se a sujeito do mundo circundante. Conseguir-se-á refletir melhor sobre nossos problemas e, por conseqüência, descobrir as soluções mais adequadas. A iniciação do falar e do ouvir, fruto da discussão sobre a realidade, criará a necessidade de aprender a ler, em busca de mais informações sobre a própria existência. A mudança do mundo começa em reescrevê-lo sob a ótica do dominado, começando a transformação para uma sociedade mais justa. O falar e o ouvir

¹¹³ Ibidem, p. 118-9.

têm início entre amigos, entre vizinhos, em associações de bairro e vilas, em conselhos comunitários, nos sindicatos, nos partidos políticos. Neste exercício de ouvir-falar e falar-ouvir começa a participação efetiva na sociedade. Reside aí a importância da educação, da educação formal, da educação informal, mas, sobretudo, da educação popular. O sociólogo José Ivo Follmann, define a educação popular da seguinte forma:

A educação popular torna vivo o sonho (aspirações) de ser cidadão naqueles para os quais a cidadania foi reprimida e negada. Este sonho (aspirações) é trabalho mediante a compreensão das causas estruturais desta repressão e negação, e das estratégias existentes para sua reprodução e estratégias existentes e possíveis para sua reversão (transformação). (...) Neste processo, sonho e realidade vão se encontrando na medida em que emerge de dentro do não-cidadão um cidadão (...).¹¹⁴

É imprescindível que tanto o professor de sala de aula quanto o trabalhador social façam uma opção chave. Uma alternativa é que sua ação seja para manter a sociedade atual, ou melhor, adestrar o homem para um desempenho de conformismo; outra, é buscar a transformação da sociedade através do homem inconformado. Não existe a neutralidade. Aquele que se diz neutro se resigna a objeto da história. Decorrência da primeira alternativa é sua ação entendiadora na sala de aula e assistencialista no trato com as comunidades.

Aqueles que optarem pela segunda certamente terão um desafio maior, pois sua ação irá contra o sistema dominante. É preciso desvendar e entender a realidade para perceber a necessidade de mudá-la. Isto será fortemente favorecido por uma prática junto ao povo, a partir de sua experiência cotidiana. Tanto os educadores como o povo, juntos, irão desenvolver a consciência de mudança, num aprender mútuo na troca de seus saberes (o universal e o popular), formando, assim, a cultura popular. Carlos Rodrigues Brandão cita a proposta da cultura popular:

Gerar e difundir instrumentos culturais e culturalmente políticos de serviço à causa popular, sob a forma de movimentos criados por grupos de intelectuais comprometidos. Estes movimentos nada geral

¹¹⁴ FOLLMANN, José Ivo. Educação popular, cidadania e universidade. *Cadernos CEDOPE n. 1* – Centro de Documentação e Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 1989. p. 7-8.

sozinhos, mas eles participam de um esforço comum (com outros grupos comprometidos e com grupos populares) dos processos de conscientização e mobilização dos subalternos. Isto quer dizer que é tarefa desse tipo de trabalho cultural gerar transformações da consciência, da expressão simbólica e ideológica, da qualidade de mobilização e de organicidade da prática política entre sujeitos, pequenos grupos, comunidade e outros setores e espaços populares.

(...)

Gerar uma nova era de diálogos entre intelectuais comprometidos e as classes populares: criar uma nova geração delimitantes críticos e renovadoramente criativos entre artista se educadores eruditos e populares.¹¹⁵

O diálogo é fundamental para a transformação. Ele é um dos objetivos dos educadores comprometidos com as mudanças. Este diálogo terá que partir da vivência do povo. Terá que ser, na linguagem popular, o início de esclarecimento da realidade. Só assim é que se poderá romper o círculo de reprodução deste mundo para instaurar o processo de gestação de outro mundo. O diálogo é importantíssimo na educação reflexiva. É preciso falar-ouvir e ouvir-falar para problematizar a realidade, despindo-a. A educação oficial é reflexa, pois seus professores impõem-se aos alunos, fazendo-os apenas receptores de conteúdos. É reflexa, pois adentra o homem á sociedade, reproduzindo as mesmas relações de poder. Segundo Paulo Freire:

Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação.¹¹⁶

Não é o caso de impor o mundo aos homens, pois educação é a inserção do homem no mundo. A instrumentalização é um meio e não um fim.

O trabalhador social tem mais condições de atuar nas causas populares do que o professor de sala de aula. Este está preso às normas da escola e sua ação é dentro dela. Já o trabalhador social atua fora de sua instituição. Sua ação é nos movimentos das comunidades, atuando diretamente sobre seus problemas. É mister que este trabalhador social esteja comprometido com as causas populares e tenha feito sua opção, ou

¹¹⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 43, 45.

¹¹⁶ FREIRE, Paulo. p. 69.

seja, tenha entendido o mundo e sua função junto aos oprimidos. Terá que partir da realidade, da prática popular, da linguagem popular, da história dos oprimidos.

Neste particular a capoeira pode vir a ter importância fundamental na revelação desta história, sendo um instrumento de resgate da mesma. De onde a capoeira surgiu e como veio sendo desenvolvida até hoje -, é possível relacionar as épocas, desde o colonialismo ao capitalismo, fazendo com que o praticante de capoeira se situe em seu espaço temporal, descobrindo as verdadeiras raízes do povo brasileiro, daqueles que construíram as bases econômicas deste País.

Ao relacionar as épocas percorridas pela capoeira, é possível entender a contribuição do negro na formação de nosso povo e, também, sua luta pela liberdade. No regime escravocrata, o negro teve que se unir e criar uma cultura de resistência à dominação, sendo a capoeira uma de suas expressões. A dominação muda de forma, mas a luta continua junto com os demais pobres e oprimidos, identificados pela venda, sem futuro, de sua força de trabalho.

Todos têm compromisso com o quadro atual, ou seja, compor com a perspectiva do tempo. De onde vieram os preconceitos, a discriminação? É preciso ter a percepção das relações sociais nas diversas etapas da história, conforme salienta Paulo Freire:

Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas. (...) A tarefa de uma época para outra caracteriza-se por fortes contradições que se aprofundam, dia-a-dia, entre valores emergentes em busca de afirmações, de realizações e valores do ontem em busca de preservação.¹¹⁷

A capoeira, por representar uma cultura de resistência, com sua história, com sua linguagem própria, é sem dúvida um instrumento precioso para a conscientização de mudanças sociais.

¹¹⁷ FREIRE, Paulo. p. 64-5.

Outro aspecto importante do emprego da capoeira como instrumento de educação se refere à sua prática e ao seu contexto. Sua prática faz lembrar situações a que o negro foi submetido e, seu contexto, um código que determina uma prática social, uma reação comportamental frente à realidade. Seus movimentos são inspirados nas lutas do negro contra a escravidão. Em seu meio social não interessam os valores da sociedade, pois no jogo da capoeira as relações das pessoas se sobrepõem às relações sociais, ou seja, não interessa ao rico ou pobre, se homem ou mulher, se branco ou preto. A hierarquia se faz pela competência no jogo, tornando-se, por isso, indispensável a humildade no aprendizado. Humildade reveladora de que ninguém é mais do que ninguém.

Isto permite ao seu praticante um questionamento sobre os valores sociais de um modo geral. Por que a mesma competência não é elemento ordenador e único fundamento para as hierarquias existentes? O contraste entre o ordenamento estabelecido em sua prática e o ordenamento fora dela, por si só, é elemento educativo, uma vez que leva a indagações cujas respostas, se autênticas, permitirão o avanço de sua consciência crítica.

É preciso que todos os professores, os trabalhadores, os pobres em geral, captem a composição de classes da nossa sociedade: classe dominante e classe dominada. É preciso entender a história de sua classe para compreender melhor as relações sociais. Só então poderão ser sujeitos conscientes de mudança.

Sem dúvida, a capoeira tem muito a oferecer neste processo de transformação.

3 INTERSECÇÃO COM A “FALA DOS CAPOEIRAS”

3.1 NA RODA AS VOZES DOS CAPOEIRAS

Ao desenvolver a análise qualitativa das entrevistas semi-estruturadas, a opção metodológica utilizada tem como referência a definição de procedimentos referida por Abarello¹¹⁸ que afirma: “a operação intelectual básica de uma análise de material de entrevistas consiste, essencialmente, em descobrir categorias, quer dizer, classes pertinentes de objetos, de ações, de pessoas ou acontecimentos”.

A partir da escolha das categorias, definidas pelo referencial teórico escolhido, define-se, também, o alcance de seus significados e estabelece-se um conjunto de relações entre essas categorias. Isso implica na adoção da análise crítica, pois trabalhar com categorias histórico-sociológicas é buscar demonstrar mais os procedimentos de construção ou designação do valor dessas categorias do que propriamente o seu conteúdo. Trata-se de uma análise dialética.

Portanto, ao analisar a fala dos capoeiras, considera-se mais importante verificar o significado que eles atribuem às categorias sociais sugeridas na pesquisa do que propriamente o significado teórico, *a priori*, atribuído a essas categorias.

Desse modo, é mais importante o capoeira expressar como ele percebe as manifestações da categoria racismo em seu meio, por exemplo, do que ele ter se apropriado de noções teóricas dessa categoria. Valorizar sua fala, como fora de sua mediação social, é assumir uma atitude de quem escuta e respeita a sua verdade, tomando-o como um agente social perpassado por

¹¹⁸ ABARELLO, Luc. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 118.

essas categorias. Esse é o posicionamento tomado, a partir da categoria de análise assumida.

Em primeiro lugar, a convicção de que o discurso do capoeira pode revelar tanto a prática do racismo e da exclusão, como manifestar caminhos de inclusão. Paulo Freire (1997) vai nos dizer que o educador precisa aprender a ouvir de forma paciente e crítica, isto é, dialogar.

Por sua vez, Fernández¹¹⁹, referindo-se ao campo da psicopedagogia, nos diz que “o terapeuta precisa colocar-se em um lugar analítico, permitindo que o paciente [por analogia, o capoeira] possa organizar e dar sentido a sua fala, a partir de um outro [terapeuta] que escuta e não desqualifica, nem desqualifica o seu discurso”. Não se trata de assumir uma posição de neutralidade, pelo silêncio que ouve, nem pela desafetividade, pelo distanciamento necessário, em relação às significações presentes no seu discurso.

Assim, entendo que uma das finalidades importantes de qualquer pesquisa, que envolva a escuta dos alunos, é estabelecer relações de suas falas com as categorias conceituais designadas antes e durante os momentos da entrevista.

Ao escutar a voz dos capoeiras, criando conceitos sobre categorias estruturadas, eles elaboraram um novo discurso construído sobre esses mesmos conceitos dados, atribuindo novos significados para a análise das verdades que circulam entre eles e o meio.

Maclaren,¹²⁰ ao desenvolver conceitos sobre o primado da voz, diz concordar com Henry Giroux, para quem a voz “é um conceito pedagógico importante, porque alerta aos professores para o fato de que todo o discurso é situado historicamente e mediado culturalmente, e parte do seu significado deriva da interação com os outros”.

Apesar do termo voz referir-se a um discurso interiorizado, privado, tal discurso não pode ser entendido sem que se situe num universo de significados partilhados, isto é, nos símbolos, narrativas, e práticas sociais da comunidade na qual o diálogo acontece. O termo voz refere-se à gramática

¹¹⁹ FERNANDEZ. 1991. p. 126.

¹²⁰ MACLAREN, 1997. p. 252.

cultural e à bagagem de conhecimento que os indivíduos usam para interpretar e articular a experiência.

Ao considerar a relação corpo-fala-cultura, como dados presentes na representação da realidade vivenciada e expressa em conceitos, da parte do capoeira – é exatamente sobre essas categorias sociais que toda a carga histórica de racismo e discriminação irá incidir.

Nas primeiras observações e conversas, os entrevistados foram os professores universitários das disciplinas de capoeira em uma Universidade da Grande Porto Alegre e outra da Capital.

Uma terceira universidade faria parte da pesquisa, mas a disciplina capoeira é oferecida de forma optativa e, esse ano, não houve matrículas suficientes para realizar a disciplina. Na primeira Universidade, após as observações das aulas, passei a entrevistar o professor que é mestre em capoeira e, quando questionado a respeito de como estava a situação da capoeira na atualidade e a sua relação com a questão do negro, pude constatar um certo distanciamento entre ambas.

... a capoeira, mesmo tendo origem lá no tempo da escravidão com os negros, hoje ela está mais comercializada, industrializada, ela está dentro das academias, que têm horário para começar aula e terminar, fica aquela coisa, 1, 2, 3, ... pezinho prá frente, pezinho prá trás. Não tem mais aquela curtição, aquela vadiagem típica da roda, sem tempo para começar, sem tempo para terminar.^{P1}

A partir dessa resposta, procurei entrevistar outro professor, em outra universidade, onde a capoeira é ministrada em uma disciplina onde as lutas são abordadas de uma maneira superficial, sem um aprofundamento. Em resposta à pergunta anterior, o professor coloca:

... a capoeira sofreu e sofre muitas modificações no seu percurso histórico, de elemento da cultura negra, marginalizada, ela é, hoje, também esporte, um esporte genuinamente nacional, até pela sua facilidade de ser praticada, ela vem sendo realizada em algumas escolas como projetos de inclusão, pois não precisa de materiais como bola, rede, apito, quadra coberta, etc, que muitas escolas não possuem, mas a questão racial propriamente dita, não. Mesmo na universidade, ela tem uma abordagem mais superficial dos movimentos, ritmos e aproximações com ginástica de academia.^{P2}

P1 Professor 1.

P2 Professor 2.

Entretanto, nessa mesma entrevista, ao questionar quais escolas trabalham a capoeira como projeto social, tomei conhecimento da escola já mencionada anteriormente, que está situada na zona sul de Porto Alegre, na confluência de várias vilas populares, com um crescimento populacional acelerado. O entorno da escola é, na sua maioria, constituído de casas populares muito simples, de onde provêm os alunos e alunas, de famílias empobrecidas, e com raras exceções, alguns alunos de famílias de funcionários públicos e pequenos comerciantes.

Um aspecto singular dessa comunidade escolar é a presença majoritária de alunos negros, contrastando com uma presença crescente, nos últimos anos, de alunos brancos oriundos de vários municípios do interior do Estado.

O grupo de capoeira funciona na Escola no final do turno da tarde e início do turno da noite e é composto por um número variável de 15 a 20 meninos e meninas.

A capoeira é oferecida pela escola de forma gratuita, e no mesmo horário de outras escolinhas esportivas tais como futebol, vôlei, basquete, futebol de salão e dança de rua.

Optei por desenvolver a pesquisa somente junto aos alunos do grupo de capoeira Zumbi pelas seguintes razões:

Por pretender escutar a fala dos capoeiras negros/negras, oriundos de famílias pobres e da periferia.

Por considerar que há uma certa especificidade no todo dos capoeiras os negros conviverem com não-negros, o que de certa forma amplia o leque de relações e representações dos alunos.

Por considerar que, não sendo professor da escola, poderia ter uma aproximação com os/as colegas professores desse estabelecimento, evitando um constrangimento próprio de quem expõe suas opiniões sobre um tema sempre difícil de ser tratado na escola, especialmente pelo convívio diário com os colegas do ensino regular.

Conforme já salientamos o grupo de capoeira se constitui no objeto de nosso Estudo de Caso. O que relatamos e analisamos nessa parte são as falas dos capoeiras, centrando a atenção naquilo que eles manifestam em termos de identidade negra e racismo.

Após as observações realizadas nas aulas de capoeira no Grupo Zumbi, perguntei inicialmente se os alunos gostariam de participar do trabalho e apresentei as atividades referentes à pesquisa que seriam realizadas durante as aulas de capoeira.

Ressaltei o quanto a colaboração e participação deles eram importante nas atividades que seriam desenvolvidas.

Os alunos aceitaram a proposta e ficaram empolgados por contribuir para a realização deste trabalho.

Com a intenção de sensibilizá-los para a aproximação da atividade física que eles já praticam que é a capoeira e para a questão do negro, iniciei o trabalho pedagógico com a exibição do Filme “Capoeirando, Ilhéus 2004, Mestre Suassuna. Decidi por um filme para desencadear o trabalho de pesquisa, não com o intuito de ser uma atividade de motivação, mas sim porque mostra a capoeira praticada na Bahia durante o Festival de Capoeira de Ilhéus e que contém depoimentos de grandes mestres da capoeira.

Desse modo, considerei o filme como importante artefato a ser trazido para o grupo, pois os Estudos Culturais têm mostrado como “somos interpelados (diariamente pela mídia, pela Internet, pelos diferentes artefatos culturais que produzem significados e são significados culturalmente por nós” (FABIS, 2002, p. 121). Nesse sentido o filme propiciou que os estudantes falassem sobre as questões em que eu estava interessado em pesquisa.

Mesmo que, inicialmente, não tivesse clareza do quanto estava dirigindo a produção das narrativas desse grupo para a questão do negro, da discriminação, da formação da identidade étnica, e das possíveis relações com a capoeira foi a partir da qualificação do projeto de dissertação que fui me dando conta da necessidade de separar o discurso de militante e ativista negro da pesquisa acadêmica.

Cabe relatar que desde o início da pesquisa com os alunos do grupo de capoeira como em tantos outros momentos da pesquisa não consegui desgrudar o professor ativista negro que sou do pesquisador que realizava uma dissertação.

Enquanto observava o grupo de alunos assistindo ao filme, fui anotando seus comentários e registrando suas reações.

Alguns alunos comentaram que não sabiam que a história da capoeira estava ligada com a história do negro; ... se a capoeira foi inventada pelos escravos, porque não é matéria de história?

Eu, sentado em uma das extremidades da sala, observando as reações que ocorriam com cada um e cada uma, pude ver que alguns reagiam movimentando-se mimicamente como os capoeiristas do filme, outros trocavam informações e inquietações. Houve comentários de que capoeira e batuque são coisas de negros pobres e que isso traz mais discriminação contra os negros.

A partir desse comentário pude verificar que não existe fronteira entre o que é “coisa de negro” e discriminação racial. Os comentários abaixo evidenciam essa questão.

Pesquisador: Bem pessoal vamos conversar sobre o filme que assistimos no nosso último encontro.

Gostaria que falassem o que o filme fez vocês pensarem?

1 – Que a história da capoeira e do negro são quase a mesma coisa.

2 – Que capoeira é mais legal na Bahia, pois lá tem mais negro.

3 – Acho que tudo começou, assim do jeito que é mostrado no filme, com os escravos dançando e brincando.

4 – Não dá para pensar que a capoeira é só do negro pois tem muitos que não são negros, assim como aqui, que gostam de fazer capoeira.

5 – Que a sociedade tem muita coisa errada, a escravidão parece que tem até hoje, e a capoeira que era coisa de escravo, hoje é coisa de pobre, que não pode pagar outras coisas pra fazer.

6 – Quando a gente vem fazer aula de capoeira, a gente ta fazendo o que os nossos avós faziam para se divertir e hoje a gente aprende para passar o tempo.

Fui notando e sentindo que as crianças negras e brancas, após as experiências provocadas pela exibição do filme e a apresentação do trabalho de pesquisa que seria realizado com eles, tornaram-se mais observadoras das situações de preconceitos e discriminação.

É importante ressaltar que quando falamos em identidade e racismo, o sentido em que usamos os termos bastante amplo. Eles englobam não só ações individuais de rejeição e discriminação, mas também e principalmente as formas grupais alternativas, organizadas para preservar e valorizar a cultura negra. É com este último sentido que consideramos e percebemos o grupo de capoeira da escola, como uma tentativa organizada de resistência.

As denúncias sobre o racismo na escola foram manifestadas, pelos entrevistados, não só através de casos de discriminação aberta, como também pela percepção de um conjunto de práticas discriminatórias sistemáticas, que ocorrem por meio de mecanismos variados.

O fato mais evidenciado e talvez, o mais comum já salientado por outras pesquisas, foi a freqüente ocorrência de agressões verbais entre as crianças, seja em situações de conflito explícito ou não. Vejamos os depoimentos que comprovam isso.

Dentre as expressões mais utilizadas aparecem: *negro sujo, vai tomar banho pra ficar mais claro, sai do sol se não fica noite, isso só podia ser coisa de negro, que negrisse tu fizeste* (citações de vários alunos).

“Eu já escutei na escola esse tipo de comentário: não dá bola pra esse negro sujo! Pára, pra que vais ficar conversando com essa negra se ela não é da tua raça?”.^{MA1}

Também é freqüente a discriminação nos brinquedos, conforme nos relata (MA2).

“Eu fico assim... observando, né? Tem gurias na aula que são amigas, conversam e tudo, mas na hora de brincar elas não tão nem a... nem tão pra aquela ali que é morena. Eu sinto... eu fico de longe, mas a gente tá percebendo”.

Com relação aos professores e funcionários foram citados casos como os seguintes:

“não respondem direito ou xingam muito”. “Por exemplo, a gente pergunta alguma coisa e é mal interpretada. Respondem sem vontade ou mal respondido, como se a gente fosse uma pessoa burra ou idiota... que aquilo nem era para ter sido perguntado.”^{MO1}

^{MA1} Menina Negra.

^{MO1} Menino Negro

Uma situação à qual as crianças negras aludem, reiteradas vezes, como discriminação é o fato de os professores chamarem com mais freqüência os alunos brancos para irem ao quadro, permitir que eles caminhem pela sala ou cheguem às janelas; coisas que aos negros são dificultadas. Acham que através dessas atitudes os professores valorizam mais os brancos.

*“Na aula mesmo, assim, tem professor que valoriza mais o branco que o negro. Vai só eles no quadro... eles no quadro... a gente sempre fica por baixo, prá trás, assim... Por isso a gente já senta lá no fundo, fica bem lá naquele canto. O que adianta sentar na frente? Eles não vêm a gente, mesmo!
E também tem os colegas. Se a gente senta na frente e precisa levantar, logo eles dizem: “senta negro! Teu pretume não te deixa enxergar!. Por isso a gente fica lá, quieta. Assim... só olhando... (MO2).*

Quanto à relação professor-aluno também foi explicitado um caso de rejeição física, embora não acontecido na escola em questão. A aluna veio de outra escola e relembrou o fato:

“Sabe? A gente sente que tem professores que não gostam de tocar na gente porque a gente é ... assim ... diferente da cor deles. Aqui na escola não tem isso, mas na outra, de onde eu vim, tinha muito disso” (MA3).

O professor que coordena o grupo de Capoeira, na sua entrevista, também relatou alguns fatos relacionados com manifestações racistas na escola. Ao lembrar sua trajetória como aluno ele contou um episódio:

“Eu fazia parte de um grupo de ginástica olímpica e senti que a professora não estava me querendo no grupo porque destoava das outras meninas, todas elas brancas, de cabelo liso. Eu era a única que... que não me enquadrava naquilo. Um dia tive que faltar um ensaio, por motivo de saúde, e ela aproveitou para dizer que eu não podia mais me apresentar. Foi preciso uma pressão muito forte por parte das outras colegas para eu não ficar de fora” (PO3).

Mesmo sem serem questionados sobre as manifestações de racismo na sociedade mais ampla, muitos alunos ampliaram suas respostas relacionando-as com situações mais gerais. Eis alguns depoimentos que comprovam esse fato.

“No trabalho, o branco sempre consegue trabalho com mais facilidade que o negro e são sempre premiais bem tratados. Se for uma empregada negra não aceitam ou tem que xingar, tem que mandar mais que uma branca. Essas coisas assim... que acontece (MO4).

“Tem negros que estão formados e chegam num trabalho, prá conseguir serviço e não conseguem. Só por causa, assim... tem aquele negócio... como é que eu posso falar? Sabe, a cor né? Às vezes não conseguem serviço por causa da cor. Pode ter altos cursos, mas sempre por causa da cor.... É difícil ver negro em bom emprego, sempre mais é o branco” MA3).

“No trabalho tem diferença, também. Outro dia tava no jornal pedindo secretária de cor branca, negro não podia” (MO3).

“O racismo aparece quando se vai procurar emprego. Uma menina negra, assim... eles já colocam de lado, né?” (MA4).

“Se é um baile, uma danceteria, tem que sê uns bailes só de negro, outros só de branco (MA2).

“O racismo aparece aí fora, é só a gente sair. Até entrar num baile, eles já olham assim, Hum!... Negra!... (MA4).

“A TV também influi. Na televisão falam assim... os negros são pobres, vivem em favelas são assim. Eles quase nunca botam uma pessoa de cor branca nesses lugares porque são sempre os negros que moram em lugares assim, que não seja bem pra pessoa. Sempre lugares de ambiente diferente, poluído; sempre mais pra baixo que pra cima. Até mesmo quando é uma contribuição pra essas pessoas que precisam sempre aparece muito negro pedindo e o branco é que pode dar, o que tem mais” (MA3).

Ainda comentando sobre a imagem negada ou distorcida pela TV temos outro depoimento.

“A gente vê, na televisão, sempre a colônia alemã, italiana. Eu vejo os programas do Jornal do Almoço, que eles fazem no interior e nunca vejo a questão do negro. O negro, onde está? Ele nunca fez nada nestas cidades, também? Tudo bem, em algumas a característica maior é do alemão, do italiano, mas e as outras? Onde está nossa contribuição? Então, aquele nosso aluno, que está lá em casa, o que vê? Ele sempre vê a imagem do outro, nunca a dele. Ah! Isso dói. Pra não dizer que nunca aparece, outro dia, em Júlio de Castilhos apareceu uma moça e um grupo de meninas que dançava. Parece que tem Movimento Negro, lá. É pouco, mas já é alguma coisa” (PO3).

Com relação à problemática mais global é interessante observar a percepção, por parte dos alunos, da discriminação de classe e a necessidade de uma luta conjunta contra ela.

“Os negros são discriminados, mas os brancos, também. Tem uns brancos, nessas zonas pobres aí, igual aos negros. Contra isso todo mundo tem que lutá junto, tudo unido” (MO2).

“Não é só negro que é discriminado. Tem muitos brancos que também são. Marginalizado não é só o branco... não só o negro...Acho que uns 80% são marginalizados, 40% de cada. Só que prá mudar isso a luta tem que sê junta e separada. Junta porque todo mundo precisa de trabalho, de vida melhor e separada porque com o negro isso é pior” (MA1).

“Acho que quando a gente começa a se dar conta da realidade, da questão daqueles que são mais oprimidos com preconceitos aparece o negro, o índio, o pobre, enfim... Essa luta é difícil. O mesmo tempo que nós temos um país que passa por uma crise muito grande, um povo bem oprimido, marginalizado, tem todo esse outro lado, que é o lado negro; que além de oprimido, marginalizado tem que lutar prá recuperar sua identidade. Nós somos um povo, dentro desse Brasil, a maioria descendente de negros e não tem essa identidade. É como um povo vai viver sem encontrar suas raízes? Por isso vão reproduzindo algo que já vem a tanto tempo” PO3).

“Ta muito mal! Prá todos, em geral. Branco, negro, mulato, seja lá o que for. Ta ruim em geral. Mas pros negros ta pior no serviço, no emprego, porque... assim ... uma pessoa prá se empregar tem que ser branca, por causa da aparência. Quando diz boa aparência já sabe, não pode ser negra. A gente trabalha por sua miséria, como escravo. Somos xingados e temos que agüentar xingações. Tem que se humilhar porque se fala uma coisinha, vai ser despedido do emprego e aí... como vai alimentar seus filhos? Acho que isso acontece com as duas raças, no Brasil, mas com o negro é pior. Ainda pensam que o negro é escravo, só porque um dia os nossos parentes foram isso!” (MA2).

Embora a clareza e lucidez evidenciados em determinados aspectos pudemos, em alguns momentos, identificar indícios da ideologia do branqueamento. Em muitos dos depoimentos ouvimos expressões como *negro do cabelo bom, ele não é negro, é marronzinho, etc.*

“Meu pai é negro, minha mãe é branca. Quer dizer... meu pai é negro do cabelo bom; ele é meio marronzinho. Então, ele é negro e em vez de ter cabelo carapinha ele tem cabelo mais liso, sabe... como vou dizer?: Ela não tem cabelo duro. É um cabelo liso, saiu de cabelo bom” (MA4).

Outras vezes o que se observa na fala dos entrevistados são muitas reticências e silêncios antes de pronunciar a palavra negro; alguns nem a pronunciam preferindo usar expressões como: *sou morena, marronzinha* ou o silêncio total.

A omissão de palavras, determinados gestos e mudanças na entonação de voz são tão significativas, nos depoimentos, quanto sua expressão explícita. Nesses casos o importante é procurar perceber a razão do ocultamento. Com este objetivo, após a realização de todas as entrevistas individuais, reunimos o grande grupo e retomamos numa entrevista coletiva, todos aqueles pontos que não tínhamos percebido com muita clareza. Entre outros aspectos, voltamos a questionar o porque da dificuldade em pronunciar a palavra *negro*. As respostas comprovaram nossa suposição: *tinham vergonha*. Isso atesta a introjeção do sentimento de inferioridade.

Assim sendo, o que pudemos perceber através da comunicação verbal e não verbal, dos atores envolvidos neste estudo, são variados sentimentos frente às discriminações que sofrem. Tais sentimentos, em geral, se revelam como:

- angústia, mágoa, tristeza.

“Eles xingam muito a gente. Eu fico magoado com isso, fico muito triste” (MO 3).

“O nosso aluno, que está lá em casa, que está vendo T.V.; ele sempre vê a imagem do outro e nunca a dele. Ah! Isso dói, sabe?” (PO3).

- sentimento de inferioridade:

“Nada é dito de bom sobre o negro” (MA3).

“Negro é sempre empregado de branco” (MA2).

“Trabalho de negro é sempre pior” (MA2).

“Negro ta sempre por baixo, pra trás” (MO4).

“Fica sempre marginalizado, na aula, lá fora... (MO3).

Falar sobre a discriminação como realidade concreta na relação entre os alunos e professores, da identidade do negro como um componente estrutural da escola, são discussões que não fazem parte da agenda da escola, de um modo geral.

Essas situações revelam, como já havia identificado Silva (1985), que a ação pedagógica da escola, em relação à discriminação racial, é o silêncio sobre o assunto.

Nesta perspectiva, diz Stainback¹²¹:

Aprender sobre as diferenças raciais não pode ser uma atividade separada do currículo: uma feira multicultural de um dia pode ser uma experiência de aprendizagem interessante para as crianças, mas pouco contribui para comunicar a mensagem de que os negros fazem parte de toda a história da humanidade e que as contribuições dos homens e das mulheres negras são uma coisa à parte do currículo padrão. O respeito e o reconhecimento positivos das diferenças raciais podem permear tudo o que acontece na sala de aula, incluindo não somente as aulas de estudos sociais, mas também os quadros avisos, os livros da biblioteca da turma e as canções aprendidas na aula de música. O reconhecimento de que a história do indivíduo é elemento importante no seu desenvolvimento cognitivo, reafirma a importância de que o corpo, tomado como organismo perpassado pelo desejo, e pela inteligência conforme uma corporeidade que aprende, sente prazer, pensa, sofre ou age.

Assim podemos deduzir que as formas de corrupção da identidade negra e do racismo presentes na sociedade refletem também no contexto escolar.

3.2 IDENTIDADE, AUTO-ESTIMA E RELACIONAMENTO

Existem fenômenos psicossociais, geralmente decorrentes da própria adolescência, pela puberdade. De um modo geral, esses fenômenos estão ligados às mudanças somáticas evidentes, pela produção hormonal e desenvolvimento psicológico, nos adolescentes.

Durante esse processo, o corpo, os seus traços físicos estabelecem uma importante relação com a auto-imagem. Essa imagem é construída psicologicamente. Segundo Erikson¹²²:

A formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual indivíduo se julga a si próprio á luz aquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que

¹²¹ STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 290.

¹²² ERIKSON, E.H. **Identidade**: juventude e crise. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 73.

é significativa para eles; enquanto que ele julga amaneira como eles julga, à luz do modo como se percebe a si mesmo em comparação com os demais e com tipos que se tornam importantes para ele. Esse processo é, felizmente, e necessariamente, em sua maior parte, inconsciente – exceto quando se combinam as condições internas e as circunstâncias externas para agravar uma dolorosa ou eufórica identidade.

Já a identidade, tomada do ponto de vista cultural, se constrói no cotejo com os valores presentes na sociedade. Diz Petronilha¹²³:

Construindo o mundo, as pessoas nos grupos e com eles, bem como com outros com quem se relacionam, constróem sua identidade. Identidade não como qualidade de ser perfeitamente igual, nem tampouco completamente diferente. Identidade, como consciência que uma pessoa tem de si própria, ao ter da sua comunidade, da sua classe, do seu grupo social, consciência que se elabora na experiência do dia-a-dia com aqueles com quem se convive. A identidade, pois, se explicita nas relações que se dão na família, na comunidade, na escola, no mundo do trabalho.

Desse modo, percebe-se que o adolescente negro manifesta a sua oscilante identidade permeada pela hostilidade do ambiente, na expectativa de ter, no seu coro, as expressões que visam lhe impingir uma identidade de discriminado. Por isso a dificuldade de alguns em aceitarem sua condição de negros, como disse o capoeira:

“Muitos alunos negros não falam [assumem] sua negritude. Tem muitos colegas que não se sentem bem com sua cor” (MO1).

Os adolescentes negros encontram muita dificuldade (dor emocional) em relatar situações nas quais se sentiam vítimas de preconceito.

Pude perceber que os alunos trabalham melhor a sua identidade negra quando a relação com o professor é uma relação mais próxima, mais afetiva. A representação que eles têm do professor é a daquele indivíduo que tem poder porque domina o saber de que eles necessitam; porque o professor pode aprovar e/ou reprovar seus desempenhos, quer na sua própria disciplina, quer nos conselhos de classes.

Assim que, ao instá-los a referirem qual a disciplina que mais apreciavam, a escolha recaiu sobre duas professoras que têm assumido uma posição de diálogo, de aproximação; sendo que uma é negra e a outra é

¹²³ SILVA, Petronilha; GONÇALVES, Beatriz. **Histórias de Operários Negros**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1987. p. 73.

branca. Nesse caso, o fortalecimento da auto-estima e do prazer de aprender não está ligado à cor do professor como fator determinante, mas sim ao nível de interesse que os professores demonstram. E para o adolescente, ter interesse significa demonstrá-lo pela atenção às suas necessidades na aprendizagem, estar próximo, dialogar, apertar a mão, abraçar o aluno.

Essas vozes ouvidas nos trazem o aprendizado de que a vida, no dia a dia da escola, é uma luta contra o desgaste da alegria do aprender. Mas é preciso sobreviver e não sucumbir. A luta é feroz para manter a vida que pulsa na interioridade de cada um e manter a essência de continuar sendo ávido e ambicioso na procura de meta que dê resposta às nossas inquietações.

Os processos sociais que acontecem no interior da escola generalizados como “educação” devem tornar as mentes livres para perceber a diferença entre existir e sobreviver. *“Eu gostaria de ficar como o Ronaldinho¹²⁴ que não tem problema” (MO1)*, a escola não pode abrigar no seu interior atitudes que sufoquem o existir, mas criação e renovação de valores que desmistifiquem as falsas representações; a educação é descoberta e construção de sistemas que libertem o homem da angústia da opressão e lhe possibilite espaço e tempo para ser livre, para ser pessoa. Educação é a criação de condições interiores que permitam a compreensão do significado da vida e tornem as suas ações a base da desigualdade muitas vezes atende interesses nem sempre desvelados de grupos e classes que procuram manter seus privilégios.

Portanto a escola, como demonstram os relatos, foi e continua sendo uma falácia, pois, do horizonte de possíveis que deveria ser, momento de inovação, espaço alegre de trama existencial, de pluridade de sentidos com os outros e o mundo, ela tem sido o espaço onde se produz o cenário do congelamento do sonho de crianças e jovens. E mais, não pode continuar sendo indutora e nem permitir que no seu interior aconteça o tráfico de almas, quando silencia sobre as algemas e o atrofiamento cerebral provando nas crianças negras que vivem no seu interior.

¹²⁴ Ronaldinho é o jogador de futebol da Seleção Brasileira e do Barcelona, time espanhol, eleito duas vezes o Melhor Jogador de Futebol do Mundo, também é negro e foi morador da mesma região dos entrevistados.

As imagens de consciência que se depreende dos depoimentos não são mero ato de protesto com relação à situação vivida; mais que isto, são um traço do germe da libertação do homem moderno. É mais um aspecto da luta para se colocar fim à servidão dos corpos e das mentes. Por isto, ao dar voz às suas ansiedades, mirando corpos, rostos, máscaras, paisagens, mentes e vidas negras, o negro não é apenas sua etnia, mas um homem em busca de sua plenitude. E como todos que amam a vida, apesar dos percalços, recorreu à memória, chorou, revoltou-se, mas também deslumbrou-se diante das cenas que desfilaram à sua frente, aprisionou cenas de sua história, fez história, manifestou seus anseios, sonhos, fantasias e abriu a perspectiva de sua humanidade.

Buscamos compreender seus relatos a partir das emoções que foram liberadas, decorrentes de contatos, sínteses de novas emoções e da memória que foi acionada, que ousou existir e dar consistência ao olhar e sentir negro. Não apenas do aluno negro, mas de uma gente produtora de memória.

A descrição da experiência vivida pelos alunos negros fez ver que a experiência de vida é condição necessária para se estabelecer novos horizontes para uma educação que respeite outras formas de caminhar e perceber o mundo.

E nesse ato constante, permanente, do contato com o outro, vai se processando o educar-se, onde adultos, crianças, negros, brancos, professores, administradores vão descobrindo, como pessoas, que compõem e dão vida à instituição escola.

É dentro desse universo de coisas e pessoas, que a vida vai se pondo em todas as suas dimensões, aproximações e distanciamentos, similaridades e diferenças, subordinação e poder, enfim, um campo de ação e contra-ação que expressa o conjunto de relações sociais da sociedade em geral.

Essas experiências vividas por essas pessoas fornecem as condições naturais e férteis para uma educação que seja calcada nas histórias de vidas, vidas passadas de cada pessoa, como também das condições presentes, numa troca constante em que cada um deixa fluir valores e sonhos no ato de se dar a conhecer.

E esse ato de se conhecer pode e deve ser aproveitado como mais um momento de educação, onde as diferenças podem ser compreendidas e as contradições discutidas e superadas. É dessa troca que nasce a tentativa de cada um encontrar as razões de sua condição de existência, do conflito entre o que é e o que julga ter direito de ser, que será o ponto de partida para a criação de alternativas futuras para onde se transferem os desejos de uma realização supostamente melhor.

Acontece assim para muitos que trocam e vivenciam experiências na escola, pois, ao traçarem significações que foram construídas ao longo de suas existências, criam novas, que animarão as relações do cotidiano, plenas de incertezas e buscas como sugerem alguns relatos.

Desconhecer é uma constante entre os alunos entrevistados. Quando se referem aos seus pais biológicos, alguns não sabem quem são, nem de onde vieram, situação semelhante à da diáspora negra no período do tráfico negreiro, quando famílias inteiras eram separadas e vendidas, buscando tornar seus membros indivíduos sem grupo, o que facilitaria sua incorporação ao sistema escravista. Esta falta de conhecimento é hoje meio caminho para o subemprego e para o abastecimento do mercado dos empregos domésticos.

Embora com dificuldades para organizar os dados biográficos, por serem trajetórias de vida muito acidentadas e mal sucedidas, possuem a noção de família que pode até não ser a convencionalmente estabelecida, mas própria do grupo, de família extensa (tios, avós, vizinhos, etc).

A descrição faz sentir que esses alunos negros continuam com a mesma marca histórica do seu grupo, que antes na escravidão empenhou-se na reestruturação de sua vida, quando paciente e isoladamente foi se juntando e formando famílias; agora, individualmente ou em grupos, vai dando forma e vida aos seus anseios e desejos, buscando espaços e fazendo ouvir sua voz que desmascara e denuncia as formas de opressão.

Querer ser branco/não querer ser negro é o lado doloroso, asfixiante de alguns depoimentos que expõem a chaga de viver a experiência de ser negro, violentado em todo seu percurso histórico de forma brutal e desumana, e pela circunstância dilacerante de encarnar um corpo negro e desejar o ego do sujeito branco, negando e recusando sua cor.

Estou no meu corpo, sou meu corpo negro que os brancos, os que não se dizem negros, não sustentam, negam. Ser negro significa assumir a não história, o ter sido tido como objeto de uso, ser considerado participante de um grupo de gente pouco inteligente, mal cheirosa, feita para o trabalho servil...¹²⁵ (SILVA, 1987, p. 232).

O texto acima corporifica a situação de como o negro vai sendo coagido a desejar ser branco, pois, de modo geral, os alunos são representados como sendo de classe média, brancos, portadores de uma cultura de origem européia. E aí perguntamos: que criança negra vai querer se identificar com o negro da gravura do livro de história, que se apanha, ou com uma corda no pescoço? O professor não precisa explicar como aquela corda foi parar ali. Afinal, antes de terem sido raptados e trazidos à força para este continente, os negros tinham sociedades organizadas, mas a escravidão as destruiu, forjando-lhes uma outra imagem.

Tudo isso faz com que meninos e meninas negros sintam vergonha de sua cor, de seu cabelo (“quando acordo de manhã fico com a maior bronca por causa do meu cabelo”), de sua pobreza e de si mesmos (MON3).

Está aí mais um dos motivos que solicita da escola e do sistema de ensino uma renovação nos currículos, abrindo a discussão sobre o pluralismo cultural e étnico em toda sua dimensão. Assumindo o compromisso de entender e trabalhar respeitosamente com a diferença, seja ela física ou cultural, ninguém mais vai se cair exteriormente com a pomada que promete brancura ou pela introjeção de um ego branco que o desfigura como pessoa e o deixa passivo ao código de comportamento tido como de branco.

Esses alunos dizem ainda que querem viver/aprender. Indissociáveis porque um é conteúdo do outro, é um processo contínuo, cheio de alegrias e percalços de acordo com a trajetória de vida que as circunstâncias históricas lhe reservaram, onde surgem as necessidades individuais e coletivas. Pois quando o aluno diz: “viver para mim é muito importante, é fazer um pouco de cada coisa... e eu quero ir aprendendo sempre”, expressa com muita clareza uma determinação histórica e social não menos profunda que uma contestação explícita da ordem estabelecida.

¹²⁵ SILVA, Petronilha; GONÇALVES, Beatriz. **Histórias de Operários Negros**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1987. p. 232.

Não só porque foge da concepção tradicional de que é aprender, ensinada nas escolas em que a relação pedagógica está centrada na mera transmissão de conhecimento, onde o aluno é um receptor passivo, mas também porque é uma ação compartilhada, com trocas, renovação de valores, ou seja, um novo caminhar que supõe estar com, como também supõe a socialização da alegria da descoberta que dá força e energia para prosseguir na caminhada.

3.3 RACISMO E DISCRIMINAÇÃO

Alguns dados significativos da fala de (MO3) traduzem a presença do racismo, percebida por ele ainda que de uma forma ainda não muito bem resolvida para um adolescente de 13 anos. Primeiro, refere-se à presença do racismo na sociedade; em segundo, na escola, e, em terceiro, no seu próprio corpo. Entendo que essa é a lógica da presença do racismo captada na fala dos adolescentes: sociedade-escola-eu; ou seja, quanto mais perto a referência, mais difícil, quanto mais distante, mas fácil à identificação do fenômeno. Isso, na prática, significa que é menos doloroso para o aluno negro admitir a existência da discriminação racial na sociedade e na escola do que admitir a presença desse fenômeno na sua própria história de vida. Assim, a negação de sua experiência pessoal com alguma atitude preconceituosa constitui-se numa forma de auto-proteção ao sofrimento emocional que essas experiências acarretam. A cultura da negação da discriminação, construída ao longo do período republicano, fecha o seu ciclo: o oprimido desconhece a opressão e o opressor.

A incapacidade da escola em incluir a discussão dessa realidade se revela tanto nas relações interpessoais quanto na forma e no conteúdo dos conhecimentos intermediados pelos professores e pelo currículo. O professor não sabe o que dizer nem como agir diante de situações de discriminação; os alunos não sabem como enfrentá-las de forma positiva.

Historicamente, quando a sociedade atribui à escola a responsabilidade da educação como ato de mobilidade social das camadas empobrecidas, ocorre o inverso, isto é, a educação promovida pela escola irá reproduzir as relações sócio-econômicas já estabelecidas pelas classes econômicas, politicamente hegemônicas. Isso não significa analisar a escola sob a ótica reprodutiva, mas no sentido de provocar esse diálogo étnico-cultural acobertado pelo silêncio e pela naturalização dos rituais de exclusão.

Desse modo, em suas falas, os adolescentes negros conseguem perceber sua condição de negro e pobre, ainda que isso lhes pareça difícil de verbalizar.

Mas, quando se referem ao pai desempregado ao professor que não lhes fala, ao professor que não lhes dá atenção, o colega branco que tem um tratamento diferenciado, ao conselho de classe que toma atitudes autoritárias, às roupas que estão rasgadas etc. expressam ainda que se possa julgar como dados subjetivos, inegavelmente elementos explícitos da análise que elaboram da realidade social e escolar. Nesse sentido, professores e professores deveriam aproximar, com maior equidade às suas falas quanto essa análise da realidade que fazem, e tão necessária à produção de um conhecimento libertador.

Desse modo, a fala dos alunos recoloca a discussão do racismo e da discriminação, mais amplamente tratada nos anos 80, no contexto da educação. A fala dos adolescentes negros reafirma que vivemos numa sociedade racista e discriminatória, cujas estruturas pouco mudaram. E essa discriminação está presente na escola, nas relações entre os alunos e entre alunos e professores.

Outro dado interessante para análise encontra-se em duas frases referidas respectivamente por dois capoeiras, *“eu acho que a pobreza é motivo de discriminação também”*; e (MO4), *“o branco pobre é igual a nós”*.

Entendo que essa percepção de ambos demonstra que a condição de pobreza, comum a brancos e negros, numa vila de periferia, estabelece uma certa consciência de pertencimento a determinada classe social. É evidente que essa consciência de classe é sentida pelo efeito social da pobreza sobre a vila do que uma consciência política da sua condição social de classe.

Também, sobre a questão racial, o professor declarou:

Aqui nesta escola eu vejo, eu noto que os alunos não têm esta questão racial muito acentuada. Eles não têm este tipo de preconceito um com o outro. Eu vejo que eles se agrupam mais pela cor e também pela questão social e financeira, e pelo mesmo tipo de gosto e divertimento.(PO3)

As falas dos adolescentes e do professor traduzem as aproximações com um conceito de identidade cultural que circula empiricamente na sala de aula e na escola. Para eles, há um ambiente cultural comum, marcado pelas condições sócio-econômicas. Mesmo assim, conforme o adolescente E, o dado da cor negra surge, de forma depreciativa, quando os espaços de discussão e de competição surgem. O fato é que a discriminação e o preconceito afloram, em muitas circunstâncias, na escola, especialmente em situações de confronto, como um elemento enraizado em nossa matriz cultural e que perpassa todas as camadas sociais.

O “não saber lidar”, dialogar, com essa temática e trabalhar com as diferenças é uma realidade constatada e vivenciada por alunos e professores.

Falar sobre a discriminação e o racismo como realidade concreta na relação entre os alunos e professores são discussões que não fazem parte da agenda da escola, de um modo geral.

Essas situações revelam, como já havia identificado Silva (1985), que a ação pedagógica da escola, em relação à discriminação racial, é o silêncio sobre o assunto.

Nesta perspectiva, diz Stainback:¹²⁶

Aprender sobre as diferenças raciais não pode ser uma atividade separada do currículo: uma feira multicultural de um dia pode ser uma experiência de aprendizagem interessante para as crianças, mas pouco contribui para comunicar a mensagem de que os negros fazem parte de toda a história da humanidade e que as contribuições dos homens e das mulheres negras são uma coisa à parte do currículo padrão. O respeito e o reconhecimento positivos das diferenças raciais podem permear tudo o que acontece na sala de aula, incluindo não somente as aulas de estudos sociais, mas também os quadros avisos, os livros da biblioteca da turma e as canções aprendidas na aula de música. O reconhecimento de que a história do indivíduo é elemento importante no seu desenvolvimento cognitivo, reafirma a importância de que o corpo, tomado como

¹²⁶ STAINBACK, 1999. p. 290.

organismo perpassado pelo desejo, e pela inteligência conforma uma corporeidade que aprende, sente prazer, pensa, sofre ou age.

Assim como professor e integrante de organização do movimento negro desejo oferecer à escola e à comunidade negra em geral um trabalho que, somando-se a outros, quebre o ritual pedagógico do silêncio no trato da formação da identidade negra, que veja a capoeira como um espaço de construção de um conhecimento que promova a autonomia dos sujeitos, respeito a diversidade e a diferença.

CONCLUSÃO

Ao final, esse estudo nos revelou que todo o processo brasileiro de formação econômica, política, social e cultural sofreu influência dos valores que presidiram a formação social da Europa, tendo predominado, neste processo de formação, a visão de homem e mundo oriunda dos povos indo-europeus.

No regime escravocrata, o negro teve que se unir e criar uma cultura de resistência à dominação, sendo a capoeira uma de suas expressões. A dominação muda de forma, mas a luta continua junto com os demais pobres e oprimidos, identificados pela venda, sem futuro, de sua força de trabalho. Neste momento já não há negros e brancos com destinos diversos, pois ambos estão amalgamados pelo infortúnio da proletarização. Quando todos os oprimidos enxergarem a luta do negro – o maior exemplo de resistência à dominação – certamente estar-se-á mais perto de uma sociedade mais justa, vencendo discriminações e preconceitos.

A capoeira, por representar uma cultura de resistência, com sua história, com sua linguagem própria, é sem dúvida um instrumento precioso para a conscientização de mudanças sociais.

Por se tratar, também, de arte como as outras artes, sofreu adulterações na sua prática, na sua forma, na sua mensagem, ocultando cada vez mais a luta pela liberdade. Os interesses da classe dominante, quando não podem soterrar uma cultura de resistência, transformam-na em produto de consumo, despojando-a de sua mensagem original, falsificando-a em seus conteúdos históricos.

É triste constatar que a capoeira autêntica está se perdendo. Restam apenas poucos mestres, que procuram preservar a verdadeira capoeira. E são eles os que não têm acesso às instituições culturais e educacionais, por lhes faltar qualificação superior. Terminam ficando de fora das decisões sobre o resgate e a preservação da autêntica cultura. E assim a capoeira fica jogada nas mãos dos que não a entendem e criam regras para manipulá-la.

Nesse processo de esvaziamento de conteúdos históricos da capoeira, realizei a pesquisa em um grupo de capoeira, que contrasta com as atualidades da capoeira contemporânea, realizando um trabalho conscientizador e esclarecedor da capoeira enquanto elemento da cultura negra.

Pela fala dos alunos, conclui que o contexto escolar, no geral, contribui para perpetuar essa situação de inferioridade. Cabe aqui colocar que eles identificam isso pelas práticas discriminatórias de que são alvo.

Por outro lado, os dados coletados nas entrevistas e as observações realizadas nos oportunizaram constatar a presença da resistência a estas situações. Essa resistência se expressa, no nível individual, por ações de contestação e revide às manifestações discriminatórias que sofrem e, em nível mais organizado, através do grupo de capoeira.

A partir da identidade resgatada, a criança se valoriza como pessoa, como sujeito, e passa a perceber sua situação de opressão. Daí, evolui para o despertar de uma consciência da necessidade de lutar contra essa situação, não só como indivíduo, mas também como grupo, junto a outros sujeitos que se encontram na mesma condição. Desse modo, a percepção e compreensão da situação como pessoa parece constituir-se num importante elemento para a percepção e compreensão da situação de classe.

A experiência vivenciada nos revelou, também, que a escola e o educador, ao exercerem seu papel político, através do pedagógico, podem propiciar condições para a socialização da criança negra, abrindo espaço para sua vivência cultural. Assim procedendo, contribuem para o resgate da identidade dessa criança, através do fortalecimento de uma auto-imagem positiva e valorizada, ressocializando o negro em NEGRO e POVO.

Enfrentar a discriminação exige conhecer as causas de sua produção e as formas de sua continuidade. Contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do negro implica, de parte da escola e dos professores e professoras, no reconhecimento de sua identidade étnico-cultural, cujo processo de socialização é em grande parte mediado pela escola, num contexto de negação e de inferiorização de sua etnia.

Nesse aspecto, a aproximação com os movimentos de consciência negra torna-se fundamental, à medida que a reconstrução de uma identidade negra torna-se instrumento de afirmação e valorização da pessoa negra. Nesse sentido, tanto as lutas por libertação nacional dos países africanos do colonialismo europeu, ao longo do Séc. XX, quanto as lutas de resistência negra ao longo da diáspora africana nas Américas, buscando a independência política e cultural, reconstruindo o seu *ethos* cultural em novos mundos, quanto ainda os movimentos mais contemporâneos por igualdade de direitos civis, por democratização das relações inter-étnicas, por respeito às diferenças, tornam-se referenciais indispensáveis à composição de uma identidade negra, ao adolescente negro, ou, na re-construção de sua negritude. Como afirma Fanon.¹²⁷

O domínio colonial, porque total e simplificador, logo fez com que se desarticulasse de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado. A negação da realidade nacional, as novas relações jurídicas introduzidas p[or] a potência do ocupante, o lançamento à periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a usurpação, a escravização sistematizada dos homens e das mulheres tornam possível essa obliteração cultural.

Portanto, os educadores que trabalham em áreas empobrecidas, fatalmente terão grandes percentuais de adolescentes negros. Portanto, é necessário considerar que somos uma sociedade pluri-cultural, cuja identidade individual se constrói considerando esses valores latentes nos indivíduos, situando-os e relacionando-os à suas raízes. Como diz Howard Ratner (1995, p. 15), “culturas diversas optam por práticas diversas e estas se tornam as necessidades socialmente constituídas do indivíduo”. Também, há necessidade de ouvir as demandas que emergem do movimento negro organizado, como uma contribuição fundamental à produção democrática do conhecimento e de políticas públicas que, de alguma forma, beneficiem as vítimas históricas do racismo. Essa é uma discussão em curso, cuja ressonância ainda não se fez ouvir. Como nos lembra Munanga¹²⁸ ao referir-se ao movimento negro:

¹²⁷ FANON, 1968. p. 197.

¹²⁸ MUNANGA, 1996. p. 81.

Essa militância desenvolveu algumas estratégias anti-racistas, mas não conseguiu arrancar da sociedade brasileira como um todo a confissão de que ela é racista e, em consequência, não pode convencer e induzir os governos para incrementarem políticas públicas em benefício das vítimas do racismo. Como podiam eles, os governos, incrementar políticas públicas contra uma realidade que não existia, pois, de acordo com o mito da democracia racial, pressupõe-se que no Brasil as relações entre indivíduos e segmentos étnico-raciais diferentes estejam harmoniosas, graças ao natural português, predisposto a freqüentar as mulheres negras, à doçura da escravidão praticada no Brasil e, sobretudo, à mestiçagem que desempenhou papel de tampão.

A escola, ao se constituir num espaço de socialização para o negro, está a construir sua identidade sócio-cultural negra, ou a destruí-la pelo mascaramento da realidade da discriminação ou pelo discurso da democracia racial brasileira.

Embora a lei de nº 1.390, de julho de 1951, chamada Lei Afonso Arinos, considerasse as práticas de discriminação como contravenção penal, ela servia à dissimulação do racismo, pois a inexistência de racismo não exige lei para puni-lo. A presença da discriminação, então, está ligada às diferenças sócio-econômicas. Somente com as pressões do movimento negro e de setores progressistas da sociedade é que, em 1988, vai ser promulgada a chamada Lei CAÓ, de Carlos Alberto de Oliveira, que considera qualquer prática discriminatória como crime inafiançável e sujeito à reclusão. Isso coloca que uma das demandas da comunidade negra se constitui na explicitação da discriminação e do racismo. Isso tem permitido que, em alguns governos, Secretarias Especiais, ou Conselhos de Participação, em relação ao negro, tem sido organizadas. Por ocasião do Centenário da Abolição, em 1998, e do tricentenário da morte de Zumbi, dos Palmares, cresce a discussão sobre a necessidade de se implementarem políticas públicas de resgate das condições sócio-econômicas precárias a que foram submetidos os negros, no longo período de escravidão, e pouco alteradas no pós-abolição.

Assim, quando um aluno se manifesta no sentido de ter uma escola capaz de promover o convívio saudável das diferenças, está a exigir mudanças estruturais e conceituais que precisam ser enfrentadas por esta e pela sociedade. Ao permitir suas falas quebra-se um ritual estabelecido pelo

silêncio ou pela indiferença, que atribui uma pseudo-neutralidade ao ato pedagógico, o que ainda subsiste, lamentavelmente, em nossas escolas.

Penso que é fundamental a professores, alunos e movimentos sociais reconhecerem que a escola é um espaço possível de desconstrução das representações étnicas estigmatizadas e das relações de poder. É um espaço de construção de um saber emancipatório, como diz Saramago, ou de autonomia, como diz Freire. Assim, é preciso alimentar-se o olhar educativo às lutas históricas dos negros, quer na África ou na Diáspora, por políticas públicas, com ênfases e formas diferentes de acordo com as orientações ideológicas do poder instituído e da força de pressão dos movimentos reivindicatórios, exigindo medidas que possibilitem uma dinâmica democrática e igualitária de mobilidade social, de direitos, de benefícios sócio-educacionais e de participação na sociedade. Essas políticas, que podem sem ser chamadas de ações afirmativas, ações positivas, discriminação positiva ou políticas compensatórias, expressam a necessidade e a inconformidade de transformação da natureza da exclusão.

REFERÊNCIAS

A MUSICALIDADE negra. Disponível em: <http://www.afirma-inf.br>

ABARELLO, Luc. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997.

ABIB, Pedro. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas: Unicamp, 2004.

ANGRAS, Monique. *O Brasil do Samba-Enredo*. Rio de Janeiro: FGV. 1998.

ASÚA ALTUNA, P. Raul Ruiz de. *Cultura Tradicional Banto Luanda*. Secretariado Diocesano de Pastoral: Luanda, 1985.

BOJUNGA, Clóvis. *Encontros com a civilização brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BORDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Peões, Pretos e Gongos*. Goiânia: Universidade de Brasília, 1977.

CAPOEIRA luna – Histórico da capoeira. Disponível em: <http://www.ongoa.org.br>

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional; o negro e a sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARNEIRO, Edison. *Antologia do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967.

CARVALHO, João Carlos Monteiro de. *Camponeses no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

CHIAVENATO, Júlio José. *O negro no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA Jr; Henrique. *Negro como consumidor diferenciado na cidade de São Paulo*: 1985.

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERNANDES, Florestan. *A Integração dos negros na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.

_____. *A Integração dos negros na sociedade de classes*. V.2. São Paulo: Dominus, 1965.

_____ ; BASTIDE, Roger. *Branços e pretos em São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1959.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1985.

_____. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, Décio. *O escravismo brasileiro*. Porto Alegre: Vozes, 1980. (Coleção Caravela)

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1986.

GONÇALVES, Luiz. *O Silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*. Belo Horizonte: Vozes, 1985.

GOODMANN, Paul. *Os limites da Educação Escolar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1948.

HOORNERT, Eduardo. A leitura da Bíblia em relação à escravidão negra no Brasil colônia. In: *O negro e a Bíblia: um clamor de justiça*. Petrópolis: Vozes, 1988. (Estudos Bíblicos, 17)

IANNI, Octávio. *Escravidão e Racismo*. São Paulo: Huatec, 1978.

_____. *As metamorfoses do escravo*. 2.ed. São Paulo/Curitiba: Hucitec, 1988.

LÁZARO, Rivaldo. **Ritos e Mitos na Capoeira**. São Paulo: Oriental, 1998.

LOPES, Helena Theodor. *Axé e vidu*. Rio de Janeiro: 1986.

LÖWY, Michael. *Ideologia e Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1985.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAESTRI FILHO, Mario José. *O Escravo no Rio Grande do Sul a Charqueada e a gênese do escravismo gaúcho*. Caxias do Sul: EDUSC, 1954.

MARANHÃO, Ricardo; MENDES JR, Antônio; RONCARI, Luiz. *Brasil História – texto e consulta*. 3.ed. v.1, Colônia. São Paulo: Brasiliense, 1979.

MOREIRA LEITE, Dante. *O Caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo. Pioneira, 1983.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões na Senzala*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. São Paulo: Progresso, 1949.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. A exclusão social no Brasil: algumas hipóteses e sugestões práticas. In: *Cadernos do Ceas*, n.152, n.4(?), 1998, São Paulo.

NIXON, Iolanda. *Miscigenação ou Equalização: mito ou realidade*. Salvador, 1986.

PILETTI, Nelson. História Geral do Brasil. 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.

REGINALDO, Lucilene. *A história que não foi contada: identidade negra e experiência religiosa do Grupo União e Consciência Negra (1978-1988)*, Tese de Mestrado, São Paulo, 1995.

REIS, L.V.S. A luta pela igualdade racial no Brasil. Revista Vozes. Disponível em: <http://culturavozes.com.br>.

ROSSI, Wagner G. *Capitalismo e Educação*. São Paulo: Moraes, 1980.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagôs e a Morte*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SILVA, F. de A. *História do Brasil: colônia, império e República*. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, Petronilha; GONÇALVES, Beatriz. *Histórias de Operários Negros – Nova Dimensão*. Porto Alegre, 1987.

SKIDMORE, Thomas. *Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil*. 1976.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. São Paulo: Difel, 1982.

STAINBACK, Susan. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TAVARES, Luis Henrique Dias. *Comércio Proibido de Escravos*. São Paulo: Ática, 1984.

TELLES, Edward E. Industrialização e desigualdade racial no emprego. In: *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, n.26, 1994, São Paulo.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1989.

TRAVASSOS, Sônia Duarte. Negros de Todas as Cores. In: *Brasil um País de Negros?* Salvador: Pallus, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. *Ideologia e escravidão – os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial*. Petrópolis: Vozes, 1986. (História brasileira, 8)