

DA INDIGNAÇÃO AO ENCANTAMENTO: ALGUNS PORQUÊS DA ESCRAVIDÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR

Tiago Zanguêta de Souza – UNIUBE

Valéria Oliveira de Vasconcelos – UNISAL

Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em Educação que teve como tema as histórias de vida de negros escravizados da região de Uberaba/MG. As leituras realizadas acerca dessa temática instigaram a busca de uma “justificativa” para a escravidão no Brasil e até mesmo em outras partes do mundo, além de aumentar a curiosidade em saber qual seria o motivo e o pensamento, à época escravista, que motivava a “subjugação” do ser humano pelo próprio ser humano. A escravidão não pode ser considerada um fato “natural” somente com base nos fatos de que se encontram relatos de seres humanos escravizando outros desde os tempos mais remotos. Não se tratará aqui, entretanto, da escravidão desde esses tempos imemoriais, mas aquela que teve como epicentro a Europa e os colonizadores europeus na América Latina.

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

Negado em si mesmo, o índio imediatamente é encoberto como “outro” e, nessa condição de negação, apresentado como “bárbaro”, desprovido de toda identidade e direito face ao “civilizado”. Isso legitima a conquista como práxis de dominação de pessoas e povos. “O conquistador é o primeiro homem moderno ativo, prático, que impõe sua individualidade violenta a outras pessoas, ao outro” (DUSSEL, 1993, p.17). Estabelece-se, assim, uma relação nova, violenta, militar, do europeu com o estrangeiro absoluto, relação em seguida desdobrada em colonização, em “conquista espiritual” e,

finalmente, apresentada pelas elites coloniais como "encontro" de dois mundos, ocultando o choque devastador, o genocídio de um dos mundos.

Esse artigo traz a Educação Popular como sustentação a discussão dialógica entre o que a história se nos apresenta e o que o presente ainda oculta. Importante destacar a linha de raciocínio seguida no presente trabalho: inicialmente foi discutida a visão fundamentada na antropologia cultural, que discute a naturalização da escravidão e também uma forma de compreensão da evolução da humanidade, processo entendido a partir de estágios que deveriam ser superados, iniciando na “selvageria”, passando pela “barbárie” e chegando à “civilização”. Corroborando com essa discussão, algumas reflexões baseadas na filosofia da libertação são conduzidas a fim de apontar uma realidade por muitos vivida: a dominação e exploração colonial do continente sul-americano e de criticar os pressupostos históricos dos sucessivos movimentos de recolonização que vêm acontecendo ao longo de séculos.

1. A naturalização da escravidão

Na obra “A história da escravidão”, o autor francês Olivier Pétré-Grenouilleau¹ analisa a organização produtiva do sistema escravocrata e as raízes deixadas pela escravidão na maneira da humanidade conceber e interagir com o mundo. O autor francês aponta a tentativa de responder a três questionamentos que podem parecer simples: o que é realmente escravidão? Por que surgiu e como evoluiu? Como, afinal, se conseguiu aboli-la por toda parte, ao menos oficialmente, embora muitas vezes ela ainda resista de forma não declarada, oculta? Para responder a essas questões, o autor resgata, então, as origens da escravidão, na perspectiva evolucionista, por meio dos escritos em Darwin e em Charles Letourneau²; além disso, preocupa-se com os desdobramentos desse processo ao longo da história para mostrar o desafio colocado nos dias atuais, como o racismo e as segregações.

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

¹ Esta obra serve como referência teórica para a elaboração dessa seção. O pensamento de Darwin e Charles Letourneau são discutidos e analisados a partir das considerações feitas por Olivier Pétré-Grenouilleau.

² Ambos eram naturalistas e pesquisavam a evolução das espécies. Foram uns dos precursores da antropologia cultural, na perspectiva evolucionista. Por isso Pétré-Grenouilleau se fundamentou teoricamente nesses dois pesquisadores.

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

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

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

O raciocínio foi o seguinte: as ninfas, tomadas de formigas inimigas, quando cresciam no novo formigueiro das “formigas amazonas”, trabalhavam e defendiam-no como se fosse delas, aparentemente sem nenhuma “lembrança” da vida que tinham tido antes. Portanto, explicações que apontam um condicionamento para justificar a docilidade dessas formigas não cabem. Elas simplesmente tinham a “impressão” de estar no formigueiro delas. Esse “acaso” inicial também teria mostrado às “amazonas” a vantagem de usar as ninfas de outras formigas. Isso facilitou sua evolução e o robustecimento de suas mandíbulas, que se tornaram mais pontiagudas, a ponto de serem inadequadas para praticamente tudo, mas proporcionando uma vantagem considerável no confronto com outras espécies de formigas.

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

A partir da teoria da evolução das espécies, Charles Letourneau³ (1881, *apud* PÉTRE-GRENOUILLEAU, 2009) afirmou que a escravidão não tinha sido nem original nem universal; que era desconhecida nas primeiras sociedades humanas, em que as tarefas sociais a serem cumpridas eram relativamente poucas e a mulher, uma espécie de *escrava da família*, podia dar conta delas. Quando as sociedades humanas se tornaram mais complexas e surgiram as tribos, os homens começaram a utilizar outros homens como escravos, enquanto antes os cativos eram vistos como reserva de carne para sacrifícios rituais ou períodos de escassez.

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

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

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

2. O mito da evolução cultural

³ De acordo com Mucchielli (2001) Charles Letourneau era francês, antropólogo, professor de sociologia racial na Escola Antropológica de Paris, pioneiro na publicação de um ensaio de sociologia evolucionista, intitulada *La sociologie d'après l'ethnographie*, em 1881.

Lewis Henry Morgan postula uma teoria em que o desenvolvimento da humanidade passaria do estado selvagem, depois à barbárie, até atingir a civilização. Na visão de Morgan (2004) é possível perceber essa passagem da barbárie à civilização e o forte contraste entre as duas. Por ora, se pode sintetizar a classificação de Morgan da seguinte forma:

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

Tylor (2005) apropriando-se das matrizes de Morgan, na perspectiva do evolucionismo cultural, afirma que a barbárie está presente nas comunidades que não apresentam o mesmo alcance cultural, econômico, social e político que as comunidades europeias ditas intelectualizadas e desenvolvidas, ou seja, “civilizadas”, apresentavam. Para esse autor, existe nos “civilizados” uma tendência humana para o desenvolvimento da tecnologia.

É possível depreender, da leitura de Morgan e Tylor, que a humanidade evoluiria da selvageria à civilidade, passando pela barbárie, conforme se pode observar na figura 1.

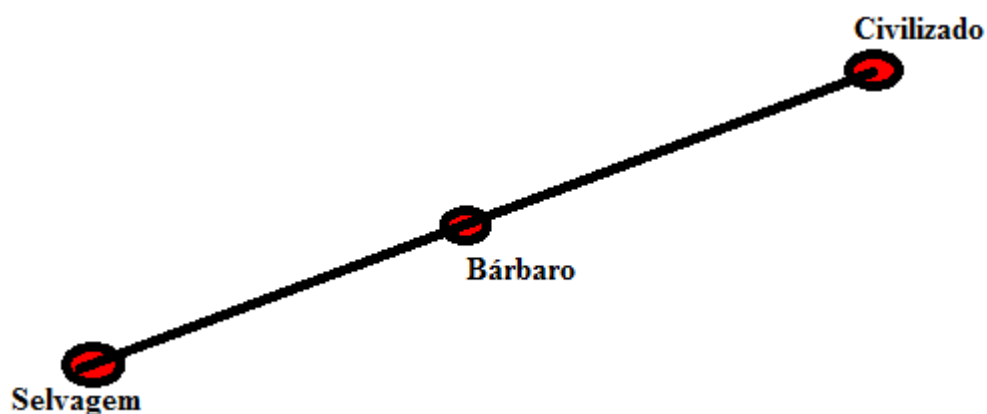


Figura 1: A evolução humana segundo Morgan.
Fonte: Adaptado de Morgan (2004).

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

Em Tylor (idem, p.39) depreende-se o conceito de cultura como sendo aquele diretamente ligado à “lista de todos os itens de vida geral de um povo”, como se fosse possível colocar de lado as diferenças individuais e, assim, fazer generalizações sobre os costumes e hábitos de nações inteiras.

O autor é ainda mais enfático quando afirma que o curso que a civilização mundial realmente seguiu denota uma questão de sobrevivência, que mais tarde se transforma em renascimento. Fica a ideia de que a escravidão assume um caráter de normalidade e naturalidade, como se tivesse sido necessária para se chegar à complexa rede da civilização, supostamente “evoluída”.

A explicação política do comportamento humano poderia ser, como foi na verdade, explorada para fins de discriminação racial e perseguição, em alguns momentos dos negros, e em outros de pessoas de diferentes raças, etnias e credos.

Por outro lado, Franz Boas (2004) argumentava que os ditos “selvagens” não diferiam em capacidade mental das pessoas civilizadas. O autor não reconhecia nada como “natureza humana”: havia apenas o comportamento humano moldado pela cultura. Via o ser humano como dependente nem do instinto nem das aptidões específicas transmitidas geneticamente, mas das formas de vida aprendidas que eles acumulavam lentamente por meio de assimilação, readaptação e inovações sem fim.

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

Vale ainda ressaltar que, conforme apontava Boas (2004), cada cultura tem uma história particular, de sentido próprio e, por isso, não seria possível se compreender uma cultura sem vivenciá-la, permitindo a conclusão de que a comparação entre culturas

distintas não pode envolver hierarquização. Em outro sentido, não se pode julgar uma sociedade como “bárbara” ou “civilizada”.

Nas sociedades em mutação, a escravidão era um meio de regular as tensões induzidas pela mudança, desviando suas consequências para um “estranho”: o escravo, um “não-humano”. Assim, a comunidade dos “senhores” podia mandar sem prejudicar sua coesão.

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

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

Esse pensamento “eurocentrista” em que se baseou o evolucionismo cultural, hierarquizando homens e saberes, é bastante discutido por Enrique Dussel e, a partir desse autor, serão feitas algumas considerações sobre alguns possíveis “porquês” da escravidão.

3. O não ser

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

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

O mesmo autor coloca que há uma grande necessidade do reconhecimento de valores pensados e vivos, presentes nos estilos de vida práticos, nos hábitos e nos costumes, constituídos por heranças históricas de elementos das diferentes culturas, não

só a cultura negra, como também das indígenas, das culturas árabes-semitas, das culturas indo-europeias e da cultura da cristandade colonial europeia. Trata-se, na visão dusseliana de, a partir da realidade, ser capaz de, vivendo e conhecendo-a, reconhecê-la e nela reconhecer a possibilidade de formulação de um novo discurso e, conseqüentemente, nova prática.

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

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

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

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

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

4. Os excluídos e o face a face em Dussel

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

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

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

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

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

A proximidade é ao mesmo tempo originária e histórica. Na sua origem, no seu nascimento, o ser humano nasce de alguém, alimenta-se de alguém, mama. A primeira relação do ser humano anterior à própria compreensão de seu mundo é a relação com outro humano. A proximidade primeira é o mamar os seios de uma mãe (acolhimento biológico e cultural). Esse ato é anterior a toda distância, a todo conhecimento, ao mundo enquanto totalidade na qual se nasce.

5. O negro desumanizado: o patrimônio de seu proprietário

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

Na Grécia de Heráclito, existiam os dominadores de gentes, coisas e bichos por atribuição dos deuses. Para este filósofo, a partir da “*fysis*, uns se adiantam como deuses e outros como homens, uns livres e outros escravos” (DUSSEL, 1977, p.56), naturalmente. Dessa maneira, a partir da visão do autor, tal ação é divinizada como concordância, ou seja, é o próprio deus que quer assim, portanto, não há culpa na dominação e violação do corpo do outro, que no presente caso, é o negro, visto como exterioridade, um não ser.

É atribuída a Parmênides de Eléa (530 – 460 a.C.) a expressão “o ser é, e o não ser não é”. Portanto, todo aquele que não se enquadra na categoria de “ser”, é percebido como a negação do ser. Esta é a ontologia parmenídica de “o ser é e o não ser [= barbárie] não é”, e que vem fundar a conquista de novos reinos nascidos “além da ética”: são âmbitos considerados sem moral; ou seja, seriam imorais por seu fundamento (DUSSEL, 1977).

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

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

A violência contra o “outro”, aqui representado pelo negro, mais fraco, despossuído de tudo, se faz pelo “domus”, aquele que domina, pois é possuidor. A dominação, portanto, encontra sua origem no domínio, isto é, na posse. Da posse do espaço geográfico, o domínio se estende à posse das coisas, bichos e gentes. E o sentido de posse se perpetua de geração para geração, constituindo uma elite possuidora, dominadora, a exercer uma violência explícita ou não sobre o outro, seja em sua dimensão econômica, política ou social (DUSSEL, 1977).

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

6. A problematização dos reflexos da escravidão

Uma vez que se conhece a realidade é possível transformá-la. Sábias as palavras de Gramsci (2001), que incitou a presente busca por conhecer melhor a história dos negros escravizados, na perspectiva de que os cidadãos possam “tomar a história nas mãos”, como preconizam algumas das premissas da Educação Popular. Essa práxis educativa baseia-se na luta por garantir que as parcelas discriminadas da sociedade tenham seus direitos em plenitude, denunciando práticas opressoras e anunciando formas de superação dessa realidade. Dessa forma, o diálogo da história da escravidão com alguns pilares da Educação Popular tem a finalidade de pensar novas práticas pedagógicas – escolares ou não –, que tenham sentido e significado com relação ao que se aprende e a quem aprende.

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

As tarefas da conscientização, juntamente com as tarefas decorrentes da educação problematizadora, seriam: a) Constituir-se como um instrumento oportuno de realização, com o povo, e no trânsito, da passagem da consciência transitivo-ingênua para a crítica. b) Opor-se à educação desumanizadora, direta ou indiretamente patrocinada pelos opressores dentro de uma sociedade classista, e que contribui para a manutenção dos valores e dos fatores de sustentação dessa sociedade, através da alienação sistemática e provocada do povo, de uma possibilidade concreta da interpretação crítica de suas contradições. c)

Participar da criação de um modo próprio de cultura do povo, na medida em que ele se organiza e expressa a sua própria progressiva “tomada de consciência” em uma autêntica cultura popular (BARREIRO, 2000, p.73).

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

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

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

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

Na medida em que não inclui a História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares do país, a política educacional brasileira não leva em conta a identidade dos negros, não respeita seu modo de ser e pensar o mundo e resiste ao considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre os modos de ser dos brasileiros. “É nesse universo que a implementação da Lei nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, resultado das lutas empreendidas pelo movimento negro, é de fundamental importância” (GARCIA, 2007, p.86), por tornar obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos africanos, as contribuições dos negros para o Brasil, enfim as populações negras na formação da sociedade brasileira.

Certamente, a necessidade de aprofundar o estudo sobre a questão étnica no Brasil ficou mais subsidiada com a promulgação dessa lei, porém, somente a lei não

basta para ocorrer, de fato, uma mudança curricular em nossas escolas, na formação e na prática dos profissionais da educação.

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

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

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

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

Considerações Finais

A naturalização da escravidão e a conseqüente falácia da inferioridade do negro merece sempre ser debatida e profundamente estudada. Foi a partir de um olhar evolucionista e eurocentrista que vicejou a visão do “outro” como não humano, sub-humano, inferior, numa concepção claramente preconceituosa.

A ciência e as teorias evolucionistas contribuíram para que o racismo contra os negros – e sua posterior escravização – fosse legitimado. A justificativa para sua legitimação estava na diferença entre as raças, ou melhor, na aceitação da teoria das raças humanas e de que existia uma hierarquia entre elas. O branco estava no topo da mesma e o negro na camada inferior, por isso se justificava sua escravização, uma vez que o branco o retiraria do seu estado de *selvageria*, dando-lhe a oportunidade de apreender os princípios de civilidade com o trabalho forçado e a religião cristã, imposta aos negros escravos.

Essa concepção de sociedade a ser civilizada, permitiu que o negro fosse constantemente comparado aos animais, como um não ser, sendo relegado a um patamar inferior, quando muito tomado como representante de outra espécie humana. A concepção europeia de civilização em muito contribuiu, durante a época escravista, para a negação do negro como ser humano, em sua essência. A crença na possibilidade de uma metamorfose da cor de pele (da raça) ofereceu um suporte ideológico para a continuidade do exercício do poder patrimonial-escravista. Ao mesmo tempo em que as relações patrimoniais hierárquicas constituíam um obstáculo para a implantação de direitos civis (liberdade individual, igualdade diante da lei), a ideologia do branqueamento trazia em si um enorme potencial de resistência contra qualquer tentativa de “essencializar” os limites de cor e/ou de raça.

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

Hoje, pode-se perceber que coexistem diferentes ideais a respeito de igualdade social e de diferença cultural, ou seja, percebe-se que na era da globalização, a questão da identidade, do incluir e do excluir, tornou-se, também, mais complexa ainda. Os velhos conceitos de negro e branco e de raça estão sendo reavaliados por novos interesses políticos, novas forças ideológicas, novas tendências acadêmicas e ideias científicas. Mas, mesmo assim, o ideário do “branqueamento” não foi totalmente apagado: ele é perceptível no dia-a-dia até hoje, e o racismo é uma das formas de manifestação dessa ideologia.

O racismo não é apenas discriminação e humilhação, mas é também o discurso sobre os processos de inclusão e exclusão. Há uma relação intrínseca entre realidade e

discurso sobre a realidade. Por isto, é sempre necessário analisar os contextos históricos, políticos, econômicos e culturais juntamente com o plano do(s) discurso(s), ou seja, juntamente com a construção das ideias, se quiser entender o funcionamento do fenômeno do racismo. Desta maneira, é possível mostrar que raças e/ou cores não têm uma existência própria, não têm um significado que independa do mundo dos valores e dos ideais culturais.

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

Espera-se que essas reflexões possam contribuir para o entendimento de que a imagem estereotipada do negro ainda permanece no imaginário social refletido no senso comum das pessoas sem que estas percebam que estão sendo preconceituosas ao utilizar certas expressões do vocabulário ou mesmo em brincadeiras ou piadas. É esta permanência no imaginário social que se deve combater, lutando por uma desnaturalização do racismo, deixando de atribuir ao indivíduo negro uma essência maléfica e deixando de invisibilizá-lo no cenário nacional.

A permanência deste imaginário no senso comum traz implicações para a vivência dos atores do espaço escolar. É preciso então rever o discurso de docentes e discentes para que, de forma positiva, a presença do negro na história do nosso país e suas contribuições no plano cultural, econômico e social sejam realmente evidenciadas. Dessa forma, colocar-se-á em xeque os pilares que sustentam o preconceito e o racismo tão fortemente presentes nas múltiplas sociedades brasileiras.

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

A Educação Popular contribui para a busca do fortalecimento dos sujeitos através da construção da autonomia, apontando caminhos para a construção coletiva, enquanto teia de relações e de interações, onde a solidariedade, o apoio mútuo, a

reciprocidade, o compartilhamento de saberes e de poder, a reflexão crítica e a participação política vão apertando os nós de redes sociais.

Referenciais Bibliográficos

BARREIRO, Júlio. **Educação Popular e Conscientização**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BOAS, F. Raça e Progresso [1931]. *In*: CASTRO, C. (Org.). **Franz Boas. Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, p. 67-86.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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