

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Cadernos Afro-Paraibanos II

**DIREITOS HUMANOS, POPULAÇÃO
AFRO-PARAIBANA E MULHERES NEGRAS**

**PROAFRO: Programa de Promoção da Igualdade Racial e Valorização da Matriz
Cultural Africana no Estado da Paraíba/Nordeste/Brasil**

Linha Temática 12: Promoção da Igualdade Racial, no Subtema: Educação.

Edital N° 04, Programa de Extensão Universitária PROEXT 2011 MEC/SESu.

Marco Aurélio Paz Tella
(org)

João Pessoa
Dezembro 2012

E24 Direitos humanos, população afro-paraibana e mulheres
negras / Marco Aurélio Paz Tella (Org.)- João Pessoa:
NEABI/UEPB, 2012.
76p. (Cadernos Afro-Paraibanos; II)
ISBN: 978-85-66414-17-2
1. Direitos Humanos. 2. População Afro-paraibana.
3. Mulheres negras. II. Tella, Marco Aurélio Paz.

UEPB/BC

CDU: 323.12

Ficha Técnica

Fernando Haddad
Ministério da Educação

Luiza Bairros
Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade
Racial (SEPP/PR)

Universidade Federal da Paraíba

Rômulo Soares Polari
Reitor

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
**Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos
Comunitários**

Ariosvaldo da Silva Diniz
**Diretor do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes**

Edição de Arte e Diagramação
Luis Carlos Kehrl

Capa
Emerson Silva de Oliveira

Revisão Ortográfica
Rejane Maria A. Ferreira

Revisor Geral
Gustavo Acioli

Parcerias
Bamidêlê: Organização de Mulheres Negras na
Paraíba

Centro de Referência dos Direitos Humanos/UFPB

Autoras e Autores

Eduardo Fernandes de Araújo
Ivana Silva Bastos
Ivonildes da Silva Fonseca
Luciano Mendonça de Lima
Maria da Vitória Barbosa Lima
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Rayssa Andrade
Solange P. Rocha
Waldecir Ferreira Chagas

Assistentes de pesquisa

Bianca Rodrigues da Silva
Graduada em Ciências Sociais (UFPB)
Joacil Venancio da Silva
Graduando em Serviço Social (UFPB)
Juliana Barbosa dos Santos
Graduada em Letras (UFPB)
Leidy Dayana Rozendo dos Santos
Graduada em Biologia (UFPB)
Klaryce Araújo Freitas
Graduada em Serviço Social (UFPB)

PROAFRO 2012 Edital PROEXT 2011

Solange Pereira da Rocha
**Coordenadora do Programa de Promoção da
Igualdade Racial e Valorização da Matriz
Cultural Africana no Estado da Paraíba/
Nordeste/Brasil**

Coordenadores de Projeto

Elio Flores
**Formação de Banco de Dados para a escrita
da história e memória da população negra da
Paraíba.**
Marco Aurélio Paz Tella
Coleção Cadernos Afro-Paraibanos
Surya Aaronovich Pombo de Barros
**Formação docente e Educação Antirracista:
repensando nossa escola**

Autoras e Autores

Eduardo Fernandes de Araújo: Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Direito (Santa Rita). Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFPB (NEABI). Coordenação colegiada do Centro de Referência em Direitos Humanos da UFPB (CRDH). Pesquisador do Instituto de Pesquisa Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS). Coordenador da linha de pesquisa: Justiça e Violência Institucional - Ymyrapytã : As ligas da Memória, Verdade e Justiça – UFPB.

Ivana Silva Bastos, Professora Substituta na Universidade Estadual da Paraíba, é pesquisadora de Gênero e Religiões Afro-Brasileiras. Vem desenvolvendo ao longo de sua vida acadêmica atividades voltadas ao estudo da liderança feminina no universo religioso afro-brasileiro, mais especificamente no candomblé.

Ivonildes da Silva Fonseca (Vania Fonseca), Professora na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), lotada no Departamento de Educação, Campus III. É integrante da Bamidelê – Organização de Mulheres Negra na Paraíba e colaboradora no NEABI/UFPB. Lidera o Grupo de pesquisa Dandá É, desenvolvendo pesquisas na área da educação das relações étnico-raciais com foco em gênero, representações afro-brasileiras e religiões afro-brasileiras.

Luciano Mendonça de Lima é professor adjunto III da Unidade Acadêmica de História da Universidade Federal de Campina Grande, aonde desenvolve atividades nos cursos de graduação e pós-graduação. Desenvolve pesquisa sobre história da escravidão, relações raciais e movimentos sociais no Brasil escravista, temas sobre os quais já publicou livros e artigos em periódicos especializados.

Maria da Vitória Barbosa Lima é doutora em História e pós-doutoranda em Ciência da Informação (PPGCI/UFPB). É pesquisadora voluntária do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional NDIHR/UFPB e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas NEABI/UFPB. Desenvolve atividades de pesquisa e ensino nas áreas de História Social da Escravidão, Arquivística e Paleografia.

Maria de Nazaré Tavares Zenaide: Professora Adjunta II do Curso de Serviço Social. Coordenadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). Líder do Grupo de Pesquisa Educação em Direitos Humanos/UFPB. Conselheira do Conselho Estadual de Direitos Humanos da Paraíba. Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Especialista, em Análise Sócio-Institucional do Serviço Social, Saúde Pública e em Psicologia Social.

Rayssa Andrade Carvalho, Graduanda em História (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal da Paraíba. É participante das atividades do NEABI/UFPB, desenvolvendo trabalhos na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: Mulheres negras, Movimentos sociais, Bamidelê - OMN, Identidade racial e Feminismo negro.

Solange P. Rocha, Professora no Departamento de História, vinculada ao Programa de Pós-graduação em História e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB). Desenvolve pesquisas voltadas na área de História do Brasil, com ênfase no Período

do Imperial, com as temáticas de escravidão, família, parentesco e história das mulheres negras.

Waldeci Ferreira Chagas, é Professor da UEPB-Campus de Guarabira, lotado no Departamento de História, onde ensina História da África e História do Brasil. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa: Cotidiano, Cidadania e Educação, e está vinculado a linha de pesquisa: história e cultura afro-brasileira. Têm dedicado as atividades de pesquisa e extensão na área de ensino de história, formação de professor e a relação com a educação étnico-racial.

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
DIREITOS HUMANOS: O ATO DE PENSAR E REPENSAR O TEMA DOS DIREITOS HUMANOS ATRAVÉS DE UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL E DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA/BRASIL.....	13
<i>Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Eduardo Fernandes de Araújo</i>	
CONSIDERAÇÕES LEGAIS ACERCA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	25
<i>Waldeci Ferreira Chagas</i>	
OS NEGROS E O QUEBRA-QUILOS NA PARAÍBA ESCRAVISTA	33
<i>Luciano Mendonça de Lima</i>	
OS QUILOMBOS NA PARAÍBA COLONIAL E IMPERIAL	39
<i>Maria da Vitória Barbosa Lima</i>	
MULHERES NEGRAS NA PARAÍBA IMPERIAL E ENSINO DE HISTÓRIA1.....	45
<i>Solange P. Rocha</i>	
REGISTROS SOBRE O MOVIMENTO NEGRO DA PARAÍBA.....	51
<i>Ivonildes da Silva Fonseca</i>	
MULHERES NEGRAS EM AÇÃO: TRAJETÓRIAS DO MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	61
<i>Rayssa Andrade</i>	
LIDERANÇA FEMININA NO CANDOMBLÉ PESSOENSE.....	69
<i>Ivana Silva Bastos</i>	

DIREITOS HUMANOS, POPULAÇÃO AFRO-PARAIBANA E MULHERES NEGRAS

APRESENTAÇÃO

O racismo é um fenômeno das relações sociais do Brasil. No estado da Paraíba, onde mais de 60% da população é negra, não encontramos essa mesma proporcionalidade nas salas de aula das universidades (entre alunos e entre professores), entre os médicos, os engenheiros, os advogados, os juízes etc. Também não encontramos essa proporcionalidade no acesso à saúde, entre os habitantes dos bairros mais periféricos e degradados das cidades, entre os que ocupam os postos de trabalho mais bem remunerados e valorizados e, por fim, quando analisamos os índices de violência, em que o jovem negro, pobre e paraibano tem quase 20 vezes mais chances de morrer do que um branco de classe média, também paraibano¹.

Embora a população negra, formada pelos que se identificam como pretos e pardos, seja a maioria entre os brasileiros, e o Brasil seja o país com a maior população negra fora do continente africano, e da importante e extensa contribuição de africanos e seus descendentes para a nossa sociedade, a escola e os livros adotados por elas reduzem e distorcem sua presença em nossa história e cultura. Além desse quadro apresentado, não podemos minimizar outros dois fatores: a formação de professores/as que ainda carecem de capacitação sobre temáticas referentes à população negra brasileira, e da história e da cultura africana e afro-brasileira, e a imensa lista de estereótipos e estigmas presentes nos livros, reproduzidos por professores e que passam a fazer parte das relações cotidianas dos alunos, por meio de piadas, apelidos, preconceitos e discriminação, o que contribui para a repetência e a evasão de estudantes negros. A presença de estereótipos e de estigmas instiga a desigualdade das relações entre os alunos e não estimula uma visão crítica sobre as piadas, os apelidos etc. Assim, o aluno branco espelha essa relação hierarquizada entre os alunos negros e os brancos.

Nesse cenário, a escola desempenha um papel central no combate ao racismo, por meio de conteúdo curricular que supere o eurocentrismo e que seja comprometido com a equidade educacional, com a promoção e o reconhecimento da diversidade cultural, com os ideais de direitos humanos e por uma educação antirracista que, segundo Cavalleiro², apresenta as seguintes características:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as;
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca por materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplam a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”;
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;

¹ WAISELFISZ, Júlio Jacobo. Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

² CAVALLEIRO, Elaine. “Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor”, in CAVALLEIRO, Eliane (orga.). São Paulo, Summus, 2001.

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

A proposta de elaboração dos Cadernos Afro-Paraibanos está em consonância com ações afirmativas, como a *Lei 10.639/2003*, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino, e com os objetivos do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana*, a saber:

- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as *Leis 10.639/03 e 11.645/08*, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito política de Estado (Plano Nacional de Implementação, 2009).

Os Cadernos Afro-Paraibanos também contemplam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, que incluem temas como as culturas tradicionais dos povos africanos, o colonialismo e o imperialismo na África, a descolonização das nações africanas, os estados nacionais africanos, as experiências socialistas, a segregação racial na África do Sul, as guerras civis na África, as culturas e as nações africanas na atualidade e as africanidades localizadas na Diáspora, como os estudos mais recentes sobre a população negra na Paraíba.

O projeto dos Cadernos Afro-Paraibanos também está em consonância com a Resolução 198/2010, do Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, em cujo primeiro artigo regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana e da história e da cultura indígena para o sistema estadual de ensino da Paraíba. No artigo terceiro dessa resolução, consta que o “ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena é obrigatório no estado da Paraíba e abrange os estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo todas as modalidades de ensino”.

O conteúdo dos Cadernos Afro-Paraibanos contempla o quinto artigo dessa resolução e deve abranger a “história da África e dos africanos; as lutas dos negros por sua liberdade e melhores condições de vida, contra estigmas, preconceitos, discriminações e racismo; a sua participação, as contribuições e a valorização na formação e na configuração da sociedade brasileira, em seus múltiplos aspectos (sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos)”³.

A *Lei 10.639/03* e o Plano Nacional, cujo maior objetivo é o de implementar essa lei, é resultado da luta e da reivindicação dos movimentos sociais negros e de aliados, que defendem uma educação inclusiva. Contudo, ainda não está implantado na rede de ensino. Por isso, é fundamental o desenvolvimento de projetos que visem à produção de materiais didáticos e pedagógicos referentes à matriz cultural africana, com vistas a divulgar conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos e que merecem estar presentes nas salas de aula da educação básica das escolas brasileiras.

Com essas expectativas, produzimos os Cadernos Afro-paraibanos, projeto que faz parte do *Programa de Promoção da Igualdade Racial e Valorização da Matriz Cultural Africanano estado da Paraíba/Nordeste/Brasil/PROAFRO*, contemplado pelo edital do Ministério da Educação, Proext 2011, na Linha Temática 12: Promoção da Igualdade Racial, no Subtema: Educação, em parceria com SEPIIR. Deve-se destacar que o PROAFRO é uma das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB).

Como projeto do PROAFRO, os Cadernos Afro-Paraibanos têm o objetivo de elaborar material didático sobre a história e as culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente as afro-paraibanas, e sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, voltado para os últimos anos do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano. Os outros dois projetos do PROAFRO são a organização de um

³ Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba, Resolução nº 198/2010 – regulamenta a educação das relações étnico-raciais no sistema de ensino do Estado.

banco de dados sobre estudos científicos realizados acerca da população negra, relações étnico-raciais e temáticas afins sobre a Paraíba e a realização do Curso de Formação de Professores e Estudantes.

Os Cadernos Afro-Paraibanos se inserem numa proposta de educação antirracista, pela justiça social/racial e pela promoção da igualdade étnico-racial na sociedade brasileira, a partir da discussão sobre a educação escolar. Considera-se que é preciso articular a produção de material didático sobre os conteúdos curriculares previstos pela Lei 10639/03 e a formação inicial e continuada de docentes, estudantes e ativistas de movimentos sociais. Essa iniciativa, articulada com a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, na Universidade Federal da Paraíba, é uma ação que tem contribuído para melhorar as relações étnico-raciais paraibanas e brasileiras e, esperamos, da atuação de professores da educação básica e de outros profissionais, uma vez que, em nosso curso de formação, temos contado com a participação de estudantes das variadas áreas do conhecimento, como humanas, exatas, biológicas, artes e saúde.

O volume 2, “Direitos humanos, população afro-paraibana e mulheres negras”, faz parte da coleção Cadernos Afro-Paraibanos, com o qual se pretende contribuir para o conhecimento da cultura e da história da população negra paraibana e estimular o autoconhecimento e a identidade étnico-racial desse grupo.

No primeiro texto, **Direitos humanos: o ato de pensar e repensar o tema dos direitos humanos através de um olhar étnico-racial e da educação na América Latina/Brasil**, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Eduardo Fernandes de Araújo referem que é preciso conhecer, pensar e repensar a historicidade dos direitos humanos, para que parte significativa da humanidade – a população negra, por exemplo – não seja esquecida como seres humanos. Os autores também apresentam os princípios da educação em direitos humanos, que é antirracista, e não, eurocêntrica.

No segundo texto **Considerações legais acerca da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar**, Waldeci Ferreira Chagas apresenta reflexões sobre a relação da educação étnico-racial e direitos humanos. De acordo com o autor, o Estatuto da Igualdade Racial referendou as Leis 10.639/03 e 11.645/08, ratificando a educação das relações étnico-raciais como política pública. Esses três documentos oficiais são relevantes para um novo paradigma de educação, que não só garanta a permanência dos sujeitos etnicamente diferentes na escola, como também contemplem seus valores, práticas culturais e saberes nos conhecimentos ensinados e aprendidos na sala de aula.

Em **Os negros e o Quebra-quilos na Paraíba escravista**, Luciano Mendonça de Lima conta a história do Quebra-quilos, um dos mais importantes movimentos da história paraibana, em que grupos de homens e de mulheres, revoltados com a sociedade escravista, entram em confronto com as forças policiais, recusam-se a pagar impostos e atacam os prédios onde funcionam algumas repartições públicas - a Câmara, a Cadeia e Cartórios. Em Campina Grande, o movimento se singularizou porque os escravos locais aproveitaram a ocasião para entrar em cena e se rebelar contra seus senhores.

No quarto texto, **Os quilombos na Paraíba colonial e imperial**, Maria da Vitória Barbosa Lima resgata uma das diversas formas de resistência da população negra ao sistema escravista em nosso país, entre os anos de 1530 e 1888. A autora nos mostra que os quilombos não eram exclusividade das matas e dos sertões paraibanos, mas também existiam dentro de algumas cidades, os chamados *quilombos urbanos*.

No quinto texto, **Mulheres negras na Paraíba imperial e ensino de história**, Solange P. Rocha dá visibilidade a histórias e trajetórias de mulheres negras, na condição de escravizadas na Paraíba Imperial, que lutaram pela conquista da própria liberdade ou de seus filhos e filhas. A autora demonstra que mulheres escravizadas não aceitaram, passiva e pacificamente, sua situação e lutaram contra os desmandos da sociedade escravocrata.

Em **Registros sobre o movimento negro da Paraíba**, de autoria de Ivonildes da Silva Fonseca, o texto faz um recorte nas formas de resistência no contexto pós-abolição e na organização com caráter político reivindicatório, associado a uma ostentação da identidade negra específica, que conhecemos, atualmente, como Movimento Negro. Assim, o objetivo da autora é de apresentar a história do Movimento Negro da Paraíba pós-abolição.

Em **Mulheres negras em ação na Paraíba: trajetórias do Movimento de Mulheres Negras no Brasil contemporâneo**, Rayssa Andrade nos mostra que as ações individuais e coletivas de mulheres negras começaram no período colonial, na luta contra a escravidão. Essa luta

continuou no pós-abolição, quando as mulheres negras estiveram presentes, juntamente com os homens negros, na militância do movimento negro contra o racismo e pela inserção da população negra na sociedade brasileira.

O oitavo e último texto, “**Liderança feminina no candomblé pessoense**” de Ivana Silva Bastos, articula o tema das religiões de matriz africana às discussões sobre gênero. A autora destaca o papel desempenhado pelas mães de santo, mães pequenas, equedes, sidagãs etc. e as compara com as funções que lhes são destinadas em outras denominações religiosas fora do campo religioso de matriz africana.

Este é o segundo de dez volumes dos Cadernos Afro-paraibanos. Com eles, pretendemos colaborar para o conhecimento e o autoconhecimento da população negra e, conseqüentemente, para a construção positiva da autoestima e do sentimento de pertencimento desse grupo, o que pode contribuir para a construção de novos discursos e comportamentos mais respeitosos, e também para o fortalecimento da defesa dos direitos humanos no Brasil. Esperamos ainda que esse Caderno se constitua um importante material didático para docentes da educação básica e possam subsidiar as temáticas da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme proposto pelo NEABI-UFPB, em consonância com o Plano Nacional da *Lei 10.639/03* (2009, p. 21), qual seja, a “elaboração de material didático para uso em sala de aula, sobre Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que atendam às legislações educacionais em vigência no Brasil contemporâneo.

Marco Aurélio Paz Tella

DIREITOS HUMANOS: O ATO DE PENSAR E REPENSAR O TEMA DOS DIREITOS HUMANOS ATRAVÉS DE UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL E DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA/BRASIL

*Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Eduardo Fernandes de Araújo*

O que são os direitos humanos e por que tanta história?

Os direitos humanos¹ são uma construção histórica, política, filosófica, cultural, antropológica e jurídica da humanidade. Porém, nem sempre foi visto dessa forma, visto que sua conceituação e temporalidade histórica/filosófica partiu de uma visão ocidental, branca, europeia e masculina do mundo.

Essa percepção retirava qualquer possibilidade de um diálogo intercultural que levasse em consideração os anseios de grupos/nações/povos fora do eixo euro-norte americano, fossem eles étnico-raciais, de orientação sexual não heterossexual, de religiões de matrizes não cristãs ou de países localizados no hemisfério sul, assim como dos países asiáticos.

Em que pese esses aspectos iniciais, é preciso reconhecer que as conquistas pela afirmação dos direitos humanos envolveram a participação de sujeitos de diversos segmentos políticos, culturais, econômicos e sociais até então excluídos. Sem esses fatores, a matriz central dos direitos humanos, que primam pelas relações de igualdade e de liberdade na modernidade, não se tornariam princípios sólidos que atribuíram efeitos reais (políticos e jurídicos) ao conceito de dignidade humana ocidental. Nesse sentido, a consolidação da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, logo após a II Guerra Mundial (1939-1945), é um momento ímpar na história da humanidade. Assinala Flores (2003, p.27) que

¹ Importante frisar que a terminologia “direitos humanos” está sendo usada para englobar, como conceito político de defesa e promoção da dignidade humana, os direitos fundamentais consagrados constitucionalmente no Estado brasileiro e o arcabouço internacional desses direitos, positivados em Tratados, Convenções, Declarações e Pactos. Outras perspectivas conceituais aprofundam e distinguem, no plano político e jurídico, essa compreensão. Diversos autores, como NOGUEIRA, 2003; RAMOS, 2004, apontam tais direitos como: “direitos do homem”, “liberdades públicas”, “direitos individuais”, “direitos subjetivos públicos” e “liberdades fundamentais”.

[...] los derechos humanos, en su integralidad (derechos humanos) y en su inmanencia (trama de relaciones) pueden definirse como el conjunto de procesos sociales, económicos, normativos, políticos y culturales que abren y consolidan – desde el “reconocimiento”, la “transferencia de poder” y la “mediación jurídica”- espacios de lucha por la particular concepción de la dignidad humana.

No Século XXI, as lutas coletivas se expandem e diversificam-se os campos de conquistas, trazendo a dimensão cultural para o palco da luta política. Com o avanço de lutas em defesa da igualdade com respeito às diversidades socioculturais, novos sujeitos políticos, através de diálogos permanentes e conflituosos, vêm problematizando e recriando a relação entre diversidade e igualdade, reivindicando, por exemplo, direitos das futuras gerações a uma sociedade mais justa e equitativa e inclusiva em relação às diferenças sociais e culturais, meio ambiente sustentável, segurança alimentar, entre outros.

A cultura, desta forma, como palco de reprodução de violência e como espaço de resistências, traz novos embates e a necessidade de incluir a diversidade como dimensão conceitual dos direitos humanos.

Atualmente, para pensar os direitos humanos, devemos perceber os passados propondo presentes viáveis e contextualizados, possibilitando aberturas em espaços teóricos, práticos e pedagógicos que levem em consideração as experiências de grupos, povos e continentes.

Tais considerações sobre os direitos humanos são recorrentes nas discussões acadêmicas e sobremaneira relevantes para a vida cotidiana, pois essas relações são novos/velhos campos de análises e proporcionam uma releitura histórico-conceitual da vida em sociedade e de suas relações com os Estados/instituições/espacos de poder em um mundo cada vez mais interativo e complexo.

Os fatos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais e suas consequências atuais não

podem ser analisados por um viés linear passado-presente, porquanto a discussão em torno do tema dos direitos humanos, como perspectiva global, é de extrema pertinência no tempo presente, pois sinaliza futuros.

O sociólogo Boaventura Santos (2006, a, p. 448), no livro *A Gramática do tempo*, considera que as raízes judaico-cristãs dos direitos humanos – a começar pelas primeiras escolas modernas do direito natural – são demasiado visíveis para serem ignoradas.

Por isso, envolver elementos que elaboram uma perspectiva plural dos direitos humanos, no campo étnico-racial e regional (América Latina), significa (re)pensar outras fontes de elaboração para uma síntese cultural e histórica que colabore com tais singularidades e seus desejos humanos, no exercício de suas individualidades/subjetividades e como coletividade/sociedade (ARAÚJO, 2008):

[...] Cada cultura tem concepções diferenciadas de dignidade humana. [...] um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constituiu em redes de referências normativas capacitantes (SANTOS, 1997, p. 114).

A perspectiva meramente ocidental não pode servir de argumento para afastar grupos sociais, memórias antropológicas e leituras sociológicas subalternizadas, assim como suas interpretações sobre os direitos humanos.

Nessa direção, realizar leituras a partir do olhar submerso (a história dos vencidos) dos continentes africano, latino-americano e asiático, visa estimular aos atores sociais/sujeitos coletivos de direitos, outras visões de um dado momento político, histórico, jurídico, social e cultural, de forma a amplificar o conceito e a prática da diversidade planetária.²

Nas Américas, a revolução norte-americana (1776) tem uma grande influência nas discus-

² As argumentações em torno da universalização dos direitos humanos, em território global, exigem pesquisas profundas que possam exaurir autores/as e seus aportes filosóficos, jurídicos, sociológicos e políticos, abordando essa composição de significados particulares e universais. A contribuição do texto apenas parte da indagação e da constatação fática de que as bases eurocêntricas que constituíram a modernidade e consolidaram a temática dos direitos humanos, em uma perspectiva universal, são as mesmas que, em suas conquistas territoriais na América Latina, na África e na Ásia, consolidaram uma prática hegemônica, histórica e culturalmente, que perdura até a contemporaneidade.

sões sobre a democracia e os direitos humanos e, mesmo acontecendo fora do continente europeu, está inserida como marco das aspirações liberais ocidentais.

As tendências e as discussões políticas que apresentavam um aspecto restrito de acesso à cidadania, na revolução norte-americana, também devem ser releituras obrigatórias como base conceitual para a discussão sobre os direitos humanos, como lembra Leandro Karnal (2003, p.144):

Dizer quem era cidadão – ao contrário de hoje, em que supomos se tratar da maioria – era uma maneira de eliminar a possibilidade de a maioria participar, e garantir os privilégios de uma minoria. Admitir o conceito de cidadania como um processo de inclusão total é uma leitura contemporânea. Da mesma forma, os fundadores da República podiam falar de igualdade e liberdade em meio a seiscentos mil seres humanos escravizados.

A independência dos Estados Unidos da América, por exemplo, abriu um novo processo histórico importantíssimo para toda a região no campo da independência.

Nesse sentido, aprender com o pensamento/história moderna europeia/norte-americana, é importante, mas não podemos considerar como fonte única para discussões sobre os direitos humanos na atualidade na América Latina e no Brasil, pois, se por uma perspectiva eurocêntrica, a consolidação de alguns direitos fundamentais são frutos de lutas, conflitos e guerras, em países extraeuropeus (latino-americanos e africanos), os processos foram excludentes, ou melhor, grupos vulneráveis socialmente participaram dele como vítimas (DUSSEL *apud* TOSI, 2005, p.108).

Partindo de outra matriz teórica/conceitual para aproximação das leituras de direitos humanos, o escritor Paul Gilroy busca traçar um paralelo entre o pensamento negro moderno, assim como as contribuições decorrentes das travessias (forçadas em suas idas e desejosas em seus retornos) no *Atlântico Negro*.

Paul Gilroy ampara suas reflexões a partir de relações com a *questão judaica*, suscitada, principalmente, no pensamento da filósofa e cientista política Hanna Arendt, aprofundando o significado das relações étnico-raciais no mundo a partir do termo *diáspora negra*³.

³ Stuart Hall é outro autor que utiliza o termo *diáspora negra* para analisar o pensamento político negro.

Esse exercício consiste em ponderar o sentido das influências do pensamento moderno europeu e sua ressignificação no contexto histórico do continente africano:

[...] o termo “diáspora” entra para o vocabulário dos estudos sobre os negros e a prática pan-africanista a partir do pensamento judaico. Ele é empregado na *Bíblia*, mas começa a adquirir algo como o seu emprego contemporâneo mais livre durante o final do Século XIX – o período que assistiu ao nascimento do sionismo moderno e das formas de pensamento nacionalista negro, que comunga diversas de suas aspirações e parte de sua retórica. Os temas de fuga e sofrimento, tradição, temporalidade e organização social da memória possuem um significado especial na história das respostas judaicas à modernidade [...] mergulharam na relação entre a modernidade e o anti-semitismo e nos papéis do racionalismo e irracionalismo no desenvolvimento do pensamento racista europeu (GILROY, 2001, p. 382-83).

A contribuição para esse diálogo constante é o que determina a necessidade de conhecer, pensar e repensar a historicidade dos direitos humanos, sob o risco de que parte significativa da humanidade, em suas múltiplas experiências, seja simplesmente esquecida como seres humanos.

Direitos Humanos e América Latina

Na América Latina um dos principais pontos para que essa relação seja aproximada seria a partir do “achamento” das terras de Pindorama por Pedro Álvares Cabral em 1500 (ou 1492 com Cristóvão Colombo).

Esses “achamentos” não só proporcionaram um encontro de diferenças e múltiplas concepções culturais, sociais e econômicas que não se coadunavam, como também demarcaram territórios e novas fronteiras globais econômica, determinando o avanço de uma hegemonia socio-cultural.

É fático que a força e a coerção foram utilizadas de forma contundente, principalmente pelo uso do aparato bélico europeu: as colonizações nas Américas “produziram encontros desiguais, fundamentalmente experiências históricas, envolvendo trocas culturais, dominação, conflitos, protestos e confrontos que uniram, inventando, Europas, Américas e Áfricas” (GOMES, 2003, p.447). O exemplo basilar de opressão e de voracidade, no estabelecimento dessas novas

fronteiras *além mar*, deixou marcas no presente, como a quase extinção da população originária⁴ no continente americano.

O genocídio ocorrido com os povos originários no Continente americano fez parte de um rastro sanguíneo que foi perpetrado no continente africano: calcula-se em dez milhões, ou mais, a quantidade de africanos transportados para as várias regiões das Américas entre os Séculos XVI e XIX, e o Brasil recebeu 40% desse contingente (GOMES, 2003, p. 448).

Essa dominação foi constituída em bases sólidas, não apenas através da força bélica, mas também com o convencimento, a mercancia de seres humanos, o medo velado, a promulgação de leis, repetições de discursos e atos de autoridades oficiais.

O genocídio dos povos, o sequestro, o tráfico, a escravização dos africanos e o extermínio de povos nativos para justificar os atos de dominação imperiais na América Pré-colombiana são uma das raízes da cultura de guerra, que se utiliza da apropriação de riquezas e da imposição de culturas para dominar e oprimir. (ZAFFARONI, 1989).

As violações à dignidade humana, praticadas pela colonização europeia no território latino-americano, e o processo de escravização do povo africano não são apenas uma afronta às singularidades de cada indivíduo, porquanto a continuidade desse período histórico consolidou o *extermínio cognitivo coletivo* (ARAÚJO, 2008), que atingiu as multiplicidades, os pluralismos e as diversidades das relações sociais, culturais, econômicas e emocionais entre nações e grupos étnicos cujos territórios de origem foram desintegrados.

É vergonho para a humanidade, que apenas no ano de 2000, com a realização da Conferência de Durban – África do Sul, a Organização das Nações Unidas (ONU), organismo internacional multilateral – foi reconhecida oficialmente esses extermínios, ao passo, que logo após a segunda guerra mundial (1939-1945), uma resposta imediata ao genocídio praticado pelos nazistas foi efetivada pelo mesmo organismo, com a proclamação da Declaração Universal de Direitos Humanos/DUDH em 1948, o que obviamente

⁴ No Brasil, os índios eram denominados de *negros da terra* ou *negros brasis*. Relatório de Desenvolvimento Humano – Racismo, pobreza e violência. Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento 2005. Nesse relatório, a expressão é retirada do autor SCHWARTZ. Stuart, presente no livro: *Segredos internos. Engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550 – 1835*. São Paulo. Companhia das Letras. 1988.

demonstra o grau de inserção / importância dada aqueles/as que escrevem/pensam e catalogam a história da humanidade e o significativo reconhecimento jurídico e político de determinados povos/grupos.

As reflexões sobre o tema dos direitos humanos não se esgota neste texto, apenas abrem interlocuções com Pactos, Convenções, Tratados Internacionais e a elaboração de novas Constituições nos Estados Latino-americanos entre os anos de 1980-2010, que, através de uma perspectiva política jurídica (positivação) de reconhecimento de direitos, tem, em seus princípios, objetivos e/ou diretrizes, marcos fundamentais para a criação de uma cultura social mais diversificada, assim como, a criação pelo Estado de mecanismos institucionais para proliferação da temática dos direitos humanos ampliando pautas, entre elas, e sobretudo, em relação a educação antirracista, plural e com respeito à diversidade em todos os níveis de formação.

Subverter as conceituações e reforçar o caráter emancipatório das lutas pela implementação dos direitos humanos coaduna-se como um desafio para a construção do significado de dignidade humana e de justiça social.

Nesse sentido posicionar o Estado perante uma demanda jurídico-política, em que o impacto do arcabouço internacional positivado fosse repercutido nas Constituições nacionais no período democrático é o caminho para que outras leituras dentro de um Estado democrático de direito ocorram, apontando novos futuros, como destacado por Flávia Piovesan (2002, p. 58):

Importa ressaltar que as Constituições da Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, na qualidade de marcos jurídicos da transição democrática nesses países, fortalecem extraordinariamente a gramática dos direitos humanos, ao consagrarem o primado do respeito a esses direitos como paradigma propugnado para a ordem internacional.

Na América Latina, assim como no Brasil, as releituras de momentos históricos e políticos poderão constituir caminhos que possibilitem a problematização entre os avanços, no campo jurídico positivado, e a lenta transformação estrutural, cultural e social para garantir e efetivar esses direitos.

Nessa perspectiva, as contradições e as conquistas analisadas por leituras interdisciplinares constituem um vasto e complexo campo de análise, portanto, revirar, buscar e considerar su-

portes que auxiliem a problematizar as questões pendentes de aproximação com a perspectiva global remete a uma real configuração dos direitos humanos na América Latina.

O desafio é reconhecer que a historicidade dos direitos humanos, principalmente na América Latina, necessita de várias (re)contextualizações, ou seja, de “construir um novo paradigma de cultura, sociedade e Estado, em que as variáveis privilegiadas da política e da juridicidade são redefinidas” (WOLKMER, 2004, p. 5).

Legitimar uma perspectiva que envolve os continentes latino-americano, africano e europeu, recolocando-os diante das aproximações da mesma história no Brasil, evidencia as incongruências em relação não apenas ao segmento quilombola, indígena e demais povos tradicionais, mas também a toda continuidade histórica oprimida e abafada das metas-narrativas oficiais. Nesse sentido, o campo da educação é que irá nortear essas possibilidades.

Educação em Direitos Humanos.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que o mundo vem tratando do problema do desprezo e do desrespeito aos direitos humanos como raízes de atos bárbaros contra a humanidade. Por essa razão, propõe-se que a educação insira como princípio o respeito a esses direitos.

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos, como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente essa Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

A história da humanidade não pode se esquecer de experiências de genocídios (Auschwitz, Camboja, Treblinka, Ruanda, Kosovo, Bósnia, Iraque) e de ditaduras. Tais experiências demonstram que “superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”, como destaca Adorno (2004), em educação e emancipação. No Brasil, não podemos esquecer as experiên-

cias de massacres e de chacinas, como El Dourado de Carajás, Haximu, Carandiru, Corumbiara, Vigário Geral, mais recentes, assim como a guerra dos bárbaros e a longa escravidão no período colonial e no Império.

Nessa perspectiva crítica, a educação se propõe a relacionar o passado com o presente, de modo a resistir criticamente às formas de opressão, de violência, de exclusão e desenraizamentos, gestadas nas relações de dominação e de desigualdade. As práticas de extermínio sistemáticas de grupos e de pessoas com base em diferenças de nacionalidade, raça, religião e diferenças étnicas tem revelado a necessidade da educação em e para os direitos humanos. O princípio da igualdade presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos funda o da não discriminação como condição de dignidade.

Artigo II - Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nessa Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Na perspectiva de explicitar as discriminações como base das práticas de extermínios e de genocídio contra povos, desde 1960 que o princípio da não discriminação norteou a criação da Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino, denunciando e nomeando a discriminação no contexto escolar como uma violação aos direitos humanos. O artigo 5, parte 1 da Convenção, propõe:

1 - Os estados partes dessa Convenção acordam que: a) A educação deverá ser orientada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e para reforçar o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deverá fomentar a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e promoverá as actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz; (<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/ensino60.htm>).

Na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), os Estados-partes se comprometem a realizar uma política voltada para a eliminação de todas as formas de discriminação racial. No Plano de Ação da 2ª Conferência Mundial de Direitos Humanos ocorrida em Viena, em 1993, foi

reafirmada a necessidade de as nações agirem no sentido da

[...] eliminação rápida e abrangente de todas as formas de racismo de da discriminação racial, de xenofobia e de intolerância associadas a esses comportamentos deve ser uma tarefa prioritária para a comunidade internacional. Os governos devem tomar medidas eficazes para preveni-las e combatê-las. (VILHENA, 2001, p. 183).

Um dos princípios teórico-metodológicos da educação em direitos humanos é de promover o diálogo intercultural como medida preventiva e afirmadora de dignidade e direitos.

20. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos insta todos os Governos a adotarem medidas imediatas e a desenvolverem políticas sólidas de prevenção e combate a todas as formas e manifestações de racismo, xenofobia ou intolerância conexas, se necessário através da promulgação de legislação adequada, incluindo medidas de caráter penal, e através da criação de instituições nacionais para o combate a tais fenômenos dessa natureza (VILHENA, 2001, p. 197).

Na Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1963), o artigo 8º chama a atenção para o fato de que

todas as medidas eficazes devem ser tomadas imediatamente nas áreas de ensino, a educação e informação, com vista a eliminar a discriminação racial e o preconceito e promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais, bem como propagar os propósitos e princípios da *Carta das Nações Unidas*, da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e da *Declaração sobre a Concessão de Independência aos Países e Povos Coloniais*. (<http://www.oas.org>).

A Declaração e o Programa de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e à Intolerância Correlata, de Durban, em 2001, confirmou que três décadas de combate ao racismo e à discriminação racial não foram suficientes para enfrentar a persistência desses atos, fundados em doutrinas de superioridade racial, cientificamente falsas e moralmente condenáveis. No plano da educação em direitos humanos, a Declaração de Durban

126. Incentiva a todos os Estados, em cooperação com as Nações Unidas, UNESCO e outras organizações internacionais competentes, a iniciarem e desenvolverem programas culturais e educacionais que visem a combater o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, com o intuito de assegurar o respeito pela dignidade e pelo valor de todos os seres humanos e para aumentar o entendimento mútuo entre todas as culturas e civilizações. Ainda insta os Estados a apoiarem e implementarem campanhas públicas de informação e programas específicos de capacitação no campo dos direitos humanos, quando necessário, formulados com a linguagem local, para combaterem o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e promoverem o respeito pelos valores da diversidade, do pluralismo, da tolerância, do respeito mútuo, da sensibilidade cultural, da integração e da inclusão. Tais programas e campanhas devem ser dirigidos a todos os setores da sociedade, em particular, às crianças e aos jovens.

A educação em direitos humanos, nessa perspectiva, propõe-se a promover

[...] o entendimento e a conscientização das causas, consequências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e, também, recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem materiais didáticos, em consulta com autoridades educacionais e o setor público, incluindo, livros didáticos e dicionários, visando ao combate daqueles fenômenos.

Essas são medidas que atravessam a política educativa, que exige a revisão dos livros-textos, a formação de professores e mudanças no currículo que proporcionem o respeito pela diversidade cultural.

História da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil

Como afirma Zaffaroni (1989), toda história da América Latina é história de violações dos direitos humanos e de resistências. As práticas de resistência, ao longo dos períodos desses povos, é que possibilitaram a pluralidade cultural como identidade social.

A educação em e para os direitos humanos emerge nas lutas e nos movimentos de resistências como uma prática não formal, que só tomou formas sistematizadas e institucionalizadas após

as experiências de ditadura ao longo do Século XX: Venezuela (1908-1935 e 1950-1958), Paraguai (1954-1989); Brasil (1964-1985); Peru (1968-1980); Bolívia (1971- 1978 e 1980-1981); Chile (1973-1990), Uruguai (1973-1984) e Argentina (1976-1983). Nesse sentido, a necessidade de ações de proteção e de defesa das vítimas e dos familiares, assim como de denúncias das graves violações aos direitos humanos contra a humanidade, constitui uma origem comum da educação em direitos humanos na América Latina.

As primeiras experiências de educação em direitos humanos, segundo os registros do Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina (CEAAL) e do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), concretizam-se através de experiências de educação popular e de educação formal, voltadas para a luta contra os regimes autoritários, a luta, a conquista e a construção de processos democráticos. Segundo Basombrio,

a educação em direitos humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80. [...] A educação em DH é uma prática que tem sido implementada de forma desigual, segundo diferentes realidades nacionais, respondendo, no essencial, a capacidade de ação de entidades ligadas à educação popular e de organizações não-governamentais ligadas aos direitos humanos, que tiveram grande importância na luta contra regimes autoritários instalados entre as décadas de 1960 e 1970 (BASOMBRIO *apud* SILVA, p.63).

Na América Latina, a educação em direitos humanos surge, no contexto do processo de democratização, em diferentes espaços institucionais, como o da sociedade civil, ampliando os processos de conquista dos direitos, e o da educação escolarizada, inserindo, no processo de formação, a cultura em direitos humanos.

No Brasil, a educação em direitos humanos inicia-se de modo não formal com os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil, junto com as universidades públicas, através das ações de extensão, não só com as escolas, como também com os bairros populares. Posteriormente, alcançou a educação formal das instituições

de educação e do Sistema de Segurança e de Justiça.

Na década de 1970, no Brasil, a educação em direitos humanos surgiu com as lutas sociais pelas liberdades civis e políticas, e em 1980, as ações educativas ampliaram o foco para as lutas pelos direitos econômicos, sociais e culturais. Nos anos 1990, expande-se para os agentes do poder público, por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003.

A prática educativa, no campo dos direitos humanos, envolve diferentes e distintos contextos sociais e institucionais: espaços, territórios, instituições, movimentos (família, bairro, escola, partidos, associações, universidades); abordagens multi, pluri, inter e transdisciplinar; dimensões (ética, jurídica, histórica, econômica, cultural, racial, educativa); atores (sociais e institucionais); campos da Política Pública; saberes científicos e vivencial; esferas de poder (nacional, estaduais, municipais); naturezas de poder (público e privado); âmbitos de atuação (distintas relações sociais); planos de ação (individual, grupal, comunitário, territorial e organizacional); modalidades de educação (formal, não formal e informal); níveis de ação (promoção, proteção, defesa e reparação) e funções acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão).

Princípios teórico-metodológicos da Educação em direitos humanos

Vários são os princípios teóricos e metodológicos da educação em direitos humanos, levantados na análise de conteúdo de textos de educadores na área, a saber:

- A Educação em Direitos Humanos incorpora a **visão crítica e política** de educação, daí porque a mesma convive permanentemente com tensões;

- A Educação em Direitos Humanos promove **uma ética e uma cultura democrática**, quando não se restringe à denúncia, mas anuncia e cria novos modos de pensar, agir e relacionar consigo, com os outros, com o coletivo e com o que é público;

- A Educação em Direitos Humanos se fundamenta **na universalidade** inerente a todo ser humano, em meio à diversidade étnico-cultural, **na indivisibilidade e na interdependência** dos direitos civis, políticos, econômicos e culturais e sua inviolabilidade, formalizados e acor-

dados nas Declarações e nos Mecanismos de Proteção Internacionais e Nacional dos Direitos Humanos, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Conferência Mundial de Teerã (1968), da Conferência Mundial de Viena (1993);

- A Educação em Direitos Humanos **cria multiplicidades de possibilidades de ações e metodologias de ação considerando** e envolvendo conhecimentos e técnicas do fazer pedagógico, a relação entre teoria e prática, o projeto político-pedagógico, o material didático, o processo de avaliação, a realidade social e educacional, os conteúdos, a contextualização e o universo cultural;

- A Educação em Direitos Humanos é atravessada por relações de poder. Candau (1998, p 36-27), ao explicitar esse princípio, afirma que essa prática “gera tensão entre falar e calar sobre a própria história pessoal e coletiva como necessidade de trabalhar a capacidade de recuperar a narrativa das histórias na ótica dos direitos humanos”;

- A Educação em Direitos Humanos **se desenvolve de modo desigual, de acordo com a construção diferenciada do processo de democratização em cada sociedade;**

- A Educação em Direitos Humanos **detém um potencial crítico e transformador da realidade pedagógica, social e institucional;**

- A Educação em Direitos Humanos **atravessa os conteúdos e as práticas sociais e institucionais**, ressignificando os métodos, os conteúdos, as relações, os climas, a cultura, os projetos de vida e de trabalho, logo, ela não pode ser reduzida a disciplinas ou a ações pontuais e desintegradas;

- A Educação em Direitos Humanos **flexibiliza a inter-relação entre temas e conteúdos e promove o diálogo intercultural**, porquanto retrata as diferenças sociais, denuncia as desigualdades, afirma e celebra as diversidades e coloca os saberes a fazerem uma autocrítica e a produzirem novas formas de produzir o conhecimento em que o outro não se apresenta apenas como objeto, mas como sujeito do processo;

- A Educação em Direitos Humanos **permeia e atua no cotidiano**, dialogando passado e presente como uma forma de projetar o aqui e o agora com o amanhã, como uma forma de resistir à dissociação entre o campo do teórico e do prático, o plano do discurso e da ação;

- A Educação em Direitos Humanos possibilita **a construção e a formação de sujeitos de**

direitos. Nahmías, Benevides e Dornelles ressaltam a dimensão política em que o sujeito, na educação em direitos humanos, insere-se como protagonista e parte do processo;

- A Educação em Direitos Humanos **integraliza as concepções históricas dos direitos humanos**, articulando a dimensão individual e coletiva e as concepções históricas e filosóficas dos direitos humanos;

- A Educação em Direitos Humanos **contribui para a formação de novos hábitos, valores e atitudes**;

- A Educação em Direitos Humanos **adota os princípios metodológicos da educação popular**; e

- A Educação em Direitos Humanos **promove a educação para a justiça social e a paz**, gerando uma cultura ético-social comunitária em defesa da vida e da preservação da espécie humana, estabelecendo um compromisso com a humanidade.

Os Recursos utilizados da Educação em Direitos Humanos

Para Bittar (2011), a educação em direitos humanos pretende “uma educação dirigida a uma autorreflexão crítica” capaz de resistir contra as formas de desenraizamento e insensibilidade presentes, o que significa trabalhar com a recuperação da capacidade de sentir e de pensar como forma de afetar o modo de ver, de fazer, de falar, de ouvir e intervir na realidade.

Nesse sentido, os recursos metodológicos utilizados na educação em direitos humanos, para ser coerentes com os princípios e os objetivos, ampliam-se e inovam-se no processo pedagógico. Zenaide (2005) trata e explicita como os recursos dramáticos, ideográficos, testemunhais, plásticos e literários, que mesclam as ações educativas, oferecem linguagens múltiplas e possibilidades educativas.

Os recursos dramáticos envolvem a espontaneidade, a interação, a participação e a expressividade individual e coletiva. São eles: as dinâmicas de grupo, a dramatização, os jogos dramáticos, o sociodrama, o psicodrama pedagógico, os exercícios de expressividade e o teatro.

Os recursos ideográficos e gráficos, por sua vez, desenvolvem a expressividade projetiva das imagens e do desenho. Os desenhos, as charges, o vídeo-debate, o filme, a fotografia, o recorte e a colagem de imagens são importantes recursos utilizados na educação em direitos humanos.

A leitura crítica do cotidiano pode ser realizada através de diferentes recursos que foquem a

prática da vida diária. A pesquisa investigativa, através do diagnóstico participativo, de técnicas coletivas de investigação, proporciona a leitura crítica da realidade, a capacidade de problematização, a análise das demandas, a definição de prioridades e o planejamento das ações.

A produção de material didático, na educação em direitos humanos, é uma constante, uma vez que o educando é um sujeito construtivo no processo de produção do conhecimento. A cartilha e os textos construídos significam o processo.

Os textos gráficos - de revistas, jornais, didáticos, cartas, artigos, material literário (textos, poesias) - e os recursos sonoros também constituem relevantes instrumentos pedagógicos. Trata-se da canção, da dança, dos rituais, da análise das músicas. Os recursos da informática, hoje, ampliam as possibilidades de acesso dos educadores a textos, imagens, canções, textos, fatos, notícias, entre outros.

Os recursos testemunhais são inconfundíveis na educação em direitos humanos, pois, através deles, o sujeito participa ativamente da história e dos processos de luta. São exemplos desse recurso a participação dos educandos em vigílias, caminhadas, sessões, gritos dos excluídos, concentrações públicas, entre outros.

A produção e a distribuição de material informativo é outro recurso utilizado na luta em prol da promoção dos direitos humanos. A difusão da informação requer, muitas vezes, a capacidade de sensibilização e de comunicação, o que exige dos educadores mais conhecimentos sobre a informação, a comunicação e a linguagem. São muito usados no trabalho de difusão os panfletos, os painéis, o folheto e o jornal.

Os encontros são outro recurso na educação em direitos humanos, tanto com fins científicos e culturais (fóruns, seminários, congressos) quanto de caráter político (conferências, congressos, debates) ou interacional (as vivências, as oficinas).

A história de vida pode ser um importante recurso para relacionar o pessoal e o contextual, o vivencial e o teórico, o subjetivo e o objetivo. A elaboração conceitual constrói com os sujeitos os significados vivenciais para, então, promover a articulação teórica, os significados vivenciais e os conceitos.

As técnicas de interrogação e de discussão de dilemas éticos podem, também, ser utilizadas como recurso didático na educação em direitos humanos e de acordos de convivência, para que as emergências dos grupos étnico-raciais e demais grupos vulneráveis sejam pautadas não apenas em um espaço pedagógico institucional,

mas também na prática cotidiana de fazer o tema dos direitos humanos vivo e que o reconhecimento seja em uma ordem local ou global.

Concluindo nossas reflexões sobre a Educação em direitos humanos

Como afirma Magendzo (2008), algumas ideias foram sendo gestadas nas experiências de educação em direitos humanos na América Latina e no Brasil: a inter-relação entre democracia, direitos humanos e educação em direitos humanos; uma educação pautada na perspectiva político-transformadora capaz de formar pessoas comprometidas com a transformação de uma sociedade justa e igualitária; uma educação integral e holística, que atravessa o cotidiano de modo formal e não formal, vivencial e ético, ao longo da vida, por todas as modalidades educativas; uma educação de valores, construtora de paz e formadora de sujeitos de dignidade e de direitos; uma proposta que enfrenta resistências e possibilidades concretas no regime democrático.

Podemos encerrar, destacando alguns passos importantes e desafiantes construídos ao longo do processo democrático, focados para a educação em direitos humanos no Brasil, quais sejam:

- Programa Nacional de Direitos Humanos I (1996) e II (2002);
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003);
- Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 – institui as diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino;
- Programa Nacional de Direitos Humanos III, Decreto nº 7.037/2009;
- Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), acrescentando o § 5º ao seu art. 32, e torna obrigatória a inclusão do conteúdo relativo aos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental, sob a diretriz do Estatuto da Criança e do Adolescente;

- Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Referências

ARAÚJO. E.F. AGOSTINHA – POR TRÊS LÉGUAS EM QUADRA: A temática quilombola na perspectiva global-local. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, 2008.

BITTAR, Eduardo C.B. Democracia, justiça e direitos humanos. Estudos de teoria crítica e filosofia do direito. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. **DECRETO** Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais BRASIL.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN*. Brasília, <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Constituição, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 24. ed. atual. eampl., São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. *LEI Nº 7.716, DE 05 DE JANEIRO DE 1989 (LEI CAÓ)* - Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

BRASIL. *LEI Nº 9.459, DE 13 DE MAIO DE 1997*- Altera os arts. 1º e 20 da Lei 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo no art. 140 do decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

BRASIL. *LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008*- Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

BRASIL. *LEI Nº 10.678, DE 23 DE MAIO DE 2003* – Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

_____. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Lua Nova Revista Cultural**. São Paulo: CEDEC, 1997, n.º. 39, p. 105 – 124.

SÃO PAULO (Estado). Procuradoria Geral do Estado, Grupo de Trabalho de Direitos Humanos. **Direitos humanos: legislação e jurisprudência**. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral de São Paulo, 1999. v. 1 e 2 (Série Estudos, n.12).

SENADO FEDERAL. **Direitos humanos: instrumentos internacionais** (documentos diversos). 2.ed. Brasília: Senado Federal, 1997.

TOSI, Giuseppe. História conceitual dos direitos humanos. In: _____ (org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

WOLKMER, Antônio Carlos (org.). **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: LUMEN JURIS, 2004.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. La historia de los derechos humanos en América Latina. In: OLGUIN, Leticia. *Educación en derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria*. San José: IIDH, 1989, p. 21-79.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos e outros. *Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos humanos*. João Pessoa. 1995.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Org). *Relatório de experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba*. João Pessoa: JB Editora, 1999.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos. TOSI, Giuseppe (Org.) *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Projeto Unicidade/Editora Univeritária/UFPB, 2005.

CONSIDERAÇÕES LEGAIS ACERCA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Waldeci Ferreira Chagas

A cidadania dos estudantes brasileiros (as) não está apenas na garantia do acesso à escola, mas também no direito a aprender sua história e cultura, o que incide na abordagem dos conteúdos que lhes são ensinados em sala de aula. Nesse sentido, saber sobre uma história e uma cultura que lhe dizem respeito é direito dos (as) alunos (as), obrigação do professor (a) e dever do Estado, portanto, uma prática de cidadania. Assim, a escola que se quer cidadã não pode continuar negando aos (às) estudantes negros (as) e aos (às) não negros (as) o direito de conhecer a história e a cultura dos povos negros, visto que eles fazem parte da composição da situação social, política e cultural do Brasil.

Apesar do aspecto multicultural do Brasil, a perspectiva de educação que predominou, durante anos, no sistema escolar brasileiro, excluiu a história e a cultura afro-brasileiras do currículo escolar, o que fez com que escola e a sociedade se acostumassem com a invisibilidade a que as pessoas negras foram submetidas. Afinal, perdurou o eurocentrismo como referência para se pensar o Brasil e formar cidadãos (ãs). No máximo, aprendemos e ensinamos que o Brasil é formado por índios (as), negros (as) e brancos (as), mas não sabemos - ou sabemos pouco - sobre as histórias e as culturas afro-brasileiras. A escola, quando não fez menção às pessoas negras no Brasil, reforçou a tese de que elas não se desenvolveram como civilizações, logo, não tinham histórias e culturas dignas de comporem o currículo escolar.

Para se contrapor ao enfoque eurocêntrico na educação, a Lei 10.639/003 instituiu que a escola da educação básica teria a obrigação de implementar, no currículo escolar, os conteúdos de história e de cultura afro-brasileira e africana. Essa lei não apenas determinou a obrigatoriedade para os (as) professores do ensino fundamental e médio, mas possibilitou aos (às) professores (as) de todos os graus de ensino a oportunidade de repensarem o caráter forma-

dor da escola e o cidadão que há anos está sendo formado por essa instituição. Dessa feita, professores (as) da educação superior também têm responsabilidade e papel relevante nesse processo, porquanto as IES são, por excelência, espaços formadores dos profissionais que atuam na educação básica.

Educação das relações étnico-raciais no Brasil: uma questão de direitos humanos

No Brasil, as relações étnico-raciais são práticas históricas intrínsecas à formação da sociedade brasileira. No entanto, o problema de sua institucionalização curricular está na hierarquização que passou a compor essas práticas e que contribuiu para a afirmação da cultura branca, cristã e europeia como hegemônica, dominante e superior. Em contrapartida, as culturas indígenas e as negras foram concebidas como inferiores, menores, portanto, subservientes. Em função disso, apesar de estarem no Brasil desde sua invenção, foram poucos os negros e os índios que compuseram cenas da história escrita desse país, pois foram apagados dos currículos escolares, ignorados pela mídia e retirados dos lugares de poder, das decisões e dos postos de comando da sociedade. Só recentemente, após a discussão em torno dos direitos humanos e das políticas de ações afirmativas para negros e índios e sua efetivação, eles ganharam um pouco de visibilidade na escola. Essa visibilidade, na sociedade e na mídia, é fato recente e caminha a passos lentos, pois ainda predominam os estereótipos, o que faz com que as pessoas de ascendência negra ou indígena não se reconheçam nas imagens e nas tramas narradas nos meios de comunicação e nos livros didáticos. Por essa razão, pensar a educação, na perspectiva dos direitos humanos e das relações étnico-raciais é uma discussão sobremaneira importante para a superação dos estereótipos e do preconceito racial, porque garantirá que pessoas negras e indígenas, como também as não negras

e não indígenas construam outras imagens de si mesmas e dos outros.

Desde as primeiras décadas do Século XX, identificamos, no pensamento intelectual brasileiro, manifestações que apontam as relações étnico-raciais como um paradigma para o conhecimento do Brasil. Nas obras dos primeiros intelectuais brasileiros que tratam de temas relacionados à etnia e à cultura das raças formadoras do Brasil, como Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*) e Gilberto Freyre (*Casa Grande & Senzala*), por exemplo, essa questão está presente. No entanto, as considerações desses estudiosos nem sempre foram valorizadas pela comunidade escolar, visto que os conteúdos referentes aos povos que compõem a matriz cultural do Brasil permaneceram ausentes dos currículos escolares e só recentemente passaram a ser mencionados nos documentos oficiais que organizam o sistema nacional de educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96), que estabelece:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte **diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Conforme Art. 26 da LDB 9.394/96/CAPÍTULO II Da Educação Básica Seção I/ Das Disposições Gerais). (Grifo nosso)

Embora o artigo 26 da LDB 9.394/96 recomende que os currículos das escolas de ensino fundamental e médio sejam complementados por uma base regional e local, de modo a atender à diversidade que caracteriza o Brasil, não menciona essa diversidade como étnico-racial, mas integrante dos aspectos culturais, econômicos e de clientela. No entanto, dá margem para que a educação das relações étnico-raciais seja implementada, devido à diversidade de etnias e de saberes que compõem o Brasil. Nesse sentido, o parágrafo 4º do referido artigo faz menção específica ao ensino de História e aponta para a questão das etnias que formam o Brasil nos seguintes termos: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das **diferentes culturas e etnias** para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Conforme se pode ver, esse texto legal também aponta para a perspectiva da educação das relações étnico-raciais quando afirma que os

conteúdos de História do Brasil a serem ensinados devem contemplar as contribuições das etnias indígenas, africana e europeia na formação do Brasil. Cabe observar que tais conteúdos ficaram restritos a um campo do saber - a História do Brasil - pois não se fez menção ao currículo escolar, e mesmo que aponte para a educação, não avança nas questões a ela relacionadas, visto que a diversidade cultural que caracteriza esse país não se restringe ao campo da História, porque está igualmente presente nas demais áreas do saber. Todavia, esse parágrafo é relevante porque chama a atenção dos (as) professores (as) de História para o fato de que não se pode pensar o Brasil sem levar em consideração os três elementos culturais formadores dessa nação e de sua cultura.

De certo modo, o 4º parágrafo do artigo 26 da LDB 9.394/96 atribuiu aos professores (as) de História a responsabilidade de resolverem o problema da falta de conhecimento dos (as) brasileiros sobre história e cultura dos povos indígenas, africanos e negros, como se isso fosse possível. Tal medida só contribuiu para que professores (as) de História se limitassem a ensinar que o Brasil foi formado com a mistura das etnias indígenas, africanas e europeias, mas não promoveu a construção da identidade étnico-racial a partir dos elementos, dos valores e das práticas culturais de cada etnia, visto que, paralelamente a isso, ensinou-se e aprendeu-se que o Brasil era uma nação miscigenada, mas nunca negra nem indígena, ou seja, o conceito de miscigenação, desde outrora propagado, foi reforçado e utilizado para negar a identidade indígena e a negra dos (as) brasileiros (as).

Acerca dessa questão, é pertinente o fato de que, nas narrativas de professores (as) de História, assim como nos livros didáticos, a história do Brasil começa com a chegada dos portugueses em 1500. Índios e negros são mencionados esporadicamente e pontualmente, quando envolvidos em algum episódio, mas não têm história própria, pois são tratados como coadjuvantes.

A perspectiva das relações étnico-raciais na educação também está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). No item desse documento sobre a diversidade que caracteriza o Brasil, lê-se:

Currículo deve adequar objetivo, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender à diversidade existente no país. A escola, ao considerar a diversidade, deve respeitar as diferenças e não a desigualdade. A atenção à di-

versidade é um princípio comprometido com a equidade social (MEC/Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

Em relação à LDB 9.394/96, os PCNs avançam, visto fazerem referência tanto ao currículo quanto ao campo mentor e mobilizador da escola, portanto, um espaço importante a definir o caráter e a perspectiva da educação e das práticas pedagógicas a serem construídas e executadas por cada comunidade escolar.

Logo, ao ser elaborado, pensado e construído, o currículo deve levar em consideração a diversidade étnico-racial do Brasil. Esse documento não limita a perspectiva da educação étnico-racial a um campo específico do saber, como fez o parágrafo 4º do artigo 26 da LDB 9.394/96, quando determinou a História, sobretudo a História do Brasil. Os PCNs ampliaram o campo de ação ao mencionar o objetivo do currículo como sendo o de que os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena fossem fatos naturais no cotidiano da escola. Esse documento reconheceu a escola como diversa culturalmente e prescreveu que os conteúdos deveriam atender ou corresponder a tal realidade.

Ambos os textos legais apontam para a educação das relações étnico-raciais em condições diferentes, no entanto deixam a critério de professores (as) e gestores (as) implementarem ou não os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Tais legislações não obrigam, apenas recomendam, e apelam para a consciência política dos (as) professores (as) e gestores (as) em relação à educação étnico-racial.

Apesar de esses documentos explicitarem a necessidade de uma mudança de comportamento de professores (as) e gestores (as), no sentido de que os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena passem a ser contemplados no currículo e nas práticas escolares, nunca foi natural o diálogo da comunidade escolar com essas culturas, que a escola sempre tratou como estranhas e externas ao seu cotidiano, chamando-as de “o outro”. No geral, os currículos e as práticas pedagógicas se mantiveram eurocêntricos, e as práticas culturais das pessoas indígenas e negras, negadas e invisibilizadas na escola.

Em meio a essa realidade, em janeiro de 2003, o presidente da República do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/003. Diferentemente do artigo 26 da LDB 9.394/96 e dos

PCNs (1997), ela instaurou a obrigatoriedade de as escolas da educação básica incluírem no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, o que representou um avanço rumo à educação das relações étnico-raciais.

A Lei 10.639/003 ainda se diferencia das demais legislações citadas por duas questões, decorrentes do contexto que a antecedeu e da situação em que foi sancionada. A primeira questão é o fato de ter sido resultante das discussões fomentadas no interior dos movimentos sociais negros e do movimento de professores (as) interessados (as) nas transformações sociais e políticas do Brasil. Desde os anos 1970, esses movimentos discutiam, junto com os grupos de base, a revisão da história do Brasil ensinada nas escolas da educação básica e narrada nos livros didáticos. A perspectiva era de que a cultura afro-brasileira e a história da África e dos povos negros no Brasil fossem incluídas no currículo escolar e fizessem parte dos livros didáticos de História.

Para as lideranças negras e intelectuais, era inconcebível que, num país de maioria negra, esses conteúdos não fossem ensinados nas escolas e não compusessem o material didático que utilizavam. Em parte, o artigo 26 da LDB 9.394/96, assim como os PCNs (1997), trouxeram alguma luz para essa discussão, mas não resolveram o problema, sobretudo porque não tornaram obrigatórios tais conteúdos em termos curriculares, o que, na prática, não agradou aos movimentos sociais negros que continuaram a reivindicar mudanças nas práticas pedagógicas.

A segunda questão é o fato de ter sido realizada, em 2001, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, na África do Sul, cidade de Durban, da qual participaram o Brasil e representantes do Estado e da sociedade civil organizada, ou seja, dos movimentos sociais negros. Ao longo desse evento, o representante do Estado brasileiro assinou acordos internacionais e comprometeu-se em implantar políticas de ações afirmativas em prol das populações negras. O objetivo dessas novas políticas é de reduzir as disparidades sociais entre negros (as) e brancos (as), combater o preconceito racial e promover a equidade racial. Para tanto, começaram a ser elaboradas políticas públicas a serem aplicadas em alguns setores, como a saúde e a educação. Neste, em especial, as cotas raciais ganharam visibilidade na mídia. A Lei 10.639/003, sancionada em janeiro de 2003, é relevante, pois evidencia a

possibilidade de consolidar, de fato, a educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Essa lei alterou o Artigo 26 da LDB 9.394/96 e acrescentou o artigo 26 A, que determina:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se **obrigatório** o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados **no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras (Presidência da República – Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos – Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003).

A Lei 10.639/003, quando comparada com o Artigo 26 da LDB (1996) e com os PCNs (1997), avança, visto trazer a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e por afirmar que esses conteúdos serão “ministrados no âmbito de todo currículo escolar”, embora especifique suas áreas de atuação como sendo Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Isso não significa que as outras áreas do saber sejam impedidas de trabalhar tais conteúdos, uma vez que por currículo se compreendem todas as áreas do saber e as suas respectivas práticas na escola.

Apesar de os conteúdos da Matemática, da Química, da Física e da Biologia terem o caráter exato, essas ciências não estão desvinculadas do social nem do humano, por isso, professores (as) dessas áreas também podem trabalhar com os conteúdos determinados pela Lei 10.639/003, pelo fato de

as reivindicações e as propostas do Movimento Negro, ao longo do Século XX, apontarem para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (MEC/SECAD, 2004. Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são importantes porque avançam para além do ensino dos conteúdos e apontam para as contribuições das pessoas negras na formação da sociedade brasileira, quanto aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Elas ratificam a humanização das pessoas negras, sobretudo, porque lhes garantem o direito de conhecerem sua história e vivenciarem sua cultura.

Nesse sentido, quando pensamos na produção do conhecimento científico, político, econômico e literário, comumente homens negros e mulheres negras, cujas ações e produções transformaram a sociedade brasileira, ainda estão ausentes do currículo escolar. Por isso, a educação étnico-racial pode ser igualmente desenvolvida pelos professores (as) de Física, Química, Biologia e Matemática. Para isso, basta que eles abordem a presença dos africanos e dos negros nessas áreas do saber.

Por outro lado, as Diretrizes apontam para as relações étnico-raciais estabelecidas no cotidiano da escola. Trata-se de outra perspectiva de olhar e de lidar com os sujeitos negros, o que representa vê-los como capazes de pensar, produzir, elaborar e sistematizar saberes. Essa questão, no interior da escola, é vivenciada por professores (as) de todas as áreas do conhecimento e devem ser pautadas no respeito às diferenças e na diversidade étnica presente na escola, mantidas de maneira que os sujeitos revelem suas potencialidades sem ser oprimidos em função da sua pertença étnica, e não, a partir de saber eurocêntrico que se instituiu determinante.

Apesar do avanço que representa, quando comparada com a legislação anterior, a Lei 10.639/003 trata, especificamente, da etnia negra, pois não incluiu como beneficiários os indígenas. No entanto, isso não representou sua exclusão do currículo escolar, visto que, no Brasil, a história e a cultura indígena antecedem a história da África e das pessoas negras e suas relações com o Brasil. Portanto, são inseparáveis.

Com o objetivo de garantir a inclusão da história e das culturas indígenas no currículo escolar, em 2008, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 11.645/2008, que alterou o artigo 26 A, da LDB 9.394/96, a qual, por sua vez, passou a vigorar com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-

-se **obrigatório** o estudo da história e cultura afro-brasileira e **indígena**. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e **dos povos indígenas** no Brasil, a cultura negra e **indígena** brasileira, e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos **povos indígenas** brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira (NR) (Presidência da República – Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos – Lei 11.645, de 10 de março de 2008).

A Lei 11.645/008, ao apresentar essa inovação, manteve as garantias e as áreas do saber estabelecidas pela Lei 10.639/003, bem como a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e das culturas afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Essa legislação, ao obrigar a inclusão de tais conteúdos, ratificou a educação das relações étnico-raciais no sistema de ensino, sobretudo, e consolidou-a juridicamente, visto que essa perspectiva de educação já estava escrita, desde 2004, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, à qual só foi acrescentado o elemento indígena, que vieram cumpri-la.

O estabelecido na Constituição Federal, nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como a lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de

1994, de Aracaju, e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. (1) Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001) (MEC/SECAD. Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004).

Ambas as legislações são importantes no processo de implementação da educação das relações étnico-raciais, mas não definem quem deve efetivá-las nem fazem menção à formação docente, apenas afirmam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Talvez devido a essa indefinição de papéis na implementação desses conteúdos, poucas ações foram desenvolvidas nos sistemas públicos de ensino e executadas nas escolas brasileiras, no interstício 2003-2010, visto que, até 2010, comumente, professores (as) e gestores educacionais desconheciam tais leis.

Com o objetivo de tornar exequíveis as disposições presentes nas leis 10.639/003, 11.645/008 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e resolver o problema da indefinição dos papéis dos órgãos e das instituições educacionais nesse processo, em maio de 2010, o Ministério da Educação, através da SECAD, lançou o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes. Trata-se de um documento oficial, que define o papel de cada instituição pública e privada de educação, dos órgãos gestores, das entidades e dos movimentos sociais negros, visando promover e efetivar a educação das relações étnico-raciais e das Leis 10.639/003 e 11.645/008.

A importância desse documento também está no fato de garantir a educação das relações étnico-raciais como política pública, uma vez que as ações para sua implementação não devem ser apenas responsabilidade de um (a) ou outro (a) professor (a), em determinada escola. Tal orientação passou a ser responsabilidade do gestor do sistema público de educação, nas esferas nacional, estadual e municipal, bem como dos conselhos, dos fóruns de educação, das instituições de ensino superior e dos movimentos negros. Cada qual tem um conjunto de ações a executar, de modo a garantir que a educação das relações étnico-raciais (MEC/SECAD. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Cur-

riculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2010) seja efetivada.

Apesar de o referido Plano Nacional definir os papéis e as ações a serem executadas por cada órgão e instituição gestora e promotora da educação, não se exime o papel nem a responsabilidade de professores (as) nesse processo, uma vez que eles/elas se encontram na ponta final do fazer educativo e no cotidiano da sala de aula. Logo, os (as) professores (as) são quem, de fato, realizam e concretizam a educação formal e devem agir de maneira consciente e esclarecida. Por isso, esse Plano, diferentemente das Leis 10.639/003 e 11.645/008, faz menção à formação docente e afirma que deve ser proporcionada pelas secretarias de educação e universidades, em parceria com os movimentos sociais e os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas, que têm experiência acumulada nessa área de conhecimento e podem colaborar com essa empreitada.

Dessa feita, o Plano Nacional ratificou a educação das relações étnico-raciais como um direito do ser humano e como ação afirmativa para as populações negras do Brasil. Em 2010, essa medida foi referendada pelo Estatuto da Igualdade Racial, em cujo artigo 11, da seção II, consta:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo. (Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003).

O Estatuto da Igualdade Racial referendou o que já fora prescrito em 2003, na Lei 10.639, e em maio de 2010, no Plano Nacional de Imple-

mentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Assim como o já aludido Plano, o Estatuto ampliou a implementação da educação das relações étnico-raciais, ao defini-la como política pública de Estado, visto que delega ao Poder Executivo a responsabilidade de fomentar a formação inicial e continuada de professores (as) e de elaborar material didático na área de história e cultura afro-brasileira e africana.

Portanto, cabe ao Executivo, através do MEC e das Secretarias de Educação, dos Estados e dos Municípios, implementar a educação das relações étnico-raciais. Essa questão também está definida no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, quando, no capítulo III – As atribuições dos Sistemas de Ensino - define as ações a serem executadas pelos governos federal, estadual e municipal, para implantar a educação das relações étnico-raciais.

Assim, o Estatuto da Igualdade Racial não só referendou as Leis 10.639/003 e 11.645/008, mas também o Plano Nacional em pauta, e ratificou a educação das relações étnico-raciais como política pública. Portanto, esses três documentos oficiais são relevantes na efetivação da educação das relações étnico-raciais, porque apontam para um novo paradigma no sistema de educação, ou seja, uma perspectiva de educação que não só garanta a permanência dos sujeitos etnicamente diferentes na escola, como também contemplem seus valores, práticas culturais e saberes nos conhecimentos ensinados e aprendidos no cotidiano da sala de aula, na perspectiva de reconhecê-los como humanos.

Referências

Brasil. **Estatuto da Igualdade Racial**: Lei no 12.288, de 20 julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 – Brasília : Câmara dos Deputados, 2010.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e**

para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

_____. **11.645**. MEC/SECAD, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. **Lei 10.639**. MEC/SECAD, 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 9.394. Brasília: MEC/1996.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Formação docente e cultura afro-brasileira. In: **Revista África e Africanidades** - Ano I - n. 3 - Nov. 2008

NASCIMENTO, Dorval do. Raça, Ciência e Naçãoem Livros Escolaresna Era Vargas (1930-1946). In: **Revista Afro-Ásia**. Nº 44, 2011.

OLIVEIRA, Leila Beatriz de Sá & CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. A importância da Lei 10.639. In: **Revista África e Africanidades**. Ano 4, nº 16 e 17, fevereiro/maio de 2012.

OS NEGROS E O QUEBRA-QUILOS NA PARAÍBA ESCRAVISTA

Luciano Mendonça de Lima

Assim como o Brasil, a Paraíba teve a sua formação histórica profundamente condicionada pela escravidão, especialmente a de matriz africana. Isso significa dizer que foram os africanos brutalmente retirados de suas terras de origem e seus descendentes aqui nascidos que construíram a riqueza material e imaterial da “pequenina e heroica” Paraíba. Foram eles que, em 1585, ajudaram a erguer o núcleo urbano, que deu origem à, hoje, capital João Pessoa e, então, cidade de Nossa Senhora das Neves ou Filipeia. Quando a região em seu entorno, a chamada zona da mata, foi ocupada produtivamente pelos conquistadores europeus (portugueses, espanhóis, holandeses), a presença de africanos escravizados se constituiu de fundamental importância para transformar a capitania da Paraíba em uma das maiores regiões produtoras de açúcar do mundo.

Quando, em meados do Século XVII, houve a conquista do oeste paraibano pelas forças colonizadoras, os africanos também se fizeram presentes nas mais variadas atividades ali estabelecidas, como as fazendas de gado, as engenhocas e os sítios de mantimentos. No século seguinte, quando o algodão foi ganhando as terras do agreste e do sertão da América portuguesa, o fardo da produção, mais uma vez, recaiu, em grande medida, sobre as costas de homens e de mulheres escravizados.

Evidentemente que todo esse processo só foi possível historicamente em função de um intenso processo de exploração econômica e opressão social, pois o sistema escravista era uma verdadeira máquina de consumir gente. Contudo, essa gente negra jamais se conformou com a sina de sofrimento, malgrado os esforços de senhores e autoridades de os transformarem em máquinas de produção. Isso porque, além de força muscular, eles traziam consigo sentimentos e valores humanos que, com o tempo, transformaram-se em experiência viva. Foi sobre essa experiência lavrada em sangue, suor e lágrimas que os escravizados paraibanos teceram no tempo uma rica

e variada cultura de resistência que lhes permitiu sobreviver aos horrores da escravidão. Esse processo se iniciava no cotidiano do trabalho e se estendia para as demais dimensões da vida social, expresso em um ritmo próprio de trabalho, desvios de parte da produção do senhor para si, estabelecimento de pequenas roças, movimentos de fuga, constituição de laços de família, construção de uma complexa vida espiritual manifesta em linguagem, ritos, crenças etc.

Em determinadas conjunturas históricas, esse substrato político e cultural poderia se transformar em base de sustentação para ações coletivas mais ousadas de ruptura com o sistema, quando a insatisfação cotidiana dos escravizados, mais ou menos difusa, transformava-se em revolta aberta. Nesse contexto, destacam-se as insurreições, quando os próprios trabalhadores escravizados e seus aliados mais imediatos, ou seja, os libertos, organizavam-se coletivamente para combater a escravidão, em busca da liberdade, através de um plano ou projeto pensado e elaborado antecipadamente por seus participantes. Além disso, esses mesmos escravizados se aproveitavam de determinadas condições históricas de comoção social para participar de movimentos políticos de outros grupos sociais com maior ou menor autonomia, como, por exemplo, as revoluções liberais e as revoltas populares, que eclodiram ao longo do Século XIX.

É nesse último caso que se enquadra o nosso tema, ao buscar narrar e entender os significados políticos e culturais que os cativos imprimiram à sedição do Quebra-quiros, um movimento originalmente composto por diferentes camadas livres da população do Norte do Império, como pequenos proprietários, sitiantes, artesãos, desocupados, feirantes, vaqueiros etc., que contou também com a participação de elementos da elite local, como padres, políticos e proprietários.¹

¹ Sobre a historiografia do Quebra-quiros, ver: MAIOR, Armando Souto. *Quebra-quiros: lutas sociais no outono do Império*. Brasília: INL/ Recife: FJN, 1978; JOFFILY, Geraldo. *Quebra-quiros: a re-*

Apesar do pouco destaque que lhe foi dado pela historiografia brasileira, o Quebra-quilos foi um dos mais importantes movimentos de nossa história, em termos de composição social e impacto político. O seu aparecimento coincide com uma conjuntura de crise da monarquia e da escravidão, cujos efeitos mais visíveis se manifestam abertamente nas províncias do Norte do Império na segunda metade do Século XIX. Foram milhares de participantes e quase 80 localidades conflagradas, entre vilas e cidades da região em foco.

Assim, nos meses finais do ano de 1874, diversas vilas e cidades das províncias da Paraíba, de Pernambuco, de Alagoas e do Rio Grande do Norte foram conflagradas por um conjunto de acontecimentos que ficou conhecido, para a posteridade, com o nome de sedição ou revolta do Quebra-quilos. Onde quer que tenha acontecido, a ação dos revoltosos seguiu um padrão mais ou menos comum: grupos de homens e mulheres, constituídos por agricultores pobres, artesãos, feirantes e desocupados, entram em confronto com as forças policiais, destroem os pesos e medidas do novo sistema métrico decimal recém-implantado; recusam-se a pagar impostos; atacam os prédios onde funcionam algumas repartições públicas, tais como a Câmara, a Cadeia, os Cartórios e a Coletoria de Renda e, em seguida, dispersam-se, não sem antes deixarem no ar um clima de apreensões difusas.

Em Campina Grande, município do agreste paraibano, que se transformou no epicentro dos acontecimentos, o movimento se singularizou porque os escravos locais aproveitaram a ocasião para entrar em cena e se rebelar contra seus senhores. Uma testemunha ocular nos deixou a sua impressão sobre isso:

No dia 4 de dezembro novo gênero de terror veio pungir a população da cidade de Campina; já não eram os sediciosos de dia desrespeitando as autoridades e chasqueando das poucas famílias que por falta de tempo e de meio não tinham fugido; já não eram os sediciosos arrombando cadeias e derramando o terror na população; já não eram as chamadas sinistras dos cartórios incendiados a noite, ao concerto de vaias, imprecações e gargalhadas; eram os escravos insurgidos querendo impor sua liberdade a seus senhores, abusando das circunstâncias críticas em que esses se achavam

volta dos matutos contra os doutores. Brasília: Thesaurus, 1977; MONTEIRO, Hamilton de Mattos. *Revolta do Quebra-Quilos*. São Paulo: Ática, 1995.

sob a ruína da ordem. Maior desgraça não poderia naquela ocasião recair sobre a cidade de Campina Grande.²

Quem eram, então, esses escravos? Quais as suas expectativas e visões de mundo? Que falas e gestos eles acrescentaram ao conturbado cenário criado durante a sedição do Quebra-quilos? Por que resolveram se insurgir “querendo impor a sua liberdade a seus senhores”? É o que tentaremos responder neste texto, destacando o contexto e o substrato político e cultural que informou a ação dos revoltosos.

O Quebra-quilos começou no dia 31/10/1874, quando os populares aproveitaram a ocasião em que se realizava a feira semanal de Fagundes, termo de Campina Grande, para protestar. Portanto, entre o começo da sedição e a entrada em cena dos escravos, no dia 4/12/1874, mais de um mês haveria de se passar. Esse detalhe não pode ser desconsiderado para efeito de análise. Nesse intervalo de tempo, eles mediram os prós e os contras e as implicações de uma ação coletiva. Diante de um quadro de acirramento das tensões sociais, procuraram tirar partido da situação, beneficiados pelo afrouxamento do controle e da vigilância de senhores e de autoridades. A senha para o levante foi dada por um grupo de cativos, que se dirigiu imediatamente para uma propriedade de nome Timbaúba.

Esse alvo não foi escolhido por acaso. Logo após o episódio do arrombamento da cadeia de Campina Grande, a cidade ficou acéfala por um longo tempo, em termos de autoridades constituídas. Alguns buscaram abrigo em suas propriedades rurais, nos arredores da cidade. Foi o caso do presidente da Câmara municipal, o liberal Bento Gomes Pereira Luna, que juntou sua parentela e se abrigou no dito lugar, propriedade de sua família. Além dele, o escrivão da Coletoria de rendas, o secretário e o procurador da Câmara lá se refugiaram.³

O “sossego” da família Luna e amigos haveria de durar pouco. Certa noite, a fazenda onde estava foi cercada por um grupo de 30 a 40 escravos, armados de cacetes, foices e armas de fogo. Capitaneado pelos negros Firmino e Manoel do Carmo, o grupo começou a gritar pelos nomes

² Ver. *Quebra-Quilos. Relatório do Comandante das Forças Imperiais Estacionadas na Província da Paraíba do Norte*. Publicações do Arquivo Nacional. Vol. XXXIV, 1937. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro (doravante ANRJ).

³ Para o que segue, ler ANRJ. *Sumário de culpa por sedição*. Correspondência do Ministério da Justiça com a presidência da província da Paraíba do Norte. Códice IJI-317. 1875.

dos que se encontravam na casa-grande da propriedade. Daí a pouco, eles foram saindo, um por um, tendo à frente o próprio Bento Luna. Nesse momento, começou uma tensa conversa entre as partes: de um lado, os escravos, que, de forma firme, diziam ser livres a partir daquele momento e, por isso mesmo, queriam os “papéis da liberdade” e, de outro, autoridades amedrontadas, querendo ganhar tempo ao máximo, afirmando que não tinham como garantir a liberdade daqueles escravos rebeldes.

Ao perceber que poderiam estar sendo enganados, os escravos, com palavras e gestos ameaçadores, obrigaram os que ali se encontravam a sair das casas, após o que todos foram feitos prisioneiros. Todas as ditas autoridades foram amarradas no lombo de cavalos e, sob forte vigilância, obrigadas a marchar de volta à cidade, para buscar os tão desejados papéis. A distância a separar o Sítio Timbaúba da cidade de Campina Grande era de, aproximadamente, duas léguas, ou, treze quilômetros. Nessa caminhada, é possível que novos escravos tenham se juntado ao grupo original, pois essa era uma área formada por importantes propriedades escravistas.

Diferentemente dos populares que, dias antes, chegaram gritando “abaixo os impostos” e “morra maçons, viva a religião católica”, os escravos entraram na cidade entoando suas próprias palavras de ordem de “viva a liberdade”, como que a expressar novas demandas sociais e políticas em um contexto histórico maior. Depois disso, deslocaram-se para a residência do procurador da Câmara Raymundo Theorico e José Dornellas e se apropriaram do “livro da emancipação dos escravos”. Enquanto isso, um novo contingente de escravos, liderado pelo liberto Benedito, engrossou as fileiras dos sublevados. Sempre acompanhados dos prisioneiros, os escravos foram à presença do Vigário local, de nome Calixto Correia da Nóbrega, para tratar da liberdade deles e de seus filhos, pois queriam daquele religioso “o livro onde estavam pintados os escravinhos novos”.

O Vigário tentou apaziguar os ânimos, afirmando que aquela não era a melhor maneira de se conseguir a liberdade e aconselhou-os a retornarem ao domínio de seus senhores. Parece que os escravos não se deram por vencidos, pois continuaram a lutar pela liberdade e, para isso, saíram em direção à Vila de Alagoa Nova, distante apenas alguns quilômetros de Campina Grande, para se reunirem com novos cativos que os aguardavam. Ao tomar conhecimento do que se

passava em Campina Grande por aqueles dias, os proprietários locais não perderam tempo e, em que pesem as dificuldades de momento, procuraram se articular, no sentido de perseguir os escravos insurreccionados, antes que fosse tarde demais. Para isso, juntaram milícias particulares e o que naquele contexto restava de forças públicas para reprimir o levante. A partir desse momento, as notícias escassearam-se, e os escravos saíram de cena de forma tão espetacular como haviam entrado.

Coube ao Coronel Alexandrino Cavalcante de Albuquerque organizar as forças da repressão. Esse senhor tinha todos os motivos do mundo para proceder dessa forma, a começar pelo fato elementar de que nove de seus escravos engrossaram as fileiras do movimento.⁴ Para salvar os seus interesses e os de sua classe, lançou mão de mecanismos os mais inusitados possíveis. Arregimentou uma milícia particular, que contou até com a participação de grupos de Quebra-quilos e, juntamente com as forças legais comandadas pelo delegado de polícia local, saíram à caça dos levantados. A maioria desses últimos deve ter sido capturada, enquanto que outros podem ter se refugiado ainda por algum tempo. Podemos afirmar que, embora os escravos tenham sido os últimos a entrarem em cena, foram os primeiros a sofrer os efeitos sistemáticos da repressão ao Quebra-quilos. Em dezembro de 1874, com a chegada das forças militares comandadas pelo Coronel Severiano da Fonseca, provenientes da Corte, a sorte do movimento estava selada.⁵

Apesar da repressão exemplar que se abateu sobre os revoltosos, entre os últimos dias de 1874 e os primeiros momentos do ano de 1875, os fantasmas do Quebra-quilos continuariam a sobressaltar os corações e as mentes das elites locais durante muito tempo. Conforme já destacamos, uma das ações dos sediciosos foi a queima de diversos papéis oficiais - processos criminais, inventários *post-mortem*, contratos de tutelas e soldadas e o livro de matrícula para o registro de escravos, símbolos de opressão social e política.

No que se refere aos papéis referentes especificamente aos escravos, eles foram criados no bojo da *Lei 2040*, de 28 de setembro de 1871. Nesse contexto, podemos citar o livro de matrícula, que se transformou no principal instrumento

⁴ De acordo com o livro de rematrícula de 1876, Alexandrino Cavalcante de Albuquerque possuía 44 escravos, o que o transformava no maior escravocrata do município. Consultar ALMEIDA, Elpidio. *História de Campina Grande*. 2ª ed. João Pessoa: Ed. UFPB, 1979, p. 148.

⁵ Consultar Quebra-Quilos. *Relatório...* Op. cit.

legal da propriedade escrava. Por esse dispositivo, os senhores ficavam obrigados a registrar, até a data limite de 30 de setembro de 1873, todos os seus escravos, preenchendo um formulário padrão. O original era lançado em um livro constituído, especialmente, para isso e ficava arquivado nas coletorias locais, enquanto que uma cópia era entregue ao proprietário.⁶ Para aqueles municípios conflagrados pela ação dos sediciosos, o governo imperial determinou, através do Aviso Nº 576, de 28/09/1876, que os senhores teriam seis meses, a contar daquela data, para revalidar as matrículas de seus respectivos cativos. Muitos proprietários, de fato, cumpriram os prazos e conseguiram salvar suas posses. Outros, porém, por diferentes razões, não conseguiram. Para esses, não restava alternativa, a não ser entrar com uma ação ordinária de reforma de instrumento de matrícula no juizado de órfãos de seu lugar de residência, onde deveriam provar, com testemunhas e documentos, que exerciam efetivamente o seu domínio e que não foram negligentes. Caso contrário, corriam o risco de perder seus escravos. Ora, esses procedimentos acabavam gerando uma série de embaraços morais e materiais, que agravaram, ainda mais, as tensões entre senhores e escravos, num momento em que a própria escravidão perdia cada vez mais legitimidade. Para os proprietários e seus representantes, além das custas e das demais despesas processuais, não poderiam explorar sua força de trabalho enquanto durasse a contenda jurídica. Por seu turno, para os cativos, significava expor publicamente seu amo e se livrar, mesmo que temporariamente, do jugo do cativo.

O estado de espírito vivido, naquele contexto crítico, foi sintetizado por um representante da fina flor das classes dominantes de Campina Grande. No ano de 1879, o *doublé* de proprietário e Bacharel, Bento José Alves Viana, foi contratado por Dona Manoela Maria da Conceição para representá-la legalmente em ação de escravidão que movia contra os escravos Benedito e Antônia, por não terem sido rematriculados em tempo hábil, conforme prescrevia a legislação. Depois de agenciar testemunhas e anexar documentos, o mencionado advogado fez um longo arrazoado em defesa da propriedade privada, de uma maneira geral e, ao mesmo tempo, reconheceu a dificuldade de comprová-la devido aos inconvenientes gerados com a incineração dos papéis

das repartições públicas feita pelos populares anos antes. Em relação aos escravos, esse quadro era ainda mais preocupante, pois os próprios senhores sabiam (embora nem sempre admitissem) que eles não eram uma mercadoria como outra qualquer. Para reforçar sua assertiva, cita o caso de José Mancio de Barros Souza, que, como sua cliente e outros senhores locais, não havia conseguido registrar seus cativos na data-limite. Portanto, aproveitando as dificuldades enfrentadas pelos proprietários, simplesmente se recusavam a lhes obedecer e vagavam “livres nessa cidade, entregues a completa ociosidade”.⁷ Em outra ocasião, os escravos usaram de astúcia para se livrar do cativo. Foi o que aconteceu com Nicolau, Paulino, Miguel, Domingos, Manoel, Antônio, Thereza e Úrsula, que se aproveitaram de um descuido de seu senhor para roubar a cópia da matrícula que havia escapado das chamas dos sediciosos. Malgrado os esforços do proprietário, dessa vez, o Juiz deu ganho de causa aos oito cativos, todos declarados, no final, livres pela Justiça.⁸

Ora, naquele contexto de crescimento da resistência e de deslegitimação da escravidão, eventos como esses contribuíram ainda mais para enfraquecer a dominação senhorial, e os escravos campinenses souberam muito bem explorar a conjuntura ao seu modo, contribuindo para pôr a pá de cal na crise final do sistema. Assim, ao cativar seus sonhos de liberdade e de dignidade, naquele momento histórico, os escravos pregaram uma grande peça em seus senhores. O susto foi tal que pode ter levado alguns contemporâneos mais temerosos a adotarem a tática do silêncio, jogando na lata do lixo da história as principais evidências dessa presença, no sentido de evitar o pânico na população, numa conjuntura em que a ordem pública esteve seriamente abalada.

As lutas travadas pelos africanos e seus descendentes contra a exploração e a opressão escravista e por liberdade e dignidade humana não acabaram. Por isso é tão importante estudar, especialmente para as novas gerações, esses mesmos eventos do passado para compreendermos bem mais as batalhas do presente, porque o que veio depois da abolição da escravatura em 1888 não foi, certamente, o melhor dos mundos para

⁷ Ver Tribunal da Relação de Pernambuco. *Apelação civil do juízo de direito da comarca de Campina Grande. Apelante: O juiz de direito. Apelada: Dona Manoela Maria da Conceição, senhora dos escravos Benedito e Antônia-1880.* Arquivo do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano.

⁸ Ver *Ação de escravidão de José de O. Vasconcelos contra os seus escravos Nicolau, Paulino, Miguel, Domingos, Manoel, Antônio, Thereza e Úrsula, a fim de reformar o instrumento de matrícula-1877.* Arquivo Histórico de Campina Grande.

⁶ Para obter mais detalhes, ler ver SLENES, Robert. “O que Rui Barbosa não queimou: novas fontes para o estudo da escravidão”. *Estudos econômicos.* Nº 13, janeiro/abril 1983, pp. 117-149.

a maioria da população constituída de escravos e a população mestiça pobre como um todo. Muito pelo contrário: a nova ordem capitalista então implantada criou e recriou diferentes formas de dominação para manter os privilégios de classe, entre elas, o racismo, e esses segmentos sociais subalternos buscaram novas formas de resistência para fazer frente a essas novas formas de exploração e de opressão estabelecidas em território paraibano e brasileiro. Nesse sentido, em que medida a resistência de homens e de mulheres negros que viveram na Paraíba do Século XIX pode contribuir para a luta de seus descendentes nos dias que correm?

No caso dos embates travados pelos escravizados e seus aliados, no contexto da revolta do Quebra-quiros, podemos citar ecos de sua memória e de seu exemplo, mesmo que indiretamente, em episódios posteriores da história da Paraíba que contaram, e ainda contam, com forte presença de grupos afro-paraibanos. Citemos, a propósito, dois eventos históricos que envolveram a disputa pela terra em nosso estado, um aspecto importante na luta dos africanos e de seus descendentes pela liberdade e por melhores condições de vida no passado e que ainda hoje não foi resolvido.

Na década de 1950, surgiu um importante movimento social, no contexto mais amplo da mobilização dos trabalhadores do campo e da cidade por direitos - as Ligas Camponesas. Seu objetivo básico era de organizar os trabalhadores rurais para lutarem em favor da reforma agrária e contra o arbítrio do latifúndio, especialmente o que veio dos usineiros da zona da mata e do brejo paraibano. O município de Sapé foi o foco por meio do qual a luta se irradiou para outras áreas do Estado e do Brasil. Em seu auge, a Liga de Sapé chegou a contar com mais de sete mil associados, entre pequenos proprietários, moradores, agregados e posseiros, muitos deles mestiços e negros. É sintomático que, quando esses trabalhadores se referiam ao trabalho rotineiro das usinas e dos canaviais, associavam-no a um universo de imagens e de experiências que lembravam o sofrimento do cativo, o que, na memória de seus agentes, é traduzido na expressão “mundo cão”. Foi contra esse estado de coisas que líderes populares, como João Pedro Teixeira e Negro Fubá, procuraram mobilizar a sua gente, percorrendo as feiras, as vendas e as praças, em nome de uma vida melhor.

Esse processo foi brutalmente interrompido pelas forças sociais e foi implantada uma ditadu-

ra militar em 1964, com o apoio das classes dominantes locais. Malgrado os esforços das forças golpistas de se perpetuarem no poder em uma espécie de eterno presente de medo e opressão, a sociedade se mobilizou, e a ditadura foi obrigada a se retirar formalmente de cena, depois de mais de 20 anos do fatídico dia 01 de abril de 1964. Por outro lado, as lutas sociais foram retomadas, inclusive a reforma agrária, com a emergência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e outras organizações populares. No caso das populações negras, essa reivindicação secular se expressa na constituição das comunidades remanescentes de quilombolas, cujos direitos à titulação legal de suas terras foi assegurado nas disposições transitórias da Constituição de 1988, não obstante a reação tenaz das forças latifundiárias e de seus aliados.

Na Paraíba de hoje, existem mais de 30 comunidades que lutam por direitos sociais básicos, expressos na posse coletiva da terra, em serviços públicos e na construção de uma memória grupal. Dentre as comunidades remanescentes de quilombolas em território paraibano, merece registro a de Pedra D'Água, situada no município de Ingá. Segundo a memória coletiva da comunidade, expressa, especialmente, na lembrança dos seus membros mais velhos, o ancestral comum, uma espécie de fundador do grupo, chamava-se Manuel Paulo Grande e teria nascido, vivido e morrido no Século XIX. O mais interessante nessa história é que esse personagem teria participado da revolta popular do Quebra-quiros, inclusive, chegou até a quebrar pesos na feira local. Portador de poderes mágicos ligados à cura e ao sobrenatural, ainda segundo a tradição popular, seu Manuel teria furado o cerco policial montado em torno de sua casa, após a repressão ao movimento, e se refugiou nos matagais próximos. Foi assim que se originou a atual comunidade negra de Pedra D'Água.

Enfim, se essas histórias fizerem algum sentido, podemos estabelecer os nexos entre o passado e o presente dos afrodescendentes paraibanos na luta por liberdade e pelos direitos que lhes são negados até hoje, em um estado em que esse segmento representa quase 60% de sua população.

Referências

ALMEIDA, Elpídio de. *História de Campina Grande*. 2. ed. João Pessoa: EDUEPB, 1978.

- ALMEIDA, Horácio de. *História da Paraíba*. 3. ed. João Pessoa: EDUFPB, 1997.
- CÂMARA, Epaminondas. *Os alicerces de Campina Grande*. 2. ed. Campina Grande: Caravela, 1999.
- GALLIZA, Diana Soares de. *O declínio da escravidão na Paraíba (1850-1888)*. João Pessoa: EDUFPB, 1979.
- LIMA, Luciano Mendonça de. *Derramando suso: os escravos e o Quebra-quilos em Campina Grande*. Campina Grande: EDUFPG, 2006.
- LIMA, Maria da Vitória Barbosa. *Crime e castigo: a criminalidade escrava na Paraíba (1850-1888)*. Mestrado em História. Recife: UFPE, 2002.
- MAIOR, Armando Souto. *Quebra-quilos: lutas sociais no outono do Império*. São Paulo/Recife: ED. Nacional/Instituto Joaquim Nabuco, 1978.
- MEDEIROS, Maria do Céu e SÁ, Ariane Norma M. *O trabalho na Paraíba: das origens à transição para o trabalho livre*. João Pessoa. EDUFPB, 1999.
- MONTEIRO, Hamilton de Mattos. *Crise agrária e luta de classes*. Brasília: Horizonte, 1980.
- ROCHA, Solange Pereira da. *Gente negra na Paraíba oitocentista: população, família e parentesco espiritual*. Doutorado em História. Recife: UFPE, 2007.
- SÁ, Ariane Norma de Menezes. *Escravos, libertos e livres: a Paraíba na segunda metade do Século XIX*. Mestrado em História. São Paulo: USP, 1994.

OS QUILOMBOS NA PARAÍBA COLONIAL E IMPERIAL

Maria da Vitória Barbosa Lima

Na África, para a maioria dos falantes das línguas bantu da África Central e Centro-ocidental, de onde veio uma grande quantidade de africanos para cá, **mocambo** significava acampamento militar e moradias. A palavra **quilombo**, na África, referia-se a um ritual de iniciação de uma sociedade militar dos guerreiros dos povos imbangalas; também designava uma espécie de estaca em formato de forquilha, utilizada para construir moradias em acampamentos provisórios.

Dessa tradição africana, no Brasil, **mocambos** e **quilombos** são designações usadas para nomear as comunidades de fugitivos. Atualmente, a historiografia brasileira está revendo a terminologia quilombo. Hoje a expressão **quilombagem** corresponde a todas as ações de resistência da população negra contra os sistemas de opressão. O que vamos relatar a seguir corresponde a uma das formas de resistência da população negra ao sistema escravista que existiu em nosso país nos anos de 1530 a 1888. A maioria das comunidades quilombolas só surgiu na documentação colonial quando sua existência foi identificada pela administração colonial, e o objetivo de tal reconhecimento era apenas um: o de intervir para extingui-los.

Na Capitania da Paraíba, a primeira notícia de um mocambo data do ano de 1691, num lugar que, há mais de 16 anos, era refúgio de negros fugitivos na Serra da Copaoba. Essa serra é um dos contrafortes da Borborema, que corta a Paraíba de norte a sul, ou seja, começa no Rio Grande do Norte e termina em Pernambuco, e onde houve muitas guerras entre potiguaras e portugueses. Nessa área, existiu uma antiga aldeia de índios, cujo chefe, Ararambé (ou Zorobabé), foi enviado pelos portugueses ao Rei da Espanha, no Século XVII. Sabe-se que, com a chegada dos holandeses à Paraíba, muitos escravos e índios, fugindo das lutas entre portugueses e holandeses e da escravização, penetraram no interior da capitania para viver nas matas. É possível que a formação desse primeiro quilombo seja dessa época.

Durante o período colonial, o quilombo mais importante e conhecido nas terras paraibanas foi o Mocambo do Cumbe, que aparece na documentação alguns anos depois da notícia do primeiro quilombo, mais especificamente, em 1701. Segundo Irineu Pinto (1977), alguns negros fugidos de Palmares e da própria Capitania reuniam-se no lugar chamado Cumbe. Esses fugitivos faziam coisas “terríveis pelos roubos e assassinatos cometidos nas regiões circunvizinhas”. Foi o capitão Jerônimo Tovar de Macedo, com 40 homens, e João Tavares de Castro, com seus escravos e mais gente paga a sua custa, que conseguiram destruir o quilombo e aprisionar 25 negros. Esse foi o primeiro registro de destruição do Cumbe.

Ressalte-se, contudo, que o Mocambo do Cumbe não foi extinto, ele reapareceu, ou melhor, encontramos uma nova notícia de sua destruição no ano de 1731. De acordo com uma Carta Régia de 11 de outubro de 1731, o Mocambo do Cumbe, que “havia mais de treze anos” existia nos “arredores do Sertão do Cariry, Tapuá e Taipu”, teria sido fundado por quatro indígenas fugidos da escravidão. Com o passar do tempo, agregou escravos fugidos dos engenhos e das fazendas da região e do famoso Quilombo dos Palmares, que havia sido destruído no início do Século XVIII. Percebe-se que os moradores do Mocambo do Cumbe incomodavam a Coroa portuguesa, não só pelos constantes saques aos moradores das regiões vizinhas, mas por constituírem uma comunidade independente dentro do Estado português, o que desafiava a sociedade colonial.

Infelizmente, a documentação oficial pouco revela sobre o funcionamento da Comunidade do Cumbe. Provavelmente, seus membros criavam gado e plantavam alimentos de subsistência que se adequassem ao clima da região. Contudo, a presença de índios na comunidade influenciou diretamente o modo de vida dos quilombolas, através da aquisição de técnicas de sobrevivência indígena, como os hábitos ali-

sertão do cariri. Era nesse local que existiam os Engenhos Taipu e Tapuá, por isso a expressão na Carta Régia de 1731, “Sertão do Cariry, Tapuá e Taipu”. A capitania do Taipu era constituída pelos Engenhos Espírito Santo, Podre, Tapuá e Taipu. Essa região, que foi área do Mocambo do Cumbe, no Século XVIII, também foi de *outra* quilombo destruído em 1851.

Quanto à Paraíba imperial, há poucas informações sobre a existência de quilombos. No início de nossos estudos, acreditávamos na quase impossibilidade de se trabalharem os quilombos no Século XIX, devido á pouca recorrência desse assunto na documentação pesquisada. Contudo, pouco a pouco, tomamos conhecimento de indícios que ampliaram nossas perspectivas para o estudo da questão quilombola na Paraíba. Esses indícios se iniciaram com a correspondência do subdelegado de Taipu, Feles de Mello Azedo, ao delegado do termo da Vila de Pilar, Coronel Ismael da Cruz Gouveia, em 17 de junho de 1851. Nessa documentação, diz o referido subdelegado que existia, nas matas dos Engenhos Santo Antônio e Espírito Santo, um quilombo, cujos escravos estavam cometendo “furtos, roubos, incêndios em casas e atacando os próprios donos”. Os quilombolas vinham desfechando ataques contra o Engenho Espírito Santo e, depois, contra Francisco Monte Negro, que afirmou que havia, ao lado da própria casa, uma “cobra bicho” que o atacara, mas que, “felizmente”, conseguira escapar do atentado.

O subdelegado informou, ainda, que, nas matas dos engenhos, a patrulha encontrara apenas três escravos no quilombo e que trataram de capturá-los. Contudo, dois deles logo fugiram e ficou apenas um, de nome Bento. A força policial reconheceu-o como sendo escravo de José Marinho Leitão de Mello. Bento não se submeteu à ordem de prisão dada pela patrulha, pois estava armado de um “clavinote que trazia carregado com munição”. É possível que a arma de fogo tenha lhe dado a falsa esperança de que poderia sair vencedor dessa disputa. Como o quilombola resistiu à prisão, terminou por receber “um tiro sobre o peito, dele viera a morrer poucos minutos depois”. A patrulha não conseguiu encontrar os outros escravos e, por isso, conduziu o corpo para a Capela do Engenho Santo Antônio.

As informações da destruição do quilombo, nas matas dos Engenhos Espírito Santo e Santo

Antônio, foram passadas para o chefe de polícia, que se encarregou de informar o presidente da província. Porém, o chefe de polícia, Cláudio Manuel de Castro, solicitou mais informações ao delegado da Vila de Pilar, Ismael da Cruz Gouveia, para saber “se porventura houve abuso por parte da mesma escolta”, ou seja, se a morte de Bento poderia ser evitada.

Antônio Albuquerque, presidente da Paraíba, informou, em 1851, sobre a tranquilidade da província e, logo depois, relatou que havia sido “dissolvido hum quilombo de negros nas matas do Engenho Espírito Santo. Morrêo em rezistência hum escravo que atirou no Inspector. Forão encontrados signaes de furtos de gado, e outros objectos roubados”.

Reafirmamos que não eram recorrentes, na documentação oficial ou mesmo de particulares, as referências a quilombos. As fontes de que dispomos são esparsas e dispersas e, quando se referem a comunidades de fugitivos, detalham, quase que exclusivamente, as tentativas de destruição dos quilombos. Outras informações que tratam da organização social, de motivações, de estratégias e de objetivos dos quilombolas, quando aparecem, são em forma de pequenos indícios. Contudo, reunindo esses fragmentos, conseguimos reconstruir o cenário da formação desse quilombo.

O cenário do quilombo eram as matas dos Engenhos Espírito Santo e Santo Antônio. Este pertencia, em 1851, a Alexandre da Costa Cunha Lima, e aquele, a João de Albuquerque Maranhão. Vejamos a localização desses engenhos no **mapa 2**.



Mapa 2: Expansão da exploração rural: expansão do açúcar no Rio Paraíba, 1634-1757
Fonte: Carvalho (2008, p. 69).

No Século XVIII, os Engenhos Espírito Santo e Santo Antônio, que compreendem a área des-

tacada por traços descontínuos formando um círculo, pertenciam à Capitania de Taipu, e eles foram um dos mais antigos da região que haviam sido edificadas por volta de 1630. Esses engenhos ficavam às margens do Rio Paraíba, sendo que esse rio e o seu afluente, Saramago, tracejavam entre os dois. Percebe-se que, por essa época, a Capitania de Taipu fazia divisa com a da capital. Porém, no Século XIX, ocorreram algumas mudanças territoriais. A área da freguesia de Taipu foi transformada em comarca, composta pelos municípios da Vila de Pilar, Vila de Pedras de Fogo, Vila do Ingá e Vila de Campina Grande.

Nessa reorganização territorial, o Engenho Santo Antônio passou a pertencer à jurisdição de Santa Rita, comarca da capital, enquanto o Espírito Santo permaneceu na antiga freguesia de Taipu que, nessa época, pertencia ao município da Vila de Pilar que, em 1851, tinha 23 engenhos. Em termos socioeconômicos, a comarca continuou a plantar a cana, a produzir o açúcar e a dedicar-se à criação de gado. Porém, outro produto importante foi incorporado à economia da região, o algodão, ainda no Século XVIII. Segundo o recenseamento feito em 1850, a população da comarca era distribuída como revela a **tabela 1**.

Tabela 1: População da Comarca de Pilar, 1850

MUNICÍPIO	POP. LIVRE	POP. ESCRAVA	POPULAÇÃO TOTAL
Vila de Pedras de Fogo	1.242	3.591	5.133
Vila de Pilar	3.358	760	4.098*
Vilar de Ingá	9.610	871	10.481
Vila de Campina Grande	14.449	3.446	17.875
Comarca	31.308**	6.300 ***	37.608****

Fonte: ROHAN, Henrique Beaupaire. *Chorographia da Parahyba do Norte*. [1870?]. fl. 23-38.

Obs. Os números apresentam alguns erros na soma das parcelas. Assim, temos: * A população total da Vila de Pilar corresponde a 4.118, e não, a 4.098; ** a população livre da comarca contempla 28.659; *** a população escrava, 8.668, e **** o total da comarca, com 37.327 pessoas, como registrou Rohan.

A Vila de Pilar fazia limites com outras vilas - Mamanguape, Independência, Pedras de Fogo, Ingá, Areia, na Paraíba, e com a Província de Pernambuco. Sua produção consistia na cultura da cana de açúcar, algodão, arroz, feijão, milho, mandioca, tabaco e na criação de gado vacum e cerdoso. Os produtos exportados eram escoados pelas estradas que ligavam a vila à capital e pelo caminho que levava à cidade de Recife.

Na **tabela 1**, apresentamos a distribuição da população livre e escrava da comarca de Pilar, no ano de 1850. Entre os municípios que formavam a antiga capitania de Taipu, a Vila de Pilar tinha

o menor número de escravos. Todavia existiram muitos quilombos em suas matas.

A presença de quilombos nas matas dos Engenhos Espírito Santo e Santo Antônio já era conhecida pelas autoridades da província desde 1848. Nesse ano, o chefe de polícia enviou para Pilar o destacamento que estava destinado à Vila de Ingá. Sua intenção era, ao enviar a tropa militar, de ajudar o delegado a destruir o quilombo que vinha “engrossando” e de capturar criminosos homicidas que, porventura, tivessem ido se refugiar nessa região. As fontes não informam se o quilombo foi destruído no ano de 1848. Provavelmente não, o fato só teria ocorrido apenas em 1851, com o episódio já revelado.

Os quilombos situados às margens do Rio Paraíba já eram velhos conhecidos, tanto dos senhores de engenho quanto das autoridades, possivelmente desde o final do Século XVII, como já informamos. Embora, em várias ocasiões, as autoridades afirmassem ter extinguido os quilombos na Paraíba, as fontes evidenciam que fugitivos foram capturados em áreas comprovadamente de quilombos.

Os quilombos não identificados pela documentação colonial ficaram retidos na memória dos escravos fugitivos - os quilombos do sertão. Foram diversos os escravos fugitivos capturados que trilharam o caminho para o sertão paraibano, fossem da própria província ou de outras. O termo sertão, do Século XIX e anteriores, não detinha a mesma acepção conforme hoje é conhecido. O sertão era toda a área que não fazia parte do distrito da capital e de Mamanguape, isto é, a zona da mata litorânea. Havia diversos sertões, como mostra o **mapa 3**.



Mapa 3: Ocupação do interior: regiões, povoações e estradas (c. 1700) Fonte: Carvalho, 2008, p.51.

Existiam o sertão do Cariri, o do Seridó, o de Piancó e o de Piranhas, para identificar as grandes áreas ou, então, o “sertão do Tapuá”, de for-

ma mais precisa, para situar as terras da aldeia indígena que lá existiu e que denominou o engenho Tapuá, construído no mesmo local. Como já afirmamos, o sertão era atrativo para os cativos fugitivos, tanto pela dificuldade de se aplicar a justiça sob a orientação da capital quanto pela dificuldade de se capturar o fugitivo ou, ainda, pela possibilidade de alcançar uma mobilidade social, como nos mostra o caso do escravo Joaquim, angola, de idade de 35 anos, que fugiu da Capital, levando consigo roupas e uma foice de roçar para “levantar currais de fazenda” no sertão.

Como é perceptível, os sertões eram muitos, assim como foram os fugitivos. A possibilidade de cativos fugirem para quilombos que a documentação oitocentista não revela é bastante factível. Estudos recentes, a partir da década de 1980, revelam a existência de remanescentes quilombolas nos “sertões” paraibanos, em áreas em que muitos escravos fugitivos foram encontrados, como a de Livramento, em Princesa Isabel, no antigo sertão de Piancó e de Piranhas; o do Talhado, em Santa Luzia, e Caiana dos Crioulos, em Alagoa Grande, no antigo sertão do Seridó.

A presença de quilombos não era exclusividade das matas e dos sertões paraibanos. É possível perceber a existência de alguns dentro das cidades, os chamados *quilombos urbanos*. Assim, como os que havia nas matas, nesses, criavam-se e recriavam-se laços de solidariedade e de experiências culturais. Na segunda metade do Século XIX, na capital da Paraíba, conhecida como Cidade da Parahyba, havia locais de grande circulação de homens livres negros e libertos, como o Bairro Jardim e o Jaguaribe, onde existiam casas destinadas a *acoitar* escravizados fugitivos, ou seja, a escondê-los. Havia áreas de sítios mais afastadas da cidade, como Cruz do Peixe e Paratibe, que eram espaços de circularidade da população negra, fosse livre, liberta ou escrava.

Em alguns dos locais onde, comprovadamente, escravos fugitivos foram encontrados no Século XIX e em anteriores e, ainda hoje, encontram-se comunidades negras, do litoral ao sertão, que se autorreconhecem como remanescentes quilombolas, algumas delas, como, por exemplo, Mituaçu, Ipiranga e Gurugi, em Conde, Serra do Talhado, em Santa Luzia do Sabugi, já foram identificadas e reconhecidas pelo governo brasileiro e lutam pelo definitivo título de propriedade de suas terras.

Enfim, a legislação brasileira, que reconhece o direito dos remanescentes quilombolas às terras que ocupam, serve de exemplo para outros

países que tiveram, durante algum período de sua formação, como base produtiva, o trabalho escravo africano. Fica evidenciado o esforço, mesmo que tardio, da luta pela valorização da população negra e, devido a isso, a ressignificação do termo quilombo, através da qual comunidades negras, não remanescentes dos tradicionais quilombos do período colonial ou imperial, também estão atuando politicamente em defesa do título de legalização da propriedade de suas terras.

Referências:

ALBUQUERQUE, Antônio Coelho de Sá. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte ...2 de agosto de 1851**. Parahyba: Typographia J. R. da Costa, 1851.

ALMEIDA, Horácio de. **História da Paraíba**. João Pessoa: Imprensa Universitária, 1966. V. I.

AQUINO, Aécio Villar de. Quilombos e remanescentes de quilombos na Paraíba. In: MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió/AL: UFAL, 2001.

AZEDO, Feles de Mello. Ofício de ..., subdelegado suplente, ao coronel Ismael da Chrus Gouveia, delegado do Termo da Vila de Pilar. Subdelegacia, 17 de junho de 1851. Localização: AHPB – Capilha: Subdelegacia de Taipu. Caixa: 29, Ano: 1851.

CARVALHO, Juliano Loureiro de. **Formação territorial da Mata Paraibana, 1750-1808**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, 2008.

CASTRO, Cláudio Manoel de. Ofício ..., chefe de polícia, a Ismael da Cruz Gouvêa, delegado do termo de Pilar. Secretaria de Polícia, 25 de junho de 1851. **Secretaria de Polícia**: correspondência expedida para as autoridades policiais, 1851. Localização: AHPB.

JOFFILY, Irineo. **Notas sobre a Parahyba**. Brasília: Thesaurus, 1977.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos**: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (Séculos XVII-XIX). São Paulo: UNESP/Polis, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos. **Palmares: escravidão e liberdade no Atlântico Sul**. São Paulo: Contexto, 2005.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. São Paulo: Zumbi, 1959.

PINTO, Irineu Ferreira. **Datas e notas para a História da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 1977.v. 1.

ROHAN, Henrique Beaurepaire. **Chorographia da Parahyba do Norte**. [1870?]. Localização: Biblioteca Nacional, Seção de Obras Raras, 4,3,23.

VASCONCELLOS, João Antônio. Ofício de ..., presidente da província, ao chefe de polícia. Palácio do Governo, 24 de julho de 1848. Localização: AHPB - Caixa: 26, Ano: 1848.

VIDAL, Ademar. Três séculos de escravidão na Paraíba. **Estudos Afro-brasileiros**. Rio de Janeiro, Ariel, v. 1, 1935.

MULHERES NEGRAS NA PARAÍBA IMPERIAL E ENSINO DE HISTÓRIA¹

Solange P. Rocha

Penetrar no ensino público, interferir nos conteúdos curriculares, criar novos materiais didáticos, formar professores comprometidos com os interesses dos grupos marginalizados [...] tudo isso ganha uma ênfase nova quando faz parte de um projeto de mudança mais amplo, conferindo positividade à escola que vem sendo denunciada pela sua face mais perversa [a de não combater o racismo]. Carta da Editora dos Cadernos de Pesquisa² da Fundação Carlos Chagas, 1987.

Introdução

Com o objetivo de contribuir com a aplicação da *Lei 10.639/03*, no âmbito da história do Brasil, em particular, da Paraíba, ao elaborar o presente texto com alguns resultados de pesquisas históricas, procurei evidenciar algumas histórias de mulheres negras, na condição de escravizadas, na Paraíba Imperial, que agiram ativa e criativamente na conquista da própria liberdade ou de seus filhos e de suas filhas.

Antes de adentrar nas trajetórias das mulheres negras, farei uma breve discussão sobre a perspectiva teórica que possibilita a elaboração de pesquisas sobre elas: História das Mulheres, que se beneficiou do avanço da História Social, cujo pressuposto está voltado para a valorização das pessoas comuns, anteriormente consideradas seres minorizados e sem história, sobre os quais se entende que “não eram simples presas das forças históricas externas e determinantes”. Pelo contrário, enfatizam o “papel ativo e essencial na criação de sua própria história e na definição da sua identidade cultural” (DESSAN, 2001, p. 74). Assim, com a utilização e a análise de variadas fontes primárias e abordagens metodológicas, têm sido desvelados inúmeros universos femininos, como as pesquisas acerca das experiências e das

vivências das mulheres negras que ganharam alguma visibilidade nas últimas décadas do Século XX. Em tais estudos, foram destacados aspectos relacionados às mulheres negras, como as ocupações econômicas desenvolvidas por elas, em variadas épocas e diferentes espaços físicos, as relações familiares (consanguíneas e espirituais), a utilização de estratégias para a conquista da liberdade, o trabalho para sobreviver na condição de forra, à atuação na reelaboração das práticas religiosas que contribuíram para a manutenção da cultura negra, entre outros.³ Desse modo, procuro evidenciar uma visão contrária à historiografia tradicional, mostrando que mulheres escravizadas não aceitaram, passiva e pacificamente, sua situação jurídica, visto que há histórias de algumas que ultrapassaram os limites impostos pela sociedade escravocrata e conquistaram um novo *status* social, para si ou para seus familiares.

Mulheres e mães escravizadas: lutas no interior do sistema escravista para manter o vínculo familiar

Começo narrando a história de Camila, mãe natural de três crianças, inicialmente, todos pertencentes a Joaquim de Mello Azedo, proprietário do Engenho Poxi (localizado nas proximidades

¹ Uma versão ampliada desse texto foi publicada no livro CEBALLOS, Rodrigo; BEZERRA, Josineide da Silva (Orgs.). História, memória e comemorações – ANPUH-PB. Campina Grande: EDUEFCG, 2012.

² O periódico intitulado Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, publicou um número sobre “Raça negra e Educação”, resultante das discussões do Seminário O Negro e a Educação, realizado em dezembro de 1986, organizado pela mencionada fundação e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do estado de São Paulo.

³ Destaco alguns estudos que mencionam as mulheres negras no Século XIX: Maria Odila L. da S. Dias (1984); Sônia Giacomini (1988); Cecília M. Soares, 1994; Keila Grinberg, 1994; Solange P. Rocha (2001); Maciel Henrique C. da Silva (2004). Os artigos de Sheila Faria, 2007; Carlos E. S. Soares e Flávio dos S. Gomes, 2007 e Maria Elizabeth R. Carneiro, 2007. Vale mencionar o conjunto de textos lançados recentemente, que abordam a história das mulheres negras no período escravista e no pós-abolição, em 2012. Trata-se de livro organizado por Xavier; Farias; Gomes, 2012.

da capital, na freguesia de Santa Rita, área com expressivo número de engenhos que, em 1855, totalizavam 29), e sua terceira esposa, Porfíria Cabral de Mello. Interessante destacar que Camila passou por duas transmissões/partilhas de bens, em um curto período de três anos, o que resultou não só na separação de seus parceiros de escravidão como também de seus parentes. Mas ela não assistiu passivamente ao afastamento de seus filhos da abertura de um inventário para outro. Mostrou conhecer, minimamente, como funcionavam as relações escravistas e conseguiu manter, com a compra da carta de alforria, o convívio com um dos seus filhos.

Um mês depois da morte de Joaquim de Mello Azedo, em 18 de outubro de 1869, teve início a elaboração do seu inventário,⁴ cuja inventariante era a esposa Porfíria. Com a avaliação dos bens, listaram-se, além do Engenho Poxi, quatro fazendas de gado, “uma parte de terra” em Independência, um sobrado, no centro da capital, e uma população escravizada de 34 pessoas (25 adultos: 13 homens, 12 mulheres e nove crianças: seis meninos e três meninas; 28 crioulos e seis africanos). Nossa personagem Camila (25 anos), em 1869, era mãe de duas crianças: Serafim, de quatro anos, e Archanja, de seis meses. Com a partilha, realizada em 28 de novembro de 1869, os herdeiros e herdeiras de Mello Azedo somavam oito pessoas - a esposa Porfíria e os quatro filhos nascidos dessa união, além de três outros herdeiros que nasceram de outra relação marital do inventariado. Na divisão, Camila foi destinada a “Dona” Porfíria Cabral de Mello, e seus filhos, Serafim e Archanja, foram legados aos filhos de sua proprietária, respectivamente, os órfãos Joaquim e Francisca. De modo que, pelo fato de os filhos de Porfíria serem menores, podemos destacar que havia grande probabilidade de os órfãos se manterem em companhia da mãe. Assim, a tendência era de que Camila continuasse a conviver com os filhos. Porém, legalmente, eles pertenciam a senhores diferentes, e isso poderia afetar suas vidas no futuro, como, de fato, ocorreu com a morte de “Dona” Porfíria, em 1872.

Passados pouco mais de dois anos da morte do marido e de seu matrimônio com Francisco Gomes da Silveira, Porfíria faleceu. Sobre o seu segundo casamento, não se sabe com exatidão quando ela “contraí[u] segundas núpcias”, mas,

no mês de março de 1870, cerca de seis meses após ter enviuvado de Joaquim de Mello Azedo, havia documento informando de sua nova condição de esposa de Francisco Gomes da Silveira, que também foi o inventariante dos bens de Dona Porfíria, após sua morte, ocorrida em 04 de fevereiro de 1872. Sua riqueza constava de propriedade de escravizados – eram 20 pessoas (18 adultos: nove homens e nove mulheres; duas crianças; 16 crioulos e quatro africanos), “bens” de raiz, imóveis e metais preciosos, que somavam 37.198\$237 réis (Inventário de Joaquim de Mello Azedo, 1869, fl. 94, ATJPB). Valor bem abaixo dos de 73:930\$120 réis na primeira partilha. A divisão dos bens foi realizada em 16 de setembro de 1872. Nessa ocasião, Camila aparecia, unicamente, como mãe de Joana, de oito meses, avaliada em 100 mil réis.

Mas, vejamos as ações de Camila na segunda partilha, feita a partir do Inventário de 1872. Convém lembrar que seus dois filhos – Serafim e Archanja – pertenciam aos órfãos que os herdaram em 1869. Nessa segunda partilha de bens, os herdeiros seriam o marido de Porfíria e seus quatro filhos. Após a avaliação e a divisão dos bens, o quadro que se observa para Camila era dos mais difíceis, pois, mais uma vez, ela poderia ser dividida entre os herdeiros, e sua filha, herdada por terceiros. Essa hipótese é levantada com base nos documentos anexos contidos nos inventários que revelam a tensão existente antes e depois da morte de Dona Porfíria. O pai, o Tenente-coronel Antônio Pereira de Castro, senhor do Engenho Pindoba (Santa Rita), dez dias depois da morte da filha, em 14 de fevereiro de 1872, solicitou a tutela dos quatro netos (Maria, nove anos; Emília, oito; Joaquim, cinco, e Francisca, dois), outrora recusada, isto é, em 20 de novembro de 1871, como tutor dos netos, pois, segundo as autoridades, ele tinha idade avançada e era sujeito a adoecer (Inventário de Joaquim de Mello Azedo, 1869, fl. 94, ATJPB).

Contudo, após a morte de Dona Porfíria, ele conseguiu ser tutor dos seus netos/órfãos. Na tentativa de intervir na divisão dos bens, seu advogado solicitou que fosse “separado para os órfãos [seus netos] a cativa Camila, indicada com a profissão de cozinheira, pela razão de dois filhos dela [Serafim e Archanja] já pertence[rem] aos mesmos órfãos, como o inventário que se precedeu por morte de seu pai” [Joaquim de Mello Azedo]. Também afirmou: “A legislação que para isto é[era] citada, não tem cabimento, não podendo ser aplicada. Não se trata de partilhar mãe

⁴ Os dois inventários analisados, pertencentes a Joaquim de Mello Azedo (1869), e o de Porfíria de Mello Cabral (1872) estão arquivados no ATJPB.

e filhos. Esses já foram partilhados”. O tutor-avô não teve êxito em seu pleito, pois as crianças herdeiras receberam apenas bens imóveis e animais e não herdaram nenhum escravizado ou escravizada. Porém Camila e mais cinco escravizados ficaram sob a posse do viúvo Francisco Gomes da Silveira.

E o que se reservava para a pequena Joana, filha de Camila, nascida dois meses antes da promulgação da Lei Rio Branco, que “libertou” o ventre escravo? A própria Camila, que parecia ter mantido a convivência com Serafim e Arcanja, após a segunda partilha (1872), foi separada deles. Mas, dessa vez, ela procurou mudar o destino reservado às mães-cativas, pois conseguiu comprar a carta de alforria de sua filha, por 100 mil réis. Ou seja, ela havia perdido o convívio com os dois filhos, na primeira partilha (1869), e não deve ter medido esforços para obter a quantia para adquirir a liberdade de Joana.

Para concluir, uma última história de mãe-escravizada, moradora também da propriedade rural, que conseguiu comprar a carta de liberdade de seus/as filhos/filhas, na Paraíba, em dramáticos momentos da partilha de riquezas. Trata-se de Baldoína, pertencente a Joaquim Gomes da Silveira, dono de três engenhos na freguesia de Livramento (localizada nas proximidades de Santa Rita e a cerca de 15 quilômetros da Cidade da Parahyba, como era nomeada a capital da província, a atual João Pessoa), no período oitocentista: Gargaú, do Meio e o Inhobim. Dentre eles, o Engenho do Gargaú era um dos principais da Zona da Mata da Paraíba no Século XIX e estava na família Gomes da Silveira, provavelmente, desde a década de 1840, quando se tem o assento batismal de escravizados realizado na capela do referido engenho, cuja invocação era Sant’Ana, mais especificamente, em 28 de julho de 1844. Essa era a época provável em que os Gomes da Silveira adquiriram o Engenho Gargaú, que permaneceu sob posse da família até 1892.

Trata-se da trajetória de Baldoína, mãe de nove crianças, nascidas entre 1850 e 1873, a saber: Paula (que nasceu por volta da década de 1850), Bernarda (1858), Josefa (1861), Marcos (1863), Pio (1864), Celestina (1868), Luzia (1870), Lúcio (1871) e Atanázio (1873).⁵

Na ocasião da divisão de riqueza (1870), Baldoína conseguiu comprar a carta de alforria de

dois dos seus filhos, Marcos e Pio. Além desses dois meninos, sua filha Paula recebeu carta de alforria em testamento de Joaquim Gomes da Silveira, redigido no ano de 1866. Talvez essa tenha sido a maneira de o mencionado proprietário “agradecer” a Baldoína pelas várias crianças nascidas do seu ventre escravo, pois comum era libertar pessoas adultas, como ele mesmo fez, ao “recompensar” três adultos (Mariano, africano; Felicidade, crioula, e Antônio Tobias, pardo) pelos “bons serviços [...] prestados” à família Gomes da Silveira, conforme Testamento de Joaquim Gomes da Silveira (1866, ATJPB).

A cativa Baldoína também fazia parte das poucas pessoas que conseguiram recursos para comprar a carta de liberdade, na ocasião da divisão de bens da família Gomes da Silveira. Em seu caso, ela buscava obter a liberdade de dois filhos. Duas pessoas adultas (Felipe e Inácia) também conseguiram obter a carta de liberdade, via compra. Em comum, compraram a alforria por preços acima do que constava na avaliação do inventário. O menino Pio estava avaliado no Inventário em 200\$000 réis, mas sua alforria foi obtida depois de terem sido pagos 330\$000. Marcos constava por 300\$000 réis, mas se exigiu a quantia de 400\$000 réis pela sua liberdade; enquanto para a de Felipe, constava o valor de 1:200\$000 réis, mas foi libertado por 1:295\$000 réis. Por último, temos Inácia, 60 anos, avaliada em 100\$000 réis, indicada no testamento de Joaquim Gomes da Silveira para ser herdada por Apolônia Maria da Conceição (segunda mulher de Joaquim Gomes da Silveira). Todavia, ela conseguiu comprar sua alforria, “em juízo”, por quantia bem superior ao valor pelo qual fora avaliada: 255\$000 réis. Nessa transação dos escravos, os Gomes da Silveira ganharam 480\$000 réis.

Como vimos, as duas mulheres/mães cativas (Camila e Baldoína), que viveram em áreas rurais da Zona da Mata da Paraíba, local da maioria dos engenhos de açúcar da província, construíram estratégias para adquirir a liberdade de seus filhos e filhas. Vale salientar que elas viviam na zona rural e conseguiram formar economias e, com esses recursos, compraram a liberdade de seus filhos, mostrando assim, que valorizavam a relação afetiva com seus filhos e suas filhas. Elas parecem confirmar uma afirmativa de João José Reis e Eduardo Silva (1989, p. 33), que destacaram a necessidade de escravizados “enfrentarem” seus escravizadores com “inteligência e criatividade”, contribuindo para o desenvolvimento de

⁵ Para obter dados sobre a idade dos filhos e das filhas de Baldoína, pesquisei o Livro de Batismo de Livramento, 1863-74, fls. 109 e 163, no AEPB, e o Inventário de Joaquim Gomes da Silveira, 1869, ATJPB.

“uma fina malícia pessoal, uma desconcertante ousadia cultural, uma visão de mundo aberta ao novo”.

A luta nos tribunais nos anos finais da escravidão

Mulheres e homens escravizados da Paraíba oitocentista lançaram mão de diferentes lutas para conquistar a liberdade. Contudo, para finalizar este texto, destaco a ação empreendida por Antônia, uma escravizada parda, de 28 anos, moradora de Areia, nos anos finais da escravidão. A trajetória de Antônia foi desvelada nas pesquisas de Silva (2010, p. 168-170), que, a partir da leitura de fontes cartoriais, informa-nos que, em março de 1883, Antônia, uma mulher “parda”, de 28 anos, “impetrou uma petição” no tribunal, com o objetivo de obter sua liberdade via compra com pecúlio/economias de que dispunha, por ter dois animais (uma vaca e um cavalo), um “roçado de algodão e outros bens”, que somavam cerca de 100 mil réis. Em seguida, o Juiz de órfãos, Alfredo Moreira Gomes, responsável pelo caso, indicou um curador – João Lopes Coelho Gonçalves – e, conforme determinavam as leis imperiais, foi retirado do poder de seu dono – Manoel Guedes de Moura – e passou a ser responsabilidade de outro homem, Liberato dos Santos Leal, que foi nomeado seu depositário.

A ação de liberdade de Antônia foi exitosa, e sua resolução se deu em poucos meses, de março a julho de 1883. No decorrer das audiências, foi evidenciada a ausência do proprietário. Todavia, o Juiz não deixou de deliberar sobre o caso e tomou as seguintes decisões: formou comissão para avaliar os bens de Antônia, em 24 de abril de 1883, e, em 12 de maio, convocou seu proprietário, por exigência do curador da escravizada. Foi informado que ele havia se mudado para a província do Rio Grande do Norte. Mesmo assim, em 15 de junho, realizou audiência para o “arbitramento” do valor de Antônia, cuja quantia foi de 60\$000,00, considerando sua “idade e estado de saúde”. Finalmente, no mês seguinte, em 27 de julho, Antônia conquistou sua carta de liberdade. Para isso, beneficiou-se das mudanças ocorridas no processo da abolição que, no Brasil, caracterizou-se como “lento e gradual”, uma opção das elites imperiais para protelar o fim da escravidão.

Uma das maneiras de adiar a Abolição foi a aprovação da Lei Rio Branco (28 de setembro de

1871) da qual, entre várias características, destaco dois aspectos: a intensificação da intervenção direta do Estado nas relações senhor/escravizador *versus* escravizado(a) e a legalização de uma prática comum na sociedade escravista - o uso de pecúlio para obtenção da carta de alforria. Sobre isso, o Artigo 4º da *Lei 2040* estabelecia: “É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças” e “por consentimento do senhor, obter do seu trabalho e economias”. Além disso, complementava com o inciso segundo, informando que o escravizado com pecúlio, ou seja, com recursos para indenizar o seu valor, tinha “direito à alforria”, e se não houvesse acordo entre as partes, seria feito o “arbitramento”.⁶ Conforme Chalhoub (1990, p. 158), essa lei, apesar de reconhecer e legalizar a prática de pecúlio para a obtenção de alforria, tem suas “ambiguidades e vacilações”, contudo, concretamente “havia chances mais reais de os escravos atingirem a alforria mesmo contra a vontade dos senhores”. No caso de Antônia, sua ação se iniciou doze anos depois da aprovação da referida lei, e, em todo o Brasil, muitas pessoas escravizadas já haviam se beneficiado e se libertado do cativo. Talvez, por isso mesmo, seu dono abriu mão de litigar nos tribunais por sua posse.

Tais experiências históricas evidenciam a “agência escrava” de mulheres da Paraíba, que conseguiram adquirir recursos e obter a liberdade de seus filhos ou delas próprias. Certamente, ações dessa natureza ocorreram em todo o Brasil, como estratégias políticas de resistência ao sistema escravista daquelas que conseguiram romper com os destinos que lhe tentaram impor, como os seus proprietários, os escravizadores.

Finalizando

Com as trajetórias das mulheres escravizadas, procurei desvelar aspectos de sua historicidade, mostrando que elas romperam o silêncio e se colocaram, dentro de suas possibilidades e conforme conjunturas históricas, contra o sistema. Saliento, ainda, que tais atuações foram individuais, mas, sem dúvida, as ações políticas dessas mulheres contribuíram para enfraquecer o poder senhorial e, portanto, o próprio sistema escravista.

Essas histórias, ao serem levadas para o espaço da sala de aula, podem contribuir com a formação e afirmação da identidade negra. Vale salientar que esse conhecimento sobre as mulheres

⁶ A Lei Rio Branco (ou 2040) encontra-se, na íntegra, no livro de SILVA, Jorge da. **Direitos civis e relações raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Luam, 1994, p. 235-241.

negras atende aos princípios da *Lei 10.639/03*, que orienta a “valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira” (DIRETRIZES, 2005, p. 18).

As trajetórias femininas da Paraíba mencionados neste texto podem ser ampliadas com outras informações históricas obtidas em materiais didáticos ou atividades desenvolvidas com a comunidade, com entrevistas e reconstituição de histórias de vida, no caso de estudar temas da contemporaneidade, buscando ter uma visão ampla das mulheres negras que viveram no passado.

Finalizando, destaco que a História, como disciplina, pode ser um caminho para desconstruir o imaginário extremamente negativo que é associado à população negra e, em particular, às mulheres negras, e contribuir para que pessoas negras possam forjar novas subjetividades e identidades, na quais sejam reconhecidas suas origens raciais. Para os não negros – crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos – as informações históricas sobre população negra pode ser uma oportunidade de conhecer a diversidade racial e cultural dos sujeitos sociais que compõem a sociedade brasileira, conforme proposto pela *Lei 10.639/03* e as suas diretrizes educacionais.

Referências

Fontes Documentais

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Brasília: MEC, 2005.

Inventário de Joaquim de Mello Azedo, 1869, Arquivo do Tribunal da Justiça da Paraíba/ATJPB.

Inventário de Joaquim Gomes da Silveira, 1869, Arquivo do Tribunal da Justiça da Paraíba/ATJPB.

Inventário de Porfíria de Mello Cabral, 1872, Arquivo do Tribunal da Justiça da Paraíba/ATJPB

Livro de Batismo de Livramento, 1863-74, fls. 109 e 163, no Arquivo Eclesiástico da Paraíba/AEPB.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

CARNEIRO, Maria Elizabeth R. Cartografia das amas-de-leite na sociedade carioca oitocentista. **Textos de História**, Brasília, vol. 15, n. 1/2, 2007.

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

DESAN, Suzanne. Massas, comunidade e ritual na obra de E. P. Thompson e Natalie Davis. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001, p. 63-96.

DIAS, Maria Odila L. da S. **Quotidiano e poder em São Paulo no Século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FARIA, Sheila. Damas mercadoras: as pretas mi-nas no Rio de Janeiro: (Século XVIII-1850). In: SOARES, Mariza de C. (Org.). **Rotas atlânticas da diáspora africana: da Baía do Benim ao Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2007, p. 101-134.

GIACOMINI, Sonia. **Mulher e escrava: uma introdução ao estudo da mulher negra no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GRINBERG, Keila. **Liberata, a lei da ambiguidade**. As ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no Século XIX. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1994

PORTO, Waldice M. **Paraíba em preto e branco**. João Pessoa: A União, 1976.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Solange P. **Na trilha do feminino: condição de vida de mulheres escravizadas na província da Paraíba (1828-1888)**. Recife, Dissertação (Mestrado), PPGH/UFPE, 2001.

SOARES, Cecília M. **Mulher negra na Bahia do Século XIX**. Salvador, Dissertação (Mestrado), PPGH/UFBA, 1994.

SILVA, Eleonora Félix da. **Escravidão e resistência escrava na “Cidade d’Arêa” Oitocentista**. Campina Grande. Dissertação (Mestrado). PPGH/UFPG, 2010.

SILVA, Jorge da. **Direitos civis e relações raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Luam, 1994.

SILVA, Maciel Henrique Carneiro da: **Pretas de honra: trabalho, cotidiano e representações de vendeiras e criadas no Recife do Século XIX (1840-1870)**. Dissertação (Mestrado em História) UFPE: Recife, 2004.

SOARES, Carlos E. S.; GOMES, Flávio dos S. **Negras minas no Rio de Janeiro: gênero, nação e trabalho urbano no Século XIX**. In: SOARES, Mariza de C. (Org.). **Rotas atlânticas da diáspora africana: da Baía do Benim ao Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2007, p. 191-224.

SOUZA, Andréia L. de; SOUSA, Ana Lúcia S.; LIMA, Heloísa P.; SILVA, Márcia. **De olho na cultura! Pontos de vista afro-brasileiros**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana B.; GOMES, Flávio (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e no pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

REGISTROS SOBRE O MOVIMENTO NEGRO DA PARAÍBA

Ivonildes da Silva Fonseca

NOTA INTRODUTÓRIA

Se o eixo central, tanto das lutas sociais dos movimentos negros, como dos debates políticos e intelectuais engajados, é a mudança da sociedade brasileira visando à inclusão e participação qualitativa e quantitativa do negro, essa mudança não se constrói no vazio [...] (MUNANGA, Kabengele apud MOURA, 2004)

As resistências do povo negro, no Brasil, nas sociedades escravista, pós-escravista ou contemporânea, manifestaram-se e ainda se manifestam de várias formas. Os registros são de fugas isoladas, formação de quilombos – dos quais Palmares é emblemático – aborto, suicídio, organização de confrarias religiosas, candomblé, participação no movimento abolicionista e organização do movimento negro contemporâneo (CARDOSO, 2002, p. 26); (NASCIMENTO, 1981, p. 18); (MOURA, 2004, p. 10); (FÉLIX, 1996, p. 211).

A partir da exemplificação acima, fica asseverado que organização social é necessidade humana, e esse processo é frequente na vida da população negra do Brasil, na condição social de escravizada ou livre. Todavia, neste texto, faremos um recorte no conjunto das formas de resistência para o contexto pós-abolição e para a organização com caráter político reivindicatório, associado a uma ostentação da identidade negra específica, que conhecemos, atualmente, como Movimento Negro que, como realça Cardoso (2002, p. 9), “é uma continuidade das lutas travadas pela população negra no passado”.

Assim, nosso objetivo é de apresentar a história do Movimento Negro da Paraíba, tomando como ponto de referência a frase de Munanga, extraída da epígrafe que abre este trabalho: “Essa mudança não se constrói no vazio” (MUNANGA apud MOURA, 2004). Portanto, inicialmente, teremos algumas considerações acerca do processo de constituição desse Movimento.

Vale ressaltar que, no Brasil, o processo de organização do povo negro ocorre com o seqüestro, em terras africanas, de pessoas que aqui foram colocadas em condições desumanas e se tornaram escravas. Foi o que aconteceu com grupos humanos que viviam em regiões da África Ocidental e parte da Oriental.

A necessidade de organização atende a um requisito universal humano: juntar-se, procurar o outro para constituir força. O ajuntamento proporciona o sentimento de afetividade e, utilizado politicamente, promove a descoberta das potencialidades e o seu compartilhamento em situações que requerem soluções, sobretudo no combate a atitudes provindas de um esquema de exploração humana, em que se destaca a escravidão ocidental.

No contexto da pós-abolição, eclodem movimentos que a pesquisadora Elisa Nascimento (1981, p. 214) estabeleceu como marco histórico do início do Século XX, precisamente do ano de 1916 até a década de 1950, constituindo a época do desenvolvimento de uma “consciência negra sócio-política, que crescerá e se desenvolverá com o tempo”, valendo a ressalva para o perfil integracionista apresentado, ou seja, esses movimentos reagem “contra o mais emergente aspecto do racismo, isto é, a discriminação no mercado de trabalho” (1981, p.183). A luta centrava “as condições de vida a que foi relegada a imensa maioria dos negros brasileiros” (FÉLIX, 1996, p. 213). O integracionismo é, portanto, a denominação dada à reivindicação por participação da população negra, na sociedade brasileira, sem discutir a estrutura social e sem visibilizar o caráter estruturante que o racismo toma na sociedade.

A reação organizada resultou no que Nascimento (1981, p. 183) marca como o “primeiro movimento político de massa do povo negro no Brasil pós-abolição: a Frente Negra Brasileira”, que se estendeu de 1931 a 1937. Por ser considerada ilegal pela ditadura do Estado Novo (1937-1945), figurou com o nome “União Negra Brasileira” até 1938.

A Frente Negra Brasileira é assunto obrigatório para quem se debruça na história da organi-

zação do povo negro no Brasil. Por conseguinte, é citada ou descrita por muitos estudiosos. A data de fundação dessa organização, considerada das mais fortes no Século XX, foi 16 de setembro de 1931 e teve como palco inaugural a cidade de São Paulo, com itinerância para o interior paulista. A força de difusão dessa organização chegou aos estados da Bahia, de Pernambuco, do Maranhão, do Rio de Janeiro, de Sergipe, do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul.

Devido à valiosa informação de Clóvis Moura (MOURA apud CARDOSO, 2002, p. 31) sobre a Frente Negra Brasileira, segue a transcrição do seu funcionamento:

Sua estrutura organizacional já era bastante complexa, muito mais do que a quase inexistente dos jornais que a precederam e possibilitaram o seu aparecimento. Era dirigida por um Grande Conselho. Constituído de 20 membros, selecionando, entre eles, o Chefe e o Secretário. Havia, ainda, um Conselho Auxiliar, formado pelos Cabos Distritais da Capital. [...] Criou-se ainda uma milícia frentenegrina, organização paramilitar. Os seus componentes usavam camisas brancas e recebiam rígido treinamento militar. Segundo depoimento de um dos seus fundadores, Francisco Lucrécio, a Frente Negra foi criada por ele e outros companheiros embaixo de um poste de iluminação. Inicialmente (ainda segundo ele), houve muita incompreensão. Diziam que estavam fazendo discriminação ao contrário. No entanto, com o tempo, os membros da Frente Negra foram conseguindo a confiança não somente da população, mas também das autoridades. Os seus membros possuíam carteira que os identificava, com retratos de frente e de perfil. Quando as autoridades policiais encontravam um grupo negro com esse documento, respeitavam-no, porque sabiam que, na Frente Negra, só entravam pessoas de bem.

Para enriquecer o conhecimento sobre a Frente Negra, a Associação Cultural Bloco Carnavalesco Bloco Ilê Ayê (1995, p. 18) publica dados sobre a Frente Negra da Bahia, que surge um ano depois da Frente Negra de São Paulo. A ação de fundação foi liderada por Marcus Rodrigues dos Santos, quando volta à Bahia, depois de trabalhar em São Paulo como sapateiro, adjunto de conferente das docas, fiscal de estradas de rodagem e professor do Mosteiro de São Bento em Santos.

Em São Paulo, a Frente Negra era mantida com a contribuição de um mil réis, por mês, e, na Bahia, o fundo era feito com base nas atividades de “festas beneficentes e atividades culturais”.

A caixa pecuniária era uma forma de apoiar a realização de alguns objetivos, tais como: levantamento moral da raça; alfabetização do povo negro; reconstrução da família; formação da elite da mulher negra e trabalho.

Com o seu poder de mobilização, a Frente Negra conseguiu concretizar o seu propósito, em nível nacional, e foi transformada em partido político, o qual, em 1937, teve fim, pois Getúlio Vargas decreta ilegal toda atividade política partidária (CARDOSO, 2002, p. 34); (NASCIMENTO, 1981, p. 183).

Além da Frente Negra Brasileira, outras organizações ocupam lugar na história do Brasil. Porém, como esse espaço não é propício para descrevê-las, apontaremos algumas que incorporaram o item educação em sua pauta de reivindicação. Assim, citamos o Teatro Experimental do Negro – TEN – cuja fundação ocorreu no Rio de Janeiro, no ano de 1944, e que, nas palavras de Nascimento (1981, p. 188), “foi o primeiro elemento do movimento afro-brasileiro a ligar, na teoria e na prática, o conceito intrinsecamente político da afirmação e do resgate da cultura negra-africana brasileira, com a atuação política ostensiva”.

O trabalho de outras entidades negras e da Imprensa Negra, no Século XX, conforme pode ser apreciado no trecho abaixo, é digno de registro:

Além da Associação do Negro Brasileiro, que continuava atuando em São Paulo, havia na metade do Século a Frente Negra Trabalhista (São Paulo), a União dos Homens de Cor (Porto Alegre), a Turma Auri-verde e o grêmio Literário Cruz e Souza (Minas Gerais); e a União Cultural dos Homens de Cor (Rio), sob a liderança de José Pompílio da Hora. Em 1949, fundou-se a União Nacional dos Homens de Cor, que advogou a formação de cooperativas e escolas para melhorar a vida do favelado, fornecimento de serviços de saúde gratuitos e campanhas de alfabetização do afro-brasileiro [...]

[...] No Rio de Janeiro, em 1948, apareceu o jornal *Quilombo*, dirigido por Abdias do Nascimento. Órgão do TEN, *Quilombo*, junto com a imprensa negra de São Paulo, tomava posições políticas em favor da gente negra. Em todos os números, trazia uma declaração do “Nosso Programa: trabalhar pela valorização do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico”.

[...] Outros pontos incluíam o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras; a admissão subvencionada de estudantes negros nas ins-

tituições de ensino secundário e universitário, onde o negro não entrava, como resultado da discriminação e da pobreza resultante da sua condição étnica: o combate ao racismo através de medidas culturais e de ensino; o esclarecimento da verdadeira imagem histórica do negro (NASCIMENTO, 1981, p. 192-93).

A atuação das mulheres negras também foi marcante, com a fundação do Conselho Nacional das Mulheres Negras, que providenciava serviços dos mais diversos, entre os quais, registro de nascimento, carteira de trabalho e educação para crianças e adultos (NASCIMENTO, 1981). Havia, ainda, a Associação das Empregadas Domésticas que, sob a responsabilidade de Elza de Souza, cooperava com o Conselho.

Atentando para o fato de que o preconceito é historicamente construído, vamos encontrar, nos idos de 1930 a 1940, uma explícita rejeição social às mulheres negras para o cargo de empregadas domésticas, fato que diverge do que vemos na sociedade atual, onde a mulher negra ainda é vista como sendo capacitada, apenas, para essa função. As pessoas negras, organizadas em movimentos, fundaram, em 1941, “a Associação José do Patrocínio, que tratou, particularmente, dos problemas das empregadas domésticas, protestando contra a frequente rejeição da candidata negra explicitada nos anúncios” (NASCIMENTO, 1981, p. 184).

Voltando ao aspecto da educação, convém informar que a Associação José do Patrocínio, que vigorou até o fim dos anos de 1950, “constituiu a base da organização de um pequeno partido político, de modesta atuação, chamado de Movimento Afro-brasileiro de Educação e Cultura/MABEC” (NASCIMENTO, 1981, p. 184). O contexto social do final da década de 1930 e início da década de 1940 e após 1964 é de sufocamento do exercício da cidadania, provocado pelos dois regimes militares e, principalmente, pela promulgação do AI-5¹. Nos anos de 1975, ressurgiu a atuação da população negra, com a fundação de movimentos teatrais em São Paulo, com destaque para as cidades de São Carlos e Cam-

pinas e os estados do Rio Grande do Sul, da Bahia e do Rio de Janeiro. É fato a motivação vinda da independência de Angola e de Moçambique (NASCIMENTO, 1981, p. 214).

Na década de 1970, com o ressurgimento da atividade afro-brasileira cultural e política, a força da militância gesta a fundação do Movimento Negro Unificado contra o racismo e a discriminação racial. Dotadas da consciência político-histórica que pairava no país, as pessoas negras, na Paraíba, a partir da década de 1970, começaram a se encontrar para tratar do enfrentamento coletivo às injustiças sociais cometidas contra a população negra no Brasil e na Paraíba. Para tanto, fundaram grupos com diferentes focos de atuação, como, por exemplo, o cultural, o político, o religioso e o social, o que se estruturou, posteriormente, no Movimento Negro da Paraíba.

Anos de 1970 e o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial – MNUCDR

No dia 18 de junho de 1978, no Brasil, foi fundado, oficialmente, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), o primeiro movimento do povo negro de caráter nacional, depois da Frente Negra Brasileira, “com o propósito de ser um movimento amplo para lutar contra o racismo” (FÉLIX, 1996, p. 213). Diferente da proposta integracionista, o MNUCDR propunha a afirmação de uma identidade negra e a discussão do racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira.

A primeira denominação – Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial – fora suprimida para Movimento Negro Unificado (MNU) no I Congresso Nacional do MNUCDR, em 1979, no Rio de Janeiro, por se entender que o objetivo da luta deveria ser maior do que o combate à discriminação racial, tornando-se uma luta por uma sociedade justa e igualitária (FÉLIX, 1996, p. 213). A gota d’água para a formação desse movimento foram os atos discriminatórios e criminosos ocorridos em São Paulo, dentre os quais, o do Clube Tietê de São Paulo, onde quatro atletas negros foram expulsos do time juvenil do Clube Regata Tietê. Os outros atos ganharam perfil trágico com duas mortes: uma foi a do operário negro, Nilton Lourenço, assassinado por um policial, no Bairro da Lapa (MOURA, 2004, p. 50), e a outra, do operário negro, Robson Silveira da Luz, que veio a óbito após sofrer torturas executadas por policiais em

¹ O Ato Institucional nº 5 (AI-5), sancionado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva (1964-1985), é considerado o momento mais duro do Regime Militar. Vigorou até dezembro de 1978. Nesse momento, o poder de exceção foi dado aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. A discussão sobre assuntos considerados de natureza política eram proibidos e, nesse conjunto, incluíam-se a discriminação racial e o racismo. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/nav_fatos_imagens/htm/fatos/AI5.htm. Acesso em: 10 dez. 2008.

uma delegacia de Guaianazes, na capital paulista (NASCIMENTO, 1981, p. 215); SILVA, 1988, p. 7); (CARDOSO, 2002, p. 40).

Após a fundação do MNU, os militantes organizaram, em 07 de julho de 1978, em frente às escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, o 1º Ato Público, que reuniu mais de três mil negros. Nessa ocasião, lançaram uma carta aberta à população, anunciando um novo passo contra o racismo. Esse evento aconteceu em São Paulo, mas envolveu outros estados brasileiros (Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Alagoas), que se fizeram presentes através de moções de apoio e telegramas de solidariedade. No conjunto do apoio à criação do MNU, merece destaque a carta do grupo afro-brasileiro “Netos de Zumbi”, formado por presidiários, enviada para os organizadores do ato de 07 de julho de 1978.

Oficialmente, esse movimento surgiu em uma localidade que abrigava expressivo número de operários, uma categoria social que experimentava, cotidianamente, as relações de exploração no trabalho e na rua. Foi um momento de avanço político e organizativo dos trabalhadores brasileiros. Na proposta inicial, o grupo político “*Liga Operária*”, de ideologia trotskista e, depois, transformado em Convergência Socialista, defendia que o movimento receberia qualquer pessoa que comungasse com os objetivos da luta. Depois da primeira assembleia nacional, ficou aprovada a participação exclusiva de pessoas negras (FÉLIX, 1996, p.213).

O movimento repercutiu em outros estados brasileiros, arregimentou grupos já existentes e motivou novas formas de organização e de reivindicação da população negra e oprimida.

O Movimento Negro na Paraíba

Os registros encontrados em documentos do Movimento Negro paraibano e em depoimentos da sua militância ressaltam que, como grupo organizado, nasce o “*Movimento Negro de João Pessoa (MNJP)*”, no ano de 1979, que ficou com essa denominação durante mais de dez anos.

Em dissertação de Mestrado, Tânia Maria Correia da Silva (1999, p. 70) registrou que o Movimento Negro de João Pessoa - PB – nasceu posterior à criação do MNU – Recife (1999, p. 70), depois de cuja fundação duas pessoas militantes na Paraíba - Gilvandro de Carvalho, também conhecido afetivamente por Vandinho, e Gilvanete de Carvalho, carinhosamente chamada por Tutu - que participaram do evento na

capital pernambucana, chegaram a João Pessoa e, junto com as pessoas com as quais militavam, acordaram em fundar o Movimento Negro na capital paraibana, uma vez que o trabalho de mobilização negra já existia.

Após muitas idas e vindas, segundo Silva (1999, p.71), em 1980, o grupo foi estruturado, apesar de muitas dificuldades. Para isso, foram fundamentais a força, a garra e a persistência dos integrantes (em torno de dez) que participaram dessa empreitada, a saber: Vandinho, Tutu, João Balula, Regina Santos, Raquel, Socorro Freitas, Nicinha de Carvalho, Paula Frassinete (que foi eleita vereadora na cidade de João Pessoa, na gestão 2004-2008), entre outros. As guerreiras e os guerreiros estruturaram o Movimento Negro em João Pessoa, com a meta de levá-lo a outras cidades da Paraíba (1999, p. 71).

Naquela época, as reuniões ocorriam às sextas-feiras, em uma sala do Departamento de Artes e Comunicação – DEAC/UFPB – onde eram realizados estudos sobre história do Brasil e diferentes eventos, tais como exibição de vídeos, realização de palestras e debates. Foi um momento em que a população universitária, por ser o público primeiro desse movimento organizado, foi levada a se questionar e a direcionar o seu olhar para problemas raciais paraibanos. Um dos elementos que oferecem base para essa reflexão foram os comentários gerados com a iniciativa dos militantes: “Pra que Movimento Negro, se não existe um Movimento Branco? Vocês estão querendo é fazer racismo às avessas!” (SILVA, 1999, p. 71).

Continuando a leitura da dissertação da Professora Tânia Maria Correia da Silva, encontramos suas considerações acerca do crescimento do Movimento e a necessidade de mudar o local de reunião, que aconteceu em 1985. O MNJP pleiteou espaço físico na Associação do Magistério Público do Estado da Paraíba. Sobre essa solicitação, encontramos o seguinte depoimento:

Ganhamos a calçada daquela associação para reunirmo-nos: até hoje ainda não apareceu quem explicasse o porquê tudo lá era tão vasto, com tanto espaço sem utilização... A diretoria foi categórica: só podia nos ceder a calçada... Aceitamos e passamos bons cinco anos com reunião todo sábado, no finalzinho das tardes (Documento O Movimento Negro na Paraíba *apud* SILVA, 1999, p. 73).

Em 1990, depois de enfrentar dificuldades de várias ordens, o MNJP foi obrigado a se dissol-

ver. Todavia os diversos grupos existentes (muitos formados a partir da motivação do MNJP) ficaram necessitados da referência aglutinadora representada pelo MNJP. No ano de 1991, foi esboçada a tentativa de se criar uma “entidade-mãe” para congregar os diversos grupos que ganharam vida desde os anos de 1979 e que, com a dissolução do MNJP, ficaram dispersos.

No final de 1996, no dia 17 de abril, em uma reunião, na cidade de João Pessoa, oficializou-se uma entidade “agregadora e representativa” das organizações negras na Paraíba. Dessa feita, o Movimento Negro alargou a sua área geográfica, conforme demonstra sua nova denominação: Movimento Negro da Paraíba (MNPB). Vale ressaltar que, em Campina Grande, ocorria uma movimentação em torno do Centenário da Abolição, no sentido de aglutinar grupos que, em escolas e em bairros, trabalhavam a questão negra. Nessa época, um grupo, do qual tomava parte o Professor Josemir Camilo (UFCG e UEPB), elabora uma cartilha com conteúdo informativo e denunciativo da realidade social da população negra (COMISSÃO Campinense do Centenário da Abolição, 1988).

O Estatuto do MNPB data de 17 de novembro de 1999 e registra que a cidade de João Pessoa é a sede, e a base territorial compreende o estado da Paraíba. Os objetivos descritos no Estatuto, dos quais transcreveremos alguns itens, são considerados suas bandeiras de luta.

a) Autoestima: consiste em ajudar o negro a gostar de si; b) Releitura da história: ajudar o negro a entender-se a partir da própria história; c) Combate ao racismo: consiste em estimular o negro a exigir respeito para si, por sua cultura e sua história, na tentativa de lhe proporcionar uma convivência harmoniosa com as outras etnias; d) Sensibilização em relação à religião dos Orixás: ajudar o negro a entender, respeitar e valorizar essa religião; e) Reconhecimento das comunidades negras descendentes de antigos quilombos; f) Incentivo à solidariedade às outras etnias, à luta por uma vida digna; g) Formação permanente da militância: reforço ao compromisso das pessoas que exerçam certa liderança através de leitura, estudo, reciclagem, revisão de prática etc.

Ao registrar a história da oficialização do Movimento Negro paraibano, devemos evidenciar este fato guardado na memória dos militantes: o tempo em que as reuniões eram realizadas no quintal da casa da família Santos Carvalho, e as presenças mais frequentes eram as de Vandinho, Tutu, Gilvanise/Gil e João Balula. Na compreen-

são dessas/es herdeiras/os de Zumbi, todos estavam atendendo ao apelo da ancestralidade ao fazer a justiça do Orixá Xangô. Era o tempo de, juntos, começarem a cobrar, em forma do que usualmente chamamos de “políticas compensatórias”, as injustiças cometidas desde o Século XVI no território brasileiro.

É importante enfatizar que uma pesquisa mais ampla identificará que, em todas as localidades da Paraíba, existem grupos nas escolas, nas universidades, nas igrejas e nas comunidades dos bairros que trabalham aspectos socioculturais das suas próprias negras vidas e, por extensão, das dos seus antepassados. Como exemplo disso, serão expostos, com base na informação do Professor Cristóvão Andrade (2007), da (Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), os nomes de, pelo menos, dois grupos sediados em Campina Grande: o Acauã da Serra, um grupo de danças afro-brasileiras, organizado pelo Professor Agnaldo Barbosa, da UEPB, que se reunia, nos anos de 1980, no Colégio Estadual de Bodocongó, e o Pretinho da Caipora, um grupo afro-nagô do Bairro do Catolé, entre outros. Na década de 1990, depõe o Professor Andrade (UFCG), ocorreu na Escola Cenecista Padre Cônego Serrão o I Encontro Afro-estudantil de Campina Grande.

Naquela época, segundo o Professor Andrade, eles conseguiram reunir as diversas lideranças da educação que trabalhavam a cultura afro-brasileira, em forma de danças, comidas, trabalhos didático-pedagógicos e arte decorativa. O evento envolveu toda a escola nos três turnos. Um dos resultados foi a divulgação do trabalho dos discentes e dos docentes para as comunidades dos Bairros do Quarenta, José Pinheiro, Liberdade e Santa Rosa, que também realizavam semanas culturais sobre a temática. Dando continuidade ao seu depoimento, Andrade (2007) relatou: “Em 1988, realizamos a Semana Cultural 100 anos de ZUMBI DOS PALMARES, que foi considerada um sucesso total na comunidade do Quarenta”.

Propondo traçar o perfil do militante negro em Campina Grande, Melânia Farias (2001, p. 17) registra, em sua monografia de graduação, a criação da Comissão Campinense do Centenário da Abolição e as 11 entidades que a integravam: Memorial Zumbi, Grupo de Cultura Folclórica Acauã da Serra, Grupo de Capoeira Abadauê dos Palmares, Grupo de Capoeira São Braz, Associação Campinense de Poetas e Escritores, Associação de Teatro Amador de Campina Gran-

de, Diocese de Campina Grande, Grupo Afro-brasileiro Campinense, Secretaria de Educação e Cultura de Campina Grande, Centro Acadêmico de História/UFPB – Campus II - e Sociedade de Amigos do Bairro de São José.

Como podemos notar, pela denominação das entidades, houve uma frente composta por organizações de diferentes naturezas, fato de que, em dias atuais, ainda se tem registro, embora seja necessário que essa composição atue para além de momentos comemorativos. Nesse sentido, a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Estadual da Paraíba, com sede em Campina Grande, vem atuando em uma perspectiva ampla direcionada à temática, com a elaboração de projetos voltados para a sala de aula e para comunidades quilombolas, estruturação de cursos de pós-graduação (Especialização e Mestrado), execução de cursos de extensão e realização de eventos científicos abertos para a participação de toda a sociedade.

Assim, percebemos que, desde os anos de 1980, “aos trancos e aos barrancos”, as guerreiras e os guerreiros “*botaram prá moer*”² e, na Paraíba, a história da resistência negra se fez nos moldes de movimento social negro. Com a estruturação do Movimento Negro da Paraíba, a luta antirracista passou a ser articulada e, das ações deflagradas, o Movimento Negro inicia a realização de eventos, com o caráter político reivindicatório, em cidades paraibanas, das quais evidenciamos Sousa, Campina Grande, Catolé do Rocha e João Pessoa.

As questões levantadas, inicialmente, pelo Movimento Negro da Paraíba foram direcionadas para as áreas de remanescentes de quilombos e para as áreas periféricas das zonas urbanas. O Talhado, área de remanescentes de quilombo, no município de Santa Luzia, foi eleito como símbolo da luta étnica na Paraíba. Essa ação seguia a linha adotada pelo MNU, ao eleger o quilombo (nesse caso, o de Palmares) como modelo do ideal brasileiro de uma sociedade justa e igualitária (FÉLIX, 1996, p. 213).

O Movimento Negro paraibano questionava e continua questionando sobre a infraestrutura das localidades periféricas e rurais, sobretudo a área dos remanescentes de quilombos, sobre o mercado de trabalho, e tece críticas reiteradas à Universidade por ser um “*espaço pernicioso ao negro*”, no sentido de que desenvolvia uma produção

² A expressão é recorrente na linguagem paraibana e era empregada frequentemente pelo líder negro, João Balula, para indicar movimento, ação, realização.

de atividades científicas que não contemplavam a temática negra. Avançando na luta, o Movimento Negro da Paraíba tem congregado outras organizações que combatem os mesmos males (preconceito, discriminação, racismo), dentre as quais, destacamos os Agentes Pastorais Negros/APNs, o Conselho Regional de Psicologia, o Grupo de Mulheres Negras (atualmente, é a ONG denominada Bamidelê), o Instituto de Referência Étnica³ (IRÊ) a Federação Independente dos Cultos Afro-brasileiros (FICAB), a Federação Cultural Paraibana de Umbanda, Candomblé e Jurema (FCPUMCANJU), Grupos de Hip Hop, Grupos de Capoeira, o Movimento Negro do Valentinista de Figueiredo (MNVF), o Movimento de Ação Negra (MOVANE), a Associação Recreativa Escola de Samba Malandros do Morro (ARESM-MO) e o Fórum de Educadores (as) Negros (as) e Não negros (as) da Paraíba (FOREDUNE) PB.

A luta política para evidenciar a questão racial foi sendo fortalecida, especialmente em João Pessoa, e uma das conquistas foi a instituição do serviço do Disque Racismo, antes de cuja implantação, muitas pessoas recorriam ao Movimento Negro para buscar atendimento em casos de discriminação racial. Para a criação do Disque Racismo, relatou João Balula, então Presidente do Movimento Negro⁴, aliaram-se ao Movimento a Pastoral do Negro (APN), o Conselho de Psicologia e o Ministério Público (MP), através da Curadoria de Direitos do Cidadão.

Administrado por uma frente, no Disque Racismo, o Movimento Negro acompanhava os (as) Queixantes, em reuniões, para dirimir dúvidas sobre crime de racismo ou outras ofensas; os APNs, através da estrutura do Disque Racismo, colhiam as queixas e as repassavam ao MP - Curadoria de Direitos do Cidadão - para instrumentalização de processos necessários, e o Conselho de Psicologia, em última instância, daria apoio psicológico às pessoas envolvidas, quer fossem agressores (as) ou agredidos (as) carentes de atenção.

O Movimento Negro Paraibano ingressou no Século XXI com proposições para a formulação das políticas públicas e, em 2003, construiu, com a militância, diretrizes para o governo estadual⁵, conforme observamos na documentação seguinte:

³ O IRÊ, originariamente, era o Grupo de Estudos do Negro (GEN) formado por alunas (os), professoras (es) dos extintos Cursos de História, Geografia e do Curso de Educação Física do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ.

⁴ João Silva de Carvalho Filho - João Balula - faleceu no dia 20 de fevereiro de 2008.

⁵ O estado da Paraíba, em 2003, estava sob o comando do Sr. Cássio da Cunha Lima.

Desde setembro de 2002 (“V Encontro Estadual do MNPB” Catolé do Rocha-PB), que esse Movimento vem arregimentando seus Membros, Grupos/Entidades e provendo esforços para efetivar esse **“DOCUMENTO DE DIRETRIZES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O POVO NEGRO DO ESTADO DA PARAÍBA”**, que ora chega às vossas mãos, por nossa vontade de também contribuir com Vossa Excelência no difícil processo de administração estatal. – Nossa escalada oficial, na busca de Políticas Públicas para o Povo Negro, na Paraíba, começou a 11 de janeiro desse, quando nos reunimos em João Pessoa –PB, no “Fórum do Litoral”, para a primeira rodada de conversas e propostas para esse documento final; adentramos ao estado, quando em Campina Grande – PB, em 18/01/2003, reunimos o “Fórum do Brejo”, para abalizar tudo aquilo que o Litoral houvera pensado ou sugerido. Ainda fomos ao sertão, em Sousa-PB, em 26/01/2003, quando juntamos as contribuições do Litoral e Brejo, para que os sertanejos também pudessem abalizá-las, no Fórum do Sertão.- Finalizando essa busca, ultimamente, reunimo-nos em **“Seminário Interno do MNPB”**, nos próximos - passados dia 08/05 (UFPB – “debate sobre Políticas Públicas p/Negros”) e dia 10/05 (Sindicato dos Comerciantes de João Pessoa – “Formulação de Políticas Públicas para o Povo negro da Paraíba”) de maio desse, para finalizarmos esse Documento que nesse momento repassamos à V. Excia., com absoluta certeza de que sobremaneira haveremos contribuído com o desenvolvimento de Ações Afirmativas, Medidas em Transversalidade e mais Cidadania para a Comunidade Negra do nosso Estado, através do Governo de Vossa Senhoria. Saudações de Povo Negro.

Diretoria Executiva – MNPB (Movimento Negro da Paraíba, 2003).

As diretrizes contemplam os diversos aspectos da vida, como educação, religião, arte/cultura, ecologia/meio ambiente/desporto, recreação e turismo e reitera a defesa em prol do Conselho da Comunidade Negra.

No âmbito municipal, as proposições avançaram quando, no ano de 2005, foi pleiteada a Secretaria Municipal para a população negra e, depois de embates, foi criada uma Assessoria para a Diversidade Humana, assumida por Tânia Maria Correia da Silva. Nessa pasta, são assumidos os assuntos relacionados às chamadas minorias e, nessas, o segmento negro.

Considerando que o caminho da educação formal tem uma importância ímpar para a elevação social, o Movimento Negro, além de inseri-la

nas diretrizes e nas proposições, realizou eventos que discutiram as cotas raciais para o ingresso de pessoas negras no ensino superior e participou deles. Algumas vezes, a função de monitorar ações desenvolvidas na educação formal, por parte do Movimento Negro, foi bem sucedida. Um exemplo disso é a implementação da *Lei 10639/03*, no município de João Pessoa.

Registros finais

O motivo que gerou a organização política da população negra está presente desde o início da formação do Brasil, mediante o eixo agregador da atividade recreativa, religiosa ou da educação. A desigualdade social atravessa os séculos e, ainda no Século XXI, muitas reivindicações de outrora ainda são feitas pelos diversos movimentos negros espalhados pelo país, haja vista os objetivos das irmandades religiosas, da Frente Negra Brasileira, da imprensa negra e do MNU.

A leitura da Carta de Princípios do MNU permite visualizarmos que as reivindicações e as denúncias incidem sobre a discriminação racial, a marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro, sobre as péssimas condições de vida, o desemprego, o subemprego, a discriminação, no processo de admissão em empregos e a perseguição racial no trabalho, as condições subumanas dos presidiários, a permanente repressão, a perseguição e a violência policial, a exploração sexual, econômica e social da mulher negra, o abandono e o mau tratamento dado aos menores e à maioria dos negros, a descharacterização, o esmagamento e a comercialização da cultura negra e a falácia da democracia racial. O estatuto do MNU/PB apresenta similaridades.

O Movimento Negro da Paraíba é uma estratégia de luta da população oprimida que, segundo dados oficiais do IBGE/2000⁶, 56,2% da população paraibana é negra. A organização e a existência do Movimento Negro, nesse estado, são um mecanismo de resistência, pois, em outros estados do Brasil e na Paraíba, apesar de continuar denunciando o racismo, com base nas condições sociais e econômicas dos negros, o MNU vem direcionando as ações para o campo das políticas públicas, sobretudo, por estabelecerem conexão com o contexto internacional, a exemplo da participação de militantes negros nas Conferências

⁶ O censo do IBGE do ano 2000 registra a população total na Paraíba em 3.444.794, nas categorias pardo, 1.801.166, e preto, 136.577, perfazendo 1.937.738 de pessoas negras.

Internacionais de Durban (2000) e nos Fóruns Sociais Mundiais, e no contexto nacional, com as conferências municipais, estaduais e nacionais.

Atualmente, no cenário nacional, algumas ações públicas foram propostas, como a criação de secretarias municipais e estaduais de políticas para o povo negro, em São Paulo, Maceió e Salvador, e a criação de uma pasta com a função de Ministério no âmbito federal, em 2003 – a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR. No campo educacional, foi institucionalizada a *Lei 10.639/03*, ampliada pela *Lei 11.645/08*, para legitimar a revisão da história do Brasil e o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Essas ações são resultantes de uma luta permanente.

Na Paraíba, entretanto, os avanços, em termos institucionais, não têm a mesma dimensão de outros estados em virtude de os gestores minimizarem a importância de políticas públicas com corte étnico-racial. Todavia, o Poder Executivo Estadual atual, através da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Humano (SEDH), e as organizações negras paraibanas estão dialogando, o que já resultou, até o presente momento, março de 2010, na criação do Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-racial e da criação formal do Conselho Estadual da Promoção da Igualdade Racial. Este último envolve todos os segmentos étnico-raciais: negros, ciganos, indígenas e comunidades tradicionais (quilombolas e povo de terreiro). No contexto da educação, convém ressaltar, especificamente na *lei 10.639/03*, a conquista da militância negra da formulação das diretrizes municipais em João Pessoa para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no ano de 2006.

Em dias atuais, a atuação do Movimento Negro, em João Pessoa, atravessa um momento delicado, sobretudo, por causa da perda do líder João Balula. Hoje a continuidade do movimento obedece a um compromisso: um, com a memória do líder, cujo desempenho, durante toda a sua existência de homem militante, foi ligado à comunidade negra; e outro com a necessidade de manter o processo de afirmação e valorização do povo negro na Paraíba. O sentimento coletivo se fez e se faz presente nas pessoas negras que sempre lutaram e atuaram, em forma doméstica, no dizer de Elisa Nascimento, ou em forma mais institucionalizada. Assim é que, conforme o texto ora em conclusão, vimos que, das reuniões no quintal da casa de uma família, o grupo de agueridas pessoas negras passou a atuar no âmbito

da Universidade, a realizar ações mobilizadoras em via pública, a interferir na gestão municipal, a participar de organizações em âmbito nacional e eventos internacionais, enfim, continuando as lutas pela valorização e pelo respeito aos direitos das pessoas negras.

Referências

ANDRADE, José Cristóvão. **Movimento negro na Paraíba**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida em 10 de maio de 2007.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL BLOCO CARNAVALESCO ILÊ AIYÊ. **Caderno de educação do Ilê Ayê**. Salvador, 1995. Vol.1 – Organizações de Resistência Negra.

BALULA, João. **Movimento negro na Paraíba**. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida em 02 de junho de 2007.

COMISSÃO Campinense do Centenário da Abolição. **100 anos de libertação fictícia**. 1988-1988. Campina Grande, 1988. Cartilha elaborada pela Comissão Campinense do Centenário da Abolição.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

FARIAS, Melânia Nóbrega Pereira de. **Sou, por isso somos e por sermos, sou**. Campina Grande, Monografia de Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba, 2001.

FÉLIX, João Batista de Jesus. Pequeno histórico do movimento negro contemporâneo. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; REIS, Letícia Vidor de Sousa (Orgs.). **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 211-216

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

JOAQUIM, Maria Salete. Universo simbólico e lideranças. In: _____. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

MELO, Josemir Camilo de. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida em 02 de maio de 2008.

MOURA, Clóvis. Formas de resistência do negro escravizado e do afro-descendente. In: MUNAN-

GA, Kabengele. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação, contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

MOVIMENTO NEGRO DA PARAÍBA. Documentos não publicados, 2003. Panfletos e programação de eventos.

_____. **Estatuto**. 1999.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988. 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do livro, 1988.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. A luta afro-brasileira pós-abolição. In: _____. **Pan-africanismo na América do Sul**: emergência de uma rebelião negra. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 178-220.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; REIS, Letícia Vidor de Sousa (orgs). **Negras imagens**: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1996.

SILVA, Jônatas Conceição da. História de lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia. In: **Movimento Negro Unificado. 1978-1988. 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do livro, 1988. p. 7- 17.

SILVA, Tânia Maria Correia da. **LembaOdu**: práticas informacionais no contexto do Movimento Negro na cidade de João Pessoa - PB. João Pessoa, 1999. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba, 1999.

MULHERES NEGRAS EM AÇÃO: TRAJETÓRIAS DO MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Rayssa Andrade

Introdução

No Brasil, na década de 1980, surge um novo sujeito político no cenário dos movimentos sociais. As mulheres negras organizaram-se politicamente, com o objetivo de dar visibilidade a uma significativa parcela da população brasileira a quem os direitos básicos eram negligenciados e negados. Entretanto, a trajetória de luta dessas mulheres negras não se desenvolveu apenas nessas últimas décadas, porque suas ações individuais e coletivas começam a ser registradas em estudos históricos, o que indica que, desde o período colonial, mulheres africanas e afrodescendentes, anônimas ou não, são protagonistas de uma história.

Muitas foram as mulheres negras que atuaram em conjunto com seus familiares - de sangue ou espirituais. Nesse sentido, pesquisadores e pesquisadoras, como Joselina da Silva, destacam inúmeras personagens negras que deixaram um legado para as gerações posteriores, por meio de suas lutas que fortaleceram a identidade negra. Entre elas, estão Luiza Mahin, Aqualtune, Preta Zeferina, Felipa do Pará, Eugênia Ana dos Santos, Maria Nascimento, Maria de Lourdes Vale Nascimento, Laudelina de Campos Mello, Lélia Gonzalez e muitas outras.

Assim, depois da abolição, as mulheres negras estiveram presentes, juntamente com os homens negros, na luta do movimento negro, que se formou em fins do Século XIX, contra o racismo e pela inserção da população negra na sociedade brasileira, tendo em vista que essa parcela foi excluída dos processos de desenvolvimento dos setores social, econômico e político do país, sem o pleno exercício da cidadania.

Na década de 1970, as mulheres negras, muitas ativistas de movimentos sociais, começaram a se inserir no movimento feminista e absorver os conceitos feministas, mas logo perceberam que as concepções feministas não davam conta das questões específicas das mulheres negras, espe-

cialmente no que diz respeito ao trabalho, à saúde e à educação. Contudo, o movimento feminista não considerava em seu discurso as diferenças existentes entre as mulheres, e as categorias de raça, classe, etnia e orientação sexual não eram inseridas. Portanto, o movimento feminista afirmava que as mulheres estariam unidas em uma só categoria, pois a opressão que as atingia estava no fato de serem do sexo feminino.

Assim, elas buscaram elaborar o Feminismo Negro, um conceito que se utiliza da teoria feminista inserindo o recorte racial e de classe, visando abarcar as demandas específicas das mulheres negras. Nesse contexto, o movimento de mulheres negras organizou-se durante a década de 1980, pois era urgente mobilizar essas mulheres de forma autônoma no espaço público. Desse modo, o movimento articulou as lutas contra o sexismo e o racismo, duas visões construídas com fundamento em noções de inferioridade e superioridade estabelecidas nas relações de poder.

No Brasil, muitos grupos de mulheres negras vêm se formando desde o final da década de 1970. Os primeiros surgiram na Região Sudeste, mas, a partir da metade de 1980, o número de organizações cresceu e surgiram diversos grupos de mulheres negras que agiam em outras regiões do país. Dentre eles, destaca-se a Bamidelê – Organização de Mulheres Negras na Paraíba - formada em 2001, que vem atuando, politicamente, no combate às desigualdades sociais, raciais e de gênero, e cujas atividades são desenvolvidas nas áreas de educação, saúde e identidade racial, visando construir e afirmar a identidade e a autoestima, principalmente das mulheres negras, e estimulá-las a participarem efetivamente da luta por seus direitos básicos e por políticas públicas que contemplem suas demandas.

Lutas e estratégias de mulheres negras no período colonial e imperial escravista

Desde o início do período colonial, Século XVI, passando por todo o momento da escravidão no Brasil, as mulheres negras escravizadas, libertas e livres criaram uma série de estratégias cotidianas de luta para resistir às condições colocadas pela sociedade escravista e conquistar suas liberdades. Assim, cabe ressaltar de que forma essas mulheres conseguiram agir e burlar as limitações impostas pela escravidão.

Muitas pesquisas vêm sendo feitas, desde a década de 1980, sobre os espaços de resistência criados pela população negra, especialmente pelas mulheres negras, no período escravista. Entre eles, estão as irmandades religiosas, as casas religiosas de matriz africana, os quilombos e os próprios espaços públicos das vilas e das cidades, que eram frequentados cotidianamente por mulheres negras que exerciam seus trabalhos vendendo quitutes em tabuleiros. Desse modo, essas mulheres, seja nas condições de escravas, libertas ou livres, utilizaram os meios e os espaços que tinham para forjar estratégias de luta, para conquistar suas cartas de alforria, em muitos casos, pela compra, ou pela fuga para os quilombos, ou outras formas de resistência.

Nosso objetivo não é de tratar em minúcias essas estratégias, devido à dimensão e à complexidade do tema, mas de, com base nessas afirmações, mostrar que as mulheres negras iniciaram seu protagonismo e luta desde que chegaram à América. Nessa perspectiva, destacamos, de acordo com as autoras Rocha (2001) e Silva (2010), personagens paraibanas como Gertrudes Maria, Juliana, Salustia, Tereza de Angola, Vicência, Adélia de França, Chica Barrosa, Joana Pé de Chita e Rita Maria do Peixe.

Assim, as mulheres negras foram atingidas diretamente pelas formas de opressão da sociedade - o racismo e o sexismo. Nesse sentido, destacamos o “estupro colonial” empreendido contra as mulheres negras por homens brancos, que utilizaram o discurso de que eram mulheres dadas para o prazer, pois tinham uma sensualidade exacerbada. Além disso, a prática das tarefas subalternas por essas mulheres, estigmas que permaneceram até o período contemporâneo e que continuam sendo combatidos pelas mulheres negras organizadas.

A participação das mulheres negras no Movimento Negro Brasileiro

Em fins do Século XIX, as mulheres negras, muitas libertas em 1888, começavam a se inserir, juntamente com os homens negros, em associações de diversos tipos, que foram fundadas pela população negra. O período da criação das associações das “pessoas de cor” e da imprensa negra se constitui como a primeira fase do movimento negro na República. As associações objetivavam mobilizar e conscientizar a população negra, procurando mostrar-lhe o seu valor e os seus direitos de cidadão brasileiro na nova ordem social.

As mulheres desempenhavam papéis secundários nas associações e na imprensa negra, como auxiliares nas ações dos homens. Entretanto, na primeira fase do movimento negro (1989-1937), havia departamentos de mulheres chamados de “Quadro de Damas” e até organizações formadas apenas de mulheres negras, como o Grupo das Margaridas, em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul, no Rio Grande do Sul. Essa última, uma das mais antigas associações autônomas de mulheres negras que se conhece no Brasil republicano, foi fundada em 1908.

Nesse contexto, algumas ativistas negras se sobressaíram, nas primeiras décadas do Século XX, pois já discutiam a questão racial numa perspectiva política, como Benedita Correia Leite, Maria de Lourdes Souza, Lavínia Horta, Maria de Lourdes Bodine e Benta de Oliveira. Nesse período, surge a Frente Negra Brasileira (1931-1937), uma das primeiras organizações do movimento negro que esteve presente nas diversas regiões do país e que tratou explicitamente da discriminação racial e da exclusão da população negra e da economia nacional. A FNB procurou incluir as mulheres negras em suas lutas, com a criação de espaços como a “Sala Feminina”. Todavia elas eram afastadas dos cargos nas instâncias decisórias, pois o contexto social das relações de gênero era de que à mulher cabia o papel de mãe e de esposa e a ela eram reservadas atividades no âmbito recreativo e de assistência social nessas organizações.

No período compreendido por pesquisadoras/as como a segunda fase do movimento negro (1945-1964), percebemos a participação das mulheres negras nos cargos de comando da União dos Homens de Cor (UHC), uma organização que atuou entre os anos de 1940 a 1950. Dessa forma, no Teatro Experimental do Negro (TEN), nos anos de 1940 a 1960, as mulheres negras participaram ativamente de várias atividades e não ficaram indiferentes ao grupo. O

Jornal *Quilombo* (1948-1951), publicado pelo TEN, foi amplamente utilizado pela ativista negra, Maria de Lourdes Vale Nascimento, que se dirigia às mulheres negras através da coluna “Fala Mulher”, no qual as suscitava a assumir a luta político-partidária para superar as desigualdades raciais e sexistas, articulando as questões de raça e de sexo em seu discurso.

Em 1950, foi criado o Conselho Nacional das Mulheres Negras, cujas fundadoras eram mulheres vinculadas ao TEN, mas a maior parte das propostas elaboradas pelo Conselho não se efetivaram. Nessa segunda fase, entre as principais lutas, estava a defesa de direitos das empregadas domésticas, profissão exercida, em sua maioria, por mulheres negras. Essa luta que contou com grande contribuição de ativistas como Laudelina de Campos Mello (1904-1991). Entretanto, mesmo conseguindo mais espaços nesse período, principalmente na imprensa negra e em cargos de comando em algumas organizações, as mulheres negras continuaram marginalizadas, exercendo, de maneira geral, as tarefas de apoio dentro das organizações ou as atividades recreativas e assistenciais, que eram vistas pelos homens do movimento como pouco importantes. Assim, é nesse momento em que as mulheres negras passam a unir, num discurso mais politizado, as questões raciais e de gênero e entender que as mulheres negras tinham questões específicas que mereciam ser discutidas no âmbito político.

Na década de 1970, o movimento negro começou a se reorganizar nacionalmente, pois havia sido reprimido no período da ditadura no Brasil (1964-1985), quando as organizações antirracistas passaram a ser vistas com desconfiança pelos órgãos de repressão. Mas, no final da década de 1970, o movimento negro consegue se organizar juntamente com outros movimentos sociais, que passaram a figurar novamente no cenário político nacional. Essa retomada deu-se em resposta a atos de violência racial que aconteceram em todo o Brasil durante o regime militar. Nesse contexto, foi criado, em 1978, por ativistas negros o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Em sua primeira Assembleia Nacional de Organização e Estruturação, foi acrescentada a palavra ‘negro’. No primeiro congresso desse movimento, em 1979, o nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado, pois o objetivo central era o de combater a discriminação racial.

Dentro do Movimento Negro Unificado (MNU), as questões referentes às mulheres negras

foram colocadas em pauta nos centros de luta e tratadas nos documentos aprovados nos congressos. O MNU passou a reconhecer, no Programa de Ação de 1982, que as mulheres tinham questões específicas a serem tratadas. No entanto, o discurso do movimento situou-se muito distante da prática, e as mulheres negras não eram representadas nas instâncias de poder/decisão. Dessa forma, as mulheres passaram a questionar o seu papel dentro e fora do movimento. A partir desse momento, as mulheres negras começaram a compreender, de forma mais madura, que eram prejudicadas pelo machismo de homens brancos e negros, inclusive de militantes. Então, devido à falta de espaço, dentro do movimento negro, para tratar de suas questões, algumas delas criaram os próprios grupos.

Nessa fase, o autor Petrônio Domingues (2009) diz que surgiram os primeiros grupos de mulheres negras: o Aqualtune (RJ), de 1978, um grupo de estudos vinculado ao Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN); o Luiza Mahin, de 1980; o Nzinga - Coletivo de Mulheres Negras (RJ), e o Coletivo de Mulheres Negras (SP), ambos criados em 1983. Durante seus diversos momentos, o movimento negro compreendeu o racismo como um problema social que atingia mulheres e homens negros da mesma forma, entretanto, a condição da mulher negra, na sociedade, abarca uma série maior de conflitos que articulam várias formas de opressão.

Feminismo negro: as mulheres negras como sujeito político autônomo

Em fins da década de 1970 e início de 1980, feministas e ativistas negras começaram a organizar o Feminismo Negro, um conceito que buscou desenvolver e aplicar a teoria feminista às questões e às demandas específicas das mulheres negras. No entanto, as feministas negras, que começaram a se inserir no Movimento Feminista que se reorganizou nesse período, não conseguiam debater suas questões específicas no interior do pensamento e do movimento feminista. Assim, romperam com o discurso identitário do feminismo tradicional, com base na perspectiva europeia e na estadunidense, que afirmava uma única identidade feminina, apoiada na afirmação de que a opressão às mulheres estava centrada na questão de gênero. Porém, as reflexões e as discussões em torno da formulação do feminismo negro que vinham sendo feitas por grupos de mulheres negras, nos Estados Unidos, no Ca-

nadá e na Inglaterra, vão repercutir tardiamente no Brasil.

Nessa perspectiva, a autora Sueli Carneiro, importante ativista e intelectual negra, discute, em seus estudos, os estereótipos que foram construídos em representações da mulher negra no Brasil, desde o período colonial, e a formação de um conceito que articulasse gênero e raça. Assim, desprezar o recorte racial, na temática de gênero, compromete o aprofundamento da compreensão dos fatores culturais racistas e preconceituosos que são determinantes nas violações dos direitos humanos das mulheres no Brasil. Essa intersecção entre categorias como raça, gênero e classe tornou-se essencial para se compreenderem as condições específicas das mulheres negras em nossa sociedade multifacetada, que se caracteriza como portadora de um racismo que, durante muito tempo, não foi declarado oficialmente e que, ainda hoje, é omitido pela sociedade brasileira em geral.

Destarte, a partir das reflexões propostas pelo Feminismo Negro, foi constituído o Movimento de Mulheres Negras no Brasil, na década de 1980, que centrou seus debates e ações em grupos de mulheres negras formados, desde fins da década de 1970, em todo o território nacional. Esse movimento social foi formado num contexto de relações de poder entre as mulheres negras e os Movimentos Negro e Feminista, pois ambos afirmavam que as questões relativas às mulheres negras deveriam estar dentro de suas agendas políticas, entretanto, colocavam as demandas desses sujeitos como secundárias. Assim, essas mulheres buscaram sua autonomia e construíram um novo sujeito político no cenário público brasileiro. Esse processo de constituição do movimento de mulheres negras se desenvolveu no decorrer da década de 1980, com destaque para alguns marcos políticos, como o III Encontro Feminista Latino-americano, realizado em Bertioga (SP), em 1985.

Assim, o principal objetivo do Movimento de Mulheres Negras é de lutar contra o racismo e o sexismo, empreendidos por meio de ações políticas em diversas áreas, principalmente, na educação, na saúde, na cultura, no combate a todos os tipos de violência e discriminação racial, e focam nas reflexões sobre as questões relativas ao pertencimento racial, o que contribuiu diretamente para a elevação da autoestima das mulheres negras e o respeito à sua ancestralidade africana.

Movimento de Mulheres Negras: ações da Bamidelê – Organização de Mulheres Negras na Paraíba

A partir da década de 1980, o Movimento de Mulheres Negras, no Brasil, centrou suas ações em diversos tipos de grupos (coletivos, associações, centros de estudo, comissões, institutos, ONGs) que, nas últimas três décadas, formaram-se em vários estados do país e ainda continuam se formando novos grupos de mulheres negras, como o Odara – Instituto da Mulher Negra - fundado no ano de 2010, no estado da Bahia.

Dentro dessa rede de organizações, a Bamidelê foi fundada no ano de 2001 e surgiu imersa no contexto da instituição do *Ano Internacional de Mobilização Contra o Racismo*, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Em 2001, foi realizada a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas*, em Durban, na África do Sul. Portanto, esses eventos, em esfera internacional, mobilizaram intensamente o Movimento de Mulheres Negras, em âmbito nacional, pois uma série de debates foi realizada, meses antes da conferência, que resultaram na elaboração de documentos e articulações que tiveram o objetivo de garantir a participação efetiva das mulheres negras brasileiras, que apresentaram suas reivindicações na conferência.

Ressalte-se, entretanto, que, antes da formalização da Bamidelê, em 2001, havia, na Paraíba, um Grupo de Mulheres Negras, formado desde 1998, de cujas reuniões, realizadas no Mosteiro de São Bento, participavam cerca de 15 mulheres. O grupo foi criado em 1998, por algumas mulheres que participavam dos Agentes da Pastoral Negros – APNs - organismos de conscientização e valorização da mulher negra e do homem negro em suas respectivas comunidades de fé e fora delas, que agem na luta contra o racismo e a discriminação racial, e entre cujos objetivos estão resgatar a história e os valores culturais e religiosos do povo negro, com o intuito de construir uma identidade positiva e desenvolver ações políticas efetivas na inclusão da população negra na sociedade.

Essas ativistas perceberam que seria preciso fazer um trabalho específico com mulheres negras no estado. Passados alguns anos, três dessas mulheres, que iniciaram o trabalho grupal, decidiram institucionalizá-lo, com a fundação, em 2001, do Grupo de Mulheres Negras da Paraíba – Bamidelê. Assim, firmou uma organização com

identidade própria, que objetivava, principalmente, desenvolver trabalhos com mulheres negras, nas zonas rural e urbana, para conscientizá-las sobre a discriminação racial e trabalhar com jovens negras, através de artes, com o intuito de trazer os valores da cultura e de criar um trabalho de educação com crianças e adolescentes.

Assim, é dentro dessa conjuntura que a Bamidelê – OMN - inicia suas ações na Paraíba, um estado em que, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos censos de 2000 e 2010, os níveis de desigualdade social, analisados de acordo com a raça, o gênero e a classe, indicam as mulheres negras como o segmento social com alta vulnerabilidade.

Nesse contexto, o primeiro projeto desenvolvido pela organização foi *Redes de Solidariedade: saúde reprodutiva, gênero, etnia e cidadania na Paraíba*. Os recursos para a concretização das ações vieram da Fundação Ford, uma organização privada, sem fins lucrativos, que apoia instituições comprometidas com a consolidação da democracia, assim como para o fim das injustiças sociais e o desenvolvimento humano.

Portanto, o projeto “Redes de Solidariedade” objetivava superar as desigualdades sociais, os estigmas e preconceitos, que afetam as mulheres e as jovens negras na Paraíba. Para isso, realizou a formação e a capacitação de mulheres e jovens negras sobre questões referentes à saúde e aos direitos reprodutivos, identidade étnico-racial, autoestima e direitos humanos. A reflexão sobre esses temas teve a finalidade de levar esses sujeitos a compreenderem a luta contra o racismo e o sexismo, de atuarem na luta contra eles e de exigir do poder público a ampliação de direitos e a garantia do acesso aos já conquistados.

Em seus projetos, a Bamidelê desenvolveu as atividades dentro dos eixos de trabalho – educação, saúde e identidade racial – no projeto “Redes de solidariedade”. Essas atividades envolveram grupos de mulheres e adolescentes negras de três municípios paraibanos: Santa Rita, João Pessoa e Alagoa Grande, especificamente em Caiana dos Crioulos, um remanescente de quilombo. Assim, as oficinas, uma das atividades do projeto, eram realizadas regularmente com cerca de 55 mulheres - 15 do Bairro de Marcos Moura, em Santa Rita, e 40, de Caiana dos Crioulos, em Alagoa Grande. As oficinas realizadas, entre os anos de 2002 e 2003, abordaram temas que tinham como objetivos norteadores: resgatar e valorizar a história e a cultura afro-brasileiras; infor-

mar sobre as doenças que atingem a população feminina, especificamente, as mulheres negras e desenvolver ações que tratassem das temáticas referentes a gênero, saúde em geral, saúde e direitos reprodutivos, identidade e prevenção às drogas.

De tal modo, as oficinas com os grupos de mulheres atuaram na construção e na afirmação da identidade negra e de gênero. Nesse sentido, citamos a oficina “Arte e vida”, que utilizava a dança e o teatro, semanalmente, com quatro grupos de adolescentes na cidade de Santa Rita, com, aproximadamente, 120 jovens. A oficina “Arte e vida” tinha como objetivo valorizar a cultura afro-brasileira e a beleza da mulher negra e estimulá-las a conhecer seus corpos, a despertar-lhes o respeito próprio e, ao mesmo tempo, capacitar as jovens em atividades profissionais, dando destaque à cultura e à estética afro e, da mesma forma, para o exercício da cidadania.

No decorrer do ano de 2002, as jovens do grupo “Arte e vida” realizaram a “Festa da pipoca” e o “Show Beleza Negra”, este último realizado como uma das atividades da Semana de Consciência Negra, no mês de novembro. Esses dois eventos estimularam a participação e o interesse da comunidade pela cultura afro-brasileira, assim como a sensibilização para as questões da discriminação racial e de gênero.

Nos anos de 2002 e 2003, a Bamidelê realizou o I e o II *Seminários de Políticas Afirmativas para Afro-descendentes*. As ações afirmativas são políticas públicas que têm o objetivo de reparar danos causados a grupos sociais discriminados, com o objetivo de proporcionar a inclusão desse grupo e a prática da cidadania. Esses seminários foram muito importantes, pois contribuíram para o debate sobre as ações afirmativas, que já estava sendo empreendido na Paraíba. Nesse sentido, a Bamidelê promoveu, nos anos posteriores, mesas redondas e oficinas para discutir as políticas de ações afirmativas, sempre destacando as questões das mulheres negras. Assim, teve participação efetiva durante todo o período de discussão sobre a implementação das cotas na Universidade Federal da Paraíba.

Nesse sentido, a organização feminista negra participou como integrante da execução de projetos de extensão, desenvolvidos entre os anos de 2005 e 2011, juntamente com grupos da Universidade Federal da Paraíba. No que diz respeito às ações na implementação da Lei 10.639/03, que institui a obrigação do Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, a Bamidelê parti-

cupou da vice-coordenação da organização e efetivação do Curso de Extensão *População Negra e Direitos Humanos: educação das relações étnico-raciais com discentes da UFPB, professores/as, ativistas da sociedade civil*, realizado no ano de 2009. Todavia, somente em 2010, aprovaram-se as ações afirmativas na UFPB, porém predominam as cotas sociais com recorte racial.

No ano de 2011, organizou-se o *Seminário Acesso e Permanência na UFPB: ações afirmativas e assistência estudantil*, em parceria com o DCE/UFPB, para discutir as questões ligadas à permanência dos ingressos pelas cotas na universidade. Também, destacamos, no mesmo ano, a parceria no desenvolvimento do Programa de Promoção da Igualdade Racial e Valorização da Matriz Cultural Africana no Estado da Paraíba/Nordeste/Brasil (PROAFRO), organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB).

Nos anos de 2003 a 2005, a organização deu continuidade às ações iniciadas com o projeto “Redes de Solidariedade”, e finalizando-o em 2004, deu início ao projeto *Mulher negra, saúde reprodutiva e direitos sexuais: construindo caminhos para a felicidade de viver*. Além dos objetivos estabelecidos no projeto anterior, foram acrescidos os de capacitação de lideranças dos grupos de mulheres e jovens para reivindicar políticas públicas e intervir na elaboração delas. Ainda se começou um trabalho com parteiras tradicionais de Caiana dos Crioulos. Nesse sentido, a Bamidelê estabeleceu parcerias com organismos do Movimento Negro e Feminista. Entre as diversas articulações, destacamos as parcerias com o Instituto de Referência Étnica (IRÊ) e com a Cunhã – Coletivo Feminista. Ambas são organizações que atuam na Paraíba.

Assim, entre 2001 e 2005, a Bamidelê promoveu uma série de atividades e debates públicos, com o intuito de dar visibilidade às questões das mulheres negras paraibanas. Dos vários eventos realizados, ressaltamos as comemorações do *Dia Internacional da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha*, em 25 de julho. Essa data foi instituída, em 1992, na ocasião do *I Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e afro-caribenhas*, realizado em Santo Domingos, de modo que foi criada como marco internacional da luta e da resistência das mulheres negras. Dessa forma, a Bamidelê realizou eventos todos os anos, desde 2001, em comemoração ao dia 25 de julho, com o objetivo de visibilizar a luta das mulheres negras e estabelecer parcerias com outros movi-

mentos sociais, para fortalecer as ações no combate às desigualdades sociais, raciais e de gênero na Paraíba.

No que se refere ao trabalho com a identidade negra na Paraíba, destacamos a campanha “No Censo 2010, afirme sua negritude. Moren@ não, eu sou negr@!”, iniciada em 2009, que teve como objetivo promover a afirmação da identidade de negros e negras, de todas as idades, no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010. Essa campanha foi veiculada, principalmente, no meio eletrônico e através de panfletos e de camisetas produzidas com o título da campanha, uma das ações políticas da Bamidelê – OMN, visando enfrentar o racismo e promover a igualdade racial no Estado.

Em suma, as ações e os debates realizados pela Bamidelê, na Paraíba, desde o ano de 2001, deram visibilidade às questões específicas das mulheres negras paraibanas e fortaleceram a construção e a afirmação das identidades racial e de gênero dessas mulheres, ou seja, elas se reconheceram como mulheres negras e compreenderam a opressão que as atingia, com a articulação das duas condições. Partindo desse reconhecimento identitário e da formação recebida através das atividades desenvolvidas dentro dos projetos, as mulheres e as jovens negras atuaram no controle social, principalmente no campo da saúde, em suas comunidades, e entenderam a importância da participação efetiva da população na exigência e na criação de políticas públicas que atendam às suas demandas.

Assim, no Brasil, o Movimento de Mulheres Negras vem atuando, desde a década de 1980, através das diversas organizações, formadas em todas as regiões do território nacional, no sentido de transformar as desigualdades sociais, as raciais e as de gênero, que atingem as mulheres negras no atendimento de suas questões específicas e na efetivação dos direitos humanos, com vistas a elevar os níveis sociais na educação, na saúde, na cultura e na participação nas decisões políticas do país.

Referências

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. Gênero (Orgs.), **Democracia e Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002, p. 167-193.

DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e LuízasMahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. **Movimento Negro Brasileiro**: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 17-48.

MOREIRA, Núbia Regina. **A Organização das Feministas Negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila M.(Org.) **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002, p. 7-42.

ROCHA, Solange P. **Na trilha do feminino**: condições de vida das mulheres escravizadas na Província da Paraíba (1828-1888). Recife, Dissertação (Mestrado em História), PPGH/UFPE, 2001.

ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 237-256.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. As ONGs de mulheres negras no Brasil. Sociedade e cultura: **Revista de Ciências Sociais**, vol. 12, n. 2, jul/dez, 2009, p. 275-288.

SILVA, Maria da Penha. Mulheres negras: sua participação histórica na sociedade escravista. João Pessoa: **Cadernos Imbondeiro**, vol. 1, n. 1, 2010, p. 8.

LIDERANÇA FEMININA NO CANDOMBLÉ PESSOENSE

Ivana Silva Bastos

O real e o vivido se organizam e se estruturam em binarismos como feminino e masculino. Tais binarismos demonstram rivalidades no campo do poder onde está inserido o universo das religiosidades.

Nossa proposta, nesta pesquisa, é articular o tema das religiões afro-brasileiras às discussões levantadas pelas questões de gênero, com vistas a perceber como esse intercâmbio pode demonstrar o complexo tratamento dos temas em foco.

O interesse pelo estudo foi despertado pela presença e pela autoridade das mulheres nas religiões afro-brasileiras, em especial, no candomblé e na umbanda, algo visto no campo de pesquisa¹ e na literatura. Chamam a atenção as características do papel desempenhado pelas mulheres (mães de santo, mães pequenas, equedes, sidagãs etc.), quando comparadas aos papéis que lhes são destinados em outras denominações religiosas fora do campo religioso afro-brasileiro.

O universo feminino ganha destaque pela superioridade numérica nos terreiros (LANDES, 1967; BARBARA, 2002) e pela notória “autoridade” nesses espaços onde elas fazem seus trabalhos e alcançam elevados graus na hierarquia religiosa (VERGER, 1986; WOORTMANN, 1987; ABIODUN, 1989, BERNARDO, 1986). Essa é uma diferença importante, pois, “em todas as sociedades conhecidas, é o homem que detém o poder religioso. É ele quem faz a mediação entre os ‘outros’ e os deuses. Em outras palavras, somente alguns homens, de uma determinada sociedade, têm o poder de conversar e ouvir as vozes divinas” (BERNARDO, 2005, p. 1).

De alguma forma, essa posição de destaque feminina, no contexto das religiões afro-brasileiras, está ligada ao modo de vida e à cultura das africanas que vieram para o Brasil. Na África, apesar de os homens deterem o poder religioso (BERNAR-

DO, 2005), as mulheres, especialmente entre os iorubas, eram grandes negociantes, e no mercado, eram maioria. Veremos o que isso tem a ver com o poder feminino na religião.

Entre as mulheres iorubas, há o costume de as jovens se separarem “prematuramente” de suas famílias. Portanto, deixam seus lares para comercializar produtos em mercados distantes. Quando idosas, continuam a tradição enviando suas filhas para as feiras importantes. Quanto a elas, ficam perto de suas casas, com seus tabuleiros, ou abrem pequenas vendas. Bernardo (2005) diz que essas trocas comerciais realizadas nas feiras tanto podem ser para a subsistência quanto para acumulação. Notamos, aqui, a autonomia da mulher ioruba.

No Brasil, onde esses hábitos e costumes não foram suprimidos, é possível encontrar paralelos entre o mundo das mulheres africanas e o mundo das escravas brasileiras e suas descendentes. Bernardo (2005) fala das “negras ganhadeiras” do Brasil. São as “feirantes”, que lembram bastante as mulheres africanas que comercializavam em feiras e mercados africanos.

Esse comportamento das “negras ganhadeiras” modificou e interferiu no processo escravista e pós-escravista, pois as escravas conseguiram se alforriar com mais facilidade que os homens. Isso porque elas eram ótimas comerciantes e costumavam vender alimentos. Assim, conseguiam o sustento financeiro para si e para seus filhos, sem mencionar a compra de suas cartas de alforria.

Atrelados à independência financeira, somaram-se outros fatores que favoreciam a autonomia feminina. As mulheres acima descritas, “independentes” financeiramente, negavam-se a casar com homens que, na maioria dos casos, seriam uma carga para elas. Para eles, era bem mais difícil conseguir se alforriar – já que eram mais necessários à produção na qual o sistema escravista estava baseado – e, mesmo após a escravidão, sofreram bastante porque foram condenados ao desemprego e, muitas vezes, expulsos

¹ Dissertação de Mestrado publicada em 2011, resultado de pesquisa realizada no Terreiro Tata do Axé, localizado na cidade de João Pessoa. Pesquisa de Iniciação Científica realizada em 2007/2008 nos terreiros da referida cidade.

dos trabalhos que executaram por tanto tempo, para serem substituídos pelos imigrantes.

Percebe-se, portanto, que a estrutura familiar entre os descendentes de escravos diferenciou-se da predominante na época, tradicionalmente nuclear – pai, mãe e filhos. Entre os afro-brasileiros, muitas famílias eram formadas somente pelas mães e seus filhos, sem a presença do pai como autoridade. Essa função era desempenhada pela mãe.

Tais razões histórico-sociais influenciaram a centralidade da mulher no candomblé. Isso porque, como já mencionado, as mulheres africanas tiveram uma postura diferenciada da predominante na sociedade brasileira da época e, em função disso, tiveram acesso a papéis centrais nessas casas de culto. Por exemplo, no tocante ao fato de as escravas serem ótimas comerciantes, elas podiam comprar, mais facilmente, suas alforrias e eram mais numerosas do que os homens, em relação à conquista da liberdade e ao dinheiro necessário à prática dos cultos africanos. Esse é um dos motivos que podem explicar o papel central da mulher nessas religiões, mas não o único – embora todos estejam, de alguma forma, relacionados.

Nesse contexto, é relevante lembrar que, provavelmente pelos aspectos já mencionados, foi de iniciativa feminina o surgimento das primeiras casas de candomblé na Bahia (os outros tipos de religião afro-brasileira, como a umbanda, surgiram depois, com o correr do tempo) e da herança de mantê-las como lideranças nesses espaços tidos como os mais antigos do país. Trata-se das seguintes casas: Terreiro Ilê IyáNassô (Casa de Mãe Nassô), conhecido como Casa Branca, o Ilê Opô Afonjá e o Ilê IyáOmin Axé IyáMassé (Casa da Mãe D'água, força sagrada de IyáMassé, que quer dizer Iemanjá), o famoso e popularmente conhecido terreiro do Gantois.

Podemos notar como nos próprios nomes de tais terreiros há uma inegável ênfase na imagem feminina:

Terreiro Ilê IyáNassô (Casa de Mãe Nassô), conhecido popularmente como Casa Branca do Engenho Velho, localizado em Salvador. Esse terreiro, até onde se sabe, foi fundado no Século passado por três ex-escravas iorubas, cujos nomes africanos eram Adetá, Iyakala e Iyanassô, vindas da cidade de Keto (SILVA, 1994, p. 59).

Esses são os primeiros terreiros de que se tem notícia e datam do Século XIX. São candomblés

iorubas de origem feminina, mas não foram, segundo Bernardo (2005), os únicos no Brasil fundados por mulheres. Em São Luís do Maranhão, tanto a Casa das Minas quanto a Casa de Nagô detêm o feminino em suas origens. O primeiro foi fundado por Maria Jesuína, africana do Benin. Josefa e Joana, de Abeokuta, fundaram a Casa de Nagô.

Rosamaria Barbara (2002) realizou uma pesquisa em Salvador, em um desses terreiros tradicionais, o Ilê Opô Afonjá, e confirma que a liderança da casa tem sido ocupada sempre por mulheres, desde o tempo da fundadora, Mãe Aninha Obabií – o mesmo ocorre nos outros terreiros acima mencionados.

Na Casa Branca do Engenho Velho, o terreiro mais antigo de tradição queto na Bahia, a iniciação para receber o orixá em transe permanece ainda exclusiva para as mulheres, e, em outros terreiros, como o de Oxumaré, a entrada na roda é proibida aos homens, como pudemos observar *in loco* e nos foi explicado no próprio terreiro (BARBARA, 2002, p. 8-9 – grifo da autora).

Como podemos perceber, a restrição aos homens não é uma prática somente das três casas de santo referidas, porquanto, em outros terreiros, somente as mulheres podem incorporar os orixás.

Outro elemento característico das religiões afro-brasileiras, que merece atenção na análise do papel de destaque da mulher no candomblé, é a mitologia, pois é base que estrutura e fundamenta parte importante do funcionamento da supracitada religião. Ela está presente nas explicações da criação do mundo e dos homens, na constituição dos atributos dos orixás, na justificativa dos tabus, no sentido das danças rituais, enfim, a mitologia continua exercendo função indispensável no ritual e no dia a dia do terreiro, principalmente nos arquétipos ou modelos de comportamento dos filhos e das filhas de santo, que lembram, no cotidiano, as características míticas dos orixás dos quais cada um acredita descer.

O principal mito de criação exposto por Prandi (2001), em seu conhecido livro, “Mitologia dos Orixás”, conta que foi Oxum – orixá feminino – a grande responsável pela invenção do candomblé. A “mulher”, na religião dos orixás, teve papel crucial na mitologia, não só na criação, mas também na harmonia entre deuses, deusas e humanos. Vários mitos demonstram que as iabás

(orixás femininos) são poderosas e, em muitas situações, desafiam e enfrentam o poder das deidades masculinas². Com isso, não queremos dizer que, no candomblé, não haja diferença de tratamento entre homens e mulheres, no que tange à hierarquia de gêneros. Entretanto, há mais elementos – quando comparada com outras religiões ocidentais – que relativizam a hierarquia e a estabilidade dada aos gêneros.

Após verificarmos as influências histórico-sociais e mitológicas que nos auxiliam a compreender o poder feminino nas religiões afro-brasileiras, apresentamos um pouco da rotina de uma mãe de santo³ pessoense, observando sua rotina no Ilê Tata do Axé e na Comunidade de Cruz das Armas, onde ela nasceu e cresceu, e onde esteve localizado o terreiro até pouco tempo⁴.

A referida Ialorixá foi iniciada na umbanda aos quatorze anos de idade – só depois, mudou sua denominação para o candomblé, Jeje. Esteve envolvida, de forma indireta e direta, respectivamente, na criação das primeiras federações paraibanas: Federação dos Cultos Africanos do Estado da Paraíba, Cruzada Federativa de Umbanda e Federação Independente dos Cultos Afro-brasileiros da Paraíba – a FICAB.

Toda essa articulação só comprovava uma característica muito peculiar à sacerdotisa, a vontade de lutar não só em prol de sua religião, porque esse caráter articulador da mãe de santo acabou se expandindo em maiores dimensões. Ela começou a se unir a movimentos sociais, como o Movimento Negro, por exemplo, em que atua há mais de 30 anos, e do Movimento de Mulheres, sempre reivindicando os direitos de “seu povo”. Começou também a procurar os órgãos públicos, aos quais solicitava ajuda para efetivar melhorias e, dessa forma, acabou ganhando muita visibilidade não só no Bairro de Cruz das Armas, mas também em toda a cidade de João Pessoa.

A mãe de santo aprendeu a se associar a redes de apoio, passou a integrar a Marcha Mundial das Mulheres e foi personagem importante na criação da Rede Mulheres de Terreiro da Paraíba. Seu envolvimento e interesse pela criação de uma Rede de Mulheres específica para o Esta-

do se deu em função de situações que vivenciou dentro do próprio terreiro. Depois da criação da mencionada rede, cuja coordenadora é a Ialorixá, já aconteceram vários eventos em que se discutiram questões de gênero dentro dos terreiros.

Como funcionária pública, a sacerdotisa trabalha na Secretaria de Desenvolvimento Social do Município, na gestão do atual prefeito da cidade de João Pessoa. Trabalha também no Centro de Cidadania, onde forma rodas de diálogo para debater sobre religião, sempre discutindo as questões das religiões de matriz africana.

Outro meio encontrado pela mãe de santo para falar de sua religião são as ondas do rádio. Ela é radialista e apresenta um programa na Rádio Tabajara AM – Programa Afro Brasil – onde fala sobre o candomblé, seus/suas deuses/as, mitos e rituais.

Como líder religiosa, considera-se responsável não só por seus filhos e filhas de santo, mas também por toda a comunidade e pelos adeptos da religião. A visão que a Iyá tem de liderança religiosa acaba ultrapassando essa esfera e espalhando-se pela comunidade. Devido ao seu envolvimento com o bairro, numa ligação de solidariedade e de compromisso com seu povo, à iniciativa de formar grupos de conversa entre as mulheres de terreiro – pela influência de sua proximidade com o movimento de mulheres – e à sua relação com a Federação Independente dos Cultos Afro-brasileiros da Paraíba e com a prefeitura, a Ialorixá findou por se destacar na atuação comunitária.

A sacerdotisa sempre procurou instituições – como a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), por exemplo – para arrecadar alimentos, fazer cestas básicas e distribuir para as pessoas mais carentes do bairro. O ilê conta, ainda, com o auxílio do Governo Federal, com o Programa Fome Zero⁵ – já que os terreiros foram escolhidos como pontos de distribuição das cestas básicas – e de outras instituições como a Prefeitura e a Federação Independente dos Cultos Afro-brasileiros da Paraíba – a FICAB, através da qual a Ialorixá desenvolve uma assistência voltada para a saúde pública do bairro, organizando palestras e eventos para discutir temas como sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, auxílio às pessoas que precisam de serviços médicos públicos, entre outras coisas. A mãe de santo tem plena consciência da dificuldade de acesso da

² A pesquisa constata que o comportamento mitológico dos orixás femininos influencia, de alguma maneira, as atitudes das mulheres de terreiro.

³ Mãe Renilda Bezerra de Albuquerque. Ela autorizou a autora deste artigo a utilizar seu verdadeiro nome.

⁴ A mudança ocorreu, de acordo com Mãe Renilda, por solicitação do Orixá da casa, Oxóssi, através do jogo de búzios. O motivo seria o espaço, já pequeno e insuficiente para comportar os adeptos. O terreiro está localizado, atualmente, no Bairro de Mangabeira, em João Pessoa.

⁵ O Programa Fome Zero é operacionalizado através de parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal (SEPPIR).

população – não só de Cruz das Armas, mas de toda a população carente – aos serviços de saúde pública e tenta facilitar esse acesso. Esse serviço é prestado, principalmente, às mulheres.

Em relação à política, a mãe de santo atua no Partido dos Trabalhadores (PT) desde 1972. Depois, muda de partido indo para o PSB, do qual ainda faz parte agindo na Secretaria de Mulheres. Essa articulação ultrapassa os espaços do terreiro, como observamos, pois, além da ligação com as diversas instituições mencionadas, ela inicia uma aproximação com a prefeitura do município. Essa participação política acabou envolvendo-a ainda mais. Como participante do Movimento Negro, seu nome começou a ser cogitado para uma possível candidatura.

O “espírito político” da Iyá revela-se com clareza quando menciona que o terreiro não é só espaço de culto, mas também de reivindicação e de luta pelos direitos. É perceptível que ela emprega estratégias – como a participação nos movimentos e nos partidos políticos – para criar redes de articulação e ganhar reconhecimento e legitimidade. Esse discurso em busca de autenticidade e de fidedignidade já foi incorporado às redes discursivas dos adeptos, como constatado nas falas da mãe e das filhas de santo. Essas articulações demarcam uma estratégia de construção de identidade que tem o poder público como um de seus principais destinatários. Gonçalves e Oliveira dizem que há uma interligação entre dois movimentos: “a entrada, de forma coletiva e articulada, das religiões afro-brasileiras na esfera pública, e o processo de afirmação do candomblé como religião autônoma” (2010, p. 10).

Quando questionada a respeito de sua candidatura a vereadora, a sacerdotisa diz que as pessoas do Movimento Negro começaram a falar com frequência da possibilidade de sua candidatura ao cargo, como aconteceu na Secretaria de Mulheres do PSB, que precisava fechar a cota de mulheres candidatas⁶. O resultado dessas discussões e sugestões foi a candidatura da Ialorixá, embora não tenha conseguido êxito no final do processo eleitoral⁷. Mas há aí um contrassenso

porque o objetivo da candidatura foi de eleger um representante do meio, o que não aconteceu. De fato, nada mudou em caráter de representatividade porque o povo de santo continua sem um político que defenda seus interesses. Todavia, a Ialorixá defende que seu intuito se realizou, por ter iniciado algo que nenhum pai ou mãe de santo fizera até então. Em outras palavras, nenhum sacerdote ou sacerdotisa da religião, até outubro de 2008, havia se candidatado a algum cargo público em João Pessoa, e ela o fez.

Isso parece fazer parte do “empoderamento” vivido pela Ialorixá. Conforme Deere e León (2002), é o processo pelo qual ela passa a adquirir controle pela própria vida e definir a própria agenda. Portanto, o “empoderamento” atrela-se aos interesses dos que não têm poder, nesse caso, o povo de santo, tanto no que tange à prática de sua religiosidade quanto ao acesso aos bens públicos, assumindo uma ideia de mudança desejada. Averiguamos, então, que, nesse contexto, a sacerdotisa busca espaços institucionais de negociação e articulação com o poder público, através da busca por representatividade, reconhecimento, reivindicação de direitos e de políticas públicas para os adeptos. Tais influências denotam uma transformação social promovida pelo contexto sociocultural que se caracteriza por diversas mudanças, conquistas e expansão de movimentos feministas e a aproximação deles com os terreiros. Tudo isso vivenciado de maneira bem próxima pelo Terreiro Tata do Axé.

A proposta é dar ao candomblé uma compatibilidade maior com o tempo atual, tornando o discurso coerente com o meio em que se vive. São posturas que são tomadas no sentido de afirmar e dar visibilidade a determinados conteúdos e valores.

A sacerdotisa é, portanto, exemplo do que vem ocorrendo em maior escala, num fluxo de valorização da cultura afro-brasileira - conscientização e circulação de estímulos na reivindicação de igualdade de direitos e inserção social. No Ilê Tata do Axé, presenciamos a existência e a insistência – já com alguns resultados positivos – desse processo reivindicatório e acompanhamos mudanças à medida que as relações sociais vão mudando. Isso indica que esse caminho que está sendo trilhado é um espaço democrático e participativo que está sendo criado e facilitado pela sacerdotisa, com a ajuda da melhor organização das mulheres e do povo de santo.

Vimos aqui, refletida na postura da sacerdotisa, atitudes de mulheres modernas que traba-

⁶ “Em 29 de setembro de 1995, foi aprovada a Lei nº 9.100, que determinou uma cota mínima de 20% para as mulheres [...] Prefeituras e Câmaras Municipais). Em 1997, depois da primeira experiência eleitoral com cotas, a Lei nº 9.504 amplia a medida para os demais cargos eleitos por voto proporcional e estende a cota mínima para 30%” (GROSSI e MIGUEL, 2001, p. 169).

⁷ A campanha foi realizada através de doações de amigos de Mãe Renilda - professores/as das Universidades Federal e Estadual da Paraíba, assim como de alguns filhos/as de santo. Ela obteve 368 votos, e o nome do slogan da campanha foi “Mãe Renilda na luta pela diversidade”.

lham, estudam, educam seus filhos, relacionam-se, vivem e interagem com outras pessoas. Não as percebemos – mãe e filhas de santo – com ênfase numa submissão ou dominação pelos homens, mas como mulheres capazes de batalhar por suas necessidades e desejos particulares, mulheres detentoras de poder. O propósito não é de subjugar o masculino, nem de dizer que já não há mais hierarquias no que tange ao gênero – porque elas existem – mas de mostrar que as religiões já foram mais “femininas” e que, como em outras instâncias sociais, a perspectiva da mulher foi desvalorizada. Agora, com o intuito de ampliar as informações obtidas sobre a história das mulheres, optamos por contá-la por outro viés e mostrar que, por trás dessas mudanças, existe uma transformação cultural em processo, que é refletida nos espaços religiosos.

Nas falas das mulheres de terreiro, notamos o que podemos chamar de “consciência feminista”, que está, vez por outra, indiretamente presente nos discursos. Há um orgulho em falar de temas afins ao feminismo, e essas mudanças, esses comportamentos são, como nos tempo remotos, passados da mãe para as filhas de santo. Mas aí existe uma diferença crucial: hoje esse panorama é influenciado pela forma mais rápida e eficiente de acesso a informações facilitadas pelas tecnologias e pelos meios de comunicação que reforçam, mesmo que lentamente, novas formas de se ver a mulher. Essas novas informações estão sendo incorporadas nos discursos das adeptas. As mulheres com as quais conversamos têm uma imagem positiva delas mesmas, estimulam-se com as mudanças constantes em suas vidas e, a cada dia, inserem em seu cotidiano os novos conhecimentos adquiridos.

No contexto do terreiro de candomblé de João Pessoa e na literatura existente, percebemos que há uma representação simbólica feminina como sujeito de poder. Isso reflete uma mudança – entre outras – no âmbito das religiões afro-brasileiras em busca de reconhecimento e legitimação – somando o discurso com o de outras minorias.

Assim, os resultados apontam que as mulheres tendem fortemente a não mais se definir em relação aos homens nem às funções sociais ou psicológicas que lhes estariam reservadas – de maneira geral e, em especial, no contexto das referidas religiões. Percebe-se que as mulheres estão mais voltadas para elas mesmas, e se fazem isso, é porque querem se afirmar como sujeito livre e responsável, e não, como produto do po-

der masculino. As mulheres estão cada vez mais conscientes de sua importância na sociedade, e com as mulheres de terreiro acontece o mesmo.

Referências

ABIODUN, Rowland. Women in Yorùbá Religious Images. **African Languages and Cultures**, p. 1-18. 1989.

BARBARA, Rosamaria. **A dança das aiabás: dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé**. 2002. 201 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

BASTOS, Ivana Silva. **“Mulheres labas”**: liderança, sexualidade e “transgressão” no candomblé. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2011.

BERNARDO, Teresinha. **A mulher no candomblé e na umbanda**. 1986. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. O candomblé e o poder feminino. **Revista de Estudos da Religião – REVER**, São Paulo, SP, n. 2, ano 5, 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2005/t_bernardo.htm>. Acesso em: maio 2011.

DEERE, Carmen Diana; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher: direitos a terra e direitos de propriedade na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

FERRETTI, Mundicarmo. A mulher no Tambor de Mina. São Paulo, **Mandrágora**, nº 3, ano 3, 1996.

GONÇALVES, A. G. Boaes; OLIVEIRA, Rosalira dos S. **Relatório final de pesquisa**. KOSSI EWE, KOSSI ORIXÁ: percepções sobre a natureza entre adeptos das religiões afro-brasileiras em Recife e João Pessoa. Recife, PE; João Pessoa, PB, 2010. 149 p.

GROSSI, Míriam Pillar; MIGUEL Sônia Malheiros. Transformando a diferença: as mulheres na política. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 1, p. 167-206, 2º semestre 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: maio 2011.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. Publicado originalmente em 1947. São Paulo: Editora Brasiliense.

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

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Ática, 1994.

VERGER, Pierre. A contribuição especial das mulheres no candomblé. In: **culturas africanas**. São Paulo: UNESCO, 1986.

WOORTMANN, Klaas. **A família das mulheres**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.