

## AS DUAS PEDAGOGIAS: Formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia.

Jaci Maria Ferraz de Menezes<sup>i</sup>

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

jacimnz@uol.com.br

**Pero No...Podéis creerlo? No.**

**Yo estoy limpio.**

**Brilla mi voz como un metal recién pulido.**

**Mirad mi escudo: tiene un baobab,  
tiene un rinoceronte y una lanza.**

**Yo soy también el nieto,**

**bisnieto,**

**tataranieto de un esclavo.**

**(Que se avergüenze el amo).<sup>ib</sup>**

### RESUMO:

Neste texto, temos como objetivo trabalhar em torno a quatro eixos principais: a - a temática da desigualdade, vista desde um de seus ângulos - a desigualdade de acesso à educação - em uma sociedade moderna, republicana, e seu entrelaçamento com a forma anterior de organização social, sob o escravismo, segundo o qual se vivia, no Brasil Colonial e Imperial, numa sociedade hierarquizada, legalmente segmentada. A cor de pele como indicador dessa desigualdade. b - +Inclusão/exclusão como processo dicotômico. Os círculos de solidariedade, de afirmação de identidades, de inclusão. c - As pedagogias da submissão e da resistência - como foi possível percebê-las. d - A questão da inclusão na forma de identidade maior - a humanidade. Novo conceito de homem se apresenta? Como reafirmar a trindade da Liberdade, Igualdade e Fraternidade, hoje?

**Palavras-chave:** educação e desigualdade racial, pedagogia da escravidão e pedagogia da liberdade.

### THE TWO PEDAGOGY: Ways to education of the slaves; mechanisms of formation of hegemony and counter-hegemony.

### ABSTRACT:

In this text, we intended to work around to four priorities: a - the subject of inequality, a view from one of your angles - the inequality of access to education - in a modern society, republican, and his entrelacement with the previous way of social organization, under the slavery, which was lived in Colonial and Imperial Brazil, in a hierarchical society, legally targeted. The colour of skin as an indicator of this inequality. b - + Inclusion / exclusion as dichotomic process. The circles of solidarity, affirmation of identities, of inclusion. c - The pedagogy of submission and resistance – how was possible perceiving them. d - The question of including in the form of greater identity - humanity. New concept of people is shown? How to reaffirm the trinity of Liberty, Equality and Fraternity, today?

**Keywords:** education and racial inequality, pedagogy of the slavery and pedagogy of the freedom.

### Introdução: História e História da Educação.

Eliane Marta Teixeira Lopes, no seu livro “Colonizador – Colonizado: Uma relação educativa no movimento da História”, analisa a preparação de um dos movimentos por Independência do Brasil, a Inconfidência Mineira de 1789. Nele, procura identificar ou estudar como as contraposições do colonizador e do colonizado se constituíram numa *relação pedagógica* que acaba por formar o *insurgente*, aquele que se rebela contra a opressão. Para ela, quanto mais forte a opressão, mais desperta nas pessoas o desejo da liberdade. Da análise da história de Minas Gerais do século XVIII, mostra como existiram uma série de rebeliões, motins, sedições e inconfidências, que, num crescendo, culminam na Inconfidência de 1789, a maior de todas elas, geralmente tomada como marco do processo de Independência. É bom notar que no seu livro não estuda as rebeliões escravas em Minas, nem a luta contra a escravidão, mas sim a desobediência do homem livre face à opressão política e, principalmente, econômica, de Portugal.

Na sua Introdução, a autora começa por discutir os limites tênues entre história da educação e história. Diz:

Um trabalho de história da educação não consegue deixar de ser um trabalho de história, mesmo porque “não há história da política, do direito, da ciência, da arte, da religião, etc.”. O que há é a história. [...] O que pretendo neste trabalho é trazer à luz uma leitura da história de um determinado momento, do ponto de vista da educação. Este é, pois um trabalho de história da Educação, mas, como tal, não consegue deixar de ser um trabalho de história. ... a [sua] consciência [do mineiro] não era forjada pelas leis do rei e sim pelo seu ser social [...] o mineiro respondia a essa extorsão e a esse ato de exigência de maior submissão com um motim. Praticamente pode-se dizer que a um movimento correspondeu outro, numa dimensão tal que a Inconfidência era inevitável. . Todas as lutas que a antecederam, preparam-na; a consciência do “ser colonial” contida na Inconfidência foi formada por todo o processo em curso. . Preparar, formar: ENSINAR, APRENDER” ... É nos tempos que a precedem que é preciso buscar as lições aprendidas, o que a fez como tal. O processo em curso, histórico, econômico, político e social é que vai mostrar que lições promoveram a educação; nas relações estabelecidas no período precedente está pois contida uma relação educativa, uma educação para a rebelião que cumpre desvelar.(LOPES,1985, p 17 e 18.)

Mais adiante, a partir da análise do 18 de Brumário de Marx, a autora completa sua análise:

“Depreende-se desses excertos que a forma de luta, as estratégias utilizadas por uma classe no seu embate com outras, são aprendidas por essas e aplicadas no momento oportuno.” Além disto, afirma, cabe à educação guardar e transmitir a história. “A história só é possível quando o homem não começa do novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes”. (Lopes, 1985, p 21)

Segundo ainda a mesma Eliane Marta, a moderna historiografia considera a ação política como educativa. Eric Hobsbawn, por ela citado, descreve e analisa a luta dos trabalhadores rurais ingleses contra a pobreza e a degradação:

Os seres humanos não reagem ao estímulo da fome ou da opressão através de nenhuma resposta automática ou estandardizada de revolta. O que eles fazem ou deixam de fazer depende de sua situação entre outros seres humanos, do seu envolvimento, de sua cultura, sua tradição ou experiência. [...] do conhecimento que tem sobre organizações ou formas de revolta. (LOPES, 1985, p 22.)

Neste nosso trabalho, queremos discutir as relações pedagógicas - ou, ainda, as pedagogias - existentes entre senhores e escravos no Brasil, durante a escravidão e no processo de seu combate, na luta por abolição; na transição para o trabalho livre; e entre negros e brancos, como homens livres, no pós-abolição.

### **As pedagogias da escravização e da luta pela liberdade.**

#### **1. O primeiro eixo: A desigualdade.**

Na nossa tese de doutorado, intitulada “Liberdade, Igualdade, Pluralismo e cidadania – O Acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia”, tratamos de demonstrar que, apesar de declarada no Brasil uma igualdade de todos perante a lei, como consequência de se haverem extinguido as normas legais que durante o escravismo, faziam estrutural a desigualdade (então marcada pela oposição *escravo - não escravo*, e contando com a presença de um grupo intermediário, os *libertos*), seguiram existindo outras formas de desigualdade. Implantado o *Reino da Liberdade*<sup>iii</sup>, a terra brasileira, todavia não se converteu no paraíso celeste e seus concidadãos não se fizeram todos iguais aos deuses. Todavia seguiram existindo *deuses e mortais*.

No seio das novas formas de desigualdade, que, por um tempo, se supunha baseadas apenas baseadas na condição econômica, foi possível verificar a interveniência de fatores outros que, identificados com a cor de pele, aparentemente estabelecem formas de desigualdade que se supunha extintas, pelas quais homens e mulheres negros têm menores chances de acesso à escolarização e, dentro da escola, menor possibilidade de galgar os níveis mais altos de instrução. Como explicar isto?

Inicialmente, nos foi possível verificar que, mesmo durante o escravismo, o que excluía completamente da escolarização era a condição civil de escravos. Crise referente à escolarização de “moços pardos” nos colégios jesuíticos, nos seus níveis mais adiantados, foi resolvida desde 1685. Ao contrário do que se poderia esperar, durante o Império, o ser professor primário parece ter sido um dos espaços de inclusão dos negros livres. Entretanto, o número de alfabetizados na sociedade brasileira era diminuto; menor ainda o de negros alfabetizados.

Nos últimos anos do século XIX, ao tempo em que se desarma a estrutura escravista então vigente, pouco a pouco se arma a nova face da sociedade brasileira. A integração dos ex-escravos à sociedade e à comunhão brasileira vai se dar lentamente, de forma controlada, **gradual**, de modo a assegurar, aos senhores, segurança física, garantia de domínio econômico e continuidade no poder político. Isto se dá:

a - pelo controle policial dos ex-escravos, estabelecendo limites a sua liberdade de ir e vir. Este controle visava vincular o ex-escravo ao trabalho, mantendo-o preso a seu ex-senhor, quando necessário, sob a forma de laços extra-econômicos de submissão;<sup>iv</sup>

b. pela inexistência de reformas econômicas, em especial na Lei de Terras, que lhes possibilitasse instrumento de trabalho fora dos controles dos donos da terra.

c. pela política de “branqueamento” da população via promoção da imigração européia em massa, para substituir aos ex-escravos, que os transforma em exército de reserva de mão de obra, servindo para controlar os preços do trabalho. A marginalização do negro se dá tanto no interior das regiões de economia de ponta, onde a grande concentração de imigrantes europeus muda o perfil da população (como em S. Paulo e nos Estados do Sul do Brasil) como na relação entre estas regiões mais ricas e as regiões onde os negros seguem sendo a maioria da população, em especial o Norte e o Nordeste.

d. Do ponto de vista da **inclusão** dos negros à cidadania, essa política de gradualidade é explicitada quando se estabelece a educação como filtro para a cidadania: não se lhes dava, aos ex-escravos, ao mesmo tempo, Liberdade e Igualdade. Igualdade formal sim; direito ao voto, somente mediante o acesso a cultura letrada. Tudo em nome da segurança, da ordem.

A extinção da escravidão e a Proclamação da República vêm agudizar, completar o processo de transferência do centro econômico do Brasil do Nordeste para o Sul-Sudeste. O esvaziamento econômico é acompanhado da perda do poder político da Região Nordeste, o que reforça sua dificuldade de atrair ações federais nos seus territórios - à exceção, talvez, das obras contra a seca, em especial a construção de açudes e barragens em terras dos coronéis. O Nordeste passa a ser o símbolo do agrarismo, do atraso, do analfabetismo, da pobreza.

O liberalismo e o positivismo, casados no nascedouro da República, dão à luz um Estado Federativo em que a presença do governo da União deveria ser mínima. Isto vem fortalecer os Estados mais ricos, que passam a ter mais recursos a aplicar nas suas ações, inexistindo políticas de equalização das diversas regiões, ou políticas sociais, por exemplo, de apoio aos ex-escravos como colonos ou algo semelhante, como propunham os abolicionistas mais progressistas. O Estado Nacional deveria interferir na defesa da segurança e unidade nacional, como no caso da nacionalização das escolas alemãs ou italianas do Sul do país. *A liberdade*, dizia Rui Barbosa, *é inseparável de seus encargos*. Ou: Cada qual por si e Deus por todos.

A política eleitoral na República é construída nesta idéia da necessidade do controle do contingente eleitoral e da sua restrição àqueles que, alfabetizados, podiam ser considerados “capazes de discernimento”. Desse modo se cumpria os reclames liberais de controle da maioria pela minoria “civilizada”, letrada, evitando o “igualitarismo”, a “uniformização”. Para Rui, a civilização se faria entre nós paulatinamente, pela fusão do sangue do liberto, pela inclusão na cultura letrada, pelo desaparecimento das marcas da escravidão. Ou seja, Igualdade sim, mas em termos.

A força hegemônica dessas idéias pode ser medida pelos efeitos que as mesmas tiveram: apenas em 1985 os analfabetos tiveram acesso ao voto que, no entanto, para eles, não é obrigatório - diferentemente de como é para os demais cidadãos brasileiros. Tampouco lhes foi possibilitado ser votado: eleitores, mas não elegíveis. Além disto, o preenchimento das cédulas eleitorais, até mui recentemente, requeria a habilidade de

leitura e escrita. Durante todo este século que se passou a partir da Reforma Eleitoral de 1881, poucas foram as vozes que se levantaram a favor do voto dos analfabetos, como a de Gregório Bezerra na Constituinte de 1946<sup>v</sup>. As reivindicações dos trabalhadores são, pelo contrário, a favor da expansão da escolarização, pela sua oferta noturna para que os trabalhadores pudessem frequentá-la; a luta contra o analfabetismo através da organização de Campanhas Contra e Ligas de Combate ao mesmo; a criação de organismos próprios para garantir escolarização para si e para seus filhos. Os trabalhadores, neles incluídos os negros, sempre valorizaram positivamente a escolarização, buscando massivamente a escola na medida em que a melhoria da qualidade de vida e a ampliação da oferta de matrículas lhes possibilitou retirar as crianças e adolescentes do trabalho.

Do ponto de vista da política educacional, também é lento o estabelecimento de um direito a educação. Se, de um lado, afirmava-se a exigência da leitura como critério para qualificar ao cidadão, de outro lado, pregava-se a “desoficialização” do ensino, em nome da liberdade de pensamento. O Estado nacional não declara um direito à educação até 1934; poucos Estados o fazem (dentre eles, a Bahia) - mas sempre no limite de sua própria organização interna. A Bahia opta por *municipalizar* o ensino primário, delegando ao poder local, ainda mais pobre que o estado-membro, a inclusão à cidadania. Ao Estado caberia função suplementar - implantaria 2 escolas por município, mesmo assim na zona urbana, o que faz logo no início do século.

Apesar da unificação do sistema estadual, feita em 1925 por Anísio Teixeira, a participação municipal e até a criação de redes municipais é retomada a partir do Estado Novo, voltadas principalmente para a zona rural, circunscritas às séries iniciais, permitindo-se-lhes a utilização de professores leigos e com remuneração menor que os professores titulados. É sempre interessante lembrar que o direito a educação, na sua forma de realização, era sempre remetido para as gerações futuras, para aquelas que, por exemplo, no momento da proclamação da República estavam em idade escolar - nunca para os adultos. Estes tinham que prover o ingresso à cidadania por seus próprios meios. Foi a forma que se encontrou para *dar preço ao voto* colocá-lo, como bem de mercado, como queria Rui Barbosa.

## 2. Inclusão/Exclusão

Assim, existiu um processo dicotômico de inclusão e exclusão, via educação, dos negros e mestiços, a cidadania brasileira. Tomando como ponto de partida a situação educacional do Estado da Bahia - mas, também, colocando-a nos marcos da situação do país como um todo e comparando-a com a do Estado de S. Paulo, pólo de desenvolvimento econômico do país a partir do final do século XIX.

Pela análise dos dados, nos foi possível verificar a diferenciação do acesso e permanência na escola, segundo os segmentos de cor de pele da sociedade, pelos diversos graus e níveis, sendo possível, inclusive acompanhar uma trajetória diferenciada dos negros em termos do tempo necessário para conclusão dos mesmos graus e níveis. (MENEZES, 1997 B).

Vimos, também, como este acesso diferenciado significa, também, a existência de desigualdades sociais. Estas desigualdades relativas à educação tem como resultado

diferentes formas de acesso a emprego e renda e, em conseqüência, de maior ou menor qualidade de vida. Ao poder cruzar estes dados com a informação relativa à cor de pele, foi possível verificar que são também os negros aqueles que continuam a ocupar funções subalternas na sociedade baiana, onde são maioria, mas também em São Paulo, onde são minoria e no conjunto da população brasileira.

Analisando historicamente o problema foi possível, também, demonstrar que esta desigualdade é um traço estrutural da sociedade brasileira, ou seja, que não é eventual nem circunscrito a data e local específico, variando, entretanto, de acordo como os mesmos. Em resumo, é possível verificar um ritmo e uma direção em que se ampliam, paulatinamente, os níveis de acesso e permanência na escola. No entanto, não se dá uma equalização.

Se pudemos entender isto como um fato historicamente determinado, buscamos avançar na direção de entender a que causas estavam relacionados. Os estudos que consultamos nos indicam uma relação entre escravidão, seus efeitos e a forma de sua abolição nos processos sociais daí em diante existentes na sociedade brasileira. A passagem de uma sociedade de certa forma "estamental" para uma sociedade de classes se fez de uma maneira que, mesmo implantada a liberdade, não significou a concretização de uma igualdade para os ex-escravos e seus descendentes, não só no que diz respeito à escolarização formal como com relação aos seus efeitos - dado as funções que, na sociedade de classes, desempenha a educação.

A análise dos documentos que discutiram o sistema eleitoral, combinados com as propostas para o final da escravidão e as propostas de políticas públicas para a área da educação nos permitiram chegar a afirmar que, do nosso ponto de vista, para inclusão dos negros a cidadania brasileira a política adotada significou uma estratégia de inclusão controlada, gradual, em que educação funcionou como filtro para a cidadania. A inexistência de uma política massiva que correspondesse a um chamado direito a educação, postergou a inclusão concreta a cidadania ativa milhares de brasileiros. A ausência desta mesma política massiva de caráter nacional, só de fato iniciada depois da redemocratização do país em 1945, fez com que diferenças regionais em termos econômicos se refletissem na oferta de educação, com a conseqüência do que estamos dizendo acima.

Em suma, embora jamais se assumisse explicitamente estar deixando à margem os negros, na prática os medos da transição para a liberdade e os conceitos relativos à nacionalidade e civilização influíram na criação de medidas de controle ao acesso a cidadania, resultando, na prática, no estabelecimento de cidadãos de 2a. classe - não casualmente aqueles que, na sua situação anterior de escravos, estavam formalmente excluídos do sistema educacional. Como tal, assumia-se a idéia de que a democracia, para ser *mais democrática*, devia evitar o controle da situação pela maioria simples, devendo ser *desdemocratizada*.

A não inclusão no universo letrado não significou, para os negros, a aceitação da exclusão total. Assim como durante a escravidão houve resistência, revoltas, e, o desenvolvimento de diversas formas de solidariedade, de inclusão; assim como, ainda durante a transição da escravidão para a abolição os negros encontraram formas de lutar pela liberdade, também depois da abolição trataram de construir seu próprio mundo em liberdade, construindo, pouco a pouco, instituições pedagógicas próprias - a par de lutar pela sua inclusão na cidadania. Conquistaram o direito ao trabalho livre, o direito de ir e vir

(embora ainda sofram restrições policiais ao mesmo), o direito ao livre culto de suas religiões, o direito de constituir família, de viver fora de tutelas e deixando, pouco a pouco, de fazer parte de clientelas. Lutaram, assim, para ter reconhecida a sua inclusão na humanidade. Esta luta, por sua vez, se fez cada vez mais pela afirmação orgulhosa do ser negro, pela busca do direito a alteridade. Seus esforços, entretanto, não foram suficientes para conseguir a completa igualdade.

Mesmo a afirmação desta igualdade foi, na prática, relativizada, estabelecida com obstáculos, sendo-lhe colocados anteparos. Não se lhes abriu a todos o espaço a participação nos círculos mais amplos de pertencimento. Por diferentes, por não civilizados, deveriam ser substituídos ou incorporados cautelosamente. Os primeiros a sofrer o isolamento, o esquecimento, foram os próprios grandes líderes abolicionistas.<sup>vi</sup>

Também toda a geração republicana mais progressista parece ter sido, pouco a pouco, inteiramente afastada, e novas e antigas oligarquias assumem o poder, reafirmando antigos privilégios, ora garantidos de outras formas. As reformas necessárias para garantir a igualdade vão sendo lentamente postergadas, em especial aquelas relativas à educação. Em 1900, na Bahia, o Governador Luís Viana afirmava que, em matéria de reforma da educação tudo “se vai fazendo cautelosamente, como deve ser em coisa de tão grande magnitude”.

Com a República, a condição de vida dos *negros* deixou de ser tema de discussão - ou passam a sê-lo de modo encoberto. Apenas em 1916, Manoel Querino, na Bahia, abolicionista, republicano desiludido, socialista moderado, pintor de paredes e professor de artes, em contraposição às forças então dominantes, reafirma a "importância do colono preto para a civilização nacional", dando início a uma série de estudos sobre os costumes africanos no Brasil. (QUERINO, 1955) Voz ainda isolada, por que o tema só vem a ter força a partir de 30, com Gilberto Freire, Artur Ramos, e outros. Só em 30, também, começa a organizar-se uma liderança propriamente negra para a luta pela igualdade, com a Frente Negra, dissolvida pela ditadura Vargas no Golpe do Estado Novo, em 1937. Quase cinquenta anos se haviam passado desde a abolição da escravidão.

Em suma, para tornar-se cidadão, faltava ao ex-escravo o "batismo" do ensino - garantia da sua entrada na civilização letrada, escrita, ocidental, como também passaporte para a brasilidade. A intenção de excluir os analfabetos, em Ruy Barbosa, é clara, explícita, assim como o seu conhecimento de quem eram estes. Tem, também, a consciência da tarefa gigantesca que representava "batizar" tantos pagãos da civilização. O que talvez não esperasse é que as propostas que faz de ensino obrigatório e de uma maior ação do Estado na educação não fossem aprovadas, nem quando da elaboração da Carta Constituinte de 1891 nem durante praticamente toda a República Velha.

Resta, entretanto, resolver as atuais formas de desigualdade entre negros e brancos - hoje, muito especialmente marcada pelos efeitos em bola-de-neve da sua marginalização econômica, dos menores salários pagos a quem tem menor escolarização da existência possível, até, de uma "discriminação geográfica" fazendo-se presente junto às diferenças dos que têm "cores" diferentes. Casual? Proposital? Inicialmente, a exclusão foi, pelo menos, um risco assumido.

Não se quer afirmar, aqui, que a intenção de excluir os analfabetos - negros, na sua maioria e, naquele momento, ex-escravos ou seus descendentes mais diretos - significou a

declaração de um “*apartheid*”. Até porque se declarava pretender suprimir a desigualdade de alfabetização com medidas de expansão da escola. Entretanto, derrotadas estas medidas, a exclusão dos analfabetos do direito ao voto significou a colocação clara de um funil seletivo, a adoção de uma política de inclusão controlada dos ex-escravos na cidadania brasileira, numa política de transição lenta, gradual, no que hoje se chama de modernização conservadora, onde se levaram em conta não somente os aspectos econômicos da mudança, como também os seus aspectos políticos.

Outras políticas executadas certamente concorreram para a situação de exclusão de hoje. A primeira delas, a política imigrantista<sup>vii</sup>, que propôs e executou um “branqueamento” da população brasileira, notadamente no Sul do país. A mera proposição de que eram necessários imigrantes brancos para o trabalho livre, para executar as mesmas tarefas executadas até então pelo negro escravo, trazia em si a afirmação subjacente de que “negros, só para escravos - para concidadãos, brancos, europeus, civilizados”. (Veja-se que a Lei de 1831, que proíbe o tráfico negreiro, proíbe também a entrada de negros livres no país). Assim, o “modelo” desejado para a integração do negro foi o seu desaparecimento: segundo diversos pensadores do início do período republicano, a raça branca, como superior, tenderia a se impor, ao tempo em que, pela miscigenação, o negro deixaria de sê-lo. Como consequência, o mestiço tem melhores chances de acesso, inclusive via escolarização. Os dados que foram analisados mostram isto.

A marginalização do Nordeste e da Bahia em termos das prioridades econômicas nacionais, praticada durante a República Velha e agudizada com a Revolução de 30, só vem a ser diminuída com os governos chamados “populistas”, da década de 50 e início dos anos 60 - e esta situação se refletiu nas políticas sociais como um todo, notadamente nas de educação. Como o ensino primário, durante todo o período da República, foi custeado pelos governos estaduais, Estados e Regiões mais pobres tiveram também menores recursos para educação.

Portanto, **a forma de inclusão determinou a exclusão**. Já não mais a exclusão absoluta, como no tempo da escravidão, em que o escravo é excluído até de sua condição humana - é coisa, mercadoria. Mas um *deixar à margem*. Ao estabelecimento de um critério “cultural” para ingressar na cidadania - o critério para a incorporação é chegar à “civilização”, via leitura - que devia ser obtido *no mercado*, somaram-se as dificuldades da luta pela sobrevivência e aos percalços para se re-constituir como grupo na sociedade mais ampla (formar família, criar filhos). O ex-escravo enfrentou no pós-abolição a marginalização econômica, o preconceito, na forma da sua substituição pelo branco até como trabalhador; a perseguição decorrente do medo, que gerou um duplo controle de sua integração: o controle policial até de seu direito de ir e vir e do seu direito ao não-trabalho, via permanência do crime de vadiagem, hoje contravenção penal; e o filtro da “ação civilizatória da educação” - sem ela, não se podia tornar ente político completo. O preço do voto e, portanto, da cidadania completa, era para ele muito alto, para que o conseguisse assumir sem o apoio do Estado.

Carlos Hasenbalg, em artigo sobre a pesquisa das desigualdades raciais no Brasil e falando do seu sentimento de isolamento enquanto pesquisador do tema, ressalta que o Brasil tem problemas para reconhecer suas desigualdades porque “os brasileiros forjaram a sua auto-imagem de harmonia racial olhando-se no espelho de odiosos regimes racistas”, citando a situação passada do Sul dos EEUU e do *apartheid* da África do Sul. E se



pergunta: “onde irão olhar os brasileiros para alimentar a sua complacente auto-imagem racial quando o *apartheid* for uma coisa do passado?”.

Estando, de novo em fim de século, com o liberalismo, de novo, querendo estar na moda, é preciso que a análise dos dados ajude a acender a consciência do tamanho da dívida social que ainda existe no país, notadamente na área da educação.

### 3. Pedagogias da submissão e da resistência. A luta pela dignidade humana.

Jaime Pinsky identifica e descreve o que chama de uma “pedagogia da escravização”. Estabelecido que a escravidão no Brasil tinha como características a sua perpetuidade, a transmissão hereditária via maternidade e a irrestrita alienabilidade, fala de dois processos: a *escravização* propriamente dita, e a *inculcação da submissão*. (PINSKY, 1988)

O homem negro, livre na sua condição natural, é inicialmente aprisionado (momento **um**); em seguida, na condição de prisioneiro (momento **dois**), é levado para as feitorias (entrepostos de venda no litoral da África). O **terceiro** momento do processo era o seu *transporte*, em condições sub-humanas, em navios negreiros, juntamente com outros escravos de diversas etnias, com os quais no mais das vezes não se podia comunicar. A viagem da África até o Brasil, muitas vezes não chegava ao seu final. O relato da quantidade de mortes durante a viagem é impressionante: tanto por enfermidade como atirados do navio para fugir do flagrante quando do tráfico ilegal.

O **quarto** momento é a sua *transformação em mercadoria* - deixa de ser gente, passa a ser “peça da Índia, peças de ébano” e é levado ao mercado. O último momento é a sua chegada e o tráfico interno - muitas vezes, após a venda, era levado para regiões distantes. Por fim, o **quinto** momento era o processo de *transformação do cativo em escravo*, seu batismo, a mudança de nome e, só aí, o início do trabalho compulsório.

Nestes cinco momentos se **transformava** o homem livre em cativo - mercadoria e escravo.

A **formação do escravo**, por outro lado, era uma pedagogia em que estava envolvida a **inculcação** da sua condição de escravo, do papel que devia desempenhar e dos seus deveres. Esta **inculcação** se dava tanto através da catequese, da religião católica<sup>viii</sup>, como através de todo um sistema de punições, de castigos, que demarcavam perfeitamente o seu “lugar” de escravo. A **catequese do escravo**, reduzida à expressão mais simples no aprendizado dos símbolos da fé, guardava o propósito de integrá-los desigualmente, num mundo de brancos e senhores. A **inculcação de uma nova fé** se dava para fazer aceita a condição de escravo, desigual. É necessário lembrar que a **catequese** do indígena era intrinsecamente diferente da do negro. Primeiro, porque o indígena era um homem livre, natural da terra, protegido pela Igreja e pela própria justificação da colonização, objeto de bula papal.<sup>ix</sup> Assim, o indígena era aldeado; nos aldeamentos e nas missões se dava a sua catequese, enquanto que a catequese do negro se dava no espaço do branco, - nas fazendas ou nas cidades, como escravizado.

O segundo instrumento da pedagogia do ser escravo era a **coerção violenta** - a utilização sistemática dos castigos, hierarquizados formalmente de modo a obter o trabalho compulsório, a obediência absoluta e a submissão. Esta violência era ainda a violência privada, aquela a que tinha direito o senhor do escravo como elemento de mando. Aqui estava a utilização da pena de açoites, que era sistematicamente aplicada em caso de

desobediência (recomendava-se que nunca pela própria mão do senhor); mas também o tronco, a gargalheira, a máscara de flandres, as correntes e todos os castigos aviltantes, com a finalidade de humilhar e submeter o negro escravo.

O terceiro elemento era a **violência institucional** - a repressão, através do aparelho policial, e diante de crimes. Havia uma tipificação de crimes de escravos, punidos por açoites públicos, que deixaram de existir apenas um ano antes da abolição (ver parte II deste capítulo). Faziam parte da ação desta violência institucional a existência de uma polícia especial, os “capitães do mato”, os calabouços dedicados a escravos, a condenação a serviços forçados, etc. Coerção, repressão e violência eram, portanto, nesta ordem, os elementos de uma pedagogia da escravidão, do tornar escravo.

Em suma, a escravidão era intrínseca ao Brasil. Em especial na colônia, mas também no período que se seguiu à independência, já como Estado Nacional. Se de início estava ligada à produção da cana e do açúcar, passou a fazer parte de toda a atividade econômica do país: os escravos estavam presentes na mineração, na plantação do café e nos serviços domésticos. O hábito do não trabalho se fez tão forte que pessoas passaram a ter como única fonte de renda, os “escravos de ganho”, que alugavam para prestar serviços ou que, vivendo até fora da companhia do seu senhor, era obrigado a entregar-lhe determinada renda por conta de seus serviços. Antonil, em seu Livro “Cultura e Opulência do Brasil por suas minas...”, no Capítulo sobre *Como se há de haver o senhor de engenho com seus escravos*, diz:

Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, por que sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente. E do modo com que se há com eles, depende tê-los bons ou maus para o serviço. Por isso, é necessário comprar cada ano algumas peças e reparti-las pelos partidos, roças, serrarias e barcas. E porque comumente são de nações diversas, e uns mais boçais que outros e de forças muito diferentes, se há de fazer a repartição com reparo de escolha, e não às cegas. (ANDREONI, 1967).

Recomendando os devidos cuidados com os escravos - “*se é que se quer que aturem*” - acrescentava:

No Brasil, costumam dizer que para o escravo são necessárias três P, a saber, **pau**, **pão** e **pano**. E posto que comecem mal, principiando pelo castigo que é o pau, contudo provera a Deus que tão abundante fosse o comer e o vestir como muitas vezes é o castigo, dado por qualquer coisa pouco provada, ou levantada (ANDREONI, 1967).

É necessário observar que a mesma pedagogia que forma o escravo, forma o amo, o senhor. Atento a isto, Joaquim Nabuco discute se a escravidão, no Brasil, seria branda ou não, e, portanto, menos injusta. Veja-se o que diz ele:

Diz-se que entre nos a escravidão é suave, e os senhores são bons. A verdade, porem, é que toda a escravidão é a mesma e quanto à bondade dos senhores, ela não passa da resignação dos escravos. Quem se desse ao trabalho de fazer uma estatística dos crimes ou de escravos ou contra escravos; quem pudesse abrir um inquérito sobre a escravidão e ouvir a queixa dos que a sofrem; veria que ela no Brasil ainda hoje e tão bárbara

e cruel, como foi em qualquer outro país da América. Pela própria natureza a escravidão e tudo isso, e quando o deixa de ser, não e porque os senhores se tornem melhores, mas sim porque os escravos se resignaram completamente a anulação de toda sua personalidade.

[...] Ela só pode ser administrada com brandura relativa quando os escravos obedecem cegamente e sujeitam-se a tudo; a menor reflexão destes, porem, desperta em toda sua ferocidade o monstro adormecido. É que a escravidão só pode existir pelo terror absoluto infundido na alma do homem.

O limite da crueldade do senhor está, pois, na passividade do escravo. Desde que esta cessa, aparece aquela; e como a posição do proprietário de homens no meio de seu povo sublevado seria a mais perigosa [...] cada senhor, em todos os momentos de sua vida, vive exposto à contingência de ser bárbaro. [...] A escravidão não pode ser, com efeito, outra coisa. Encarreguem-se os homens mais moderados de administrar a intolerância religiosa e teremos novos Autos-de-fé tão terríveis como os da Espanha. [...] o que nós conhecemos é o bom senhor de um escravo que renunciou a própria individualidade, e é um cadáver moral; mas esse é bom porque trata bem, materialmente falando, o escravo - não porque procure levantar nele o homem aviltado nem ressuscitar a dignidade humana morta". (NABUCO, 1999).

No nosso entendimento, são duas pedagogias, antagônicas e em luta, porém não dicotômicas. O que denominamos de dicotômico é o processo de inclusão-exclusão. Digo que são pedagogias porque é possível identificar, nelas, as dimensões antropológica, teleológica e metodológica que seriam os elementos necessários para configurar uma “pedagogia”.

A primeira pedagogia é a da dominação, voltada para a manutenção da escravidão e da supremacia do senhor sobre o escravo. Seria o que em outro momento histórico Paulo Freire chamaria de “Pedagogia do Opressor”. Esta pedagogia da dominação tem em si mesma uma visão antropológica: entende aos homens como naturalmente desiguais. A escravidão, legalmente e institucionalmente prevista, era um elemento intrínseco a uma sociedade desigual.

Esta visão dos homens como desiguais, que buscava justificar a dominação existente de fato, e que proveio da força das armas na conquista, trouxe de volta, desde os séculos XV, XVI até o XIX, a figura da escravidão que, no Ocidente, parecia superada, como uma experiência que ficara em Grécia ou Roma (até a legislação sobre escravidão era tomada do Direito Romano).

Segundo a visão dos antigos, retomada neste momento, existia uma Ordem Universal, em cujo interior os homens e cada homem tal como todas as coisas, possuíam um lugar próprio e definido que determinava a conduta de cada um deles, segundo fins considerados universalmente belos, bons e justos. Cada homem, no lugar que lhe era próprio, poderia (guiado pela razão), realizar-se eticamente. Portanto, a idéia de igualdade, que também vem dos antigos, era uma noção limitada pela participação na polis, onde também estava a liberdade. Destes conceitos estavam excluídos as mulheres e os escravos, que não eram cidadãos.

Os escravistas e conquistadores modernos se apropriaram do ideário do Cristianismo para justificar a escravidão. Pregava-se que a escravidão, na medida em que retirava o negro cativo de sua tribo na África para viver o Cristianismo no Novo Mundo, o estava salvando, permitindo-lhe conhecer a doutrina cristã. Pretendia-se que, apesar da mensagem de que todos os homens eram iguais enquanto filhos de Deus, sua escravização era um assunto terreno, e estaria de acordo com a máxima “a César o que é de César e a Deus o que é de Deus”. Para isto, utilizavam a seu modo a Epístola de S. Paulo aos Coríntios, na qual Paulo, também ele um cidadão romano, não faz mais do que recomendações de ordem prática à comunidade cristã que recém se formava, no sentido de não condicionar a conversão à fé a toda uma mudança social. 1.500 anos depois, sua mensagem foi utilizada para justificar a desigualdade.

Na Conquista, há um profundo abismo entre o **EU** - dos conquistadores europeus, surpreendidos com a existência de homens em um Novo Mundo, colonizadores e donos de escravos, e o **Outro** – a quem aquele devia dominar, conquistar, escravizar. Este Outro era o indígena ou o negro – por si mesmo, por sua cor, o **mais diferente**.

Assim, na antropologia da pedagogia da dominação, a desigualdade era real, legalmente reconhecida e considerada justa. Existia, também, uma clara teleologia nesta pedagogia: seu fim era a manutenção da própria desigualdade, a implantação de uma ordem onde cada um devia conhecer **seu lugar**.

Quanto à metodologia da dominação, compreenderia dois movimentos: Em primeiro lugar, fazer de um homem livre um cativo; ou seja, esvaziar sua identidade; o segundo movimento era transformá-lo em escravo, ou seja, inculcar-lhe a submissão. Primeiro, o negro livre era transformado em cativo. Levado a um ponto do litoral africano, como cativo esperava sua venda e seu transporte. Durante este período, no qual estava trancado, depositado, começava a perder os laços com sua tribo, sua etnia, sua família. Posto à venda, era já uma mercadoria. Em seguida, era transportado nos navios negreiros, em condições extremamente precárias, misturado com outras etnias das quais não conhecia a língua. Prisioneiro, isolado, muitas vezes enfermo. Muitos não chegaram.

Uma vez no local de destino como mercadoria, era levado ao mercado, onde era avaliado por suas condições físicas; era comprado e passava a ter um dono. Só depois de comprado era transformado em escravo. Aí começava o processo de sua submissão, começando pelo batismo e a imposição de um novo nome, cristão.

Esta metodologia tinha como fundamento básico a violência, física e moral. O escravo estava acorrentado, e estava sempre claro que a fuga podia representar a morte. Os castigos físicos, previstos legalmente, estavam ordenados, hierarquizados. Alguns eram de uso de seu próprio senhor – de modo a garantir a subordinação. Outros, eram realizados pela autoridade policial. Portanto, estavam presentes tanto a coerção como a repressão. Outro elemento para manter bem submetido o escravo era a esperança de obter a liberdade pela alforria: o bom comportamento e a fidelidade eram condições para que seu amo aceitasse a auto-aquisição; a “ingratidão” podia ser alegada para desfazer o contrato de alforria.

Como parte da demonstração desta metodologia da escravidão, apresentamos dois textos: Um, de 1716, de Antonil (Como se há de haver o senhor com seus escravos já

comentado acima); outro de 1880, de Joaquim Nabuco, retirado de seu livro “O Abolicionismo”. O primeiro, escrito em plena escravidão, faz recomendações práticas de como tratar bem os escravos. Nenhuma condenação à escravidão em si mesma. O segundo texto militante do movimento abolicionista, mostra como a violência era intrínseca à escravidão; e como o mesmo processo que formava ao escravo formava o amo.

Quanto à segunda pedagogia, a da resistência, ou construção da mudança, tinha por antropologia a visão dos homens como livres e iguais. Nos animamos a dizer que esta visão antropológica tem suas origens tanto no ideário da Revolução Francesa, como no impulso primeiro por libertar-se que tem os homens escravizados, passando pela presença do Islã na Bahia e o conjunto de revoltas que aqui acontecem. Referimos-nos a esta pedagogia ao falar das formas de resistência durante a escravidão mesma e ao nos referirmos à construção da abolição como um *processo de luta por hegemonia* na transição para a liberdade.

Durante a escravidão, havia dois caminhos para a resistência: a legal, na qual o escravo lutar por alcançar a liberdade através das Irmandades, das Juntas de Alforria, etc., preparando-se para comprar sua liberdade; ou o caminho da ilegalidade, do confronto, a fuga, a organização de quilombos como espaços alternativos onde pretendiam viver em liberdade, as rebeliões. Por fim, o suicídio como forma de fugir à escravidão.

No período da transição para o trabalho livre, era possível perceber como o movimento de adesão das consciências à causa da abolição foi provocando, pouco a pouco, o retrocesso do pensamento escravista. Cada nova lei aprovada causava inicialmente uma redução da atividade popular e logo, num segundo momento, se chegava às manifestações de rua, ocupando as praças públicas. Tanto os abolicionistas como os escravistas aprendiam, pouco a pouco, passo a passo, inclusive com as experiências dos países vizinhos da América Latina.

A teleologia era clara: se pretendia a construção de uma sociedade sem escravidão, sem senhores e sem escravos. Para uns, isto implicava claramente na obtenção da igualdade. Buscava-se a felicidade. Os escravos rebelados de um engenho da Bahia tinham na sua pauta de reivindicações “poder cantar, dançar, saltar”. Os rebeldes da conspiração de 1798, na Bahia, assim definiam os objetivos de sua Revolução: “A Liberdade consiste no estado feliz, é a doçura da vida, é agradável para todos, inclusive os homens pardos e negros serão iguais, não haverá diferenças”.

Quanto à metodologia, especialmente a usada para construir o movimento de massa por abolição, isto passava por:

1. a formação de círculos de inclusão, de formas de solidariedade.
2. formação de organizações para conduzir a mudança.
3. afirmação de uma nova sociedade possível.

Tudo isto deu resultados positivos para a conquista da Abolição, que impôs a Liberdade. Apesar de que ela foi alcançada em nome da Igualdade, esta não foi implantada. Impuseram-se outros objetivos, resultando na implantação de uma República Oligárquica. Daí em diante, a pedagogia da luta social tomou diversas formas de luta pela igualdade: as reivindicações pelos direitos da cidadania; contra a carestia, por melhores condições de vida e de trabalho; pela educação, a saúde, etc., confundindo-se com as lutas

dos trabalhadores em geral. As lutas pela igualdade de tratamento racial surgem muito posteriormente.

Cabe, neste ponto, refletir um pouco mais sobre as *pedagogias* subjacentes à escravidão e à liberdade. Quais as pedagogias em jogo neste processo dicotômico de inclusão-exclusão que acabamos de analisar? Como se constroem as noções, os sentimentos de igualdade e de solidariedade? Especificamente em pedagogias como processo de formação: de identidades, de resistência. Pedagogia para liberdade e a igualdade. Mais ainda: como se dá a construção da fraternidade, como sentimento de inclusão na comunidade maior, a humanidade, e o reconhecimento das diferenças como método para buscar a igualdade - a mesma humanidade.

Ao longo do trabalho, nos ensinaram os negros como, mesmo nas mais difíceis condições de existência, é possível construir um processo de resistência. Vimos como aprenderam a sobreviver na sociedade que os escravizava, como criaram mecanismos de coesão, de solidariedade, de inclusão, mesmo dentro do estreito espaço do permitido, mas sempre empurrando os limites, forçando a sua ampliação. Assim, a resistência não foi apenas um dizer não, foi também operativa, um encontrar alternativas, construí-las. Encontraram a liberdade nos interstícios deixados pela necessidade, necessidade que é, - e foi para eles - ao mesmo tempo, fronteira e impulso. Ao tempo em que limita, estimula sua superação.

Por outro lado, a pedagogia da resistência construiu os mecanismos de inclusão: cada comunidade formada conforma identidades, permitindo o desenvolvimento do sentimento de inclusão, de fraternidade. Assim com os *malungos*, companheiros de viagem do mesmo navio negreiro; com os companheiros de *canto* de trabalho, com os companheiros de religião - seja via Irmandades da Igreja católica, pela participação no Islã, seja pela participação nas religiões africanas - membros do mesmo *terreiro*, filhos da mesma mãe de santo, construíram famílias e parentescos antes perdidos.

A pedagogia da resistência, de construção da liberdade e da igualdade se contrapôs à pedagogia de formação do escravo e do amo; fazia parte de *perfil* deste uma falsa *magnanimidade*, numa mescla de cordialidade com a dureza no castigar. O grande senhor, que não trabalhava com as mãos. O amo que aprendia com os vizinhos - como se estava dando a abolição nos demais países e como evitar as conseqüências. Diante da inevitabilidade das mudanças, só conceder o inevitável: a mudança tem que ser gradual, lenta e segura; sob controle. Para tanto, criar as medidas de segurança e anteparos. Do lado do negro, a escravidão como instituição pedagógica deixou fortes traços na sociedade brasileira: obedecer aparentemente, dar voltas, contornar os conflitos. O traço que ficou - a "bondade" do negro, a idéia de que os conflitos não se resolvem pelo choque. A necessidade de patronos, de padrinhos, o clientelismo.

Outro processo pedagógico que acompanhamos, também, durante todo o século XIX, foi o processo de transição para a liberdade, a passagem da hegemonia da escravidão para a hegemonia da liberdade. Neste processo, se transformou a escravidão de uma instituição legal, legítima e, até, conforme os desígnios de Deus, em uma instituição arcaica, ilegítima, anticristã, até que a abolição da escravidão se impôs. Como isto aconteceu? A contraposição de idéias, as campanhas de opinião pública, o movimento popular - manifestações de rua, propaganda na imprensa, *meetings*, debates públicos,

utilização do teatro, da poesia, da literatura - para o estabelecimento de uma consciência da *injustiça* da escravidão. Ao lado, a pressão internacional devidamente divulgada, o incentivo às fugas e o desgaste do processo de repressão até a queda da pena de açoites - o instrumento básico para obrigar ao trabalho compulsório e como tal, elemento da pedagogia da escravização. Construiu-se aquilo que Gramsci chamou de *unidade cultural*, unindo vontades desagregadas de libertação em torno do objetivo: a Abolição final. Ver texto <sup>x</sup>

Este processo de ganho de hegemonia foi **construído**, num processo do qual a sociedades abolicionistas criadas eram o ente coletivo. Paralelamente, seguiam funcionando as juntas de manumissão, como todas as outras formas de busca da liberdade, inclusive as de rebeldia, como a criação dos *caifazes*, grupo que surge dentro da Irmandade do Rosário em S. Paulo para incentivar a fuga de escravos. Entretanto, outras *pedagogias* se contrapunham, preparando os mecanismos de recomposição, de manutenção da ordem e do poder constituídos. O controle do ir e vir, o crime de vadiagem e sua repressão, a exigência de vassalagem e gratidão aos antigos senhores para garantir proteção, seguiam ensinando ao negro a buscar *o seu lugar*. A hegemonia construída em torno da liberdade - e da igualdade, em nome da qual se fazia a pregação do final da escravidão - não consegue garantir mais do que a igualdade formal.

#### 4. A inclusão na Humanidade: o homem como ser Livre, Igual e Fraternal.

A análise da escravidão e das formas de inclusão pós-abolição nos mostra as dificuldades de realizar, ainda hoje, o ideal de homem, visto como **livre, igual, e fraternal**. O exame de situações concretas nos mostra que este todo humano só se realiza quando os três elementos da trindade se encontram presentes. Como vimos, a **liberdade** só se realiza plenamente quando a **igualdade** está presente. A sua falta circunscreve o próprio alcance da liberdade, diminuindo-o.<sup>xi</sup>

Por seu lado, a capacidade de estabelecer os vínculos, os limites, entre interesse comum - elemento indispensável à existência da democracia - e interesse individual, só parece possível com a prática da **fraternidade – ou da solidariedade**. O termo, hoje tão aparentemente desprovido de sentido - face à reinstalação da lei da selva (minto, lei da pós-selva) - e, mais difícil que tudo, sua prática, se impõe, seja sob a denominação de solidariedade, de sentimento de grupo, etc. A dificuldade parece estar em saber quem vai construir, consolidar este sentimento de solidariedade, este respeito ao outro, quem é o depositário do interesse público, do interesse de todos.<sup>xii</sup> De quem cobrar a função de equalização das desigualdades sociais, vez que, hoje, voltamos a discutir a necessidade ou não do Estado como elemento capaz de regular os conflitos - deixando a ele nada mais que, outra vez, o papel de policiá-los? A experiência recente do surto de violência em todas as partes do mundo parece estar alertando para a importância de políticas sociais de diminuição das desigualdades, em especial na área de educação. Não basta aumentar o número de cárceres: eles não serão suficientes para abrigar todos os meninos e meninas que vão *ficando fora*, premidos pela fome e a desocupação.

O que faz a análise da situação do escravo e do ex-escravo emblemática é que se trata do caso limite em que direitos aparentemente aceitos por todos, se colocavam em franca oposição. É o caso, por exemplo, do direito à liberdade e à propriedade. Discutia-se:

qual o maior deles? Qual tem preeminência sobre o outro? O direito à propriedade era tão forte que o escravo, de por si mesmo propriedade de outro, não o perdia - podia comprar-se. No caso da extinção da escravidão, ao afirmar-se a preeminência do direito a liberdade sobre todos os demais de forma comum a todos os homens, se o fazia em nome de sua condição humana, de sua igualdade - em face ao pertencimento de cada um à humanidade.

Em suma, retomando, inicialmente, o pensamento de Rousseau, (no seu Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens) vemos, outra vez, como a desigualdade é fruto da ação humana, da maneira como eles se relacionam entre si. E, mais uma vez, vemos surgir as conseqüências da desigualdade por ele apontadas no texto: infinidade de prejuízos contrários à razão, à felicidade, à virtude. Estaria o pensamento rousseauiano completamente defasado? Em Liberdade, Igualdade e Fraternidade ou em igualdade de direitos?<sup>xiii</sup>

Pensamos que não. Menos que ultrapassados, estes princípios, idéias-força do pensamento democrático, ainda não conseguiram ser implantados entre nós. O pensamento do Renascimento foi colocado na clandestinidade nos dois séculos seguintes. A ele se contrapuseram Reforma e Contra Reforma. A Inquisição trouxe de volta o controle do pensamento, da razão, o combate às outras visões de liberdade, reforçando as noções de culpa e expiação. Outras formas de pensamento se desenvolveram - o liberalismo, o romantismo e a negação da razão. Ao lado, tivemos o surgimento do racismo científico, criando a justificativa para a dominação racial já existente. O Estado ibérico se consolidou com a conquista do Novo Mundo. Seu desejo de sobrepor-se aos povos conquistados o fez criar aparelhos de repressão e de reprodução ideológica mais duros e rígidos. Implantaram-se entre nós Estados de dominação, militares e eclesiásticos - domínio pela força e pela ideologia.

No momento presente, superando já os estreitos limites da crítica à Modernidade, se rediscute a verdade, a racionalidade, e a viabilidade da democracia. Que novas utopias seria necessário construir? Já se começa a discutir a propalada idéia do fim da história, que trazia com ela a perda do futuro. Menos que isto, temos, sim, hoje, uma crise do futuro, do devir, com o fim de todos os determinismos. Coloca-se que a perda do futuro é um ganho, *se ela nos desvendar a aventura desconhecida*. Reafirmando a possibilidade do progresso, reconhecem que nenhum progresso é garantido; mesmo adquirido, não é definitivo. Torna-se assim, mais precioso, porque já não dispõe de nenhuma garantia histórica. Propõe-se, outra vez, a necessidade de retomar algumas idéias mestras, Liberdade, Igualdade e Fraternidade entre elas, vistas como “o motor do humanismo democrático”, como parte do mito da hominização, da hominidade. (MORIN, 1992)

Hoje parece estar claro que a luta pela liberdade - pela vertente que se rebela contra a uniformidade - se dá pela afirmação da pluralidade, nunca contra a igualdade. Esta tem que ser, mais que nunca, afirmada - mesmo quando se buscam e se afirmam identidades múltiplas. Estas nada mais são que formas de constituição de pólos políticos para a luta pela igualdade-somos diferentes mas somos, igualmente, parte da humanidade. Cabe, ainda, reafirmar a importância da liberdade. Os acontecimentos do final da década de 80 e 90, em todo o mundo, reafirmaram o desacordo com todas as formas de tirania, a importância da democracia. A liberdade funciona como a base, sem a qual os demais direitos não se podem desenvolver. A partir dela, como construir a igualdade?



Assim, neste momento, se impõe o encontro com o outro, a aceitação das diferenças. Elas não nos fazem desiguais: é preciso estabelecer os novos marcos do pluralismo. Faz-se necessário re-construir utopias, tomando-as como símbolos, como valores a serem afirmados. Faróis que guiam a ação. Entrando no século XXI, descobrimos que, em base ao estreitamento das condições de existência, menos que o paraíso de consumo, nos tornamos palco de conflitos do dia a dia - seja na Bósnia como nas esquinas de nossas cidades, de onde brotam meninos sem futuro, delinqüindo para sobreviver. Como construir um novo humanismo, em que reconhecer as diferenças seja, ao mesmo tempo, re-afirmar igualdade de direitos, em que o reconhecimento dos parâmetros de civilização, de cosmopolitismo, se faça pela afirmação do pluralismo, da tolerância, da convivência fraterna?

Tomamos, assim, como nosso desafio enfrentar a temática da desigualdade entre os homens em sociedade - os mecanismos que eles constroem para mantê-la ou para mudá-la, para conformar-se a ela ou a ela resistirem - para destruí-la. Nesta perspectiva, buscamos o recurso ao conceito de homem em auxílio do julgamento da desigualdade: ela é necessária? É intrínseca ao ser humano ou fruto das relações que eles constroem? Que mecanismos na sociedade servem para, ao incluí-los (aos homens) como parte dela, fazer com que aceitem a desigualdade? Devemos procurar, em seguida, entender mecanismos que, como a educação, servem a uma dupla exclusão: uma decorrente do não acesso a ela; outra, decorrente do acesso desigual. Ambas marcando formas de desigualdade social correspondentes ou, em suma, formas de inclusão excludentes. Buscamos ajuda junto à ciência política com o objetivo de entender, desde o ponto da distribuição do poder na sociedade, como por em prática “idéias” como o absolutismo, a democracia ou o liberalismo tem conseqüências concretas, diversas, para a vida dos povos. No nosso caso, do povo brasileiro. Mais que tudo, queremos entender como estes mecanismos de desigualdade atuaram sobre um segmento da população brasileira - os negros (pretos, pardos, mestiços, morenos...) - no seu acesso a educação e, como conseqüência do desigual acesso, as diferentes formas de inclusão como subalternos.

Neste texto, procuramos ver, também, *o outro lado da lua* - a face oculta. Como este segmento criou suas solidariedades - sua forma de inclusão interna, no sentido de resistir à desigualdade. Fugas, quilombos, rebeliões, revoltas no passado; a construção de “novos quilombos” nas cidades de hoje e a construção/afirmação de uma identidade negra - afro-brasileira como momento de auto-afirmação como ente político - eu existo, eu sou. Entretanto, a resistência não pode levar ao gueto. Como trabalhar, em educação, o reconhecimento da identidade plural com a luta por cidadania, por igualdade? Tratar a igualdade como mito não resolve. Que nova fraternidade surgirá no novo milênio, para servir de cimento a uma (nova?) idéia de homem?

A tarefa que nos cabe, agora, é incluir na nossa perspectiva de análise a rica experiência educativa e de aprendizado que se passa fora das escolas, nas diversas instituições pedagógicas. Na cultura de origem africana, oral, estudar a manutenção das línguas das diversas nações, o segredo das folhas; mais que tudo, a importância do corpo, onde se manifesta a divindade: os gestos, a música, a dança. Falar de *orixás* e *eguns*, de *iniquices* e *voduns*. Da importância da palavra soprada na transmissão da força, do processo de identificação do crente com seu *orixá*. Da integração com a natureza, onde as folhas têm poder e as pedras crescem. Enfim, do processo pedagógico da construção de uma identidade brasileira, de origem africana.

**REFERÊNCIAS**

- ANDREONI, João Antonio; *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- GRAMSCI, Antonio - *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1981.
- HELLER, Agnes - *El hombre del Renacimiento*. Barcelona 1978. Ediciones 62 S.A
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira – “*Colonizador – Colonizado: uma relação educativa no movimento da História*”. Belo Horizonte, UFMG, 1985.
- MENEZES, Jaci - “*Liberdade, Igualdade, Pluralismo e cidadania – O Acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia*”- Tese de doutorado em Ciências da Educação junto à Universidade Católica de Córdoba, Argentina, 1997, 413 págs, xerox.
- MENEZES, Jaci – “Educação e Cor-de-pele na Bahia - O acesso à educação de negros e mestiços”. In *Bahia Análise e Dados*, no. Especial sobre o Negro, SEI, SEPLANTEC, 1994.
- MENEZES, Jaci - A Inclusão excludente: as exclusões assumidas. In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Novos Toques, A Cor da Bahia, Salvador, 1997.
- MENEZES, Jaci. A Inclusão excludente: as exclusões assumidas. In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: Novos Toques, A Cor da Bahia, 1997.
- MORIN, Edgar, et alli - Os Problemas do fim do século. Editorial Notícias, Lisboa, 1992.
- NABUCO, Joaquim - *O Abolicionismo*. Rio de Janeiro, ed. Nova Fronteira, 1999.
- PINSKY, Jaime - *A Escravidão no Brasil*. São Paulo, Contexto, Coleção Repensando a História, 1988.
- QUERINO, Manoel - *A raça africana e seus costumes*. Livraria Progresso Editora, 1955. Salvador, Bahia.
- ROUSSEAU, Jean Jacques\_- *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires, Aguilar. SCHEUERL, Hans - *Antropologia pedagógica: Introducción histórica*, p 130. 1985. Barcelona, Editorial Herder.

Artigo recebido em: 10/ 01/2008

Aprovado para publicação em: 22/01/2008

## Notas:

<sup>i</sup> Jaci Maria Ferraz de Menezes tem Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Católica de Córdoba. É professora titular de Política e História da Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e faz parte do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da mesma UNEB. Email para contato [jacimnz@uol.com.br](mailto:jacimnz@uol.com.br).

<sup>ii</sup> Nicolás Guillén, *El Apellido - Elegia familiar*- In La Paloma de vuelo popular. Losada, Buenos Aires, 1991

<sup>iii</sup> No libreto da ópera A Flauta Mágica, Wolfgang Mozart, encenada em... encontramos o seguinte texto: " Logo brilhará o sol em sua trajetória de ouro/ Para anunciar a manhã/ Logo desaparecerá a superstição/ E chegará o dia da Liberdade/. Então a terra se converterá no paraíso/ E os mortais serão como os deuses". Considerada a ópera que põe em cena os desejos dos homens do povo, a fala transcrita apregoa o iluminismo (o sol vai anunciar a manhã) e a idéia de que as novas formas de saber, ao tempo em que implantariam a nova manhã, o futuro, fariam desaparecer a superstição e trariam a liberdade, fazendo com que todos os homens, mortais, se tornassem iguais aos deuses. Ver Scheuerl, Hans, Antropologia pedagógica: Introducción histórica, p 130. 1985. Barcelona, Editorial Herder.

<sup>iv</sup> As leis do processo abolicionista, em especial a Lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários contêm cláusulas que obrigam o liberto a permanecer no município onde eram escravos. Ver Menezes, 1997.

<sup>v</sup> "Ver, a respeito, anexo de nosso texto". A inclusão excludente: As exclusões assumidas" . in Menezes, 1997 B.

<sup>vi</sup> José do Patrocínio, líder incontestado da campanha de massa pela abolição da escravatura, entra em conflito com a República que de início apóia e é mandado para o exílio interno. Anistiado, perde seu jornal e morre tuberculoso, na pobreza, em uma favela do Rio de Janeiro do início do século XX. André Rebouças, engenheiro, professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, proponente da reforma da agricultura no Brasil e considerado o mais avançado teórico do movimento, vai para o exílio com o Imperador e termina por matar-se na África. Joaquim Nabuco, líder parlamentar do movimento abolicionista, se afasta por dez anos da política e só aceita voltar a ela para resolver questões de limites de fronteiras e depois como embaixador nos EEUU. Não vai nunca assumir papel de destaque no governo brasileiro da República.

<sup>vii</sup> Ver texto publicado em Revista Sementes...

<sup>viii</sup> Ver Hoonart, obra citada.

<sup>ix</sup> Carta de Roma aos Cristãos das Índias Ocidentais: Bula Sublimis Deus do Papa Paulo III, em 1537.

<sup>x</sup> GRAMSCI, Antonio - *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1981.

<sup>xi</sup> Para uma discussão sobre o processo de construção dos conceitos de Liberdade, Igualdade e Fraternidade no Renascimento, ver HELLER, Agnes - *El hombre del Renacimiento*. Barcelona 1978. Ediciones 62 S.A.

<sup>xii</sup> Cabe lembrar que, por exemplo, nas análises marxistas o que faz a classe operária a classe revolucionária é a sua capacidade de, em se constituindo como tal (ou seja, em estabelecendo os seus laços de fraternidade orgânica), ser capaz de solidarizar-se com os demais grupos despossuídos da sociedade e criar uma fraternidade maior, assumindo a hegemonia sobre as demais e eliminando as desigualdades.

<sup>xiii</sup> Para uma leitura posterior, ROUSSEAU, Jean Jacques\_- *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires, Aguilar, s.d