

A história da escravidão em diálogo com a educação popular

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA
VALÉRIA VASCONCELOS DE OLIVEIRA
Universidade de Uberaba, Brasil

1. Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado que tem como tema as histórias de vida de negros escravizados da região de Uberaba¹. Essas histórias estão contidas nos arquivos do Arquivo Público de Uberaba (APU) – no que se refere aos registros da escravidão – e também na memória de uma cidadã uberabense, neta de escravos, que traz viva sua história, mas em chamadas arrefecidas pelas linhas do tempo.

Na perspectiva de resgatar histórias de negros escravizados, nasce a justificativa do trabalho, pois, o que se percebe nos arquivos da história e nas histórias de vida é, em muitos casos, um esvaziamento dos elementos culturais de sustentação da identidade do povo, ou mesmo grupo, além do enfraquecimento das bases sociais da reprodução da sua cultura, o que contribui para reduzir as condições próprias para o trabalho político de sua luta (BRANDÃO, 1985).

A população negra escravizada e marginalizada faz parte da sociedade e ainda carrega marcas centenárias de preconceitos e exclusão social. Em Uberaba, esse quadro não é diferente. Por isso, conhecer melhor sua história, sua origem e suas raízes, pode contribuir para que essas pessoas possam “tomar a história nas mãos” e, a partir daí, possam buscar a autonomia e a liberdade, a crítica e a reflexão em torno da relação opressor-oprimido (FREIRE, 2005). Além disso, contribuir também para que a população em geral se aproprie da matriz histórica que compõe o povo brasileiro.

A Educação Popular pode contribuir para uma visão da cultura negra como um dos elementos formadores da própria cultura brasileira; para desconstruir a noção de que a história africana começa com os europeus e com os negros escravizados; para recuperar a memória histórica, revisando a importância dos negros na formação étnico-social do povo brasileiro; para trabalhar com a concepção de autonomia, libertação, resistência, crítica e reflexão; enfim, para possibilitar a vivência de um novo saber-fazer a respeito da identidade afro-brasileira diante da atual pluralidade cultural.

Nesse sentido, tem-se como objetivo geral resgatar a história da escravidão em Uberaba, arquivada em documentos e na memória de poucos para, em seguida, colocá-la em diálogo com alguns pilares da Educação Popular, tais como a autonomia, a emancipação, a crítica e a reflexão.

¹ Os acontecimentos e histórias narradas e discutidas nessa produção (e também na pesquisa), que se passa na cidade de Uberaba/Minas Gerais/Brasil tem forte relação com os registros históricos encontrados sobre a escravidão que viveu o país e também a América Latina.

Têm-se como objetivos específicos: levantar e analisar os documentos que registram a história da escravidão em Uberaba, constantes no Arquivo Público da cidade; compartilhar histórias de vida que remontam ao período da escravidão na região; estabelecer um diálogo entre os dados levantados e as premissas da Educação Popular.

As pesquisadoras Eni Samara e Ismênia Tupy, autoras do livro *História e Documento e metodologia de pesquisa* (2007, p. 16) colocam que a “história como a ciência da reconstituição do passado e o documento impresso e/ou manuscrito como a fonte fidedigna, inquestionável” serve para assegurar a verdade propriamente dita, que emerge dos documentos analisados.

Para Dulce Whitaker e Elis Fiamengue (2002), é preciso prestar atenção aos olhares preconceituosos que se integram à história como forma de criar obstáculos à compreensão adequada do modo de ser de quem fala. É preciso, de acordo com as autoras, reforçar que o outro é o autor da sua própria história, e que em qualquer circunstância, nenhum ser humano deve ser colocado como *salvador* daquele que é considerado hegemonicamente como *infeliz*. As mesmas autoras apontam que a ciência tem olhado o outro como aquele que *não sabe*, que *não tem perspectiva*, que *não participa* das transformações, que *não entende as informações*. Nessa pesquisa, pelo contrário, esse outro, como sujeito, é o protagonista de sua história.

É imprescindível destacar também, conforme coloca Valla (1996), que a formação de cada um, a sua história de vida e as suas vivências cotidianas, condicionam uma determinada leitura do outro, o que não implica, necessariamente, na compreensão de tudo o que o outro fala, mas do que, na verdade, desperta maior atenção, pelo que mais é notório para o pesquisador. O autor ressalta o necessário cuidado com a interpretação da fala do outro, com o objetivo de evitar julgamentos apressados:

[...] desvendar o lado oculto das relações sociais com os olhos destas, revelando-lhes aquilo que ele enxerga mas não vê, completando, com ele, a produção do conhecimento crítico que nasce da revelação do subalterno como sujeito (VALLA, 1996, p.184).

A metodologia da presente pesquisa foi dividida em três momentos. No primeiro deles foi realizado o levantamento e a análise de documentos constantes no Arquivo Público de Uberaba, que tratam da escravidão nesse município. Num segundo momento, foi ouvida a história da senhora Maria Luzia de Jesus, de 77 anos, moradora da cidade de Uberaba. No terceiro momento, os dados levantados estão sendo analisados a partir de seus conteúdos, e organizados em eixos temáticos previamente estabelecidos, em diálogo com a Educação Popular.

Alguns dos resultados da presente pesquisa foram obtidos a partir da leitura de dissertações e teses próximas ao tema desenvolvido e da seleção teórica que contribuiu para o entendimento da história da escravidão em Uberaba, além de uma pré-análise dos documentos encontrados no Arquivo Público de Uberaba e da história de vida da Senhora Maria Luzia Cardoso.

2. A escravidão em Uberaba/MG

*"As coisas por sabidas se calam e por caladas se olvidam"*²

Em meados de 1850, os escravos chegaram a Uberaba, momento de fundação desse arraial, junto com os seus *proprietários*, os *geralistas*³. A população negra participou ativamente na construção do município.

Importante ressaltar, entretanto, que duas décadas antes dessa época já existia forte pressão para o fim do tráfico de escravos no mundo. Esses movimentos para a extinção do tráfico de escravos africanos tiveram início em 1831 quando, por meio de um decreto, a Inglaterra declarou extinta a escravidão, em seu território. Tomando essa atitude, os ingleses passaram a pressionar outros países, ameaçando inclusive com sanções econômicas, para que estes adotassem a mesma postura acerca do tráfico negreiro. A lei foi sistematicamente desrespeitada no Brasil, pois a cada dia, aumentava o número de africanos que desembarcavam nos diversos portos brasileiros. O decreto inglês só se consolidou por aqui, em 1850, com a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, que decretava definitivamente o fim do tráfico de escravos oriundos da África.

Dessa maneira, a conformação escravista no arraial se deu por meio do tráfico interprovincial, e não mais a partir de negros trazidos diretamente do continente africano.

Importante ilustrar, entretanto, quais os caminhos percorridos por esses grupos humanos até chegarem à região.

Os escravos que foram trazidos da África para terras brasileiras, eram oriundos dos portos africanos: Luanda, Benguela e Cabinda⁴, na costa de Angola; Ajuda e Lagos, na Costa da Mina, e mais tarde, Moçambique. De acordo com Souza (2007, p. 87)

[...] a maioria dos africanos trazidos para o Brasil veio da região de Angola, e grupos bantos estiveram presentes de norte a sul, de leste a oeste do território, com destaque para a região sudeste, onde são mais presentes as marcas deixadas por suas culturas.

De todos os países que importaram escravos para a África, o Brasil foi o recordista no tráfico de *almas*, principalmente de Angola e da Costa da Mina, cuja denominação está relacionada à construção de uma fortaleza com o nome de São Jorge da Mina, no ano de 1482.

A partir do relato do jesuíta Antonil, Motta (1999) faz uma rede de caminhos entrelaçados entre a Vila de São Paulo e a cidade do Rio de Janeiro, narrando as dificuldades para se chegar às Minas Gerais.

[...] A ligação entre a vila de São Paulo e a área das Minas Gerais fazia-se, de início, principalmente através do chamado "caminho velho" paulista. Partindo-se daquela vila, segundo o roteiro fornecido por Antonil, passava-se por Nossa Senhora da Penha, Itaquaquecetuba, Mogi, Laranjeiras, Jacareí, Taubaté, Pindamonhangaba e Guaratinguetá. Desta última vila, seguia-se até o porto de Guaiapacaré, à altura do qual transpunha-se a serra da Mantiqueira pela garganta do Embaú. Na região mineradora, escreve o jesuíta, "[...] seguem-se dois

² Citação retirada do livro "Diário de Campo: a antropologia como alegoria", de Carlos Rodrigues Brandão (1982), no qual recomenda que "de pessoa em pessoa e de livro em livro, a frase nem se cale nem seja esquecida".

³ "Geralistas são os migrantes mineiros, originários das comarcas do Rio das Mortes e do Rio das Velhas" (GOMES, 2004, p.2).

⁴ De acordo com os registros do Arquivo Público de Uberaba, a maioria dos documentos do acervo apresenta registros com o termo Cambinda, embora o uso mais corrente seja Cabinda.

caminhos: um, que vai dar nas minas gerais do ribeirão de Nossa Senhora do Carmo e do Outro Preto, e outro, que vai dar nas minas do rio das Velhas, cada um deles de seis dias de viagem"; para o percurso total marchando-se "[...] até o meio dia, e quando muito até uma ou duas horas da tarde [...]", afirma Antonil serem necessários no mínimo dois meses (MOTTA, 1999, p.95).

Por outro lado, Motta (1999) estima em um mês e meio a duração da viagem para as Minas Gerais, partindo-se do Rio de Janeiro, que, embora mais rápido, era também mais áspero do que o paulista; fazia-se por via marítima daquela cidade até o porto de Parati, de onde se seguia por terra até a vila de Taubaté. A partir desta vila, percorria-se o mesmo traçado do "caminho velho" paulista.

O que salta aos olhos é que as leis de contenção do escravismo em âmbito nacional não propiciaram grandes impactos na cena uberabense, visto que outros interesses moviam a economia no momento. No período que antecede a abolição, iniciou-se um processo de urbanização, que fez com que os investimentos econômicos se desviassem da manutenção dos planteis cativos, para a aquisição de imóveis.

A partir da leitura dos catálogos nos quais constam os registros de batizados de escravos, o registro de hipoteca, os inventários *post-mortem*, de penhor e de compra e venda, emergem algumas práticas que revelam a concepção que se tinha à época, tratando o escravo como *bem*, como *produto*, como objeto para *esmola*, que serve como *empréstimo*, *hipoteca* e *troca*, a um preço ora irrisório, ora notório para a época, que é tratado como *animal* que é *castigado* e que chega a suicidar-se pelos castigos cruéis.

Essa realidade, entretanto, não se concretizou sem uma forte resistência, como se vê em documentos da época.

Não se pode deixar passar as marcas de um tempo de luta, de resistência, de conquistas e sofrimentos, como se elas não mais fossem sentidas ou percebidas em dada realidade. É preciso não deixar calar ou se esquecer a própria história, uma vez que o presente ainda mascara as marcas deixadas pela escravidão.

3. A história oral

De todo o percurso histórico, desde a chegada dos escravos à região, passando pelos anos em que Uberaba era fundada, mais precisamente nos idos de 1856, encontrou-se nos registros do Arquivo Público de Uberaba, dentre as inúmeras histórias anônimas, nos registros de autos e processos criminais, esquecidos no tempo, invisibilizados pela "visão dos vencedores".

Para dialogar com as histórias dos arquivos foi convidada a senhora Maria Luzia, que traz na memória oral o passado de seu avô, pai de sua mãe e filho de escravos, com muito a ensinar para a formação social e política local.

Olga Rodrigues de Moraes von Simson (2010) discute a necessidade que o pesquisador tem de se aproximar dos depoentes com transparência e sinceridade, na tentativa de buscar a construção de uma relação aprofundada e sincera, fazendo-se necessário, para que isso aconteça, esclarecer aos depoentes os objetivos da pesquisa e explicitar os produtos que dela resultarão, para que possam se sentir como coparticipantes na construção do conhecimento sobre o passado, por via da oralidade. Da prosa aos

versos: dessa forma nasceu a relação com “Dona” Luzia, assim carinhosamente chamada pelo pesquisador. A ela foi prometida a devolução, na forma de cartilha, dos futuros resultados desse trabalho.

A história oral, bem como os arquivos da história, apresentam possibilidades de reflexão que contribuem, certamente, para a compreensão do ser humano em sua vocação ontológica de ser-mais (FREIRE, 2002).

Percebe-se o ser humano, nas narrativas e nos acontecimentos depreciativos, sendo tratado e entendido como animal, como objeto, como patrimônio, enfim, como um bem. Não bastando, sendo entendido como um não humano, por seu *proprietário*. Como ilustra a fala de “Dona” Luzia:

Antigamente não tinha carroça, não tinha cavalo. Os escravo que eram as carroça; os cavalo para carregar pedras; carregava pedras na cabeça, nas costa; aquelas madeira pesada... tacho de comida quente. (Maria Luzia)

Por meio dessa colocação, pode-se perceber a intensa relação de opressor-oprimido que existia entre o escravo, tratado e entendido como animal, por seus senhores, seus *proprietários*, que os percebiam como inferiores e passíveis de serem dominados. A escravidão do negro, ao longo de toda história do Brasil, e em plena contemporaneidade, é pensada com certa naturalização. Como aponta Paulo Freire (2003, p.92):

Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, clinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam. Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também.

É inaceitável, hoje, pensar o negro como um “não humano”, como um objeto, como um produto ou como um bem, muito embora, no passado, esse pensamento tenha sido fortemente difundido, transformando-se em ideologia dominante, em negação do outro como ser humano. Entretanto, o mito da democracia racial ainda está bastante presente no imaginário nacional.

A desumanização do negro fica evidente nos escritos de Laurentino Gomes (2007, p. 158), quando narra a história dos “homens tigre”:

A urina e as fezes dos moradores, recolhidas durante a noite, eram transportadas de manhã para serem despejadas no mar por escravos que carregavam grandes tonéis de esgoto às costas. Durante o percurso, parte do conteúdo desses tonéis repleto de amônia e ureia, caía sobre a pele e, com o passar do tempo, deixava listas brancas sobre as costas negras. Por isso, estes escravos eram conhecidos como “tigres”.

Observa-se também a desumanização na narrativa da senhora Maria Luzia:

Minha mãe contava que muito escravo morreu, com bicheira na cabeça... de carregar tacho de comida quente na cabeça, para a roça..., a comida era assim, angu, era... pele, eles matava o porco. O escravo não comia carne não, comia aquelas pele, assim mesmo eles nem sapecavam o porco... aquelas pele, cabeluda (Maria Luzia).

Observa-se que o negro realmente era tratado como animal (doméstico ou de carga), uma vez que, na condição de escravo, não tinha o direito de optar por não executar tarefas que, mais cedo ou mais tarde, o levaria ao túmulo. À época da escravização dos africanos não se percebia o negro como um ser humano

de *relações*, que estava *no mundo, com* o mundo. Para Freire, os seres humanos não são como os animais, as plantas, a terra, a água, que vivem no mundo. Os homens e as mulheres não apenas vivem como os outros animais, mas existem, condição própria do ser humano. Existir, como coloca Paulo Freire (1989, p.40), é mais que estar no mundo, “é estar nele e com ele”.

Durante todo o período de escravidão, é notória a coisificação do negro, e dessa concepção, emergia uma vida marcada por intensas lutas e forte opressão. Eles eram marcados, controlados e contados, como animais no cativeiro:

Eles... tinha a senzala... então a senzala era separada... de câ de homem, de câ de mulher... na hora de entrar e de sair daquela senzala, eles era contado... então contava... eu não sei se é isso. Eu acredito que é realidade porque a minha mãe não ia mentir pra mim... certo? [...] então eles contava assim: “una, duna, têna, câtena, centena, oitena, novena” e assim era contado desse jeito... que eles contava os escravo (Maria Luzia).

A relação de opressão entre escravos e seus proprietários, implícita na fala da senhora Maria Luzia, deixa claro a tentativa de obstruir a vocação do ser humano de ser mais: “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também ainda que de forma diferente, nos que a rouba” (FREIRE, 2002, p.30). O opressor desumaniza-se no ato da opressão, enquanto o oprimido é desumanizado pela realidade objetiva da opressão e pela internalização da imagem do opressor que o faz um ser duplo.

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou eu se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 1999, p.99).

Os escravos e seus proprietários, portanto, na condição de oprimidos e opressores, encontram-se impedidos de ser plenamente humanos.

[...] conforme o que eles fazia, lá, na lavoura, nas roça, que eles não ficasse bem, em vez deles dar água, eles dava sal... tinha os cocho de sal igual dá pra gado assim, tinha cocho de sal. Ia lá lamber sal, o sal dava mais sede... (Maria Luzia).

A libertação por lei, dos escravos, não representou sua liberdade como homens e mulheres, logo, seus *proprietários* também continuaram presos.

É de fundamental importância a compreensão do complexo mundo das relações de poder. Deve existir a busca pelo diálogo que supere o autoritarismo, o que se torna indicador de uma relação que ultrapassa a própria atitude licenciosa e a tendência à opressão. A autonomia é fruto da superação das condições de submissão nas quais vive o humano; é o encontro, a ação coletiva e a criação da identidade dos que lutam por vida digna que possibilita, não só o encontro com o outro, mas a própria ação transformadora. Isto só ocorre quando as pessoas são capazes de ações autônomas, isto é, com consciência crítica e criadora. Freire (2005) fala de proposta organizada, competente, diretiva, sempre solidária, em que o processo de construção do conhecimento e de luta por dignidade para todos é realizado em comunhão com o outro, através do diálogo.

A consciência do inacabamento em Freire (2005) é dimensão indispensável ao processo de construção da autonomia e da produção da educação a serviço da transformação, pois tal dimensão

permite ao humano inserir-se no processo de fazer e refazer a história. Processo, este, desafiador, capaz de provocar no sujeito a necessária tomada de atitude diante do mundo em que se insere. A perspectiva de educação em Freire indica para a “criação de um mundo em que seja menos difícil de amar.” (FREIRE, 2005, p. 218).

O que ocorreu com relação aos negros escravizados, entretanto, está muito distante desse mundo mais humano:

Quando rebentou, deu o grito da liberdade, muitos os patrão já enganaram [os escravos] né... falava que iam dar flanela pra eles, dar fumo para eles, que eles fumava, o café deles, sabe o que eles bebia?... fedegoso, o café deles era fedegoso. Não dava café pra eles... (Maria Luzia)

A domesticação, percebida nessa fala, é um fenômeno que leva a pessoa à adaptação aos valores vigentes criando uma atitude de internalização dos valores dominantes, o que inibe questionamentos ou verbalizações que contestem o sistema. Leva à perda da subjetividade, fazendo com que a pessoa tenha bastante limitada sua capacidade de construção de um pensamento crítico, de sua palavra e compreensão sobre si, sobre a história, sobre o mundo. Paulo Freire analisa o processo com a negação do humanismo e da dialogicidade: “Na verdade a manipulação e a conquista, expressões da invasão cultural, e ao mesmo tempo instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de ‘domesticação’” (FREIRE, 1980, p.43).

A domesticação é uma prática comum dos humanos em relação aos animais⁵. A domesticação de outro ser humano constitui uma negação do humano em sua plenitude. A domesticação aproxima-se do treinamento em que há uma reprodução mecanicista de atos sem consciência do seu significado mais profundo.

Os contatos, [...], modo de ser próprio da esfera animal, implicam, ao contrário das relações, respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconsequentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem é o da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta pela humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre está sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação (FREIRE, 2011, p.60).

A indignação, de acordo com Rossato (2008), consiste na capacidade de superar a dominação-domesticação construindo uma consciência e buscando a sua superação e a emancipação pessoal e social, transformando a realidade e lutando na esperança da construção de nova ordem e novas estruturas.

4. Reflexões sobre a naturalização da escravidão

A escravidão não pode ser considerada um fato “natural”, uma vez que se encontram relatos de seres humanos escravizando outros desde os tempos mais remotos. A escravidão pauta-se em princípios ideológicos, no sentido de *falsa consciência*, como afirmava Marx.

⁵Maturana (1998) coloca que as emoções estão presentes em todos os animais. Logo, da mesma forma que um ser humano não se deixa domesticar, quando consciente, um animal também não, desde que capturado para essa finalidade quando adulto. Não se consegue domesticar, por exemplo, uma onça, senão à base de muitos castigos. Por isso, é possível concluir que a domesticação não seria também uma prática desejável aos animais, que, de acordo com o autor, são providos também de amor e sentimento.

Não se tratará aqui da escravidão desde tempos imemoriais, mas aquela que teve como epicentro a Europa e os colonizadores europeus.

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

Negado em si mesmo, o índio imediatamente é encoberto como outro e negado, apresentado como “bárbaro”, desprovido de toda identidade e direito face ao “civilizado”. Isso legitima a conquista como prática de dominação de pessoas e povos negados. “O conquistador é o primeiro homem moderno ativo, prático, que impõe sua individualidade violenta a outras pessoas, ao outro” (DUSSEL, 1993, p.17). Estabelece-se, assim, uma relação nova, violenta, militar, do europeu com o estrangeiro absoluto, relação em seguida desdobrada em colonização, em “conquista espiritual” e, finalmente, apresentada pelas elites coloniais como “encontro” de dois mundos, ocultando o choque devastador, o genocídio de um dos mundos.

O quadro do desenvolvimento da humanidade através do estado selvagem e da barbárie, até o começo da civilização, segundo Morgan (2004)⁶, parece obscuro e incompleto se for comparado com o que aqui se pretende apresentar. Na visão de Morgan (idem) é possível perceber a passagem da barbárie à civilização e o forte contraste entre as duas.

Na perspectiva do evolucionismo cultural de Tylor (1871)⁷, a barbárie está presente nas comunidades que não apresentam o mesmo alcance cultural, econômico, social e político que as comunidades europeias, ditas intelectualizadas e desenvolvidas, ou seja, “civilizadas”, apresentavam. Para esse autor, existe nos “civilizados” uma tendência humana para o desenvolvimento da tecnologia. É possível depreender, da leitura de Tylor, que a humanidade evoluiria da selvageria à civilidade, passando pela barbárie. Fica a ideia de que a escravidão assume um caráter de normalidade e naturalidade, como se tivesse sido necessária para se chegar à complexa rede da civilização, supostamente “evoluída”.

Por outro lado, Franz Boas (1931) argumentava que os ditos “selvagens” não diferiam em capacidade mental das pessoas civilizadas. O autor não reconhecia nada como “natureza humana”: havia apenas o comportamento humano moldado pela cultura. Via o ser humano como dependente nem do instinto nem das aptidões específicas transmitidas geneticamente, mas das formas de vida aprendidas que eles acumulavam lentamente por meio de assimilação, readaptação e inovações sem fim.

⁶ Lewis Henry Morgan (1818-1881), ao lado de Edward Burnett Tylor (1832-1917) e James George Frazer (1854-1941), faz parte do grupo de antropólogos da antropologia evolucionista. A vida e a obra dos três autores possuem, no entanto, cada uma a seu modo, elementos que os credenciam a integrar o panteão dos “fundadores” da antropologia. Morgan publica “Sociedade antiga ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização” em 1877 (PICCOLO, 2012).

⁷ Tylor vê a cultura humana como única, pois defende que os diferentes povos sofreriam convergência de suas práticas culturais ao longo de seu desenvolvimento, ideia que não é consenso atualmente. Sua principal obra é “Cultura Primitiva”, publicada em 1871.

Boas (1931) nega que a biologia tivesse qualquer influência na conduta humana. Por isso, apesar de biologicamente relacionado com os animais, psicologicamente, o homem é *sui generis*, ou seja, em termos de inteligência e conduta, era na verdade único, porque, na falta de “instintos”, somente ele estava condicionado por seu meio cultural. Esse pensamento condenaria uma concepção hierarquizada de homem enquanto *proprietário* e como *escravo*.

Vale ainda ressaltar que, conforme aponta Boas (1931), cada cultura tem uma história particular, de sentido próprio, e, por isso, não é possível compreender uma cultura sem vivenciá-la, permitindo a conclusão de que a comparação entre culturas distintas não pode envolver hierarquização. Em outro sentido, não se pode julgar uma sociedade como “bárbara” ou “civilizada”.

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

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

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

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

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

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

5. Tomando a história nas mãos

Maria Conceição Paludo (2001), reconstituindo a trajetória da afirmação de uma concepção popular de educação no Brasil, demonstra que a emergência de uma concepção de educação comprometida com a construção de uma sociedade vinculada aos interesses das classes populares, deu-se no interior das

experiências de organização e lutas populares. Para a autora, o processo de afirmação da Educação Popular, “como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (idem, p.82), foi um processo lento e gradativo. Partindo das próprias bandeiras colocadas pelo pensamento liberal e das reflexões sobre os muitos episódios envolvidos nas diferentes lutas, foi, aos poucos, elucidando os limites das proposições do pensamento liberal em relação à educação e estabelecendo uma diferenciação teórica e política com as mesmas, tanto no âmbito das políticas educacionais, quanto no âmbito pedagógico, condenando a educação bancária.

Para Maria Waldenez de Oliveira (2009, p.312),

Na relação opressora da educação bancária, o elemento básico é a prescrição, ou seja, falar da realidade como algo alheio à experiência existencial das pessoas, onde a sonoridade da palavra e o discurso domesticador dão o tom. Palavra quase sempre acompanhada de uma falsa generosidade, e que nunca a ultrapassa. Palavra alienada, pois reconhece a ignorância apenas no outro. Palavra alienante, pois nega a vocação para a humanização de todos os seres humanos e absolutiza a ignorância do outro, vendo nela a razão da existência do educador. Nessa educação, “o sujeito não se encontra mais no mundo que ajuda a reconstruir; nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se” (Fiori, 1986, p. 7). A contradição educador-educando sequer está posta, pois se trata de relação entre ser e não-ser (Dussel, s/d), entre sujeito e objeto (Fiori, 1986), entre “ser mais” e “ser menos” (Freire, 1987).

Freire (2006) propõe abandonar a educação bancária, que transforma os homens e mulheres em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata homens e mulheres como seres vazios, dependentes. Sugere a defesa de uma educação por meio da conscientização, da desalienação e da problematização.

Para Freire (idem), uma Educação Popular e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. Como ressalta Oliveira (2009)

A razão de ser da educação popular, da educação libertadora, diz Freire (1987), está no seu impulso inicial conciliador, na superação dessa contradição educador-educando. Na relação dialógica opõe-se a convivência autêntica à gregarização, a criadora à adaptação, atores a espectadores; busca-se ter opções ao invés de seguir prescrições (Freire, 1987). Já é notória a seguinte frase desse autor: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (idem, *ibid.*, p. 52). Não se justifica numa relação pedagógica que nos aproximemos do outro como “quase coisas”, na pretensão de transformá-lo em ser humano, numa educação para eles e não com eles. Não há um *posteriori* libertador que justifique um meio opressor ou uma visão do outro como objeto, ainda que inicial. Ambos são sujeitos do conhecimento da realidade e de sua recriação (OLIVEIRA, 2009, p.312).

Freire aprofunda a questão, afirmando que o medo da liberdade, impresso nos oprimidos ao longo de sua via, os leva a assumir mecanismos de defesa e, “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta” (FREIRE, 2006, p. 112). Assim, sua tendência é ficar na periferia dos problemas, evitando o confronto com o problema. Por isso, de acordo com Oliveira (2009, p.313), é necessário buscar por postura que dê condições ao diálogo, que

[...] pressupõe a visão do outro como sujeito, a compreensão de que os saberes da população “são elaborados sobre experiência concreta, sobre vivências distintas daquelas do profissional”, sendo, portanto,

saberes apenas diferentes, mas não inferiores (VALLA, 1998, p. 14). Este reconhecimento do outro como sujeito e da ação que ele conduz implica um respeito pelos saberes de experiência.

Paulo Freire (2006) defende a necessidade de educadores e educadoras, em uma perspectiva progressista, não subestimar ou negar os saberes de experiência feitos. É mais enfático quando fala da postura de valorização da sabedoria que resulta, precisamente, da experiência social e cultural, uma vez que, negligenciando esse saber, se estaria cometendo um erro científico e expressando equivocadamente uma ideologia elitista. Negar o saber popular é tão contestável quanto sua mitificação, quanto sua exaltação, natureza (OLIVEIRA, 2009, p.313).

O ponto de partida freireano se inicia pela busca, pela investigação acerca do tema gerador⁸: situações existenciais, concretas, que se encontram “codificadas” pela realidade, para então chegar à “descodificação”: “análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FIORI In FREIRE, 2006, p.05). Ou ainda uma proposta de reflexão que parte abstratamente até o concreto, uma ida das partes ao todo, sem esquecer de uma volta destes as partes. Tal processo levará o reconhecimento do sujeito no objeto, ou seja, fará com que o homem perceba a sua situação existencial concreta e a sua historicidade. O universo que antes era fechado agora vai se abrindo a uma nova realidade.

Uma vez feita a emergência crítica como desvelamento de realidades, mundo que se expressa, continuamos no processo de conhecer criticamente e imergimos na realidade, num contínuo movimento de reflexão/ação com a intenção de transformá-la coletivamente. Reflexão e ação não são momentos separáveis, como tópicos que se seguem passo a passo.

O importante na educação libertadora, então, para Freire, é que os homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2006, p. 141).

É interessante, então, pensar a prática pedagógica como ato de criação, capaz de desenvolver outros atos criadores. Desenvolver a paciência, a vivacidade, a procura, a invenção e a reinvenção de conceitos e significados, com o objetivo de conscientizar, de contribuir para que as pessoas tomem a história nas mãos.

6. Retomando as histórias e abrindo espaço para outras

A legitimação do processo escravista, oriunda das múltiplas experiências da senhora Maria Luzia, permitiu que a história fosse pelo menos em parte reconstruída, e, além disso, dialogada com a Educação Popular, na tentativa de explicar e entender melhor a relação entre Escravidão – Opressão; Libertação – Emancipação/Transformação Social; Resistência – Autonomia.

O que fica, no contar e recontar das histórias narradas por essa ilustre senhora, é a necessidade de ir à luta pela emancipação, que perpassa a confiança nos humanos, a busca pela superação da

⁸ Para Freire “esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2006, p. 110).

contradição oprimido/opressor e a constituição de “homens novos”, em relações de liberdade e igualdade. Freire (2002) acentua a necessidade de uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e homens concretos, superadora da alienação e potencializadora da mudança e da libertação social.

Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. (...) A opção, por isso, seria de ser também, entre uma “educação para a domesticação”, para a alienação e como educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou indivíduo para o homem sujeito (FREIRE, 2002, p.36).

Nesse sentido, a Educação Popular, emancipatória, tem a vida, a existência concreta como norte e compromisso e se relaciona ao conceito de autonomia, amadurecimento, plenitude educacional, cultural, ética, estética, política e pedagógica das pessoas. A Educação Popular pode contribuir, efetivamente, para a constituição de sociedades democráticas, pois a emancipação exige democracias. E, por meio da construção de uma nova história, sem estigmas ou estereótipos, pode-se ensejar e construir tantas outras.

7. Considerações finais

Uberaba começou a ser formada por aventureiros e nômades faiscadores de ouro, de senhores, de escravos e de homens e mulheres livres, produtos da história de então, que aqui fundaram suas marcas.

De todo esse percurso histórico, desde a chegada dos escravos à região, passando pelos anos em que Uberaba era fundada, mais precisamente nos idos de 1856, encontrou-se nos registros do Arquivo Público de Uberaba, e na história de vida da senhora Maria Luzia, possibilidades de um discurso que realce a voz e a vez dos invisibilizados.

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

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

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

Práticas sutis de opressão são justificadas a partir do argumento de que estas práticas são culturais fazem parte do grupo social a que pertence o ser humano e, que por isso, as relações de poder decorrentes são entendidas como naturais.

Felizmente, o ser humano reage às imposições de padrões de comportamento e, ao utilizar mecanismos de resistência, promove transformações. A Educação Popular exige um compromisso com processos de humanização, não permitindo, portanto, qualquer forma de preconceito, injustiça ou discriminação. A presente pesquisa atrela-se a essa proposta e pretende, permeada pelo diálogo, dar

maior visibilidade a histórias de vida e aos arquivos da história que precisam ser denunciados, para trazerem consigo anúncios de autonomia e emancipação daqueles que ainda seguem sofrendo com a opressão.

A Educação popular é um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, permeadas por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Nesse sentido, espera-se despertar, nos leitores e leitoras, um olhar mais aprofundado e crítico sobre a realidade que vivem, a ponto de questioná-la, para, a partir disso, buscar por transformações que visam à felicidade, a autonomia e a liberdade plena.

Referências

- BOAS, F. Raça e Progresso [1931]. In: CASTRO, C. (Org.). *Franz Boas. Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, p. 67-86.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Diário de Campo: a antropologia como alegoria*. São Paulo: Editora Brasilienses, 1982.
- _____. *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: educação e poder, racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Summus, 2000.
- DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira*. São Paulo: Autores Associados Editora, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 1989.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Extensão ou comunicação*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GOMES, Alessandra Caetano. Os Pretos forros do Sertão da Farinha Podre: Um caso de equilíbrio entre os sexos dos libertos de Uberaba-MG 1840-1888. *XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, ABEP. Campinas: Unicamp, 2004.
- GOMES, Laurentino. *1808 – Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Trad.: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MOTTA, José Flavio. *Corpos escravos, vontades livres: posse de cativos e família escrava em Bananal (1801- 1829)*. São Paulo: FAPESP: Anna Blume, 1999.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.
- PALUDO, Maria Conceição. *Educação Popular: em busca de alternativas*. Ed. Tomo Editorial, 2001.
- ROSSATO, Ricardo. Domesticação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 168 p.
- SILVA, Nelson do Valle. *O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil, em pesquisa e planejamento econômico*. Rio de Janeiro, 10: 21-24, abril de 1980.
- SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2007.
- STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro de tempos*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TYLOR, E. B. A Ciência da Cultura [1871]. In: CASTRO, C. *Evolucionismo Cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, p. 69-99.
- VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação & Realidade*. Jul./dez. 1996.
- VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Contribuições da história oral em processos de transformação social e empoderamento de grupos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- WHITAKER, Dulce C. A.; FIAMENGUE, Elis C. Ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito. In: WHITAKER, Dulce C. A. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. São Paulo: Letras à Margem, 2002.