NEGRO E EDUCAÇÃO 4

LINGUAGENS
EDUCAÇÃO
RESISTÊNCIAS
POLÍTICAS PÚBLICAS

IOLANDA DE OLIVEIRA
MÁRCIA ANGELA AGUIAR
PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA
RACHEL DE OLIVEIRA

São Paulo, 2007

Realização

ação educativa

anped

Apoio

FORD FOUNDATION

INEP

Ministério da Educação

BRASIL UM PAÍS DE TODOS

Negro e educ_iniciais.indd 1 8/8/07 10:33:34 PM

Negro e Educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas

Ação Educativa e Anped, 2007

Organizadoras
Iolanda de Oliveira
Márcia Ângela Aguiar
Petronilha Batriz Gonçalves e Silva
Rachel de Oliveira

Coordenação editorial
Ana Lúcia Silva e Souza
Suelaine Carneiro
Vera Masagão Ribeiro

Projeto gráfico
SM&A Design / Samuel Ribeiro Jr.

Diagramação
Ana Miadaira

Preparação e revisão de texto
J**andira Queiroz**

Ficha catalográfica
Francisco Lopes de Aguiar

Editores
Ação Educativa, Anped e Inep

Concurso de Dotações para Pesquisa Negro e Educação 4

Comissão Organizadora
Iolanda de Oliveira
Márcia Ângela de Aguiar
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Rachel de Oliveira

Comissão de Acompanhamento e Avaliação
Henrique Cunha Júnior
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Maria Lúcia Rodrigues Muller
Maria José Palmeira
Moisés de Melo Santana
Regina Maria Leite Garcia

Coordenação
Ana Lúcia Silva e Souza

Secretaria
Suelaine Carneiro

Realização
Ação Educativa e Anped

Apoio
Fundação Ford

Todos os direitos reservados. A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº. 5.988

CATALOGAÇÃO – BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
FRANCISCO LOPES DE AGUIAR – CRB8º REGIÃO - 212/2005

Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas/ Iolanda de Oliveira, Márcia Ângela da Silva Aguiar, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rachel de Oliveira (orgs.) – São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.

340 p., 20 x 29,7 cm
Inclui Bibliografia
978-85-86382-13-0

1. Educação 2. Discriminação racial na escola. 3. Cultura negra. 4. Relações raciais na escola. 5. Lingüística e negritude. 6 Negro-Ensino Superior. 7. Educação anti-racista I. Concurso Negro e Educação. II. Ação Educativa. III. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Título.
CDD 370.193

Ação Educativa
Rua General Jardim, 660
01223-001 São Paulo SP Brasil
11 3151 2333
concursonegroeducacao@acaoeducativa.org
www.acaoeducativa.org

Anped
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rua Visconde de Santa Isabel, 20 cj. 206-208
20570-120 Rio de Janeiro RJ Brasil
anped@anped.org.br
www.anped.com.br

Inep
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC
Esplanada dos Ministérios, bloco L
Anexos I e II, 4º andar
Brasília DF Brasil
publicacoes@inep.gov.br
www.inep.gov.br

Negro e educ_Iniciais.indd 2 8/8/07 10:33:35 PM

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5

A CRIANÇA NEGRA POR MEIO DA IMAGEM

IMAGENS DE CRIANÇA E INFÂNCIA NEGRAS NA ICONOGRAFIA DO SÉCULO XIX | Ione da Silva Jovino 13

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS

A ESCOLA PRIMÁRIA DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA EM SÃO PAULO (1931-1937) | Márcia Luiza Pires de Araújo 39

COMPASSOS LETRADOS: PROFISSIONAIS NEGROS ENTRE A INSTRUÇÃO E O OFÍCIO EM PERNAMBUCO (1830-1860) | Itacir Marques da Luz 56

CULTURA DE RESISTÊNCIA NEGRA E EDUCAÇÃO

CHEIROS E BATUQUES DO MUSEU: CONSTRUINDO CONCEITOS POÉTICOS NO QUILOMBO DO CURIAÚ | Elane Carneiro de Albuquerque 73

MOVIMENTO *HIP-HOP* E EDUCAÇÃO: IMPACTOS SOCIAIS DA ATUAÇÃO DOS *RAPPERS* NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS NEGROS EM CURITIBA (1999-2005) | Marcilene Lena Garcia de Souza 94

PRIMEIRA INFÂNCIA NO ARRAIAL DO RETIRO | Flávia de Jesus Damião 113

IDENTIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CAPOEIRA: OS OLHARES DE UMA ESCOLA | Isabele Pires Santos 130

A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS NEGRAS | Claudilene Maria da Silva 153

ADOLESCENTES NEGROS E NÃO-NEGROS NA ESCOLA: IDENTIFICANDO ESTEREÓTIPOS | Alexsandro do Nascimento Santos 171

LITERATURA, LINGÜÍSTICA E NEGRITUDE

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E LEITURA DE QUILOMBOLAS NA BAHIA: O CASO DE BARRA DO BRUMADO | Cláudia Rocha da Silva 189

ESTUDANTES NEGROS COMO LEITORES DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E A IDENTIDADE RACIAL | Assunção de Maria Souza e Silva 209

A PRESENÇA NEGRA NA UNIVERSIDADE

RAÇA E CLASSE NO ENSINO SUPERIOR: REVISANDO AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL PARA ENTENDER AS DESIGUALDADES DE ACESSO DO NEGRO À UNIVERSIDADE PÚBLICA | Edinalva Moreira dos Santos 233

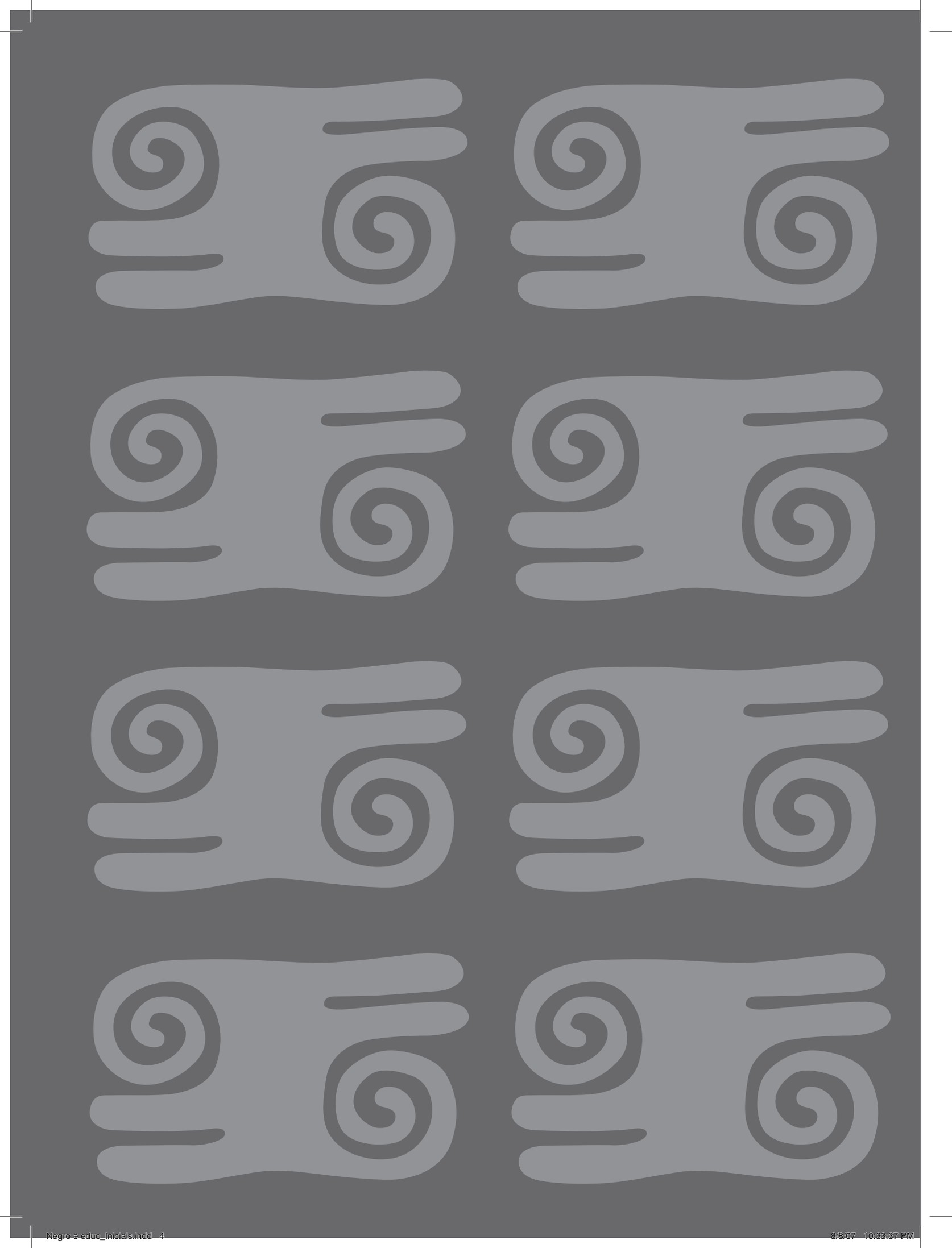
AS DETERMINAÇÕES DA VARIÁVEL "COR" NO ACESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE | Anderson Paulino da Silva 255

MESTIÇAGEM, RACISMO E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE COTAS RACIAIS ENUNCIADO POR ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ | Larissa Santos Pereira 276

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS: POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR? | Eugenia Portela de Siqueira Marques 296

A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM PARA O DEBATE SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS NO BRASIL | Kassandra da Silva Muniz 318

Negro e educ_Iniciais.indd 3 8/8/07 10:33:36 PM



Negro e educ_Iniciais.indd 4 8/8/07 10:33:37 PM

APRESENTAÇÃO

Nesta sua quarta edição, o Concurso Negro e Educação completa mais um percurso de formação científica proposto para pesquisadores iniciantes, ou seja, graduados, mestrandos, mestres e doutorandos interessados em uma formação que privilegie o tema do concurso.

Em razão da persistência das desigualdades raciais em nosso país, particularmente em educação, e com a clareza de que a pesquisa deve subsidiar as políticas a serem implementadas visando à eqüidade, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação e a Fundação Ford promovem desde 1998 o Concurso Negro e Educação, cujos resultados vêm disponibilizando pesquisas e artigos afins para o mundo acadêmico, para escolas e seus professores, para sistemas de ensino e para outros interessados.

As pesquisas realizadas pelos bolsistas das diferentes edições têm trazido significativas contribuições para a história da educação dos negros brasileiros, o registro de manifestações culturais de raiz africana e o conhecimento de processos educativos que desencadeiam: a análise e a avaliação de experiências pedagógicas escolares de combate ao racismo e a discriminações; a compreensão e a busca da superação de relações étnico-raciais adversas aos negros, presentes em instituições escolares e não-escolares; a constituição de identidades que se reconhecem nas raízes africanas; as contribuições do movimento negro para a educação brasileira.

Ao concluir a quarta fase do concurso, visando redimensioná-lo e possivelmente dar continuidade, sentimos a importância e a necessidade de confrontar seus resultados com os das diferentes edições a fim de incentivar a ampliação do quadro de pesquisadores na área e abranger questões ainda pouco tratadas ou evidenciadas para eliminar lacunas decorrentes da incompletude da produção científica e de suas reconhecidas limitações. Tendo em vista que a realidade é múltipla e as experiências vividas são singulares, podemos afirmar que, por questões epistemológicas ainda não resolvidas na área, a produção de conhecimentos sobre negros e educação quase sempre tem se restringido a algumas dimensões, ficando outras ainda a exigir aprofundamento.

A crescente demanda, da parte dos negros, pelo direito de acesso à educação nos diferentes níveis de ensino, especialmente ao ensino superior, tem levado pesquisadores, sobretudo iniciantes, a demonstrar interesse por estudos sobre questões relacionadas a desigualdades. Em decorrência, tem-se dedicado menos atenção a questões existenciais geradas pela prática do racismo que se camufla em aparente neutralidade, simpatia ou cordialidade, seja no interior de instituições, seja nas relações entre grupos constituídos ou ocasionais e ainda em relações pessoais mais restritas. Assim, é importante, por exemplo, ampliar estudos sobre o belo, a estética negra freqüentemente apontada pelo movimento negro (*black is beautiful*!) e às vezes utilizada pela educação escolar como elemento para fortalecer

a auto-estima e a identidade de crianças e jovens negros, bem como para desconstruir entre os não-negros a representação negativa dos corpos negros que com seus traços físicos, trejeitos e gingados, suas indumentárias e seus adornos expressam pensamentos, jeitos de ser e viver. Muitas escolas promovem desfiles sobre a beleza negra. No entanto, costumam faltar informações e orientações de ordem ideológica, pedagógica, filosófica e científica que permitam ir além do evento e se constituam em oportunidades para a sólida educação das relações étnico-raciais.

Entre os pesquisadores iniciantes, se observa a preocupação de denunciar a presença do preconceito racial no âmbito das atividades escolares, de certa forma repetindo estudos que já o fizeram. É compreensível a ansiedade diante de problemas apontados repetidamente desde os anos 1980, sem que sólidas soluções sejam formuladas pelas instituições. Contudo, nos dias de hoje, é imprescindível que se avance, realizando pesquisas que, sem demonstrar indiferença pelo que ocorre na realidade particular de cada escola, busquem criar consistência teórico-prática para intervenções no sentido de elaborar e desenvolver pedagogias anti-racistas e antidiscriminatórias.

Além disso, nota-se o desejo desses pesquisadores de produzir conhecimentos que possam subsidiar projetos que concretizem reais transformações no âmbito das escolas e, por extensão, na sociedade no que diz respeito ao conhecimento, ao respeito e à valorização dos negros e das raízes africanas da nação brasileira. Entretanto, eles ainda encontram resistência por parte de algumas instâncias da academia ao propor seus projetos de pesquisa a cursos de pós-graduação, provavelmente em razão de enveredarem por temáticas e propostas teórico-metodológicas ainda não suficientemente conhecidas e validadas pela pesquisa tradicional acadêmica. Por isso, o Concurso Negro e Educação vem cumprindo, nesses quase dez anos, um importante papel no sentido de criar consistência científica para a área, ao mesmo tempo que oferece condições de formação para pesquisadores sem experiência em processos de investigação, bem como de introdução, para outros, não iniciantes, em questões muito sérias para a educação de todos os cidadão brasileiros.

Numa sociedade que é racista e preconceituosa, a academia também reflete essas características. Assim, é significativo o ato da Anped, representação máxima da pesquisa em educação no Brasil, de assumir com a Ação Educativa e o apoio da Fundação Ford, uma política de ação afirmativa exemplar para o combate ao racismo na pesquisa e na educação. Por meio dessa corajosa iniciativa, sem romper com sua tradição de rigor, a Anped assumiu o compromisso explícito com pesquisas quem além de relevantes para os meios científicos e acadêmicos, contribuem para corrigir distorções sociais e erigir eqüidade entre todos os cidadãos brasileiros. O esforço desses dez anos precisa ter continuidade.

Nesse sentido, deve-se considerar uma possível quinta edição, desejada pela comunidade negra e por pesquisadores da área *negro e educação*, tendo com subsídio para seu planejamento e sua execução questões originadas no percurso realizado pelo concurso desde seu início até a presente data:

- O concurso contribuiu para inserir, no mundo acadêmico, novos pesquisadores da área negro e educação?
- Contribuiu para que pesquisadores de outras áreas passassem a considerar o recorte racial em seus estudos?
- Os efeitos do concurso incidiram no acréscimo de pesquisadores na área ou essa incidência ocorreu de modo insatisfatório?
- Os egressos do concurso passaram a integrar núcleos de estudos afro-brasileiros, programas de pós-graduação ou grupos de pesquisa sobre temáticas relacionadas à população negra e/ou de seu interesse?
- Em que espaços eles estão atuando?
- Deram continuidade a suas trajetórias de pesquisadores, ou sua produção acadêmico-científica se restringiu ao período de realização do concurso? Em que o aprendido com a participação no concurso repercutiu ou tem repercutido na sua atuação profissional e na sua vida pessoal?
- Eles têm participado de eventos que incorporam discussões sobre negro e

educação? Particularmente da Anped no GT Afro-Brasileiros e Educação, ou em outros eventos científicos, como aqueles promovidos pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)? Têm apresentado trabalhos que aprofundam aquele iniciado durante o concurso ou que representam desdobramentos?

- Têm chance de publicar os resultados de seus estudos, ou sua publicação ficou restrita ao livro do concurso?
- Por que, no concurso, decresceu o número de candidatos apenas com graduação?

Respostas a questões como essas estão sendo investigadas num trabalho de avaliação das repercussões do concurso. Como o tempo disponibilizado institucionalmente para a conclusão do Concurso Negro e Educação 4 exige, esta publicação se efetiva antes do término da pesquisa de avaliação. Portanto, ainda não dispomos dos resultados finais, que gostaríamos de incluir nesta apresentação como contribuições para a revisão do projeto até aqui desenvolvido e para uma perspectiva futura mais aprimorada. Adiando, pois, os encaminhamentos para um quinto concurso, passamos ao leitor as considerações particulares sobre as pesquisas aqui apresentadas.

Assim como nas realizações anteriores, cada bolsista contou com um orientador especialista na temática estudada e teve o desenvolvimento de sua pesquisa acompanhado por um supervisor integrante da comissão composta por pesquisadores membros da Anped e da Ação Educativa indicados para representar essas instituições junto ao Concurso Negro e Educação 4. O grupo de supervisores também faz parte do Comitê Científico. Exerceram a função de supervisores, os seguintes professores doutores: Moisés Santana, Maria Lúcia Rodrigues Muller, Regina Leite Garcia, Marita Palmeira, Henrique Cunha Júnior, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rachel de Oliveira e Márcia Ângela da Silva Aguiar, sendo as quatro últimas integrantes da Comissão Organizadora.

As pesquisas divulgadas a seguir sob a forma de artigo são ao todo dezesseis, correspondendo ao total de bolsistas contemplados nesta quarta edição. Reunimos os diferentes trabalhos de acordo com as temáticas tratadas nas investigações, atentando para a natureza das questões pesquisadas. Assim, apresentamos cada agrupamento e os trabalhos neles incluídos, indicando seus autores e orientadores.

Antes de prosseguir, cabe ressaltar que, entre os dezesseis bolsistas cujas pesquisas são divulgadas nesta publicação, um tem como formação máxima o curso de graduação, uma é especialista, sete são mestrandos, quatro são mestres e três são doutorandos.

O primeiro trabalho, único a tratar do tema *A criança negra por meio da imagem*, é de Ione da Silva Jovino, que, orientada pela professora doutora Anete Abramowicz, realizou a pesquisa "Imagens de criança e infância negras na iconografia do século XIX", na qual analisa gravuras de Debret e fotos de Militão no período de 1820 a 1890. Com recorte histórico, a investigação destaca a importância da imagem para a compreensão da construção da infância dos negros brasileiros.

Sobre a temática *História da educação dos negros*, realizaram-se duas investigações: "A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937)", de Márcia Luiza Pires de Araújo, sob orientação da professora doutora Maurilane de Souza Biccas, e "Compassos letrados: profissionais negros entre a instrução e o ofício em Pernambuco (1830-1860)", de Itacir Marques da Luz, com a orientação da professora doutora Ana Maria de Oliveira Galvão. Ambos os estudos contribuem para dar visibilidade, em diferentes tempos e trajetórias, à importância da educação escolar para a população negra, a despeito das condições adversas enfrentadas.

O grupo de pesquisas sobre *Cultura de resistência negra e educação* enfatiza a legitimidade da articulação entre a cultura de origem africana e a educação. Resistindo ao tempo e ao racismo, essa cultura permanece na nossa sociedade, perpassada por recriações provocadas pela dinâmica social e histórica e por relações étnico-raciais freqüentemente adversas. Compõem esse grupo

as seguintes investigações: “Cheiros e batuques do museu: construindo conceitos sociopoéticos no quilombo do Curiaú”, de Elane Carneiro de Albuquerque, com orientação da professora doutora Sandra Haydée Petit; “Movimento *hip-hop* e educação: impactos sociais da atuação dos *rappers* na trajetória escolar de jovens negros em Curitiba (1999-2005)”, de Marcilene Lena Garcia de Souza, sob orientação do professor doutor Dagoberto José Fonseca; “Primeira infância no Arraial do Retiro”, de Flávia de Jesus Damião, com orientação da professora doutora Sandra Haydée Petit; “Identidade, relações étnico-raciais e a capoeira: os olhares de uma escola”, de Isabele Pires Santos, com orientação da professora doutora Jaci Menezes. Essas pesquisas conduzem necessariamente a reflexões sobre a concepção progressista da educação, que, ao propor a articulação entre educação e sociedade, sugere o recurso de incorporar as práticas sociais dos educandos para dar significado aos conteúdos escolares.

O grupo que aborda *A relação professor–aluno* é composto pelos seguintes trabalhos: “A questão étnico-racial na sala de aula: a percepção das professoras negras”, de Claudilene Maria da Silva, orientada pela professora doutora Maria Eliete Santiago; “Adolescentes negros e não-negros na escola: identificando estereótipos”, de Alexsandro do Nascimento Santos, que teve como orientador o professor doutor Dagoberto José Fonseca. A sala de aula, ou melhor, a relação entre professor e aluno é revisitada pelos dois pesquisadores buscando evidenciar a maneira pela qual a deserção do negro dos bancos escolares é provocada por essas relações.

Incluem a categoria *Literatura, lingüística e negritude* as pesquisas: “Variação lingüística e leitura de quilombolas na Bahia: o caso de Barra do Brumado”, de Cláudia Rocha da Silva, orientada pela professora doutora Yeda Pessoa de Castro; “Estudantes negros como leitores de literatura afro-brasileira e a identidade racial”, de Assunção de Maria Souza e Silva, sob a orientação da professora doutora Maria do Carmo Alves do Bonfim. Preocupando-se com a promoção e o fortalecimento da população negra, esses artigos colocam à disposição dos profissionais da educação referências que poderão contribuir para tornar a escola um espaço capaz de dignificar esse segmento da população por meio do respeito e do reconhecimento dos seus valores lingüísticos e literários.

Pesquisas empenhadas em elucidar questões decorrentes das políticas contemporâneas em relação ao negro na universidade estão reunidas no grupo *A presença negra na universidade*, que abrange os seguintes artigos: “Raça e classe no ensino superior: revisando as relações raciais no Brasil para entender as desigualdades de acesso do negro à universidade pública”, de Edinalva Moreira dos Santos, e “As determinações da variável ‘cor’ no acesso à Universidade Federal Fluminense”, de Anderson Paulino da Silva, ambos sob orientação da professora doutora Moema de Poli Teixeira; “Mestiçagem, racismo e identidade: uma análise do discurso sobre cotas raciais enunciado por estudantes da Universidade Estadual de Santa Cruz”, de Larissa Santos Pereira, com orientação da professora doutora Eni Puccinelli Orlandi; “Programa Universidade para Todos: política de ação afirmativa para negros na educação superior?”, de Eugenia Portela de Siqueira Marques, sob orientação da professora doutora Mariluce Bittar; “A contribuição dos estudos da linguagem para o debate sobre as ações afirmativas para negros no Brasil”, de Kassandra da Silva Muniz, com orientação do professor doutor Kanavillil Rajagopalan.

Esperamos que os estudos realizados no quadro do Concurso Negro e Educação 4 enriqueçam o pensamento educacional brasileiro e contribuam para o aperfeiçoamento das relações pedagógicas, a efetivação ética e responsável da educação das relações étnico-raciais, a formulação de políticas públicas e institucionais que garantam uma educação sólida e a formação dos afrodescendentes para a cidadania, combatendo o racismo e toda sorte de discriminações.

Iolanda de Oliveira
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Márcia Ângela Aguiar
Rachel de Oliveira
COMISSÃO ORGANIZADORA

Negro e educ_Iniciais.indd 8 8/8/07 10:33:39 PM

A Criança Negra

Negro e educ_0A.indd 10 8/8/07 10:34:27 PM

POR MEIO DA IMAGEM

Negro e educ_0A.indd 11 8/8/07 10:34:27 PM

Imagens de Criança e Infância Negras na Iconografia do Século XIX[1]

IONE DA SILVA JOVINO | Mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutoranda na mesma universidade
ionejovino@terra.com.br

Orientadora | **Anete Abramowicz** (UFSCar)

O PROJETO DE PESQUISA SOBRE IMAGENS DE CRIANÇAS NEGRAS

Este projeto foi formulado com base na necessidade de visibilizar a presença da criança negra no século XIX, buscando configurar a infância a partir desse recorte. Apesar da importância da criança como mediadora e produtora de sociabilidade nas famílias e entre elas, não havia imagens sobre elas, e a pesquisa pretendeu mostrar de que maneira as crianças negras "são dadas a ver" por meio de fotos e imagens.

Dessa forma, o estudo sobre imagens de crianças negras no século XIX objetivou analisar as fontes iconográficas, considerando suas potencialidades como fontes históricas e documentais, classificando e estabelecendo ligações entre estas, as práticas e os saberes dos contextos em que foram produzidas, a exemplo de Ariès[2] e Schwarcz[3].

Convém ressaltar que a pesquisa parte de que as idéias de criança e infância são distintas. Assim, tomamos a criança do ponto de vista da definição jurídica como aquela que tem até 12 anos de idade, e a infância como uma construção histórica, social e cultural que varia no tempo e no espaço, estando, portanto, vinculadas ao contexto histórico-social no qual são produzidas. Juntamente com a criança e a infância, tomamos a noção de raça como categorias analíticas explicativas importantes e, com base nas imagens de pessoas adultas e de crianças negras, buscamos configurar discursos imagéticos sobre as populações negras, em especial as crianças. Nesse sentido, também procuramos estabelecer imagens de corpos negros e de uma infância vistos pelo recorte racial, considerando o conceito de raça em referência tanto às diferenças sociais e à desigualdade político-econômica como ao conceito taxionômico (classificação dos grupos humanos), que classifica as populações a partir das diferenças biofísicas (processos físicos que ocorrem em organismos vivos) e morfológicas (formas de vida social).

Cabe explicitar que nos referimos a negros como pessoas que, no rol das cores existentes tanto no vocabulário racial brasileiro quanto naquele utilizado pelos censos, podem se autodeclarar ou ser classificadas por outrem como pretos, negros, pardos e mestiços.

---

[1] Este trabalho foi desenvolvido com assistência de Rubia Carla do Prado e consultoria de Salomão Jovino da Silva.

[2] ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

[3] SHWARCZ, L. K. M. "O olho do rei: construções iconográficas e simbólicas em torno de um monarca tropical, o imperador D. Pedro II". In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. M. (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 2.ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2001.

Negro e educ_0A.indd 13 8/8/07 10:34:28 PM

A partir de Fanon[4], buscamos particularizar a vigência histórica, social e política, evidenciando descritiva e analiticamente como a idéia de raça legitima, de modo particular, poderes e hierarquias sociais, articula a cor, a fenotipia e a representação social do negro. Nos apoiamos na definição de raça de Guimarães como uma "categoria analítica (...) que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de 'cor' enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe"[5].

Observando em Munanga[6] a inexistência de raças biológicas, apontamos que a raça tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ter realidade plena. Lembrando que o período estudado compreende um recorte do século XIX no qual a escravatura era realidade, cabe destacar que negros também são chamados de crioulos, africanos e mulatos.

A respeito de criança e infância, é importante salientar que estas são noções construídas que mudam ao longo do tempo e que se encontram em permanente reelaboração. Para Heywood, "os termos 'criança' e 'infância' são compreendidos de formas distintas por sociedades diferentes"[7].

Os conceitos de criança e de infância vêm sendo discutidos por vários autores em recortes da sociologia, da biologia e da filosofia, além do ponto de vista jurídico e da educação, o que nos permite afirmar que não existe criança nem infância de forma abstrata ou universal.
Essas idéias são produzidas e construídas conforme o contexto de tempo e espaço. Mesmo assim, se as tomarmos como categorias analíticas, elas podem ser entendidas de diversas maneiras. Em determinada perspectiva, se entendermos a história de maneira linear e cronológica, diremos que a infância é uma etapa da vida humana.
De outro lado, se considerarmos uma perspectiva genealógica, afirmaremos que a infância é um acontecimento, portanto, pode ser pensada como uma experiência, podendo ou não incluir crianças e adultos, já que não tem uma perspectiva linear nem mesmo de idade.

A criança sempre figurou como um objeto empírico ao qual se sobrepõe um conjunto de dispositivos de socialização, poder e controles diferenciados que instituem aquilo que denominamos infância e que vem sendo modificado e até mesmo "disputado" pelas forças econômicas, jurídicas, médicas, literárias, educacionais, etc., ao longo dos séculos.
A idéia de infância, em geral, tem um caráter homogeneizador que se impõe sobre o caráter heterogêneo daquilo que é ser criança.
Dessa forma, a criança significa uma pluralidade, enquanto a infância tem um caráter singular, regulador e "igualador", porém distinto em várias culturas. Desse modo, cada cultura determina para sua população de "pequenos" o que é ter infância. No Ocidente, por exemplo, a infância representa ir a escola, brincar, não trabalhar, etc., e aqueles que não podem ou não conseguem seguir as prescrições são entendidos como "os sem infância", em geral os pobres.

Educa-se a criança no sentido de se produzir a infância já que ela se transformará no adulto. Desse ponto de vista, a infância não é apenas uma questão cronológica, mas uma condição da experiência humana. Essa infância habita outra temporalidade, visto que não é marcada por tempo linear, contínuo ou em evolução. Cabe, então, ressaltar a existência, não excludente, de duas infâncias, não havendo motivos para condenar uma ou mistificar a outra, posto que os seres humanos transitam pelas duas linhas: a infância como tempo cronológico e a infância como experiência de vida.

Assim, procuramos trabalhar com imagens de crianças e com os indícios de infância, elementos da cultura atribuídos às crianças.
Para a configuração do *corpus* das imagens,

[4] FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

[5] GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34/Fapesp, 2002; p. 50.

[6] MUNANGA, K. "Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

[7] HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004; p. 12.

Negro e educ_0A.indd 14 8/8/07 10:34:29 PM

buscamos alguns acervos na cidade de São Paulo, bem como bibliografia específica sobre imagens de negros no século XIX. Dos acervos inicialmente consultados, foram mantidos o do Instituto Moreira Sales (IMS) e o do Museu Paulista da Universidade de São Paulo (USP).

Tendo em vista o pequeno número de fotografias de crianças negras encontrado no IMS, centramos nossa atenção nos acervos do Museu Paulista da USP, especialmente na coleção de fotos de Militão Augusto de Azevedo[8]. Segundo Kossoy, os álbuns de retrato de Militão constituem "um tipo de documentação raro na história da fotografia no Brasil"[9]. Esse acervo, com seis volumes, conta com aproximadamente 12.500 retratos. Toda a coleção de Militão foi examinada, resultando na seleção de aproximadamente 50 fotografias com pessoas negras, das quais cerca de 27 apresentavam crianças e adolescentes negros.

Uma estratégia para o entendimento das imagens foi sua análise com base no contexto da escravidão. Assim, as fotografias de Militão comporiam o panorama da segunda metade do século XIX, mais especificamente dos anos de 1860 a 1885. A partir daí, foi necessária a inclusão de outras imagens do início do século XIX, as quais foram selecionadas entre as gravuras de Jean-Baptiste Debret[10], produzidas entre 1816 e 1834, com base em duas obras que constam da bibliografia deste artigo, pela importância e pela ampla reprodução dessas imagens (em aberturas de novelas televisas, ilustrações de livros didáticos ou em outras produções acadêmicas e artísticas), pela constante referência a elas nos estudos sobre o negro no século XIX e, principalmente, pelo fato de a representação das crianças ser quase despercebida na análise dessas imagens.

De acordo com Burke[11], o estudo da representação de um mesmo tipo de pessoa, no nosso caso pessoas negras, pode ser mais profícuo se privilegiar um intervalo de tempo. Isso permitiria, por meio dos vestígios e dos detalhes, observar permanências e alterações ao longo do período analisado. Sendo assim, o período estudado compreende os anos de 1816 a 1885, havendo ainda retrocessos ou avanços conforme a bibliografia indicava necessidade.

Segundo Veyne, o que é "feito" (objeto) se explica pelo que foi o "fazer" em cada momento da história.[12] O "fazer" é a prática e não se explica pelo que é feito. O objeto não é preexistente, as práticas determinam e produzem o objeto. Ou seja, cada prática engendra o objeto que lhe corresponde. A partir da análise, em primeira instância, da bibliografia específica sobre negros na iconografia do século XIX, nos perguntamos: Quais práticas presentes na sociedade brasileira do século XIX produziram a invisibilidade das crianças negras que ali estavam presentes? Que formas de existência das crianças negras essas práticas permitiam? Ainda hoje, quando da análise das imagens de pessoas negras nas quais crianças estão presentes, quais práticas continuam determinando a não-visibilidade daquelas que não estão ocultas? Investigar aquilo que se mantém ao mesmo tempo não-oculto e não-visível é parte de uma proposta foucaultiana de análise[13], na qual se pressupõe a constituição de uma "superfície de inscrição" a partir da qual a experimentação possa fazer visível o que não estava oculto.

Com base na bibliografia sobre escravidão, nossa pergunta passou a abranger então sobre as formas de existência da criança e da infância negras produzidas pelas práticas escravistas.

---

[8] Militão Augusto de Azevedo fotografou em São Paulo entre 1862 e 1885, tendo, "na cidade que se modificava rapidamente, uma clientela abrangente e diversificada que atravessava os diferentes estratos sociais". Seus álbuns de retrato, registros de controle de sua atividade cotidiana, "formam, no seu conjunto, uma verdadeira 'enciclopédia visual de personagens sociais' da vida paulistana e brasileira". Ver KOSSOY, B. *Dicionário histórico-fotográfico brasileiro: fotógrafos e ofício da fotografia no Brasil (1833-1910).* São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2002; p. 68.

[9] KOSSOY, 2002; p. 68.

[10] Jean-Baptiste Debret integrou a Missão artística francesa que chegou ao Brasil, Rio de Janeiro, em 1816, para oficializar a fundação da Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios. Debret retornou a França em 1834, onde preparou até 1839 a publicação de *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*.

[11] BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: Edusc, 2004.

[12] VEYNE, P. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história.* Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4.ed. Brasília: Editora da UnB, 1998.

[13] DELEUZE, G. *Conversações.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992; p. 109.

Negro e educ_0A.indd 15 8/8/07 10:34:29 PM

O que se buscou aqui, conforme a perspectiva anunciada anteriormente, não foi mostrar o que essas práticas escondiam, mas o que elas podiam revelar das modalidades de existência das crianças negras no contexto do Brasil oitocentista.

AS IMAGENS COMO FONTE DE PESQUISA

Nesta pesquisa, concordando com Leite[14], a proposição é da construção e da leitura da iconografia (em especial da fotografia) como fonte primária capaz de contribuir para a compreensão das questões a serem estudadas, embora considerando a dificuldade de apresentar as imagens como fontes históricas, conforme Kossoy e Carneiro[15].

Burke ressalta que o maior problema ao se trabalhar com fotografias é saber até que ponto confiar nas imagens. Chamando atenção para o que Roland Barthes denominou de "efeito de realidade", o autor salienta que é preciso estar atento ao contexto político e social das fotografias e ao fato de que há uma seleção de quais aspectos do mundo real são retratados.
Para o autor, o essencial é fazer a crítica das fontes, pois sua utilidade adviria do modo como se pode interrogá-las, embora afirme que "imagens são irremediavelmente mudas":

> O uso crescente de fotografias e outras imagens como fontes históricas pode enriquecer muito nosso conhecimento e nossa compreensão do passado, desde que possamos desenvolver técnicas de "crítica da fonte" semelhantes às que foram desenvolvidas há muito tempo para avaliar depoimentos escritos.[16]

Especificamente sobre o trabalho com fotografias de crianças, Burke[17] observa que ocasionalmente elas têm sido analisadas por historiadores sociais, objetivando, acima de tudo, documentar a história da infância ou, dito de outra forma, as mudanças na visão que os adultos têm das crianças.

O autor aponta que Ariès[18] foi um pioneiro na história da infância, bem como no uso das imagens como evidência. Para Burke[19], como as crianças não aparecem com muita freqüência nos documentos preservados em arquivos, para escrever sua história, foi necessário encontras outras fontes (diários, cartas, romances, pinturas, fotografias) e outras imagens.

Embora muitos autores apresentem críticas ao trabalho de Ariès, é necessário ponderar que as principais preocupações deste residiam na escassez de representações de crianças nos primórdios da Idade Média, bem como pelo fato de elas serem representadas como adultos em miniatura. Porém, o que ganha corpo nas suas constatações é a crescente separação dos mundos sociais das crianças e dos adultos e a visibilidade dos sinais de infância ou daquilo que o próprio Ariès chama de "sentimento da infância". Segundo o autor, o sentimento da infância não significa o mesmo que ter afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil, ou seja, o que essencialmente distingue a criança do adulto ou este do jovem.

A despeito das principais críticas ao trabalho de Ariès, quais sejam "negligenciar a história das mudanças nas convenções de representação" e "subestimar as funções ou os usos das imagens", Burke assegura que ele serviu de estímulo para um conjunto de pesquisas sobre imagens de criança, levando à reinterpretação das evidências de retratos e imagens.

Conquanto se reconheça a dificuldade de "desencavar materiais-fonte sobre infância no

---

[14] LEITE, M. M. "Texto visual e texto verbal". In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. M. (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 2.ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2001.

[15] KOSSOY, B.; CARNEIRO, M. L. T. *O olhar europeu: o negro na fotografia brasileira do século XIX*. São Paulo: Edusp, 2002.

[16] BURKE, P. Como confiar em fotografias. *Folha de S.Paulo*. Caderno Mais! São Paulo, 4/2/2001; p. 14.

[17] BURKE, 2004.

[18] ARIÈS, 1981.

[19] BURKE, 2004.

Negro e educ_0A.indd 16 8/8/07 10:34:30 PM

passado", posto que "as próprias crianças não deixam muitos registros"[20], alguns aspectos da infância se mostram mais fáceis de documentar que outros. Por exemplo, o campo do "bem-estar" das crianças encontra acervos e relatos de instituições filantrópicas e estatais, o que ajudaria a explicar a grande quantidade de literatura nessa área. Porém, as experiências da infância no cotidiano são as mais difíceis de serem recriadas, embora os vestígios possam estar em vários locais, ou, guardadas as especificidades dessa forma literária, nas lembranças de adultos sobre a infância, como no caso das autobiografias.

Ao propor um estudo iconológico sobre a criança e a infância negras, busca-se contribuir para a construção social da infância, tema importante para a educação, afastando-se um pouco do enfoque dado em grande parte dos primeiros trabalhos nesse campo, conforme Heywood, "de caráter profundamente institucional, descrevendo o surgimento dos sistemas escolares, a legislação sobre o trabalho infantil, (...) os serviços de bem-estar infantil e assim por diante"[21]. Nesse sentido, também se propõe outro olhar para as já vistas imagens de negros no século XIX, conforme indica a bibliografia selecionada, o que revela uma análise com recorte etário.
Assim, busca-se estabelecer relações entre as imagens e o contexto em que foram produzidas, procurando sinais de uma infância negra construída, sobretudo, em meio à escravidão urbana.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS IMAGENS

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, colocou a ex-colônia no centro governativo de seu império. O tráfico e a escravidão haviam penetrado tão fundo na existência das sociedades que, após terem se tornado os pilares da economia que se mundializava a partir da Europa, por um momento, podem ter parecido fenômenos naturais e atemporais.

Se até o século XV a escravidão era um dado periférico no contexto das sociedades africanas, a expansão ocidental impôs padrões morais até então desconhecidos para povos que já efetuavam alguma forma de submissão sobre grupos escravizados a partir de situações de guerra, conforme nos leva a crer Iliffe:

> Os escravos mais comuns eram aqueles homens que se tinham entregado à escravatura para sobreviver em épocas de fome e os prisioneiros de guerra. Naquelas sociedades que a praticavam, tratava-se, em geral, de uma escravatura de estirpe, na qual os indivíduos afastados por qualquer crise de seu grupo de parentesco eram integrados noutro grupo como membros subordinados.[22]

A escravidão mercantil já ocorria no norte do continente africano antes da chegada dos portugueses, mas a proporção que o tráfico e a escravidão tomaram a partir do século XVI foi uma inovação introduzida na África pelos portugueses e replicada pelos demais europeus que se envolveram diretamente nas malhas das empreitadas da colonização.

Embora o revisionismo contemporâneo evocado em contraposição à mundialização do anti-racismo negro tenda a negar ou relativizar a importância do tráfico, hoje há o consenso de que este foi fundamental para a acumulação de capitais que permitiram o salto tecnológico e o desenvolvimento sociocultural de algumas sociedades ocidentais a partir do século XIX. Desde o século XVI, foi necessário que o Estado, a Igreja e as elites européias acomodassem todos os seus interesses sob as determinações do comércio transatlântico, no qual a indústria da escravidão foi se avolumando e evoluindo nas formas de captura, acomodação litorânea e eficácia no transporte e na venda de milhões de seres humanos de pele escura nos mercados americanos. Atento a esse viés das pesquisas contemporâneas sobre escravidão, M'Bokolo fez o seguinte alerta:

[20] HEYWOOD, 2004; p. 14.

[21] HEYWOOD, 2004; p. 13.

[22] ILIFFE, J. *Os africanos: história dum continente.* Lisboa: Terramar, 1999; p. 153.

> No registro da banalização, há a idéia de que, no fim de contas, mesmo realizado sob coação, o trafico dos negros não teria sido mais do que uma migração entre tantas que marcam a história da humanidade. Continua a ser necessário esclarecer, malgrado tudo, o lugar do tráfico no conjunto das dinâmicas constitutivas do espaço atlântico.[23]

No Brasil, uma forte ideologia disseminadora do conformismo social e da integração racial construiu um discurso em torno da docilidade da escravidão e da ausência de conflitos entre senhores e escravizados. Essa percepção, ainda forte no imaginário social, já foi contestada no âmbito da própria historiografia, com emergência das pesquisas sobre revoltas de escravizados, principalmente em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e na Bahia entre os anos 1830 e 1870. As revoltas em diferentes regiões do País no século XIX, de impacto e dimensões variadas, podem ser encaradas como narrativas que, em algum grau, repõem a capacidade dos africanos e de seus descendentes de criar vínculos de solidariedade, dando novos contornos às suas próprias existências. As revoltas apresentavam o descontentamento e mostravam uma forma de dizer que a escravidão não era absoluta. Enquanto os atos de rebeldia eram individuais, as revoltas eram coletivas, implicavam a criação de vínculos, porque supunham compactuar, combinar, tratar e contar com o outro. De acordo com Gomes[24], os escravizados eram colocados na condição de fugitivos e/ou de quilombolas, o que lhes dava, por exemplo, a possibilidade de negociar com sitiantes e comerciantes, como o faziam os habitantes do quilombo de Iguaçu, no Rio de Janeiro, em prol de sua subsistência e defesa.

Tendo a ênfase dos estudos sobre a escravidão no século XIX recaído sobre o universo da economia, alguns escravizados ficaram fora do foco, porque pertencentes a pequenos proprietários, tanto rurais quanto urbanos. As interpretações economicistas obscureceram o conhecimento mais apurado das relações entre os próprios escravizados, assim como destes com os libertos e os brancos pobres. Salvo raríssimas exceções, não houve silêncio nem invisibilidade maior do que aquela que incidiu sobre as mulheres e as crianças escravizadas.

Após 1850, em função do fim oficial do tráfico, a maioria dos escravizados era composta não de africanos recém-chegados, mas de filhos, netos, bisnetos e tetranetos daqueles vindos principalmente da África Centro-Ocidental antes da interdição continental imposta pela Inglaterra. A garantia de gerações subseqüentes é a única maneira de assegurar o desenvolvimento humano de determinada sociedade. Nesse caso, podemos supor que escravidão e parentesco sejam instituições paradoxais, como propõe Meilassoux[25].

Nesse contexto, a procriação dos escravizados passou a ter um caráter econômico que antes de 1850 não existia, já que a lucratividade do tráfico internacional cumpria parte importante na economia. Não rara era a existência de senhores que mantinham amplo concubinato com mulheres negras e de outros que incentivavam a união entre seus escravizados como tentativa de controle da fecundidade das escravizadas por meio do incentivo à procriação, tendo como contrapartida a manumissão, ou seja, a alforria.

Não obstante se verifiquem, ao longo de todo século, altas taxas de mortalidade infantil, como indicam alguns autores, o tratamento dispensado às crianças filhas de escravizados sofreu uma drástica mudança com a proibição definitiva do tráfico, algo que deve ter sido mais acentuado nas regiões economicamente mais produtivas do País, ou ao menos naquelas que mantinham a mão-de-obra escrava, ou onde os serviços urbanos essenciais dependessem da sua presença, como nas maiores cidades do Sudeste, como Rio de Janeiro, Santos e Campinas. Tal mudança se refere ao fato de que “as peças perdidas” não seriam mais facilmente repostas. Então, passa a haver uma preocupação com a higiene e a saúde dos

[23] M'BOKOLO, E. *África negra: história e civilizações: até o século XVIII*. Lisboa: Vulgata, 2003; p. 322-323.

[24] GOMES, F. S. *Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

[25] MEILASSOUX, C. *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

Negro e educ_0A.indd 18 8/8/07 10:34:32 PM

escravizados, sobretudo as crianças, chegando, em casos extremos, à publicação de cartilhas de prescrição de cuidados.

Muito embora o tráfico interno tenha continuado a cumprir o papel de reposição, havendo, ao longo do século XIX, como aponta Lovejoy[26], uma intensificação da captura e do tráfico de crianças e mulheres, possivelmente condicionada pela contínua diminuição do contingente masculino adulto.

A escravidão produzia uma ruptura radical, mas nem por isso absoluta, nas culturas dos escravizados de primeira geração. Pelo registro de alguns viajantes, pode-se conhecer o fato de que as crianças africanas eram "educadas", ou ao menos apreendiam as regras básicas de uma existência limitada pela origem, num ambiente bilíngüe[27]. Ou seja, as crianças eram normalmente detentoras da língua imposta pelo mundo hegemônico dos senhores enquanto acessavam o linguajar falado nas *sanjalas*[28], nos becos, nos mercados, nas bicas, nos lavadouros e nas zonas portuárias. Essa linguagem do cotidiano não era outra senão as línguas quimbundo, jeje, iorubá ou qualquer outra do tronco lingüístico Níger-Congo e, mais especificamente, do subgrupo designado banto.

Por certo, as crianças tinham papéis e funções sociais distintas, considerando se viviam no meio rural ou urbano, ou se eram meninos ou meninas. Se ainda no século XX, no interior do Brasil, ao atingir 9 anos de idade aproximadamente, as meninas já assumiam o trabalho doméstico mais pesado das casas dos habitantes remediados das cidades, ainda hoje, o Estado se defronta com programas sociais e campanhas publicitárias que visam coibir o trabalho infantil, e não é de se admirar que este seja um dado de continuidade das relações entre senhores e escravizados realinhada no pós-abolição.

Ainda sobre a continuidade, vale lembrar que flagramos discursos ressaltando a situação de aceitação de uma condição subalterna qualquer para a qual se coloca algo como: "Você está pensando que sou 'moleque de recado' ". A imagem clássica do "moleque de recado", ainda hoje evocada como desqualificadora de *status*, encobre múltiplas atividades desenvolvidas pelos meninos negros no meio urbano, inclusive a de efetivamente levar e trazer recados, mais orais do que escritos, já que uma parcela ínfima da população detinha as habilidades da escrita.

Sob o manto pálido da categoria de aprendizes de ofício, os meninos eram utilizados em curtumes, padarias, alfaiatarias, sapatarias, igrejas, carpintarias, etc. Na gravura de Rugendas "Missa em Pernambuco", pode-se ver dois coroinhas negros segurando a Bíblia e uma vela para o pároco, no interior de uma igreja, durante a realização de uma missa sob a assistência de negros e brancos adultos. Como carregadores de todo tipo de objeto, produtos de pesos variados, os meninos acompanhavam os senhores e as iaiás nas compras ou nas vendas de produtos. Quando não circulavam por espaços que por vezes eram interditados aos negros adultos, eram, entre outras coisas, acompanhantes de cegos, deficientes e idosos. Tais imagens aparecem em menor escala no trabalho de certos gravuristas da primeira metade do século XIX, mas, em Debret, observam-se meninas negras caminhado ao lado das amas enquanto estas carregam as crianças brancas, ou moleques carregando velas para um doente que se dirige à igreja para cumprimento de promessa.

Freqüentemente, os trabalhos dos meninos se dirigiam para fora da casa, enquanto o das meninas se voltava para dentro, como cuidar das crianças menores. Contudo, em uma das pranchas de Debret, é possível ver um moleque realizando tarefa doméstica, no caso, servindo água para a sinhá na sala de costura. Em outra, nota-se uma menina comprando milho na rua enquanto carrega no colo, encaixada na cintura, uma criança pequena.

As crianças filhas dos libertos, normalmente mulheres chefes de família, acompanhavam no trabalho as lavadeiras, as engomadeiras, as aguadeiras (ou carregadoras de água), as amas de

[26] LOVEJOY, P. E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

[27] KARASCH, M. C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

[28] Forma usada em Portugal e no contexto da dominação da África portuguesa para designar a senzala.

leite e toda uma gama de vendedoras e vendedores ambulantes que marcavam presença nas ruas de Recife, Salvador e Rio de Janeiro. Além disso, eram presença importante e perturbadora nas ruas das cidades de São Paulo, Campinas, Santos, Salvador e Rio de Janeiro depois de meados do século XIX. Com alguma contundência, os jornais dessas cidades registraram hordas de meninos que ingressavam nos sítios e nas residências mal guardadas para roubar frutos nos pomares, utensílios e ferramentas, anunciavam a venda daqueles que resistiam servir aos donos ou ainda bradavam contra arruaças e desordens promovidas nas ruas. Exemplo disso pode ser encontrado em Fraga Filho[29], que escrever sobre moleques e vadios na Bahia do século XIX.

A seguir, propusemos dois recortes: o primeiro trata da infância escrava e de algumas das modalidades de existência de crianças produzidas e permitidas pelo regime escravista; o segundo aborda a análise dos retratos de crianças e adolescentes negros produzidos em São Paulo entre os anos de 1862 e 1865.

CRIANÇAS NEGRAS NO SÉCULO XIX: INFÂNCIA ESCRAVA

Dias comenta que, em meados do século XIX, o índice de natalidade, em geral baixo mesmo entre a população livre da cidade de São Paulo, era particularmente "baixo entre escravas, apesar de os viajantes registrarem, por vezes, certa boa vontade das proprietárias com as crias de suas escravas. Nos fogos de mulheres sós, havia uma tendência global de poucos filhos: cerca de 1,7 filho por escrava; 1,10 filho por agregada; 1,65 por mulher livre dependente".[30]

Sobre a "certa boa vontade das proprietárias com as crias de suas escravas", podemos citar um trecho dos comentários de Debret sobre *O jantar brasileiro*, correspondente à prancha número sete da *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*:

> No Rio, como em todas as outras cidades do Brasil, é costume, durante o *tête-à-tête* de um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente com seus negócios e a mulher se distraia com os negrinhos, que substituem os doguezinhos, hoje quase completamente desaparecidos na Europa.
> Esses mulecotes, mimados até a idade de 5 ou 6 anos, são em seguida entregues à tirania dos outros escravos, que os domam a chicotadas e os habituam, assim, a compartilhar com eles das fadigas e dos dissabores do trabalho. Essas pobres crianças, revoltadas por não mais receberem das mãos carinhosas de suas donas manjares suculentos e doces, procuram compensar a falta roubando as frutas do jardim ou disputando com os animais domésticos os restos de comida que sua gulodice, repentinamente contrariada, leva a saborear com verdadeira sofreguidão.[31]

Ariès observa, já no século XVII, que a presença de crianças junto aos adultos, especialmente na mesa, não era bem vista, pois se acreditava que essa mistura tornasse as crianças mimadas e mal-educadas. O olhar de Debret, mesmo depois de dois séculos, talvez ainda guarde resquícios desse "sentimento da infância" descrito por Ariès. Tal sentimento sucede o de "paparicação", no qual o apego à infância e à sua particularidade se exprimia por meio da distração e da brincadeira com a criança, ou seja, a criança pequena seria objeto de entretenimento dos adultos, o que antecede o sentimento que, segundo o autor, teria inspirado toda a educação até o século XX, que é o interesse psicológico e a preocupação moral com a criança.[32]

Entretanto, o mimo e a má-educação não seriam representados da mesma maneira para

[29] FRAGA FILHO, W. *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo/Salvador: Hucitec/Editora da UFBA, 1996.

[30] DIAS, M. O. L. S. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995; p. 142.

[31] DEBRET, J. B. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1989; p. 60.

[32] ARIÈS, 1981; p. 103-104.

Negro e educ_0A.indd 20 8/8/07 10:34:33 PM

sinhozinhos e pequenos escravos. Estes, como apontou Debret, acostumavam-se aos restos do jantar e, chegado o tempo da iniciação no trabalho, tinham que buscar formas de compensar o "carinho" não mais dispensado a eles, enquanto, para aqueles, isso talvez fosse representado naquilo que chamamos hoje de "fazer birra"[33].

Walsh registra essa oposição. O viajante fica embevecido com a "solidariedade" e a "maneira generosa e desprendida" com que crianças negras dividiam bolos e frutas distribuídos pelo viajante e, pelo fato de "jamais ter visto uma criança negra nervosa ou irritada, e muito menos acometida desses fúteis acessos de raiva em que se comprazem as crianças da superior raça branca", ainda conclui:

> A criança que por acaso recebia de mim os presentes, pegava-os tão delicadamente, olhava para mim com tanta gratidão e os distribuía de maneira tão generosa que eu não podia deixar de achar que Deus tinha dado a eles, como uma compensação por sua pele escura, uma dose acima do comum de amoráveis qualidades humanas.[34]

No outro extremo do exposto por Dias em relação à baixa natalidade das escravizadas em São Paulo, encontramos o exemplo de uma mulher que recebeu uma carta de alforria para ser gozada após a morte de sua senhora, dada em gratidão aos serviços prestados. Entre eles, estava o de ter aumentado, com sua prole, os ganhos dos senhores:

> Escriptura de liberdade que dá a Gertrudes Maria Leite, a Benedicta. Quantos este público instrumento de escriptura de liberdade vivem que no ano de nascimento de nosso Senhor Jesus Cristo de mil oitocentos e sessenta e oito, aos dezesseis de setembro nesta freguesia de Itapecerica termo da imperial cidade de São Paulo, (...) ela é legítima senhora e possuidora de uma escrava crioula de nome Benedicta de idade de quarenta e quatro anos mais ou menos que lhe coube por nomeação por falecimento do seu marido Ignácio Vieira Branco, cuja escrava sempre sérvio, merecendo assim uma recompensa justa não só por isso como também por ter com sua descendência aumentado a fortuna do seu casal por isso, e em sinal de gratidão resolve de sua livre e espontânea vontade conceder gratuitamente como por esta e faz liberdade a dita escrava Benedicta, que com a condição única a ela acompanha a outorgante durante sua vida depois da de que gozará de plena liberdade como se de ventre livre nascesse (...). Itapecerica da Serra, 16 de setembro de 1868. (Museu Histórico e de Memória de Itapecerica da Serra. Carta de Alforria. Livro n. 9, folha 22. São Paulo, 31/9/1867).

Não podemos saber as formas com as quais a descendência de Benedita aumentou a fortuna de seus senhores, mas parece certo que, antes e depois da Lei de 1869, que proibia a venda separada de mães e filhos, crianças poderiam ser vendidas independentemente da venda de suas mães e, dependendo da idade e das tarefas que pudessem desempenhar, alcançavam preço equivalentes ao de um adulto.

A preparação da criança negra para o trabalho no universo da escravidão começvaa muito cedo. Desde muito pequenas, elas eram encarregadas de realizar pequenas tarefas domésticas e, no caso dos meninos, alguns serviços de rua. Além disso, as imagens de Debret, bem como algumas fotografias, nos deixam ver os pequenos sempre próximos dos adultos negros no trabalho, o que indica que a educação para o trabalho apontada por Fonseca[35] se daria também pela observação e pela convivência com os mais velhos durante seus afazeres.

Florentino e Góes[36] apresentam um dos poucos trabalhos[37] em que a criança e a infância negras,

[33] De acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, fazer birra, na linguagem informal quer dizer "comportar-se de maneira obstinada, recusando-se a obedecer e, às vezes, chorando, berrando, esperneando". Ver HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001; p. 460.

[34] WALSH, R. *Notícias do Brasil (1828-1829)*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1985; p. 263.

[35] FONSECA, M. V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002a.

[36] FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. "Morfologias da infância escrava: Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX". In: FLORENTINO, M. (org.). *Tráfico, cativeiro e liberdade: Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

[37] Há também que se considerar o trabalho de MATOSO, K. "O filho da escrava". In: PRIORE, M. D. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

Negro e educ_0A.indd 21 8/8/07 10:34:34 PM

ou seja, crianças negras e suas modalidades de existência, fazem parte do objetivo central das análises. Os autores observam que somente 4% dos africanos desembarcados no Valongo[38] (mercado de escravos no Rio de Janeiro) possuíam menos de 10 anos de idade, pois o mercado do tráfico dava preferência aos adultos do sexo masculino, e salientam que, desde muito cedo, as crianças aprendiam que "o ingresso no mundo dos adultos se dava por outras passagens: em vez de rituais que exaltavam a fertilidade e a procriação, o paulatino adestramento no mundo do trabalho e da obediência ao senhor", logo aprenderiam a ser uma criança escrava.[39]

O texto se refere privilegiadamente "às crianças que viveram e morreram nas áreas rurais do Rio de Janeiro" entre 1790 e 1830. Nesse período, a população escrava representava metade dos habitantes rurais, sendo a parte de africanos falantes de línguas bantos com idade superior a 15 anos. Em média, as crianças representavam dois em cada três cativos. Mas, nos plantéis, que não eram renovados constantemente, podiam chegar a um terço ou à metade do total de cativos.

A análise de inventários *post-mortem* de proprietários falecidos nas áreas rurais do Rio de Janeiro mostra que não existia propriamente um mercado de crianças cativas. Mesmo que algumas fossem compradas e vendidas, ou até mesmo doadas ao nascer, essas operações não assumiam qualquer função estrutural para o sistema escravista. Os principais traços demográficos do universo infantil estariam relacionados à fecundidade das cativas e à mortalidade infantil.

Os dados apresentados por Florentino e Góes sobre a quantidade de crianças crioulas e africanas, distribuídas por sexo, entre 1790 e 1830, não mostram a preferência senhorial pelo sexo masculino, como era fato em relação aos adultos, indicando a alta taxa de mortalidade das crianças:

> Com efeito, os inventários do agrofluminense mostram que, no intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre os herdeiros, os escravos com menos de 10 anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; e, entre estes, dois terços morriam antes de completar 1 ano de idade, 80% até os 5 anos.[40]

Os autores ainda ressaltam que aqueles que escapavam "da morte prematura iam, aparentemente, perdendo os pais". Assim, uma em cada dez crianças com menos de 1 ano de idade não possuía pai nem mãe anotados nos inventários. Aos 5 anos, metade era completamente órfã, e, aos 11 anos, esse número aumentava para oito em cada dez. Nesse cenário, não somente a perda dos pais caracterizava esse quadro. A doação de crianças por filhos e parentes, quando do batismo, embora não significa necessariamente o definitivo rompimento da convivência entre pais e filhos, é uma face da história não apreendida pelos inventários. Outro motivo seria a alforria de cativos não implicando a alforria de seus filhos. Entre os casos de morte de crianças, figuraram também filicídios.

No lado contrário dessa face da infância escrava, encontram-se dados sobre pequenas propriedades nas quais a escravaria era formada apenas, ou em sua maior parte, por crianças. Citam como exemplo o caso de Tomás Gonçalves da Silva, que possuía um plantel de 24 escravos, dos quais dois terços, ou seja, 16, eram crianças.[41]

A garantia de gerações subseqüentes é a única maneira de assegurar o desenvolvimento humano de determinada sociedade. Nesse caso, podemos supor que a escravidão e o parentesco sejam instituições paradoxais como propõe Meilassoux[42]. Porém, as crianças sobreviventes não ficavam sozinhas. O batismo era uma das formas de criação de redes de relações sociais escravas, em especial do tipo parental, que protegeriam essas crianças. Os laços de compadrio uniam sobretudo

[38] "Reproduzi aqui uma cena de venda. (...) Os negros que aí se encontram pertencem a proprietários diferentes. A diferença de cor de seus lençóis os distingue. (...) Os moleques, sempre amontoados no centro do quarto, nunca se mostram muito tristes". Ver DEBRET, 1989; p. 106.

[39] FLORENTINO; GÓES, 2005; p. 209.

[40] FLORENTINO; GÓES, 2005; p. 212.

[41] FLORENTINO; GÓES, 2005; p. 214.

[42] MEILASSOUX, 1995.

Negro e educ_0A.indd 22 8/8/07 10:34:35 PM

escravizados, era um costume no Rio de Janeiro, tanto nas áreas rurais quanto nas urbanas e, como se observou em Inhaúma, unia escravos e plantéis diferentes:

> (...) em propriedade longe do mercado escravo, há pelo menos vinte anos, onde não raro mais de 90% da escravaria possuía parentes, ele com certeza seria irmão, primo, sobrinho ou neto de alguém. Em qualquer circunstância, porém, teria a criança já uma "tia" ou um "tio", mesmo que não consangüíneos. Um padrinho (e, muito freqüentemente, uma madrinha), com certeza, os pais já lhe haviam providenciado logo pelo nascimento.[43]

Mesmo não sendo fácil que a criança escrava ficasse "insuportavelmente só", pois os escravos adultos "inventavam meios de, com o material disponível, fincar vigas de uma vida comunitária e cooperativa", não é possível avaliar em que medida "esse empenho cativo protegia as crianças, especialmente considerando que a aceleração do tráfico de africanos tornava mais efêmeras as normas e mais instável a vida da comunidade"[44]. Florentino e Góes questionam, além dos limites de alcance das redes sociais e parentais, os limites suportáveis para a criança escrava. Considerando as indagações insolúveis, esses autores alegam que: "Talvez nos movimentados cruzamentos das grandes metrópoles brasileiras de hoje se encontrem algumas resposta: eles estão apinhados de crianças, quase sempre negras"[45].

Na última parte do artigo de Florentino e Góes, intitulada "Adestramento", os autores falam do processo de transformação "da criança escrava no adulto escravo", processo que comparam ao "tormento da cana-de-açúcar: batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida". Era assim, asseveram os autores, que se criava uma criança escrava: "Haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos".

Por volta dos 12 anos de idade, esse processo se concluía. Nos inventários, os autores perceberam que, nessa idade, meninos e meninas começavam a trazer a profissão no sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama.

> Alguns haviam começado muito cedo. O pequeno Gastão, por exemplo, aos 4 anos, já desempenhava tarefas domésticas leves na fazenda de José de Araújo Rangel. Gastão nem bem se pusera de pé e já tinha um senhor. Manoel, aos 8 anos, já pastoreava o gado da fazenda de Guaxindiba, pertencente à baronesa de Macaé. E de Rosa, escrava de Josefa Maria Viana, aos 11 anos de idade, dizia-se ser costureira. Aos 14 anos, era-se um adulto completo.[46]

O aprendizado dos ofícios e das tarefas se refletia no preço do escravo criança[47]. Com o alto índice de mortalidade, não era muito lucrativo vender crianças com idade em torno dos 4 anos. Todavia, "ao se iniciar no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço crescia":

> Entre os 4 e os 11 anos, a criança ia tendo o tempo paulatinamente ocupado pelo trabalho, que levava o melhor e o mais do tempo, diria Machado de Assis. Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial. Assim é que, comparativamente ao que valia aos 4 anos de idade, por volta dos 7, um escravo era cerca 60% mais caro e, ao redor dos 11, chegava a valer até duas vezes mais. Ao 14 anos, a freqüência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em termos ocupacionais era a mesma dos escravos adultos.[48]

[43] FLORENTINO; GÓES, 2005; p. 215.

[44] FLORENTINO; GÓES, 2005; p. 217.

[45] FLORENTINO; GÓES, 2005; p. 217.

[46] FLORENTINO; GÓES, 2005, p. 217.

[47] "Avança do mesmo lado um moleque, com um enorme copo de água. (...) Os dois negrinhos, apenas em idade de engatinhar e que gozam, no quarto da dona da casa, dos privilégios do pequeno macaco, experimentam suas forças na esteira da criada. Essa pequena população nascente, fruto da escravidão, torna-se, ao nascer, um objeto de especulação lucrativa para o proprietário e é considerada no inventário um imóvel". Ver DEBRET, 1989; p. 53. Na realidade, o escravo era um bem semovente, ao qual a lei se referia como "coisa animada".

[48] FLORENTINO; GÓES, 2005; p. 218.

O "adestramento" também se fazia pelo suplício, e este não era o do espetáculo (reservado aos adultos), mas "o suplício do dia-a-dia, feito de pequenas humilhações e grandes agravos". Lembrando que o suplício se dava até mesmo nas brincadeiras, os autores ainda apontam que "o quadro não pintado por Debret, mas descrito por Machado de Assis na literatura, não é difícil de ser imaginado": "A criança negra arqueada pelo peso de um pequeno escravocrata". Apoiados em Gilberto Freyre, os autores afirmam que a vida das crianças escravas muito próximas à família do senhor era muito difícil: "O nhonhô, afinal, matriculado na mesma escola da escravidão, estava a aprender sobre a utilidade de bofetadas e humilhações".[49]

A literatura ficcional do século XIX nos oferece alguns exemplos sobre os suplícios da vida cotidiana enfrentados pelas crianças negras próximas dos senhores: "(...) o encargo da mucama era ainda mais pesado: ela tinha como dever comer o mais depressa possível os confeitos e as amêndoas para esvaziar as caixinhas que Adélia destinava às roupas das bonecas"[50].

Porém, aquelas que estavam mais afastadas do contato senhorial não encontrariam destino muito diferente. Ainda que as fontes sobre elas sejam mais lacônicas, não é difícil imaginar o quanto aprendiam pelo tratamento dispensado aos adultos. Na literatura ficcional da época, também encontramos exemplo dessa forma de suplício num trecho da obra *O mulato*, de Aluísio Azevedo, que inaugura no Brasil, juntamente com *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis[51], os movimentos literários denominados realismo e naturalismo:

> Estendida por terra, com os pés no tronco, cabeça raspada e mãos amarradas para trás, permanecia Domingas, completamente nua e com as partes genitais queimadas a ferro em brasa. Ao lado, o filhinho de 3 anos gritava como um possesso, tentando abraçá-la, e, de cada vez que ele se aproximava da mãe, dois negros, à ordem de Quitéria, desviavam o relho das costas da escrava para dardejá-lo contra a criança.[52]

Por fim, os autores salientam dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de a infância escravizada ser marca crucial do escravo crioulo; o segundo revela que a criança escrava era cria da escravidão, mas também era filha dos escravos. Sobre o primeiro, observam que o fato de ser nascido no Brasil oferecia aos crioulos adultos um "lugar privilegiado na hierarquia que organizava a vida da escravaria" e ao mesmo tempo os tornava mais "impacientes" em relação à condição de escravos. Conforme os autores, estes eram os efeitos mais visíveis de uma infância escrava. Sobre o segundo aspecto, enfatizando que seja este mais difícil de se conhecer, ressalvam que os escravos fizeram do catolicismo o mesmo que faziam com a cana, e nisso foram eficientes, ou seja, em "bater, torcer, cortar em pedaços, arrastar, moer, espremer e ferver o catolicismo, de modo a reinventar o mundo da maneira possível".

Dito de outra maneira, uma das formas de reinventar a própria vida no sistema escravista e também uma das maneiras de poder criar laços parentais seria por meio do catolicismo, e desde muito cedo as crianças eram iniciadas nas práticas religiosas católicas. Na prancha *Coleta para a manutenção da igreja do Rosário por uma irmandade negra*, Debret registrou a presença de crianças. Por vezes, essas práticas religiosas podem ter servido de apoio, em termos de educação e sustento, às crianças dos congregados. Um exemplo pode ser visto no trabalho de Cunha Perses[53] sobre o projeto de escola da irmandade do Rosário e de São Benedito no Rio de Janeiro.

A infância escrava no contexto rural do Rio de Janeiro possivelmente guarda semelhanças com

[49] FLORENTINO; GÓES, 2005; p. 219.

[50] ALENCAR, J. *O tronco do ipê*. São Paulo: Ediouro, 1999.

[51] ASSIS, M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Scipione, 1994.

[52] AZEVEDO, A. *O mulato*. 12.ed. São Paulo: Ática, 1994; p. 43. (Texto integral cotejado com a 3.ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1889).

[53] CUNHA PERSES, M. C. *Educação como forma de resistência: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2004.

regiões nas mesmas condições em outras partes do Brasil. Mas, no contexto urbano, há outros aspectos a se considerar. No estudo sobre a vida dos escravos no Rio de Janeiro oitocentista, Karasch aponta a existência de uma cultura afro-carioca "forjada a partir das muitas tradições culturais da primeira metade do século XIX" que, conforme a autora, continua "a dar forma ao Rio contemporâneo" [54]. A autora destaca os modos como a cultura escrava se desenvolveu no Rio nessa época.

Entre os aspectos culturais que Karasch procura ressaltar, está a questão dos usos da língua. A conservação da língua de origem era um dos aspectos mais importantes da vida dos escravos longe de seus donos, e "não resta dúvida de que a cidade do Rio, antes de 1850, era um rico 'museu' de línguas faladas em toda a África".[55] A autora aborda vários aspectos do uso da língua: como seria de interesse dos africanos aprender português, porque isso lhes facilitaria a fuga, dos modos como misturavam o português com suas próprias línguas, criando falares outros, além do número surpreendente de escravos libertos alfabetizados.

Porém, havia um esforço muito grande dos donos de novos escravos africanos para que estes falassem rapidamente (e somente) o português:

> Mediante ameaças e violência física, transformavam os escravos boçais em criados falantes de português, pelo menos superficialmente. Porém, um motivo para a aparente "facilidade" com que muitos africanos aprendiam o português era porque ainda eram crianças e adolescentes quando chegavam à cidade.
> Os menores, de 5 ou 6 anos, dominavam a língua com maior facilidade; os anúncios de jornais que fornecem a idade e informação de língua revelam quão fluentes os jovens africanos ficavam depois de um breve período de tempo. Por exemplo, o fugitivo Simão Ganguela, com cerca de 10 anos de idade, era capaz de falar português muito bem depois de apenas sete ou oito meses vivendo com seu senhor.[56]

A autora salienta ainda que as crianças com idade entre 6 e 10 anos tinham papel fundamental na socialização dos adultos. Os escravos recém-chegados seriam ensinados pelas crianças que sabiam português e outras línguas africanas. Um censo realizado no Rio de Janeiro em 1884 registra a presença de 152 menores pardos livres e 8 negros livres nas escolas, embora não identifique o nível educacional. Sobre a escolarização de crianças no Rio de Janeiro, a autora traz algumas curiosidades:

> Em 1810, o capitão de um navio negreiro relatou que um de seus passageiros não era escravo, mas o filho pequeno (cerca de 7 anos de idade) de um dignitário de Cabinda que confiara o menino ao capitão para que o levasse para o Rio de Janeiro a fim de ser educado. Na mesma época, dom João VI ordenou que cada uma das colônias africanas mandasse dois meninos ao Rio para serem treinados em prática cirúrgica, de tal forma que pudessem retornar à África e cuidar de seu povo. Em conseqüência, Gonçalves dos Santos relatou que quatro deles tinham chegado ao Rio, dois de Angola, um de São Tomé e um da ilha de Príncipe. Deveriam receber seu treinamento no Hospital Militar Real, às custas da Coroa. Pelo menos uma menina, Maria Constantina, de Angola, estava sendo educada no Rio em 1844.[57]

Em geral, a literatura sobre o assunto dá conta de que a presença de crianças na escola era muito pequena, e não é provável que o maior meio de alfabetização dos negros fosse a escola formal. Algumas hipóteses podem ser levantadas, entre elas, a de que os escravizados negros (crianças e adultos) podiam aprender ao acompanhar seus donos nas aulas, fossem na escola ou particulares. Em outros casos, conforme seus interesses econômicos, os senhores poderiam providenciar esse aprendizado. De acordo com a função que os escravos exerceriam, era interessante que pudessem ler e escrever. O comércio urbano, por exemplo, necessitava das habilidades de leitura e escrita e também de conhecimentos de matemática.

[54] KARASCH, 2000; p. 293.

[55] KARASCH, 2000; p. 293.

[56] KARASCH, 2000; p. 293-294.

[57] KARASCH, 2000; p. 296-297.

Ainda sobre o contexto urbano, apontamos o trabalho de Slenes[58] sobre a escravidão no oeste paulista. O autor parte do enredo da peça teatral *Mãe*[59], de José de Alencar, na qual uma mãe escrava comete suicídio por medo de ser rejeitada pelo próprio filho, que é seu dono. Nesse caso, não se trata da criança escrava, mas de como a escravidão, ou as leis e práticas que a regiam, trouxe peculiaridades para a vida de algumas crianças negras e mestiças.

O drama da peça serve de pano de fundo para as histórias reais de crianças que herdam mães escravas em Campinas, histórias que Slenes recupera por meio de inventários e processos judiciais. Em uma delas, Lúcio Gurgel de Mascarenhas teve filhos com suas escravas Ana e Maria. Após a morte de Lúcio, seus filhos foram transformados em herdeiros, e as escravas eram parte da herança. As especificações do testamento de que os herdeiros não poderiam alienar parte alguma de sua herança até entrar no "uso da razão" foi levada ao pé da letra pelos tutores das crianças. As mães foram alugadas, pois rezava a lei que a administração dos seus bens tutelados deveria gerar lucros.

Ao cabo de muitas fugas de Ana e muitas reclamações do tutor ao juiz, Ana e Maria não foram mais alugadas. O tutor alegou ao juiz que a má saúde delas (e possivelmente o comportamento resistente de Ana) não permitia mais que o fizesse. Slenes ressalta que é difícil perceber os interesses das crianças refletidos nos processos, pois seus tutores não deixam transparecer por suas representações junto aos juízes quais os desejos das crianças. Os pedidos e as prestações de conta eram sempre feitos com base no que rezava o testamento. Quando um dos locatários de Ana e Maria foi à falência, em 1863, privando as crianças dos devidos aluguéis, o inventariante declarou que "os interesses dos (...) menores foram prejudicados". Em nenhum momento, se sugeriu que a própria "locação" dessas mulheres podia ferir os interesses dos filhos.[60]

Guardadas as especificidades entre a escravidão urbana e a rural, o que parece certo é que a preparação para o trabalho fazia parte do cotidiano das crianças negras desde muito cedo, chegando a ser o sinal mais evidente da infância escrava. Também fica patente o papel das crianças na socialização dos adultos. Ao manejar diferentes modos de falar, transitando por sistemas lingüísticos diferentes, as crianças negras tinham acesso e faziam com que dois mundos diferentes se comunicassem na sociedade escravista.

RETRATOS DE CRIANÇAS NEGRAS EM SÃO PAULO

Os retratos de crianças negras da coleção de fotos de Militão Augusto Azevedo, pertencente ao Museu Paulista da USP, fazem parte da "enciclopédia visual de personagens sociais" de Militão que conta de seis volumes, "perfazendo um total de aproximadamente 12.500 retratos colados e numerados consecutivamente com a finalidade de estabelecer o correspondente número do negativo e a respectiva identificação"[61]. Os retratos de Militão foram produzidos entre 1862 e 1885, período em que o fotógrafo manteve um estabelecimento comercial na cidade de São Paulo, conforme observar no relato de Kossoy.

Dos 12.500 retratos, há aproximadamente 50 fotografias de pessoas negras e 35 de crianças e jovens negros. Em 22 dos retratos, as crianças estão sozinhas e em 7 deles estão com adultos. Os adultos que acompanham as crianças são quatro mulheres e três homens. Seis retratos não foram utilizados na análise pela dificuldade de identificação de faixa etária ou cor/raça.

---

[58] SLENES, R. W. "Senhores e subalternos no oeste paulista". In: ALENCASTRO, L. F. (org.). *Império: a corte e a modernidade nacional*. 4.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1997; p. 234-290. (Coleção História da vida privada no Brasil, v. 2).

[59] Escrito em 1859 e ambientado na corte no início de fevereiro de 1855, esse texto conta a história de um senhor moço que herda uma escrava e a vende sem saber que ela é sua mãe, descobrindo isso apenas no último ato, quando ela se suicida. Ver SLENES, 1997; p. 258.

[60] SLENES, 1997; p. 260.

[61] KOSSOY, 2002; p. 68.

Sobre o trabalho com retratos, é importante atentar para o que observa Burke:

> Sejam eles pintados ou fotografados, os retratos registram não tanto a realidade social, mas ilusões sociais, não a vida comum, mas *performances* especiais. Porém, exatamente por essa razão, eles fornecem evidência inestimável a qualquer um que se interessa pela história de esperanças, valores e mentalidades sempre em mutação.[62]

Para Burke, é preciso salientar que "céticos quanto ao uso de imagens como evidência histórica freqüentemente afirmam que imagens são ambíguas" e que podem ser "lidas" de muitas maneiras. Uma boa resposta a esse argumento seria apontar as ambigüidades dos textos, especialmente quando traduzidos de uma língua para outra.

Buscando interrogar as fontes, conforme Burke, procuramos estabelecer relações entre as fotografias de Militão e as imagens de Debret, buscando semelhanças e diferenças. Dividimos os retratos em três grupos: meninos, meninas e grupos familiares. As legendas, salvo raras exceções, não existiam ou não traziam a identificação dos retratados, especialmente no caso das crianças, que viveram na cidade de São Paulo e foram fotografadas antes do final formal da escravidão.

Entre as diferenças, em comparação a outras imagens do início do século XIX, ou algumas produzidas por fotógrafos como Christiano Júnior[63] ou Marc Ferrez[64], está a ênfase nas pessoas e não nas funções que elas realizavam. O que as imagens salientam não é o exotismo do mundo do trabalho escravo, conforme observam Kossoy e Carneiro[65] ou Ermakoff[66], mas, sim, as próprias pessoas retratadas.

AS MENINAS

Nas fotos individuais, temos doze meninas pretas e pardas. Todas estão bem vestidas e penteadas, exceto uma menina. O cabelo penteado chama a atenção já que é uma foto posada. Podemos notar o cabelo como marca cultural negra, que, na maioria dos casos, se apresentava escondida, acomodada, comportada, civilizadamente ajustada ou simplesmente adequada ao padrão estético ocidental.

Uma das meninas tem vestimenta mais simples. O tecido de sua roupa também foi encontrado em uma foto apresentada por Ermakoff[67], com uma legenda na qual se lê: "Negra com criança", colocada na seção sobre babás e amas-de-leite.

Ao menos sete meninas trazem como adorno junto ao pescoço uma pequena corrente com uma cruz ou uma espécie de medalhão que sugere imagens de santos. A forte ligação dos negros com o catolicismo foi sublinhada por Florentino e Góes[68] e também por Karasch[69]. Vestígios dessa ligação podem ser encontrados no uso da cruz pelas meninas. Apenas uma menina delas porta um colar que uma mulher adulta poderia usar sem que isso a fizesse parecer infantil.

As vestimentas das meninas e das mulheres adultas, quase sempre esmeradas, quase não apresentam diferenças. É preciso considerar que as roupas usadas possivelmente não representam

[62] BURKE, 2004; p. 35.

[63] José Christiano de Freitas Henriques Júnior trabalhou no Rio de Janeiro entre 1863 e 1876. Suas composições mais famosas são as dos "typos de preto", comercializadas no formato de *cartes de visite*, "bem ao gosto da antropologia social e das teses racistas em voga na Europa naquele momento". Ver KOSSOY, 2002; p. 174.

[64] Marc Ferrez manteve um estúdio fotográfico no Rio de Janeiro de 1868 a 1905, produziu um número considerável de álbuns sobre temas brasileiros que eram vendidos especialmente para turistas. Dedicou-se também ao estudo e à divulgação de novas técnicas. Segundo Kossoy, Ferrez foi um dos maiores fotógrafos de seu tempo na sua especialidade. Ver KOSSOY, 2002; p. 134-139.

[65] KOSSOY; CARNEIRO, 2002.

[66] ERMAKOFF, G. *O negro na fotografia brasileira do século XIX*. Rio de Janeiro: Casa Editorial, 2004.

[67] ERMAKOFF, 2004; p. 101.

[68] FLORENTINO; GÓES, 2005.

[69] KARASCH, 2000.

as vestes do dia-a-dia. Conforme Burke[70], as pessoas costumavam usar seus melhores trajes ao posar para os retratos. Se isso era verdade para a nobreza, também o haveria de ser para os pobres, ainda que fossem eles pretos.

Apenas uma menina tem foto de corpo inteiro e mantém uma pose-padrão para mulheres adultas na época. Nos livros consultados sobre fotografia, foi possível encontrar fotos de mulheres anônimas e nobres nessa mesma pose, como a princesa Isabel.

Uma foto se diferencia das demais pelo traje especial utilizado pela menina. Há uma faixa com uma espécie de flor no ombro direito e um enfeite no cabelo nos mesmos moldes. Parece um uniforme, quem sabe de um coral ou de qualquer outra atividade religiosa ou escolar, ou ainda uma faixa entregue em uma cerimônia de premiação.

OS MENINOS

As fotos individuais apresentam sete meninos pretos e pardos. Há ainda uma criança pequena numa cesta, uma espécie de "moisés". A maior parte dos meninos, assim como as meninas observadas anteriormente, está trajada como adulto, ou seja, pela vestimenta, há uma indiferenciação etária entre adultos e crianças. Muitos deles usam paletó e gravata. Além disso, têm os cabelos cortados ou bem penteados como o das meninas. Somente um menino não está de paletó, ele usa uma espécie de casaco.

Há exclusivamente um menino em foto de corpo inteiro e, coincidentemente, como nas fotos das meninas, é um garoto preto. Seu olhar e sua expressão parecem demonstrar temor, desconforto e desalento. Sua roupa parece não formar um conjunto muito coerente: o paletó é muito curto nas mangas, e a calça parece larga. Talvez essa roupa não seja sua, possivelmente emprestada do estúdio ou de alguém.

A foto que mostra a criança na cesta apresenta algo intrigante. Segundo o Dicionário Eletrônico Aurélio, moisés significa "cesta pra carregar crianças recém-nascidas". Na foto, o moisés está em cima de um móvel do estúdio que se parece com o móvel no qual está encostada a menina negra que aparece de corpo inteiro. Não podemos definir sua idade, mas chama atenção o fato de o menino parecer grande para aquele cesto. Sua pose, talvez muito "certinha" para um bebê, que possivelmente não ficaria quieto por tempo suficiente para a foto, visto que as fotos automáticas são inovações do século XX. O tamanho de suas mãos e de sua cabeça podem indicar que se trata de uma criança fotografada de forma a representar uma faixa etária à qual não pertenceria.

Esta seria a representação de uma situação cotidiana em que crianças negras pequenas eram depositadas em cestos ou balaios? Pode-se pensar ainda que ambos, a criança negra e a técnica de cestaria, teriam a mesma origem africana. É certo que os africanos trouxeram inúmeras técnicas de confecção de cestos para o Brasil, prática que se reverbera ainda hoje, por exemplo, em terreiros de café, onde os balaios ainda servem de medida e meio de transporte dos grãos.

Poucas fotos de Militão têm a identificação do nome, da profissão ou da atividade dos indivíduos retratados. Das exceções, podemos citar dois casos: o primeiro se encontra entre as fotos de crianças, colada no álbum de classificação feito pelo fotógrafo, no qual consta a foto de Luís Gama com a legenda: "Benedicto Gama (filho)"; o segundo, a foto de uma mulher negra cuja legenda traz seu nome e profissão: "Catharina Pavão, engomadeira". Nesse caso, as escolha de uma mulher negra com nome e sobrenome pode indicar que ela seja livre, talvez pertencente à segunda geração de escravos libertos. Caso fosse escravizada, seria grafado apenas o primeiro nome e, no máximo, como complemento, um "de tal". Aliás, o termo "de tal" aparece no lugar do sobrenome nos registros de óbitos de escravizados. Pelo apontamento do fotógrafo, podemos saber que Catharina é detentora de um ofício típico de negras livres e escravas de ganho.

Assim como as amas-de-leite e as quitandeiras, essas mulheres negras cumpriam um importantíssimo papel social por terem acesso ao pagamento, como deve ser o caso de Catharina

[70] BURKE, 2004.

Pavão, e figuram entre alguns poucos negros que poderiam pagar uma soma qualquer de dinheiro para ter sua imagem perpetuada no tempo.
Com tais questões, entramos num campo da subjetividade possível a uma mulher negra no Brasil na segunda metade do século XIX. Assim como outros negros que foram fotografados com seus filhos ou parentes, essa mulher disponibilizou alguns recursos e recorreu a um suporte técnico da modernidade, a fotografia, para fixar uma memória de si.

GRUPOS FAMILIARES

Nas fotos em que as crianças aparecem com adultos, somente em duas há homens. Numa delas, um homem branco sentado ocupando o centro da foto tem ao seu lado uma menina parda, bem vestida e penteada como as outras. A proximidade entre os dois sugere uma relação de intimidade, como de pai e filha. Em outra, um jovem negro segura uma criança negra pequena. Também há uma proximidade física entre os dois, sugerindo uma relação entre pai e filho, ou quem sabe entre irmãos. A fotografia não nos permite identificar os trajes da criança, mas o homem segue o padrão observado até aqui, ou seja, terno e gravata.
Há ainda uma terceira foto, em que há um casal e uma pequena jovem.

Ao fotografá-las em conjunto, seja com adultos homens ou mulheres, temos um indicativo de vínculo, não necessariamente de parentesco.
No caso do vínculo de parentesco direto, o registro fotográfico pode fixar a historicidade de uma linhagem, um clã. O artefato tem valor simbólico no âmbito daquele grupo familiar, transmitindo às gerações posteriores as feições, os traços físicos e os costumes de entes do passado com alguns dos quais não houve sequer uma convivência direta.

Nos retratos em que as crianças aparecem ao lado de mulheres, também se mantém a proximidade física entre elas. Num deles, uma menina parda aparece ao lado de uma mulher negra que está sentada. A roupa da mulher parece mais sofisticada que a da menina. Em outra foto, a mesma mulher negra segura uma criança parda pequena. Na terceira foto, uma mulher parda bem vestida posa com dois meninos. Podemos ver somente parte das vestimentas de um deles, que segue o padrão masculinos de vestir.

Em outras duas fotos, temos grupos de crianças. Na primeira, a proximidade não é tão grande entre as crianças como na segunda, mas em ambas é possível que se trate de irmãos. Os meninos, pequenos homens como nas fotos anteriores, ocupam o centro das duas fotos, sendo rodeados supostamente pelas irmãs. As meninas, assim como aquelas que posaram sozinhas, estão bem vestidas e penteadas.

Áries, bem como Heywood, observa que a diferenciação entre as crianças e os adultos por meio do vestuário aconteceu primeiro para os meninos e apenas nas famílias burguesas e nobres. Ariès aponta que as crianças do "povo" continuaram a usar os mesmos trajes dos adultos, conservando o "antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através de jogos e brincadeiras"[71].

Uma foto traz duas peculiaridades. A primeira é o fato de não ser tirada em estúdio. Na janela de uma casa, de longe, vemos uma mulher e uma menina negras. Embora pouco se possa ver do modo como estão vestidas, não parecem tão bem trajadas como aquelas retratadas nas fotos anteriores. A segunda é o fato de trazer uma legenda na qual se lê: "Raphaela e Maria Cozinheira", o que talvez indique que Raphaela seja a menina e Maria Cozinheira, a mulher. Mais uma vez, a única pista que temos é a diferença de estatura entre elas. Muito embora, essa hipótese possa ser questionada, pois Florentino e Góes afirmam que, entre 12 e 14 anos de idade, meninas e meninos traziam no sobrenome as funções que realizavam.

Desse modo, ostentar o sobrenome ou o ofício também era uma forma de distinguir os escravizados dos forros, os inseridos dos marginalizados, os crioulos dos africanos.
Ser identificado pelo oficio também era uma forma de demonstração de inserção social num mundo profundamente hierarquizado pelas posses, pela

[71] ARIÈS, 1981; p. 41.

cor e pelo tipo de atividade exercida. Assim, a inserção das crianças no mundo adulto se dava principalmente pelo trabalho.

Conforme Iliffe[72], no contexto das sociedades tradicionais africanas, as crianças penetravam no mundo dos adultos em um período bem específico de sua existência, mediante rituais de passagem, normalmente relacionados à circuncisão, no caso dos meninos entre 9 e 12 anos, ou à primeira menstruação das meninas.

A escravidão significou não apenas a interdição de costumes e práticas africanas, mas também a introdução forçada de novas práticas que desconsideravam por completo a humanidade de adultos, assim como das crianças africanas, o que independia se haviam sido vendidas como escravizadas ou geradas no cativeiro por mães cujos ventres eram cativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INFÂNCIA NEGRA INVISÍVEL

A insistência no modo como as crianças estão bem vestidas e penteadas se relaciona à hipótese de que sejam filhas, parentes ou pessoas próximas de clientes do fotógrafo. Considerando a observação de Kossoy de que Militão foi um bem-sucedido retratista, tendo como contratantes de seus serviços pessoas de todos os estratos sociais, podemos supor que negros livres, libertos e até mesmo escravizados figurassem entre eles. Como exemplo disso, podemos citar o fato de que Luís Gama foi um dos clientes de Militão.

Um dos símbolos de subalternização que marcavam a escravidão na iconografia do século XIX são os pés descalços. Porém, em muitas das fotos analisadas aqui, nas quais pudemos observar esse aspecto, os negros estão calçados. Isso demonstra que se trata de pessoas com algum poder aquisitivo, que podiam atender a alguns padrões sociais, embora seja prudente considerar que tanto a roupa quanto o sapato pudessem ser disponibilizados pelo fotógrafo. Mais que se deixar representar "conforme o padrão branco"[73], essas imagens também mostram uma espécie de enfrentamento dos negros aos padrões hegemônicos vigentes na época, posto que usam símbolos de poder e *status* do "outro civilizado" para sua própria representação. De outro lado, mostra que, ainda que subalternamente o retratado está inserido, marcando certa distinção entre esses negros e os outros e mostrando certa ascensão ou mobilidade. Ermakoff também salientou que a mobilidade social seria perceptível pelas situações e vestimentas com que alguns negros foram retratados.

Nesse sentido, a partir dessas fotografias poderíamos retomar a noção foucaultiana[74] de acontecimento, conforme Fonseca[75], porque elas podem demonstrar uma relação de forças que se inverte. Uma classe ou raça que é tomada e, em alguma medida, se volta contra seus "utilizadores" é um símbolo de poder, posto que seria obrigada a buscar outras formas de legitimação de seu *status*. Dias observa que, na cidade de São Paulo, desde muito antes do período em que as fotos foram produzidas, a aristocracia sempre buscou formas de marcar sua posição. Para a autora, a presença de escravos africanos na cidade trouxe uma exacerbação de valores aristocráticos e dos rituais de hierarquia social. Em 1812, Marianna Angélica Fortes Sá Leme e Anna Leonisa de Abelho Fortes, movidas não se sabe por qual razão, solicitaram à Câmara Municipal um atestado de sua posição social, por meio do qual todos saberiam que: "(...) finalmente atestamos que as sobreditas senhoras vivem recolhidas em sua casa e se tratam com muita distinção e lei da nobreza"[76].

A autora foi pioneira ao demonstrar a relação tensa, e por vezes ambígua, entre a elite política e social e as mulheres chefes de família,

[72] ILIFFE, 1999.

[73] KOSSOY; CARNEIRO, 2002.

[74] FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

[75] FONSECA, M. V. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, p. 123-144. Campinas: Autores Associados, jul./dez. de 2002b.

[76] DIAS, 1995; p. 99.

quitandeiras, lavadeiras e engomadeiras na cidade de São Paulo na passagem da primeira para a segunda metade do século XIX. Perseguidas pela polícia, pela Igreja e pelo fisco, essas mulheres improvisavam formas de existência na precariedade das ruas para que pudessem criar e educar os filhos regularmente na ausência dos companheiros. Ao mesmo tempo que demonstrava intolerância, a elite da época era obrigada a reconhecer a importância dessas mulheres (brancas pobres, negras e pardas libertas) para a economia da cidade.

De modo geral, as imagens de crianças também corroboram com alguns estudos europeus sobre iconografia da Idade Média e dos séculos XVII a XIX com crianças, a exemplo de Ariès[77] ou Chalmel[78]. Nesses trabalhos, muito se ressaltou das imagens de crianças muito próximas e até parecidas com os adultos no caso de retratos pintados. Aqui, a proximidade se dá especialmente pelo vestuário. Mesmo considerando que adultos e crianças estejam posando em seus melhores trajes, o modo como se vestem ocasiona uma espécie de indiferenciação etária, marcada apenas pela diferença de tamanho, o que também vale para as representações da escravidão, nas quais as quitandeiras e os pequenos vendedores, igualados pelo trabalho, se diferenciam pela estatura.

Nas imagens de Debret e em algumas fotografias do século XIX, um dos sinais perceptíveis da infância negra é a experiência ligada ao trabalho e à escravidão. Além do tamanho, crianças e adultos também se diferem (ou se igualam) nos tipos de tarefas que realizam. Ainda que não tenham idade para realizar trabalhos, as crianças pequenas, por exemplo, estão às costas de suas mães para que estas tenham as mãos livres para os afazeres. Considerando que essa é uma prática cultural africana e também indígena, na escravidão, ela ganha outro contexto. Ao tomarmos a infância como experiência, diferentemente da branca, a criança negra já vivencia o mundo do trabalho.

A partir de relatos de viajantes sobre o hábito de trazer crianças amarradas às costas "a fim de conciliar o trabalho com os cuidados à criança"[79], Civiletti aponta que isso traria conseqüências físicas para as crianças, como o arqueamento das pernas, mas este era um hábito cultural existente na África antes da colonização do Brasil.

O hábito de carregar as crianças às costas era largamente empreendido por mulheres negras e mestiças que circulavam no meio urbano. Seja como escravas de ganho, seja como ambulantes libertas, os viajantes perceberam sua importância na vida social citadina. Novamente, Rugendas registrou esse costume em diferentes imagens. Em uma delas, nove mulheres ocupam o centro da cena, três das quais carregando crianças nas costas.

Quando nos deparamos com gravuras realizadas na África no século XIX, somos instigados a estabelecer laços de continuidade em vários aspectos das habilidades africanas transferidas ao mundo diaspórico. Tratando-se de um cuidado muito específico dedicado às crianças pequenas, supomos que tal tratamento despendido à primeira infância seja um traço de unidade no contexto africano, cuja temporalidade é de difícil precisão, mas que, no Brasil, se disseminou trazido por mulheres africanas.

Uma entre tantas imagens do século XX corrobora para tanto, nela se apresenta uma mulher da etnia dogon com um vaso de água na cabeça e uma criança nas costas[80]. Semelhante situação se apresenta em uma gravura portuguesa do fim do século XIX, em que uma mulher da etnia lunda trabalha pilando mandioca, mantendo igualmente uma criança sustentada nas costas por um arranjo de tecido (Figura 1). Tais registros desvelam um universo de práticas africanas,

[77] ARIÈS, 1981.

[78] CHALMEL, L. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. *Educação e Sociedade*, n. 86, v. 25, p. 57-74. Campinas, abril de 2004.

[79] CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 76, p. 31-40. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1991.

[80] READER, J. *África: biografia de um continente*. Lisboa: Europa-América, 2002; p. 174.

normalmente negligenciadas por abordagens estereotipadas sobre a África e sobre os escravizados. Pertencendo à administração colonial portuguesa, Gama Amaral viveu e pesquisou no noroeste de Moçambique, nos informando de que:

> A criança é aleitada ao peito da mãe, normalmente até aos 2 anos de idade, às costas (*kumbeleka mwanace*: trazer o filho às costas) desde a mais tenra idade. Esse sistema está generalizado na África tropical entre populações nativas, como também em outras partes do mundo.[81]

Portanto, esses são procedimentos apreendidos num conjunto de experiências e vivências sociais sistematizadas e transmitidas como repertório, parte de um patrimônio coletivo de saberes.

crianças aparecem como parte do cenário de trabalho dos adultos: estão no chão de terreiros de café, das cozinhas e das salas de costura, e os olhares dos adultos ou das crianças maiores estão voltados para as atividades do trabalho. Estão ainda nas salas de jantar enquanto negros e negras adultos cuidam da alimentação dos senhores, ou seja, trabalham. Estão por ali sendo "mal-acostumadas" com os restos do jantar, aprendendo, segundo Debret, a "gulodice" que os levaria, depois dos 5 ou 6 anos de idade, a "roubar as frutas do jardim" ou "disputar com pequenos animais domésticos os restos de comida". Estão ainda sob o cuidado de outras crianças, um pouco maiores, como se pode ver em algumas imagens.

Figura 1. Retratos de duas mulheres negras feitos por Marc Ferrez (Salvador, 1865)

Fonte: Coleção do Instituto Moreira Salles.

Mas algumas mães não podiam levar os filhos consigo. Apoiada em Freyre, Civiletti descreve a invenção de um fazendeiro do Maranhão, que obrigava as escravizadas a deixarem seus filhos, crianças ainda em fase de amamentação, no "tejupado" (buraco cavado na terra, onde a criança era colocada até a metade do corpo).[82]

Não encontramos imagens desse exemplo extremo, mas, em muitas outras imagens, as

Não só na contenda com animais domésticos por restos de comida a criança negra é desumanizada ou animalizada. Também nas figuras disformes ou na proximidade com animais, as imagens de Debret trazem essa comparação. Isso quando ele, textualmente, não unifica crianças negras e animais, como na descrição da prancha *Jantar brasileiro*, na qual apresenta os negrinhos que distraem a mulher em substituição aos

[81] AMARAL, M. G. *O povo Yao: subsídios para o estudo de um povo do noroeste de Moçambique*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 1990; p. 64.

[82] CIVILETTI, 1991.

"doguezinhos, já quase desaparecidos na Europa", ou em *Uma senhora brasileira em seu lar*, na qual escreve sobre "dois negrinhos apenas em idade de engatinhar e que gozam (...) dos mesmos privilégios do pequeno macaco".[83]

Se considerarmos a presença de brinquedos ou do brincar como um sinal de infância, esta será uma imagem quase não vista em relação às crianças negras no século XIX. Somente em duas imagens de Debret, observamos esses sinais. Em uma, a cena da malhação do Judas, é possível perceber crianças negras brincando. Na outra, alguns meninos brincam com pedaços de pau, fazendo o papel de cavalo e portando chapéus de papel. Também nas fotos do capítulo de Ermakoff[84] sobre as crianças, há uma única foto em que um menino aparece com um cachorro. Pela sua postura, é possível ponderar que se trate de um animal de estimação.

Desse modo, chama atenção a invisibilidade das crianças, pois, mesmo quando retratadas, elas se parecem com os adultos. Os poucos sinais de infância encontrados, a pequena quantidade de imagens e a dificuldade de localizar as fotografias nos trazem o contraponto de que, no século passado, os negros eram a maioria da população. Mesmo no fim do século, dois anos após a abolição da escravatura, enquanto a forte imigração européia fazia parte das políticas públicas do governo brasileiro[85], a parte da população composta de pretos e pardos correspondia a cerca de 56% em comparação aos 44% de brancos.

Ao mesmo tempo que as práticas escravistas produziram exacerbadamente a imagem exótica do trabalho escravo, elas também criaram a invisibilidade das pessoas negras, em especial das crianças, evidenciada pela falta de sinais de infância e pela proximidade com o trabalho. Portanto, isso nos leva a crer que, entre a infância escrava, aquela em perigo (como as crianças expostas e as nascidas livres de ventre escravo) e a perigosa (como os moleques que perturbavam a ordem nas ruas das cidades), as práticas do século XIX produziram uma infância negra invisível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGASSIZ, L.; AGASSIZ, E. C. *Viagem ao Brasil, 1865-1866*. Trad. Edgar Süssekind de Mendonça. Brasília: Senado Federal, 2000.

ALENCAR, J. *O tronco do ipê*. São Paulo: Ediouro, 1999.

ALENCASTRO, L. F. (org.). *Império: a corte e a modernidade nacional*. 4.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (Coleção História da vida privada no Brasil, v. 2).

AMARAL, M. G. *O povo Yao: subsídios para o estudo de um povo do noroeste de Moçambique*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 1990.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Scipione, 1994.

AZEVEDO, A. *O mulato*. 12.ed. São Paulo: Ática, 1994. (Texto integral cotejado com a 3.ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1889).

BARTHES, R. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRUNO, E. S. *Equipamentos, usos e costumes da casa brasileira*. 1.ed. São Paulo: Edusp/Museu da Casa Brasileira, 2001.

BURKE, P. Como confiar em fotografias. *Folha de S.Paulo*. Caderno Mais! São Paulo, 4/2/2001; p. 13-14.

_____. *Testemunha ocular: história e imagem*. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: Edusc, 2004.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 76, p. 31-40. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1991.

CHALMEL, L. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. *Educação e Sociedade*, n. 86, v. 25, p. 57-74. Campinas, abril de 2004.

[83] DEBRET, 1989; p. 53.

[84] ERMAKOFF, 2004.

[85] HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001; p. 5.

CORTÊS, G. X.; GOMES, F. Nas ruas do Rio de Janeiro. *Revista História Viva*. Edição Especial Temática n. 3, p. 26-29. São Paulo: Duetto, 2006. (Temas Brasileiros: Presença Negra).

CUNHA PERSES, M. C. *Educação como forma de resistência: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2004.

DEBRET, J. B. *Rio de Janeiro, cidade mestiça: nascimento da imagem de uma nação*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1989.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIAS, M. O. L. S. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ENGEMANN, C. "Da comunidade escrava e suas possibilidades, séculos XVII-XIX". In: FLORENTINO, M. (org.). *Tráfico, cativeiro e liberdade: Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ERMAKOFF, G. *O negro na fotografia brasileira do século XIX*. Rio de Janeiro: Casa Editorial, 2004.

FABRIS, A. (org.). *Fotografia: usos e funções no século XIX*. São Paulo: Edusp, 1991.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. M. (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 2.ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2001.

FLORENTINO, M. (org.). *Tráfico, cativeiro e liberdade: Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. "Morfologias da infância escrava: Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX". In: FLORENTINO, M. (org.). *Tráfico, cativeiro e liberdade: Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FONSECA, M. V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002a.

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, p. 123-144. Campinas: Autores Associados, jul./dez. de 2002b.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FRAGA FILHO, W. *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo/Salvador: Hucitec/Editora da UFBA, 1996.

FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*. 20.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

GOMES, F. S. *Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34/Fapesp, 2002.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILIFFE, J. *Os africanos: história dum continente*. Lisboa: Terramar, 1999.

KARASCH, M. C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KOSSOY, B. +3 questões sobre fotografia. *Folha de S.Paulo*. Caderno Mais! São Paulo, 31/12/2000; p. 3.

_____. *Dicionário histórico-fotográfico brasileiro: fotógrafos e ofício da fotografia no Brasil (1833-1910)*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2002.

_____. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, B.; CARNEIRO, M. L. T. *O olhar europeu: o negro na fotografia brasileira do século XIX*. São Paulo: Edusp, 2002.

LEITE, M. M. "A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem". In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. "Texto visual e texto verbal". In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. M. (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 2.ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2001.

LOVEJOY, P. E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARCÍLIO, M. L. "A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950)". In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, V. R. B.; PANDINI, S. Crianças trabalhadoras: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. *Anais da 24ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2001.

MATOSO, K. "O filho da escrava". In: PRIORE, M. D. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

MAUAD, A. M. "Imagem e auto-imagem do segundo reinado". In: ALENCASTRO, L. F. (org.). *Império: a corte e a modernidade nacional*. 4.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1997; p. 181-231. (Coleção História da vida privada no Brasil, v. 2).

M'BOKOLO, E. *África negra: história e civilizações: até o século XVIII*. Lisboa: Vulgata, 2003.

MEILASSOUX, C. *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MONARCHA, C. (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.

MUNANGA, K. "Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

PELBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

READER, J. *África: biografia de um continente*. Lisboa: Europa-América, 2002.

RODRIGUES, J. Visões nascidas do medo. *Revista História Viva*. Edição Especial Temática n. 3, p. 18-21. São Paulo: Duetto, 2006. (Temas Brasileiros: Presença Negra).

SHWARCZ, L. K. M. "O olho do rei: construções iconográficas e simbólicas em torno de um monarca tropical, o imperador D. Pedro II". In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. M. (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 2.ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2001.

SLENES, R. W. "Senhores e subalternos no oeste paulista". In: ALENCASTRO, L. F. (org.). *Império: a corte e a modernidade nacional*. 4.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1997; p. 234-290. (Coleção História da vida privada no Brasil, v. 2).

SLENES, R. W. *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil, Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

VASCONCELOS, V. M. R. (org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEYNE, P. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4.ed. Brasília: Editora da UnB, 1998.

WALSH, R. *Notícias do Brasil (1828-1829)*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1985.

WISSENBACH, M. C. C. Cultura escrita e escravidão: reflexões em torno das práticas e usos da escrita entre escravos no Brasil. *Anais da 25ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2002.

História da

Negro e educ_1A.indd 36 8/8/07 10:35:37 PM

Educação dos Negros

Negro e educ_1A.indd 37 8/8/07 10:35:37 PM

A Escola Primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937)

MÁRCIA LUIZA PIRES DE ARAÚJO | Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Faculdade de Educação desta universidade
mlaraujo@usp.br

Orientadora | **Maurilane de Souza Biccas** (USP)

(...) e eu penso que é preciso ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as suas lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história. É necessário fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos.
(Jacques Le Goff, *O ofício do historiador*)

INTRODUÇÃO

A obstinação negra pelo direito à liberdade e à plena cidadania se fez manifestar em todos os momentos da história brasileira. No período escravocrata, as rebeliões, as insurreições e os quilombos[1] imprimiram fortes marcas no sistema. Nos anos que antecederam a abolição, os movimentos abolicionistas e as alforrias conquistadas por força da lei[2] revelaram o vigor e a continuidade dessas lutas. No período do pós-abolição, a imprensa negra, as companhias teatrais e as diversas associações[3] de "homens de cor" [4] confirmaram que o negro, " (...) depois de 1888, não ficou omisso à luta para resolver os problemas do grave erro da chamada Lei Áurea" [5].

Sob a concepção de que a educação seria um instrumento de inclusão e ascensão social do negro, as organizações negras da Primeira República (re)inauguraram, ainda que precariamente, escolas e cursos de alfabetização, cujas concepções centravam, num primeiro momento, a prática formal e profissionalizante. Era uma reação às barreiras raciais impostas ao acesso ao saber escolarizado e ao mercado de trabalho. Posteriormente, essa educação planejada serviria como instrumento político, ponto de mobilização e resistência contra as discriminações raciais que promoviam a interdição da cidadania plena[6].

[1] Sobre os aspectos organizativos e políticos dos quilombos, ver MOURA, C. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Ciências Humanas, 1987.

[2] Para Guimarães, a ordem escravocrata convivia com um número significativo de alforrias. Com isso, pretos e pardos livres conquistavam novos espaços na sociedade. Bertin realiza uma análise cuidadosa das cartas de liberdade registradas na cidade de São Paulo no século XIX e, nas entrelinhas dos discursos concessivos e filantrópicos dos senhores, revela a luta dos escravos pela conquista da própria liberdade. GUIMARÃES, A. S. A. *Intelectuais negros e modernidade no Brasil*. Oxford: Centre for Brazilian Studies, 2002; BERTIN, E. *Alforrias na São Paulo do século XIX: liberdade e dominação*. São Paulo: Humanitas, 2004.

[3] A título de exemplificação, entre 1897 e 1930, Domingues contabiliza 85 associações negras na cidade de São Paulo: 25 associações dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos. DOMINGUES, P. J. *A insurgência do ébano: a história da Frente Negra Brasileira (1931-1937)*. (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia e Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

[4] Guimarães refere-se ao termo "homens de cor" para exemplificar o discurso classificatório do período, em que prevalecia a idéia de cor sobre a idéia de raça. Naquele momento histórico específico, os grupos europeus se definiam e eram definidos como "brancos" no contato com os outros povos classificados como "negros", "amarelos" e "vermelhos". A palavra "negro" em referência a pretos e mestiços de cor escura passa a ser usada pelos ideólogos apenas em meados dos anos 1920. Atualmente, o censo oficial brasileiro reúne "pretos e pardos" na categoria "negro", e o IBGE contabiliza "pretos e pardos" e as pessoas que o discurso popular costuma chamar de "morenos", "mulatos" e outros termos indicativos de um *background* racial ou étnico misto na categoria "afrodescendente". Para propósitos de análise, o presente estudo utiliza tanto os termos "negro" como "afrodescendente" em referência aos brasileiros de ascendência africana. GUIMARÃES, 2002.

[5] LEITE, J. C. *E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

[6] CUNHA JÚNIOR, H. "As estratégias de combate ao racismo: movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro". In: MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 2000.

Negro e educ_1A.indd 39 8/8/07 10:35:38 PM

No entanto, na atualidade, ainda é necessário um esforço para se conjugar a renovação da historiografia[7] com uma nova escrita do processo de escolarização do negro que contemple tais iniciativas, algumas inéditas na história da educação.

A lacuna de informações sobre as "escolas negras" (termo adotado aqui para descrever as escolas e os projetos educacionais das associações negras) pode estar relacionada à própria configuração do campo historiográfico. Durante décadas, a história educacional oficial desconsiderou a contribuição das iniciativas populares, e a organização do sistema público de ensino brasileiro era creditada aos grandes educadores, às reformas educacionais e às "escolas-modelo" implantadas pelo Estado. Cruz analisa:

> Os autores que compõem o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira, ao analisar os estudos (...), indicam que esses trabalhos têm apresentado algumas limitações, tais como: termo "educação" restrito ao sentido de escolarização da classe média; periodização baseada em fatos político-administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro.[8]

A consolidação do campo da história da educação nos últimos anos tem promovido uma revisão da problemática exposta pela autora. No entanto, analisando a produção intelectual que circunscreve os processos de escolarização do negro[9] paulista no século XX, essa tendência ainda permanece atual.

Diante da lacuna de conhecimentos sobre esse assunto, elegemos a reconstituição histórica da escola primária da Frente Negra Brasileira (FNB) nos anos 1930 na cidade de São Paulo[10] como contribuição relevante à configuração do campo historiográfico e à reconceituação da presença negra no sistema de ensino e na sociedade brasileira. Apesar do curto tempo de existência da escola (aproximadamente quatro anos), ela é citada como a proposta educacional negra mais completa e organizada do período, a ponto de obter professoras nomeadas pela Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública do Estado de São Paulo.

Sem perder de vista a produção intelectual nada desprezível que circunscreve a FNB, como relata Domingues, ao apreender a entidade negra sob o prisma da história social, numa breve digressão dessa produção, identificamos citações sobre a escola primária e uma dissertação sobre suas ações político-pedagógicas na linha de pesquisa da história política.[11] Aqui, pretendemos não somente comprovar a existência da escola como um projeto educacional formal, mas também inseri-la no contexto da história da educação brasileira, combatendo a invisibilidade das experiências educativas do movimento negro e convocando a memória para resgatar o conjunto de possibilidades de escolarização de crianças, mulheres e homens negros no século XX.

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados como fonte primária o periódico *A Voz da Raça* (por ser o veículo oficial da FNB e contemplar as questões de interesse desta investigação) e, em menor escala, os periódicos *O Estado de S. Paulo* e o *Diário Oficial do Estado de São Paulo* por conter informações relativas à FNB e aos atos da Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública do Estado de São

[7] Em disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Diana Vidal e Maurilane Biccas resumem a "virada historiográfica" percebida nos últimos trinta anos: novas abordagens e tempos históricos, percepção de novos atores ou daqueles anteriormente excluídos, dinâmica de novos objetos de pesquisa, (re)leitura das práticas da escrita e inteligibilidade da pesquisa.

[8] CRUZ, M. S. "Uma abordagem sobre a história da educação dos negros". In: ROMÃO, J. (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005; p. 22.

[9] Gomes observa como a produção teórica sobre negro e educação aumentou nos últimos dez anos, constituindo um reflexo do avanço social e político da temática no Brasil. Contudo, aponta que essa produção "ainda se faz tímida", e temos muito caminho a percorrer. GOMES, N. L. "Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e às pesquisadoras da área". In: MIRANDA, C.; AGUIAR, F. L.; PIERRÔ, M. C. (orgs.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

[10] Esse estudo é parte integrante da dissertação de mestrado em história da educação de Márcia Araújo, a ser apresentada em 2008.

[11] DOMINGUES, 2005.

Negro e educ_1A.indd 40 8/8/07 10:35:39 PM

Paulo, respectivamente. Também foram utilizados os Anuários e Relatórios do Ensino do Estado de São Paulo de 1900 a 1937 com o objetivo de mensurar os dados estatísticos sobre a evolução do ensino primário na capital e no Estado, assim como os dados referentes às matrículas por bairros na capital paulista.

As fontes foram localizadas nos acervos do Arquivo Histórico do Estado de São Paulo (Aesp), do Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), da Biblioteca Municipal Mário de Andrade e do Centro do Professorado Paulista (CPP).

Uma das dificuldades encontradas para a realização da pesquisa refere-se à ausência e à não-sistematização dos arquivos escolares da cidade de São Paulo na década de 1930 (caracterizada pela expansão do ensino primário público e pela proliferação de escolas particulares), especialmente aqueles que dizem respeito ao processo de escolarização das crianças negras, questão que almejamos pesquisar. O "silêncio" dessas fontes, já apontado por outros pesquisadores[12], motivou um esforço no tratamento das informações obtidas, ou seja, os dados sobre o projeto educacional da FNB obtidos nos veículos de imprensa foram cotejados com os censos estatísticos, com os mapas populacionais e geográficos, com os relatórios e anuários do ensino público, com a historiografia da cidade e com os textos de memórias de militantes que viveram na época retratada. Por meio desse instrumental metodológico, procuramos trazer elementos que consideramos importantes para a reconstituição histórica desse projeto educacional, assim como apontamos algumas lacunas de informações. De modo algum, pretendemos esgotar o tema. Tendo em vista as dificuldades apontadas e os limites temporais e institucionais deste estudo, almejamos que a continuidade da pesquisa aponte novas fontes, perspectivas e interpretações diante da importância do tema na produção de conhecimentos dirigidos à história da educação brasileira.

A CIDADE DE SÃO PAULO NA PASSAGEM DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XIX: OS TERRITÓRIOS DE MAIORIA AFRODESCENDENTE E O ENSINO PRIMÁRIO

> *Quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado (...),*
> *tiveram de buscar novos tipos de fonte para suplementar os documentos oficiais.*
> *Alguns se voltaram para a história oral (...), outros,*
> *à evidência das imagens (...), outros, à estatística.*
> *Também se provou ser possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras.*
> (Peter Burke em *A escrita da história*)

Antes de recorrer à analise da escola primária da FNB (aos aspectos de sua criação, organização e funcionamento, descritos nas fontes), faremos uma discussão sobre a cidade de São Paulo quanto a seu aspecto educacional. Nesse sentido, são recorrentes os estudos que apontam o aumento demográfico, a diversidade étnico-cultural e a expansão da escola primária até bairros mais distantes na cidade de São Paulo durante a década de 1930.[13]
No entanto, tais informações nos levam a uma indagação inquietante: Por que a FNB criou uma escola para crianças negras, tendo em vista o aumento de vagas nas escolas públicas e particulares dessa cidade? Qual a lógica, a razão e o significado do estabelecimento dessa escola? Para que pudéssemos formular algumas hipóteses a respeito dos motivos que levaram os "frentenegrinos" a fundar uma escola com recursos próprios no bairro da Liberdade, apesar da já citada expansão do ensino elementar na cidade, foi necessário retroceder aos

[12] Diante do "silêncio" das fontes oficiais, os estudos contemporâneos sobre a história da educação do negro brasileiro recorrem à (re)análise e à complementaridade das fontes oficiais com o estudo dos censos demográficos e estatísticos, dos periódicos, da literatura, dos arquivos escolares, da iconografia e da história oral, transformando essas novas fontes em práticas recorrentes de coleta de dados historiográficos. Ver PERES, E. Sob(re) o silêncio das fontes: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, p. 75-102. Bragança Paulista, 2002 e BARROS, S. A. P. *Negrinhos que por ali andam: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920).* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

[13] DEMARTINI, Z. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. *Revista Ande*, n. 14, p. 51-60. São Paulo, 1986.

conhecimentos sobre as transformações da cidade na passagem do século XIX para o século XX e sobre a formação de seus territórios.

Na análise do complexo fenômeno do subdesenvolvimento, Milton Santos nos ensinou que os estudos econômicos e geográficos das cidades confundiram o circuito superior (originário da modernização tecnológica, dos monopólios e do Estado) com a cidade inteira. Assim, tal qual os novos historiadores preocupados com a "história vista de baixo"[14], Santos defendeu uma nova discussão das teorias consagradas para que estas considerassem o circuito inferior como elemento indispensável à apreensão da realidade das cidades.

Portanto, para se considerar a educação no contexto dos usos e costumes das cidades, é necessário transgredir os registros históricos oficiais que indicam, ainda que superficialmente, que "tudo já foi dito, resolvido e solucionado", tanto do ponto de vista daqueles que pesquisaram as suas formas e reformas como daqueles que pesquisaram a sua gente. Nesse caminho, este estudo se baseia numa nova escrita historiográfica que pretende demonstrar uma outra face da cidade, agora sob a ótica dos elementos negros e de suas experiências de mudança social.

Santos afirma que o espaço da cidade é organizado segundo uma "atuação dialética de fatores de concentração e dispersão"[15], sendo as estruturas monopolísticas fatores de concentração, e a informação e o consumo, fatores de dispersão. Mas qual é o papel do Estado? O Estado assume uma função mista. Quando age como suporte dos monopólios pela concentração de infra-estruturas, atua como elemento de concentração econômica e demográfica. Quando dissemina pelo território os equipamentos de natureza social (como hospitais e escolas) ou distribui incentivos aos agricultores, age como fator de dispersão de desenvolvimento. Portanto, podemos considerar que o modelo adotado pela cidade de São Paulo na passagem do século XIX para o XX referiu-se à associação funcional do Estado com os monopólios, causando a concentração de riquezas e investimentos sociais em determinados pontos de crescimento.

De outro lado, as populações que foram destinadas às periferias (aqui, a periferia não é definida pela distância física entre os pólos tributários, mas, sim, em termos de acessibilidade a bens e serviços) pagaram um preço elevado por sua defasagem. O empobrecimento sistemático de seus habitantes em relação às zonas polarizadas de crescimento foi causado pelo isolamento, pelo difícil acesso aos serviços privados e públicos, enfim, pelo enfraquecimento das possibilidades de desenvolvimento.

Para entender a segregação da população negra na cidade e as interdições que se faziam presentes ao acesso ao ensino elementar de suas crianças, jovens e adultos, buscamos as reflexões de Rolnik[16] e Telles[17] sobre a definição do termo "território" adotado neste estudo. Para Rolnik, os territórios populares ocupam espaços ambíguos nas periferias dos centros urbanos, locais passíveis de escape da lei e da autoridade do Estado:

> A existência de formas de ocupação do espaço semipúblicas, tais como pátios e corredores de cortiços e vilas, assim como todas as profissões de rua e usos não previstos nesses espaços, e todos os agenciamentos sociais não exclusivamente familiares compunham o vasto campo da ilegalidade ou informalidade urbanística.[18]

No fim do século XIX, essa área de marginalidade correspondia ao lugar dos negros

[14] Na análise de Burke, a história oficial é considerada uma visão "vista de cima", pois contempla os feitos dos grandes personagens. No entanto, quando a nova história passou a se interessar por toda a atividade humana, elegeu a visão "vista de baixo" na perspectiva de apreender as experiências comuns. Ver BURKE, P. "Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro". In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

[15] Ver os conceitos de "espaço dividido" em SANTOS, M. *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2004.

[16] ROLNIK, R. *A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo*. 2.ed. São Paulo: Nobel/Fapesp, 1999.

[17] TELLES, V. S. "Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios". In: TELLES, V. S.; CABANES, R. (orgs.). *Trajetórias urbanas: fios de uma descrição da cidade*. São Paulo: Humanitas, 2006.

[18] ROLNIK, 1999; p. 60.

na cidade, que, na década de 1930, também incorporava os bairros populares de imigrantes.[19] Para Telles, ao observar o percurso das populações, podemos traçar conexões que articulam "campos de práticas, (...) fronteiras ou limiares" que conformam redes sociais, bloqueios e/ou possibilidades de vida. Esses percursos e circuitos estabelecem traçados próprios, e são esses territórios que nos interessam reconstruir aqui:

> Feito de práticas e conexões que articulam espaços diversos e dimensões variadas na cidade, os territórios não têm fronteiras fixas e desenham diagramas muito diferenciados de relações conforme as regiões da cidade, as situações de vida e os tempos sociais cifrados em seus espaços. (...) é aí que acontecem as exclusões, as fraturas, os bloqueios e também as práticas diversas: seus agenciamentos concretos, sempre situados, sempre territorializados, são atravessados pelas linhas de força das tensões e conflitos, dos acertos e desacertos da vida, das possibilidades e bloqueios, e também dos limiares dos outros possíveis.[20]

Para compreender melhor a distribuição dessas redes sociais na cidade de São Paulo, especialmente nos espaços de concentração de população negra, Cunha Júnior as denominou de *territórios de maioria afrodescendente*, termo doravante utilizado neste estudo. Desse modo, retornamos a meados do século XIX para um breve levantamento demográfico da população negra.[21]

Em meados de 1823, a cidade de São Paulo contava com aproximadamente 21 mil escravos, número que sobe significativamente com a produção açucareira e a produção de café. Em 1850, a Lei Eusébio de Queiroz proibiu o tráfico de escravos num período em que a economia cafeeira estava em ascensão, alimentando o tráfico entre as províncias do Nordeste e do Sul do País para o Vale do Paraíba e para a região do Oeste Paulista. Segundo Marcílio, entre de 1872 e 1890, a cidade de São Paulo demonstrou tendência de crescer mais aceleradamente do que a população nacional (que cresceu 1,96% no período).[22] Nesses dezoito anos, somente a cidade de São Paulo cresceu 4,5%, tornando-se um pólo de atração populacional sem precedentes (Tabela 1).

Tabela 1. População do município de São Paulo entre 1872 e 1940

Período	Habitantes do município de São Paulo	Índice de crescimento (%)
1872	31.385	100
1890	64.934	207
1920	579.033	1.845
1940	1.326.261	4.425

Fonte: MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Fernand Braudel, 2005.

A abolição da escravatura, em 1888, e o desenvolvimento incipiente da industrialização paulista atraíram contingentes de ex-escravos desejosos de uma colocação no mercado de trabalho livre, alterando o percentual de negros na cidade. Concomitantemente a esse movimento, aumentava a entrada de trabalhadores brancos europeus financiados pelas campanhas imigrantistas.[23]

Do ponto de vista econômico, esse excesso de trabalhadores atendia à necessidade de acumulação de capital responsável pela expansão do sistema capitalista, pois a mão-de-obra excedente (ou "de reserva") forçava a baixa dos salários. No aspecto social, o imaginário construído a partir de teorias raciais e do "medo" suscitado pelos conflitos entre a diminuta elite branca e a massa da população negra justificava a importação de mão-de-obra branca. Além do crescimento populacional da cidade e da ocupação das vagas no mercado de trabalho em desenvolvimento, outra conseqüência direta da campanha imigrantista foi uma planejada transformação da composição étnica da cidade,

[19] ROLNIK, 1999.

[20] TELLES, 2006; p. 71.

[21] CUNHA JÚNIOR, H. "Sobre territórios de maioria afrodescendente". In: *Afrodescendência e espaço urbano*. Fortaleza: Instituto Ceará Periferia, 2006; p. 8.

[22] MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

[23] AZEVEDO, C. M. M. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*. São Paulo: Annablume, 2004.

Negro e educ_1A.indd 43 8/8/07 10:35:42 PM

ou seja, a diminuição da porcentagem da população negra.[24]

Tabela 2. Evolução da estrutura étnica da população do município de São Paulo entre 1872 e 1940

Período	Brancos	Negros	Pardos	Amarelos
1872	62%	13%	22%	3%
1940	91%	5%	3%	1%

Fonte: MARCÍLIO, 2005.

Obtidos nos recenseamentos gerais do Brasil, os dados da tabela 2 vão de encontro com as estimativas de Florestan Fernandes apresentadas em Domingues: negros e pardos deveriam representar 9% da população da capital em 1920 e 8,5% em 1934, o que corresponderia a 52.112 e 90.110 habitantes, respectivamente.[25]

Analisado sob o ângulo quantitativo, o impacto desse crescimento demográfico sobre o esforço para a universalização da educação básica constituiu um dos problemas mais sérios para as administrações públicas. Ainda que as taxas de escolarização e o número de escolas crescessem no Estado e na capital paulista, a demanda por vagas não diminuía, ao contrário, aumentava em virtude do forte crescimento populacional.

Cabe ressaltar que abolicionistas como Joaquim Nabuco e André Rebouças já haviam defendido a necessidade de se extinguir a escravidão e implantar imediatamente uma reforma agrária e educacional[26] no País. No entanto, a não-efetivação dessas reformas e a aplicação da Lei de Terras decretada em 1850 (que não só restringia o acesso à terra, revelando que a grande propriedade não poderia ser adquirida pela população negra, como também provocava significativa mudança em relação à pequena produção autônoma) criaram um contexto em que tanto a evolução do sistema escravocrata para o trabalho livre como o processo de escolarização do elemento negro ficaram irremediavelmente comprometidos.

Nos dados estatísticos do *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, publicado entre 1907 e 1937, a análise dos registros de matrículas no Estado e na capital paulista nos leva a considerar que o Estado não supria a demanda crescente por educação. Apesar do esforço público de ampliação do número de salas de ensino primário (entre 1908 e 1927, as matrículas aumentaram 524%), os grupos escolares do Estado atingiam menos da metade da população em idade escolar, aproximadamente 33% das crianças.

Dada a conjuntura do crescimento demográfico da cidade de São Paulo (como já dissemos, tendo como marcos a libertação dos escravos e a interdição do acesso livre à terra, ao trabalho e à educação), podemos tecer algumas considerações sobre a incorporação dessa população negra no espaço urbano, uma vez que a construção da metrópole paulistana também deve ser vista sob a ótica do acesso à propriedade.

Os aspectos da cidade escravocrata ainda não revelavam uma segregação territorial entre brancos e negros, tendo em vista que a região central era local de moradia e trabalho, onde circulavam indiscriminadamente escravos e senhores. A grande mudança em direção à segregação surge na segunda metade do século XIX com a divisão de territórios específicos por atividade econômica e grupo social: a distribuição desigual da riqueza vem subsidiada pelos investimentos públicos e pelas regulamentações urbanísticas e higiênicas.

Às vésperas da abolição, os *territórios de maioria afrodescendente da cidade* eram, entre outros: as imediações da Sé, onde se localizavam as casas senhoriais e o comércio de rua; a Santa Ifigênia e as chácaras do entorno; o largo da Forca (atual largo da Liberdade); o largo do Rosário, onde se concentravam as atividades religiosas das irmandades negras; os campos do Bexiga e o então largo de São Gonçalo (hoje entre as ruas Riachuelo e Tabatinguera), onde se localizava um pelourinho.[27]

[24] AZEVEDO, 2004.

[25] DOMINGUES, 2005.

[26] CARRIL, L. F. B. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania*. (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

[27] Mapa "Cidade de São Paulo, 1881: territórios afro-brasileiros" *apud* CARRIL, 2003; p. 64.

Negro e educ_1A.indd 44 8/8/07 10:35:43 PM

Na passagem do século XIX para o século XX, as elites paulistanas se faziam presentes na cidade e nos seus territórios tanto pelos avanços tecnológicos importados como pela propagação das teorias raciais que destacavam o "valor essencial da raça branca", a "inferioridade da raça negra" e o "lado nefasto da miscigenação". As questões da saúde pública vêm colocar novos ingredientes às estratégias de controle, repressão e disciplina (em busca do "tão sonhado tempo de progresso" condicionado à noção da "ordem"), promovendo os métodos "eugênicos de contenção e separação da população", deixando a cidade "a um passo do *apartheid* sócio-racial".[28]

A gestão Antônio Prado (de 1899 a 1911) promoveu o desmonte do chamado Centro Velho (como demonstrado anteriormente, território simbólico dos negros), intensificando a modernização urbanística, ao mesmo tempo apagando os vestígios dos traços africanos e acentuando o processo de europeização da cidade. A redefinição do espaço urbano causou à população negra conflitos de todas as ordens. O Plano de Melhoramentos da Capital travou uma batalha para a reconquista do centro da cidade, resultando na expulsão das quitandeiras negras da rua, na retirada do chafariz que fornecia água às casas da região, na demolição de mercados como o Mercadinho de São João, na desapropriação da igreja, das casinhas e do cemitério da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e nas proibições dos batuques e dos terreiros. Na interpretação de Rolnik, um "ataque simultaneamente real e imaginário", pois associava um conjunto de intervenções físicas a uma rede de significados culturais, religiosos e políticos.[29]

Nesse sentido, alinhadas às teorias raciais que ditavam a "inferioridade intelectual e genética dos negros", as regulamentações urbanísticas e higiênicas deslocaram e bloquearam alguns circuitos afrodescendentes, estabelecendo novas conexões nos porões e cortiços do Centro Velho, sobretudo no sul da Sé, na região do Lavapés, na Liberdade, no Bexiga e na Barra Funda[30], como confirmam Francisco Lucrécio e Henrique Cunha, militantes da causa negra na década de 1930 e fundadores da FNB:

> Naquela época, a maior parte dos homens trabalhava na Barra Funda, descarregando mercadorias que vinham de trem do interior (...). (Francisco Lucrécio)[31]

> Nasci em 1904 no bairro da Barra Funda, São Paulo. Minha mãe lavava roupa para fora, nas casas dos Campos Elíseos (...). (Henrique Cunha)[32]

Até o momento, podemos inferir que a leitura das fontes documentais nos leva a sustentar a hipótese de que a conformação de territórios específicos era a marca característica da sociedade paulistana na passagem do século XIX para o século XX, e muito provavelmente o sistema educacional refletia essa situação. Ao discutir o elemento negro no imaginário das elites, Azevedo nos chama atenção para o fato de que a convivência entre grupos étnicos na cidade não era tranqüila, e cada segmento tentava, de maneira variada, se organizar para sobreviver e disputar com os outros grupos a inserção na escola e a participação no mercado de trabalho.[33]

Essa hipótese parece explicar a criação de projetos educacionais específicos, especialmente para grupos de nacionalidades diferentes, como aponta Demartini em sua análise sobre a diversidade das experiências escolares da cidade: no ano de 1917, 49 escolas italianas, 37 escolas alemãs, 12 escolas suíças, 4 escolas portuguesas, 2 escolas francesas, 6 escolas americanas e

[28] SCHWARCZ, L. K. M. "Dando nome às diferenças". In: SAMARA, E. M. (org.). *Racismo e racistas: trajetória do pensamento racista no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2001.

[29] ROLNIK, 1999.

[30] Mapas "Cidade de São Paulo, 1924: territórios afro-brasileiros" e "Cidade de São Paulo, 1934: territórios afro-brasileiros" *apud* CARRIL, 2003; p. 65-66.

[31] LUCRÉCIO *apud* BARBOSA, M. *Frente Negra Brasileira: depoimentos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998; p. 37.

[32] CUNHA *apud* ROLNIK, 1999; p. 75.

[33] AZEVEDO, 2004.

1 escola inglesa.[34] As escolas das associações negras também surgem nesse contexto como uma estratégia de conscientização, organização, luta e conquista na disputa por melhores condições sociais. Textos e depoimentos de ex-militantes, como o relato de Raul Joviano do Amaral a Demartini, anunciam que, na década de 1910, foram criadas escolas para o elemento negro, como a escola da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e uma escola "fundada e mantida por um negro" na rua Voluntários da Pátria.[35]

Acrescenta-se a essa análise o ponto de vista dos trabalhadores: se a educação era fator de extrema importância às oligarquias que estavam no poder, para os trabalhadores, ela assumia uma dimensão diferenciada e vinha acompanhada de reivindicações de "transformações materiais, distribuição de riquezas, justiça e igualdade"[36]. Assim, a diversidade entre os projetos educacionais da cidade também era apoiada nas questões político-ideológicas do período: os socialistas defenderam a educação politizante do trabalhador com a escola elementar leiga, gratuita e obrigatória subsidiada por verbas e recursos públicos. Os libertários (associados à corrente libertária oriunda dos imigrantes portugueses, espanhóis e italianos) defenderam a escola leiga, privada e livre, oposta à intervenção do Estado, da Igreja ou de qualquer outro tipo de instituição. Ao criticar os modelos pedagógicos estrangeiros, os comunistas atuaram na defesa das políticas públicas nacionais e pela universalização da escola a todos os grupos sociais.

Examinando essa historiografia, que novamente aponta a amplitude e a diversidade dos projetos educacionais da cidade, não podemos deixar de ressaltar a idéia nacionalista que perpassava a escola primária. O ensino nacionalista ganhou urgência em São Paulo, desde a década de 1910, pela circulação dos intelectuais (que defendiam a valorização da cultura nacional nos "confrontos" com a maciça presença estrangeira) até alcançar o programa oficial das escolas paulistas em 1917, "com orientações específicas sobre conteúdos e metodologias para o ensino de leitura e linguagem (...), aritmética, geografia e história (...), educação moral e cívica e as lições gerais de ciências aplicadas à vida higiênica e produtiva", numa verdadeira "matriz política nacionalista da pedagogia".[37]

"E os trabalhadores negros?", questiona Hilsdorf ao constatar poucas informações sobre as ações educacionais das entidades negras paulistas nos primeiros anos da República, além de averiguar que algumas pesquisas indicavam uma suposta "acomodação" do elemento negro resultante do processo de "interiorização da escravidão".[38]

Como se pode ver, por mais paradoxal que pareça, essa composição de forças e ideologias pode ser parte da resposta das nossas inquietações iniciais sobre a lógica, a razão e o significado da criação da escola da FNB para crianças negras num período caracterizado pelo aumento de vagas nas escolas primárias da cidade de São Paulo. Conforme já dissemos, a não-efetivação das reformas agrárias e educacionais após a abolição da escravatura relegou a grande massa da população negra ao abandono e à conformação de suas redes sociais em territórios específicos, então caracterizados pela falta de investimentos públicos e pela demarcação social regida por teorias raciais discriminatórias. Trata-se de uma hipótese, é claro, mas parece justificável a criação de uma escola para crianças negras no bairro da Liberdade, um dos *territórios de maioria afrodescendente* apontado anteriormente, diante dos altos índices de analfabetismo observados nesse segmento. A FNB conclamou seus membros a lutar por possibilidades de educação, chamando para si a tarefa de educar

[34] DEMARTINI, 1986; p. 52.

[35] DEMARTINI, 1986; p. 58.

[36] HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira, 2003.

[37] HILSDORF, 2003; p. 85.

[38] HILSDORF, 2003.

essas crianças, jovens e adultos como estratégia de enfrentamento na competição por melhores condições de vida e trabalho.

Para problematizar essa hipótese e constatar a relação entre a oferta de vagas *nesse território de maioria afrodescendente* e nos territórios centrais, procedemos à análise conceitual da estatística dos registros de matrículas por bairros da cidade, como indica a tabela 3.

Tabela 3. Matrículas no ensino primário do município de São Paulo por bairros em 1930

Bairros	População geral	Em idade escolar	Em escolas oficiais
Sé	5.095	1.727	1.680
Brás	72.309	20.329	2.556
Santa Ifigênia	42.765	6.109	1.131
Santa Cecília	36.525	5.217	2.325
Liberdade	30.562	4.698	1.011

Fonte: MARCÍLIO, 2005; Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1930.

Conforme constatado, enquanto na região da Sé a quase totalidade das crianças em idade escolar freqüentavam escolas oficiais (97%), na região da Liberdade, aproximadamente 22% das crianças em idade escolar estavam matriculadas na rede pública. Outra constatação importante apontada na tabela 3 é a maior porcentagem de matrículas (em relação à população geral) na região da Sé em detrimento da região da Liberdade, o que revela maior número de escolas na região da Sé e confirma a hipótese de que a Liberdade, então *território de maioria afrodescendente*, apresentava condições desiguais no acesso aos bens e serviços da cidade.

A escola primária da FNB nasce desse cenário. A existência de tal iniciativa parece estar relacionada tanto às discussões acerca do ideal de educação e do acesso ao saber escolarizado como requisito para a participação e a ascensão social do negro quanto à necessidade de transpor as barreiras de acesso e permanência nos diversos projetos educacionais da cidade que se configuravam como palco de disputas, resistências e conflitos diversos.

[39] DOMINGUES, 2005.

[40] DEMARTINI, 1986.

[41] DOMINGUES, 2005.

A ESCOLA PRIMÁRIA DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA EM SÃO PAULO

Nossa cor é o estandarte
Que entusiasma Norte e Sul;
Une a todos para o marte
Sob o Cruzeiro do Azul.
(Hino da Gente Negra Brasileira)

Os negros tinham razões para se opor à Primeira República. O mundo moderno e civilizado almejado pelas elites políticas estava articulado à relação entre raça e lugar social, em sintonia com o racismo científico vigente no período. Assim, a preocupação das oligarquias era elaborar um projeto de país que fugisse à condenação do "atraso" e da "barbárie" associada à sua população majoritariamente negra, o que contribuía para a negligência com a população escrava recém-liberta.[39]

Os índices de analfabetismo da população negra eram altos, e a sua maioria estava alijada da vida social e econômica da cidade de São Paulo. A mão-de-obra européia substituiu o posto tanto do escravo como do liberto na posição de trabalhador (em 1893, imigrantes constituíam cerca de 80% da mão-de-obra da cidade).[40] Na área política, o segmento negro também estava excluído do processo formal, tendo em vista os mecanismos eleitorais vigentes que instituíam critérios rigorosos de alfabetização e renda mínima para a participação nas eleições.

O primeiro período da Era Vargas (de 1930 a 1945) criou um clima de expectativa de melhoria de vida para os negros, que declararam apoio ao movimento golpista nos jornais da imprensa negra, inclusive no jornal *A Voz da Raça*, veículo oficial de imprensa da FNB. Na avaliação dessas lideranças negras, Revolução Constitucionalista de 1932 destituiu a antiga oligarquia do poder, e os "clamores da gente negra seriam, dali em diante, ouvidos".[41]

É nesse contexto político peculiar que surge a Frente Negra Brasileira, uma associação que proclamava os direitos dos negros brasileiros. A FNB foi fundada em 16 de setembro de 1931, na rua da Liberdade, n. 196, na cidade de São Paulo, para "irradiar por todo o Brasil (...), união política e social da gente negra nacional para afirmação dos direitos históricos da mesma (...) e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos atuais na comunhão brasileira"[42]. Desde sua fundação, a FNB tinha as características de uma grande frente intelectual e política, ou seja, desejava aglutinar diferentes forças políticas em torno de um programa de reivindicações comuns. Para atingir esse objetivo no âmbito nacional, ramificou filiais no interior do Estado de São Paulo e em vários Estados do País, como Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco, chegando a reunir, segundo alguns historiadores, aproximadamente 200 mil membros.

Existiram várias frentes no interior da FNB, e as divergências político-ideológicas eram muitas: na Revolução de 1932, por exemplo, enquanto algumas lideranças negras da Frente demonstraram um alinhamento com o governo instituído, outras lideranças apoiaram a Revolução e lutaram pela deposição de Getúlio Vargas. No entanto, apesar da FNB abrigar, não sem conflitos, monarquistas, liberais, integralistas, comunistas, socialistas e conviver cotidianamente com a multiplicidade de orientações ideológicas e políticas que caracterizavam a época, os frentenegrinos concordavam que, por meio da participação e do debate político, seria possível formular um projeto de Brasil em que o negro estivesse inserido. De acordo com o nosso entendimento, havia um consenso entre os frentenegrinos de que a educação poderia superar o atraso socioeconômico do negro e promover essa participação. A educação seria um instrumento de progresso, luta por direitos e participação na sociedade brasileira, referência constante não somente nos artigos do jornal *A Voz da Raça*, mas também em documentos diversos emitidos pela sua Secretaria Geral:

> A Frente Negra Brasileira, união política e social da gente negra nacional para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para a reivindicação de seus direitos sociais e políticos atuais, na comunhão brasileira (...), visa à elevação moral, intelectual, artística, técnica profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da gente negra (...), criará cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e artes e campos de esporte dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira. (*A Voz da Raça*)[43]

> (...) temos coisa de imediato interesse a tratar, como, por exemplo, a alfabetização geral da nossa gente (...), pois é dessa maneira que nós, os frentenegrinos, queremos contribuir. (Secretaria Geral da FNB)[44]

José Correia Leite, um dos fundadores da FNB, em entrevista a Demartini, relatou a dificuldade que as crianças negras enfrentavam para se matricular nos grupos escolares públicos, especialmente pelo seu caráter discriminador. Morador do bairro do Bexiga, quando criança, Leite freqüentou variados tipos de escolas particulares, algumas mantidas por instituições de fundo religioso, outras mantidas pela maçonaria. Também chamou atenção aqui o fato de as escolas oficiais centrais não atenderem à totalidade da demanda por vagas das camadas baixas da população, provocando uma complementaridade entre os ensinos público e particular:

> Alguns tipos de escolas particulares funcionavam no centro da cidade justamente para dar atendimento a esses setores mais baixos da população – não só a negros, mas também a filhos de imigrantes europeus – que não freqüentavam a escola pública, seja por discriminação desta, seja porque suas condições de vida e de trabalho o impediam.[45]

[42] *A Voz da Raça*, n. 5, p. 3. São Paulo, 15/4/1933.

[43] *A Voz da Raça*, n. 5, p. 3. São Paulo, 15/4/1933.

[44] Ofício n. 509 da Secretaria Geral da FNB, emitido em 1/6/1933 ao Exmo Sr. Dr. Armando Soares Caubi, delegado da Ordem Política Social. Arquivo do Departamento de Ordem Política e Social.

[45] DEMARTINI, 1986; p. 55.

Negro e educ_1A.indd 48 8/8/07 10:35:47 PM

Em seu estudo sobre a escolarização de crianças negras em São Paulo, Barros confirma que a grande massa da população negra não estava explicitamente impedida de freqüentar as escolas oficiais, mas enfrentava diversos obstáculos para isso.[46] Contudo, tais obstáculos não impediam que uma porcentagem de negros se movimentasse no universo letrado como escritores, intelectuais, jornalistas, advogados e professores universitários, a despeito do pertencimento étnico e de suas condições socioeconômicas.

Militantes frentenegrinos relataram a Barbosa[47] as dificuldades e os sucessos do seu processo de escolarização, como é o caso de Aristides Barbosa, que informou sua freqüência no curso de admissão ao ginásio na FNB, fato que auxiliou seus "objetivos de vida", mais tarde se formou em letras e sociologia, aposentando-se como professor e jornalista. Francisco Lucrécio informou ter estudado na Escola Livre de Odontologia, na rua Barão de Itapetininga, diplomando-se cirurgião-dentista na década de 1930. Marcello Orlando Ribeiro formou-se na Faculdade de Turismo, foi inspetor chefe da Guarda Civil e tenente-coronel da Polícia Militar. Esses depoimentos indicam que as lideranças da FNB conheciam as barreiras que dificultavam a trajetória escolar do negro e defendiam a emergência de projetos educacionais que as transpusessem. Para dar aplicabilidade prática às ideologias acerca do saber escolarizado e apreendendo a educação como experiências amplas de formação e a instrução como a prática da alfabetização, a FNB organizou o Departamento de Educação e Instrução, que tinha sob sua responsabilidade a organização das domingueiras (bailes, palestras, conferências, declamação de poemas e encenação de peças teatrais que ocorriam aos domingo à tarde) das bibliotecas (a leitura era fator determinante no processo de elevação intelectual do negro, e esse ideário era constantemente apresentado no jornal *A Voz da Raça*, que tanto dava ênfase ao acervo e às novas doações realizadas às Bibliotecas como incentivava as famílias a assinarem o jornal) e dos Festivais Litero-Dramáticos e Dançantes, que contavam com o auxílio do Rosas Negras, grupo de mulheres frentenegrinas.

Mediante informações do jornal *A Voz da Raça*, o Departamento de Educação e Instrução da FNB pode ter sido consolidado com a organização dos cursos de alfabetização de adultos, a partir de 1932, e da escola primária, a partir de 1934. Os cursos de alfabetização eram noturnos, dirigidos a negros e a "todos os interessados que dele queiram tirar proveito", homens e mulheres, associados ou não. O curso enfrentava dificuldades materiais e físicas: era ministrado "em salinhas acanhadas, com bancos toscos e mesas de caixão, isso mesmo custeado por bolsa de particulares".[48]

A escola primária provavelmente iniciou suas atividades em 1934 com a nomeação, em comissão, de uma professora do Estado. Essa ação pode indicar que a escola tinha caráter privado, ou seja, era mantida por iniciativa particular e estaria enquadrada como uma das escolas isoladas que o governo incentivava como tentativa de redemocratização do ensino primário e suprimento da demanda existente por educação. Diferentemente das escolas reunidas, que eram resultado da incorporação de aulas avulsas e escolas isoladas num único edifício, com a escolha de um diretor entre os próprios professores, as escolas isoladas eram salas primárias regidas por um único professor. Estavam constituídas tanto nas áreas rurais do Estado como nas áreas urbanas densamente povoadas. Como já dissemos anteriormente, os grupos escolares do Estado atingiam menos da metade da população em idade escolar, fato que possibilitou a permanência das escolas isoladas criadas no período imperial até meados da década de 1930. As escolas isoladas urbanas:

> (...) estavam indiscriminadamente distribuídas tanto pelos bairros periféricos como pelos centrais da cidade:

[46] BARROS, 2005.

[47] BARBOSA, 1998.

[48] *A Voz da Raça*, n. 39, p. 1. São Paulo, 23/6/1934.

> Belenzinho, Barra Funda, Bela Vista, Bom Retiro, Brás, Butantã, Cambuci, Consolação, Lapa, Liberdade, Mooca, Penha, Santana, Santa Cecília, Santa Ifigênia, São Miguel, Vila Mariana e Sé.[49]

Nessa linha de raciocínio, podemos responder parte das indagações indicadas no início do artigo, pois, tendo em vista a importância do projeto educacional da FNB como estratégia de disputa na participação social e o alinhamento de algumas lideranças ao governo Vargas, até o momento, podemos inferir que a escola foi idealizada e organizada para se constituir como um projeto escolar formal, reconhecido pelo Estado, para a obtenção de subsídios financeiros capazes de promover sua ampliação e continuidade.
Alguns dados comprovam essa estratégia: a escola primária cumpriu o programa oficial e reivindicou professoras nomeadas pela Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública do Estado de São Paulo em "comissão" e "sem prejuízo de vencimentos", como apresentado a seguir.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA PRIMÁRIA

As fontes documentais nos forneceram algumas informações sobre a organização e o funcionamento da escola primária da FNB, ainda que esses registros não tenham sido suficientes para nos dar um retrato detalhado da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Comecemos registrando que, em 1934, foi nomeada em comissão a professora Francisca de Andrade[50] (Figura 1), adjunta do grupo escolar de Cabreúva, município paulista fundado em meados do século XVIII, localizado à oeste da cidade de Itu. Em agosto de 1937, a professora Aracy Ribeiro de Oliveira[51], adjunta do grupo escolar de Boa Esperança do Sul, pequeno município paulista próximo à região de Araraquara e São Carlos, também foi nomeada em comissão pelo então secretário da Educação, Cantídio Moura Campos, para reger uma classe na FNB, atuando apenas alguns meses antes do seu fechamento.

Esses registros históricos parecem indicar a amplitude da ação da FNB no interior paulista, pois, como afirma Domingues, ela se expandiu por diversos municípios do Estado de São Paulo por meio do estabelecimento de delegações (filiais).[52] Também podemos inferir que essas professoras eram normalistas. Segundo Marcílio, somente normalistas eram nomeadas pelo governo para reger escolas isoladas[53]. Após um ano de exercício em escola rural ou distrital, as normalistas poderiam ser removidas para uma escola urbana; após dois ou três anos de regência em escola urbana, poderiam ser promovidas como adjuntas em grupo escolar, categoria das professoras Francisca e Aracy quando nomeadas para as escolas da FNB.

Figura 1. A publicação da nomeação da professora Francisca de Andrade no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* na "seção de escolas reunidas e isoladas" é um importante registro da memória institucionalizada da escola da FNB

Diario Oficial
do Estado de São Paulo (E. U. do Brasil)
Diario do Executivo
Atos do Interventor Federal no Estado

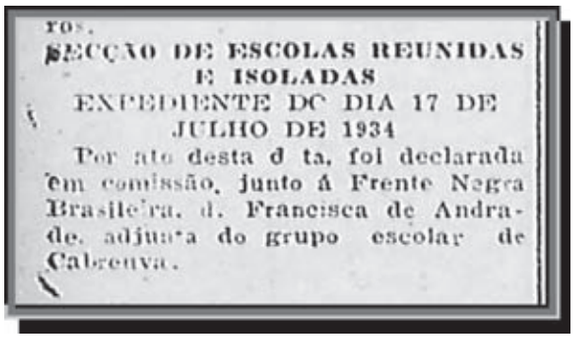
[49] MARCÍLIO, 2005; p. 170.

[50] *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, ano 44, n. 155, p. 6. São Paulo, 18/7/1934.

[51] *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, ano 47, n. 194, p. 11. São Paulo, 28/8/1937.

[52] DOMINGUES, 2005.

[53] MARCÍLIO, 2005.


ros.
SECÇÃO DE ESCOLAS REUNIDAS E ISOLADAS
EXPEDIENTE DO DIA 17 DE JULHO DE 1934
Por ato desta data, foi declarada em comissão, junto á Frente Negra Brasileira, a d. Francisca de Andrade, adjunta do grupo escolar de Cabreuva.

Fonte: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. São Paulo, 18/7/1934.

Como a nomeação da professora Francisca foi publicada na seção de "escolas isoladas e reunidas" do *Diário Oficial* de julho de 1934, somada ao fato de a escola estar constituída em salas multisseriadas de grupos mistos[54], podemos indicar que o estabelecimento tinha caráter "privado" e estaria enquadrado como "escola isolada urbana e mista", segundo o Decreto 4.101/1926: "das Escolas Isoladas. Artigo 112: As escolas isoladas são urbanas e rurais. Inciso I: São urbanas a do município da capital. Artigo 113: As escolas isoladas, com três anos de curso, masculinas, femininas ou mistas".

As escolas isoladas eram criadas a partir das reivindicações da população e com a aprovação das autoridades locais. Como não havia uma norma específica para se conseguir a escola, vários caminhos poderiam ser trilhados, como o pedido a um prefeito ou a um senador.[55] No caso da escola da FNB, ela contou com o apoio do deputado estadual Romeu de Campos Vergal, o que não descartou a intervenção de outros políticos influentes na cidade, fato que merece ser mais bem investigado.

A escola desenvolveu atividades no período de 1934 a 1937, conforme referências do jornal *A Voz da Raça* sobre as férias escolares, as datas dos exames finais, as comemorações do "13 de maio" e as datas de encerramento do ano letivo. O "Programa das Festividades Comemorativas à passagem do quarto aniversário da Fundação da Gloriosa FNB", publicado em agosto de 1935, por exemplo, informou que, no dia 22, houvera uma "concentração dos escolares e frentenegrinos em geral, na sede da FNB, para romaria de saudades ao cemitério do Araçá".[56]

A nomeação da professora Francisca, em 1934, e o fechamento da FNB, no ano de 1937, sob forte repressão do governo Vargas aos partidos políticos brasileiros, também podem indicar a formação de uma turma de ensino primário, pois, de acordo com o Decreto 5.884/1933, "o curso primário nas escolas isoladas" era de três anos.

A escola primária da FNB buscava professores e clientela por meio do mesmo discurso de pertencimento étnico que convocava os membros para a sua frente. Esse fato parece estar associado à ideologia da FNB de desenvolver um discurso de pertencimento que uniria os negros em torno de um objetivo comum.

Assim, a oferta é dirigida às famílias associadas e aos leitores e/ou assinantes do jornal *A Voz da Raça*, ainda que a propaganda esclareça que o projeto estava aberto a crianças de todas as etnias. Ainda não temos dados consistentes a respeito do número de crianças atendidas no projeto, pois, até o momento, não foram localizados os livros de matrícula, as listagens completas dos alunos e os relatórios dos inspetores da Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, fontes que podem comprovar as informações dos jornais. Segundo o periódico da FNB, a escola atendia associados, particulares e crianças pobres (mediante a cessão de material e uniforme com os recursos obtidos com os associados), chegando a atender duzentas crianças. As professoras nomeadas e voluntárias eram negras, pois a entidade acreditava que esse fato auxiliaria os alunos na aprendizagem. As fotos da escola registradas por Barbosa[57] confirmam o pertencimento étnico das professoras.

[54] De acordo com o artigo 18 do Decreto 3.858/1925, que institui o ensino obrigatório e gratuito para crianças de ambos os sexos com idade entre 7 e 12 anos.

[55] DEMARTINI, Z. *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1984.

[56] *A Voz da Raça*, n. 47, p. 2. São Paulo, 31/8/1935.

[57] BARBOSA, 1998.

Na programação das festividades da escola, apuramos os nomes de 28 alunos, apresentados em ordem alfabética: Adalgisa Paiva, Ademar Soares, Anésia Maria, Antônia, Antônio de Castro, Aristides, Carlito, Carmelina Silva, Carmelita, Darcy J. Alexandre, Dirce Alves, Djalma, Edite, Elisa, Ernestina, Esmeralda de Oliveira, Geraldo Xavier, Maria de Lourdes Lisboa, Marília Costa, Mário Bento, Moacir Vaz Costa, Nair Helena, Osvaldo Protásio, Otílio, Rosalina Dias, Rubens Rodrigues, Santina e Sílvio Tavares Ruivo.

Em relação ao material físico, no início, a escola era custeada com as contribuições dos filiados da FNB, e as instalações materiais eram precárias. Para garantir a provisão completa de materiais escolares para as crianças, inclusive uniformes, foi organizada a "Cruzada Feminina", com o envolvimento das professoras Jersen de Paula Barbosa, Francisca de Andrade, Celina Veiga e Aracy de Oliveira em trabalhos beneficentes, sorteios e rifas, visando à obtenção de recursos financeiros.[58]

Sobre o material cultural da escola frentenegrina, as programações das festividades da FNB nos dão informações de que o projeto pedagógico seguia o programa oficial, instituído pelo Decreto 5.884/1933 da seguinte forma:

> CÓDIGO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
> Capítulo IV. Da organização, dos programas e dos métodos gerais de ensino
> Artigo 237. O plano de educação primária abrange: leitura, linguagem oral e escrita, aritmética e geometria, história do Brasil e instrução moral e cívica, ciências físicas e naturais, trabalhos manuais, desenho, caligrafia, canto e ginástica.

Alguns aspectos mencionados no jornal *A Voz da Raça* quanto às datas comemorativas da escola (festas de início e encerramento do ano letivo, entrega de boletins, congratulações, "13 de maio" e "7 de setembro") podem aferir que essas ações eram desenvolvidas na sala de aula. Nessas datas especiais, os alunos apresentavam para toda a comunidade os trabalhos manuais desenvolvidos durante o ano letivo, atividades de canto como o Hino Nacional Brasileiro (obrigatório em todos os eventos da escola), o hino da FNB (Hino da Gente Negra Brasileira) e canções populares, como "Adeus escola", "Samba", "Lua errante a vagar", "As lavadeiras". Esses eventos também contavam com atividades cênicas e bailado.

A importância da leitura como meio de intelectualização das crianças da escola e dos jovens e adultos frentenegrinos é tema constante no jornal *A Voz da Raça*. Nesse aspecto, a biblioteca[59] ganha grande importância para a associação, a ponto de ser proposta a organização de uma biblioteca infantil em 1937[60], sobre a qual ainda não temos informações consistentes se chegou a ser realmente constituída.

Conforme apuramos, os livros que tratam da história do escravismo e da abolição brasileira eram disponibilizados e incentivados à leitura dos alunos e dos frentenegrinos em geral, como é o caso da obra *Antônio Bento e a abolição*, que mereceu uma indicação de leitura por parte do bibliotecário da FNB, João Pedro de Araújo. Nas palavras de Araújo: "(...) livro de grande interesse para a raça (...), deve ser procurado pelos frentenegrinos em geral que ainda desconhecem o que foram os seus avós no passado".[61]

A ação escolar da FNB ressaltava a importância da formação moral e intelectual do negro para

[58] *A Voz da Raça*, n. 47, p. 4. São Paulo, 31/8/1935.

[59] Nas edições do jornal *A Voz da Raça*, apuramos uma lista de obras da biblioteca da FNB. Sem autoria declarada: *A cascata rubra*, *A exilada*, *A semana*, *Corações inimigos*, *Flor do lar*, *Formalidades do júri*, *Homenagem da sociedade de São Paulo ao embaixador dr. José Carlos de Macedo Soares*, *Ladi Shesburi*, *Marisia*, *O lírio da montanha*, *Orieto*, *Revista Politechica*, *São Paulo médico*, *Sonhos de viagem*, *Triste vida de um pobre soldado*. Em ordem alfabética de autores: AHN, F. *Língua francesa*; ARANHA, L. *Problemas de urbanismo*; ARDEL, H. *A noite desce*; ASSIS, M. *Iaiá Garcia*; BARROS, R. *Coração de criança*; BREVES, G. *Eisa e Elena*; CAMPOS, B. *Auxiliar administrativo*; DINIZ, A. *Bodas negras*; DUMAS, A. *A Dama das Camélias* e *Os três mosqueteiros*; ESCRICH, P. *História de um beijo* e *Façanhas do bandido Antônio Silvino*; FERREIRA, R. *Morrer de véspera*; GALES, E. S. *A marcha*; GIACOLONI, V. *Ação Sumaríssima de Remoção de Tutor*; LEMAITRE, J. *Amizade amorosa*; MAHLER, C. *A indomável* e *Festa do Trianon*; PEREIRA, H. *Madeiras do Estado de São Paulo*; PINHO, E. M. *Admissão ao comércio*; SAMPAIO, A. *Ave Roma*; SANTOS, C. *Sucata*; SILVA, P. *História*; TIOLLER, R. *Antônio Bento e a abolição*; VERÍSSIMO, J. *Gramática portuguesa, curso primário*, 4.ed.; VIEIRA, O. *Fiança criminal*.

[60] *A Voz da Raça*, n. 69, p. 4. São Paulo, setembro de 1937.

[61] *A Voz da Raça*, n. 1, p. 4. São Paulo, 18/3/1933.

Negro e educ_1A.indd 52 8/8/07 10:35:52 PM

a sua participação social e política. Na análise de Guimarães, o grupo mobilizou a idéia de "solidariedade racial" com o objetivo de "promover a educação moral e cultural da massa negra" para que os negros se integrassem à civilidade proclamada.[62] Confirmando esse aspecto, a escola cumpria o programa oficial instituído pelo Estado, indicando até mesmo que a linha nacionalista estava presente e exercia forte influência no projeto. Contudo, a escola adotava um viés étnico na prática pedagógica, por exemplo, homenageando personalidades negras como Luís Gama nas romarias ao cemitério do Araçá[63].

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

O presente estudo elegeu a análise da escola primária da FNB nos anos 1930 na cidade de São Paulo como contribuição relevante à configuração do campo da história da educação, objetivando confirmar a presença negra, seus valores e suas contribuições à educação e à sociedade brasileiras.

O que podemos deduzir deste estudo, especialmente na análise das fontes documentais que confirmam a nomeação das professoras, é que, conforme o objetivo inicial, foi possível constatar a existência da escola primária da FNB, uma ação específica que almejava a inclusão e a mobilidade social do negro por meio da educação. Embora a FNB refletisse a multiplicidade de orientações ideológicas e políticas que caracterizaram a década de 1930, os frentenegrinos concordavam que, por meio da educação, da participação e do debate político, seria possível organizar e promover a inclusão do negro na ordem social. Constituída a escola primária, esta segue a estratégia de se posicionar como um projeto formal, reconhecido pelo Estado, a fim de obter subsídios financeiros capazes de ampliar e dar continuidade à sua ação. No entanto, apesar do cumprimento do programa oficial, a escola demonstrava uma posição de vanguarda ao adotar, na sua prática pedagógica, um viés étnico com ênfase na valorização da identidade negra e na história do negro brasileiro, como pudemos supor pela nomeação das professoras, pelas obras da biblioteca e pelo conteúdo das apresentações dos alunos nas comemorações festivas.

Refutando a teoria da acomodação da população negra, pretendemos aqui inserir a escola primária da FNB no campo da história da educação brasileira, no contexto das escolas isoladas paulistas e no âmbito das disputas das mais diversas experiências educacionais existentes na Primeira República na cidade de São Paulo. A visibilidade dessa experiência educativa do movimento social negro pretende provocar uma releitura e uma ressignificação da história oficial. Não desejamos construir uma história específica do negro, mas perceber como o negro participou da história da cidade.

Este estudo indagou as fontes documentais e percebeu muitas ausências. Desse ponto em diante, pretendemos adotar a prática da identificação das lacunas com o objetivo de focar o prosseguimento do estudo naquilo que é silenciamento. Assim, ainda existe um número considerável de questões a serem respondidas numa perspectiva mais avançada da pesquisa: Qual era a orientação religiosa adotada pela escola? Quais eram as dinâmicas e as práticas escolares em sala de aula? Qual era e como se deu a formação pedagógica das professoras? Quais eram os apoios políticos que possibilitaram a criação e a manutenção desse projeto educacional? Quais eram as escolas do entorno e como esses projetos associavam ou tensionavam as estratégias de ação da FNB? Com o fechamento da FNB, em 1937, como se deu o término da escola e qual foi o encaminhamento dado aos alunos e professores? Nesse aspecto, almejamos a continuidade da pesquisa e reafirmamos que este estudo objetivou trazer elementos relevantes para a reconstituição histórica dessa escola primária, de modo algum pretendendo esgotar o tema. No entanto, é possível afirmar que os dados apresentados neste artigo contribuem para colocar a escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo no apropriado contexto da história da educação brasileira.

[62] GUIMARÃES, A. S. A. *Intelectuais negros e modernidade no Brasil*. Oxford: Centre for Brazilian Studies, 2002.

[63] *A Voz da Raça*, n. 47, p. 2. São Paulo, 31/8/1935.

Negro e educ_1A.indd 53 8/8/07 10:35:53 PM

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, C. M. M. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*. São Paulo: Annablume, 2004.

BARBOSA, M. *Frente Negra Brasileira: depoimentos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BARROS, S. A. P. *Negrinhos que por ali andam: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

BERTIN, E. *Alforrias na São Paulo do século XIX: liberdade e dominação*. São Paulo: Humanitas, 2004.

BURKE, P. "Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro". In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CARRIL, L. F. B. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania*. (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

CRUZ, M. S. "Uma abordagem sobre a história da educação dos negros". In: ROMÃO, J. (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JÚNIOR, H. "As estratégias de combate ao racismo: movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro". In: MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. "Sobre territórios de maioria afrodescendente". In: *Afrodescendência e espaço urbano*. Fortaleza: Instituto Ceará Periferia, 2006; p. 8.

DEMARTINI, Z. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. *Revista Ande*, n. 14, p. 51-60. São Paulo, 1986.

_____. *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1984.

DOMINGUES, P. J. *A insurgência do ébano: a história da Frente Negra Brasileira (1931-1937)*. (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia e Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FELIX, M. *As práticas político-pedagógicas da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

GOMES, N. L. "Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e às pesquisadoras da área". In: MIRANDA, C.; AGUIAR, F. L.; PIERRÔ, M. C. (orgs.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. *Intelectuais negros e modernidade no Brasil*. Oxford: Centre for Brazilian Studies, 2002.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira, 2003.

LE GOFF, J. "O ofício do historiador: a história de hoje". In: *História e memória*. Lisboa: Edições 70, 2000; p. 100-140.

LEITE, J. C. *E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MIRANDA, C.; AGUIAR, F. L.; PIERRÔ, M. C. (orgs.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, C. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Ciências Humanas, 1987.

PERES, E. Sob(re) o silêncio das fontes: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, p. 75-102. Bragança Paulista, 2002.

ROLNIK, R. *A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo*. 2.ed. São Paulo: Nobel/Fapesp, 1999.

ROMÃO, J. (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005.

SANTOS, M. *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SCHWARCZ, L. K. M. "Dando nome às diferenças". In: SAMARA, E. M. (org.). *Racismo e racistas: trajetória do pensamento racista no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2001.

SILVA, J. C. G. Novas identidades. *Revista História Viva*. Edição especial temática n. 3. Temas Brasileiros v. 4, p. 42-45. São Paulo: Duetto, 2006.

TELLES, V. S. "Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios". In: TELLES, V. S.; CABANES, R. (orgs.). *Trajetórias urbanas: fios de uma descrição da cidade*. São Paulo: Humanitas, 2006.

Fontes consultadas

A Voz da Raça, n. 1. São Paulo, 18/3/1933.

A Voz da Raça, n. 5. São Paulo, 15/4/1933.

A Voz da Raça, n. 39. São Paulo, 23/6/1934.

A Voz da Raça, n. 47. São Paulo, 31/8/1935.

A Voz da Raça, n. 69. São Paulo, agosto de 1937.

Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, 1931 a 1937. (Séries diversas).

O Estado de S. Paulo. São Paulo, 1931 a 1937. (Séries diversas).

DEPARTAMENTO DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL. Prontuário 144.515: Sr. Francisco Lucrécio.

_____. Prontuário 1.538: Frente Negra Brasileira.

DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Séries 1909, 1910, 1917, 1927, 1930, 1934, 1935 e 1937.

SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Relatórios dos anos de 1935 e 1937.

Compassos Letrados: Profissionais Negros Entre a Instrução e o Ofício em Pernambuco (1830-1860)

ITACIR MARQUES DA LUZ | Mestrando em educação na Universidade Federal da Paraíba
itacirluz@hotmail.com

Orientadora | **Ana Maria de Oliveira Galvão** (UFMG)

INTRODUÇÃO

O desenho da questão educacional no Brasil chama atenção fundamentalmente por seu traço irregular, na medida em que a pouca (ou a falta de) instrução da maioria da população contrasta com o alto nível de escolarização de uma minoria abastada, caracterizando, assim, uma espécie de "concentração" do conhecimento. Associado às diferentes capacidades dos indivíduos que compõem a sociedade, esse quadro de contrastes que se instalou ao longo da nossa história quase como algo natural passa agora a ser denunciado na sua dimensão étnico-racial, uma vez que é sobre a população negra que mais se fazem sentir os processos de discriminação e exclusão.

Nesse sentido, a inclusão das demandas dos grupos sociais, em particular os negros, e o estudo sobre a sua produção simbólica e material tornam-se imprescindíveis para aqueles que desejam refletir de maneira séria e cuidadosa sobre a realidade educacional em nosso país.
Essa reflexão, no entanto, deverá estar articulada com a discussão sobre a cultura de uma forma mais geral e com a análise das relações estabelecidas pelos sujeitos socioculturais na escola e na sua vivência no mundo do trabalho. Isso porque não se pode desconsiderar a questão racial como um lugar de destaque na formação da nossa sociedade, que teve suas bases econômicas, sociais e culturais constituídas sobre o trabalho escravo, e a negação da cultura negra foi um dos principais enfoques no processo de construção da tão propalada "identidade nacional".[1]

Mas, além de discutir os processos de distinção e exclusão que pesam sobre esse grupo social no campo educativo, interessam também suas ações e expressões, agora ou em outra época, para reivindicar ou promover a própria educação, de maneira a se afirmar como sujeito e agente transformador do contexto em que está inserido. Desse modo, talvez consigamos ir além da política da diversidade e de seu discurso, muitas vezes predicado com afirmações dissimuladas de assimilações e consenso, para obter uma educação realmente multicultural.[2]

Por isso, neste artigo, discutiremos um pouco tais iniciativas e expressões a partir do estudo das formas de apropriação e utilização das letras pelos negros no século XIX, tendo como referência uma organização que desenvolveu um trabalho educacional junto a operários jovens e adultos do Recife, trabalho que

[1] GOMES, N. L. "Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível". In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996; p. 88-89

[2] MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.* Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Negro e educ_1B.indd 56 7/1/07 7:06:33 PM

resultou na fundação do Liceu de Artes e Ofícios nessa cidade: a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMLP).

Além de sua importância como espaço de profissionalização para os trabalhadores locais, destacamos fundamentalmente seu papel como instância de difusão da leitura e da escrita entre os negros que exerciam ofícios específicos, considerando as restrições impostas pelo sistema escravista vigente naquele período. Mas, afinal, por que instruir e profissionalizar esses trabalhadores em pleno escravismo? Que fatores sociais teriam contribuído para o surgimento dessa entidade e para sua iniciativa educacional? Que benefícios a apropriação desses conhecimentos poderia trazer para essas "pessoas de cor" no contexto da sociedade escravista em que estavam inseridas? Em que níveis se estabelecia a relação dos negros com a leitura e a escrita naquela época?

Essas foram algumas questões levantadas na busca de um melhor entendimento sobre o papel educacional dessa entidade, e por meio dela lançaremos outro olhar sobre a educação dos negros na capital pernambucana no panorama mais geral do Brasil oitocentista, provocando, desse modo, novas reflexões sobre a trajetória desse grupo social e sobre o que isso pode representar na leitura e nas proposições sobre sua situação atual.

Para a história da educação, isso representa um novo conjunto de significados, com a abertura para novas abordagens sobre temas aparentemente esgotados, que passaram a revelar outros aspectos sobre o fenômeno educativo, assim como a apreciação de questões e objetos até então pouco considerados nessa área do conhecimento e que agora passam a ser instrumentos fundamentais no entendimento dos processos educativos como um todo.[3]

Nesse sentido, tomamos como ponto de partida para a realização da pesquisa a documentação deixada pela própria corporação investigada, ou seja, os registros referentes às suas atividades e aos seus membros, uma vez que tais fontes poderiam nos dar indícios de como a leitura e a escrita eram utilizadas por esses indivíduos como instrumentos de sobrevivência e ação no mundo no contexto em que estavam inseridos. De acordo com Sharpe, "vista de baixo", essa história proporciona a reintegração desses indivíduos aos grupos sociais que pensavam tê-la perdido ou que não tinham conhecimento de sua existência. Ainda segundo o autor, "os propósitos da história são variados, mas um deles é prover aqueles que a escrevem ou a lêem de um sentido de identidade, de um sentido de sua origem".[4]

A opção por tal perspectiva da história significava, no entanto, traz todas as dificuldades que envolvem pesquisas sobre sujeitos "anônimos". Uma delas, e talvez a mais crucial, é em relação à ausência de fontes ou sutilezas, pois, como destaca Schmitt, aqui se coloca o problema dos documentos utilizáveis ou privilegiados cada vez que a história se orienta para novos territórios.[5] Para ele, esta passa a ser uma tentativa quase desesperada de ouvir a voz dos marginais do passado, quando, por definição, ela foi sistematicamente abafada pelos detentores do poder, que falavam dos marginais, mas não os deixavam falar, utilizando para isso um discurso oficial ou erudito que se instituiu como mediador do que os marginais diziam.

Uma vez de posse das fontes referentes à associação dos artistas[6] (livro de registro dos sócios, livro de matrículas, ofícios, atas de reuniões e anúncios), elas foram cruzadas com outros documentos, como relatórios da Presidência da Província de Pernambuco e da Diretoria de Obras Públicas, relatórios da Instrução Pública, além da Legislação Educacional e dos jornais da época, de modo que nos permitissem a identificação de certos pontos de convergência e divergência.

Segundo Certeau, em história, tudo começa com o gesto de separar, reunir e transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de

[3] LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Série O Que Você Precisa Saber Sobre).

[4] SHARPE, J. "A história vista de baixo". In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992; p. 62.

[5] SCHMITT, J. C. "A história dos marginais". In: LE GOFF, J. *A história nova*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988; p. 284.

[6] Essas fontes foram encontradas principalmente entre o que restou do acervo do Liceu de Artes e Ofícios, aos cuidados da Universidade Católica de Pernambuco, sua atual mantenedora, além de alguns achados importantes no arquivo da Assembléia Legislativa do Estado e no setor de microfilmagem de jornais da Fundação Joaquim Nabuco.

Negro e educ_1B.indd 57 7/1/07 7:06:33 PM

outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho do pesquisador, pois, conforme o autor, ela consiste em produzir tais documentos pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto:

> Esse gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física, e em "desfigurar" as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori, ele forma a coleção. (...) longe de aceitar os "dados", ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente. E o vestígio dos fatos que modificam uma ordem recebida e uma visão social instauradora de signos, expostos a tratamentos específicos, essa ruptura não é, pois, nem apenas nem primordialmente, o efeito de um "olhar". É necessária aí uma operação técnica.[7]

Esse trabalho com as fontes possibilitou a melhor compreensão do universo político, social e cultural de onde partia a perspectiva educacional dirigida aos negros no Recife oitocentista e, principalmente, das práticas e das iniciativas empreendidas nesse sentido por esses indivíduos (livres e escravos), levando-nos ao maior entendimento das semelhanças e das diferenças entre a educação pensada para negros e para brancos no progressivo processo de institucionalização da escola no Brasil, assim como a percepção da dimensão educacional daqueles personagens e espaços fora do âmbito escolar.

OS PRIMEIROS COMPASSOS

Fundada oficialmente em 21 de outubro de 1841, na cidade do Recife, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco era uma associação formada por mestres e aprendizes de ofícios específicos, entre os quais, carpinteiros, pedreiros, marceneiros e tanoeiros. De acordo com Pereira da Costa, inicialmente denominada como "Sociedade Auxiliadora da Indústria em Pernambuco", essa entidade era uma reação dos trabalhadores à falta de instrução profissional, o que diminuía suas chances na disputa por trabalho.[8]

No plano mais geral, seu surgimento se inscreve num momento em que o progressivo processo de expansão pelo qual passava a instrução no Brasil trazia para a pauta a questão da educação profissional, uma vez que a Constituição de 1824 havia estabelecido o fim das corporações de ofício, entidades que tradicionalmente representavam uma das principais instâncias de organização e formação da mão-de-obra especializada no período colonial, deixando, com isso, uma lacuna para as atividades industriais.

As principais responsáveis pelo ensino de artes e ofícios no País passam a ser sociedades civis, que surgem nesse contexto fundamentalmente para amparar crianças órfãs. Segundo Cunha, seus recursos provinham, primeiramente, das cotas pagas pelos sócios ou das doações de benfeitores. Sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástico), nobres, fazendeiros e comerciantes.[9] O entrecruzamento dos quadros de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia que essas sociedades se beneficiassem de doações governamentais, as quais assumiam importante papel na manutenção das escolas de ofícios.

No entanto, entre essas sociedades organizadas por particulares, aquelas que tinham nos próprios artífices seus sócios só subsistiam quando organizavam um quadro de sócios beneméritos que as dirigiam e as mantinham com seus próprios recursos ou com os subsídios governamentais obtidos. Segundo Cunha, as mais importantes sociedades desse tipo foram as que criaram e mantiveram liceus de artes e ofícios, tendo o primeiro deles surgido no Rio de Janeiro, em 1858.[10]

---

[7] CERTEAU, M. "A operação historiográfica". In: *A escrita da história*. 2.ed.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002; p. 81.

[8] PEREIRA DA COSTA, F. A. *Anais Pernambucanos (1834-1850)*. Recife: Fundarpe, 1985; v. 10. (Coleção Pernambucana).

[9] CUNHA, L. A. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14. Rio de Janeiro, maio/ago. de 2000.

[10] CUNHA, 2000.

Negro e educ_1B.indd 58 7/1/07 7:06:34 PM

De acordo com alguns relatos existentes sobre a origem do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, a própria Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais teria surgido dessa maneira, ou seja, um pequeno grupo de carpinteiros que trabalhavam juntos numa obra de um dos bairros próximos ao centro do Recife organizou, em 1836, uma associação que atendesse aos interesses dos profissionais dos ofícios mecânicos que atuavam na cidade, tomando como eixo central o campo educacional.

Tal idéia teria partido de um dos membros do grupo, que posteriormente se tornaria o primeiro diretor da associação, o carpina Izídio de Santa Clara. Graças ao seu suposto hábito de ler em voz alta no trabalho, ele despertou o interesse dos seus companheiros para o aprendizado da leitura e da escrita, o que se efetivou quando eles aceitaram o convite para participar das aulas de primeiras letras que Santa Clara ministrava todas as noites em sua casa.[11]

As limitações do nosso entendimento sobre esses trabalhadores e sua relação com as letras naquele contexto a princípio nos impuseram certa distância dessa história. No entanto, como bem lembra Darnton, a percepção dessa distância pode servir como ponto de partida para uma investigação, pois, na tentativa de adentrar uma cultura estranha, os antropólogos descobriram que as melhores vias de acesso podem ser aquelas em que ela parece mais opaca.[12] Assim, quando se percebe que não se está entendendo algo particularmente significativo (uma piada, um provérbio, uma cerimônia), existe a possibilidade de se descobrir onde captar um sistema de significação a fim de decifrá-lo.

Nessa perspectiva, passamos a observar a trajetória inicial da SAMLP[13] com outro olhar, identificando em sua narrativa elementos possíveis de correspondência com a realidade oitocentista do Brasil naquele período, da qual faziam parte esses trabalhadores. Partimos então de um dos documentos mais antigos que encontramos, o Livro de Matrículas de Sócios, aberto em 1841, na ocasião da fundação oficial da entidade. Nele, já constavam os registros de um número considerável de membros da associação, o que nos permitiu conhecer melhor o perfil dos integrantes da entidade naquele período e, entre eles, aqueles apontados como seus principais fundadores. A análise desses perfis nos aproximou um pouco mais desses indivíduos, possibilitando a identificação de seus "rostos" no universo dos trabalhadores de ofícios específicos que circulavam nas ruas do Recife escravista no início do século XIX.

UM CÍRCULO DE OPERÁRIOS

De acordo com seu livro de registros, datado do ano oficial de sua fundação, a associação contava com um total de 155 membros entre jovens e adultos[13], quase todos pernambucanos e moradores dos bairros Santo Antônio, São José e Boa Vista, na cidade do Recife. Entre os membros inscritos nesse livro de matrículas, 143 constavam como pretos, mulatos e pardos, o que nos levou a concluir que a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (ao menos no período esta pesquisa ao qual se remete) era uma associação com fins educacionais, de fato organizada e composta por trabalhadores negros em pleno sistema escravista da primeira metade do século XIX.

Entre esses trabalhadores, haviam filhos de cativos ou mesmo escravos alforriados que haviam se tornado exímios especialistas em determinadas atividades, alguns chegando até mesmo ao patamar de mestres do ofício, mas que, em razão do estatuto social referendado na cor da pele, acabavam encontrando dificuldades de acessar as letras por meio da instrução formal. Essa particularidade talvez refletisse a própria configuração do local

[11] Além do que conta o historiador Pereira da Costa nos seus *Anais Pernambucanos* sobre a origem do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, a maior parte dos relatos que trazem essa história é do século XX, produzidos por jornalistas e pesquisadores numa tentativa de resgatar a importância dessa instituição, que passava por grandes dificuldades financeiras naquela época. Apesar de não haver um consenso sobre o número exato desses trabalhadores, a figura de Izídio de Santa Clara é um ponto comum. *Diário de Pernambuco* (29/7/1953); *Jornal do Comércio* (11/10/1944, 2/8/1951, 30/10/1951, 31/10/1951, 1/11/1951, 4/11/1951); *Diário da Noite* (11/1/1958).

[12] DARNTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa.* Trad. Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986; p. 106.

[13] Entre os mais jovens, havia sócios com 12 anos de idade. Entre os mais velhos, figurava um alfaiate de 68 anos. Livro de Matrículas dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1841; p. 4-165. (Coleções Especiais).

Negro e educ_1B.indd 59 7/1/07 7:06:35 PM

onde começaram a ser ministradas as aulas da associação. De acordo com Carvalho, à medida que o bairro de Santo Antônio se consolidava como centro administrativo e comercial da cidade nesse período, foi criado o bairro de São José, para onde seria "conduzida" a população pobre e negra do centro da cidade, tornando-se uma espécie de reduto de "pessoas de cor".[14]

Tomando como exemplo o perfil de Izídio de Santa Clara, tratava-se de um pernambucano de cor parda, carpina de profissão e morador da rua do Padre, no bairro de Santo Antônio. Como taxa de ingresso na entidade, ele pagou 5 mil réis em 1º de outubro de 1841.[15] Ou seja, o carpina citado como grande inspirador e impulsionador da SAMLP era um típico trabalhador local de ofício específico, assim como seus colegas de associação. Características gerais de um trabalhador negro do espaço urbano não só da cidade do Recife, mas das principais capitais das províncias do País onde esse tipo de mão-de-obra foi largamente difundido.

Mas, além de nos trazer informações concretas sobre a existência desse indivíduo, o Livro de Matrículas apresenta, na sua página inicial, um termo de abertura redigido pelo próprio Santa Clara, que assina como diretor da associação. A leitura mais atenta desse registro nos revelou indícios de um homem que não só dominava muito bem a escrita, utilizando uma linguagem rebuscada, mas também uma pessoa minimamente informada quanto às formalidades administrativas ou mesmo jurídicas da época.

No Livro de Mensalidades dos Sócios da SAMLP, produzido na mesma data, o termo de abertura feito por Santa Clara novamente mostra sua desenvoltura não só ao redigir, mas na forma de organizar as palavras. Estaríamos falando então de um carpina negro que teve uma formação humanística? Isso é algo que não podemos afirmar com precisão. Pelo menos não no sentido estrito do termo, uma vez que não encontramos registros sobre uma trajetória educacional de Izídio que antecedesse sua participação na SAMLP.

A possibilidade de que tenha adquirido tais conhecimentos nos espaços e nos processos formais de instrução, inclusive com um mestre-escola que o conduziu no caminho das letras, pode ser cogitada. O problema é que, como vimos, Izídio já era um homem de idade avançada quando a associação foi fundada. Portanto, seu processo de instrução deve ter sido anterior às transformações que passaram a acontecer naquela época e ao surgimento de certos dispositivos que, se bem utilizados, poderiam representar novos recursos para a população negra.

Um exemplo era a Lei Provincial de 1837, que estabelecia a matrícula só para "pessoas livres".[16] Com base na hipótese de que ele tenha sido um cativo na juventude, alcançando a alforria bem antes da promulgação dessa lei (o que também não podemos afirmar), Izídio não poderia contar com essa "proteção" legal para superar os eventuais, ou prováveis, obstáculos que encontraria ao tentar acessar algum tipo de aula pública por ser negro. Isso dificulta, mas não elimina, a possibilidade de Santa Clara ter se formado nos espaços e nos processos formais de educação da época, o que nos leva cogitar que sua desenvoltura com as letras tenha sido resultado de um processo não-formal de aprendizagem, processo que tendia a ser potencializado na dinâmica do meio urbano, onde a circulação da informação e as expressões da cultura letrada acabavam atingindo a todos de certo modo, e os artistas mecânicos estavam incluídos entre essas pessoas.

De uma forma ou de outra, estamos diante de um homem negro no Recife oitocentista que, de acordo com os indícios encontrados, tivera uma formação ou uma apropriação de conhecimentos para além do puro aprendizado do ofício, diferentemente do que se preconizava à população negra, principalmente escrava, naquela época. Isso significava ter de, minimamente, superar algum tipo de obstáculo ou restrição no exercício desses conhecimentos, pois, mesmo no meio urbano, o sistema escravista procurava estabelecer um

[14] CARVALHO, M. J. M. *Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife (1822-1850)*. Recife: Editora da UFPE, 2001.

[15] Livro de Matrículas dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, p. 68-69.

[16] Conforme o artigo 4o da Lei Provincial 43/1837. Folha 63 do livro 1 de Leis Provinciaes; p. 26-35. Recife, 12/6/1837

Negro e educ_1B.indd 60 7/1/07 7:06:36 PM

universo social no qual essa população negra deveria se mover, e certamente a instrução formal e o uso das letras não faziam parte disso.

O fato é que o carpina Izídio sabia ler e escrever muito bem. E, uma vez de posse do conhecimento das letras, também tinha consciência de quanto isso poderia ser estrategicamente utilizado para favorecer seu grupo social, mesmo que fosse a partir de uma ação mais direcionada ao seu segmento profissional. Por isso, nada mais coerente de sua parte que oferecer aulas de primeiras letras para seus companheiros de trabalho e de associação na sua casa e no horário noturno, como sugeriam os relatos mencionados aqui.

Além disso, a dinâmica educacional da época dava margem para que isso pudesse acontecer. Basta lembrar que era bastante comum a realização de aulas na casa dos professores, inclusive as públicas, e as próprias exigências para lecionar as primeiras letras não eram tão rigorosas, muito menos incontornáveis. No caso específico do ensino noturno, basicamente voltado para aquela parte da população que tinha seu horário diurno tomado pelo trabalho, a situação não era diferente, tendendo a ser ainda mais "flexível" e levando à sua maior difusão.

Em suma, esses aspectos sutis sobre a figura de Izídio de Santa Clara e sua relação com as letras são colocados aqui apenas como um dos ângulos possíveis de observação na tentativa de melhor compreender esse "fenômeno" educacional mais amplo chamado Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, que pode ser inscrito entre os diferentes processos de aquisição e de exercício da cultura escrita por parte da população negra no período analisado.

Outra característica importante da entidade era a participação de alguns dos seus integrantes, incluindo seus fundadores, como membros da Irmandade de São José do Ribamar. Tal ligação entre os membros das duas entidades pode ser mais bem compreendida se considerarmos que, naquele período, diversas organizações de caráter religioso estavam instaladas no Recife, principalmente as irmandades. Entre estas, havia aquelas em que o tipo de ofício era o principal fator de congregação e o principal critério de aceitação de um novo integrante na confraria. No caso da irmandade de São José do Ribamar, tratava-se de uma entidade que aglutinava os profissionais das artes mecânicas que atuavam na cidade, mais especificamente de quatro ofícios: carpinteiros, marceneiros, pedreiros e tanoeiros.[17]

O fato de ter como padroeiro um santo carpinteiro já era um fator de agregação, na medida em que deveria ser devotado por profissionais que exerciam a mesma atividade ou que pelo menos fossem da mesma área de atuação. Com base nessa lógica, carpinteiros, pedreiros, marceneiros e tanoeiros eram profissionais que seguiam um princípio comum, ou seja, o trabalho com formas e medidas, e seriam os devotos "naturais" do santo. Esse detalhe era tão importante que servia mesmo para denominá-los ou para que se autodenominassem como "artistas do compasso".

No caso específico do Brasil, essas confrarias acabaram funcionando como mais um espaço de agregação e organização para a população negra livre ou escrava, tendo em vista que, sob as justificativas de preservação do ofício e de devoção ao santo padroeiro, promoviam um conjunto de ações voltadas principalmente para seus membros e familiares, desde a realização de funerais até a compra de alforrias. Como lembra Almoêdo Assis, as irmandades religiosas formadas por leigos no Brasil são, sem dúvida, uma das grandes expressões das relações sociais.[18] Seu caráter orgânico e local lhes conferia, além de força política, a característica de um canal privilegiado de manifestações do povo desde o período colonial.

No século XIX, tão marcado por conflitos políticos e sociais, por embates e transformações culturais, essas entidades representaram não apenas espaços para a prática da religiosidade ou de ações meramente assistencialistas, mas também se configuraram como instâncias significativas para o agrupamento e a organização de classes ou das mais variadas categorias profissionais:

[17] *Diário de Pernambuco*. Recife, 13/4/1836.

[18] ALMOÊDO ASSIS, V. *Pretos e brancos a serviço de uma ideologia da dominação: o caso das irmandades do Recife*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1988.

> As irmandades eram associações que integravam os indivíduos, liberando seus anseios, funcionando como um canal de suas queixas, palco de suas discussões. Por tudo isso, podiam interferir no comportamento de seus membros, educando-os para a vida associativa no mundo urbano.[19]

A consideração desses e de outros aspectos sobre tais confrarias religiosas foram fundamentais não apenas para entender como funcionava a Irmandade de São José do Ribamar, mas principalmente para perceber em que medida suas formas de organização e atuação teriam influenciado no trabalho educacional da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Da mesma forma, a própria associação dos artistas, aqui caracterizada a partir de alguns vestígios da época de sua fundação, foi colocada num contexto local, em que as transformações na Província de Pernambuco e no Brasil como um todo desencadearam essa demanda por educação profissional e instrução junto à população pobre, mais especificamente à população negra.

ENTRE A INSTRUÇÃO E O OFÍCIO

As primeiras aulas oferecidas pela SAMLP, ao menos oficialmente, foram de caráter profissionalizante: geometria e mecânica aplicada às artes. Sua divulgação ao grande público aconteceu formalmente em 9 de janeiro de 1843, sendo ministradas no consistório da igreja de São José do Ribamar.[20] Além do fato de estar relacionada a uma confraria religiosa que preconizava o desenvolvimento das artes mecânicas[21], essa ênfase na qualificação profissional também pode ser relacionada ao progressivo processo de desvalorização dos operários locais diante da crescente presença de estrangeiros e à conseqüente perda de espaço nas principais frentes de trabalho da cidade.

Essa situação certamente se agravou depois que o então Presidente da Província, Francisco do Rêgo Barros, autorizado pela Lei 9/1835, nomeou, em 1838, Luiz de Carvalho Paes de Andrade como encarregado pela contratação de companhias de artífices e trabalhadores estrangeiros.
Ainda de acordo com a determinação do Presidente da Província, para fazer tais contratações, Paes de Andrade viajaria para a Suíça, a França, a Bélgica, a Holanda e a Alemanha no prazo de dezoito meses contados a partir do dia que saísse do Recife, uma vez que Rêgo Barros alegava a "impossibilidade de organizar as ditas companhias no Império pela falta sentida de obreiros".

No entanto, ao menos em termos quantitativos, a questão dos trabalhadores na Província não parecia ser um problema, pois a posse de escravos para execução dos trabalhos "menos nobres" existia não apenas entre particulares, mas também nos outros segmentos e nas instituições que compunham a sociedade, como a Igreja e os órgãos públicos. Havia ainda os profissionais negros livres e libertos, os brancos e até mesmo alguns estrangeiros já residentes na Província, que sobreviviam do seu trabalho e que, portanto, engrossavam a oferta de mão-de-obra local. Então, o "problema" com os operários locais e a predileção pelos estrangeiros só podiam estar relacionados a outros aspectos de ordem não numérica.

Segundo Ribeiro, em meio aos aprendizes das corporações de ofício nacionais, havia muitos escravos. Inicialmente, tal presença gerou certa concorrência entre os escravos de ganho, os libertos, os africanos livres e os lusos recém-imigrados do norte de Portugal, todos jovens e em fase de aprendizado da profissão.[22] Por conta desses conflitos, houve uma espécie de segmentação do

[19] GONÇALVES, L. A. O. "Negro e educação no Brasil". In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000; p. 71.

[20] *Diário de Pernambuco*. Recife, 9/1/1843.

[21] Como consta em um dos ofícios enviados por essa entidade à Irmandade de São José do Ribamar. Ofício da Diretoria da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco à Irmandade de São José do Ribamar. Termo de abertura. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1845. Conforme alguns autores, a própria fundação da igreja de São José do Ribamar, no ano de 1653, é atribuída a alguns carpinteiros recifenses. Sobre isso, ver GUERRA, F. *Velhas igrejas e subúrbios históricos*. Recife: Itinerário, 1978 e LINS, J. B.; COELHO, A. B. (orgs.). *Templos católicos do Recife*. Recife: Edições Folha da Manhã, 1955.

[22] RIBEIRO *apud* SILVA, A. M. P. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Editora Plano, 2002; p. 106.

mercado de trabalho, que também se mostrava gradativamente hierarquizado, fazendo com que as disputas pelos melhores empregos se tornassem questões raciais e de classe. Para essa autora, isso ocorreu possivelmente pelo fato de os portugueses reservarem para si as melhores oportunidades de trabalho, porque, além de ser brancos, possuíam algum verniz de alfabetização, marginalizando os libertos e os escravos, nessa ordem.

De outro modo, ao analisar as transformações na sociedade patriarcal pernambucana, Freyre ressalta que, com a abertura dos portos ao comércio europeu, revelava-se o estabelecimento de um novo estilo de vida, de conforto e de arquitetura que o artífice de engenho, o mulato livre e o operário da terra não eram considerados aptos a satisfazer. Diferentemente, só o estrangeiro, do tipo daqueles que o Barão de Boa Vista mandou vir para a Província de Pernambuco e que fizeram a glória do seu nome na política da época, era visto como o mais "adequado" para cumprir esse papel:

> Com a europeização do trabalho, o estrangeiro passou a ganhar importância como operário, construtor, pedreiro, marceneiro, carpinteiro, pequeno agricultor, trabalhador de fazenda, como operário ou artífice, que substituísse o negro e a indústria doméstica e, ao mesmo tempo, viesse satisfazer a ânsia, cada vez maior, da parte do mais adiantado burguês brasileiro, de europeização dos estilos de casa, de móvel, de cozinha, de confeitaria, de transporte.[23]

No ano seguinte à contratação dos estrangeiros, ou seja, em 1839, em um de seus relatórios à Assembléia Provincial, Francisco do Rêgo Barros chegou a apresentar um projeto de reorganização do Liceu Provincial sob a denominação de Liceu das Ciências Industriais, idéia que só viria a se tornar lei em 1848. Nesse mesmo relatório, o Presidente da Província chega menciona certas aulas profissionalizantes que aconteciam na cidade do Recife independentemente da iniciativa do governo. Segundo suas palavras: "Pelo esforço espontâneo de alguns artistas, estabeleceu-se ali uma aula de mecânica aplicada às artes pelo sistema do Barão de Dupin".[24]

Certamente, ele se referia ao trabalho de qualificação dos operários locais promovido pelos profissionais da Sociedade dos Artistas, que, como já vimos, teria se organizado nessa época. Isso porque, mesmo considerando que outros artistas mecânicos espalhados pela cidade pudessem ter a mesma idéia, dificilmente uma associação desse tipo surgiria de modo súbito num contexto em que tais ofícios eram exercidos basicamente por negros, em larga medida escravos.

Em razão de seu caráter mutualista, eram os próprios membros que provinham os recursos para a manutenção das atividades desenvolvidas pela associação, o que não era fácil, pois, além de não se tratar de homens de muitas posses, seus recursos tendiam cada vez mais a reduzir, justamente por essa perda de espaço nas frentes de trabalho. Como era comum a esse tipo de associação, eles recorriam às autoridades, salientando a importância de sua iniciativa com a promoção dessas aulas, deixando claras as dificuldades enfrentadas para dar continuidade a esse trabalho diante da falta de recursos.

De fato, as aulas da associação chegaram a contar com um tipo de subsídio periódico concedido pela Assembléia Legislativa de Pernambuco. Sua concessão, no entanto, pode ter sido conseqüência das reformas decorrentes do conjunto das mudanças políticas naquele período. Afinal, a associação havia surgido durante o governo de Francisco do Rêgo Barros, em 1837. Apesar de ter sido responsável pela contratação de estrangeiros para as obras locais, atingindo diretamente nossos investigados, Rêgo Barros demonstrava apoio a esse tipo de iniciativa. Contudo, não sabemos exatamente por quanto tempo a associação contou com ele. Mas, a julgar pelo teor de gratidão e homenagem de um dos ofícios emitidos pela associação à Assembléia

[23] FREYRE, G. *Sobrados e mucambos: decadência do patrimônio rural e desenvolvimento do urbano*. 66.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951; v. 2, p. 622.

[24] MOACYR, P. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939; 3 vols. e BELLO, R. *Subsídios para a história da educação em Pernambuco*. Recife: Secretaria da Educação e Cultura de Pernambuco, 1978; p. 129.

Legislativa, esse recurso governamental parece ter sido reconquistado, ressaltando a necessidade de se fazer valer o que era investido na entidade, por meio do aprendizado e da produção dos membros que freqüentavam as aulas em questão.

O que fez com que a associação reconquistasse tal financiamento? Não sabemos. Talvez o fato de recorrer a outras instâncias, como a Presidência da Província, tenha ajudado a alcançar esse objetivo. Ou talvez a própria Assembléia tenha mostrado certo constrangimento diante da sociedade recifense ao ignorar tal solicitação durante tanto tempo. Não temos dúvida, porém, de que os argumentos apresentados pelos artistas tiveram papel fundamental nesse processo de convencimento (ou até mesmo pressão) das autoridades sobre a importância do seu trabalho não só pelo aspecto profissional, mas também educacional.

Outro questionamento que nos fazemos é no sentido de saber até onde esse financiamento era essencial para a associação, ou até onde ela seria capaz de seguir sem ele. Apesar de não ter encontrado nenhum documento específico desse período sobre as aulas profissionalizantes oferecidas, há indicativos de que o número de alunos que as freqüentava não era pequeno. Basta relembrar que, em 1841, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco contabilizava 155 membros, o que representava um grande contingente de pessoas envolvidas, seja como professores, seja como alunos. Afinal, era uma entidade de caráter mutualista. Justamente por isso, não podemos esquecer que outros trabalhadores locais atuavam na cidade e eventualmente poderiam procurar a associação em busca de proteção.

Apesar da falta de apoio e de suas limitações, o trabalho educacional da associação dos artistas não parava. As aulas continuavam formando novos profissionais e requalificando os já existentes. Os saberes compartilhados tinham como objetivo ampliar a percepção dos profissionais locais quanto à complexidade e às potencialidades de seus ofícios, melhorando ou aprofundando a técnica para que se pudesse ir além da pura prática.
Por isso, aqueles que passavam pela formação eram submetidos a um exame qualificatório, de modo a atestar seus conhecimentos.[25]

No entanto, o sucesso desse trabalho educacional ainda não estava garantido. À medida que as aulas se consolidavam, era perceptível a necessidade de outros elementos além de unicamente o repasse de conhecimentos técnicos. As aulas demandavam o conhecimento e um exercício permanente de algo que seus atendidos pareciam não dominar, assim como boa parte da população da época, fossem os mais abastados ou os mais simples. Algo sem o qual, o efetivo aprendizado não seria alcançado: a leitura e a escrita. Diante disso, seria necessário difundir o ensino sistemático das primeiras letras junto às aulas já existentes.

O próprio método de ensino adotado era exigia essa maior "propriedade" das letras por parte dos seus sócios freqüentadores, uma vez que se encontrava sistematizado basicamente em forma de livro: o Curso normal de geometria e mecânica aplicada às artes, do Barão Dupin.[26] Não se sabe exatamente como essa obra ficou conhecida pela associação nem quem a introduziu nas suas aulas, mas o fato é que ela já circulava entre os livros técnicos disponíveis em locais especializados.[27] Isso talvez já representasse uma expressão da transformação pela qual passava o universo profissional da época, o que, conseqüentemente, era sentido em uma ou outra medida, por todos os trabalhadores em atuação na cidade.

Nesse processo de transformação, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco evidencia seu papel fundamental para o desenvolvimento do campo da educação profissional, tanto na Província quanto no Império,

[25] Esses exames chegam a ser mencionados em um ofício de agradecimento enviado pela diretoria da associação à Assembléia Legislativa em virtude da concessão do financiamento para os trabalhos desenvolvidos pela entidade.

[26] Nascido em 1784 e falecido em 1873, Charles Dupin foi um político, matemático e economista francês. Membro da Academia de Ciências de Paris, trouxe notável contribuição aos estudos de sua especialidade.

[27] Um sobrado da rua do Bom Sucesso, em Olinda, mantinha uma placa dizendo ter essa e outras publicações do gênero "por um preço muito cômodo". *Diário de Pernambuco*. Recife, 1/2/1843.

Negro e educ_1B.indd 64 7/1/07 7:06:39 PM

principalmente considerando que o início de suas atividades se deu na primeira metade do século XIX, quando a recente independência política do País se fazia sob os moldes de uma economia agrícola, que, mais do que nunca, se viabilizava por meio da mão-de-obra escrava. É preciso lembrar ainda que as iniciativas e os espaços de formação profissional porventura existentes estavam comumente relacionados à capacitação de escravos "de ganho", ampliando o rendimento dos senhores por meio da oferta dos serviços dos seus cativos a quem precisasse e pudesse pagar.

No entanto, essa entidade ainda se afirmaria por seu trabalho no campo educativo por meio de uma outra expressão, ou seja, seu papel como instância de circulação e de difusão da leitura e da escrita entre os trabalhadores da época, principalmente entre os negros (livres ou escravos), que constituíam grande parte desse contingente.

Isso se efetivaria em 24 de março de 1854, quando, alegando a necessidade dar continuidade a um trabalho tão nobre e patriótico que havia motivado a origem da própria entidade, a diretoria da Sociedade dos Artistas encaminha à Assembléia Legislativa um ofício anunciando formalmente a criação de uma aula de instrução elementar sob a direção de um dos seus membros, para isso habilitado, paralelamente à formação profissional oferecida, e reforçando a dependência ainda maior dos subsídios que vinha recebendo desta Assembléia até então.

Além de reforçar o caráter autônomo do trabalho educacional desenvolvido pela associação, essa iniciativa de promover aulas de instrução elementar com recursos próprios representava um passo significativo para a própria entidade. Isso porque ela caminharia no sentido de se tornar um importante canal de difusão da leitura e da escrita na cidade do Recife, paralelamente aos espaços criados e mantidos pelo Estado para esse tipo de ensino. Segundo a diretoria da associação, isso se justificava pelo fato de os sócios precisarem adquirir esses primeiros rudimentos, sem os quais, na sua maior parte, não poderiam fazer o menor progresso.

Infelizmente, não encontramos nenhum tipo de registro sobre o funcionamento dessas aulas de instrução elementar no ano em que foi instituída nem tampouco ao longo dos anos que se seguiram a essa data. Dados sobre quantos e/ou quem as procurou inicialmente, sobre o método de ensino e o material utilizado seriam fundamentais para que pudéssemos ter uma idéia não só da demanda real desses conhecimentos na época, mas também de como esse processo de ensino se dava para a população negra.

Mas nem tudo foi perdido. Entre os documentos que se referem às aulas, chamamos atenção para o registro de matrícula nas aulas de instrução primária da SAMLP do ano de 1858. Tais registros nos mostraram que, embora a estrutura do sistema escravista, com todo o seu caráter marginalizante, deva ser considerada no entendimento da realidade enfrentada pelos negros nesse período, isso não significava que eles estivessem reduzidos à condição de meros espectadores da sociedade em que viviam, incapazes de ter uma perspectiva própria não apenas sobre o valor, mas também sobre as formas de se inserir na sociedade e utilizar a cultura escrita:

> Aos treze dias do mez de julho de mil oitocentos e cincoenta e nove, matriculouse na aula de primeiras letras Lourenço José de Sant'Anna, preto, cazado, com vinte e quatro annos de idade, natural de Pernambuco. Profissão de pedreiro, sócio da Sociedade das Arttes Mechanicas e Liberaes; do que para constar, fiz este termo que assignei com o mesmo alunno. Pedro José Pereira dos Santos Alvarenga, Secretário. Lourenço José de Santanna.[28]

Analisando o perfil desse trabalhador matriculado nas primeiras letras, nos chamam atenção três aspectos em particular: era um pedreiro, adulto e negro. Isso nos remete aos elementos que constituíam a prerrogativa de criação da associação (pelo menos, sete anos antes) e que pareciam continuar valendo. Mas, ainda sobre o perfil em questão, vale salientar o detalhe da cor, que não era (nem continua sendo)

[28] Livro de Matrículas nas Aulas de Primeiras Letras da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Termo de abertura. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1858; p. 2. (Coleções Especiais).

Negro e educ_1B.indd 65 7/1/07 7:06:40 PM

somente um detalhe. O termo "preto" normalmente era utilizado para designar mais que a cor da pele, identificando os negros na condição cativa, o que significa que o nosso matriculado poderia ter sido um escravo ou um ex-escravo que enxergara nessa corporação um possível espaço de aproximação das letras e de mais vivências de liberdade.

Como lembra Reis, ao analisar a valorização da leitura e da escrita árabe entre os malês na Bahia, para uma sociedade cujo grupo dominante (os brancos) continuava predominantemente analfabeto, não deve ter sido fácil aceitar que escravos africanos possuíssem meios sofisticados de comunicação. Naquele contexto, de acordo com os valores europeus que predominavam entre a elite baiana, escrever era um sinal indiscutível de civilização, e os africanos eram situados no universo da barbárie, da pré-escrita.[29]

Certamente, essa também deve ter sido a sensação quando um grupo de homens negros resolveu se reunir na cidade do Recife em torno de um projeto educacional para atender a seus pares. Mesmo que a intenção não fosse promover uma rebelião armada, a provocação não foi menos contundente, pois atingia todo um conjunto de representações negativas que se estabelecera sobre a população negra e sobre alguns elementos a ela relacionados naquele momento, que tinham como objetivo justificar a própria existência do escravismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação atribuída aos negros na nossa história lhes logrou a imagem de criaturas puramente associadas ao mundo do trabalho e inertes em relação a qualquer outro conhecimento que circulasse no contexto em estivessem inseridos. Desse modo, a relação desse grupo social com a cultura escrita, desde os primeiros anos da sua difusão no Brasil e mais especificamente no século XIX, foi estabelecida com base na sua "ausência" nos espaços formais e oficiais de instrução. Tal perspectiva, no entanto, desconsiderava a pouca afirmação desses espaços como canais importantes para o aprendizado das letras, assim como a possibilidade de criação de alternativas de apropriação desse conhecimento por parte da população negra e os usos diversos que dele poderiam fazer.

Nesse sentido, procuramos problematizar a questão a partir do estudo da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, entidade criada na primeira metade do século XIX no Recife, que se notabilizou por desenvolver uma ação educacional de caráter significativo junto aos trabalhadores de ofícios específicos que atuavam naquela cidade por meio da promoção de aulas de conhecimentos técnicos e primeiras letras. Tomando como referências a época do seu surgimento e sua trajetória até o fim da década de 1850, analisamos alguns fatores sociais que podem ter favorecido a criação da entidade, considerando também os perfis de seus integrantes e os tipos de aula oferecida, além dos recursos que utilizava para manter suas atividades em funcionamento ou até mesmo ampliar seu campo de ação.

Assim, pudemos concluir que essa associação teve um importante papel no processo de qualificação profissional e de difusão da leitura e da escrita entre os negros do Recife naquele período, uma vez que este era o perfil racial da maioria do público de operários que a ela se associavam e ao qual suas aulas eram destinadas. Esse traço étnico foi determinante tanto para o seu surgimento quanto para os rumos de suas ações num contexto de disputa por espaço com os operários estrangeiros, que cada vez mais foram se instalando na cidade e ocupando as frentes de trabalho.

A associação dos artistas nos diz bem mais. Com sua iniciativa, ela foi a própria expressão de que a população negra teve uma participação ativa na cultura letrada, diferentemente da completa oralidade a que as determinações sociais pareciam remetê-la. Esse grupo social não deixou de acompanhar o movimento histórico no qual a linguagem dos sons e dos gestos passou a dar lugar à linguagem escrita, constituindo o fascinante e misterioso universo dos livros. Finalmente, essa entidade mostra que, ao participar desse processo,

[29] Reis, J. J. "A 'sociedade malê':organização e proselitismo". In: Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003; p. 228.

o fizeram imprimindo suas marcas e estabelecendo suas condições, adequando o conhecimento das letras aos seus interesses específicos, mas principalmente o reutilizando como um instrumento a seu favor para se moverem no mundo de maneira mais favorável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMOÊDO ASSIS, V. *Pretos e brancos a serviço de uma ideologia da dominação: o caso das irmandades do Recife*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1988.

BELLO, R. *Subsídios para a história da educação em Pernambuco*. Recife: Secretaria da Educação e Cultura de Pernambuco, 1978.

CARVALHO, M. J. M. *Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife* (1822-1850). Recife: Editora da UFPE, 2001.

CERTEAU, M. "A operação historiográfica". In: *A escrita da história*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CUNHA, L. A. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14. Rio de Janeiro, maio/ago. de 2000.

DARNTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Trad. Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREYRE, G. *Sobrados e mucambos: decadência do patrimônio rural e desenvolvimento do urbano*. 66.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951; v. 2.

GOMES, N. L. "Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível". In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

GONÇALVES, L. A. O. "Negro e educação no Brasil". In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUERRA, F. *Velhas igrejas e subúrbios históricos*. Recife: Itinerário, 1978.

LINS, J. B.; COELHO, A. B. (orgs.). *Templos católicos do Recife*. Recife: Edições Folha da Manhã, 1955.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Série O Que Você Precisa Saber Sobre).

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOACYR, P. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil* (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939; 3 vols.

PEREIRA DA COSTA, F. A. *Anais Pernambucanos* (1834-1850). Recife, Fundarpe, 1985; v. 10. (Coleção Pernambucana).

REIS, J. J. "A 'sociedade malê': organização e proselitismo". In: *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SCHMITT, J. C. "A história dos marginais". In: LE GOFF, J. *A história nova*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SHARPE, J. "A história vista de baixo". In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992. (Coleção Biblioteca Básica).

SILVA, A. M. P. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Editora Plano, 2002.

Fontes consultadas

Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano:
Jornal do Comércio. Recife, 11/10/1944.
Jornal do Comércio. Recife, 2/8/1951.
Jornal do Comércio. Recife, 30/10/1951.
Jornal do Comércio. Recife, 31/10/1951.
Jornal do Comércio. Recife, 1/11/1951.
Jornal do Comércio. Recife, 4/11/1951.
Diário de Pernambuco. Recife, 29/7/1953.
Diário da Noite. Recife, 11/1/1958.

Fundação Joaquim Nabuco, Divisão de Microfilmagem:
Diário de Pernambuco. Recife, 13/4/1836.
Diário de Pernambuco. Recife, 9/1/1843.
Diário de Pernambuco. Recife, 1/2/1843.
Diário de Pernambuco. Recife, 10/2/1843.
Lei Provincial 43/1837. Folha 63 do livro 1 de Leis Provinciaes; p. 26-35. Recife, 12/6/1837.
Livro de Matrículas dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco.

Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1841; p. 4-165. (Coleções Especiais).

Livro de Matrículas nas Aulas de Primeiras Letras da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Termo de abertura. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1858. (Coleções Especiais).

Ofício da Associação das Artes Mecânicas à Assembléia Legislativa da Província de Pernambuco. Recife, 24/3/1854.

Ofício da Diretoria da Associação das Artes Mecânicas à Assembléia Legislativa de Pernambuco. Recife, 2/5/1851.

Ofício da Diretoria da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco à Irmandade de São José do Ribamar. Termo de abertura. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1845.

Ofício da Diretoria Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província de Pernambuco. Recife, 1867.

Ofício do Presidente da Província de Pernambuco. Recife, 10/5/1838.

NEPRE

Cultura de

Negro e educ_2A.indd 70 8/8/07 10:44:51 PM

Resistência Negra e Educação

Negro e educ_2A.indd 71 8/8/07 10:44:51 PM

Cheiros e Batuques do Museu: Construindo Conceitos Sociopoéticos no Quilombo do Curiaú

ELANE CARNEIRO DE ALBUQUERQUE | Mestranda em educação na Universidade Federal do Ceará
elaine.a@uol.com.br

Orientadora | **Sandra Haydée Petit** (UFC)

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de estudos realizados a partir do projeto de investigação "Vejo um museu de grandes novidades, o tempo não pára... Sociopoetizando o museu e musealizando a vida", iniciado em setembro de 2005 na comunidade quilombola do Curiaú, no Estado do Amapá, com a proposta de investigar a relação entre o museu e a população na perspectiva da educação popular e da nova museologia, por meio da descoberta de conceitos que a comunidade produz sobre museu.

Para tanto, optei pela pesquisa sociopoética[1], que permite a produção de conceitos por meio de um tema gerador pesquisado por um grupo mediante linguagens corporais e simbólicas. Assim, levantamos o seguinte questionamento norteador: Qual conceito de museu se produz na comunidade quilombola do Curiaú?

As análises e as reflexões apresentadas aqui se referem à *técnica do cheiro* desenvolvida numa oficina sociopoética na qual se explorou o sentido do olfato na produção de conceitos não instituídos, evidenciando a diversidade e as possibilidades que residem na utilização criativa desse método, utilizando o corpo como fonte de conhecimento e tornando possível o confronto desses novos conceitos com aqueles encontrados na literatura sobre o assunto.

No Brasil, assim como em diversos países da América Latina, a política cultural dos museus vem sendo repensada conceitualmente, o que permite a descoberta de novas estratégias museológicas e pedagógicas de aproximação da população, especialmente pela atuação comunitária. Tais esforços têm como proposta superar o conceito de museu como "depósito de objetos", indicando que os museus atuem como instituições a serviço da população no seu contexto social e político.

Citado por Sagués[2], Giovanni Pina considera que a novidade do museu moderno está justamente na necessidade de socializar suas funções tradicionais e, assim, estabelecer um sentido social desenvolvendo ações de caráter público.

[1] O método de pesquisa sociopoético parte de uma multirreferencialidade de fontes e inspirações teóricas. Entre elas, o *círculo de cultura* como mecanismo de construção coletiva do conhecimento, inspirado na proposta da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, que propõe a constituição de um grupo pesquisador formado por especialistas e pessoas comuns para investigar um tema gerador. Na sociopoética, os pesquisadores oficiais convidam o público a se tornar co-pesquisador de um tema gerador, partindo de uma negociação conjunta em que todos participam, com poder de decisão compartilhada, de todo o processo de pesquisa, incluindo a análise dos dados e a socialização da investigação. Conforme Gauthier, o método é norteado por cinco princípios básicos: a importância do corpo como fonte de conhecimento; a importância das culturas dominadas e de resistência, das categorias e dos conceitos que elas produzem; o papel dos sujeitos pesquisadores como co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos, co-pesquisadores; o papel da criatividade artísticae no aprender, no conhecer e no pesquisar; a importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção de saberes. Ver FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974 e GAUTHIER, J. *Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia nas pesquisas em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação.* Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery/UFRJ, 1999; p. 11.

[2] PINA *apud* SAGUÉS, M. D. C. V. *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público.* Gijón: Trea, 1999.

Agora, a primazia é dada à pessoa e não mais ao objeto em si. O patrimônio do museu constitui o resultado de uma ação coletiva e, sendo uma instituição permanente, consegue estabelecer vínculos com a comunidade do entorno e realizar ações integradas entre os técnicos e a comunidade. Desse modo, o museu se transforma num espaço comunitário importante, sem perder suas funções básicas de conservação, investigação e difusão.

No entanto, os estudos de museologia sobre os processos pedagógicos nos museus não têm possibilitado conhecer a instituição a partir dos referenciais das classes populares ou das pessoas que freqüentam essas instituições, especialmente das comunidades quilombolas. Historicamente, pouco se tem feito na academia, nos espaços de pesquisa e de produção científica no sentido de dar visibilidade às contribuições culturais, sociais e políticas da população negra na construção da sociedade brasileira.

De fato, tais reflexões estão embutidas no conceito de museu que permeia o imaginário coletivo construído pelos sujeitos em suas relações cotidianas, sejam técnicos de museus, pessoas das comunidades ou dos espaços escolares. Assim, parece importante conhecer as concepções de museu da população na tentativa de compreender o museu por meio desses sujeitos.

Neste estudo, portanto, conheceremos os conceitos de museu produzidos por um grupo pesquisador formado por 17 pessoas da comunidade quilombola do Curiaú, incluindo adolescentes e adultos, mulheres e homens, entendendo que essas comunidades mantêm e recriam uma série de elementos culturais, sociais e subjetivos, desenvolvendo idéias, símbolos e crenças importantes para se reconhecer e entender a história e o atual contexto social e político da população negra e da população brasileira.

Segundo Eliane Cantarino, os quilombos reaparecem ou são descobertos contemporaneamente com o conteúdo histórico das comunidades negras brasileiras "ressemantizado", com legado e heranças culturais e materiais. Para a antropóloga, "essas comunidades não são resíduos ou resquícios arqueológicos, nem grupos isolados de uma população extremamente homogênea"[3]. Para a autora, nem todos os quilombos são resultados de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas grupos com práticas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos de determinado lugar. Compreende-se, portanto, que pensar em quilombo é pensar numa heterogeneidade de elementos culturais que difere em cada comunidade e região.

Atualmente, percebe-se que, para as comunidades quilombolas, a etnicidade está especialmente relacionada à questão fundiária, pois o território não é restrito ao espaço geográfico, mas ao legado de bens ambientais, culturais e sociais. Assim, *território* e *identidade* se misturam como modo de vida, cotidiano comunitário e espaço social com formas específicas e singulares da memória coletiva e de um patrimônio simbólico.

Nessa perspectiva, este artigo levanta alguns conceitos de museu que aparecem na atualidade e que se desenvolvem conforme as necessidades e a transformação das políticas culturais e educacionais. Posteriormente, apresentaremos algumas informações sobre o quilombo do Curiaú a fim de contextualizar a análise. Apresentaremos ainda a trajetória da produção e da análise dos dados da técnica do cheiro na pesquisa sociopoética, finalizando com o confronto dos novos conceitos encontrados na pesquisa com aqueles da literatura indicada no primeiro momento.

SOBRE OS CONCEITOS DE MUSEU

A recuperação dos bens culturais é o primeiro papel histórico e fundamental do museu, que vem se modificando em sucessivas fases culturais. A primeira transformação do conceito se refere aos aspectos cultural e científico das coleções e ao seu sentido social. O interesse científico das coleções museológicas converte o museu em instrumento

[3] CANTARINO, E. Mapeamento e sistematização das áreas de remanescentes de quilombos. *Revista Palmares*, n. 5. Brasília: Fundação Cultural Palmares/ Ministério da Cultura, 2000.

indispensável à investigação científica, passando de "possuidor e conservador de objetos" a "produtor de estudos científicos" e "produtor cultural". Esse aspecto dá origem à modernização do museu e à necessidade de organização e estruturação de laboratórios, bibliotecas, salas de restauração, etc. Essa lenta evolução tem despertado no museu a preocupação com a sua abertura social e sua relação com a população.

Em síntese, o museu teve sua origem na conservação dos objetos e desenvolveu todos os aspectos relativos a isso. Posteriormente, centralizou-se em colocar as coleções ao alcance da sociedade. Para tanto, as funções de investigação e conservação continuaram imprescindíveis.

Citado por Sagués[4], Lewis comenta que os museus são organismos de preservação e um meio de interpretação alimentado pela curiosidade e pela necessidade de comunicação, tendências naturais do ser humano. Lewis indica ainda que a data mais antiga sobre o uso de material histórico para fins educativos corresponde ao segundo milênio antes de Cristo, quando antigas inscrições foram utilizadas numa escola de Larsa, na Mesopotâmia. Durante o império babilônico, o rei Nabonidus criou uma escola-museu, que foi identificada em razão do grande número de antiguidades encontradas nas habitações conectadas à escola.

Depois da Segunda Guerra Mundial, com base nas idéias de democracia cultural, os museus direcionam suas atenções à comunicação com o objetivo de atingir maior número de pessoas. Assim, investem na busca de uma linguagem museográfica e em sua aplicação nas exposições por meio de regras próprias de arquitetura, iluminação e sinalização. Desenvolvem ainda atividades como concertos, conferências e produção de material pedagógico, além de oferecer transporte para visitantes, organizar grupos e elaborar atividades externas. Emerge daí o conceito de *museu dinâmico*, relacionado com a indústria cultural e com a produção capitalista.

Desde meados dos anos 1960, as discussões na área da museologia se concentram no papel social dos museus: a permanência dos objetos em seu lugar de origem, a acessibilidade das exposições, o reconhecimento das diversidades, o respeito às diferenças, às discussões sobre cidadania e às ações afirmativas. Enfim, a busca de novos estudos e práticas museológicas, permitindo atividades diversificadas, com a participação da sociedade de determinado território na construção e na reconstrução desses processos museais.

Novas propostas e categorias de museu são reconhecidas, como as propostas museológicas advindas do movimento da nova museologia. Para Santos, a nova museologia permite que o público apreciador e contemplador das exposições passe a ser "sujeito das ações museológicas integradas", junto com técnicos, comunidade e escolas:

> A nova museologia está pautada no diálogo, no argumento em contextos interativos, sendo, portanto, o "mundo vivido" o espaço social onde será realizada a razão comunicativa. De certa forma, a proposta da nova museologia sugere uma *libertação* da razão instrumental a que os museus estavam, e ainda continuam, submetidos, atrelados ao Estado racional legal, calcado em um sistema jurídico e em uma burocracia efetiva, etc., o que pode ser evidenciado, através da política de preservação paternalista, imposta pelos governos, em que a decisão do que deve ser preservado, a coleta e a guarda das coleções estão sempre nas mãos dos mais poderosos.[5]

As reflexões sobre o papel do museu na coletividade originam várias reuniões e impulsionam novas práticas museais com base na substituição dos elementos do *museu tradicional* (edifício, coleção e público) por um *novo museu* (território, patrimônio e população)[6].

Em 1958, no Rio de Janeiro, aconteceu o seminário regional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como temática a importância da função educativa dos museus. Após esse evento, o

[4] LEWIS *apud* SAGUÉS, 1999.

[5] SANTOS, M. C. T. M. *Reflexões sobre a nova museologia*. Salvador, 1999; p. 11.

[6] SAGUÉS, 1999.

Conselho Internacional de Museus (Icom) realizou, em 1972, uma mesa-redonda em Santiago, no Chile, para discutir o papel dos museus na América Latina contemporânea, trazendo importantes reflexões sobre o mundo urbano e rural, o meio ambiente e a juventude.
Nesse debate, emerge o conceito de *museu integral*, com ênfase no homem e na sua relação com o meio, e a museologia ativa, reconhecendo as experiências com base nos referenciais do movimento da nova museologia, constituído por meio da proposta museal participativa dos ecomuseus (integrando meio ambiente e comunidade), dos museus comunitários (integrando a comunidade), dos museus de vizinhança (integrando o entorno do museu), etc.

Em sua crítica, Horta comenta que o documento de Santiago:

> Chega-se a um novo conceito de patrimônio global a gerir, no interesse do homem e da sociedade, mas essa competência ainda é vista como privilégio do museu (atendendo so interesse dos técnicos do Patrimônio que buscam a preservação deste patrimônio); não se fala ainda da comunidade como co-gestora desses bens, com sua visão própria e seus interesses.[7]

Em 1974, o Icom propõe ao museu o seguinte conceito:

> O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberto ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e exibe para fins de estudo, de educação e deleite, testemunhos materiais do homem e seu entorno.[8]

Em 1984, na tentativa de "afirmar a função social do museu e o caráter global das suas intervenções"[9], o Ateliê Internacional de Ecomuseus: Princípios de uma Nova Museologia é promovido em Quebec, no Canadá.

No ano de 1992, em Caracas, na Venezuela, aprofundam-se os princípios e os postulados da declaração de Santiago no seminário "A missão do museu na América Latina hoje: novos desafios". Para Horta, a reunião de Caracas possibilitou a reflexão da visão revolucionária do conceito atual do museu na América Latina desde Santiago, questionando a função social do museu e o conceito de museu integral, destinado a "situar o público em seu próprio mundo para que tome consciência de sua problemática como homem indivíduo e homem social"[10].

Desse modo, Horta coloca que, no documento de Santiago, a função do museu postula a intervenção, cabendo ao museu o papel de mestre, de conscientizador do público sobre a necessidade de preservar o patrimônio cultural e natural, um museu cheio de certezas. Já o documento de Caracas transforma o museu integral (abrangente, mas fugaz, impalpável e etéreo em sua idealidade) no *museu integrado* à vida da comunidade. Assim, propõem-se ações e processos, considerando as particularidades de cada contexto local e específico no qual atuam e se situam os museus. Esse museu integrado "não é mais concebido como uma entidade acima de qualquer suspeita, olhando (como só um Deus pode fazer) para a totalidade do trinômio território-patrimônio-sociedade"[11].

Quanto à relação entre museu e educação, pode-se compreender que a função educativa do museu sempre existiu, desde sua própria definição como forma de defender e transmitir valores e idéias sociais e culturais.

Nessa perspectiva, as influências da educação popular aparecem nos referenciais da função pedagógica dos museus desde 1958. No entanto,

---

[7] HORTA, M. L. P. "Vinte anos depois de Santiago: a Declaração de Cararcas (1992)". In: ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. (orgs.). *Memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: USP/Comitê Brasileiro do Icom, 1995; p. 34.

[8] SAGUÉS, 1999; p. 36.

[9] ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. (orgs.). *Memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: USP/Comitê Brasileiro do Icom, 1995;

[10] HORTA, 1995; p. 34.

[11] HORTA, 1995; p. 35.

Negro e educ_2A.indd 76 8/8/07 10:44:54 PM

absorve-se aqui o caráter conscientizador e de intervenção. Em Caracas, o sentido da educação popular nos museus é reavaliado, transformando a função pedagógica afirmada no seminário regional da Unesco de 1958 em *missão comprometida*, desenvolvida pelo diálogo, não com a sociedade em termos vagos, mas com a comunidade em que está inserido, desfazendo a postura de mestre ou dono da verdade.

Essa crítica ao modelo conscientizador ou missionário também vem acontecendo no âmbito da educação popular. Nesse sentido, Petit e Soares indicam que a tendência à intervenção da educação popular e a relação de tutela com as classes populares (reforçada pela formação classista dos educadores e pesquisadores) podem dificultar os processos de autonomização e emancipação propostos pela educação popular. A questão colocada não é mais intervir *sobre*, mas intervir *com*. Trata-se, assim, do dialógico mediante a diversidade, dispensando os "conceitos binários redutores do tipo oprimido/opressor, consciente/não-consciente, que não nos permitem atentar para a complexidade dos seres e dos fatos"[12].

Considerando as semelhanças das abordagens e problemáticas da nova museologia e da educação popular, pode-se admitir que a proposta da nova museologia se insere na educação popular, especificamente no contexto da América Latina. A educação popular se realiza no cotidiano do espaço museológico (entendido como o contexto de ações e relações que se estabelecem a partir dos sujeitos) na medida em que se elegem as classes populares e os indivíduos excluídos, garantindo o diálogo, numa perspectiva de emancipação e transformação social.

Na prática cotidiana dos museus, o desenvolvimento de uma ação museológica integrada pode ser compreendido a partir do planejamento participativo de suas ações, que devem envolver, em todas as etapas, a parceria com instituições governamentais, organizações não-governamentais e populares, educadores, pesquisadores, técnicos e moradores do entorno do museu, procurando refletir e construir de forma coletiva os sentidos de *apropriação* e *reapropriação* do espaço museológico pela população.

Nessa perspectiva, pode-se considerar o museu como um espaço pedagógico de discussão das causas sociais e dos grupos, assim como de suas necessidades e demandas, emergindo daí os temas geradores de pesquisas e a alimentação constante das informações do museu num processo dinâmico, interativo e dialógico, considerando as características dos grupos e suas maneiras de estar e se expressar no mundo por meio de diferentes linguagens.

O QUILOMBO DO CURIAÚ: SOBRE A COMUNIDADE DO GRUPO PESQUISADOR

São os filhos do rio, seu moço. São os donos da terra.
(Zé Miguel)

Segundo os historiadores, o nome Curiaú se originou dos termos "cria" (de criar) e "mu" (de gado), convergindo para o vocábulo "criamu". A comunidade do quilombo do Curiaú está localizada a 8 km de Macapá, a capital do Estado, às margens do rio Curiaú, que integra a bacia do rio Amazonas. A população do Curiaú é de origem negra, remanescente de quilombo, detentora de características singulares e historicamente construídas[15].

A região é composta por cinco comunidades: Curiaú de Dentro, Curiaú de Fora, Casa Grande,

[12] PETIT, S. H.; GAUTHIER, J. Z. *Introduzindo a sociopoética*. Fortaleza, 2002; p. 12.

[13] Os negros chegaram ao Amapá no início da ocupação da região, no ano de 1751, como escravos de famílias provenientes do Rio de Janeiro, de Pernambuco, da Bahia e do Maranhão. Outros vieram da Guiné Portuguesa e trabalhavam na cultura do arroz. No entanto, o maior contingente veio a partir de 1765 para a construção da Fortaleza de São José de Macapá, durante o governo do Grão-Pará. Muitos desses negros escravos morreram de doenças como sarampo e malária; ou ainda em decorrência de acidentes de trabalho. Outros fugiram pelo lago do Curiaú. Segundo Salles, em 1788, já havia em Macapá cerca de 750 escravos africanos fugidos da Guiana Francesa e do Grão-Pará. Porém, em 1848, com a abolição da escravatura nas colônias francesas, as fugas de negros vindos do Grão-Pará se intensificaram, principalmente ~~a~~depois do término da Cabanagem.
Em 1862, quando a população de Macapá era de 2.780 habitantes, os negros escravos somavam 722, cerca de 25% da população da capital. Ver SALLES, V. *O negro no Pará: sob o regime da escravidão*. 2.ed. Brasília/Belém: Ministério da Cultura/Fundação Cultural do Pará Trancredo Neves, 1988.

Curralinho e Mucambo, totalizando cerca de 1.500 afrodescendentes, ligados entre si por laços de sangue, por afinidades e pela solidariedade. Essa população vive do desenvolvimento de meios alternativos de produção, como a agricultura de subsistência, o extrativismo vegetal ("a panha do açaí e da bacaba"[14] e de outros produtos florestais), a caça, a pesca e a criação de gado.

A área de proteção ambiental do Curiaú foi criada em 1992 por meio de um decreto do governo do Estado, abrangendo uma área de 23 mil hectares com ecossistemas de floresta, campos de várzea e cerrado. Para a comunidade, a conservação desses ecossistemas, assim como de suas tradições, festas, danças e crenças religiosas, é uma questão de sobrevivência diante da pressão do processo sociocultural e econômico da atualidade. A comemoração de datas religiosas mostra um grande sincretismo religioso, com elementos profanos ("o batuque e o marabaixo"[15]) e religiosos (as ladainhas em latim, a procissão e a folia), traços significativos da herança africana.

Em 13 de agosto de 1998, foi publicado no *Diário Oficial da União* o reconhecimento da comunidade remanescente de quilombo de Curiaú. A partir daí, mudanças significativas vêm acontecendo na comunidade. A associação de moradores está mais atuante, e com ela também a associação de mulheres e outras organizações comunitárias fundamentais na mobilização para o desenvolvimento da pesquisa. Houve uma melhora nas estruturas físicas da comunidade. O museu do Curiaú transformou-se num centro cultural em razão da falta de profissionais para acompanhar as atividades específicas da museologia, além da pressão das políticas de desenvolvimento do turismo. Assim, pode-se concluir que a comunidade perdeu um instrumento importante para o reconhecimento e a valorização da cultura quilombola local.

A antropóloga Rosa Acevedo[16] destaca que, para compreender a cultura quilombola, é necessário primeiramente conhecer as inúmeras práticas que ela representa: cultivo, rezas, orações e outras (como o compadrio, as relações de parentesco e o trabalho com a terra), tornando bastante complexo para os quilombolas identificar essas práticas sociais cotidianas como práticas culturais. Mas, na medida em que se reconhece sua própria cultura, surge um elemento profundo de valorização dessa cultura e dos sujeitos em questão.

Assim, entende-se que a cultura quilombola é heterogênea e se realiza em contextos e dimensões culturais diferentes, apresentando ainda necessidade de atualização e de ser vivenciada, o que, portanto, não é um fato estático, mas dinâmico e diverso. Por isso, os elementos culturais do Curiaú não são os mesmos de outra comunidade quilombola brasileira ou da mesma região amazônica:

> As comunidades do interior da Amazônia foram criando, ao longo do tempo, formas de enfrentar as realidades geográficas e climáticas, o que envolve a maneira de lidar com os imensos rios (...), de sobreviver na floresta densa, enfrentar chuvas, calor e umidade, extraindo da natureza seu próprio sustento, alimento e bebida. A necessidade de sobrevivência levou os diversos grupos da região a inventar uma diversidade de formas de lidar com as condições impostas. Ou seja, assim como suas concepções, também suas formas de resposta às condições dadas, que não são homogêneas.[17]

A base cultural do Curiaú, assim como em todos os quilombos, está intimamente ligada à terra. A área do Curiaú é favorável à criação de gado, e dessa atividade emerge uma diversidade de elementos culturais próprios da comunidade. Como criadora de gado bubalino e bovino, em seus festejos, o gado tem um significado especial. Nas festas do *batuque*, por exemplo, pelo menos cinco bois são sacrificados para os convidados.

---

[14] Expressão utilizada pelos povos da Amazônia no sentido de apanhar, colher o fruto do açaí e da bacaba para produção de vinho. Junto com o peixe e farinha de mandioca, o açaí e a bacaba formam a alimentação básica dessas comunidades.

[15] Expressões culturais de origem africana, tradicionais do Estado do Amapá, caracterizadas pelos cantos, pela dança e pela religiosidade ao som de tambores rústicos.

[16] ACEVEDO, R. Quilombos no Brasil. *Revista Palmares*, n. 5. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, 2000

[17] AMARAL, A. J. P. "ETNOLOGIA, EDUCAÇÃO E AMBIENTE NOS QUILOMBOS DA AMAZÔNIA. In: OLIVEIRA, I.; GONÇALVES E SILVA, P. B.; PAHIM PINTO, R. (orgs.). *Concurso Negro e Educação 3: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa/Anped, 2005; p. 191.

Negro e educ_2A.indd 78 8/8/07 10:44:56 PM

A atividade agropecuária está relacionada à história do lugar, pois, como muitos contam, a comunidade surgiu da procura de alguns vaqueiros por terras favoráveis aos criadouros.
A história do Curiaú é perpassada pela relação com o gado: todas as famílias possuem uma criação, e, conforme as chuvas e as condições das pastagens, o gado é levado de um lado para o outro.

Negros e negras do Curiaú contam muitas histórias, e essa tradição oral, passada de geração para a geração, não é encontrada nos livros das escolas nem nos museus. No entanto, é por meio dessa oralidade que se reafirmam valores importantes da subjetividade dessa população negra, as histórias de resistência, da religiosidade e dos santos, de pessoas e de antepassados.
Essa tradição oral foi observada quando, por meio de histórias e causos, o grupo pesquisador expôs o processo de organização das festas e os elementos que fazem parte dessa construção simbólica.

Na festa do batuque, não só o gado se destaca, mas também a *maniva*[18], que é a folha usada para preparar a maniçoba, comida de origem africana, típica na Região Norte do Brasil. A maniva está na tradição oral do Curiaú quando é homenageada nos versos de *ladrão*[19]. Nesses versos, dona Maria, a personagem, cava um buraco na terra para colocar a semente da maniva. Nesse sentido, observa-se um conjunto de práticas e ações políticas por meio das quais a comunidade busca a preservação da sua cultura quilombola.

Investigar com um grupo pesquisador formado por negros e negras do Curiaú significa mergulhar num universo bastante amplo, profundo e de limites impalpáveis. Assim, entendemos que estudar os quilombos implica, sobretudo, viver uma nova história que nunca foi contada na escola ou em outros espaços de produção e reprodução social, mas que só se conhece por meio da vivência nessas comunidades.

CHEIROS E BATUQUES DO MUSEU: A PRODUÇÃO DE DADOS PELA TÉCNICA DO OLFATO

Na pesquisa sociopoética, a produção de dados é desenvolvida num ciclo de oficinas de produção e análise dos dados referentes ao tema gerador. Após algumas reuniões de negociação do tema e da formação do grupo pesquisador na comunidade do Curiaú, foram utilizadas três técnicas nas oficinas de produção de dados, explorando os sentidos do *tato*, do *paladar* e do *olfato*. As produções artística e escrita também foram empregadas para descobrir faces não visíveis da realidade e do imaginário do grupo, assim como as fontes corporais para incentivar a criação de conceitos por meio de sentidos muitas vezes esquecidos em pesquisas convencionais.

Assim, as oficinas de produção de dados aconteceram com uma linguagem simbólica e criativa, tendo como proposta ultrapassar os limites do consciente, fazendo emergir a intuição e outros referenciais não somente racionais do grupo de co-pesquisadores. Citando o veredicto nietzschiano, Deleuze e Guattari comentam que não é possível conhecer nada por meio de conceitos quando estes não tiverem sido construídos de início pela intuição: "Os conceitos não esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam"[20].

A escolha de explorar o olfato para a produção de conceitos filosóficos tem como proposta trabalhar com um dos sentidos que mais nos traz lembranças e memórias, mas que muitas vezes não recebe a devida atenção. Quando pensamos em Curiaú, sentimos logo o cheiro do peixe frito, da maniçoba, da farinha torrada e, logicamente, do açaí batido. Cheiro do gado, de rio, de banho de rio.

---

[18] Maniva é uma das denominações da mandioca na região. A folha da planta também recebe esse nome, sendo utilizada no preparo da maniçoba, prato de origem africana, e típico na Região Norte e indispensável nas festas do Curiaú. Extremamente venenosa, a folha é cozida no fogo a lenha durante sete dias e sete noites para que seja consumida, misturada aos mesmos temperos usados na feijoada.

[19] Ladrões são as músicas cantadas durante as festas de marabaixo e batuque realizadas pelnas comunidades negras do Amapá, geralmente abordando acontecimentos do cotidiano das comunidades. Na comunidade do Curiaú, o batuque é acompanhado por instrumentos de percussão diferentes deaqueles que acompanham o marabaixo.

[20] DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992; p. 10.

Negro e educ_2A.indd 79 8/8/07 10:44:57 PM

Assim reconhecemos o Curiaú. O som e o ritmo do batuque emergem também nesse sentido. Falar de Curiaú é imediatamente redesenhar na imaginação e nos sentidos as festas de batuque, o som dos tambores e dos atabaques, os corpos suados de negros e negras dançando, e novamente o cheiro da gengibirra[21]. De certa forma, são essas sensações (cheiros, sons e movimentos) que constroem o nosso conceito de comunidade quilombola.

Desse modo, iniciamos a técnica com a seguinte pergunta norteadora: "Como um museu seria se esse cheiro fosse um museu?", relacionando cheiros ao conceito de museu. Misturando várias fragrâncias e essências (como café, canela e alguns perfumes) para evitar que fossem prontamente identificados e as pessoas fizessem conexão do museu com algo óbvio, foram compostos três cheiros diferentes. Acreditamos que um cheiro estranho, ainda não identificado, instiga a imaginação e possibilita o surgimento do inesperado, de percepções mais inconscientes, portanto, do novo e não instituído, sendo esse o objetivo da técnica e do método.

No início da oficina, houve um relaxamento com música, dança e expressão corporal, concentrando o grupo pesquisador para o desenvolvimento da técnica. As pessoas foram orientadas a dançar livremente ao som de músicas instrumentais, que induzem menos e são mais estranhas para o grupo, solicitando que explorassem o seu corpo e percebessem o espaço ao redor nos planos baixo e médio alternadamente, já que o plano alto é uma referência muito ocidental e recorrente em nosso cotidiano. A atividade começou com ritmos e tempos mais rápidos, até chegar numa sensação de relaxamento suave.

O relaxamento é importante para diminuir o nível consciente. Nesse sentido, é preciso de um momento mais introspectivo, e o descanso depois do desgaste físico também pode ser uma forma de relaxamento. Assim, sugerimos movimentos de alongamento direcionados, observando e controlando a respiração. Depois disso, durante cerca de dois minutos de silêncio, as pessoas foram orientadas a procurar um silêncio interno por meio de movimentos suaves até que ficassem completamente paradas.

Após o relaxamento, solicitamos ao grupo que sentasse em círculo no chão. Os olhos de todos foram vendados com faixas de tecido preto. Para que cada pessoa pudesse sentir o cheiro, aproximávamos o recipiente com o cheiro 1 do rosto de cada um do grupo, e em seguida as vendas eram tiradas e todos respondiam em fichas (com três cores diferentes, uma cor para cada cheiro) a seguinte pergunta: "Como o museu seria se esse cheiro fosse o museu?", relacionando o cheiro ao museu. Assim, foram apresentados mais dois cheiros diferentes (cheiro 2 e cheiro 3), repetindo a mesma seqüência.

Após essa dinâmica, os co-pesquisadores analisaram sua produção individual, seguida da análise do conjunto das produções. Foram organizados três subgrupos, de forma que cada um deles ficou com as fichas correspondentes a um dos cheiros. A partir da produção individual de cada um dos pesquisadores do grupo, elaborou-se coletivamente um conto.

> Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais e já que conceitos filosóficos também são *sensibilia*. Para falar a verdade, as ciências, as artes e as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete à filosofia criar conceitos no sentido restrito.[22]

Os subgrupos socializaram o conto para o grupo, expondo o processo de produção do conto, as dificuldades encontradas, as escolhas, a metodologia, etc.

ANÁLISE CLASSIFICATÓRIA DOS DADOS

Na pesquisa sociopoética, após a produção de dados nas oficinas, os pesquisadores oficiais elaboraram suas análises sistematizadas de todo o material produzido pelos co-pesquisadores, começando pela produção plástica e continuando

[21] Bebida fermentada, a gengibirra contém cachaça e gengibre e é distribuída nas festas de batuque e marabaixo das comunidades negras do Amapá.

[22] DELEUZE; GUATTARI, 1992; p. 10.

com os registros escritos e transcritos do que foi associado oralmente ao tema gerador.
Nessa etapa, acontece a análise classificatória, a análise transversal e a análise filosófica, cujo objetivo é descobrir quais linhas de pensamento e devaneios percorrem o grupo na sua heterogeneidade e polifonia de sentidos, destacando os *confetos*[23] produzidos e dialogando com outros estudos.

Iniciamos a análise dos dados produzidos pela técnica do olfato classificando as palavras e as idéias atribuídas aos três cheiros diferentes, aqui denominados de *cheiro verde*, *cheiro azul* e *cheiro amarelo*, conforme as cores das fichas em que foram registradas as percepções das pessoas, como se pode observar no quadro 1, preparando o material para a análise classificatória.

Essa análise acontece por meio da classificação dos dados verbais e orais produzidos pelas técnicas sociopoéticas desenvolvidas, buscando, nas produções individuais, categorias e idéias que tenham ressonâncias semânticas entre si, agrupando palavras e expressões.

Na técnica do olfato, conseguimos identificar as seguintes categorias: local; história e comunidade; aromas e perfumes; diversificado e estranho; encantador; cheio de coisas; outros. Assim, aglutinei as palavras e expressões das produções individuais a partir dessas categorias. A categoria "outros" foi criada por mim ao não conseguir encontrar ressonâncias em determinas palavras e expressões produzidas, agrupando-as então na categoria "outros" (Quadro 2).

Quadro 1. Produção individual

Cheiro azul	Cheiro verde	Cheiro amarelo
Seria um museu estranho, com cheiro estranho.	Bacana.	Seria com o perfume esquisito e enjoado demais, com coisas que nunca tinha visto, coisas diferentes demais.
Suave, natural, amável, marcante, bastante agradável.	Seria um museu que preservaria o cheiro das coisas, com mistura de coisas.	É um cheiro muito ruim para um museu, e o museu é bom.
Seria muito fedorento e insuportável.	Seria um museu de planta de canela.	Calmo e saudoso.
Ele seria muito nojento, e ninguém iria no museu.	Seria um jardim de flor de canela.	Perfumado com aromas naturais.
O cheiro é muito ruim e não parece com um museu.	Seria muito suportável o cheiro do museu.	Espada, limpo, fotografia, serigrafia, estátua.
Seria paz, lembranças do passado, firme proposta de amizade, sustentação e harmonia.	Bom, bonito, cheio de boas coisas e de muita cultura e religião, de várias pessoas e animais.	Seria um museu com objetos de arte sacra, com idéia de um lugar de paz.
Seria um museu triste, com objetos feios, e que eu não gostaria de visitar.	Uma floresta.	Seria muito bem arrumado, bem cheiroso, cheio de danças, bichos e mitos.
O museu seria bem fedorento no sentido do cheiro.	Seria a história, a vida, os costumes e os ensinamentos passados, as imagens naturais. Ambiental e cultural.	Pessoas visitando. A comunidade se integrando com os personagens, e as crianças sabendo respeitar o próximo.
Horrível.	Cheio de alegria, florido, com pessoas felizes e satisfeitas com o seu trabalho.	Local de exposição social e organizado.
Hospital, farmácia e consultório.	Importante, limpo e organizado.	Um jardim de flor de rosa.
Seria um cheiro muito fedorento.	Suave, novidade, cheiro natural, delicado, admirável. Algumas coisas novas.	O museu seria muito desagradável, e ninguém iria entrar no museu.
Um jardim de flores de café.	Seria planta de canela, marrom, com cheiro de canela.	Não seria muito bom, não.
Em lugar onde todas as vezes que eu fosse lá pudesse, no próprio momento, viver a história dos meus ancestrais.	Seria ótimo ou mais ou menos, com um cheiro meio enjoativo.	Cheiro natural, belíssimo, deslumbrante, encantador. Nunca mais seria esquecido.
Diversificado, com muitos cheiros que despertassem minha imaginação. Não teria limites.	Belo e maravilhoso.	Seria um museu muito cheiroso, cheirando à canela.
Esse museu está melhorando um pouco, mas ainda não está cem por cento.	O museu teria cheiro de mulher. O cheiro seria bom.	Espaçoso, bonito e agradável.
Feliz.	Seria muito diferente e esquisito.	Seria um perfume de ervas com pedaços de rosas.
De difícil acesso, com dificuldade para pesquisar e sem integração entre comunidade e espaço.	Serra, argila, abelha, serigrafia, barro.	Infeliz.

[23] Conceitos produzidos durante as oficinas, perpassados de afetos, utilizando o corpo inteiro como fonte de conhecimento e muitas vezes; formulados de maneira metafórica.

Negro e educ_2A.indd 81 8/8/07 10:44:58 PM

Quadro 2. Técnica do olfato: análise classificatória

Local	História e comunidade	Aromas e perfumes	Diversificado e estranho	Encantador	Cheio de coisas	Outros
1. Importante, limpo e organizado.	**4.** Seria a história e a vida, os costumes e ensinamentos passados.	**9.** Seria um perfume de ervas com pedaços de rosas.	**19.** Seria um museu que preservaria o cheiro das coisas, mistura de coisas.	**24.** Cheiro natural, belíssimo, deslumbrante, encantador. Nunca mais seria esquecido.	**31.** Bom, bonito, cheio de coisas boas e de muita religião, de várias pessoas e animais.	**36.** Hospital, farmácia, consultoria.
2. Local de exposição social e organizado.	**5.** Pessoas visitando. A comunidade se integrando com os personagens, e as crianças sabendo respeitar o próximo.	**10.** Um jardim de flor de rosas.	**20.** Diversificado, com muitos cheiros que despertassem minha imaginação. Não teria limites.	**25.** Suave, natural, amável, marcante, bastante agradável.	**32.** Espada, limpo, fotografia, serigrafia, estátua.	**37.** Esse museu está melhorando, mas ainda não está cem por cento.
3. Espaçoso, bonito e agradável.	**6.** Um lugar onde todas as vezes que eu fosse lá pudesse, no próprio momento, viver a história dos meus ancestrais.	**11.** Seria um museu muito cheiroso, cheirando à canela.	**21.** Seria muito diferente e esquisito.	**26.** Feliz.	**33.** Seria um museu de arte sacra, com idéias de um lugar de paz.	**38.** Calmo e saudoso.
	7. De difícil acesso, com dificuldade para pesquisar e sem integração entre comunidade e espaço.	**12.** Seria um museu de planta de canela.	**22.** Seria um museu estranho, com cheiro estranho.	**27.** Belo e maravilhoso.	**34.** Seria muito bem arrumado, bem cheiroso, cheio de danças, bichos e mitos.	**39.** Seria muito suportável o cheiro do museu.
	8. Seria paz, lembranças do passado, firme proposta de amizade, sustentação e harmonia.	**13.** Seria um jardim de flor de canela.	**23.** Seria com perfume esquisito e enjoado demais, com coisas que nunca tinha visto, coisas diferentes demais.	**28.** Bacana.	**35.** Serra, argila, abelha, serigrafia, barro.	**40.** O museu teria cheiro de mulher, o cheiro seria bom.
		14. Seria planta de canela, marrom, com cheiro de canela.		**29.** Cheiro de alegria, florido, com pessoas felizes e satisfeitas com seu trabalho.		
		15. Perfumado com aromas naturais.		**30.** Infeliz.		
		16. Um jardim de flores de café.				
		17. Uma floresta.				

Negro e educ_2A.indd 82 8/8/07 10:45:00 PM

Quadro 3. Conceitos de museu

LOCAL				
Divergência	**Convergência**	**Oposição**	**Ambigüidade**	**Paradoxo**
3 tem uma conotação um pouco diferente de 1 e 2, porque expressa a sensação de agrado.	1 e 2 convergem, pois enfatizam o aspecto da organização.			
HISTÓRIA E COMUNIDADE				
Divergência	**Convergência**	**Oposição**	**Ambigüidade**	**Paradoxo**
	4 e 6 convergem pela idéia de manutenção da história ancestral.			
	5 e 8 ressaltam ideais de integração entre as pessoas.			
	8 enfatiza a dimensão da harmonia.			
AROMAS E PERFUMES				
Divergência	**Convergência**	**Oposição**	**Ambigüidade**	**Paradoxo**
16 e 17 divergem dos demais porque 16 é o único que trata do cheiro do café. 17 sugere uma diversidade maior de cheiros vindos da floresta.	9 e 10 sugerem o perfume de rosas. 9 acrescenta o cheiro de ervas.			
	11, 12, 13 e 14 associam o museu à canela. 14 acrescenta a cor marrom de canela. 11 coloca a intensidade do cheiro da canela.			
	10, 13 e 16 referem-se à idéia de museu-jardim.			
	15 e 18 evocam o perfume de aromas naturais.			
DIVERSIFICADO E ESTRANHO				
Divergência	**Convergência**	**Oposição**	**Ambigüidade**	**Paradoxo**
23 diverge dos demais porque é associado à sensação enjoada e desagradável.	19 e 20 convergem em torno da idéia de coisas e cheiros. 20 destaca a imaginação ilimitada que essa diversidade possibilita.			
	21 e 22 destacam a idéia de estranhamento.			
ENCANTADOR				
Divergência	**Convergência**	**Oposição**	**Ambigüidade**	**Paradoxo**
	14, 25, 26, 27, 28 e 29 ressaltam o encantamento que o museu suscita. 29 associa o encantamento e a satisfação das (continua)	26 e 30 se opõem a felicidade (feliz *versus* infeliz).		

(cont.)

ENCANTADOR				
Divergência	**Convergência**	**Oposição**	**Ambigüidade**	**Paradoxo**
	pessoas que lá se encontram trabalhando. 24 intensifica a idéia de encantamento de forma superlativa, ao ponto de nunca ser esquecido.			
	24 e 25 enfatizam a noção de ambiente natural.			
CHEIO DE COISAS				
Divergência	**Convergência**	**Oposição**	**Ambigüidade**	**Paradoxo**
	Em 31 e 33, aparece a noção de religiosidade.			
	32 e 35 destacam objetos para exposição			
	31 e 34 tanto se referem às coisas boas do espaço como aos elementos culturais e da natureza.			

Na análise classificatória, são identificadas também as relações de divergência, convergência, oposição, ambigüidade e paradoxo de cada categoria no sentido de perceber as sutilezas e os movimentos do pensamento do grupo, descobrindo possíveis singularidades dos conceitos, como demonstrado no quadro 3.

ANÁLISE TRANSVERSAL: CONCEITO DE SERES ENCANTADOS

Nessa etapa o sociopoeta precisa unir tudo o que foi separado na análise classificatória, produzindo um texto criativo por meio da literatura e das artes no sentido de expressar as relações identificadas nos conceitos de cada uma das categorias.

Na análise transversal da técnica do olfato, utilizamos o recurso do *conto*, assim como foi utilizado pelo grupo pesquisador durante as oficinas de produção, considerando a importância da *contação* de histórias e dos *causos* para a comunidade do Curiaú e possibilitando o exercício da imaginação e da criatividade. Para os contos, também trouxemos os personagens mitológicos da região amazônica, valorizando-os como elementos pedagógicos e culturais dessas comunidades.

Assim, elaboramos um conto incluindo as categorias e as subcategorias encontradas, ou seja, os novos conceitos de museu, estabelecendo uma relação entre esses achados e demonstrando as divergências, as convergências, as oposições, as ambigüidades e os paradoxos encontrados em cada uma dessas categorias.

O MUSEU DA ASSOCIAÇÃO DOS SERES ENCANTADOS

Dizem que, certo dia, todos os seres encantados que vivem nas florestas da região amazônica se reuniram numa sessão extraordinária da Associação dos Seres Encantados. Também dizem que essa associação fica lá pelas bandas do Amapá, bem pertinho da comunidade do quilombo do Curiaú.

A reunião foi convocada pela presidente da Associação, Matinta Perera, e tinha como pauta a construção do museu, o que, para a presidente, era assunto de extrema necessidade. Essa pauta já vinha se arrastando por um longo tempo, e os encantados nunca conseguiram encaminhamar o tema.

– Firifififiuuu!!! – o assobio estrondoso da Matinta, que sempre assusta humanos e não-humanos, chama atenção de todos que já se encontravam na sala de reunião. A velha Matinta mastiga seu fumo, dá uma cuspida de lado e recomeça.

– Senhores e senhoras, precisamos resolver essa história do museu. É muito importante construirmos um museu para nós. Afinal, as pessoas estão nos esquecendo... É uma pena mesmo, mas cada vez mais nossas histórias são menos contadas. Então, penso que talvez o museu seja uma solução interessante.

Murmúrio geral.

A líder das amazonas, com sua pose majestosa, falou bem alto e em bom tom:

– Também considero importante tomarmos algumas providências imediatas nesse sentido e sugiro começarmos discutindo sobre o que é museu para a gente e como vamos construir esse museu.

– Então... – disse a boiúna, conhecida também como Cobra Honorato ou Norato. – Iniciamos construindo coletivamente o nosso museu, o museu que queremos. Todos nós seríamos pesquisadores e pesquisadores, um grupo pesquisador mitológico. Acho muito legal isso, criarmos o nosso museu a partir do conceito que temos de museu.

E então se iniciaram as criações...

Pensaram logo num museu local, mas esse museu tinha diferenças. Para uns, o museu local, seria um museu organizado, importante, limpo e organizado, um local de exposição social.
Para outros, era melhor um museu local um pouco diferente, um museu agradável, espaçoso, bonito e agradável.

– Certo. Então, a gente pode chamar de museu local mesmo! Mas o que teria nesse museu? – indagou toda cheia de sabedoria a velha Matinta Perera.

Entreolharam-se. Dúvidas gerais.
Mesmo assim, a discussão continuou...

Foram então ao encontro da comunidade dos encantados. Isso mesmo! Seria um museu-história-comunidade, pois, afinal, esses elementos sempre se confundem, não é mesmo?
Mas também esse conceito de museu vinha perpassado de outros conceitos. O museu ancestral passava a idéia de manutenção da história ancestral. Seria um museu de história e vida, costumes e ensinamentos passados.
Um lugar onde pudéssemos viver um momento próprio, viver a história dos nossos ancestrais.

Para alguns encantados, o museu-história-comunidade teria de enfatizar a integração entre as pessoas, ou seja, muitas pessoas visitando, a comunidade se integrando com os personagens museológicos em exposição, e as crianças sabendo respeitar o próximo. Ainda nesse sentido, mas enfatizando ainda a dimensão de harmonia, esse museu integrado seria paz, lembranças do passado, uma firme proposta de amizade, sustentação e harmonia comunitária.

– Desculpem, mas para mim não é assim – falou Mapinguari, com sua enorme boca na barriga. – Não vejo esse museu com pessoas visitando e se integrando, o que nos lembra nossa história e a nossa comunidade. Vejo, sim, um museu de difícil acesso e com grandes dificuldades para pesquisar. Assim, vai quem pode, e não vira um lugar tão popular. Não vejo essa idéia de participação, de integração. O que percebo no museu é uma certa elitização do espaço e das decisões. Sempre uma separação entre a comunidade e o espaço museal. Por isso, chamo esse museu de museu sem integração.

A opinião de Mapinguari causou um murmúrio geral. Só que, desta vez, a confusão foi ainda maior, pois nem os encantados agüentam opiniões contrárias e divergentes. Problematizar é sempre difícil. Mas era exatamente isso que estava acontecendo com todos os conceitos de museu que vinham surgindo.

Curupira, também chamada de Mãe-da-Mata, que até aquele momento se encontrava bem quietinha no seu canto, também resolveu dar o seu piteco no debate. Sendo a protetora da flora e da fauna, foi logo puxando a brasa para a sua sardinha e falando politicamente correto sobre um museu que pudesse lembrar aromas e perfumes naturais:

– Companheiros e companheiras, estamos todos perturbados com os conceitos de museu que estamos encontrando. Penso que não é nem isso nem aquilo, como diria Cecília Meireles.
Acho que temos que reconstruir, reformular, reformar e recriar com todos esses rés, o Museu da Associação dos Seres Encantados. Assim, se vocês me permitem, podemos entender que estamos num processo de filosofar e, para isso, temos que ir além

do que já está constituído e instituído sobre museu. Acho que estamos fazendo isso muito bem.

Aí pronto! A Curupira não parava mais de falar de forma intelectual...

– Gosto dessa idéia de filosofar por meio de novos dispositivos e por novos caminhos. O caminho da *poiesis*, da criação. Proponho que continuemos a criar coletivamente novos conceitos de museu. Mas, por favor, vamos parar de tanta bagunça, viu? Assim, atrapalhamos o processo e de novo vamos sair da reunião sem os encaminhamentos necessários. Podemos procurar novos e diversos ingredientes para esse museu por toda a comunidade e em nós mesmos, em nossa imaginação, na nossa intuição, nos nossos próprios sentidos e corpos...

– Caramba, Curupira! Você não vai mais parar de falar? Conclui logo.

– Certo, certo. Proponho encontrarmos perfumes e aromas para compor nosso "museu-alquimia". Seria um museu de aromas e perfumes. O que vocês acham?

Naia, uma bela índia que inspirou Tupã a criar a vitória-régia atropelou:

– Já sei! Que tal um museu-jardim de flor de rosas? Olha, gente, teria um perfume de ervas com pedaços de rosas. Seria assim, com perfume de rosas e ainda com cheiro de ervas.

– Quanta transcendência, Naia! – disse o Boto, que já estava imaginando tudo aquilo como uma letra de ladrão para cantar nas festas de batuque do Curiaú e, com todo seu charme, encantar as negras lindas de lá. Ele era assim: transformava-se num homem lindo e se enturmava nas festas. Dançava, cantava e namorava até o sol raiar. Depois, saía das festas deixando as meninas apaixonadas e emprenhadas. Pensão alimentícia? Nem pensar! Como entregar uma intimação judicial para o boto certo na imensidão dos rios da região amazônica? Para todos os botos, "caiu na rede, é peixe".

Mas, voltemos ao museu... – continuou o Boto, já de olho em Naia:

– Quero um museu muito cheiroso, cheirando à canela. Pode ser um museu-jardim de rosas e canela ou pode ser também um museu de planta de canela. É mais um museu-jardim... Agora, um jardim de flor de canela, com canela e sua cor marrom. Como seu cheirinho, minha indiazinha...

E assim foram criando um museu de aroma naturais, o museu-floresta que lembrava o perfume de aromas naturais. Mas Matinta queria que esse museu-floresta sugerisse uma diversidade maior de cheiros vindos da floresta.

Também apareceu um museu-jardim com flores de café. A sugestão veio de Matinta, talvez porque ela gostasse do cheiro de café com tapioca ou do café com farinha bem torradinha. Era um museu com cheiro do cotidiano da comunidade quilombola onde ela morava quando não estava transformada, voando e gritando por aí feito pássaro, assombrando quem tem o azar de vê-la.

Houve conceitos que se diferenciavam de todos os outros, como um museu com cheiro de café. Mas nem sei quem foi que sugeriu, tamanha a confusão que nessas alturas o conceito de museu de aromas e perfumes já causava na reunião.

Divergências e convergências à parte, foram encontrando os cheiros e os aromas que aos poucos comporiam o museu dos encantados. Filosofar coletivamente é assim: muitas idéias surgindo, tanta diversidade que, de repente, o museu já era um museu estranho e diversificado.

Inesperadamente, Mapinguari solta seus gritos horrendos e prossegue:

– Acho que esse museu ficaria um museu de perfume esquisito e enjoados demais, com tantas coisas que nunca tínhamos visto, coisas diferentes demais! Para mim, isso dá uma sensação enjoada e desagradável.

Certamente, aquele processo de construção e criação coletiva significava saber dialogar com todo esse estranhamento de um museu muito diferente e esquisito. Por isso, também seria um museu diversificado e com cheiro estranho. Mas era a diversidade e a imaginação de todos que antes estavam escondidas nos não-ditos de nossos corpos e de nossos inconscientes.

Gente! Apareceu um museu de muitos cheiros, que preservaria o cheiro das coisas e até essa mistura de coisas. A diversidade dos cheiros permitiria o despertar das imaginações, e isso não teria limites.

Aí, chegaram no museu encantador, e nesse museu tinha o museu feliz. Seu cheiro era natural, belíssimo, deslumbrante e encantador de forma

que nunca mais seria esquecido. Suave, natural, amável, marcante, bastante agradável, museu feliz. Belo e maravilhoso. Alguns do grupo diziam que o museu estava ficando bacana mesmo, com cheiro de alegria, florido, com pessoas felizes e satisfeitas com seu trabalho.

O museu encantador era a satisfação das pessoas que lá se encontravam trabalhando e também visitando. Curupira chamou a atenção dizendo que o museu encantador lembrava ainda o ambiente natural.

– Sim, sim... Mas insisto que nem tudo no museu encantador nos deixaria felizes, porque às vezes a vida nos reserva momentos infelizes, e no museu encantador não seria diferente. Temos conflitos, divergências, fatos desagradáveis e que nos deixam infelizes. Assim, sugiro pensarmos nessas outras coisas que podem compor um museu infeliz – disse Maringari, que quase sempre parecia ser do contra, mas na verdade gostava de causar o debate, de evidenciar todas as contradições e opiniões diferentes, não gostava de abafar os conflitos.

Era mesmo preciso expor aqueles momentos de vivência com o conflito. Afinal, assim era a vida, um "museu-vida", onde as oposições são possíveis, feliz e infelizmente. Os encantados estavam começando a compreender a importância e o significado dessas várias fases da vida na construção do museu. Perceberam que nem sempre iriam ter concordância de quereres. Então, decidiram criar um museu cheio de coisas.

Nesse museu, encontraram um museu religiosidade que seria bom, bonito, cheio de coisas boas e de muita religião, com várias pessoas e animais. Teria objetos de arte sacra, com idéia de um lugar de paz e com a noção de religiosidade. Matinta adorou esse museu, porque sempre participava de todas as festas religiosas do quilombo, gostava da parte religiosa e profana das festas.

Então, surgiu uma idéia em que se destacavam objetos para exposição. Assim, criaram o museu-exposição, que tinha espada, era limpo, tinha fotografia, serigrafia, estátua... Vixe! Apareceu até uma serra e ainda argila, abelha e barro. O museu das coisas boas referia-se a coisas boas que estariam nesse espaço como elementos culturais e da natureza. Ele também seria muito bem arrumado, bem cheiroso, cheio de danças, bichos e mitos, e a isso se acrescentava um espaço bom, bonito, realmente cheio de coisas boas e de muita religião, de várias pessoas e animais, como no museu-religiosidade. São as convergências se encontrando.

Eram tantos os palpites que aquele museu que antes estava instituído no imaginário dos encantados não parecia nada com esse museu que surgia por meio dos dispositivos que mexiam tanto com o corpo, a imaginação, os sentidos, a intuição e as emoções, tudo muito misturado com a racionalidade. Desse modo, foi preciso *desconstruir para reconstruir* coisas novas, como a Curupira já havia lembrado.

Assim, no museu-outros, surgiram idéias bastante diversas. O museu-hospital, com farmácia e consultório, mais parecia se tratar de um museu de atendimento. Para mim, parecia um museu meio doente. Mas não foi isso que saiu na reunião.

No final, para alguns, o museu estava melhorando, mas ainda não estava cem por cento. Foi um "museu-outros" com vários museus em um só. Um museu-cheiro com cheiro de mulher, um cheiro bom, bastante suportável o cheiro desse museu, diferente da sensação de museu calmo e saudoso que outros sentiam.

A essa altura, Matinta Perera já queria finalizar a reunião, que já se estendia por horas:

– Senhoras e senhores, realmente acho que o nosso museu é o que somos, isto é, somos muitos e temos jeitos bem diferentes. Assim, meu povo, é compreensível que não se tenha um só museu nem um só conceito de museu. Portanto, temos de criar um museu com muitos outros museus e em cada um desses, outros mais podem surgir, respeitando e valorizando nossas diferenças, nossas potencialidades. Enfim, um museu dinâmico. O que vocês acham?

O fato é que o debate não terminou exatamente assim, mas é que preciso encurtar a história. Só sei que construíram o tal museu como queriam e, para não dizerem que é só mais uma lenda, podem perguntar para qualquer um desses seres encantados do conto quando, por um acaso, forem

Negro e educ_2A.indd 87 8/8/07 10:45:03 PM

conhecer a Região Norte do Brasil.
Vocês também podem procurar o museu dos encantados lá pelas bandas do Curiaú, mas dizem que só mesmo os seres encantados, os animais e as crianças conseguem ver e visitar esse museu. Só tenho certeza de que, a cada dia, no Museu da Associação dos Seres dos Encantados, novos museus vão surgindo, e os seres mitológicos que habitam nossa floresta amazônica criam e recriam o museu, acompanhando a vida num "museu-vida".

Bom, também não poderia ter só uma forma de falar sobre museu. Então, filosofando, inventei esse conto que te conto e quem não gostou que conte outro.

ANÁLISE FILOSÓFICA: CONVERSANDO SOBRE MUSEUS NO "MUSEU-JARDIM-VIDA"

A análise filosófica consiste em realizar um diálogo entre os achados da pesquisa sintetizados na análise transversal, confrontando os novos conceitos com aqueles conceitos já instituídos dos especialistas "oficiais" (escritores, teóricos, estudiosos, acadêmicos).

Nessa etapa, estabeleceremos uma conversa sobre o processo de produção de conceitos com Gilles Deleuze e Félix Guattari, que apresentam uma reflexão sobre a produção de conceitos filosóficos, propondo a problematização desses conceitos com a literatura sobre museu na perspectiva da nova museologia e da educação popular:

> Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Mas não seria necessário somente que as respostas acolhessem a questão, seria necessário também que determinasse uma hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagens e personagens, condições e incógnitas da questão. Seria preciso formulá-la "entre amigos", como uma confidência ou uma confiança (...).[24]

Assim, partindo da compreensão de que a produção de conceitos constitui aqui um momento de criação filosófica, acreditamos que esse processo filosófico não se restringe ao espaço da academia, mas acontece no espaço da vida.

Esta pesquisa filosofa entre amigos no sentido de juntos buscarmos novos caminhos para aquilo que "desconfiamos" de determinada questão. Falamos de museu, criamos novos conceitos de museu, e essa é a nossa questão. Os conceitos já instituídos são a nossa "desconfiança".

O filósofo é bom de conceito e também de falta de conceito, compreende o que é inviável, arbitrário ou inconsistente, desconfia dos conceitos que não resistem, mas sabe dos que "são bem-feitos e testemunham uma criação, mesmo que inquietante e perigosa"[25].

Durante o contato com as pessoas do Curiaú e com o grupo pesquisador no desenvolvimento das oficinas de produção de dados, conseguimos perceber alguns equívocos e também muitos achados interessantes. Diferentemente do que havíamos pensado, a comunidade do Curiaú demonstrou interesse no tema gerador da pesquisa.

Para Deleuze e Guattari, a criação de conceitos remete a determinado problema, sem o qual o próprio conceito não teria sentido, e que são identificados e isolados na medida de sua solução, ou seja, pressupõem um problema relacionado à pluralidade dos sujeitos. Assim, mesmo na filosofia, só se criam conceitos em função de determinado problema, que, para o grupo, é considerado *mal visto* e *mal colocado*.

Em uma das reuniões com a comunidade, pouco antes da realização das oficinas de produção de dados, um dos participantes colocou que "o museu aqui é um leão branco para algumas pessoas ganharem dinheiro".

Segundo os moradores, o centro cultural normalmente é utilizado para apresentações artísticas e culturais da programação do governo estadual ou como atração turística. Evidentemente, a comunidade como um todo não se favorece com essas apresentações, e essa era uma das causas do conflito. Nessa perspectiva, Canclini fundamenta:

[24] DELEUZE; GUATTARI, 1992; p. 10.

[25] DELEUZE; GUATTARI, 1992.

Negro e educ_2A.indd 88 8/8/07 10:45:04 PM

> Com a finalidade de integrar as classes populares ao desenvolvimento capitalista, as classes dominantes desestruturam – mediante procedimentos distintos, mas que são subordinados a uma lógica comum – as culturas étnicas, nacionais e de classe, reorganizando-as num sistema unificado de produção simbólica. É com esse intuito que separam a base econômica das representações culturais, rompem a unidade entre produção, a circulação e o consumo.[26]

Para Santos, é necessária a preocupação com a instalação de museus nas comunidades que sejam realmente representativos, para que a pessoa comum possa encontrar traços de sua cultura, do fazer do seu dia-a-dia, identificando-se como participante da história, "que, sem perder de vista as suas raízes, a utiliza como referencial, compreende o seu presente e constrói o seu futuro"[27].

Assim, todo conceito indica um problema, e todo conceito também tem uma história. A história dos conceitos produzidos nesta pesquisa tem início nas minhas primeiras experiências no Museu Sacaca, de Macapá, perpassa a minha vida e tudo que conheci sobre museus até chegar à problemática proposta nesta pesquisa, ou seja, a possibilidade de criação de novos conceitos a partir de "novos filósofos": o povo quilombola do Curiaú. No entanto, a história dos conceitos também não é a mesma para o grupo pesquisador e para cada um desses "amigos filósofos":

> Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história desdobre em ziguezagues, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferente. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado.[28]

Retornando à análise transversal, observamos idéias divergentes, opostas, mas também idéias que convergem, embora não sejam iguais sobre um mesmo conceito de museu, com a mesma técnica e o mesmo dispositivo utilizados. Cada conceito é perpassado de outros conceitos ou subcategorias, que nos remetem a outras percepções em uma mesma categoria, como podemos observar no movimento da nova museologia, que referencia o surgimento de novos conceitos e categorias de museu (ecomuseu, museu comunitário, etc.).

Nesta pesquisa, entendemos essa variedade como resultante das diversas histórias de cada um dos integrantes do grupo. No entanto, ao planejar suas exposições e atividades pedagógicas, os museus não consideram tais possibilidades. Assim, é necessário fazer uma problematização, que só será possível se realizada com base nas percepções de museu desses sujeitos, permitindo que a história de cada grupo seja construída e contada por ele próprio.

Evidencia-se, então, a necessidade de debater sobre a idéia de integração que perpassa as concepções de museu na América Latina desde a mesa-redonda em Santiago. O conceito de *museu integral* tem como proposta a ênfase no homem e em sua relação com o meio. As concepções e as práticas museológicas da museologia ativa inserida no movimento da nova museologia (ecomuseus, museus comunitários, museus de vizinhança, etc.) se unem a partir das propostas participativas da ação dos museus.

Para Hughes Varine, a criação do termo "ecomuseu", por exemplo, assume conotações diversas conforme as potencialidades e as necessidades do seu contexto: centro de interpretação, instrumento de desenvolvimento, museu-parque, museu artesanal, conservatório etnológico, centro de cultura industrial.[29] Para o autor, tais definições, aparentemente superficiais, evidenciam a ansiedade dos profissionais de museus na busca de uma renovação que os firme como instrumentos necessários à sociedade, compreendendo assim a preservação de um patrimônio global.

---

[26] CANCLINI, N. G. *As culturas populares no capitalismo.* São Paulo: Brasiliense, 1982;

[27] SANTOS, M. C. T. M. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus.* 2.ed. ampl. Salvador: Editora da UFBA, 1993; p. 19.

[28] DELEUZE; GUATTARI, 1992; p. 29.

[29] VARINE, H. *El ecomuseu, mas allá de la palabra*, n. 148, p. 185. Paris: Unesco, 1985.

Negro e educ_2A.indd 89 8/8/07 10:45:05 PM

Nesse sentido, o movimento da nova museologia permite a utilização dos recursos oferecidos pela museologia, adaptando-os a cada região e a cada projeto específico, como a ecomuseologia, a museologia comunitária e as demais formas de museologia ativa. Nessa perspectiva, citado por Santos, Pierre Mayrand destaca:

> Quais os fatores que podem mobilizar, tão repentinamente e impressionantemente, tanta gente em torno de um conceito ainda mal definido e de procedimentos às vezes divergentes? Poderiam enumerar-se várias razões: o atraso com que a instituição museológica se adapta às realizações e à evolução cultural, social e política; a lentidão e a incomunicabilidade dos órgãos que a representam, e a esses fatores devem-se acrescentar o que encaramos, naturalmente, como uma conseqüência da crise mundial e a tentativa de reavaliação das realizações do homem. Porém, do nosso ponto de vista, a causa fundamental se deve ao caráter monolítico dos museus, e à inconsistência das reformas que propõem e à marginalização de suas experiências e posições, que poderiam, de certa forma, se qualificar como comprometidas.[30]

Para o Icom, o conceito atual de museu refere-se ao museu como uma instituição a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, em que o público, por meio de estudo, educação e deleite, possa ter acesso aos testemunhos materiais do homem e de seu entorno[31].

No entanto, no conceito criado pelo grupo, encontramos uma idéia que problematiza o conceito de museu do Icom: no museu-história-comunidade, o museu nem sempre está aberto ao público, pois é de difícil acesso, com grandes dificuldades para os pesquisadores:

> Desculpem, mas para mim não é assim. Não vejo esse museu com pessoas visitando e se integrando que nos lembrássemos nossa história e nossa comunidade. Vejo é um museu de difícil acesso e com grandes dificuldades para pesquisar. Assim, vai quem pode e não vira um lugar tão popular. Não vejo essa idéia de participação, de integração. É preciso *elitizar* esse espaço e as decisões. Separar mais a comunidade e o espaço museal. Chamo esse museu de museu sem integração.

Entendemos que essa idéia vem no sentido de questionar a relação entre o museu e a comunidade, quase sempre muito distante, observando-se uma grande separação entre os desejos da comunidade e os propósitos da instituição.

Neste caso, o conceito produzido de museu expressa também determinada crítica ao conceito de museu instituído, "espaço onde se guardam coisas velhas" e pelo qual se impõem os limites na ação do museu junto à comunidade.

No museu encantador, agrupamos idéias que indicam encantamento, um museu feliz, com "cheiro natural, belíssimo, deslumbrante, encantador a ponto de que nunca mais seria esquecido, suave, natural, amável, marcante, bastante agradável". Por outro lado, nesse mesmo conceito, identificamos um sentido oposto a este, ou seja, um museu infeliz:

> Sim, sim... Mas insisto que nem tudo no *museu encantador* nos deixaria felizes, porque às vezes a vida nos reserva momentos infelizes, e no museu encantador não seria diferente. Temos conflitos, divergências, fatos desagradáveis e que nos deixam infelizes. Sugiro pensarmos em um *museu infeliz*.

Como seria esse museu infeliz? Como ele estaria estruturado? Alguns conceitos relacionam o museu com o cotidiano da comunidade: sua história, as atividades diárias na casa da farinha e no preparo do açaí, as festas comunitárias tradicionais, o meio ambiente, o rio, as canoas, as pessoas mais velhas, a juventude, *o ser quilombola.*

O museu de aromas e perfumes traz o aroma do café, nos remetendo facilmente às imagens do café com tapioca ou farinha torrada, tão presente nos fins de tarde do Curiaú. Pode-se então compreender o museu como espaço de

[30] MAYRAND *apud* SANTOS, 1993; p. 12.

[31] SAGUÉS, 1999.

Negro e educ_2A.indd 90 8/8/07 10:45:06 PM

representações da vida cotidiana, que não é somente a vida de todos os dias, ou dos gestos, relações e atividades rotineiras de todos os dias, mas, sim, a vida em suas significações humanas[32]. Ou seja, conhecer o fazer cultural de mulheres e homens comuns que constituem a realidade objetiva e subjetiva da ação pedagógica e museológica.

Nessa perspectiva, Paulo Freire destaca que, na atividade pedagógica:

> (...) não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos (...) trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática, na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da força dos santos, dos conjuros.[33]

Para a comunidade do Curiaú, o museu era uma forma de reconhecimento de sua negritude, sua ancestralidade, seu ser quilombola e também a história de vida de cada um, como expressa a fala de um dos moradores: "O Curiaú é um museu aberto, sem cercas, tudo aqui é museu. Cada um de nós é um museu, pois temos uma história e construímos uma história".

O quilombo então é compreendido como um espaço museológico em potencial, onde as relações comunitárias e as relações entre passado, presente e futuro são partes fundamentais do desenvolvimento de um processo pedagógico reflexivo, criativo e crítico diante de um contexto de desigualdade na apropriação dos bens culturais.

Essas percepções são identificadas ainda no museu-história-comunidade. Nessa categoria, identificamos subcategorias, como o museu ancestral, que é perpassado de idéias de manutenção da história ancestral como um museu de história e vida, costumes e ensinamentos passados, "um lugar em que pudéssemos viver um momento próprio, viver a história dos nossos ancestrais".

Nessa perspectiva, o conceito de museu comunitário emerge da museologia ativa ou da nova museologia, propondo o envolvimento da comunidade na estruturação e no funcionamento do museu. Assim também o conceito de museu-cidade, voltado para a preservação das estruturas e das referências das formas de uma cidade, procura ser um local para a população encontrar suas marcas patrimoniais, conhecendo suas tradições e rupturas culturais.[34]

No conceito produzido pelo grupo, encontramos um outro sentido de comunidade, referindo-se também à idéia de integração, tanto entre as pessoas da comunidade como entre estas e o museu. Quanto às lembranças do passado, a subcategoria museu integrado enfatiza a dimensão de harmonia, ou seja, "muitas pessoas visitando o museu, a comunidade se integrando com os personagens museológicos em exposição, e as crianças sabendo respeitar o próximo".

É nessa perspectiva que Lewis identifica a novidade dos museus modernos, na possibilidade de socialização, de estabelecer um sentido social, de priorizar a pessoa e não mais ao objeto em si, de um patrimônio constituído pela ação coletiva, por meio de um vínculo permanente com a comunidade do entorno e pela realização de ações integradas entre técnicos e comunidade.

Antes das oficinas, um dos participantes falou que já havia conhecido alguns museus em outras cidades e ouvia as pessoas falarem que museu não era somente para guardar coisas velhas, mas ele ainda não havia visto um museu que não fosse para isso. Então, fazia comparação entre o museu do Curiaú e outros que havia visitado, afirmando que o problema também se encontrava na estrutura: não havia salas específicas ou divididas nem onde colocar as peças, não tinha objetos das pessoas da comunidade, por isso não

[32] CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994; p. 14.

[33] FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; p. 85.

[34] BRUNO, M. C. O. Musealização da arqueologia: um estudo de modelos para o Projeto Paranapanema. *Cadernos de sociomuseologia do Centro de estudos de Sociomuseologia*, n. 9. Lisboa: Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1996.

Negro e educ_2A.indd 91 8/8/07 10:45:06 PM

poderia ser um museu. Essa percepção consistia numa construção de conceito de museu a partir do conceito instituído (museu como espaço de exposição de objetos).

No primeiro dia de oficina, ao avaliar a atividade desenvolvida, esse mesmo participante insistiu: "Gente! Estamos falando de um museu irreal, minha gente. Esse museu que está saindo aqui não existe, nunca vi".

De acordo com Ramos, todo museu é um espaço de exposição de objetos, engendrando processos comunicativos. A seleção desses objetos e a forma de exposição são "orientadas por uma determinada postura teórica, que pode ir dos modelos de doutrinação até parâmetros que estimulam o ato de reflexão"[35]. Dessa forma, a proposta político-pedagógica do museu indica a forma de se relacionar com o mundo e com a sociedade, elegendo o que é importante ser visto e apreciado.

Portanto, pode-se considerar que o conceito de museu cheio de coisas remete justamente à diversidade de objetos e à exposição possível em um museu numa perspectiva de participação popular sugerida pela nova museologia e pela educação popular: "Perceberam logo que nem sempre iriam ter concordância de quereres. Então, decidiram criar um museu cheio de coisas mesmo".

Em nosso último encontro com o grupo, um participante falou para o grupo pesquisador que, no início, "pensava uma coisa de museus", mas que, naquele momento, descobria que ela havia produzido outros conceitos muito diferentes. Agora, museu não era mais onde "se guardavam coisas velhas, mas o museu era algo vivo, assim como a comunidade do Curiaú".

Assim, produzir novos conceitos de museu para a comunidade do Curiaú implicou identificar um problema e uma proposta de solução para o este: a criação do novo, do não-instituído, "porque aqueles que criticam sem criar, aqueles que se contentam em defender o que se esvanesceu sem saber, dar-lhe forças para retornar a vida, eles são as chagas da filosofia"[36].

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Inicialmente, por meio da pesquisa sociopoética, percebemos que não há um conceito simples. Ao contrário, cada conceito remete a outros conceitos, ainda que não seja só por sua história, mas em seus *devires* ou conexões presentes.

> É assim que, a partir de um plano determinável, se passa de um conceito a um outro por uma espécie de ponte: a criação de um novo conceito de espaço perceptivo, com outros componentes, a determinar (não se chocar, ou não se chocar demais, fará parte de seus componentes).[37]

Assim, a análise da produção de dados a partir da técnica do olfato, bem como a vivência com o grupo pesquisador, nos fizeram perceber a necessidade de se criticar o que já está posto, de reformular e (re)formar aquilo que já não nos parece, que já não nos identifica ou com a qual não nos identificamos, como acontece com os conceitos de museu e com a ação museológica que se acomoda, o que não mais se reconhece, nem a população em sua diversidade, que se realiza como aparelho ideológico fora do campo de ação e subjetivação dos sujeitos.

Compreendemos que a comunidade quilombola do Curiaú resiste aos processos de exclusão e negação cultural e, por meio de estratégias específicas, reafirma seus conhecimentos, seus fazeres e saberes, suas histórias como elementos que constituem sua subjetividade, sua maneira de ser e estar no mundo. Contudo, deve-se ter claro que esses processos de apropriação e reapropriação cultural acontecem por meio de relações de poder assimétricas, muitas vezes de subordinação e acentuada desigualdade social do sistema capitalista.

Além de suas funções de pesquisa, preservação e comunicação, os museus também são instituições pedagógicas a serviço da sociedade, o que implica reconhecer a necessidade de atuação de todos como elementos vivos na dinâmica cultural da sociedade.

[35] RAMOS, F. R. L. Museu, ensino de história e sociedade de consumo. *Trajetos*, v. 1, n. 1; p. 110. Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social e do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, novembro de 2001.

[36] DELEUZE; GUATTARI, 1992; p. 42.

[37] DELEUZE; GUATTARI, 1992; p. 31.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, R. Quilombos no Brasil. *Revista Palmares*, n. 5. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, 2000.

AMARAL, A. J. P. "ETNOLOGIA, EDUCAÇÃO E AMBIENTE NOS QUILOMBOS DA AMAZÔNIA. In: OLIVEIRA, I.; GONÇALVES E SILVA, P. B.; PAHIM PINTO, R. (orgs.). *Concurso Negro e Educação 3: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa/ Anped, 2005; p. 190-216.

ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. (orgs.). *Memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: USP/ Comitê Brasileiro do Icom, 1995.

BRUNO, M. C. O. Musealização da arqueologia: um estudo de modelos para o Projeto Paranapanema. *Cadernos de Sociomuseologia do Centro de Estudos de Sociomuseologia*, n. 9. Lisboa: Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1996.

CANCLINI, N. G. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CANTARINO, E. Mapeamento e sistematização das áreas de remanescentes de quilombos. *Revista Palmares,* n. 5. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, 2000.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Quilombos no Brasil. *Revista Palmares*, v. 5. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, 2000.

GAUTHIER, J. *Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia nas pesquisas em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery/UFRJ, 1999.

HORTA, M. L. P. "Vinte anos depois de Santiago: a Declaração de Cararcas (1992)". In: ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. (orgs.). *Memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: USP/ Comitê Brasileiro do Icom, 1995.

PETIT, S. H.; GAUTHIER, J. Z. *Introduzindo a sociopoética*. Fortaleza, 2002.

PETIT, S. H.; SOARES, R. M. S. *Algumas considerações sobre as contribuições da sociopoética à construção coletiva do conhecimento na pesquisa em educação popular*. Fortaleza, 2002.

RAMOS, F. R. L. Museu, ensino de história e sociedade de consumo. *Trajetos*, v. 1, n. 1. Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social e do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, novembro de 2001.

SAGUÉS, M. D. C. V. *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea, 1999.

SALLES, V. *O negro no Pará: sob o regime da escravidão*. 2.ed. Brasília/Belém: Ministério da Cultura/Fundação Cultural do Pará Trancredo Neves, 1988.

SANTOS, M. C. T. M. *Reflexões sobre a nova museologia*. Salvador, 1999.

_____. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. 2.ed. ampl. Salvador: Editora da UFBA, 1993.

VARINE, H. *El ecomuseu, mas allá de la palabra*, n. 148, p. 185. Paris: Unesco, 1985.

Sites consultados

Ambiente Brasil (www.cndrs.org.br/documentos/comunidade_quilombola.doc)

Radiobras (http://www.radiobras.gov.br/materia.phtml?materia=162070&editoria)

Programa Brasil Quilombola (http://www.mda.gov.br/aegre/arquivos/0788109471.pdf)

MOVIMENTO *HIP-HOP* E EDUCAÇÃO: IMPACTOS SOCIAIS DA ATUAÇÃO DOS *RAPPERS* NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS NEGROS EM CURITIBA (1999-2005)

MARCILENE LENA GARCIA DE SOUZA | Graduada em ciências sociais e mestre em sociologia pela Universidade Federal do Paraná, doutoranda em sociologia na Universidade Estadual Paulista
lenagsouza@yahoo.com.br

Orientadora | **Dagoberto José Fonseca** (Unesp)

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos verificar se, nas estratégias de organização dos *rappers* (integrantes do movimento *hip-hop*) de Curitiba (PR), há um modo singular de ação que possa provocar impactos sociais na trajetória escolar de jovens negros no sistema educacional da cidade.

O estudo considera as relações raciais em Curitiba e região metropolitana, onde os negros representam 19,7% do total populacional[1], e o crescimento repentino, a partir de 1998, de bandas de *rap*, que atraem milhares de jovens excluídos social e racialmente, tendo as escolas públicas como espaços privilegiados de ação.

Discutiremos aqui as principais características das ações dos *rappers* entre 1999 e 2005, destacando a conjuntura social e política da cidade de Curitiba, especialmente as desigualdades raciais. Ou seja, tentaremos mostrar a cidade e suas singularidades sobretudo no que diz respeito ao espaço geográfico em que os atores realizam suas ações, avaliando em que medida a escola se apresenta como um espaço privilegiado de suas atividades.

Para tanto, é importante considerar que, até 2002, as lideranças do *rap* eram majoritariamente negras (68% dos integrantes), realizando atividades culturais, sociais e políticas em pelo menos 76% dos bairros de Curitiba. Nesse sentido, as escolas públicas da cidade de Curitiba são espaços referenciais de várias de suas ações nos dias da semana e, sobretudo, nos fins de semana.

Em 2005, realizou-se um mapeamento envolvendo 56 bandas de *rap* e 164 atores no intuito de identificar as possíveis mudanças no perfil racial, de gênero, na faixa etária, na situação profissional e nas características dos trabalhos realizados nas escolas públicas de Curitiba entre 2001 e 2002, comparando esses dados com o perfil dos jovens *rappers* atuantes em 2005, verificando em quais escolas os *rappers* mais realizaram atividades culturais e observando a apreensão dos gestores das escolas acerca dessas atuações.

Desse modo, analisaremos o movimento *hip-hop* com base na rápida contextualização de algumas questões sociais e raciais que possibilitaram, na cidade de Curitiba, na década de 1990, a construção da idéia de "cidade que deu certo" e "cidade-modelo" também do ponto de vista racial.

RELAÇÕES RACIAIS NA CIDADE DE CURITIBA

Além dos efeitos da "modernização" de Curitiba, que, com base nos ideais de determinada parcela da população, fundamentaram a construção da identidade cultural paranaense,

[1] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Síntese dos indicadores sociais de 2005*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

Negro e educ_2B.indd 94 8/8/07 10:46:11 PM

embasada também no "meio físico" e na "raça", verifica-se que os discursos consolidados nessa cidade na década de 1990 sofreram influência dessa "modernização", levando ao reconhecimento, pelos meios de comunicação, inclusive internacionalmente, de Curitiba como a "cidade que deu certo" também do ponto de vista da "harmonia racial".

Esses ideais corroboraram com a construção de uma idéia assentada na suposta "democracia racial" firmada no discurso plurirracial da elite local, segundo o qual existiria uma harmonia racial entre todos os indivíduos. Ou seja, quanto às "teorias do branqueamento", no caso curitibano, somente as "etnias" européias, majoritariamente, e as asiáticas, raramente, participam dessa "democracia racial"[2].

Para a análise desse fenômeno, deve-se considerar a existência de um processo de "invisibilização" da população negra na arquitetura, nos parques, nos bosques, nos portais, nos meios de comunicação e na educação escolar. Assim, para refletir sobre o Paraná e a construção de uma identidade europeizada do ponto de vista social, econômico e racial, é necessário observar algumas discussões nacionais, sobretudo quanto à construção da idéia de nação, tendo o imigrante europeu e as teorias do "branqueamento" como características do progresso brasileiro.

Segundo Pereira, no período da Proclamação da República, em especial nas duas primeiras décadas do século XX, a modernização da cidade de Curitiba teria determinado profundas alterações no espaço urbano local, auxiliando na compreensão da identidade cultural forjada pela intelectualidade local, que, apoiada nas teorias raciais do século XIX e nas noções de progresso e ciência, assim como nas idéias do meio físico (o clima mais ameno e, supostamente, mais propenso à civilidade) e da mistura racial que privilegiou o imigrante europeu, "inventou" tradições e construiu a idéia de "melhoria da raça".[3]

Entre o fim do século XIX e o início do XX, a elite paranaense identificava um quadro caótico no Estado do Paraná quanto ao seu desenvolvimento econômico e político. Além disso, a região apresentava indefinição geográfica, com uma população heterogênea sem identidade cultural própria (imigrantes de várias do mundo e migrantes de todo o País). Portanto, o desafio era "construir uma identidade cultural própria e inventar tradições"[4].

O movimento cultural que surgiu para a construção dessa identidade levara em conta "exatamente o xadrez étnico que marcou o Estado, tendo o imigrante europeu como peça-chave". Nesse sentido, o ponto de partida foram os estudos sobre o movimento paranista, considerado a fonte do ideário "europeu de identidade", contribuindo para explicar a construção da identidade paranaense, formulando uma nova "idéia de nação" e criando um "mito de sociedade", que, no Paraná, "contará também com certas características específicas em termos de imaginário". Ou seja, há um positivismo exacerbado defendido pelos republicanos paranaenses, assim como pelos literatos do Estado, que gera a "crença em uma sociedade superior" do ponto de vista da técnica e da raça em torno do elemento branco, fortalecida pela educação nas escolas.[5]

A construção da imagem europeizada e branca da cidade de Curitiba, projetada para o futuro, produziu uma realidade "a-histórica", que nega o passado escravocrata, privilegiando um perfil de urbanização que atenda a certos estratos sociais e de cor, transformando os outros estratos em "espectadores de um grande teatro dos espaços públicos"[6].

A imagem da cidade que "deu certo", da "cidade-modelo" e da "cidade de todas as gentes" é também a imagem de uma cidade com uma

[2] GARCIA DE SOUZA, M. *Movimento* hip-hop *em Curitiba: poder, juventude e visibilidade racial. A apreensão da imagem de capital européia em uma harmonia racial*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

[3] PEREIRA, L. F. L. *O espetáculo dos maquinismos modernos: Curitiba na virada do século XIX ao XX*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

[4] PEREIRA, 2002.

[5] PEREIRA, 2002.

[6] PEREIRA, 2002; p. 217.

população racialmente hegemônica, interpretada como o "paraíso terrestre brasileiro" imaginado pela elite nacional, que, conforme a ideologia do branqueamento, intentava eliminar a presença negra do País.[7]

CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES DOS *RAPPERS*

A partir do fim da década de 1990, o movimento *hip-hop* de Curitiba, notadamente por meio da atuação dos *rappers*, vem tentando revelar a realidade social e racial da cidade, marcada pela intensa exclusão social. Os atores reconhecem as escolas públicas como um espaço privilegiado de suas ações.

No cenário nacional, o movimento *hip-hop* tem sido apontado por pesquisadores como umas das mais eficazes formas de combate à violência física, às drogas, ao alcoolismo e à discriminação racial por incentivar a educação e o combate a todas as formas de injustiça. Os adeptos do movimento são, em sua maioria, jovens da periferia. O movimento pretende oferecer uma alternativa para que os indivíduos (sobretudo os jovens) possam enfrentar com mais consciência os problemas sociais.

Para tanto, a estratégia do movimento é a conscientização do público por meio da música, do discurso, da pintura e da dança. Para os integrantes desse movimento em Curitiba, o *hip-hop* é composto por cinco elementos: o *rap* (música, tradução do inglês para "ritmo e poesia"), o grafite (arte gráfica, desenhos e pinturas nas paredes), o *break* (dança de rua caracterizada por movimentos improvisados de grande virtuosismo atlético), o *DJ* (disc-jóquei, pessoa que, com um aparelho eletrônico, produz o som para o *rapper* e o *b-boy*, dançarino de *break*) e a questão social (ações sociais na periferia da cidade).

No caso dos *rappers*, as letras das músicas (declamadas quase como um canto falado) devem ter um cunho ideológico e político de resgate da cidadania. A metodologia de apresentação nos *shows*, por exemplo, consiste num ritual: o *rapper* (que compõe e canta) costuma explicar o objetivo de sua letra, porque ele tem a tarefa de ser o "líder da comunidade", sem vínculo partidário.
O MC (mestre-de-cerimônias), por sua vez, tem o dever de interpretar as músicas de autoria de um dos integrantes de seu grupo e o compromisso de levantar os problemas sociais daquela comunidade, apontando propostas de solução.

Nesse sentido, os *rappers* se apresentam para seus próprios atores num movimento que intenta ser a "voz da comunidade", porque surge no seio das comunidades periféricas e levanta problemas que atingem aquele determinado espaço. Podemos, por exemplo, encontrar letras de música que falam de problemas relativos a determinado bairro ou rua de Curitiba.

Nas letras e na diversidade de sons e gestos, seus discursos intentam sintetizar um ambiente urbano contemporâneo diferente daquele apresentado pelos meios de comunicação, oficiais ou não.
Esses discursos permitem esboçar um mapa dos problemas sociais da cidade considerada "modelo" do País ao mesmo tempo que criam, por meio de sua organização, mecanismos de produção de um outro "consenso" sobre a cidade, apontando para a diferença que, em certo sentido, reorganiza, ou pelo menos sugere uma nova representação do espaço social curitibano, além de possibilitar a visibilização de manifestações culturais dos chamados "grupos vulneráveis" (minorias). Vejamos o que diz a Banda Artivistas MDE sobre a cidade de Curitiba:

> (...) Que beleza estou deslumbrado a rua da Cidadania, Projeto estruturadas muitas vilas tão jogadas aos trapos, Osternak, invasão, Chapinhal e Camargo, Trindade, São Domingos, Agrícola, Centenário de um pulo aqui na vila buraco em cima de buraco, valeta a céu aberto, berçário de rato, isso é real. Então, se ligue nesse fato, um projetinho sem vergonha que fizeram no colégio feito pra classe baixa ter privilégio. A doença aqui é outra, não é esse o remédio, só fizeram tudo isso pra se engrandecer ainda chamam aquela merda de Farolzinho do Saber, saber o que escute eles tirando você, hê, hê, hê, hê (...). Curitiba, vou te contar, o sorriso é banguela, só te mostram coisas bonitas, não te mostram a favela. (Trecho da música "Curitiba, o sorriso é banguela")

[7] GARCIA DE SOUZA, 2003.

Como se vê, as representações construídas acerca da cidade de Curitiba são ambíguas quando comparadas ao sentimento de pertencimento de determinada coletividade que imagina fazer parte de determinado território com demandas específicas não representadas nas imagens existentes. Para D'Adesky, é pertinente atentar para a percepção de que o espaço de pertencimento não necessariamente se apresenta como o espaço de referência (espaços de modalizações positivas ou negativas, espaços de valorização e desvalorização do espaço de pertencimento) pelo qual os indivíduos podem relacionar um território próprio a uma coletividade[8]. Assim, esse autor acredita que:

> (...) o espaço como configuração e locais identitários pode revelar, entre os grupos presentes, relações desiguais provenientes de disparidades socioeconômicas. É por isso que a representação de espaço desenvolvido se projeta no espaço da periferia urbana. Ele se descobre como imitação, como desejo de ser parecido com o outro, mesmo que esse desejo de se autodiferenciar do outro.[9]

O espaço urbano de Curitiba, sobretudo na segunda metade da década de 1990, passou por um período de eufórica explosão do movimento *hip-hop*[10], destacadamente dos *rappers*, que, a partir de suas atuações, têm podido representá-lo de forma a se contrapor às representações simbólicas da cidade de Curitiba, dando visibilidade para as *fronteiras*[11]: periferia *versus* centro, contrapondo o ideário de "Primeiro Mundo" e "capital européia"[12]. Destacam-se, nesse caso, as representações do espaço urbano decodificado pela inscrição de signos europeus como praças, bosques, ruas, portais e monumentos, traduzidos como cartões-postais da cidade para o mundo.

Na análise dos discursos e das estratégias de ação no interior das escolas, buscou-se averiguar a existência de "novos sentidos" e significados para essas expressões (da juventude) que pudessem contribuir para a percepção da construção de um imaginário coletivo urbano que se traduzisse em novas representações sociais acerca da cidade, sobretudo à luz da democracia racial e da valorização da educação.

A divulgação de mensagens e imagens acerca da representação que os atores fazem de sua situação social, econômica e cultural na cidade possibilita uma inversão dos significados estruturantes pensados pelo poder local. No mesmo sentido em que podemos assinalar a possibilidade de que esse *ethos* surge do confronto dos atores com as desigualdades sociais e culturais, assim como pela identificação de semelhanças em suas ações sociais e políticas, ele pode fomentar reaproximações "entre culturas, lugares e discursos antes isolados e incomunicáveis".[13]

Nesse sentido, a atuação dos *rappers* de Curitiba e região metropolitana, por meio de organizações com estratégias simbólicas, nos atenta para a importância significativa de suas atuações, revelando os microespaços da cidade, dos quais o Poder Público e os meios de comunicação se afastam, revalorizando os espaços "ordinários" do cotidiano, ou a transformação de lugares estigmatizados em lugares caracterizados como espaços de "reapropriação das identidades, ou a integração dos marcadores históricos da cidade nos ambientes socialmente vividos".[14]

---

[8] D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001; p. 54.

[9] D'ADESKY, 2001; p. 55.

[10] A história do movimento *hip-hop* em Curitiba se confunde com o centenário da abolição da escravatura no Brasil (1988), época também do surgimento das principais entidades do movimento negro organizado em Curitiba. Oriundo do *rap* paulistano, estse movimento começa a crescer a partir de 1994, especialmente após o *show* do grupo paulista Racionais MCs em 1997. Desde esse período, a cada ano aumenta o número de integrantes do movimento *hip-hop* de Curitiba e região metropolitana.

[11] De acordo com Boaventura Santos, "a fronteira propicia um modo de comunicação marcado pelo uso seletivo das tradições, pela invenção, pela debilidade das hierarquias, pela pluralidade de poderes e ordens jurídicas, pela fluidez das relações sociais". SANTOS *apud* RIBEIRO, S. A. "A retórica dos limites: notas sobre o conceito de fronteira". In: SANTOS, B. S. (org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002; p. 432.

[12] GARCIA DE SOUZA, 2003; GARCIA, F. E. S. *Cidade espetáculo: política, planejamento e* city marketing. Curitiba: Palavra, 1997.

[13] SANTOS, B. S. (org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002; p. 450.

[14] SANTOS, 2002; p. 455.

Existe uma identidade construída entre os atores do movimento *hip-hop*, em especial os *rappers*, na medida em que estão caracterizados, de acordo com Castells, em "um processo de construção de significação com base num atributo cultural, ou ainda num conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado"[15]. Contudo, as identidades também podem ser formadas a partir de instituições dominantes, as quais os atores internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização[16]. As identidades são fontes mais importantes de *significado*[17] que os papéis, na medida em que as identidades organizam significados e os papéis organizam funções. Entretanto, para Castells, a construção social da identidade sempre ocorre num "contexto marcado por relações de poder".

A construção da identidade dos indivíduos do movimento *hip-hop* de Curitiba é caracterizada como uma "identidade de resistência", porque "são criadas por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica de dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade ou mesmo opostos a estes últimos".[18]

Em sua maioria, esses indivíduos são jovens, com média de 22 anos de idade, dez anos de estudo, negros, pobres e desempregados, residentes na periferia da cidade. Para Castells, a identidade de resistência se apresenta como o tipo de construção de identidade mais importante em nossa sociedade, dando origem a formas de resistência coletiva diante da opressão.

Ainda que grande parte dos *rappers* desse movimento seja negra, não existiu, entre os atores, a explicitação do sentimento de pertencimento a um movimento cultural de negros,ou mesmo a um movimento que valorize certa estética negra. De acordo com Castells, a raça permanece como um dos principais significantes nos debates acerca das políticas migratórias, das penas criminais, das ações afirmativas e da privatização suburbana, não só na sociedade norte-americana, em que a "nova liderança política negra está baseada em sua capacidade de atuar como intermediária entre o mundo empresarial, o estabelecimento político e os pobres confinados a guetos"[19].

Em Curitiba, os integrantes se socializam e interagem em seu ambiente local, seja a vila (que eles chamam de "quebrada"), seja a cidade (que eles reconhecem como sendo "maquiada"), formando uma espécie de rede (ou, como eles denominam, "um tráfego" social de idéias na periferia) por meio do *rap*. Ao mesmo tempo que é possível precisar os espaços de atuação dos atores na periferia da cidade, há um padrão específico de discurso ou de comportamento que pode resultar na identificação de uma identidade absolutamente distinta da identidade dos outros jovens não integrantes do movimento *hip-hop*, a de pertencer a um espaço marginal, em que eles credibilizam a união e a denúncia da realidade social como um elemento essencial na atuação dos atores que se autodenominam *rappers*. Conseqüentemente, há um agrupamento de indivíduos em uma mesma organização comunitária que, ao longo do tempo, gera um sentimento de pertença a um movimento que tem uma identidade cultural. Ainda conforme Castells:

> Os movimentos urbanos certamente abordam as verdadeiras questões de nosso tempo, embora não o façam na escala nem nos termos adequados a essa

[15] CASTELLS, M. *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura.* 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001; p. 22, v. 2.

[16] CASTELLS, 2001; p. 23.

[17] Para Castells, o *significado* é definido como uma identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por esse ator. Ainda que toda identidade possa ser compreendida como uma construção social, a principal questão para Castells é entender como, e a partir de quê, por quem e por que isso acontece.

[18] Além da identidade de resistência, existe a identidade legitimadora e a identidade de projeto. CASTELLS, 2001; p. 24.

[19] CASTELLS, 2001; p. 73.

> empresa. Entretanto, não há saída, pois tais movimentos representam a última reação à dominação e à exploração renovada nas quais nosso mundo se encontra submerso. São mais que um último baluarte simbólico e um grito desesperado: são sintomas de nossas próprias contradições, sendo, portanto, potencialmente capazes de superá-las... Eles produzem nossos significados históricos, a ponto de fingir que constroem, sob a proteção das "muralhas" da comunidade local, uma nova sociedade que eles próprios reconhecem ser inatingível. E conseguem fazê-lo alimentando os embriões dos futuros movimentos sociais no universo das utopias locais que constroem para que nunca se rendam à barbárie.[20]

O pressuposto da análise da atuação dos *rappers* que fazem parte do movimento *hip-hop* de Curitiba como um movimento social e cultural é a representação social que os próprios atores reconhecem como legítima. Suas práticas discursivas são sua autodefinição. Com base nesse pressuposto, cuidamos para não haver a intenção de interpretar a "verdadeira" consciência social desse movimento como se sua existência somente se desse pela presença de contradições. No mesmo sentido, é relevante atentar para a necessidade de estabelecer uma relação entre esse movimento (a partir de suas práticas, valores e discursos) e os processos sociais possivelmente associados, como, por exemplo, a "democracia racial no Brasil", "a construção da identidade do paranaense" e "a idéia da harmonia racial entre todas as etnias de Curitiba e do Estado". Assim, consideramos a construção da imagem de que o problema das desigualdades no País é apenas social e que, resolvendo esse aspecto, o problema racial seria conseqüentemente solucionado.

PERFIL DOS *RAPPERS* E SUAS AÇÕES NAS ESCOLAS DE CURITIBA

No mapeamento de 2005, das 54 bandas envolvendo 164 integrantes em Curitiba e região metropolitana, compusemos um quadro completo das principais escolas que são beneficiadas por ações diretas dos *rappers* e as possíveis mudanças verificadas no perfil das bandas e dos integrantes do *rap* em relação a 2002.

Do total de integrantes do *rap*, em 2005, 89,02% são do sexo masculino e 10,98% do sexo feminino. Em relação à cor, 53,66% se consideram "brancos", 23,78% "pretos", 20,12%, "pardos" e 2,44% entraram na categoria "outros" (Tabela 1).

Tabela 1. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana distribuídos conforme a cor, 2005

Cor	(%)
Brancos	53,66
Pretos	23,78
Pardos	20,12
Outros	2,44

Na comparação com a pesquisa de 2002[21], houve uma diminuição percentual e quantitativa de integrantes de negros entre os *rappers*. Em 2002, eles representavam 68% dos integrantes, e em 2005 apenas 43,90% (23,78% pretos e 20,12% pardos). Em 2002, por exemplo, de cada 10 integrantes, 7 eram negros (pretos e pardos). Em 2005, de cada 10 integrantes, 4,5 eram negros. No mesmo sentido, atentamos para o fato de que os autodeclarados "pretos" são muito incidentes na pesquisa por representar 23,29% dos integrantes no total geral[22]. Também entre os atores do sexo masculino, os pretos são 23,29%, os pardos 20,55% e os brancos 53,42% (Tabela 2). Entre os integrantes do sexo feminino, 27,68% se consideram pretas, 16,67% pardas e 55,55% brancas (Tabela 3).

Tabela 2. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana do sexo masculino distribuídos conforme a cor, 2005

Sexo masculino	(%)
Brancos	53,42
Pretos	23,29
Pardos	20,55
Outros	2,74

[20] CASTELLS, 2001; p. 80

[21] Em 2002, o mapeamento identificou 40 bandas envolvendo 153 integrantes. Em média, havia 3,8 integrantes por banda de *rap*. Em 2005, a média era de 3,03 integrantes por banda.

[22] Segundo o censo do IBGE de 2005, em Curitiba e região metropolitana, os pretos representavam 2% da população e os pardos, 17,7%.

Negro e educ_2B.indd 99 8/8/07 10:46:16 PM

Tabela 3. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana do sexo feminino distribuídas conforme a cor, 2005

Sexo feminino	(%)
Brancas	55,55
Pretas	27,78
Pardas	16,67
Outros	0

O pertencimento ao grupo "preto" pode ser considerado uma característica marcante desse perfil de jovens na cidade de Curitiba, demonstrando que, no Paraná, os jovens que se declaram "pretos" em 100% dos casos igualmente se consideram "negros", e somente 53,6% dos pardos teriam essa percepção.[23]

Em relação ao sexo feminino, as *rappers*, em geral, estão pouco representadas nas bandas. Em 2002, eram 15% de todos os integrantes, número que caiu para 10,98% em 2005. Em 2002, 77,3% delas eram negras, e em 2005 eram 44,22% (27,78% de pretas e 16,67% pardas). Isso revela que as integrantes negras, de forma especial, foram as que mais se evadiram das bandas de *rap*. As integrantes brancas eram 22,7% em 2002, e em 2005, 55,55%[24] (Tabelas 4, 5 e 6).

Tabela 4. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana distribuídos conforme o sexo, 2005

Sexo	(%)
Masculino	89,02
Feminino	10,98

Tabela 5. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana do sexo feminino distribuídas conforme a cor, 2005

Sexo feminino	(%)
Brancas	55,55
Pretas	27,78
Pardas	16,67
Outras	0

Quanto à situação profissional dos *rappers*, em 2005, 59,75% deles realizavam algum trabalho remunerado. Os que "não trabalhavam ou estavam desempregados" somavam 34,14%. Os negros somavam 53,57% dos jovens que "não trabalhavam nem estavam desempregados", e os jovens brancos, 44,65%. Daqueles que "exerciam alguma função remunerada", 54,08% eram jovens brancos e 42,85%, jovens negros. Observamos, portanto, que os jovens negros se mostram mais vulneráveis que os jovens brancos, pois são mais incidentes na variável que considera a situação de "não-remuneração ou desemprego" e menos incidentes entre os jovens que "exercem alguma atividade remunerada".

Tabela 6. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana do sexo masculino distribuídos conforme a cor, 2005

Sexo masculino	(%)
Brancos	53,42
Pretos	23,29
Pardos	20,55
Outros	2,74

O mesmo se verificou na pesquisa sobre juventude, ensino médio, educação e mercado de trabalho no Paraná[25], que constatou que, entre os jovens que começaram a exercer um trabalho remunerado com "menos de 14 anos" de idade e "entre 14 e 16 anos", a maior incidência é de alunos negros. Detectou-se ainda que os indivíduos brancos, independentemente do sexo, estão entre aqueles que mais recebem remuneração, excetuando aqueles que recebem "menos de três salários mínimos". Os jovens negros que freqüentam as escolas de Curitiba no terceiro ano do ensino médio somam 85,72% daqueles que recebem até um salário mínimo como renda familiar. Em relação ao perfil familiar, o estudo demonstrou que os jovens negros têm famílias mais numerosas, com "sete a nove" indivíduos. Entre as mulheres negras, essa incidência é ainda mais alta. Outra variável importante é que, apesar de os jovens negros representarem menos de 20% da população na cidade de Curitiba, eles somam mais de 41% daqueles que contribuem financeiramente com a família.[26]

[23] GARCIA DE SOUZA, M. "Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras do ensino médio do Paraná no mercado de trabalho". In: BRAGA, M. L. S. (org.). *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola.* Brasília: MEC/Secad, 2006.

[24] Em 2002, os integrantes do sexo masculino negros eram 66%, e em 2005, 43,89%.

[25] GARCIA DE SOUZA, 2006.

[26] GARCIA DE SOUZA, 2006.

No caso dos *rappers*, em 2002, 37% deles estavam cursando o ensino médio. Em 2005, esse número caiu para 23,68%. Em 2002, 35% já tinham concluído o ensino médio, número que chegava a 35,97% em 2005. Em 2002, 6,4% dos integrantes cursavam o ensino superior, e em 2005 eram 6,7%. Em 2005, 18,90% dos integrantes "ainda não estavam no ensino médio" e 20% dos integrantes não responderam a essa questão[27] (Tabela 7).

Tabela 7. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana distribuídos conforme o grau de escolaridade, 2005

Escolaridade geral	(%)
Ensino fundamental incompleto ou completo	18,90
Ensino médio incompleto	23,68
Ensino médio completo	35,97
Ensino superior incompleto	6,7
Não respondeu	20,73

Sobre a escolaridade dos *rappers* do sexo masculino, em 2002, 28,80% "ainda não estavam no ensino médio", e em 2005 esse número caiu para 22,95%. Em 2002, 36% cursavam o ensino médio, e em 2005 eram 27,86%. Em 2002, 26,43% já tinham concluído o ensino médio, e em 2005 esse número chegava a 40,83%. Em 2002, 5,74% cursavam o ensino superior, e em 2005 eram 8,1% (Tabela 8). Ou seja, em 2005, havia muito mais *rappers* do sexo masculino com o ensino médio completo e cursando o ensino superior em comparação a 2002.

Tabela 8. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana do sexo masculino distribuídos conforme o grau de escolaridade, 2005

Escolaridade feminina	(%)
Ensino fundamental incompleto ou completo	22,95
Ensino médio incompleto	27,86
Ensino médio completo	40,83
Ensino superior incompleto	8,1

Em 2005, o total de integrantes do sexo masculino estava distribuído da seguinte forma: "ainda não estavam no ensino médio" 11,47% dos brancos e 10,5% dos negros; com ensino médio incompleto, eram 13,11% brancos e 14% negros (9,1% pretos e 4,91% pardos); com o ensino médio completo, eram 27,04% brancos e 12,28%, negros; 6,55% dos brancos e 1,62% dos negros cursavam o ensino superior.

Dos integrantes do sexo masculino que optaram pela variável "ainda não estar no ensino médio", 50% eram brancos e 46,42%, negros (35,71% pretos e 10,71% pardos); com o ensino médio incompleto, eram 47,05% brancos e 49,99% negros (32,35% pretos e 17,64% pardos); entre os que tinham o ensino médio completo, 66% eram brancos e 30%, negros (18% pretos e 12% pardos); a proporção dos que estavam no ensino superior era 80% de brancos e 20% de negros (10% de pretos e 10% dos pardos). No caso do sexo masculino, a maior desvantagem dos integrantes negros em relação aos brancos se concentrava nas variáveis "ensino médio completo" e "ensino superior".

Já no sexo feminino, nota-se que, em 2002, as integrantes cursavam o ensino médio em pequena proporção (17%). Em 2005, 18,37% delas ainda não estavam no ensino médio e 25% declaravam ter "ensino médio incompleto". Em 2002, 77,27% delas tinham concluído o ensino médio (do total, 63,63% eram negras), e em 2005 esse número caiu para 50% (sendo 25% delas negras). Em 2002, 4,54% cursavam o ensino superior, e em 2005 eram 6,25% (Tabela 9). Em relação à cor, em 2002, não havia *rappers* brancas cursando o ensino superior, e 100% delas eram negras. Em 2005, 100% delas são brancas.[28]

Tabela 9. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana do sexo feminino distribuídas conforme o grau de escolaridade, 2005

Escolaridade feminina	(%)
Ensino fundamental incompleto ou completo	18,37
Ensino médio incompleto	25
Ensino médio completo	50
Ensino superior incompleto	6,25

Na variável "não estar cursando ainda o ensino médio", do total geral das integrantes, 11,1% eram negras e 5,55%, brancas; com ensino médio incompleto, as negras representam 11,1% e as

[27] Considerando que 20% dos integrantes não informaram a escolaridade, nossa amostra enfatizará os dados gerais daqueles que informaram a escolaridade. Segundo os atores, alguns *rappers* não responderam por-que têm escolaridade muito baixa. Em geral, "não terminaram nem a quarta série. aAí, *eles* teêm vergonha".

[28] Segundo os atores, há explicações duas possíveis para esses números: estsas integrantes podem "ter concluído o curso e abandonado o *rap* ou talvez deixado o *rap* para terminar o curso".

brancas, 16,66%; com mais incidência, as negras aparecem com 22,21% do total das integrantes com ensino médio completo (16,66% das pretas e 5,55% das pardas) em comparação a 27,77% das brancas com esse mesmo nível de escolaridade.

Assim, em 2002, as mulheres *rappers* representavam 15% na pesquisa, e em 2005 eram 10,98%. As mulheres negras eram 77,27% das integrantes, e em 2005 representavam apenas 44,44%. Ou seja, o número de mulheres diminuiu no *rap*, especialmente o de mulheres negras (em quase 50%). No mesmo sentido, o grau de escolaridade sofreu uma queda, destacadamente entre aquelas que ainda não chegaram ao ensino médio e ao ensino superior.

Ou seja, entre aquelas que optaram pela variável "ainda não estar no ensino médio", 33,33% eram brancas e 66,66%, negras (33,33% pretas e 33% pardas); entre as que declararam ter "ensino médio incompleto" 60% eram brancas e 40%, negras (20% pretas e 20% pardas); "ensino médio completo" foi declarado por 20% das brancas e 80% das negras (60% pretas e 20% pardas); "cursando o ensino superior" foi a variável assinalada por 100% das brancas. Assim, identifica-se que as brancas são mais incidentes na variável "ter o ensino médio incompleto" e "estar cursando o ensino superior", e as negras aparecem mais em "não estar no ensino médio" e "ter o ensino médio completo".[29] A partir desse diagnóstico, pode-se constatar certa dificuldade das integrantes negras em ingressar no ensino superior.[30]

Já entre o total de *rappers* que cursavam o ensino superior, havia 85,7% negros em 2002 e apenas 10% em 2005. No total, 50% das bandas de *rap* foram extintas, e as que surgiram apresentavam incidência 50% maior de integrantes brancos.[31]

O Paraná é o Estado com maior quantidade e proporção de negros da Região Sul do Brasil. A população negra representa 24,5% do contingente populacional desse Estado. Entre os negros, 2,2% são pretos e 22,2%, pardos. Na cidade de Curitiba e região metropolitana, os negros somam 19,7%, sendo 2% de pretos e 17,7% de pardos. No Paraná, há 21,5% de analfabetos funcionais na faixa etária de 15 anos ou mais, sendo 18,5% brancos, 35,1% pretos e 30,1% pardos. Em Curitiba e região metropolitana, 13% dos brancos, 24,1% dos pretos e 21,7% dos pardos são analfabetos funcionais.[32]

Ao mesmo tempo, com base no grupo racial, a situação de desvantagem educacional entre os indivíduos com 15 anos ou mais revela um quadro perverso de racismo no sistema educacional. No Paraná, os brancos têm, em média, 7,7 anos de estudo, os pretos 5,6 e os pardos 6 anos de estudo. Ou seja, em relação aos brancos, os pretos estão com 2,1 anos a menos e os pardos 1,7 ano a menos de estudo. Os pretos, nesse caso, estão em maior desvantagem educacional no Estado quando comparados aos pardos. Porém, em Curitiba e região metropolitana, a diferença de anos de estudo dos pretos e dos pardos em relação aos brancos é equivalente: pretos e pardos apresentam 7 anos de estudo em comparação a 8,7 anos de estudo dos brancos. Assim, a desvantagem educacional é de 1,7 ano de estudo a menos em relação aos brancos.[33]

Estudo realizado em 2006, somente entre jovens matriculados no terceiro ano do ensino médio regular de escolas públicas do Paraná, revelou que os jovens negros se encontram nas faixas etárias mais avançadas: "entre 19 e 21 anos" e "entre 22 e 25 anos". Por se tratar do ensino médio regular, os dados demonstram a inexpressiva presença de pretos e pardos nas séries correspondentes

[29] Destacamos que as mulheres pretas são 60% nestsa variável.

[30] Apesar de existir um Programa de Inclusão Social e Racial na Universidade Federal do Paraná, que destina 20% das vagas para negros e 20% para alunos oriundos de escolas públicas, muitas lideranças do *rap* de Curitiba são contrária às "cotas para negros" na universidade por acreditar que as reservas deveriam ser apenas para pobres.

[31] Os integrantes da maior parte das bandas que foram extintas migraram para outras bandas ou os seus integrantes se evadiram e estão trabalhando ou cuidando de seus filhos. Segundo os atores, na medida em que "o cara casa ou tem filhos, ele precisa dedicar mais tempo à família. Fazer *rap* não dá dinheiro, e, quando dá dinheiro, é pouco ou quase nada" (declaração de um integrante do *rap*). No mesmo sentido, de acordo com os depoimentos, verificamos que algumas bandas foram extintas porque seus integrantes foram presos ou assassinados. Outros integrantes "caíram no mundo das drogas e estão perdidos" e outros "aceitaram Jesus", ou seja, tornaram-se evangélicos e podem ter migrado para uma banda *gospel*.

[32] IBGE, 2005.

[33] IBGE, 2005.

Negro e educ_2B.indd 102 8/8/07 10:46:19 PM

às faixas etárias identificadas como "ideais" e o aumento significativo de indivíduos desse grupo de cor em séries que não correspondiam à sua faixa etária mais avançada. Os jovens negros "pretos" são mais destacados numa proporção muito mais elevada entre os que perderam "2 anos" e "de 5 a 6 anos" na trajetória escolar.[34]

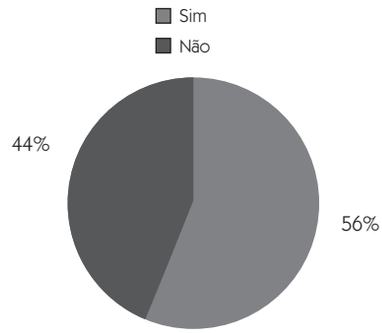
Os *rappers* de Curitiba e região metropolitana estão espalhados pela cidade em 76% dos bairros. Em relação a 2002, a forma de distribuição geográfica das bandas sofreu algumas mudanças em 2005. As regiões norte e oeste de Curitiba continuam sendo as regiões onde há maior concentração de bandas de *rap*. Porém, a região leste teve um aumento significativo de bandas existentes em relação ao ano de 2002, enquanto a região sul da cidade sofreu uma queda do número de bandas existentes, com 12,96% de bandas em 2005 em comparação a 25% em 2002. Destacamos, no entanto, que a região sul da cidade de Curitiba sempre foi caracterizada como uma região de grande concentração de moradias populares oriundas de ocupações irregulares nas décadas de 1980 e 1990. Nas últimas décadas, essa região sofreu um inchaço populacional, registrando índices ainda mais altos de miséria e pobreza, bem como um número elevado de indivíduos negros. No entanto, na região central, quase dobrou o número de bandas existentes. Diferentemente de muitas cidades, a região central de Curitiba concentra alguns dos bairros com maior índice de desenvolvimento humano (IDH) da cidade e menor número de jovens.

Contudo, a maior parte das apresentações e dos *shows* dessas bandas não está concentrada especificamente em uma ou outra determinada região. De acordo com os *rappers*, 76% das bandas migram para outros lugares, "do centro para periferia o tempo todo". Entretanto, o centro da cidade apareceu mais freqüentemente na pesquisa (16,67% dos lugares), e a região da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) somou 12,96% dos lugares onde há atividades dos *rappers*. Apesar de possuir uma grande concentração de indústrias, a CIC também é um espaço de concentração de pobreza, miséria e violência. É nessa região que os *rappers* mais realizam trabalhos nas escolas, o espaço geográfico em que mais acontecem *shows* nas vilas, atraindo centenas e milhares de jovens.

Em 2002, havia poucas bandas com CD gravado, muitas gravações eram feitas de forma caseira, com pouca qualidade, muita dificuldade de veiculação entre os *rappers* e sem nenhuma inserção na indústria cultural.
Os jovens conheciam o som e as letras das bandas participando dos *shows* na periferia. Ou seja, suas ações e seus *shows* se apresentavam como única estratégia de divulgação da banda. Somente 20% das bandas tinham CD gravado, e na sua maioria eram CDs coletivos com participação de várias bandas. Em 2005, o cenário já se mostrava diferente: 46,3% das bandas tinham CD gravado.

Mesmo considerando que os *rappers* estão se apropriando mais da indústria cultural e podem, assim, divulgar suas músicas, inclusive em rádios, a escola continua sendo um espaço muito procurado pelos *rappers*. Em média, 50% das bandas realizam atividades nas escolas públicas de Curitiba e região metropolitana, e 55,56% das bandas afirmam ter músicas com letras que falam sobre a importância da educação ou a necessidade de educação de qualidade como política pública essencial a ser realizada pelo poder local. Evidencia-se, portanto, a preocupação com a qualidade da educação tanto nos discursos como nas letras cantadas (Gráfico 1).

Gráfico 1. Grupos com músicas sobre educação



O mais difundido entre os estilos de música cantados pelos *rappers* em todos os espaços geográficos da cidade e sobretudo no interior

[34] GARCIA DE SOUZA, 2006.

da escola é o "*rap* realista", estilo de 55,56% das bandas, que reflete a realidade contemporânea dos *rappers* e dos indivíduos que vivem na periferia, ou seja, fala da questão social, entendida por eles como uma das características do *rap* curitibano.

Adotado por 9,26% das bandas, o "*rap* politizado" trabalha com letras que falam do capitalismo, da política, do governo, da escravidão, da falta de cultura e arte na periferia, o que, segundo nosso olhar, sugere um *rap* que possibilita uma leitura mais ampla da sociedade, pois não é apenas o relato de um fato, como no caso do *rap* realista.

O "*rap underground*", por sua vez, é um estilo que se mostra em ascensão na cidade, apesar de ser mais criticado por ativistas do movimento *hip-hop*, que acreditam que o *rap* tem de enfatizar a arte, a cultura e a questão social. Alguns integrantes do movimento dizem que o *underground* é um *rap* mais voltado para a classe média. Observado em 11,11% das bandas, o *underground* não aparenta ter preocupação em refletir a realidade "nua e crua". Ou seja, ao mesmo tempo que fala do cotidiano das pessoas e da sociedade, não tem cunho ideológico nem político de contestação, como é o caso do *rap* realista.

O "*rap* positivista", estilo de 5,56% das bandas, segundo os atores, fala de "coisas boas da vida" e tem a preocupação de ser mais otimista em relação à realidade social, muitas vezes apontando saídas. Alguns acreditam que o termo mais correto seria "*rap* otimista".

Do mesmo modo, representando 3,70% das bandas, o "*rap* futurista" também não demonstra preocupação com a realidade atual, podendo até mesmo "falar de questões que não existem na sociedade real e são uma imaginação do poeta" (o *rapper*).

Assim como o *underground*, o "*rap gospel*" está em ascensão, representando 9,26% das bandas. Suas letras traduzem a compreensão de que a mudança da realidade social passa pelas crenças nos valores do cristianismo e pelo "encontro espiritual com Jesus Cristo". Esse estilo de *rap* se mostra bem-aceito em escolas públicas, igrejas e alguns bares da cidade (Tabela 10).

Tabela 10. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana distribuídos conforme o estilo musical, 2005

Estilos de *rap*	(%)
Realista	55,56
Underground	11,11
Politizado	9,26
Gospel	9,26
Positivista	5,56
Futurista	3,70

Entre as principais atividades que os *rappers* realizam nas escolas públicas de Curitiba, estão as apresentações, ou *shows*, feitas por 55,56% das bandas em datas comemorativas ou festas que acontecem nas escolas. Em muitos casos, a escola abre espaço no fim de semana para *shows* que, em alguns casos, têm como intenção arrecadar roupas e alimentos para doação na periferia. Em 25,93% dos casos, os *rappers* também fazem palestras nas escolas e falam de drogas, violência, valorização da educação, sobre o *rap* e sobre os cinco elementos do movimento *hip-hop*, etc. Em geral, esses jovens *rappers* são convidados por professores ou pelos próprios alunos da escola e muitas vezes já participam de projetos organizados pela Secretaria de Educação. Além disso, pelo menos 16,67% das bandas participam de projetos sociais no interior da escola e 11,11% realizam oficinas sobre o movimento *hip-hop* ou somente sobre grafite e *rap*. Um dos grandes fatores da solicitação de seus trabalhos considera a aceitação, por parte dos alunos das escolas, das atividades realizadas pelo movimento *hip-hop* (Tabela 11).

Tabela 11. *Rappers* de Curitiba e região metropolitana distribuídos conforme a atividade realizada nas escolas, 2005

Principais atividades realizadas nas escolas	(%)
Apresentações	55,56
Palestras	25,93
Projetos	16,67
Oficinas	11,11

Esses dados podem nos dar pistas importantes sobre os rumos do *rap* em Curitiba quanto ao aumento percentual e quantitativo de integrantes brancos, mas também em relação aos estilos das letras de música, ao perfil e à forma de ação nas escolas da cidade.

Negro e educ_2B.indd 104 8/8/07 10:46:21 PM

Quanto ao pertencimento racial, é importante atentar para alguns fenômenos observados entre os integrantes do *rap* de Curitiba e região metropolitana: o grande aumento, numérico e quantitativo, de integrantes brancos entre os *rappers*; a queda proporcional e quantitativa de atores negros; a diminuição da presença de atores do sexo feminino, quase 50% das mulheres se desligaram do movimento; a ascensão de estilos como o *rap gospel* e o *underground*; a ação menos incidente dos *rappers* nas escolas nos últimos anos quando comparada à de 2001 e 2002.

As bandas compostas por integrantes brancos são, em sua maioria, aquelas que têm CD gravado e que, no dizer dos atores, contam "com mais estrutura" que as outras, exceto as bandas mais antigas da cidade, cuja maioria dos integrantes é negra. Contudo, segundo os atores, essas bandas também tiveram dificuldades. Citando algumas bandas famosas, um deles diz:

> Mesmo essas também tiveram problemas de infra-estrutura do grupo ou um integrante ou outro saiu. Tem a banda "C", sabe? Que é das mais organizadas e com muita visibilidade em que o integrante "B" foi expulso da banda porque se envolveu com *crack*... E o cara também era negro. Em vez de ajudarem o cara a sair das drogas, expulsaram o cara... E na banda "D", que é muita respeitada, o MC "DB", que é negro, tem que trampar na cadeia pra se sustentar... Na banda "X" o "Y", virou evangélico e "aceitou Jesus"[35], saiu da banda e ninguém mais o reconhece... Eu podia ficar falando de um monte de outras bandas que têm negros e que tem tido problemas.

Outro fator importante no dizer dos *rappers* "é que antigamente o pessoal estava mais preocupado com o social e fazia mais *shows* contra fome e frio, essas coisas... Hoje, o pessoal está preocupado em ser um profissional no movimento, atrair o seu público e, se der, também arrumar algum dinheiro". Porém, poucos são os integrantes que conseguem se manter economicamente por meio do *rap*: "Tem um ou dois que eu conheço. O dinheiro do CD é para pagar a reprodução, e não sobra muito".

A partir do mapeamento das 54 bandas, foi possível localizar as três escolas públicas em que as bandas de *rap* afirmaram ter realizado mais atividades: uma no bairro Santa Cândida[36], outra no bairro Cajuru[37] e outra na Cidade Industrial de Curitiba[38]. Esses bairros apresentam graves problemas sociais e grande incidência de bandas de *rap*.

O QUE A ESCOLA TEM A DIZER SOBRE OS *RAPPERS*?

A pesquisa realizada em três escolas de Curitiba[39] demonstrou o quase completo desconhecimento dos professores e da direção das escolas sobre a ação dos *rappers*, os signos do movimento *hip-hop* e como suas ações poderiam contribuir com a escola. A ação dos *rappers*, no entanto, acontece no interior da escola, em sala de aula, no intervalo, nos recados deixados nas paredes, nas linguagens específicas dos *rappers* e no seu vestuário. De certa forma, segundo depoimentos de professores e dos próprios *rappers*, não há, por parte da escola, o reconhecimento e a assimilação dessas estratégias de ação como práticas pedagógicas a serem valorizadas na construção de impactos positivos de acordo com o objetivo da escola e da comunidade escolar.

[35] Para os atores, quando um *rapper* "aceita Jesus", em geral ele muda o ciclo de amigos e de ações e se afasta dos *rappers* ou, em alguns casos, vai para uma banda *gospel*. No dizer deles, o indivíduo fica irreconhecível.

[36] De acordo com dados de 2000 do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), o bairro Santa Cândida tem 27.870 moradores, com 12% de negros (pretos e pardos). Em relação à faixa etária, há pelo menos 8 mil jovens entre 15 e 29 anos. A renda mediana das famílias é de 3,97 salários mínimos.

[37] Ainda conforme os dados do ano de 2000 do IPPUC, o bairro Cajuru abriga 89.784 moradores, dos quais 20,67% são negros. Os jovens somam 25.963. A renda mediana dos indivíduos no bairro é de 3,31 salários mínimos.

[38] Os dados do IPPUC de 2000 indicam que o bairro tem 157.461 habitantes, dos quais 19,29% são negros, com alta incidência de autodenominados pretos (4,04%). No bairro, há 46.789 indivíduos jovens. A escola que pesquisamos é uma escola municipal. O rendimento médio da população é de 3,25 salários mínimos.

[39] Das escolas pesquisadas, todas tinham mais de 2 mil alunos. Nos depoimentos, constatou-se uma forte ação do movimento *hip-hop* nas escolas, especialmente dos *rappers*, sobretudo entre 2001 e 2003. As coordenações pedagógicas afirmam que, em 2005 e 2006, as ações foram isoladas e de baixa incidência. Os vários depoimentos destacam, nos últimos anos, a existência de várias ações, ainda que de forma tímida quando comparadas às dose anos anteriores.

Negro e educ_2B.indd 105 8/8/07 10:46:22 PM

Em alguns casos, houve consenso por parte dos funcionários, dos professores, da coordenação pedagógica e da direção de que esse é "um movimento dos alunos na escola". No depoimento dos atores da escola, não foi identificada nenhuma afirmação de que a ação dos *rappers* poderia ter impacto na trajetória educacional dos alunos em geral ou especialmente dos negros, assim como no que diz respeito ao "combate à violência nas escolas", tema importante e constante na pauta dos professores e nas reuniões pedagógicas.

Ou seja, a escola convive com os signos do movimento *hip-hop*, mas não há integração. Assim, parecem existir dois mundos no ambiente escolar: de um lado, o da escola e, de outro, aquele dos jovens de periferia integrantes e simpatizantes do movimento *hip-hop* que estudam na escola. De acordo com as teorias de Paulo Freire, o educando sempre interfere no mundo da escola, pois, de alguma forma, "todos agem e buscam respostas para suas necessidades, por isso não há ser humano vazio de conhecimento, de cultura"[40].

Com ações isoladas, apenas alguns professores se destacaram como docentes que trabalham com os *rappers*, em geral, não como um projeto de toda a escola, mas numa disciplina específica e de forma isolada. Não é algo planejado pedagogicamente pelos professores durante o ano ou algo que diz respeito ao projeto político-pedagógico da escola, e muitos professores nem chegam a conhecer detalhes do projeto. No mesmo sentido, verifica-se que, na maior parte das escolas analisadas, no horário do intervalo, os alunos dançavam *break*, que é um dos elementos do movimento *hip-hop*. Segundo uma professora, "o *break* é uma espécie de febre que também está atraindo muitas mulheres".

De acordo com Padilha e Antunes, o educador tem de ser provocado a elaborar estratégias de ação no cotidiano das relações sociais da escola, pensando, sobretudo, nas características da comunidade escolar do ponto de vista social, econômico e cultural e no modo como essas especificidades são apreendidas e trabalhadas na escola do ponto de vista pedagógico, com objetivo de incluir (e não excluir) os detentores de formas de organização e cultura diferenciadas daquelas historicamente aceitáveis. Assim, é preciso falar:

> (...) de uma escola que trabalha cotidianamente, no seu currículo, com os processos de educação informal e não-formal presentes na sociedade e com os problemas relacionados à desigualdade social e à exclusão social e cultural com os conflitos surgidos fora e dentro dela. (...) Nesse sentido, a escola precisa se abrir efetivamente para as questões da integração dos excluídos. Mais do que a integração, é necessária e urgente a inclusão.[41]

Os depoimentos sempre confirmam que "alguém convidou a banda" e "alguém divulgou a hora", os próprios alunos fizeram tudo. De acordo com os membros da direção, a escola cumpriu sua parte abrindo as portas para a comunidade. A idéia da integração deve ser precedida pela interação e pelo direito de não ser discriminado. Ou seja, é o direito de o indivíduo estar integrado na realidade social da escola que deve, nesse sentido, compreender os educandos como "parte da escola" e, por isso, decidir e construir junto com eles o sentimento de pertença, ajudando a:

> (...) construir e reconstruir o espaço e a convivência, considerando os desejos, as expectativas, as necessidades e os interesses de todos que compõem o grupo. Integração é um processo no qual a pessoa é capaz de participar da escola ou de outro espaço do jeito como ele está organizado. Já a *educação inclusiva* é a proposta de tornar a escola acessível, garantindo a participação de todas as pessoas.[42]

Nesse sentido, para Arroyo:

> (...) a concepção do povo e de sua ação como sujeito político exige uma revisão profunda da relação tradicional

[40] PADILHA, P. R.; ANTUNES, A. *O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades.* V Seminário Nacional de Educação "Utopias humanas: sonhos! Liberdade, inclusão e emancipação. Por que não?". Caxias, maio de 2004 (disponível em http://www.paulofreire.org).

[41] PADILHA; ANTUNES, 2004.

[42] PADILHA; ANTUNES, 2004. (Grifo da autora.)

> entre educação, cidadania e participação política. Para equacionar devidamente o peso da educação na cidadania, teremos que prestar atenção aos processos reais de constituição e de formação do povo como sujeito político, que processos são estes e como se dão.[43]

Em outros depoimentos, os professores destacaram a ação dos jovens *rappers* como formas de "reforço à indisciplina, ao barulho e à bagunça":

> Muitas vezes, eu deixo de trabalhar com o tema. Eu já pedi para eles fazerem um *rap* sobre a aula de história e foi muito legal. Mas fica difícil porque os colegas professores não entendem e ficam controlando nossas ações e pedindo silêncio. A escola ainda é um espaço de muita opressão e ordem. O que tem na escola de movimento *hip-hop* é pela ação de alguns poucos professores ou é pelos alunos fazendo para eles mesmos, porque os professores pouco aparecem. A escola mesmo não participa. (Professora de história)

Conforme verificamos, parece não existir, por parte das estruturas pedagógicas das escolas pesquisadas, uma apropriação das ações que acontecem no interior da escola e que foram pensadas pela juventude negra e pela juventude de periferia sobre temas relevantes, como a violência, o combate às drogas e a valorização da educação:

> Desde 2002, não acontece mais nenhuma apresentação, porque a professora que tocava os projetos saiu da escola... É possível identificar a estética do movimento *hip-hop* e a linguagem dos *rappers* na atitude dos alunos, mas os professores não trabalham, eles precisam estar sensibilizados, eu preciso dos professores para tocar os projetos. A abertura da escola existe, mas preciso de apoio. Nos últimos três anos, não aconteceu nada na escola. O que aconteceu em 2002 foi um projeto isolado de uma professora que pediu remoção. (Diretora de escola)

Em todos os relatos, reiterou-se que as ações existentes nas escolas são incentivadas de forma isolada por professores que eventualmente as utilizam, por exemplo, na disciplina de história ou artes, mas não há uma visão acerca da pedagogia do movimento:

> Para os professores, esses jovens não fazem música. Isso não é música para eles e muito menos cultura, e os professores que utilizam *rap* não estão fazendo nada de educação, é como se estivessem matando aula. E aí os alunos ficam agitados na aula, e eu fico incomodada, porque daqui a pouco o professor da sala ao lado vai reclamar achando que eu tô matando aula e fazendo bagunça. Para os professores, isso não é aula. Eles não estão nem aí e não sabem nada do movimento. Eles não têm dimensão do *rap*. Às vezes, os alunos divulgam, mas os professores não vêm muito. Os professores não percebem. (Professora de história)

No mesmo sentido, alguns relatos traduzem uma percepção diferenciada quanto à ação dos *rappers*, ou seja, de que os professores também utilizam os signos do *rap* na escola como forma de prevenção da indisciplina quando afirmam que "os alunos gostam, e isso ocupa suas mentes, isso ajuda. Se eles gostam, fica mais fácil". Notadamente, todas as escolas afirmaram haver uma queda no número de casos de violência física na escola ou do índice de pichações, evasão e repetência, mas em nenhum momento, por parte da direção das escolas, houve a indicação de que os jovens *rappers* teriam contribuído com esse cenário positivo.

O fato de a saída de alguns professores ter desencadeado a queda ou o término de ações do movimento *hip-hop*, especificamente o *rap*, nas escolas foi salientada pela direção das três escolas pesquisadas, o que destaca a importância do docente na fomentação dos espaços de inserção dos *rappers* nas escolas. Ou seja, o docente precisa estar sensibilizado quanto à importância pedagógica, cultural e política dos *rappers* nas escolas:

> O que falta são projetos envolvendo a escola. E aí a estrutura da escola, a direção, precisa permitir. Um dia, os alunos cantaram na aula em forma de repente o conteúdo, e a professora achou ótimo, mas foi uma ação isolada, que não vai para o planejamento da escola. E muita coisa do planejamento o professor não cumpre. (Professora de história)

[43] ARROYO, M. G. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, n. 68, p. 19. Campinas, dezembro de 1999.

Negro e educ_2B.indd 107 8/8/07 10:46:23 PM

Para Neves[44], não há como produzir conhecimento sem a contextualização histórica, social, política e cultural dos indivíduos. Ou seja, o sujeito não se forma alienado de seu ambiente social. Assim como é influenciado por seu tempo histórico, social e cultural, o indivíduo marca a sociedade em que vive. Nesse processo, a linguagem é o elemento diferenciador e diferenciado de cada tempo histórico, construído a partir da trajetória das diferentes sociedades, sempre marcada pelas práticas e pelas ações do indivíduo e da coletividade.

Outro dado que chama atenção é que, segundo os professores, a maioria dos alunos que cantavam e dançavam nas escolas estava cursando o ensino médio, e as escolas tiveram poucas apresentações culturais nesse ano porque os professores saíram da escola. Ou seja, as lideranças foram saindo e as ações foram acabando:

> De dois anos pra cá, eles não estão mais fazendo ensaio na escola. Antes, todos os sábados, eles se reuniam. Todo dia, na hora do intervalo, tinha *break* e oficina de *rap*. Todo mundo gostava, os alunos, os pais adoravam e as alunas gritavam para os *rappers*. Era uma festa. (Diretora de escola)

Sobre a presença de negros nas bandas, verifica-se, nos depoimentos dos professores, que eles notavam a sua presença, destacando que também havia alunos brancos, mas que, em geral, aqueles que lideravam eram negros.

O IMPACTO DA AÇÃO DOS *RAPPERS* NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE NEGROS EM CURITIBA

Comparando os anos de 2002 e 2005, identificou-se uma relativa diminuição do número de jovens negros no *rap* e uma conseqüente inclusão de jovens brancos, ainda que abordando temas menos politizados. Nesses dois anos, o número de bandas que aderiram aos estilos *gospel* e *underground* mostrou aumento significativo. Ao mesmo tempo, houve uma queda do grau de escolaridade dos jovens negros *rappers* em relação aos jovens brancos.

Nota-se também grande interesse dos jovens negros em fazer uma faculdade. Em contraposição a esse interesse, identificou-se entre os *rappers* uma recusa de muitos, um silenciar de outros e nenhuma defesa das cotas raciais em suas letras ou discursos.

Assim, na medida em que pretendíamos identificar em que sentido os *rappers* de Curitiba e região metropolitana apreenderam, dos ideais construídos acerca da cidade de Curitiba, cidade de Primeiro Mundo e capital européia, um discurso plurirracial e a idéia de harmonia racial, intentamos apontar algumas análises que possibilitassem um novo olhar acerca da cidade de Curitiba na década de 1990.

Alguns autores, como Oliveira[45] e Garcia[46], que se dispuseram a analisar o mito da cidade que deu certo também identificaram a idéia de capital européia, mas não fizeram necessariamente um recorte racial, ainda que tenham identificado, no discurso oficial, a supervalorização do imigrante europeu, sobretudo quanto ao planejamento urbano de Curitiba nos anos 1960 e 1970.

Acreditamos que a originalidade desta pesquisa está justamente em considerar a população negra num debate central na análise dessa cidade. Como já foi observado, algumas das características da modernização da cidade de Curitiba na virada do século XIX para o XX fundamentaram a construção da identidade cultural paranaense, embasada também no "meio físico" e na raça superior (como pensava a elite nacional), o elemento branco (o imigrante europeu).

Nesse contexto, enfatizamos a atuação do movimento *hip-hop* em Curitiba e região metropolitana, em especial a ação dos *rappers*, jovens de periferia, na maioria negros, que se

[44] NEVES, J. H. M. *A ação dialógica do docente contemporâneo na construção da identidade do sujeito*. Rio de Janeiro, 2006 (disponível em http://www.paulofreire.org/Biblioteca/Artigos_em_PDF/Artigo_Jose_Henrique.pdf).

[45] OLIVEIRA, D. *Curitiba e o mito da cidade modelo*. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

[46] GARCIA, 1997.

consideram porta-vozes da periferia, e destacamos como esses atores sociais que residem na cidade podem, de acordo com algumas características, sobretudo raciais e espaciais, apreender os discursos construídos acerca da identidade cultural da cidade e, em função do grande número de atividades nas escolas públicas, atraindo majoritariamente um público negro, construir estratégias eficazes de ação que provoquem impactos sociais positivos na trajetória dos jovens negros na cidade de Curitiba e região metropolitana.

Desse modo, é oportuno reiterar a singularidade do racismo curitibano, que nos parece ter uma especificidade quando comparado a outras cidades: não é negar os direitos dos "diferentes", mas negar justamente a sua existência.

Para entender os impactos sociais da atuação dos *rappers* na trajetória escolar de jovens negros de Curitiba entre 1999 e 2005, foi necessário mostrar o perfil das desigualdades educacionais em Curitiba por faixa etária e por freqüência escolar, além das desigualdades presentes em relação aos anos de estudo. Com isso, pudemos revelar o quadro perverso de racismo na educação no Estado do Paraná, ainda que em Curitiba as desigualdades raciais na educação apresentem dados menos nefastos que no Estado como um todo. Contudo, há uma concentração de jovens negros entre os analfabetos funcionais e uma reduzida presença entre aqueles com mais de doze anos de estudo. Em outros indicadores sociais, como emprego, renda individual e familiar, número de integrantes na moradia, dados de evasão e repetência, comprova-se a existência de uma intensa desigualdade racial entre os jovens negros no Paraná.

Ainda que a violência seja um tema constante nos debates nas escolas de todo o País, em Curitiba, a ação do movimento *hip-hop* não foi considerada importante para o fortalecimento das ações pedagógicas de combate à violência e de impacto positivo na trajetória escolar dos alunos, em particular dos alunos negros. De modo geral, os professores e as coordenações pedagógicas explicitaram em seus depoimentos que "o movimento *hip-hop* é de paz". No entanto, isso não resulta da compreensão dos valores e da pedagogia do movimento, mas, sim, "do discurso que os jovens de periferia, integrantes do movimento, faziam sobre o movimento". Em outras palavras, não se trata de uma compreensão teórica sobre o movimento. Falando de forma menos elaborada, pareceu-nos que, para a escola, se trata apenas de "uma espécie de febre entre os jovens".

O fato de que, na sua estrutura pedagógica, a escola não chega a ter uma visão sobre a pedagogia do movimento *hip-hop* impede que se reconheça a contribuição do movimento na trajetória escolar positiva de educandos negros e pobres. De certa forma, a visão que a escola tem do movimento, a partir dos professores, das coordenações e das direções, é de um movimento cultural como qualquer outro. Não existe uma especificidade de olhar pedagógico sobre o movimento e os impactos no vestuário, na estética, na postura política e na trajetória escolar dos educandos.

Em muitos casos, acredita-se na escola como um espaço à parte das ações da juventude desse movimento no ambiente escolar. Nesse sentido, as ações da juventude na escola são tidas como ações à parte dos processos pedagógicos e educativos. E essas ações serviriam apenas para *animar* os alunos e não para *educar*. Nos moldes apresentados pelos professores, esse "animar" seria de sinônimo de "*ocupar* os alunos com *coisas boas*, *coisas da paz*". No entanto, indaga-se:
O que são essas coisas? Quais os efeitos dessas coisas? Como a escola pode interagir pedagogicamente com essas coisas?
O que a escola tem a aprender com essas coisas?

Essas são questões importantes a serem pensadas pelas coordenações, pelas direções e pelos professores para que as práticas culturais e políticas dos jovens de periferia possam ser consideradas práticas educativas importantes na promoção da escola, do movimento *hip-hop* e da comunidade escolar como um todo.

A ação dos *rappers* contribui muito para a permanência e o sucesso dos jovens de periferia nas escolas, porque, entre outros fatores, valorizam a educação. Em vários momentos, observou-se o elogio explícito dos *rappers* para os alunos que voltaram a estudar e que estão fazendo faculdade. Eles acreditam que, por se reconhecer como

Negro e educ_2B.indd 109 8/8/07 10:46:25 PM

"porta-vozes da comunidade" e, mais diretamente, dos jovens de periferia, o seu trabalho nas escolas é fundamental para garantir a permanência dos jovens na escola, pois combate o uso de drogas e a violência, leva arte, cultura e paz para a escola. Segundo os depoimentos, quando um *rapper* volta para a escola, "a *galera elogia*" e, quando ele desiste, "*a gente incentiva a voltar*".

Ainda que a maioria deles se declare "preto", poucos fazem um discurso focado na questão racial. Em geral, acreditam que a pobreza e a miséria atingem a todos os indivíduos da mesma forma no universo da *periferia*. O cerne do debate não é o pertencimento racial ou as relações raciais na cidade e na periferia, inclusive no que se refere à idéia de Curitiba como uma *cidade européia*, mas é *a questão social*. Não encontramos críticas explícitas à idéia de Curitiba como uma cidade européia, seja nas entrevistas, seja nas letras de *rap*. Algumas lideranças do movimento chegaram a afirmar que a cidade é mesmo européia.

Não obstante, em contraposição aos *rappers*, os estudantes que participaram do primeiro curso pré-vestibular específico para a juventude negra em Curitiba demonstraram que o pertencimento racial negro na cidade lhes garantiu mais problemas sociais e várias situações de humilhação, sobretudo na escola, ao mesmo tempo que criticaram a imagem de cidade européia, porque, entre outros fatores, isso traz a negação da existência de negros na cidade.

No entanto, por meio dessa análise, pode-se concluir que existe uma relação direta entre a presença de *rappers* nas escolas e a permanência destes no sistema escolar. Para isso, foram consideradas todas as características já salientadas dos *rappers* na cidade de Curitiba, as teorias sobre o movimento em vários países, assim como em grandes cidades como São Paulo e Curitiba, e a importância da ação desse movimento na valorização da educação.

Enfatizamos que, entre 2000 e 2003, a presença dos *rappers* era maior nas escolas de Curitiba, assim como era grande entre eles a incidência de jovens negros com maior escolaridade. Em 2005, a atividade dos *rappers* nas escolas, ainda que representativa, era menor quando comparada ao ano de 2002, o que também pode ter desencadeado a menor participação dos jovens negros no *rap*. Como em 2002 a maior parte dos jovens negros estava concluindo o ensino médio, eles podem ter saído das escolas, desencadeando a menor participação desses atores no sistema escolar e dificultando a permanência da ação dos *rappers* nas escolas. Como várias bandas foram extintas e outras bandas surgiram, estas poderão estar representadas por outros jovens negros que estariam voltando para escola e por isso ainda estão com uma média de escolaridade menor quando comparada à dos brancos.

O aumento de jovens brancos entre os *rappers*, o fato de as letras se mostrarem menos politizadas e a busca da inserção na indústria cultural podem estar colaborando para que a escola não seja mais vista pelas bandas como o melhor espaço de divulgação. Assim, as bandas que têm mobilidade para cantar em ginásios ou casas de *show* estão cobrando ingresso e divulgando melhor os seus CDs para um público com mais poder de consumo. Porém, a maioria das bandas, que não têm espaço para divulgar as suas músicas, tende a procurar espaços alternativos como a escola. Em geral, nas festas de *rap* que acontecem nas escolas, as bandas não cobram entrada. O ingresso, muitas vezes, pode ser um quilo de alimento e agasalho.

Outro fator relevante na pesquisa é o fato de que, na região sul da cidade de Curitiba, que concentrava o maior percentual da população negra em Curitiba, o número de bandas do *rap* diminuiu mais significativamente.
Ou seja, muitas das bandas extintas eram compostas majoritariamente por integrantes negros que saíram do movimento por problemas sociais, como situação profissional, nascimento dos filhos, brigas, morte, prisão, envolvimento com drogas, etc. Esses jovens poderiam ser aqueles que encontravam nas escolas um espaço exclusivo e privilegiado para suas ações.

Além disso, atenta-se para o fato de que os professores que mais incentivavam a cultura do *rap* e do movimento *hip-hop* como um todo, em muitos casos, saíram da escola por motivos variados, mas, como foi possível verificar nos depoimentos, a sua saída também desencadeou o fim das ações numa

determinada escola. Isso evidencia a não-existência de projetos permanentes sobre o movimento *hip-hop* nas escolas, mas, sim, ações isoladas, quase sempre de professores das áreas de história, artes e língua portuguesa.

Por fim, observam-se a não-identificação da estrutura da escola com os signos do movimento *hip-hop* e a importância dos *rappers* nas formas de educar, de compreender os conteúdos, na valorização da cultura e da arte, no combate à violência e às drogas e, sobretudo, na valorização da educação. Essa falta de identidade com o movimento *hip-hop* faz com que, do ponto de vista da estrutura, a escola seja não um espaço facilitador da ação dos *rappers*, mas um espaço em que os jovens que são lideranças do *rap* encontrem muita resistência e obstáculos: "Nós não somos convidados, nós nos convidamos, vamos lá pra convencer que o nosso trabalho é respeitado. Às vezes, parece até que eles estão nos fazendo um favor".

Esse relato deixa claro que, se não há obstáculos reais da direção da escola em ceder a estrutura, que é, na maior parte das vezes, o grande interesse dos atores, há por parte da escola um silêncio sobre as práticas dos jovens na escola ou até mesmo certo desdém em relação às suas ações. Ou seja, de forma geral, as suas ações não foram consideradas como práticas educativas relevantes para a estrutura pedagógica das escolas a ponto de merecer destaque.

A análise sugere que o educando vê a escola no mundo dos jovens *rappers* e não os jovens *rappers* no mundo da escola: os *rappers* não são convidados a levar para a instituição sua arte e sua cultura, eles se convidam e tentam sensibilizar a direção e os professores para suas ações. Quando a escola permite, permite ainda sem entender e sem procurar saber como as práticas desses jovens podem contribuir efetivamente para a escola e seus objetivos e, conseqüentemente, para a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, n. 68. Campinas, dezembro de 1999.

CASTELLS, M. *O poder da identidade. A era da informação*: *economia, sociedade e cultura*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001; v. 2.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo*: *racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GARCIA, F. E. S. *Cidade espetáculo*: *política, planejamento e* city marketing. Curitiba: Palavra, 1997.

GARCIA DE SOUZA, M. *Movimento* hip-hop *em Curitiba: poder, juventude e visibilidade racial. A apreensão da imagem de capital européia em uma harmonia racial*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

_____. "Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras do ensino médio do Paraná no mercado de trabalho". In: BRAGA, M. L. S. (org.). *Dimensões da inclusão no ensino médio*: *mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/Secad, 2006.

IANNI, O. *As metamorfoses do escravo*: *apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional*. 2.ed. São Paulo/Curitiba: Hucitec/Scientia Estrutura Labor, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Síntese dos indicadores sociais de 2005*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

MARTINS, W. *Um Brasil diferente*: *ensaio sobre o fenômeno de aculturação no Paraná*. 2.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

NEVES, J. H. M. *A ação dialógica do docente contemporâneo na construção da identidade do sujeito*. Rio de Janeiro, 2006 (disponível em http://www.paulofreire.org/Biblioteca/Artigos_em_PDF/Artigo_Jose_Henrique.pdf).

OLIVEIRA, D. *Curitiba e o mito da cidade modelo*. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

PADILHA, P. R.; ANTUNES, A. *O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades*. V Seminário Nacional de Educação "Utopias humanas: sonhos! Liberdade, inclusão e emancipação. Por que não?". Caxias, maio de 2004 (disponível em http://www.paulofreire.org).

PEREIRA, L. F. L. *O espetáculo dos maquinismos modernos*: *Curitiba na virada do século XIX ao*

XX. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

RIBEIRO, S. A. "A retórica dos limites: notas sobre o conceito de fronteira". In: SANTOS, B. S. (org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. (org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. A. "Projeto Rappers: uma iniciativa pioneira e vitoriosa de interlocução entre uma Organização de Mulheres Negras e a juventude do Brasil". In: ANDRADE, E. N. (org.). Rap *e educação:* rap *é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999.

Negro e educ_2B.indd 112 8/8/07 10:46:28 PM

Primeira Infância no Arraial do Retiro

FLÁVIA DE JESUS DAMIÃO | Mestranda em educação na Universidade Federal do Ceará
flaviad@ufba.br

Orientadora | **Sandra Haydée Petit** (UFC)

INTRODUÇÃO

A importação do discurso científico produzido em outros contextos tem sobredeterminado a pesquisa brasileira com crianças pequenas por meio de um duplo etnocentrismo: o cultural e o geracional.

Desse modo, pode-se pensar no etnocêntrico cultural à medida que parte significativa das abordagens teórico-metodológicas adotadas nas pesquisas com crianças brasileiras (principalmente, aquelas realizadas na área de psicologia) são produções concebidas para enfrentar as questões da infância na Europa e nos Estados Unidos. Mesmo assim, elas são utilizadas em nossos estudos, muitas vezes sem acompanhar uma análise crítica.

Já o etnocentrismo geracional pode ser entrevisto no momento em que o estudo sobre criança e infância é formulado exclusivamente a partir da visão do adulto. No trato da temática da infância, o que tem prevalecido é um olhar adultocêntrico[1]. O adulto é colocado como modelo, e tudo passa a ser visto a partir da sua perspectiva. A conseqüência de tal postura, conforme Marisa Lajolo, é que a voz e as linguagens da criança não são ouvidas e acolhidas, porque se parte do pressuposto de que elas são incapazes de, ocupando a primeira pessoa do discurso, falar, inclusive sobre si[2].

O dizer do adulto sobre a criança foi a forma adotada para a emersão desta como objeto no interior do discurso científico. Régine Sirota nos indica que, durante muito tempo, a pesquisa com crianças esteve voltada para "aqueles que não falam", fazendo jus à origem etimológica do termo francês *infans*, "aquele que não fala"[3]. O silenciamento do outro é uma das estratégias implementadas para a efetivação do processo de domínio de grupos sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças, bem como os negros e as mulheres, sempre tiveram sua voz silenciada e sua história contada por outros[4].

A realidade comporta movimentos de resistência, subversão e contradição, e as crianças, assim como outros grupos sociais, têm empreendido um esforço no sentido de mudar de posição no interior dos discursos para também assumir o papel de sujeitos que falam de si e sobre si por meio de uma linguagem própria.

---

[1] GOBBI, M. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

[2] LAJOLO, M. "Infância de papel e tinta". In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

[3] SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 33-60. São Paulo, março de 2001.

[4] LAJOLO, 2003.

Negro e educ_2C.indd 113 8/8/07 10:47:14 PM

Felizmente, no âmbito dos estudos que enfocam a criança, começa a haver um movimento que aponta os riscos do etnocentrismo cultural[5] e do olhar adultocêntrico[6]. Esses trabalhos sinalizam os desafios de pesquisar com as crianças.

Inserido na perspectiva da cultura de matriz africana, este trabalho buscou refletir as experiências e as idéias produzidas e partilhadas por um grupo de crianças afrodescendentes de 3 a 9 anos de idade que participam da dinâmica comunitária do Arraial do Retiro, na cidade de Salvador (BA), buscando identificar experiências educacionais produzidas e partilhadas naquele contexto sociocultural. A pesquisa foi realizada enter março e agosto de 2006, com um grupo de oito crianças: Ana Lúcia, Stefane, Renato, Jaqueline, George, Renata, Jeanderson e Joseane, todos irmãos e primos entre si.

A pesquisa foi norteada por uma abordagem qualitativa que se ancorou em dois conceitos fundamentais: território e afrodescendência. Essa opção teórico-metodológica possibilitou a inserção na pesquisa por meio da perspectiva *de dentro*.

A realização da pesquisa se deu nas ruas do bairro com um grupo de oito crianças com idade entre 3 e 9 anos. Realizaram-se seis encontros, e foram utilizadas múltiplas linguagens: conversas, contação de histórias, desenhos, fotografias, dinâmicas, caderno de campo, observação e convivência. Neste artigo, apresentaremos dois dos seis encontros: aqueles que destacam as dimensões da territorialidade e da afrodescendência.

Vale dizer ainda que o nascimento do presente artigo é nutrido pela minha história de vida. O desejo de abordar a interface entre infância, etnia e educação surgiu da articulação entre o meu passado de *menina negra* e a minha condição de estar e ser no mundo hoje: mulher, negra, professora, tia, integrante de movimento social, estudante, soteropolitana, filha pobre, amiga, irmã, amante. Fiel a essa experiência, privilegiei uma narrativa que descreve e ao mesmo tempo analisa o tempo vivido. Por isso, ela tange a literatura e a antropologia, sem se reduzir a nenhuma delas. O intuito foi manter o fluxo. Afinal, no fluxo da vida, as histórias se entrelaçam e continuam a ser escritas.

NO ESPAÇO DA VIDA E A VIDA NO ESPAÇO

Era a década de 1950 em Salvador, e em um pequeno arraial corria uma brisa suave impregnada do cheiro das árvores, todo tipo de fruta e muita mata. Também havia coqueiro, lagoa, um dique, algumas bicas de água doce. Tudo isso distribuído entre um terreno público, chácaras e um número de casas que não ultrapassava oito.

Esse era o cenário que se via e em que se vivia no Arraial conforme os relatos de seu Moura, 70 anos, e seu Benício, 66 anos, dois dos primeiros moradores do bairro. Hoje, ambos são proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais e pessoas muito queridas por todos da comunidade.

Por volta de 1970, houve uma grande enchente que arrasou o bairro, deixando desabrigada a maioria das famílias. Passada essa enchente, o bairro começou a receber novos moradores. Eu era bem pequenina, tinha 2 anos de idade, quando chegamos ao Arraial do Retiro, em 1978. A primeira coisa de que me lembro é a luz das estrelas vistas através do telhado da casa que minha mãe comprou.

Ao longo da década de 1980, houve uma reorganização da associação dos moradores, que se mobiliza para defender seus interesses e ver atendidas suas necessidades de educação, saúde, policiamento, transporte, entre outras. A partir de meados da década de 1990, o bairro começa a contar com a melhoria de sua infra-estrutura física: asfaltamento de ladeiras, colocação de escadarias, melhoria da iluminação pública, implantação de saneamento básico, contenção de encostas, coleta de lixo, entre outros serviços.

Nos primeiros anos do século XXI, as mudanças continuam ocorrendo, e a paisagem

[5] Ver GUSMÃO, N. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 41-78. São Paulo, julho de 1999 e DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

[6] GOBBI, 1997.

do bairro começa a se alterar em decorrência do desenvolvimento da região no qual ele está inserido. Os moradores constroem casas de alvenaria, observa-se a instalação de novos mercadinhos e pequenos estabelecimentos comerciais, além da construção de uma estação de transbordo do metrô de Salvador nas imediações e da instalação de um semáforo por causa do perigo de atravessar a rodovia que passa pela comunidade.

Consultando um mapa de Salvador, observa-se que o Arraial do Retiro se localiza na região norte do centro da cidade, próximo aos bairros da Mata Escura e de São Gonçalo do Retiro.
Hoje, segundo Maria Luiza, ex-presidente da associação de moradores Sobrelar, o bairro abriga cerca de 25 mil habitantes.

No relatório do ano de 2001 da Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente, há referência de que, em 1991, a décima segunda região administrativa do distrito de Tancredo Neves, área na qual se situa o Arraial do Retiro, concentrava um número significativo de chefes de família em duas faixas de renda baixíssimas: de 0,5 a 1 salário mínimo e de 1 a 2 salários mínimos.

Na parte baixa do bairro, avançando um pouco à esquerda, encontra-se um vale e um pequeno conjunto de casas populares construídas pelo governo do Estado da Bahia em decorrência de um grande deslizamento de terra ocorrido em 1995, tragédia que levou à morte 32 pessoas[7]. A parte superior do bairro é uma elevação pedregosa, destruída por pedreiras que funcionaram no local. Por meio dessa elevação, tem-se a segunda via de acesso para chegar ao Arraial: o bairro do Cabula. Vindo desse último bairro, por uma longa e asfaltada rua, se chega à parte superior do Arraial, de onde se tem uma bonita vista da lagoa e de outros bairros próximos.

Quanto à estrutura de lazer, cultura e socialização, além das ruas, das portas e dos estabelecimentos comerciais, a comunidade dispõe de terreiros de candomblé, igrejas católicas, templos evangélicos, associação de moradores, escolas públicas e pequenas escolas particulares, além de campos de futebol improvisados.
Na entrada do bairro, pela parte de baixo, há uma área onde os moradores se reúnem em eventos, como as festas de São João, a comemoração do Dia das Crianças, a queima de Judas, a lavagem do bairro, comícios políticos, etc. Contudo, ainda se observa a ausência de espaços públicos projetados pelo governo para atender de modo satisfatório à demanda da comunidade por lazer e cultura.

A geografia cultural do Arraial é marcada por pequenos eventos que ocorrem esporadicamente, não havendo atividades culturais que congreguem e mobilizem um grande número de moradores ao longo do ano. Entre as poucas atividades realizadas, o Dia das Crianças é o maior acontecimento.
Ele não tem dono, acontece em várias partes do bairro, sempre realizado por pessoas que, de algum modo, são sensíveis à situação das crianças de pouco acesso ao lazer. É gostoso, sempre tem bebida e comida, música, presentes, brincadeiras, sorrisos, brigas, choro, disputa...

NA RUA, NO BECO

Nas ruas e nos becos, perambulam crianças curiosas que, ao anexar tais espaços ao seu registro corpóreo e afetivo, se apropriam de si próprias.
A despeito das inúmeras maneiras de viver a primeira infância no Arraial do Retiro, a infância que se corporifica nas ruas do bairro se impôs como o foco desta pesquisa.

No fluxo entre o sentido e o refletido, fomos vislumbrando a perspectiva da rua assumida neste trabalho. Cláudia Oliveira discute a interconexão entre espaço urbano e criança, assunto ainda pouco contemplado no âmbito das pesquisas em educação e arquitetura. A autora indica a necessidade de refletirmos sobre a seguinte questão: "Em que medida a atual configuração urbana contribui para que a criança se distancie da referência do espaço público, ao mesmo tempo que suas ações passam a ocorrer mais freqüentemente em espaços fechados?".[8]

[7] CASTRO, C. M. S. *A evolução das políticas habitacionais e o atendimento das demandas da população de baixa renda: estudo de caso do Programa Viver Melhor em Salvador*. (Monografia de conclusão de curso). Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2001.

[8] OLIVEIRA, C. *O ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Aleph, 2004.

Ao abordar a questão da criança, Oliveira aponta a rua como espaço público privilegiado de convivências e brincadeiras fundamentais na formação dos pequenos cidadãos.
Na acepção da autora, a rua é "o espaço aberto, público e coletivo, lugar dinâmico onde todos se encontram, universo de múltiplos eventos e relações. Enfim, é o elemento estruturador da cidade"[9] ao qual as crianças devem ter acesso.

A defesa da rua como local público no qual a presença de crianças e das outras pessoas que compõem o tecido urbano deve ser garantida é um dos argumentos centrais da autora.
Nesse sentido, em sua diversidade de funções (ambiência de convívio, de brincadeira, solidariedade, trabalho, descoberta, aprendizagem, sonho, mudança e transgressão), a rua é possível quando se constitui numa ambiência matizada pelas apropriações e interações produzidas pela comunidade e na comunidade.

A vivência nas ruas do Arraial sinalizava a necessidade de agregar ao seu contorno físico da rua e do beco a dimensão do movimento existencial da infância: a experiência.
Os escritos virtuais de José Magnani, e mais especificamente o acento que o autor coloca na experiência da rua, também auxiliou no trajeto deste estudo.

O professor Magnani apresenta uma vertente profícua para (re)pensarmos a rua como espaço de vida, incluindo o fazer pesquisa. Assim, propõe contemplarmos não apenas a materialidade física daquele espaço público, mas, antes, a experiência da rua. Para o autor, ao se falar de rua, é necessário especificar de que rua está se tratando, uma vez que ela comporta diferentes sentidos:

> (...) A rua que interessa e é identificada pelo olhar antropológico é recortada desde outros e variados pontos de vista, oferecidos pela multiplicidade de seus usuários, suas tarefas, suas referências culturais, seus horários de uso e formas de ocupação.[10]

Para Magnani, a rua que interessa é a aquela assentada em múltiplos eixos, e não a rua unidimensional que não se orienta pela univocidade de significados, mas aquela que é guiada a partir de um sistema de relações e atualizada pela prática social dos atores, que, abrindo ou fechando tal sistema, mantêm e enriquecem a dinâmica urbana.
Daí, privilegiarmos a experiência da rua.

Nos bairros de maioria afrodescendente de Salvador, além dos aspectos contemplados por Claudia Oliveira e José Magnani acerca da rua, é preciso considerar a composição étnica, um importante marcador da história social daqueles territórios e, portanto, das apropriações e dos sentidos atribuídos à rua.

No Arraial do Retiro, os moradores se apoderam da rua para além da sua função de circulação, desde o cuidado com as crianças (dar de comer, dar banho, pentear, brincar) até o festejar, trabalhar, brigar, encontrar, namorar, ajudar, conversar, realizados pelas próprias meninas e meninos, bem como pelos jovens, adultos e idosos do bairro. A rua pulsa vida e se expande para além dos limites da casa.

Os acidentes geográficos que compõem a paisagem do Arraial também contribuem para que a rua muitas vezes não seja designada verbalmente como rua, pois é muito mais freqüente ouvir as pessoas se referindo a esse espaço público como beco, ladeira, viela, caminho. A localização desses espaços públicos no bairro e o deslocamento por ele também se efetivam mais a partir de referências pessoais e afetivas e por meio dos estabelecimentos privados (como vendas e outras casas comerciais), dos terreiros de candomblé, dos elementos da natureza e das igrejas do que pelos nomes oficiais das ruas.

Essa adaptação que a população do Arraial do Retiro empreende da rua, principalmente no que diz respeito às interações e ao divertimento, comporta uma dimensão cultural, de invenção diante das adversidades, mas também é resultado

[9] OLIVEIRA, 2004; p. 74.

[10] Ver MAGNANI, J. G. *Rua, símbolo e suporte da experiência urbana* (disponível em http://www.n-a-u.org/ruasimboloesuporte.html) e *De perto e de longe: notas para uma etnografia urbana* (disponível em http://www.n-a-u.org/DEPERTOEDEDENTRO.html).

Negro e educ_2C.indd 116 8/8/07 10:47:16 PM

da inexistência de amplos espaços de lazer e de socialização construídos por meio de políticas públicas, negligência que incorreria em concordar com o atual descaso das políticas públicas urbanísticas em relação aos territórios de maioria afrodescendente, como destaca Henrique Cunha Júnior[11].

Desse modo, compreendemos a rua como um espaço visceralmente forjado pela interface das especificidades étnica, geográfica, etária, histórica, cultural, econômica e de gênero no contexto da cidade de Salvador. Nesse sentido, a rua se mostra diversa: no tom e no ritmo das desimportantes e microinterações e das apropriações cotidianas inventadas pelas crianças e pelos adultos. Mas também se compõem de linhas de unicidade: ao gestar valores, idéias e experiências que, partilhados pela comunidade, circulam nesse espaço público da rua do bairro e o habitam.

A experiência da infância na rua do Arraial se sobrepôs ao traçado original deste projeto, que também previa o encontro com as crianças nas suas residências. Assim, este estudo tem a especificidade de ter se realizado junto às crianças no espaço aberto da rua do bairro.

FOTOGRAFANDO O ARRAIAL

Os dias passaram rápido como um disparo da câmara fotográfica. Na manhã de 15/3/2006, quarta-feira, Ana Lúcia, Renato e eu realizamos a primeira conversa seguida de atividade de registro visando à produção de dados. Com uma máquina digital nas mãos, as crianças emolduraram em ângulos os lugares que elas gostavam no bairro e os também lugares que elas não gostavam de ir. Mas, até chegar a esse instante do encontro, foram disparados outros *flashes*.

Com base na experiência ao longo da pesquisa e nos dois primeiros encontros com o grupo participante, percebi que, para me avizinhar de modo mais aprofundado das idéias das crianças, bem como fortalecer os vínculos afetivos, fazia-se necessário um menor número de meninas e meninos a cada interação. Assim, decidi que as propostas das atividades de registro seriam realizadas em dupla. Tomada a decisão, fui até a residência da avó das crianças.

"Renato!" No início da manhã, eu chamava pelo menino de 8 anos. Por já haver estado com ele, seus irmãos e suas primas, sabia que, no período matutino, Renato não estaria na escola, pois estuda à tarde. Ouvindo meu chamado, Renato desceu. Indaguei se ele podia conversar naquela hora, ao que o menino respondeu afirmativamente. Ele disse que Ana Lúcia também estava em casa. Então, pedi que ele a convidasse para ir conosco. Partimos os três. Segundos depois, chegamos ao lugar onde havíamos dialogado pela primeira vez. Renato e Ana Lúcia fizeram questão de sentar embaixo da mesma árvore na qual havíamos ficado no sábado, e nos pusemos a conversar.

Em meio às nossas falas, perguntei se eles gostavam de história. Ana Lúcia e Renato responderam que sim. Então, tirei da bolsa e mostrei o livro *O retrato*, de Mary e Eliardo França[12]. Por desejar saber se as crianças já liam, indaguei sobre a temática do livro. Ao perceber que os primos ainda não conseguiam ler palavras, passei a explorar com elas a capa do livro. Juntos, as crianças e eu fomos discutindo, até que, por meio da leitura da imagem, elas chegaram ao assunto. Era uma história sobre retratos, fotos.

Depois de narrar as aventuras de um gato frustrado por nunca conseguir tirar o retrato de seus amigos, Ana Lúcia e Renato pediram manusear o livro. Eles queriam ler. Feliz com o interesse demonstrado, imediatamente concordei com o desejo deles. Num primeiro momento, as crianças leram de modo livre. Então, propus o desafio de que elas contassem a história, mas ambos rejeitaram a proposta dizendo que não sabiam ler. Insisti, dizendo que poderiam ler e contar a história a partir das imagens. Eles se entreolharam, se voltaram para mim e, aceitando o convite, contaram a história.

[11] CUNHA JÚNIOR, H. *Políticas públicas para as populações afrodescendentes*. Fortaleza, 2006.

[12] FRANÇA, E.; FRANÇA, M. *O retrato*. São Paulo: Ática, 1998.

Negro e educ_2C.indd 117 8/8/07 10:47:17 PM

Desde esse encontro, as crianças passaram a participar desse momento não apenas como ouvintes, mas também como narradores da história. Assim, o trânsito entre os papéis de ser ouvinte e contador foi uma proposição das crianças posteriormente incorporada à dinâmica dos encontros. Antes de dialogar sobre alguns aspectos de suas vidas no bairro (levantados por mim, e cuja história escolhida para cada encontro sempre tinha uma ligação entre si), as crianças se deliciavam com os livros: olhavam as imagens, recontavam a história e criavam suas próprias seqüências.

Concluída a história de *O retrato*, ficamos falando sobre fotos, máquinas, posses. Quando, de repente, peguei da sacola uma máquina digital e perguntei qual deles gostaria de tirar um retrato. As crianças logo se animaram. Assim, começamos a mexer na máquina, tirando fotos de pessoas, objetos e lugares próximos.

Em seguida, lancei a proposta (imediatamente aceita) de que, com a máquina fotográfica, elas registrassem os lugares do Arraial em que mais andavam ou nos quais mais gostavam de estar, bem como aqueles em que elas não andavam ou não gostavam de ir. Depois, elas falariam sobre os motivos de gostar ou não gostar dos lugares fotografados.

Como o funcionamento da câmera foi rapidamente assimilado pelas crianças, propus que caminhássemos pelo bairro para tirar fotos, e partimos os três.

À medida que passeávamos pelo bairro, Renato contou que o lugar em que mais andava e do qual mais gostava era o campo de futebol, para onde nos dirigimos para que Renato enquadrasse o campo sob o seu ângulo. Depois de tirar a foto, nos sentamos para que o menino compartilhasse as razões de andar e gostar de ir até aquele local. Tocar a bola, chutar a bola, rolar a bola com os amigos, os irmãos e os primos foram os motivos apontados por Renato, que ia ao campo com freqüência. Durante o período em que acompanhei as crianças, observei que Renato constantemente se direcionava para a lagoa que fica à direita, na parte baixa do Arraial.

Depois de tirar a foto do campo de futebol, nos dirigimos até a praça que fica em frente à Escola Paulo Freire. Agora, era a vez de Ana Lúcia nos mostrar seu lugar preferido do bairro. Lancei a pergunta para a menina, e ela apenas sorriu. Como Ana Lúcia vacilou em falar sobre qual seria esse lugar, o primo tentou ajudá-la, dizendo qual local ela deveria escolher para tirar o retrato. Nesse momento, tive de intervir para que a própria menina a escolhesse o local, pois Renato não poderia fazer isso por ela.

A resposta de Ana Lúcia demorou, e, quando estávamos no meio da praça, ela disse: "Quero tirar retrato da planta!". Da planta? Que planta? Onde fica essa planta? A menina sinalizou que o lugar onde a planta ficava era na própria praça. "Por que você gosta de vir e estar perto das plantas da praça?", insisti, pois ansiava compreender o que ela estava dizendo. Entretanto, Ana disse não saber por que razão gostava de ir naquele local.

A menina e seu não-saber me desequilibraram. Eu precisava de uma resposta. Assim, insisti, fiz perguntas óbvias e ridículas. Naquele instante, era uma pesquisadora sob a pressão de ter que "coletar resultados". Havia uma ansiedade em ouvir aquilo que desejava e do modo que desejava, posto que estava fazendo uma pesquisa! Precisava chegar rápida e diretamente aos resultados.

Diante daquela simples reposta de Ana, minha tensão era enorme. Foi preciso respirar fundo para que eu pudesse retomar minha conversa com a menina. Já mais relaxada, me sentei no chão com ela e estabelecemos uma conversa mais longa e fluida, na qual a urgência por uma resposta deu lugar a uma interação mais tranqüila e aberta para ouvir o que a menina tinha a falar. Em meio a outros assuntos, fui descobrindo que Ana ia com freqüência à praça. Ela gostava de ir nesse lugar com a irmã Renata e a prima Stefane para brincar de planta: brincar com vegetais, areia e algumas sucatas.

Após nossa conversa, ainda no chão, ficamos olhando distraidamente o movimento na praça. Interrompi o silêncio para perguntar se a menina ainda queria tirar as fotos, e ela respondeu que sim. Então, com a máquina na mão, Ana tirou o primeiro retrato da planta. Ela gostou de fotografar e quis repetir a ação mais vezes, chegando até mesmo a argumentar que queria "tirar certinho" a foto. Além da planta, Ana também retratou a Escola Paulo Freire, sendo este um lugar em que ela também gostava de ir.

A proposta de que as crianças tirassem fotos do bairro foi recebida com muita euforia por Ana e Renato. Eles simplesmente adoraram e queriam registrar tudo. Se houvesse possibilidade, fotografariam o bairro todo. Desse modo, foi preciso que, algumas vezes, eu retomasse a idéia inicial que motivou a realização daqueles registros. Mesmo assim, cedi a alguns pedidos, e eles bateram muitos outros retratos.

Desse modo, os lugares de que as duas crianças mais gostavam já haviam sido registrados por elas. Agora, era a hora de saber dos lugares de que elas não gostavam. Assim, voltando-me novamente para Renato, lancei a última pergunta, ao que ele respondeu: "O bar do César".

No caminho até o bar, ao avistar dois homens na calçada (um de pé e o outro sentado numa cadeira), fiquei vacilante se continuava o trajeto ou se voltava. Tive medo, porque lembrei do sonho da noite anterior, em que minha máquina era roubada, e também porque nessa parte do bairro há comércio de drogas. No entanto, é importante destacar que, se nessa área do Arraial alguns se envolvem na compra, na venda e no consumo de substancias ilícitas, também há aqueles moradores que não têm nenhuma relação com essa atividade.

Entre os medos imaginários e reais e o desejo de realizar a pesquisa, venceu este. Assim, decidi ir até o bar de César com Ana Lúcia e Renato.
Ao nos aproximarmos dos dois homens, reconheci um deles como sendo o filho de dona Ester e, conseqüentemente, tio das duas crianças.
Quando ele viu os sobrinhos, os interpelou sobre o que faziam por ali, e as duas crianças responderam que iriam tirar fotos comigo. Assim, me apresentei, falei do trabalho que estava fazendo, expus que já havia conversado com a avó das crianças e que por isso as acompanhava ali.

Ao chegar no bar do César, que estava fechado, dei a máquina para Renato para que ele pudesse fotografar o local em que não gostava de ir. Ele fez mais de uma foto, pois achou que as primeiras não ficariam boas. Quando indaguei por que motivo ele não gostava dali, fiquei surpresa, pois Renato afirmou que gostava de ir àquele lugar. "Como assim? Por que ele mudou de opinião?", pensei.
Ao ser questionado, o menino me comunicou que gostava do lugar porque ia para a seresta com o primo Nego e com o pai do primo.
Desse modo, pude concluir que o gostar dos lugares está vinculado à dimensão afetiva. Tanto o campo de futebol quanto o bar do César são lugares nos quais estar junto com amigos e familiares é marcante, são espaços de brincadeira e encontro nos quais se destacam a diversão e o convívio com um maior número de pessoas. O menino gosta desses espaços e das pessoas que lá encontra.

Naquele dia, o vento que corria e o clima agradável nos fizeram ficar ali por mais tempo. O bar parecia bem conservado em sua estrutura física externa, com desenhos de animais e plantas na parede e um telefone público na calçada em frente. Desde que nos avizinhamos do local, eu havia percebido a presença de um menino sentado e de um homem que usava o telefone público, mas, como estávamos envolvidos com o registro de Renato, não demos atenção a eles. Porém, terminada a atividade fotográfica, passamos a interagir com os dois. Foi assim que descobri que o bar do César era um ponto de encontro dos moradores nos fins de semana. Contudo, conversando um pouco mais, soube que, na semana anterior, o corpo de um rapaz havia sido encontrado num terreno baldio próximo dali.

Na volta do bar, ao passar novamente pelo tio das crianças, ele me perguntou: "Gostou de andar pelo bairro?". Respondi que sim e completei dizendo que já estava indo embora. No caminho de casa, já no fim daquela manhã, Ana e Renato, falavam sobre sapatos, sandálias, roupas novas e roupas velhas (quando usar uma e outra) e me perguntaram se eu tinha roupa nova.

Ainda estávamos às voltas com a questão das roupas quando encontramos as duas irmãs, Jaqueline e Stefane, que pareciam não vir da escola, pois usavam roupas comuns, não vestiam o uniforme nem carregavam materiais escolares. Indaguei se elas haviam ido para a escola, e elas disseram que não, porque o uniforme da escola estava sujo. Assim, descobri que, por diferentes motivos (o uniforme sujo ou, no caso de Ana Lúcia, a falta do caderno solicitado pela professora), as meninas não foram à escola.

Ainda excitados, Ana Lúcia e Renato interromperam a minha conversa com as duas meninas e começaram a contar para as primas o que fizemos, sugerindo que eu mostrasse a história do livro para elas também. Eu disse que mais tarde mostraria a história e conversaria com Jaqueline e Renata. Ao ouvir isso, Jaqueline logo perguntou se eu queria que ela chamasse Gabriela. Agradeci pela presteza e falei que preferia conversar com apenas duas delas de cada vez.

Em pé, na frente de um mercadinho, voltamos a conversar sobre roupas e sapatos, agora incluindo Jaqueline e Stefane, sem Renato, que voltara para sua casa. À medida que falávamos, notei que as meninas passaram a me observar mais cuidadosamente e queriam saber de mim, questionando-me sobre a afirmação anterior de que eu não tinha sandália. Esclareci que eu tinha uma sandália, sim, mas aquela que estava calçando não era minha, mas da minha irmã. Como num tom de defesa, Ana Lúcia comentou que o que eu tinha era tamanco. Assim, permanecemos comentando sobre a preferência por tamancos ou sandálias.

A curiosidade deles a meu respeito prosseguiu. De sandálias, tamancos e roupas, Stefane, Jaqueline, Ana Lúcia e Renata passaram a se interessar pelos meus dentes. Apontando para o colar que eu usava e que tinha um pequeno búzio, Stefane pediu para ver "meu dente". Eu disse a ela que aquilo era um búzio, não um dente. Mesmo afirmando saber disso, a menina pediu para ver meus dentes. "Os dentes?", estranhei o pedido, mas abri a boca. À medida que foram perguntando (e Stefane era a mais curiosa delas), fui respondendo à "curiosidade odontológica" das quatro meninas.

Já satisfeitas com a "sessão odontológica", as meninas começaram a se interessar por outras coisas. "Lá vem a sua mãe, Luana", gritou Stefane dizendo ter visto a tia, mas era brincadeira. Já que estavam falando da mãe, perguntei a Stefane onde estava sua mãe. "Em casa", ela respondeu. "Ela não foi trabalhar hoje?", insisti. Adiantando-se à irmã, Jaqueline me assegurou de que, naquele dia, a mãe não iria ao Pelourinho trabalhar. Imediatamente, pensei que aquele seria um bom momento para marcar um encontro com as mães de Jaqueline, Stefane, Ana Lúcia e Renata. Como quem lê meus pensamentos, Renata me convidou para ir até sua casa, convite que aceitei de pronto.

Assim, as quatro meninas e eu nos pusemos em direção à casa de Renata e Ana Lúcia. "Onde fica sua casa?", questionei. "Ali naquele beco", Renata afirmou. Entrando no beco, prossegui: "Será que sua mãe vai gostar da minha visita?". Estranhando o convite que a prima tinha feito a mim, Stefane argumentou que nem era aniversário para Renata me convidar para ir até sua casa. Achei curiosa a idéia de Stefane de que receber visita é algo relacionado somente a aniversário, festa. No fim do beco, tinha uma escadaria. Assim que terminamos de subir o último degrau, avistei Patrícia, mãe de Ana Lúcia e Renata, na porta da casa, e logo fui comunicando que havia recebido um convite irrecusável para ir até sua casa. Patrícia sorriu.

O sorriso foi um sinal de que eu seria bem recebida. Desse modo, me aproximei de Patrícia e procurei saber sobre sua ida ao Pelourinho naquele dia, ao que ela replicou dizendo que não iria, que o trabalho naquele dia seria em casa, pois havia muita roupa pra lavar e era preciso aproveitar a água que corria abundante, fato que não acontecia há alguns dias.

A mulher começou sua lavagem, e, em meio a água, sabão, bacias e muita roupa, nossa conversa fluiu. Os assuntos foram muitos: o fraco movimento do Pelourinho após o carnaval, o fato de nos conhecermos a muitos anos, mas nos falarmos pouco, a falta de água em algumas partes do bairro, o meu braço roxo por causa do exame de sangue que havia feito pela manhã e a paisagem que se avistava dali, além do perigo, para Joseane, sua filha de 3 anos, do desnível de terra em frente à casa.

Depois de algumas horas, alegremente, me despedi de Patrícia, me sentindo completamente invadida por sentimentos, sensações e pensamentos de alegria, de superação de desafios. Sentia que havia vencido os medos e os receios que me impediram de me aproximar daquelas crianças e mães. Apesar de ainda não ter certeza sobre a metodologia da pesquisa, eu havia arriscado, tentado, correndo o risco de errar.

Naquela manhã, as crianças, suas mães e os outros moradores do Arraial me ensinaram que essa pesquisa se realizaria na feitura do cotidiano

do bairro, cotidiano grávido de pequenos jeitos, sentimentos, falas, brincadeiras, idéias, ações, gostos, movimentos, tons...

SABER-SE E FAZER-SE: OS JEITOS DE SER

Ser do jeito que se é, um ser único e plural. Saber-se e fazer-se desse ou daquele jeito é um processo de aprendizagem de si, do outro e do mundo num espaço do coletivo. Compreender o jeito como as crianças se percebiam foi o motivo do nosso (re)encontro, cinco meses depois, em agosto de 2006.

Na noite de 18/8/2006, sexta-feira, me encontrei com Renato perto da casa de sua avó e disse que gostaria de rever seus primos e seus irmãos no dia seguinte pela manhã. Assim, para me aproximar do que as crianças mais gostavam em si, tanto no aspecto físico quanto no seu jeito de ser, bem como para saber como elas se sentiam e se percebiam em relação ao pertencimento étnico, planejava uma atividade com música, seguida de uma dinâmica em grupo e da produção de um desenho individual. Desse modo, separei os materiais necessários para que a idéia se concretizasse: CD, som portátil, espelhos pequenos de bolso, papel oficio e canetas coloridas. Às 10 horas da manhã, já no Arraial, eu aguardava a chegada das crianças na porta da casa delas.

Olhei em direção ao beco e avistei Ana Lúcia, que vinha com os cabelos presos e molhados. Desde longe até quando nos aproximamos, sorrimos. E foi entre sorrisos que nos falamos afetuosamente. Até que ela voltou para o local onde se encontrava anteriormente e anunciou a minha presença. Stefane, Renato, Jaqueline e Renata vieram em minha direção correndo e gritando meu nome. Pareciam contentes por me rever.

Meus sentimentos eram de alegria (por tornar a vê-las depois de cinco meses) e de curiosidade ("O que será que elas tinham feito, principalmente nos meses de inverno?"). Naquele momento, senti mais nitidamente que os laços afetivos com cada uma delas não haviam se perdido. Para além do carinho que normalmente tenho com as crianças, aquelas definitivamente fazem parte de um registro afetivo muito profundo. Depois da euforia inicial (eram tantas as perguntas e as novidades para contar), perguntei quem gostaria de conversar comigo naquele dia. Ana e Stefane se pronunciaram mais enfaticamente. Aguardei mais alguns minutos para ver quem realmente iria, e depois partimos para nosso lugar de encontro.

Nesse dia, mais duas crianças se integraram ao grupo, Caroline e Pedro, meus sobrinhos de 7 e 4 anos de idade. Na noite de sexta-feira, eu havia comentado com eles sobre o encontro com as crianças do Arraial no dia seguinte, e convidei Caroline para participar. Ela aceitou. No sábado, quando saíamos, Pedro também disse que queria ir. Assim, eles tomaram parte daquele encontro. Já desfrutando do clima agradável do lugar que nos dispomos a ir, Ana Lúcia, Stefane, Renato, Joseane, Caroline, Pedro e eu iniciamos nossa conversa falando sobre o dia da semana em que estávamos nos reunindo, sobre os finais de semana e o fato de não haver aula naqueles dias, sobre quem ia para escola de segunda a sexta-feira. Nessa hora, apontando para Joseane, Ana disse que a irmã de 3 anos ainda ia estudar. As crianças começaram a falar todas ao mesmo tempo. Assim, combinamos fazer silêncio enquanto cada um falasse para que fôssemos ouvidos na nossa vez, e, que quando eu quisesse fazer alguma pergunta, as respostas deles viriam em rodadas para que todas as crianças pudessem ouvir o que a outra falou.

Depois de estabelecido o acordo, prossegui a interação com as crianças, falando sobre o costume de, no final de semana, os moradores do Arraial ouvirem música, quase sempre em volume alto. Ao perguntar "Quem gosta de música?", todas responderam em uníssono: "Eu!". Então, pedi que elas fechassem os olhos. Elas ficaram excitadas para saber o que aconteceria. Mesmo com algumas de olhos fechados e outras não, peguei o rádio portátil da sacola, cantarolando "Tchan, tchan, tchan, tchan" para enfatizar o clima de suspense, e pus no centro da roda. As crianças exclamaram: "Um rádio!". Contei que eu tinha um CD de uma banda de *reggae* e perguntei se eles gostariam ouvir aquele som. Ainda que de maneira não muito entusiasmada, responderam que sim.

Negro e educ_2C.indd 121 8/8/07 10:47:20 PM

Explorei com as crianças a capa do CD, falamos da banda, do seu estilo musical e da música que ouvimos juntos. Contei para as crianças que "O erê" era a música que dava título ao CD da banda Cidade Negra e que também era a faixa escolhida por mim para ouvirmos naquele dia. Perguntei se conheciam a música e se já tinham ouvido falar em erê. As crianças ficaram em silêncio. Expliquei que erê é uma entidade espiritual infantil nas religiões de origem africana, especificamente para a nação Ketu. Prossegui perguntando se, mesmo sem conhecer, elas aceitariam escutar a música. Stefane, Pedro e Ana Lúcia verbalizaram que eu podia "botar 'O erê' para tocar". Após a canção acabar, comentei o trecho final da música (que se refere à ação de ver o mundo com os olhos de uma criança), questionando sobre quais objetos usamos para nos olhar.

Sobre a questão do olhar e dos objetos que utilizamos para tal, as meninas e os meninos anunciaram que o que usamos para olhar são "óculos, espelhos, anéis, janelas e portas". Então, perguntei o que se costuma fazer diante do espelho. Renato disse: "A gente penteia os cabelos e se olha para ver se está bonito". Além dele, Stefane e Pedro citaram o ato de pentear os cabelos. Insisti em buscar outras respostas. Caroline, Joseane e Ana Lúcia comunicaram que estar diante do espelho "também era pra passar batom".

A partir do que as crianças compartilharam, eu disse que tinha mais uma surpresa para elas e pedi que fechassem os olhos e abrissem as mãos. As crianças ficaram exaltadas. Joseane, Ana Lúcia e Pedro, por exemplo, demoraram para conseguir fechar os olhos. Cantando o "tchan, tchan, tchan" de suspense, fui colocando pequenos espelhos ovais na mão de cada uma delas. À medida que ia pondo os objetos em cada uma das mãozinhas, lancei o desafio de que, ainda de olhos fechados e utilizando o tato, elas tentassem adivinhar o que havia nas suas mãos. Joseane, Pedro e Ana Lúcia não conseguiram manter os olhos fechados e foram logo exclamando: "Espelho!". As outras então abriram os olhos e também gritaram: "Espelho!".

Com o espelho na mão, Renato logo exclamou que, mesmo de olhos fechados, sabia que era um espelho o que estava em suas mãos. Stefane e Pedro iniciaram um diálogo sobre as cores dos seus pequenos objetos. Aproveitando o diálogo deles, passamos a falar sobre as cores dos espelhos. Foi então, que as outras meninas começaram a identificar, no grupo, as crianças que tinham espelhos com cores iguais ao seu. Vendo a animação de todos, falei da idéia de brincar de se olhar no espelho. As crianças concordaram, e começamos a nos olhar pelo espelho, dos pés à cabeça, da cabeça aos pés, bem devagar. Cada um se olhou do jeito que quis, e as próprias crianças e eu fomos sugerindo partes do corpo a especular. Depois disso, compartilhamos o que cada um achava mais bonito ou gostava mais em si próprio.

No grupo, quem começou falando foi a Stefane. A menina disse que gosta do seu rosto, porque parece com o da mãe. Renato, por sua vez, disse que o rosto e os olhos era o que mais lhe agradava. Pedro sentiu prazer em ver sua boca. Já Caroline declarou que foi o ouvido que gostou de ver. Do rosto às extremidades do corpo, os pés e as mãos foram escolhidos por Ana Lúcia como o que ela mais apreciou em si. Joseane mas não quis falar nada.

Prosseguindo com a dinâmica de nos olhar no espelho, adentramos na dimensão do pertencimento étnico, pois queria saber a percepção e o sentimento das crianças sobre isso. Comentei que, no espelho, também podemos ver nossa cor. Caroline concordou com minha observação. Em seguida, dirigindo-me às crianças, questionei qual seria a cor delas. Stefane enunciou que sua cor era "loira". Desde que conheci o grupo, me chamou atenção o cabelo crespo de Stefane tingido de loiro. À medida que convivia com o grupo, soube a mãe da menina é que havia pintado.

A pergunta sobre o pertencimento étnico circulou, e as outras crianças falaram. Os meninos se anunciaram como pertencentes de dois grupos étnicos. Renato disse que era "moreno e branco", e Pedro Henrique afirmou, no diminutivo, que era "pretinho e moreninho". Escutando os dois meninos, Caroline compartilhou conosco que era "morena". Faltava ouvir Ana Lúcia e Joseane, que estavam brincando de correr. Até aquele momento do dia, Ana Lúcia estava mais voltada para brincar, correr, pular e se esconder, não se mostrando atenta ao nosso encontro.

Negro e educ_2C.indd 122 8/8/07 10:47:21 PM

Ana corria e ria com Joseane enquanto eu falava que, ao me olhar no espelho, via que eu era "preta, pretinha". Assim que terminei de asseverar minha "pretitude", Ana e Joseane correndo voltaram até onde o grupo estava. Perguntei se elas não queriam falar de si. Stefane não deixou a prima mais velha se pronunciar e foi rapidamente afirmando que Ana era "preta". Renato discordou de Stefane e disse que Ana era "morena".
Por alguns segundos, os dois primos ficaram definindo a cor de Ana Lúcia. A menina, que até então somente observava a discussão, proferiu ser "morena". Na vez de Joseane, a menina não respondeu. Gritando, Ana Lúcia que respondeu que sua irmã era "morena".

Diante das colocações de Ana e do silêncio de Joseane e também por elas não estarem presentes quando falei sobre mim, partilhei com as meninas que, quando me olhava no espelho, me via "preta, pretinha". Ana, Stefane e Pedro deram risada do que falei. Já sem sorrir, Stefane disse que eu era "branca". Assustei-me: "Branca, eu?". E, num tom de quem discordava da menina, disse que me olharia no espelho mais uma vez. "Você é branca", insistiu Stefane. Dirijo-me agora a todas as crianças dizendo que meu espelho não dizia aquilo, não. Reafirmei que, ao me olhar nele, eu me via "pretinha". Nesse momento, Pedro intervém declarando que eu era "amarela". Tensionando ainda mais a situação, pergunto ao grupo se havia algum problema no fato de eu ser "pretinha" e do meu espelho me mostrar isso. Um silêncio gélido, que por instantes percorreu o ar, foi aquecido com a fala sensível de Renato: "Tem nada a ver". Para ele, não havia problema no fato de eu ser "pretinha".

Sem sair da intensidade que a conversa suscitou, mas buscando outros meios de me avizinhar da percepção que as crianças tinham de si, lancei a proposição de que cada um elaborasse uma espécie de retrato de si utilizando as canetas coloridas e o papel ofício. A princípio, as crianças resistiram à idéia. Renato disse que não sabia desenhar o rosto. Stefane falou que iria fazer uma boneca, e Pedro, um dinossauro. Eu não recriminei as crianças nem contra-argumentei com elas. Calada, coloquei as canetas coloridas no centro da roda e distribuí o papel. Ainda estávamos no registro de uma ambiência (in)tensa. Mais uma vez, a sensibilidade de Renato fez a diferença: ele quebrou o clima de desconforto dizendo que, apesar de não saber, tentaria desenhar. Incentivei a atitude dele dizendo que era aquilo mesmo, ele pelo menos podia tentar fazer o seu retrato.

Todas começaram a desenhar, e Ana solicitou minha atenção para o desenho dela. Contou que havia feito o pai. Elogiei, mas, num tom ríspido, ela respondeu que queria desenhar o pai.
Nessa mesma hora, Renato buscou minha avaliação do desenho que ele fazia. Falei com entusiasmo sobre a habilidade do menino em fazer um desenho tão belo. Olhei e me referi positivamente também ao desenho de Caroline. Comentei com as crianças que achava que elas queriam me enganar, pois todas disseram que não sabiam desenhar, mas estavam fazendo lindos desenhos. Depois dessa minha intervenção, Pedro me mostrou o desenho dele, e Renato, o de Joseane. Verbalizei quão bonitos estavam ficando seus grafismos e pedi para que, quando terminassem, colocassem o nome.

Continuamos em torno da realização dos desenhos. Enquanto conversava com Stefane sobre o desejo dela de pintar, Ana Lúcia me chamou para apresentar o desenho que havia feito de si. Além dela, Ana já tinha traçado no papel o pai e disse que faria também a mãe. Num tom de contentamento, sinalizei que até Joseane, a menor do grupo, estava fazendo seu retrato. Com um comentário imediato, Caroline chamou atenção para a cor que Joseane utilizava para fazer o seu retrato: o verde. Caroline usou o lápis de cor preta para desenhar a si mesma. Percebendo o ar de reprovação na fala da menina, Renato saiu em defesa da prima dizendo a Caroline que não havia problema em Joseane desenhar com o verde.
Não intervim, apenas ouvi o que falaram.

Retomei a questão dos nomes nos desenhos me colocando à disposição para ajudar aqueles que ainda não soubessem escrever. Os nomes eram importantes para identificar o desenho de cada um. Stefane perguntou se Pedro sabia fazer o nome dele. Ele disse que não. Ao ouvi-lo, Ana respondeu que ela sabia fazer seu nome, sim. Mesmo concentrada em riscar a folha de papel, Caroline pareceu estar atenta à conversa que

Negro e educ_2C.indd 123 8/8/07 10:47:22 PM

travávamos, porque, sorrindo, revelou que havia registrado seu nome colorido. Então, as crianças começaram a me chamar para mostrar suas produções, já que estavam terminando. Pedro solicitou que eu olhasse o desenho dele. Olhei e enalteci o que ele havia realizado. Caroline, me chamando mais de uma vez, exibiu o desenho dela.

Depois da conclusão dos desenhos feitos, passamos a dialogar sobre o que mais as crianças gostavam em si, agora a partir do grafismo realizado por cada uma delas. Ao olhar para seu desenho, Caroline afirmou que gostava do cabelo. Stefane respondeu que era a cabeça que lhe agradava. Assim, lancei a pergunta para Ana. A menina não respondeu de imediato, apenas indicou a presença do pai, da mãe e dela no desenho elaborado. Insisti na pergunta acerca do que ela mais gostava ao olhar para o desenho que havia feito de si. Ana respondeu que o cabelo e o rosto eram mais bonitos. Renato também requisitou minha atenção para o seu grafismo.

Confortavelmente instalados na grama, procurei saber de Renato se ele já tinha concluído seu desenho de si. Apontando para o desenho, o menino replicou que o cabelo dele "estava do tamanho do pai". Por não ter entendido as palavras proferidas por ele, perguntei: "Seu cabelo está o quê?". Renato afirmou de novo que o cabelo que havia desenhado para si "estava do tamanho do cabelo do seu pai". Procurei saber dele outras coisas que gostava seu auto-retrato, mas o menino continuou no registro afetivo paterno e disse que gostava do pai. Persisti na questão acerca do que ele gostava em si próprio. Enquanto Renato pensava, Pedro entrou na conversa dizendo que o cabelo do pai dele era igual ao da avó. Finalmente, Renato compartilhou que gostava de seu olho.

O gosto de Renato por seu olho me lembrou do trecho final da música "O erê". Então, coloquei novamente o CD para que eles terminassem de desenhar ouvindo a música. Nesse momento, Stefane perguntou se eu também não iria me desenhar. "Sim" foi minha resposta, e comecei a desenhar. À medida que traçava meus contornos no papel, fui refletindo que, até Stefane chamar minha atenção, eu não tinha planejado realizar a mesma atividade que as crianças. Eu buscava que as crianças falassem de si, mas não falava livremente de mim para elas. Com sua atitude, Stefane me chamou a integrar a atividade de um outro modo, me fazendo refletir sobre a necessidade de que eu também participasse das atividades falando de mim e fazendo as coisas que propunha a elas, como, por exemplo, desenhar um auto-retrato e depois compartilhar a produção.

Quando meu desenho estava quase pronto, num tom de frustração, falei que até então eu havia perguntado para todo mundo o que eles mais gostavam em si, mas ninguém fizera o mesmo comigo. Caroline se pronunciou asseverando que queria saber o que eu mais gostava em mim. Comecei falando que gostava muito dos meus olhos, porque eles eram grandes e bonitos. Passei para a boca, disse que ela me agradava, porque com ela eu comia, falava, dava risada e que achava o tamanho e o desenho dela bonitos. Na seqüência, me detive no cabelo, comentando que gostava de deixar ele *black* e de fazer tranças. Por último, fiz referência à minha cor dizendo que me achava "uma menina pretinha muito bonita". E, com os olhos bem abertos, as meninas e os meninos me ouviram falar de mim.

O horário avançava. Ana, Joseane e Pedro levantaram e começaram a brincar de correr. Solicitei ajuda de Stefane para guardar os materiais. Enquanto isso, um grupo de meninos uniformizados com roupas de futebol chegou até o local onde estávamos e ficaram observando os desenhos que Renato e Caroline finalizavam. O ambiente ficou bastante movimentado. Quando olhei para o relógio, vi que passava do meio-dia. Caroline e Renato entregaram seus desenhos. Caroline se juntou às crianças que brincavam de pega-pega, e Renato passou a conversar com os meninos do time de futebol. Em meio a esse clima de um sábado ensolarado, bom para brincar e conversar com outras crianças, findamos nosso encontro, que foi o último com as crianças. A multiplicidade de experiências e ações, bem como as próprias crianças, me seduzia a ficar mais tempo. No entanto, era hora de partir.

CONTRAÇÕES: DILATAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A metodologia desta pesquisa realmente me provocou dilatações, e estanquei mil vezes diante de *como fazer*. Depois de fazer, paralisei pensando em *como apresentar*. Neste capítulo metodológico, discuto a fundamentação teórica e metodológica, aplicando as ferramentas no corpo do texto, ou diluindo a metodologia ao longo do trabalho, descrevendo e interpretando. Confesso que me vi em "contrações" até decidir o que fazer. E, mesmo com a decisão tomada, permaneci sob tensão.

Não escolhi me filiar a uma escola metodológica específica (marxista, construtivista ou outra qualquer), optei por utilizar conceitos de vários autores, construindo assim meu próprio percurso metodológico. Então, destaquei aqui a fruição, que foi marcante no desenrolar da pesquisa com as crianças do Arraial do Retiro. Desse modo, procurei manter ao menos um pouco do frescor das ruas nas páginas deste texto.
A princípio, imaginei que esse seria um passo muito ousado para uma pesquisadora em formação. Afinal, poderia optar por um formato mais tradicional. No entanto, seguidas vezes, me lembrei de minhas andanças pelo bairro, de tudo o que não consegui transcrever para o papel, optando por manter no texto ao menos parte do vigor das ruas, desejando que meus leitores façam leituras para além do que escrevi e que, lendo o (con)texto, possam recriar eles mesmos essa experiência sobre a primeira infância no Arraial do Retiro.

Assim, elegi dois conceitos como fundamentais nesta pesquisa: território e afrodescendência.
Na definição de território e espaço, utilizei Milton Santos[13], e na de afrodescendência me vali de Henrique Cunha Júnior[14]. No primeiro caso, havia um conceito abrangente produzido por um autor que é referência nos estudos de geografia social no Brasil, me permitindo chegar ao bairro com um conceito suficientemente forte para fundamentar minha pesquisa, bem como aberto para que eu pudesse entender o território do ponto de vista das crianças, ainda que com limitações.
Nos passeios com elas, nas suas fotografias, nos seus depoimentos e nos seus itinerários pelo bairro, perambulando por becos, ruas, ladeiras, lagoas, parques, escolas, igrejas e bares, encontrando moradores antigos, novos, mães, tios, primos, vizinhos e até mesmo cavalos, pude (re)desenhar o território que alimenta suas infâncias.

No caso de Cunha Júnior, atentei para um traço comum entre essas crianças: todas eram negras. Todas afrodescendentes! Afrodescendência é um conceito que articula tanto as características biológicas quanto as questões sociais e culturais de um grupo. Assim, o que poderia ser apenas um detalhe, se configurou como um conceito fundamental e estrutural nesta pesquisa.
No entanto, em vez de fazer os estudos clássicos sobre a educação e as relações étnico-raciais, optei por fazer com que essas relações saltassem do próprio contexto, o que me fez ver que as crianças negras não aparecem estigmatizadas como "carentes" e "periféricas", posto que são protagonistas de sua história no contexto em que vivem. Assim, escolhi uma abordagem mais cultural que socioeconômica, muito embora o econômico e o social apareçam o tempo todo na paisagem observada aqui.

Desse modo, fiquei atenta ao olhar das crianças em relação a seu bairro, suas famílias, seu lazer e a si mesmas. Apesar de não ter formação em antropologia e de não ter realizado leituras dirigidas sobre teoria antropológica, na pesquisa de campo, vislumbrei o caminho seguindo minha intuição. O esforço (as dilatações) valeu a pena, pois vejo nestas páginas muito do que experimentei com as crianças do Arraial.
Essa opção é a que chamo de qualitativa, já que preferi capturar a intensidade das crianças na experiência de seu cotidiano e não em estatísticas ou outras pesquisas quantitativas.

Já a perspectiva *de dentro* nasceu da leitura do livro *A casa da água*, de Antonio Olinto[15].

[13] SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

[14] CUNHA JÚNIOR, H. Africanidade, afrodescendência e educação. *Educação em debate*, ano 23, v. 2, n. 42. Fortaleza, 2001.

[15] OLINTO, A. *A casa da água*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

Negro e educ_2C.indd 125 8/8/07 10:47:24 PM

Sei bem que, em educação, não é convencional utilizar como fundamento metodológico um autor da literatura. Mas, ao ler o romance de Olinto, me senti impelida a realizar nesta pesquisa o que ele realizou na literatura, ou seja, acompanhar, passo a passo, a caminhada das crianças. Lembrei-me de como Marco Aurélio e Narcimária Luz, Muniz Sodré, Juana Elbein dos Santos e Roger Bastide trabalharam e definiram a perspectiva *desde dentro*. No entanto, seduzida pela obra do escritor mineiro, o acompanhei. Além disso, na cultura africana, não se separa o sagrado do profano, nem o trabalho da religião, muito menos a arte da ciência.
Ainda que de maneira amena, esta pesquisa trata do ambiente africano recriado na vida dessas crianças que vagam pelas ladeiras do Arraial do Retiro. Sua educação não se dá estritamente na escola ou em casa, mas também, nos becos, no espaço fluido e indeterminado das ruas. *De dentro* do bairro, *de dentro* da infância, *de dentro* do pertencimento étnico-racial: estas foram as minhas escolhas.

Enfocando as múltiplas dimensões da população brasileira, minha abordagem foi incentivada pelo professor Henrique Cunha Júnior. De um lado, privilegiei o que chamamos de "cosmovisão africana", utilizando obras como a de Aléxis Kagame[16] e Eduardo Oliveira[17] no sentido de esboçar um "ambiente africano conceitual" para interpretar o ambiente da primeira infância no Arraial do Retiro. De outro lado, detive-me na primeira infância, realizando estudos sobre a infância em geral (Pereira, Dahlberg, Rocha, Quinteiro, Gobbi, Kohan) e sobre a infância afrodescendente em particular (Oliveira, Valente, Godoy, Cavalleiro, Machado). Mas o que realmente define este trabalho é minha pesquisa de campo, que procura abordar vários aspectos da vida das crianças em seu bairro de origem. Operando no interior de uma unidade circular de produção de conhecimento, minha perspectiva solicita a articulação entre as dimensões física, social, cultural, histórica e econômica do território estudado para a compreensão das relações sociais étnicas, intergeracionais e de gênero, bem como das relações afetivas coletivamente gestadas pela população local, tendo como ênfase o aspecto cultural, ou seja, como essas crianças vivem sua infância e quais os sentidos por elas produzidos. Nesse sentido, sinalizamos que, em seus múltiplos aspectos, as relações sociais são forma às dimensões físicas, sociais, culturais, históricas e econômicas do espaço.

Esta pesquisa visa a uma epistemologia do conhecimento social. Como diz Cunha Júnior: "Todos os seres e todos ambientes contêm conhecimentos. A pesquisa afrodescendente parte do reconhecimento desse conhecimento"[18]. Aqui, isso significa que tanto eu como pesquisadora quanto as crianças participantes da pesquisa já possuíamos um repertório de conhecimentos antes do início da pesquisa de campo e que, no desenvolvimento do trabalho, novos conhecimentos foram produzidos, sendo uma parcela deles processada e compreendida, acreditando que parte ainda se encontra fora dos meus atuais limites de percepção e reflexão.

Neste guia metodológico, as categorias de análise e discussão não foram definidas *a priori*, elas foram surgindo na pesquisa de campo, sendo trabalhadas posteriormente. Esse movimento se deve ao fato de que a postura adotada se pautou por uma formulação participante, exigindo um exercício de eleição de conceitos e construção de categorias do estudo durante a realização da pesquisa de campo.

Assim, ir a campo demonstrando abertura para a multiplicidade de aspectos que se apresentam como matéria viva e pulsante no cotidiano dos sujeitos com os quais se trabalha não é tarefa fácil nem mesmo para um pesquisador experiente. Um dos principais desafios desta pesquisa foi acolher a mudança de recorte na pesquisa mantendo o foco na primeira infância afrodescendente no Arraial. Dessa forma, a idéia de buscar uma concepção de primeira infância afrodescendente foi cedendo lugar à experiência nas ruas dessa infância.

---

[16] KAGAME, A. "A percepção empírica do tempo e concepção de histórias no pensamento bantu". In: RICOUER, P. *et al*. *As culturas e o tempo: estudos reunidos pela unesco*. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Edusp, 1975.

[17] OLIVEIRA E. D. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

[18] CUNHA, 2006, p. xx.

Para compreender a dimensão da experiência das crianças na rua do bairro, utilizei um conjunto de ações. Inicialmente, recorri às narrativas orais com os moradores mais velhos, bem como às minhas próprias lembranças, para configurar a história social do bairro, com base em observações e no registro fotográfico do cotidiano do bairro, destacando as ações das crianças para organizar um panorama das múltiplas infâncias existentes ali. Na seqüência, foram empreendidas observações, anotações e gravação em áudio com o grupo de crianças com as quais convivi mais intimamente a fim de produzir um acervo de informações a respeito da experiência das meninas e dos meninos daquele grupo. Por fim, com o intuito me aproximar de outros aspectos presentes no âmbito de suas experiências nas ruas do bairro, realizei uma série de encontros com o grupo envolvendo histórias, desenho, conversas, fotografia, caminhadas, música e dinâmicas.

A experiência foi uma categoria decisiva nas minhas escolhas metodológicas, pois fui a campo tendo clareza de meus objetivos, mas a pesquisa de campo propriamente dita me levou a realizar os recortes que nortearam este trabalho, passando da perspectiva de conceituar a primeira infância para o acompanhamento de como essa infância se constitui nas ruas do bairro. Na organização do extenso material referente à primeira infância afrodescendente no bairro, optei por uma narrativa que me possibilitasse apresentar a dinâmica da pesquisa de campo destacando o contexto, as situações, os problemas, as interações e as descobertas. A metodologia, portanto, pretendeu (e, em certa medida, conseguir realizar) o acompanhamento da dinâmica das crianças, produzindo sentidos a partir de suas experiências cotidianas, motivo pelo qual a discussão metodológica foi diluída ao longo do texto, sobretudo nos momentos em que transcrevo a vivência das crianças pelos becos do Arraial, considerando a história do bairro (contexto), sua pequena comunidade infantil (e familiar) e a ancestralidade (seu pertencimento étnico).

No campo da produção científica, essa escolha metodológica favorece o acolhimento do legado histórico e cultural das populações descendentes de africanos em terras brasileiras. Além disso, também possibilita a abertura necessária para a criação de uma perspectiva específica na elaboração desta pesquisa: a perspectiva *de dentro*.

À medida que caminhava pelo bairro e interagia com os moradores, fui gestando a perspectiva *de dentro*, sentindo que, apesar de ser matéria arriscada, eu obtinha uma força propositiva aberta, flexível e inclusiva para as elaborações teórico-metodológicas que o trabalho foi demandando. Pesquisar é o movimento criativo de pessoas que, inserido num lugar espaço-temporal em inter-relação com outros e por meio da articulação de saberes, afetos, experiências e pensamentos, busca traduzir a complexidade dos problemas e a dinâmica da vida em projetos alternativos.

Nesse sentido, é no interior dessa dinâmica epistemológica que este trabalho se situa e se nutre. Para além de um estudo que caminha pela linha da universalidade e da globalização da infância[19], este trabalho buscou contribuir com a produção de conhecimento acerca da infância afrodescendente no Brasil.

ANDANDO PELO ARRAIAL PARA GANHAR O MUNDO

Não há infância no vazio, solta no ar. O convívio com as crianças e, posteriormente, as reflexões acerca dessa convivência me fizeram compreender a impossibilidade concreta de que a primeira infância afrodescendente nasça em um espaço acima do solo. Os autores citados ao longo deste trabalho me levaram a pensar a infância afrodescendente a partir de outras bases. A infância existe sempre como alguma coisa em algum lugar. A importância da localização repousa na necessidade de compreendermos as singularidades das infâncias soteropolitanas. Com este estudo, pude compreender que essa especificidade é determinada pela conexão entre os pertencimentos étnico, regional, etário e social,

[19] DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003.

bem como pela dimensão da afetividade e da subjetividade, em meio à interpenetração das dimensões individuais e coletivas.

Com base na perspectiva de Milton Santos, identificando as relações seminais entre a infância e o território, concluímos que a primeira infância afrodescendente no Arraial não pode ser refletida estando deslocada do chão da territorialidade, no qual ela se faz cotidianamente. Aqui, as crianças do grupo focal constituem o território à medida que vivem o espaço da rua, se apropriam de si, conhecem o outro, constroem e transformam a configuração cultural do bairro. Por sua vez, tais mudanças simbólicas e físicas realizadas no território vão impactar a vida das crianças. Por isso, investigamos e apresentamos a história social do bairro do Arraial do Retiro como um elemento estrutural da pesquisa.

Nesse fluxo intercomunicativo entre a primeira infância e o território, reconheci as crianças do grupo como pessoas com efetiva participação na construção de suas próprias experiências, bem como na elaboração da realidade dos adultos. Pensar as infâncias afrodescendentes do Arraial com base no entendimento de que a conformação da singularidade das experiências infantis se realiza nem um tempo e num espaço coletivos, em que as pessoas que participam do contexto atribuindo sentido às dinâmicas que se corporificam naquele lugar em determinado instante, implica dizer que as experiências das crianças do Arraial do Retiro se distinguem das experiências de meninas e meninos de outros bairros de maioria afrodescendente na cidade de Salvador.

Dessa forma, não há possibilidade de repetição, no plano externo, do movimento da experiência que as crianças daquela territorialidade empreendem, e esses modos de viver não podem ser reproduzidos em outros contextos de Salvador. Na dimensão do interno, também há diferenciações entre os vários modos da vida infantil. Assim, no contexto da sociedade soteropolitana, na qual 80% da população é constituída de pretos e pardos, nos valemos da categoria *infância afrodescendente* para refletir sobre os primeiros anos de vida das crianças da cidade.

No caso das crianças do grupo pesquisador, identificamos como elementos mais marcantes de suas experiências nas ruas do bairro as seguintes dimensões:

- espaço (apropriação física e simbólica de determinado espaço);
- aprendizagem das regras sociais em instituições como a igreja e a escola;
- corpo (suporte de vida e conhecimento de si e do bairro);
- grupo (importância na constituição da formação da identidade e como contexto de aprendizagens);
- redes amplas de socialização que instauram o sentido das experiências infantis no Arraial;
- configuração familiar (existência de fortes vínculos com a mãe, os avós, os primos, os tios e os irmãos);
- afetividade (criação de vínculos afetivos com o outro e consigo mesmo);
- autopercepção;
- natureza (interação intensa com elementos naturais);
- cuidado (desenvolvimento de relações de solidariedade);
- protagonismo (crianças como sujeitos de desejos, vontades e juízo);
- aspecto lúdico (recriação do espaço social a partir do universo cultural das crianças, presente cotidianamente nas múltiplas dimensões do brincar).

No Arraial do Retiro, cada menina e cada menino realiza seu próprio "deslocar-se, dobrar-se, esticar-se, virar-se e lançar-se por dentro de si" junto com outras meninas e outros meninos, com idosos, jovens e adultos. E, nesse ininterrupto ato do existir, do crescer, eles inventam infinitos modos de viver na noite grávida de realidade e no dia prenhe de sonhos, na poesia e na crueza do seu momento presente: a infância no Arraial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, C. M. S. *A evolução das políticas habitacionais e o atendimento das demandas da população de baixa renda: estudo de caso*

do Programa Viver Melhor em Salvador. (Monografia de conclusão de curso). Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2001.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR. Arraial do Retiro, 25 anos de luta. *Caderno de Educação Popular*, n. 10. Salvador, 1987.

CUNHA JÚNIOR, H. Africanidade, afrodescendência e educação. *Educação em debate*, ano 23, v. 2, n. 42. Fortaleza, 2001.

_____. *Políticas públicas para as populações afrodescendentes*. Fortaleza, 2006.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRANÇA, E.; FRANÇA, M. *O retrato*. São Paulo: Ática, 1998.

GOBBI, M. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

_____. "Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas". In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GUSMÃO, N. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 41-78. São Paulo, julho de 1999.

KAGAME, A. "A percepção empírica do tempo e concepção de histórias no pensamento bantu". In: RICOUER, P. *et al. As culturas e o tempo: estudos reunidos pela Unesco*. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Edusp, 1975.

KOHAN, W. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAJOLO, M. "Infância de papel e tinta". In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, V. *Ilê Axé: vivências e invenções pedagógicas: as crianças do Òpo Afonjá*. 2.ed. Salvador: Editora da UFBA, 2002.

MAGNANI, J. G. *Rua, símbolo e suporte da experiência urbana* (disponível em http://www.n-a-u.org/ruasimboloesuporte.html).

_____. *De perto e de longe: notas para uma etnografia urbana* (disponível em http://www.n-a-u.org/DEPERTOEDEDENTRO.html).

OLINTO, A. *A casa da água*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

OLIVEIRA, E. *Relações raciais nas creches do município de São Paulo*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994.

OLIVEIRA E. D. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, C. *O ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Aleph, 2004.

PEREIRA, R. M. "Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente". In: GONDRA, J. *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7letras, 2002.

QUINTEIRO, J. "Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção". In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ROCHA, E. C. (coord.). *Educação infantil (1983-1996)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n. 2).

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 33-60. São Paulo, março de 2001.

VALENTE, A. L. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 93, p. 40-50. São Paulo, maio de 1995.

IDENTIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CAPOEIRA: OS OLHARES DE UMA ESCOLA

ISABELE PIRES SANTOS | Mestranda em educação na Universidade do Estado da Bahia
beuca@uesb.br

Orientadora | **Jaci Menezes** (Uneb)

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou compreender como a escola tem tratado a problemática da identidade étnico-cultural e buscou identificar as possibilidades da prática pedagógica da capoeira na escola como elemento de construção e afirmação da identidade étnico-cultural afro-brasileira. Esta análise foi realizada numa escola pública da cidade de Jequié, no sertão da Bahia. Historicamente, sua posição geográfica afastou a cidade dos processos culturais que aconteceram em Salvador e na região do Recôncavo Baiano. Nesse sentido, Jequié não faz parte do que aqui denominamos de "território produtor da baianidade"[1].

Além disso, o mito fundador da cidade cita a presença de imigrantes italianos e árabes na sua formação populacional. A história oficial não contempla negros nem índios.

Apesar dessa lacuna, observamos na cidade um grande contingente populacional negro.

Com base no Censo de 2000, dados da Secretaria de Planejamento do Estado indicam uma população de 147.202 habitantes, dos quais 69,11% são pretos ou pardos. A maior parte dessa população se encontra na periferia. Até nas escolas públicas (ainda que por meio de um olhar empírico) percebemos uma diferença na presença de discentes quando observamos as escolas maiores e mais tradicionais localizadas na região central da cidade.

As escolas da periferia concentram a maior quantidade de negros. Este é o caso da escola onde desenvolvemos este trabalho. Situada entre o centro e a periferia da cidade, a escola de ensino fundamental possuía, em 2005, cerca de 950 estudantes, a maioria negra. No turno vespertino, soma-se à questão étnica o fator "renda", que é menor entre as famílias dos alunos da tarde.

Como um estudo de caso, a pesquisa teve como referência o projeto de extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) intitulado "Capoeira e identidade cultural: uma experiência na escola", que tem como objetivos a vivência e a reflexão pedagógica da capoeira e a discussão sobre a construção e a afirmação da identidade étnico-cultural afro-brasileira na escola.

Prática cultural de origem afro-brasileira, segundo Carlos Soares, a capoeira seria uma reelaboração de manifestações culturais ancestrais feita por africanos aqui no Brasil.[2]

---

[1] RISÉRIO, A. "Bahia com H: uma leitura da cultura baiana". In: REIS, J. J. (org.). *Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

[2] SOARES, C. E. L. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2002.

Negro e educ_2D.indd 130 8/8/07 10:48:09 PM

Soares explica essa tese considerando:
a correlação entre a prisão de praticantes de capoeira na primeira metade do século XIX (em sua maioria escravos e africanos) e sua origem na região centro-ocidental da África;
a correspondência entre as tradições culturais africanas dessa região (como a bassula, a cabangula e o umudinhu, além do próprio n'golo) e a capoeira; a constatação de práticas culturais semelhantes à capoeira em diferentes regiões da América; as maltas como núcleo gregário de indivíduos pertencentes a nações[3] comuns que portavam códigos de identificação correspondentes aos de culturas da África Centro-Ocidental.[4] O fato de a capoeira pertencer à cultura afro-brasileira foi determinante na sua perseguição desde o fim do século XIX até a década de 1930.

A CAPOEIRA NO PROCESSO DE REELABORAÇÃO HISTÓRICA DA HERANÇA CULTURAL AFRICANA E A EDUCAÇÃO

De acordo com Jéferson Bacelar, a identidade étnica pode ser abordada como uma totalidade de elementos que constituem a compreensão que um indivíduo tem de si com base na negação do outro[5] e no sentimento de pertença a um grupo que o aceita como parte dele. Ela expressa seus significados a partir da linguagem e dos símbolos circunscritos ao grupo étnico e se constrói a partir da tensão entre fatores subjetivos e objetivos, entre as representações internas do indivíduo e a realidade objetiva. Identidade étnica e cultura se inter-relacionam na medida em que, segundo Manuela Cunha:

> A construção da identidade étnica extrai, assim, da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial de que, fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou.[6]

Neste projeto, tratamos da identidade étnico-cultural considerando que essas dimensões se cruzam nos processos sociais, influenciando-se mutuamente, e que a identidade étnico-cultural é histórica. Desse modo, compartilhamos do pensamento de Stuart Hall sobre a tradução da perspectiva de identidade que aceita sua sujeição "ao plano da história", da política, da representação e da diferença.[7] Não existem culturas puras nem identidade a-histórica. Por isso, argumentamos que a identidade étnico-cultural afro-brasileira se constrói com base em valores e práticas culturais que, no contexto brasileiro, foram reelaboradas e traduzidas. Portanto, o sentimento de pertença que caracteriza a identidade reflete os processos históricos e sociais nos quais ele se produz.
Hall nos diz ainda que as identidades produzidas na modernidade tardia refletem as transformações que ocorrem na sociedade. Assim, pensamos a identidade étnico-cultural afro-brasileira no movimento entre as matrizes africanas que aqui chegaram durante o período de escravidão e esses processos contemporâneos. A idéia de reelaboração histórica da ancestralidade africana se configura como a mais coerente quando se pensa numa realidade dinâmica, dialética e contraditória. Nesse sentido, Maria de Lourdes Siqueira afirma:

> Os grupos étnicos africanos, escravizados e transportados para o Brasil, sempre conseguiram se articular em torno de questões de sobrevivência, de busca de liberdade e de possibilidade de cultivar vínculos com seus ancestrais, preservando suas tradições e, ao mesmo tempo, recriando-as histórica e culturalmente. Nesse sentido, lutas e tentativas de rearticulação se estendem em diferentes pontos do

[3] A idéia de nação aqui está relacionada às designações inventadas pelo tráfico negreiro e indica muito mais "lugares e portos de comércio que povos ou grupos". SOARES, 2002; p. 75.

[4] SOARES, C. E. L. Capoeira de Angola, capoeira do Brasil? *Revista Capoeirando: um tributo à cultura popular*, n. 2, ano 1, p. 12-13. Campinas, 1995.

[5] BACELAR, J. *Etnicidade: ser negro em Salvador.* Salvador: Ianamá, 1989; p. 32.

[6] CUNHA, M. C. "Etnicidade: da cultura residual, mas irredutível". In: *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade.* São Paulo: Brasiliense, 1986; p. 101.

[7] HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999; p. 87.

> País, contribuindo em grande parte com o fenômeno de construção de um imaginário racial, cultural e religioso afro-brasileiro específico.[8]

O que denominamos de sociedade brasileira comporta vários segmentos vinculados a três grandes matrizes culturais: a indígena, a africana e a matriz ocidental, com os povos europeus. Essas culturas se estabeleceram no Brasil e se relacionaram numa hierarquia baseada predominantemente nos valores das culturas ocidentais.[9] Nesse quadro de tensão, os grupos étnicos de origem africana conseguiram sobreviver à escravidão e ao racismo organizando-se em torno das possibilidades de sobrevivência e reelaborando historicamente sua herança cultural.
Ainda segundo Siqueira, os africanos se organizavam sob as determinações do sistema que os dominava combinando sistemas jeje-nagôs ou sistemas originários do Congo, de Angola, de Moçambique, entre outros países ou regiões. Essas combinações se expressaram ao longo do tempo por meio de núcleos com ênfase mais religiosa ou cultural. Entretanto, uma atitude política de resistência à opressão e ao racismo sempre permeou esses núcleos.[10]

A atitude política pontua a trajetória do negro no Brasil, refletindo-se em vários movimentos que, tendo suas origens na escravidão, se renovaram ao longo do tempo a partir das demandas históricas. A idéia de construção e afirmação da identidade étnica como estratégia de ação empreendida pelos movimentos negros a partir da década de 1970 implica diretamente o projeto de educação hegemônico no Brasil, construído pela elite e para a elite branca na perspectiva da formação dos indivíduos que dariam continuidade às relações de dominação e exploração e daqueles que deveriam estar sob o jugo dessa mesma elite.

A escolarização pressupõe a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, o que não acontece sem a transmissão de valores. Nesse sentido, os valores transmitidos ao longo do tempo na escola brasileira são o espelho das relações raciais no País. Discutindo a forma como a escola trata esse tema, Nilma Gomes pergunta: Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?[11]

A escola se produz na teia das relações sociais. Assim, desde seus primórdios, a escola brasileira foi pensada em função da ordem social vigente. Inicialmente, os escravos não tinham direito à escola.[12] Em seguida, após a abolição, começou a haver certa igualdade jurídica entre brancos e negros, mas não foi instituída nenhuma política oficial de educação que atendesse ao contingente de ex-escravos. Com o passar do tempo, mesmo com a presença do negro na escola, esta se manteve centrada no projeto que excluía os valores, a história e a identidade negra. O contraponto se deu pela ação dos movimentos negros, que desde o início do século XX articulavam propostas de educação para a população negra. A partir dos anos 1970, um repensar sobre o eixo das discussões e os objetivos do movimento negro marca as estratégias contra o preconceito racial no Brasil.

Esse processo marcou o pensamento sobre a educação no País, pois um dos pontos focados pela nova geração de militantes que se formava era a afirmação de uma identidade étnica negra. Para isso, a educação era um instrumento fundamental. A ação se dava tanto na intervenção política propriamente dita (a militância nos movimentos) quanto na ocupação de espaços nos ambientes acadêmicos, ainda que os obstáculos fossem grandes.

---

[8] SIQUEIRA, M. L. "Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil". In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Peirópolis/Abong, 2002; p. 74.

[9] SIQUEIRA, 2002; p. 73.

[10] SIQUEIRA, 2002; p. 75-76.

[11] GOMES, N. L. "Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação". In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b; p. 147.

[12] MENEZES, J. "Inclusão excludente: as exclusões assumidas". In: *educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: Programa A Cor da Bahia da UFBA, 1997; p. 37.

Negro e educ_2D.indd 132 8/8/07 10:48:10 PM

Além da denúncia sobre o projeto perverso de educação para os negros no Brasil e do racismo incrustado em suas estruturas, o resultado disso foi a produção de subsídios teóricos para inúmeras propostas pedagógicas que contemplassem a identidade e a cultura negras, a revisão crítica da história do negro no Brasil e a superação do racismo. Essas propostas conduzem à busca de uma prática pedagógica fundada em bases históricas, filosóficas, éticas, políticas e culturais, constituindo-se num pensamento negro sobre a educação no Brasil. Petronilha Silva e Lúcia Barbosa afirmam:

> (...) os negros brasileiros, ao longo de sua história iniciada na África, têm elaborado um pensamento que é próprio às suas raízes étnicas, à sua experiência de ser humano promovido à coisa quando escravo, à sua vivência de ser posto à margem da sociedade da qual faz parte, à sua luta para assumir plenamente seu papel de cidadão. Partindo, pois, das tradições africanas, conforme assinala Mundibe, citando Ladrière, os sistemas de pensamento são "processos dinâmicos nos quais as experiências concretas são integradas à ordem dos conceitos e dos discursos".[13]

Como parte da herança cultural africana, a capoeira foi reelaborada no movimento histórico da diáspora. Sua continuidade ao longo do tempo está vinculada ao modo como ela se organiza internamente. Institucionalmente, ela se organiza em grupos e/ou academias. O objetivo último de um grupo de capoeira é formar o capoeirista. Esse processo de formação se configura num projeto que expressa concepções de sociedade, humanidade, capoeira, capoeirista e um entendimento do processo histórico dos negros e das negras no Brasil. Esse projeto é sistematizado por meio de uma seleção de conteúdos (movimentos, ritos e música, os fundamentos da capoeira), um conjunto de procedimentos metodológicos (como as aulas se organizam, como o conhecimento é socializado) e ainda um processo de avaliação que indica quanto e como um indivíduo está aprendendo capoeira. A definição desses elementos se diferencia entre a capoeira angola e a capoeira regional, podendo variar de acordo com o grupo.[14]

Entretanto, alguns elementos são recorrentes: a relação mestre–discípulo, o corpo e o movimento como núcleos e porta-vozes do conhecimento, a roda como "palco privilegiado de expressão dos jogadores"[15] e a oralidade como elemento que não só assegura a transmissão do conhecimento como permeia toda a história e a existência do grupo.

Petronilha Silva aponta um conceito de educação empregado para a compreensão do projeto pedagógico do grupo de capoeira. A autora afirma que o termo "educação entre africanos" é utilizado em referência a "conhecimentos, valores e posturas ensinados em estabelecimentos de ensino". A autora indica outra acepção, mais ampla, para o termo "educar-se" no sentido de se tornar pessoa, aprender a conduzir a própria vida. Nesse sentido, o processo de educação extrapola os limites da escola moldada na perspectiva ocidental e se desenvolve nas relações estabelecidas entre as gerações, os gêneros, os grupos sociais e raciais.[16]

Nilma Gomes enfatiza cinco contribuições do pensamento negro sobre a educação no âmbito do pensamento educacional brasileiro: a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; a ênfase no processo de resistência negra; a centralidade da cultura no sentido de "reconhecer que existe uma produção cultural realizada pelos negros, a qual possui

---

[13] SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997; p. 10.

[14] REIS, L. V. S. *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 1997; p. 150-151.

[15] REIS, 1997; p. 200, 211-212.

[16] SILVA, P. B. G. "Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos". In: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003; p. 181.

[17] GOMES, N. L. "A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro". In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Paulo: Editora da UFSCar, 1997; p. 22-23.

Negro e educ_2D.indd 133 8/8/07 10:48:11 PM

uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana"[17]; a consideração de que existem diferentes identidades; o repensar sobre a estrutura excludente da escola.

Assim, podemos afirmar que a organização do grupo ou da academia de capoeira deriva de uma compreensão de educação calcada no pensamento negro. Tomemos a idéia das autoras sobre o pensamento no contexto dessa discussão:

> Pensamento é entendido como o processo de expressar conhecimentos constituídos na experiência vivida e refletida, de combinar compreensões do vivido com julgamentos, propostas, avaliações, hipóteses. Processo este que revela uma escolha crítica de concepções de mundo, de sociedade, de relações entre as pessoas, de educação.[18]

A proposta pedagógica na qual se estrutura nosso campo de pesquisa (o projeto de extensão) tem como referência, além das idéias de Gomes sobre as contribuições que o pensamento negro tem trazido para a educação, os pressupostos básicos do processo de ensino-aprendizagem dos grupos de capoeira, já referidos anteriormente.

O TRATO PEDAGÓGICO QUE A ESCOLA TEM DADO À PROBLEMÁTICA DA IDENTIDADE CULTURAL

A partir das categorias construídas aqui, elaboramos roteiros de entrevistas para quatro discentes e a diretora, que também é responsável pela coordenação pedagógica. Em relação à primeira categoria, que se refere ao trato pedagógico que a escola tem dado à problemática da identidade cultural, nosso objetivo era compreender o que pensam a escola e os discentes sobre essas questões, como eles se colocam nessa realidade, como assumem ou constroem sua identidade e como lidam com a questão nas diversas situações pedagógicas.

Dos quatro estudantes entrevistados, três se identificam como mestiços e um como branco. Um deles afirma:

> **Estudante 1** – Eu acho que sou mestiço, branco... Meu pai é branco, e minha mãe é bem escura, aí...
> **Pergunta** – Aí, você se considera um mestiço?
> **Estudante 1** – É.

Começamos a análise com a identificação étnica dos entrevistados, porque ela pauta todo o olhar que eles têm da problemática, colocando-se fora das situações históricas e culturais e do cotidiano da escola quando isso se relaciona a fatos referentes ao negro. A história, os problemas, a cultura e o racismo são sempre os dos negros (ou dos outros). Note-se que a mãe do estudante 1 é definida como "bem escura", mas não negra. Segundo Gomes:

> Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais. (...) Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.[19]

Afirmar o pertencimento ao grupo social de referência (nesse caso, o negro) tem um custo na escola, e talvez por isso nenhum dos entrevistados se identifique como negro. A diretora se identifica como mestiça e situa a história de sua família como um resultado típico do processo de mestiçagem no Brasil:

> **Diretora** – No Brasil, na Bahia principalmente, você dizer assim... Pureza de raça... Acho que nem convém, né?

Ao propor aos estudantes entrevistados questões relativas à identidade étnico-cultural na escola, a principal característica observada é o racismo em todas as falas. Todos afirmam a existência de racismo entre os colegas:

[18] SILVA; BARBOSA, 1997; p. 10.

[19] GOMES, N. L. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão". In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a; p. 42.

Negro e educ_2D.indd 134 8/8/07 10:48:12 PM

Estudante 1 – Lá na sala tem muito, viu.
Pergunta – Como assim?
Estudante 1 – Os meninos ficam chamando o outro de carvão... Vários outros nomes.
Pergunta – E como é que isso acontece?
Estudante 1 – Assim... Começa logo quando ele chega.

As situações expressas pelos discentes se evidenciam no uso de termos racistas. Os entrevistados não mencionaram situações, por exemplo, de exclusão dos colegas em algumas atividades por serem negros (como trabalhos em grupo, jogos e outras situações fora de aula):

Estudante 2 – Muita gente pensa que só porque o negro é negro fica fazendo sinal de racismo, alguma coisa assim. Chama de preto, pó de café, e isso tudo eu acho que é racismo.
Pergunta – Você já percebeu isso na escola?
Estudante 2 – Já.
Pergunta – Isso já aconteceu com você alguma vez?
Estudante 2 – Não. Mas com meu colega já.

O estudante 4, que se identifica como branco, aponta uma situação:

Estudante 4 – Se a capoeira ou se alguma coisa que já aconteceu aqui sobre o racismo? Já houve até algumas vezes que uns alunos ficam... Tem um moreno... Ficam chamando ele de feio, de negro, ficam botando apelido...

Seguindo a lógica de não se sentir negro, de se identificar como mestiço e com isso se situar fora da questão, percebemos em algumas falas certo constrangimento ao tocar no assunto:

Estudante 3 – Aqui no colégio alguns alunos é porque tem... Em todo lugar, tem alunos mais de cor. Aí, fica aquele negócio... Ah, não sei o quê... O negro... É neguinho... Não sei o quê... Essas coisas assim. Aí, fica um pouco chato pra pessoa... Ah! Tão me excluindo porque eu sou mais de cor e não sei o quê... E é isso.

Essa atitude denota uma compreensão do que seja o racismo e talvez uma postura de autoproteção. Oracy Nogueira afirma que, como conseqüência histórica do processo de colonização, se formou no Brasil o que ele chama de "preconceito de marca". Isso significa que o preconceito e a discriminação racial se manifestam com base em traços fenotípicos. Assim, quanto mais próximos das características negras forem os traços físicos da pessoa, mais vulnerável ela estará à discriminação:

> Assim, a ideologia brasileira de relações raciais é ostensivamente miscigenacionista e igualitária, ao mesmo tempo que encobre, sob a forma de incentivo ao branqueamento e de escalonamento dos indivíduos em função de sua aparência racial, um tipo sutil e sub-reptício de preconceito.[20]

Essa ideologia miscigenacionista é produzida pelos povos europeus nos países colonizados, nos quais a população branca convive com populações de outras origens. Desse modo, pode-se concluir que o preconceito racial constitui o sistema ideológico desenvolvido pelo grupo branco com o objetivo de preservar "sua supremacia social ante os demais elementos da população":

> No Brasil, seja devido à experiência anterior do branco peninsular com povos escuros, seja devido à desproporção entre o volume da população metropolitana e a extensão do mundo colonial a explorar, seja devido à escassez de mulheres brancas, principalmente no começo da colonização, seja devido à necessidade que tinha o europeu de se valer do equipamento adaptativo dos povos já afeitos às condições de vida dos trópicos, seja ainda devido à pressão do número crescente de pardos e pretos livres sobre a minoria branca, pela "coerência dos mores".[21]

[20] NOGUEIRA, O. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga.* São Paulo: Edusp, 1998; p. 196.

[21] NOGUEIRA, 1998; p. 195.

Além de outros fatores associados ou não com estes primeiros, essa é a base do processo de miscigenação e da construção da ideologia das relações raciais em nosso país, "que, ao mesmo tempo que protege essencialmente os interesses do grupo branco, envolve um compromisso com os interesses da população não-branca"[22].

O fato é que, numa sociedade miscigenada em que ideologicamente se convive com tal ambigüidade no âmbito das relações étnico-raciais, possuir aparência próxima do fenótipo branco confere ao indivíduo a possibilidade de "jogar" com as diversas circunstâncias em que pese a pertença étnico-racial. Sendo o Brasil um país cuja referência para a discriminação é a aparência e não a origem, quanto mais clara a cor da pele e quanto maior sua associação com outras características (como o cabelo, a cor dos olhos) que se aproximem do branco, mais o sujeito se afasta do alvo da discriminação e do preconceito.

Os depoimentos de alunos indicando manifestações racistas expressam a incorporação da ideologia racial por parte destes.
José Luís Petruccelli afirma que a percepção de determinados traços físicos só se constitui como uma cor e se reveste de significado num contexto histórico-cultural específico.[23]

Nesse sentido, os estudantes já se localizam no "mapa cognitivo da percepção da variabilidade da cor", que é um construto histórico.
Segundo Antônio Sérgio Guimarães, cor é "o mais naturalizado de todos os discursos" relativos às identidades sociais.[24] Assim, desde a Antiguidade, cor e raça sempre se articularam no sentido de classificar os seres humanos. No entanto, até o início da modernidade, a idéia de raça tinha um caráter teológico ainda fundado no mito bíblico de Caim. Com a modernidade, o conceito de raça se desloca para o campo científico, permanecendo nesse processo o caráter ideológico de justificativa da exploração da mão-de-obra escrava. Dessa maneira, a cientificação da idéia de raça trouxe consigo a base para a formação da ideologia racista.

No Brasil, a relação entre raça e cor remonta ao período escravagista. De acordo com Guimarães, a raça alocava as pessoas em lugares sociais, as chamadas posições de classe. As relações entre essas posições eram marcadas pela cor.
"Em algum momento da história", afirma Guimarães, "possivelmente pressionado pelo avanço social dos ex-libertos e de seus descendentes, a categoria predominante em termos de classificação social passou a ser a 'cor' e não a raça".[25] A formação da nação brasileira incorporou o anti-racialismo como uma de suas ideologias fundantes. Em lugar do racialismo, evidencia-se a mestiçagem, e a ideologia racista se mantém, centrando na cor sua referência fundamental.

Contudo, no Brasil, há um gradiente que vai do branco ao negro, passando por diversas gradações que recebem as mais diversas denominações entre a população que as constrói, reconstrói e delas se apropria. Assim, multiplica-se "um universo de significantes construídos culturalmente para dar conta de nuanças fenotípicas que permitem diversificar a identificação da cor numa escala cromática em posições relativas de distanciamento social variado com a categoria negro".[26]

Para Petruccelli, essa é uma das estratégias usadas para "contrabalançar" as práticas de discriminação. Em meio à diversidade de denominações, o sujeito pode "realçar na caracterização da 'aparência' o componente de sangue mais claro".[27]

Nossos estudantes, que já começam a entender e se situar no contexto sociocultural brasileiro, reproduzem essa estratégia ao se identificar como

[22] NOGUEIRA, 1998; p. 195.

[23] PETRUCCELLI, J. L. *A cor denominada: estudo das informações do suplemento de Educação e Trabalho da Pesquisa Mensal de Emprego*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001; p. 5.

[24] GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 93-107. São Paulo, jan./jun. de 2003.

[25] GUIMARÃES, 2003; p. 100.

[26] PETRUCCELLI, 2001; p. 10.

[27] PETRUCCELLI, 2001; p. 10.

mestiços ou brancos. Ao fazer isso, eles tentam se colocar fora do alvo das ofensas entre os jovens da escola. As ofensas e os xingamentos são "o outro lado da moeda" desse aprendizado da ideologia racial: os mesmos jovens incorporando idéias racistas e manifestando-as na lógica do preconceito de marca contra os mais escuros.

Eliane Cavalleiro constata que crianças negras e brancas "percebem que o preconceito configura algo negativo"[28], o que pudemos observar nos depoimentos dos quatro estudantes. Para a autora, apesar de sua percepção, essas crianças vivem os valores do segmento branco e é com base em tais valores que se reconhecem, se identificam e selecionam suas amizades.

A diretora entrevistada afirma que não percebe racismo na escola e justifica:

> **Diretora** – Nós somos uma escola de periferia, então o nível sociocultural deles é o mesmo. (...) a gente não tem a questão da raça branca dentro da escola, a gente tem os pardos e os negros. Nós também não temos aqui dentro visível essa questão, a questão do índio, do indígena, né.
> Que a gente perceba assim nos traços. A gente só vê aqui o pardo e o negro. E no dia-a-dia deles a gente não percebe essa questão de racismo.

Entretanto, ela nos fala de um único momento em que se notou algo em relação à questão racial na escola, com a introdução do item cor/raça ao questionário do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC):

> **Diretora** – Então, de pessoas... De dizer assim: "Não, eu não sou negra, eu sou moreninha clara". Entendeu? E nessa configuração de "moreninho claro" você já percebe que ele consegue ver toda uma questão racial que ele não aceita.

É possível observar uma distância entre as perspectivas dos alunos e da direção. Os primeiros afirmam a presença do racismo e conseguem fazer uma reflexão sobre a questão. A direção, no entanto, afirma que isso não é perceptível na escola, tendo sido notado "somente uma vez". É importante chamarmos atenção para o fato de que a situação narrada pela diretora vai além da constatação de um caso isolado entre dois estudantes em determinado momento. O que a diretora nos relata é uma situação generalizada na escola, em que os estudantes não se aceitam como negros.

Se, de um lado, a direção afirma que o racismo não é perceptível na escola, os estudantes, de outro, afirmam que o problema existe, sim. Nesse sentido, com base nas entrevistas, um dado na fala discente nos preocupa: os problemas relativos ao racismo que emergem entre os colegas não são encaminhados à direção nem problematizados na sala de aula:

> **Estudante 1** – Agora, só que, quando a professora vê, aí o bicho pega.
> **Pergunta** – Aí, quando a professora vê, "o bicho pega" como?
> **Estudante 1** – Ela já botou, eu acho que foram quatro alunos pra fora... É. E vai assim... Quando não acontece... Agora é difícil não acontecer, viu?

Expulsar o aluno da sala não resolve o problema. Expulsar quatro alunos pelo mesmo motivo é alarmante, um indicativo da necessidade de se discutir seriamente o assunto. O trecho da entrevista citado anteriormente trata de situações vivenciadas na presença da professora. Quando a situação se dá em outras circunstâncias (longe dos professores), o assunto se encerra entre os colegas:

> **Pergunta** – E quando essas coisas acontecem, como é que isso é tratado na escola)?
> Estudante 3 – Normalmente, fica entre um colega e outro, porque eu... E até assim a pessoa... Não vai na direção muitas vezes nem pra causar constrangimento e tal, pra não ir uma coisa mais adiante. Aí, fica entre os colegas mesmos ali. Aí, fica intriga, fica um negócio meio chato. Aí, muitas vezes um briga até com o outro por causa disso.

[28] CAVALLEIRO, E. "Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo". In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005; p. 99.

Segundo Kabengele Munanga, o racismo é "uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural".[29] Elaborado entre o fim do século XVIII e a primeira metade do século XIX, o racismo tem marcado as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Gomes nos fala da necessidade de "desmascarar a ambigüidade do racismo brasileiro que se manifesta por meio do histórico movimento de afirmação/negação"[30], constituintes do discurso brasileiro sobre o racismo.

A escola reproduz tal ambigüidade: nega a existência do racismo e de seu desdobramento prático (a discriminação racial) e com isso perde a oportunidade de se pensar e construir formas de combate. Na escola pesquisada aqui, ainda que constatando um problema de ordem étnico-racial quando do Censo do MEC, a diretora nega a existência de racismo e discriminação, e o silêncio se sobrepõe-se a essa constatação. Perguntada sobre a atitude da escola em relação ao fato, a resposta da diretora foi a seguinte:

> **Diretora** – Olhe, não por questão da escola, entendeu? Não houve intervenção da escola pela escola sentir essa necessidade. Porque, automaticamente quando foram colocadas pelo MEC essas questões da cor, também foi implantada a questão da história afro-brasileira, né? Então, a gente começou a trabalhar a questão da história afro-brasileira por uma solicitação do MEC, não por uma questão do problema vivenciado. Então, a gente começou no mesmo ano praticamente... Já no meio do ano que o MEC aprovou uma portaria e que as escolas deveriam trabalhar a cultura afro-brasileira, né? Então, aí a gente já começou a trabalhar a história afro-brasileira. Não foi uma resposta da escola, né? Mas foi uma... Já veio de lá, né?

Portanto, não foi iniciativa da escola discutir o porquê desse "ocultamento" da identidade ou buscar meios de contribuir na formação de outros olhares sobre a problemática étnico-racial na sociedade e na escola. Foi uma determinação do MEC. Gomes traz essa questão para o âmbito da ética e questiona a postura "profissional" do educador diante do problema: "A educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula".[31] Segundo a diretora entrevistada, a história afro-brasileira tem sido trabalhada nas disciplinas de história e geografia. Entre os discentes, apenas um fez referência a esse trabalho:

> **Estudante 3** – Principalmente na matéria de história, que fala dos tempos antigos e tal.
> Aí, retrata mais os escravos da senzala, os senhores de engenho de antigamente. Aí, mostra, tipo assim, a volta por cima dos negros.
> Aí, começam a surgir as sociedades negras...
> Que eles se encaixam na sociedade, e os brancos ficam meio assim constrangidos com isso.

Os demais discentes entrevistados fizeram referências vagas: "Não lembro"; "Não trabalha sempre esse negócio, não"; "Fala que não se pode chamar o outro de negro, porque é racismo"; "Só estudei na sexta série e na quinta".

Entendemos que, sem uma mobilização ampla na escola, o ensino da história afro-brasileira é insuficiente, pois as questões relacionadas ao racismo e à discriminação racial, por sua vez, ligadas à construção e à afirmação da identidade étnica, perpassam o cotidiano da escola nas suas várias instâncias, na organização da instituição escolar, nos valores e nas identidades dos professores e nos (pré)conceitos de todos os agentes da formação escolar.

A diretora nega a existência do racismo e evidencia o nível sociocultural dos estudantes para fundamentar sua opinião, escolha que desconsidera o fato de que os conflitos raciais não se restringem ao âmbito das diferenças

[29] MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, n. 5, p. 15-34. Niterói: Editora da UFF, 2004; p. 24.

[30] GOMES, 2005b; p. 147-148.

[31] GOMES, 2005b; p. 149.

socioculturais ou econômicas. Considerando a característica do preconceito racial no Brasil como sendo de marca, os conflitos raciais e a discriminação se dão com base no gradiente de cor. Dessa forma, mesmo com um público de baixa renda e absoluta maioria negra, os conflitos acontecem na escola: os estudantes de pele mais clara maltratam os de pele mais escura.

Desse modo, reproduzindo a lógica das relações raciais na sociedade brasileira, o discurso da diretora reflete uma fala generalizada de que não há práticas racistas na escola. Para Cavalleiro, "boa parcela das relações raciais no cotidiano escolar está alicerçada no mito da democracia racial". Porá partir dessa lógica: a existência do racismo é negada; não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros; não são reconhecidos os aspectos negativos do racismo também para as pessoas brancas; não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra mesmo quando se reconhece a existência da discriminação no cotidiano escolar.[32] Percebemos tal influência também quando a diretora se identifica etnicamente:

> **Diretora** – Mas a gente é bem mestiço. No Brasil, na Bahia principalmente, você dizer assim pureza de raça... Acho que nem convém, né? A gente vê o branco com o olho azul, mas o nariz grosso, o cabelo ruim. Então, é aquela música, não sei, acho que é de Gilberto Gil, que passa... A mestiçagem que vê o preto com olho verde, né? O loiro com o cabelo ruim... E a mestiçagem é tão complexa que a gente vê todas as raças presentes em uma pessoa.

Implicitamente, ela deduz da mestiçagem a compreensão de que vivemos numa democracia racial. É como se, para a população brasileira, o processo de mestiçagem implicasse a ausência de conflitos étnico-raciais, e como conseqüência na escola também não haveria esses conflitos. Essa ideologia tem raízes tão sólidas nas relações sociais que muitas vezes é difícil para certos profissionais da educação identificar, no cotidiano escolar, elementos de estereótipo, preconceito e discriminação. Segundo Cavalleiro:

> No espaço escolar, nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção de preconceitos seja um problema. Dessa forma, interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer parte de nosso cotidiano, mantendo e/ou disseminando as desigualdades sociais.[33]

Isso se torna ainda mais evidente quando constatamos a ausência de leituras e de conhecimento acerca do tema. É Cavalleiro ainda quem nos auxilia: "Os profissionais não sinalizam uma reflexão sobre os possíveis fatores que facilitam os conflitos nesse ambiente e não buscam referências em trabalhos científicos ou outros estudos sobre a questão racial".[34]
Assim, as ofensas passam a ser "coisa de criança", até porque em alguns casos existe uma "não-crença na possibilidade de as crianças do ensino fundamental já terem absorvido idéias hierárquicas e racistas, bem como terem cometido uma discriminação racial contra seus colegas"[35]. Em certos casos, a discriminação passa a ser justificada em função do comportamento das vítimas das agressões, e o teor racista é diminuído, ignorado. Ou, então, observam-se atitudes individuais, como no exemplo da professora que expulsou alguns alunos da sala. A solução passa ao largo de uma discussão séria, e a questão não é encarada como um problema da educação.
As conseqüências para os alunos são desastrosas.

Discutindo o fracasso escolar por meio da relação entre gênero, classe e raça, Marília de Carvalho nos mostra que as maiores vítimas desse problema são os meninos negros. As questões econômicas que interferem nas condições de

[32] CAVALLEIRO, 2005; p. 98.

[33] CAVALLEIRO, E. "Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor". In: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001; p. 152.

[34] CAVALLEIRO, 2005; p. 77.

[35] CAVALLEIRO, 2005; p. 72.

Negro e educ_2D.indd 139 8/8/07 10:48:16 PM

aprendizagem e de acesso à educação estão associadas às questões de gênero e raça. Carvalho demonstra que a construção das relações sociais na escola e a expectativa que se cria sobre os estudantes, tanto em relação à aprendizagem quanto ao comportamento, são marcadas por esses elementos. Quanto à categoria "raça", os estudantes "mais escuros" serão os mais prejudicados. A autora constata que, já na atribuição de cor ou raça aos estudantes por parte das professoras, pardos e pretos eram alvo de dúvidas e comentários, o que não acontecia quando se pedia para classificar os indivíduos considerados brancos.[36] Além da expressão do preconceito em algumas falas durante o momento dessas atribuições, outro problema apontado é a avaliação. As crianças classificadas como negras tendem a ser avaliadas com maior rigor pelas professoras:

> Se considerarmos que a avaliação escolar utilizada neste caso é construída pelas próprias professoras, podemos supor tanto que elas tendem a perceber como negras as crianças com fraco desempenho, com relativa independência de sua renda familiar, quanto que tendem a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras.[37]

Nesse aspecto, Cavalleiro ressalta a relação entre o desempenho do estudante na aprendizagem e o estabelecimento das relações sociais. A criança negra precisa ter condições de competir e, se possível, transpor o nível de cognição das crianças brancas para amenizar sobre si o peso das relações racistas.[38] Se considerarmos o rigor nas avaliações apontado por Carvalho e as afirmações de Cavalleiro, entenderemos o esforço e a dificuldade a que estão submetidas as crianças negras nas escolas brasileiras. Advém disso outro aspecto: o não-reconhecimento de certos comportamentos como uma possível conseqüência "de sofrimento ocasionado por formas de discriminações no interior da escola"[39]. Muitas vezes, esses comportamentos são uma forma de reação às situações impostas pelo racismo e pela discriminação.

De acordo com os estudantes entrevistados, em muitos casos, as vítimas das ofensas já nem levam os problemas ao conhecimento da direção, porque sabem que suas queixas não ecoarão na escola a ponto provocar uma mudança de postura no corpo docente. Assim, eles silenciam e resolvem os conflitos entre si. "A conivência banaliza a discriminação e deixa suas marcas", nos diz Cavalleiro, ressaltando que "a discriminação é tão violenta que paralisa o discriminado". A discriminação paralisa sua fragilidade de criança e de adolescente diante de uma estrutura tão perversa e contribui para a reprodução e a disseminação de concepções preconceituosas no sistema educacional. A luta para permanecer na escola e obter sucesso torna-se solitária e se manifesta de várias formas de acordo com as possibilidades de cada um desses jovens.

Aqui, destacamos como exemplos o silenciamento e a dificuldade de se identificar como negro, lembrando que a maioria dos entrevistados se autodenominou como mestiça e em nenhum momento se colocou nas situações de racismo referidas por eles próprios. Cavalleiro traz um dado importante sobre isso: entre as crianças de sua pesquisa, foi mais fácil a atribuição entre os considerados brancos. "Esse dado sinaliza que, com maior facilidade, crianças brancas se reconhecem e não têm dúvidas quanto ao seu pertencimento ao grupo branco".[40] Assim como na maioria das escolas, na instituição investigada nesta pesquisa, observamos que não são predominantes referências simbólicas e estéticas para a construção da identidade dos estudantes negros. Além da ausência dessas referências, a

[36] CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 17. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan./abr. de 2004.

[37] CARVALHO, 2004; p. 27.

[38] CAVALLEIRO, 2005; p. 91.

[39] CAVALLEIRO, 2005; p. 77.

[40] CAVALLEIRO, 2005; p. 85.

hierarquização entre fenótipos e valores culturais "brancos" e "negros" e a necessidade de enfrentar sozinho a ideologia do racismo muitas vezes representam a única saída, configurando uma recusa às características étnico-raciais e culturais negras.

A contradição entre o discurso da professora e o discurso dos discentes revela que a insistência na negação do racismo na estrutura e nas relações estabelecidas no interior da escola não contribui para a mudança da realidade, indicando a necessidade de se repensar essas questões no âmbito escolar, buscando alterações profundas na estruturação do currículo e do material didático. Ao falar de uma educação anti-racista como instrumento para a "erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados", Cavalleiro propõe a construção de um cotidiano escolar que enfatize: o reconhecimento da problemática racial na sociedade; o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais; a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; o provimento de alternativas para a construção de um autoconceito positivo e de uma auto-estima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os a construir seus projetos de vida.[41]

O SIGNIFICADO DA CAPOEIRA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-CULTURAL

Na perspectiva de analisar como a presença da capoeira é concebida no interior da escola, avaliar a relação que estudantes e direção estabelecem entre capoeira e a história do negro no Brasil, bem como verificar o conhecimento que ambos os segmentos possuem sobre a capoeira e o significado atribuído a ela no contexto sociocultural brasileiro, trabalhamos aqui o significado da capoeira na construção da identidade étnico-cultural. Assim, objetivamos refletir sobre como a proposta pedagógica envolvendo a capoeira na escola interfere na relação dos estudantes com sua própria identidade. Desse modo, propusemos algumas questões: "Qual o significado da capoeira na cultura e na história do Brasil? Que relação você estabelece entre a capoeira, a história e a cultura do negro no Brasil?".

Perguntas distintas, mas que se aproximam por provocar a reflexão de quem a responde sobre sua concepção de capoeira. As respostas a essas questões nos mostram como o indivíduo situa a capoeira no contexto maior da sociedade brasileira. Mesmo dando margem para respostas amplas, a primeira pergunta nos permite observar de que forma e com quais referências históricas e culturais ele vem construindo sua concepção. Partimos da idéia de que a capoeira atravessou vários momentos nos quais seu lugar social foi se modificando em função da posição ocupada pelo negro na sociedade.

Nesse sentido, construíram-se no imaginário nacional algumas referências para a capoeira: "Defesa dos negros no período de escravidão"; "Proibida e perseguida pelas autoridades"; "Esporte nacional"; "Símbolo de cultura e de resistência negra". Essas referências se relacionam à construção do olhar que se tem hoje sobre a capoeira. Nossa intenção é articular esse olhar de um ponto de vista geral com o nível mais específico das relações étnico-culturais e toda a problemática que as envolve. Daí, a questão que busca compreender o tipo de relação que os entrevistados estabelecem entre a capoeira, a história e a cultura do negro no Brasil, ao mesmo tempo que pretende perceber como o indivíduo se coloca nessa relação.

À primeira pergunta, dois discentes responderam relacionando a capoeira a uma origem negra. Apesar de meio confuso, o estudante 2 também menciona uma origem africana:

> **Estudante 1** – Eu acho que foi marcante por causa que a cultura como a capoeira foi os negros que trouxe. Aí, ficou marcada na história do Brasil.
> **Estudante 2** – Significa que ela veio de uma cultura afro-brasi... afro-indiana e só foi introduzida no Brasil,

[41] CAVALLEIRO, 2001; p. 149.

> mas foi feita na Índia, foi feita na Índia... Tipo, na Índia... Aí, só foi inventada lá. Mas se atualizou no Brasil.
> **Pergunta** – Você acha que a capoeira foi originada na Índia?
> **Estudante 2** – Não. Na Índia, não... Agora eu esqueci qual foi.
> **Pergunta** – Por que você falou afro-indiana e que ela foi originada na Índia...
> **Estudante 2** – Africana, africana.
> **Pergunta** – É indiana ou africana?
> **Estudante 2** – Africana.

Os demais discentes mencionam a proibição ou a perseguição da capoeira. O estudante 3 a qualifica como "um modo de defesa dos negros contra os ataques dos brancos".

Nas respostas à segunda pergunta, além de reafirmar o vínculo com a origem negra da capoeira, aparecem dois novos temas. Primeiro, a relação com o processo de escravidão. O estudante 2 a coloca como uma criação dos negros para se defender dos senhores de engenho, e mais uma vez confuso se refere (provavelmente por influência da televisão, que na época exibia a novela "Sinhá Moça") a eles como "senhores de araúna" (*sic*):

> **Estudante 2** – É que o negro entrou na capoeira, tipo, pra se defender dos seus senhores... Dos seus... Me esqueci agora... Dos senhores de araúna. Tipo assim, eles entraram na capoeira pra se defender. Jogaram capoeira, se defenderam dos ataques, da chicotada.

O segundo tema é a discriminação sofrida pela cultura negra no Brasil:

> **Estudante 4** – Acho que a cultura do negro é muito discriminada. A cultura do negro é muito discriminada no Brasil, seja ela qual for: a capoeira, o candomblé e várias outras coisas que os africanos trouxeram por aqui.

É interessante observar como essa teia vai sendo construída no pensamento deles. Apesar de a idade média do grupo ser 13 anos, eles conseguem estabelecer pontes entre a origem, os vínculos históricos e a escravidão, brancos e negros e discriminação. Não foi apenas a capoeira a ser perseguida, mas toda uma cultura foi discriminada. Eles contextualizam a capoeira num universo maior de práticas culturais de origem africana. O estudante 3 localiza a origem da capoeira na África, mas concebe o seu "aprimoramento" no Brasil, articulando todo esse processo com a participação do negro na história e na cultura brasileiras.

> **Estudante 3** – Porque, vamos dizer, a capoeira veio da África, mas foi realmente aprimorada aqui no Brasil. E isso tem uma ligação bem junto uma da outra, porque todas tiveram participação do negro, tanto a história do Brasil quanto na cultura brasileira.

O mesmo não ocorre com a diretora:

> **Diretora** – Capoeira? Como assim o significado? O que ela representou? Bem, o que eu sei de capoeira é o que a gente vê na televisão, né? Então, a capoeira, ela vem sendo mostrada como uma luta, né? Como uma luta. Hoje, a tem mais como uma dança, uma forma de defesa pessoal, né? A gente vê hoje a capoeira dessa forma. Mas, historicamente, pelo que é passado na televisão, os capoeiras eram pessoas... Tipo lutadores, né? Como o caratê, como outras, outras modalidades, né?

Tendo a televisão como referência, ela identifica a capoeira como uma luta, uma dança e uma forma de defesa pessoal, mas não estabelece uma relação com a cultura nem com a história do Brasil. Na resposta à segunda pergunta, a diretora indica um vínculo de origem com a África, com os negros, mas a primeira referência ainda é a televisão:

> **Diretora** – A capoeira, ela é mostrada pelos negros. Então, pra gente, pelo... Também o que é passado na televisão, a gente vê em novelas e tudo. Ela foi trazida pela África. Foi uma modalidade de luta trazida pelos negros.

Silva discute o ensino na escola das africanidades brasileiras, definindo-as como:

> Ao dizer "africanidades brasileiras", estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver e de organizar suas lutas próprios dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.[42]

Identificando como africanidades as mais diversas manifestações ou expressões da cultura brasileira que possuem origem ou influência africana (entre elas, a capoeira), a autora põe como finalidade primeira do processo de ensino-aprendizagem o "respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, a valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual".[43]

Para que isso se efetive, a escola (e, dentro dela, a postura e o comprometimento de seus sujeitos) é fundamental. De acordo com Silva:

> Professores empenhados em novas relações interétnicas na sociedade brasileira combatem os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros, desejando sinceramente superar sua ignorância em relação à história e à cultura dos brasileiros descendentes de africanos.[44]

A fala da diretora expressa ainda o desconhecimento da história e da cultura negra no Brasil e um distanciamento social em relação ao tema. Se considerarmos que, administrativa e pedagogicamente, a diretora está à frente da escola, podemos inferir, também com base nas falas sobre as manifestações de racismo entre os discentes, que essas questões "circulam" no pátio, nos corredores e nas salas de aula na escola quase de forma indigente (se pudermos usar esse termo no sentido de um não-reconhecimento por parte da instituição escolar). Isso se reforça quando analisamos as respostas pertinentes ao ensino da capoeira na escola. A seguir, a resposta dada à pergunta: "Que sentido tem se trabalhar com a capoeira na escola?"

> **Diretora** – Tem, tem, porque eu acho o seguinte: toda luta, ela é trabalhada não pra que você ataque o outro, né? É uma forma de você ter consciência de que você pode se defender, mas ela também trabalha a questão da disciplina, né? Trabalha a questão do comportamento, e a capoeira na escola... Não foi isso que você perguntou? A capoeira na escola, ela vem ajudar a gente a trabalhar com esse fator, né? O fator da disciplina, do comportamento do que... Tudo é permitido, mas nem tudo é plausível ser usado, né? E como é uma forma de defesa e não de luta, você não vai procurar o outro pra brigar, você apenas vai usar esse método. Se você for agredido, você vai se defender... Então, é uma forma de você ter consciência de que você pode se defender.

Luta, método para se defender de uma agressão, auxílio na disciplina e no comportamento dos estudantes. Enquanto essa prática cultural especificamente afro-brasileira e outras tantas forem olhadas despidas de história, de cultura, de marcas étnicas e políticas, não avançaremos muito.

Recordamos aqui um trabalho realizado com os docentes da escola no intuito de sensibilizar o grupo para o projeto de extensão, além de situá-los na proposição e levantar alguns dados preliminares da concepção do grupo sobre a problemática das relações étnico-raciais e a educação no Brasil, bem como verificar o significado da capoeira nesse contexto. Se, por um lado, já esperávamos desinformação ou conhecimento superficial do tema, por outro, nos surpreendemos diante do esvaziamento dos docentes durante a atividade. Desconhecimento e indiferença quanto ao tema ficaram explícitos,

[42] SILVA, P. B. G. "Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras". In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005; p. 155.

[43] SILVA, 2005; p. 156-157.

[44] SILVA, 2005; p. 159.

refletindo que, sob a égide das desigualdades sociais e com base na discriminação étnico-racial, gerações inteiras de negros e brancos passaram pela escola sem a oportunidade de conhecer a história e a cultura afro-brasileiras, senão de maneira distorcida e preconceituosa.
Para os que optaram pela docência como profissão, sua formação não foi muito diferente quanto à perpetuação de valores. Para Gomes:

> É justamente o campo dos valores que apresenta maior complexidade quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional.[45]

Os valores se mantêm ao longo do tempo e interferem nas relações e na organização do trabalho pedagógico. Quando dirigimos aos discentes perguntas nesse sentido ("Você acha que é importante estudar capoeira na escola? Por quê?"), as respostas obtidas reafirmam a disparidade, tanto de conhecimento como de compreensão da problemática, entre os estudantes e a direção. Ou seja, muitas possibilidades de ampliação do conhecimento e de problematização da realidade estão sendo desperdiçadas entre os estudantes.
Para o estudante 1, estudar capoeira na escola representa uma oportunidade de se apropriar do conhecimento da "cultura dos baianos", que ele aponta como sendo um grupo populacional constituído em sua maioria de negros:

> **Estudante 1** – Eu acho que fica mais por dentro da cultura.
> **Pergunta** – De que cultura?
> **Estudante 1** – Da cultura dos baianos, que são mais predominados negros.

O estudante 2 expressa a preocupação de mostrar para as mães a capoeira não como uma luta:

> **Estudante 2** – Acho que é importante para mostrar pros alunos que tem muita mãe que não deixa eles entrarem na capoeira porque pensa que capoeira é uma luta.

O sentido de sua preocupação é a desconstrução do que se cristalizou ao longo do tempo e ainda hoje encontra resquícios: o olhar preconceituoso sobre a capoeira ("coisa de vadios e marginais").

> **Estudante 2** – Mas não é... É uma dança da cultura brasileira.
> **Pergunta** – É uma dança?
> **Estudante 2** – É.

No contexto deste trabalho, acreditamos que a troca feita pelo estudante de luta por dança é o menos importante se considerarmos que a capoeira guarda tal ambigüidade (luta, jogo, dança) e menos ainda se atentarmos para o sentido que ele está atribuindo a essa troca, ou seja, a desconstrução de um preconceito a partir de uma experiência na escola. É importante ainda destacar que ele situa a capoeira como parte da cultura brasileira. Em sua lógica, substituir luta por dança subtrai o caráter de violência e agressividade latente nos corações e nas mentes desinformadas e situá-la no âmbito da cultura brasileira resgata valores históricos e de legitimação na sociedade. Para o estudante 3, estudar capoeira na escola significa a recuperação da história dos negros na escravidão e de sua contribuição na cultura brasileira:

> **Estudante 3** – Sim, porque nós aprendemos mais dos tempos antigos, da capoeira também, da cultura, da ajuda dos negros na cultura brasileira e outras coisas também...
> **Pergunta** – Outras coisas seriam o que, por exemplo?
> **Estudante 3** – Porque retrata esses mesmos fatos dos negros de antigamente, que eram tratados como animais. Aí, mostra um pouco da..., da cultura negra da capoeira, que era uma espécie de uma dança...

[45] GOMES, 2005b; p. 149.

Já o estudante 4 afirma que o estudo da capoeira é importante porque os alunos aprendem mais sobre capoeira:

> **Estudante 4** – É, porque os alunos aprendem mais sobre a capoeira.
> **Pergunta** – Mas pra que aprender mais sobre a capoeira?
> **Estudante 4** – Porque a gente aprende que a capoeira, como eu já disse, marcou muito a história do Brasil.
> **Pergunta** – Você acha que significa o que esse "marcar muito a história do Brasil"?
> **Estudante 4** – A capoeira era praticada, depois foi proibida. Mas só depois que a capoeira veio a ser praticada no Brasil.

A partir do conhecimento de que a capoeira foi proibida, ele expressa a compreensão do porquê de tal proibição:

> **Pergunta** – E você acha que isso significa o quê? Ela foi proibida por quê?
> **Estudante 4** – Porque era de negro. A capoeira era praticada por negros, e não estavam querendo que essa cultura pegasse.

Nas respostas às questões "Como fazer, como conceber metodologicamente o trabalho com a capoeira na escola? O que deve ser ensinado sobre capoeira na escola?", a maioria dos estudantes do grupo entrevistado evidenciou os aspectos históricos:

> **Estudante 1** – Eu acho que menos racismo, porque lá na...
> **Pergunta** – A capoeira deve ser trabalhada com menos racismo? É isso?
> **Estudante 1** – É.
> **Pergunta** – E você acha que ela é trabalhada com racismo?
> **Estudante 1** – Não, assim não. Eu acho que, na escola, ela deve ser para os alunos aprenderem.
> **Pergunta** – Aprender o quê?
> **Estudante 1** – A não ser racista.

Indagado sobre como devem ser as aulas com esse objetivo, o estudante 1 responde:

> **Estudante 1** – Eu acho que a convivência, viu, a convivência com todos os alunos... Só negros, assim. Eu acho que aí seria melhor.

Enfatizando o ensino da história, o estudante 3 afirma:

> **Estudante 3** – A capoeira na escola deve ser trabalhada dentro dos fundamentos da escola, explicando o que acontecia antes, como a capoeira era usada, qual foi a história da capoeira, e deve ser ensinado na escola sobre isso mesmo, né? Os tempos antigos dos negros que eram escravos.

Quando insistimos sobre outros aspectos (como músicas e golpes) que também poderiam ser trabalhados nas aulas, ele responde que sim, mas lhes atribui um caráter secundário, coadjuvante na história da capoeira. Quem difere nas respostas é o estudante 2, que inicialmente falando que "é importante porque ajuda no desenvolvimento", completa:

> **Estudante 2** – Mostrar tudo, né? Falar como deve ser a capoeira, ensinar. Como deve ser a capoeira, de que forma ela deve ser tratada. O jeito que é mais possível praticar a capoeira... Só.

Também enfatizando o ensino da história da capoeira, o estudante 4 sugere recursos materiais:

> **Estudante 4** – Levando filmes que mostram a capoeira, levando algum documentário.

O que nos impressiona é ver que, mesmo sem acesso a uma discussão aberta no ambiente escolar, esses estudantes conseguem enxergar mais adiante. Na especificidade do aprendizado da capoeira, conseguem pensá-la para além do movimento corporal. A afirmação de que os golpes e as músicas "são importantes na história da capoeira, porque a capoeira surgiu através da música, dos golpes, da dança" traz a idéia de significação social e cultural nos movimentos e nas músicas, por isso eles associam a capoeira com a história. À mesma questão, a diretora

responde inicialmente que a participação deve ser fruto do interesse do estudante:

> **Diretora** – Olha, em primeiro lugar, como tá sendo trabalhada, né? Vocês estão trabalhando em cima daqueles que tem interesse. e então, os alunos que têm interesse em aprender, eles se inscrevem e começam a ser trabalhados com os professores, né?

A seguir, referindo-se a uma experiência realizada na comunidade em que a escola está inserida, ela estabelece uma relação entre a participação nas aulas de capoeira e o acompanhamento das notas escolares dos estudantes:

> **Diretora** – É... Uma metodologia que foi trabalhada aqui na comunidade o ano passado, inclusive aqui na paróquia. O lado era que o pessoal acompanhava as notas, isso também era um incentivo, porque, se o aluno não tivesse bem na escola, ele também... Ele não poderia participar. Como ele tinha paixão pela capoeira, ele acabava tendo mais interesse nas disciplinas regulares, entendeu? Então, a capoeira acabava, de certa forma, contribuindo com a escola pra que esse aluno fosse mais responsável.
> Ele cumprisse a parte dele, né? Ele cumprisse a parte dele. Então, ele não via só a escola... A escola não só tem deveres... A escola tem deveres, tem direitos, como o aluno tem direitos e deveres.
> Mas eles só conseguiam ver os direitos que eles tinham a exercer e não os deveres que eles tinham a cumprir.

Por fim, mais uma vez, a diretora delega ao trabalho com a capoeira a característica de unicamente ajudar na disciplina e na cobrança de responsabilidades dos discentes:

> **Diretora** – E aí a capoeira acabava ajudando a gente nisso, em disciplinar, em cobrar deles mais responsabilidade. Nisso a capoeira ajudava bastante, né?

As referências utilizadas pela diretora e a construção de seu discurso nos fazem concluir que seu desconhecimento não se restringe à capoeira, mas abrange a cultura afro-brasileira como um todo. O que fica evidente, por fim, é que existem dois universos no interior da escola que não se cruzam, não se tocam.

De um lado, o universo dos estudantes, a maioria deles negra, entre os quais nossos entrevistados, que, apesar de imersos numa comunidade essencialmente negra, não se reconhecem como tal. Alguns desses estudantes já vieram para o projeto trazendo um conhecimento prévio sobre a capoeira, o que expressa um contato anterior com essa prática cultural que pode ter sido adquirido na rua ou num grupo de capoeira. Vale lembrar que, em Jequié, os grupos de capoeira são formados em sua maioria por pessoas negras. Isto é, a identidade negra é negada, mas eles estão inseridos numa realidade sociocultural que, a princípio, deveria contribuir para sua construção. A vivência de uma realidade social que os aproxima das práticas culturais de origem afro-brasileira não chega a ser a vivência de uma cultura que eles assumem como própria. Além disso, nesse universo dos estudantes, existe a consciência do racismo e da manifestação deste entre os colegas da escola.

De outro lado, o universo da direção, a instância que planeja, executa e avalia as ações necessárias à formação dos educandos na escola. Mesmo reconhecendo que a maioria dos discentes é composta de "pardos e negros", a direção ignora que haja racismo na instituição e faz referência a um fato específico presenciado por ela (o Censo do MEC), insistindo que o problema não existe e que, por causa disso, não foram tomadas providências pela escola (apenas executada a determinação do MEC: as aulas de história afro-brasileira).
Esse universo ainda desconhece a história e os valores culturais da população que compõe a maioria dos matriculados na instituição.

Para finalizar, afirmamos que nossas duas primeiras hipóteses se confirmam. Quanto à primeira (de que "a escola reproduz as relações étnicas produzidas no contexto maior da sociedade brasileira"), destacamos o silenciamento demonstrado neste texto, silenciamento que, no contexto geral brasileiro, teve seu maior suporte no mito da democracia racial.

Sobre a segunda hipótese (de que "a forma como a escola trata a problemática das relações étnicas pode influenciar na maneira como os educandos constroem seu olhar e sua postura diante de tal problemática"), mesmo considerando que o universo de formação dos estudantes não se esgota na escola, mas que outras instâncias são determinantes nesse processo (a família, a religião e a comunidade onde mora), sabemos do peso da escola em sua formação, seja na sistematização e ampliação dos conhecimentos que eles já trazem, seja na sedimentação de valores morais.

Assim, acreditamos que essa hipótese diz respeito diretamente à relação entre o que estamos chamando aqui de "dois universos". Vimos que a negação da existência do racismo e o desconhecimento da história, dos processos sociopolíticos e dos valores culturais pertinentes à população negra brasileira influenciam na maneira como os educandos constroem seu olhar sobre tal problemática e sua identidade, criando estratégias de sobrevivência.

Quanto à terceira hipótese (de "uma proposta pedagógica de trabalho com a capoeira que a conceba como parte da herança histórico-cultural africana e a contextualize no processo sociopolítico do negro na história do Brasil, contribuindo para a construção e a afirmação da sua identidade étnico-cultural"), em princípio, afirmamos que uma proposta com essas características potencialmente pode interferir nessa construção. Contudo, ela não pode ser o único elemento na escola com essa finalidade, até porque, como já sabemos, a escola não é a única responsável por esse processo. No caso específico deste trabalho, avaliamos que a nossa proposta pedagógica para a capoeira contribui com a sistematização de um conhecimento prévio, representando um espaço de discussão da problemática entre estudantes.

Mas, desarticulada de um projeto maior da escola, essa proposição se defronta com muitos limites. O principal deles é a própria concepção da escola sobre o objeto e as finalidades do projeto.

Temos, então, o seguinte quadro:

1. Um projeto de ensino de capoeira na escola que discute identidade étnico-cultural;
2. Estudantes que demonstram uma compreensão razoável das relações étnico-raciais no Brasil e conseguem situar nelas o processo de escravidão, a produção de manifestações culturais e o racismo;
3. A escola que nega a existência do racismo em seu espaço e possui um conhecimento muito superficial sobre os valores histórico-culturais afro-brasileiros.

Dessa maneira, a possibilidade de contribuir para a construção e a afirmação de uma identidade étnico-cultural depende da articulação desses três elementos. O conhecimento e o nível de comprometimento da direção e do corpo docente são fundamentais para uma ação dentro da escola.

CONCLUINDO

O embrião deste trabalho surge na disciplina "metodologia da capoeira",k que ao longo do trabalho com cinco turmas da licenciatura em educação física, ou seja, na formação de professores para a educação básica, vem propondo uma reflexão acerca do tema com o objetivo de provocar uma mudança de concepção e de valores nos estudantes que se preparam para atuar na escola.

Partir do ensino para a extensão nos colocou diante de dificuldades desde a concepção e os valores dos representantes de órgãos administrativos da universidade até o descompasso entre o tempo da universidade e o tempo da escola. Imersos na realidade escolar, percebemos que outras questões rodeavam o movimento do projeto. Daí, a proposição de investigação, a necessidade de apurar nosso olhar de forma sistematizada para trazer à tona, por meio desta pesquisa, as questões que se formavam em nosso cotidiano. Tentando responder a nossas questões, com base nas observações e nas entrevistas, chegamos à seguinte realidade, que se apresenta de forma distinta entre estudantes e direção, como demonstrado no quadro 1.

Quadro 1. Os dois universos: os estudantes e a direção da escola

Estudantes
• Possuem um conhecimento dos fundamentos da capoeira, relacionando-os à história e à cultura dos negros no Brasil.
• Não se identificam como negros. Não articulam seus conhecimentos sobre capoeira com uma identificação étnica.
• Afirmam a existência do racismo na escola manifestado entre os colegas.
• Consideram importante no aprendizado da capoeira a contextualização histórica e cultural de sua relação com a cultura negra.
Direção da escola
• Nega a existência do racismo na escola com base no perfil socioeconômico dos estudantes.
• Tem informações sobre a capoeira fundadas nas informações veiculadas pela televisão. Considera a capoeira uma luta, uma forma de defesa pessoal descontextualiza do processo histórico-cultural do negro no Brasil.
• Considera o ensino da capoeira na escola como auxiliar no controle do comportamento e da disciplina dos discentes.

Com base nos dados analisados, concluímos que a proposta pedagógica desenvolvida aqui deve:

- ir além do movimento como puro gesto técnico, estabelecendo pontes com a cultura e com a história dos negros no Brasil;
- problematizar no grupo as questões pertinentes às relações étnico-raciais, discutindo racismo e identidade;
- Articular o projeto com uma discussão maior sobre a temática no interior da escola.

A vivência cotidiana do projeto e as entrevistas realizadas nos puseram diante de uma realidade contraditória, mas com um potencial de transformação (certamente difícil, pois envolve valores, subjetividades, preconceitos). No universo dos estudantes, observamos identidades, conhecimentos e frustrações em gestação, pulsando. No universo da escola, constatamos a necessidade de despertar, abrindo olhos e ouvidos para o que está em volta. Para tanto, a vontade e o querer serão fundamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELAR, J. *Etnicidade: ser negro em Salvador*. Salvador: Ianamá, 1989.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. População residente, por cor ou raça, segundo os municípios por a região econômica: Bahia, 2006. *Bahia em síntese* (disponível em http://www.sei.ba.gov.br/municipio/censo2000_result_amostra/xls/demogra/raca.xls). Salvador, 2006.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 11-40. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan./abr. de 2004.

CAVALLEIRO, E. "Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo". In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. "Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor". In: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CUNHA, M. C. "Etnicidade: da cultura residual, mas irredutível". In: *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOMES, N. L. "A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro". In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Paulo: Editora da UFSCar, 1997.

_____. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão". In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

_____. "Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação". In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 93-107. São Paulo, jan./jun. de 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MENEZES, J. "Inclusão excludente: as exclusões assumidas". In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: Programa A Cor da Bahia da UFBA, 1997.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, n. 5, p. 15-34. Niterói: Editora da UFF, 2004.

NOGUEIRA, O. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.

PETRUCCELLI, J. L. *A cor denominada: estudo das informações do Suplemento de Educação e Trabalho da Pesquisa Mensal de Emprego*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

REIS, L. V. S. *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

RISÉRIO, A. "Bahia com H: uma leitura da cultura baiana". In: REIS, J. J. (org.). *Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SILVA, P. B. G. "Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras". In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. "Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos". In: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003.

SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.

SIQUEIRA, M. L. "Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil". In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Peirópolis/Abong, 2002.

SOARES, C. E. L. Capoeira de Angola, capoeira do Brasil? *Revista Capoeirando: um tributo à cultura popular*, n. 2, ano 1, p. 12-13. Campinas, 1995.

_____. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2002.

A Relação

Negro e educ_3A.indd 150 8/8/07 10:49:13 PM

Professor–Aluno

Negro e educ_3A.indd 151 8/8/07 10.49.13 PM

A Questão Étnico-Racial na Sala de Aula: a Percepção das Professoras Negras

CLAUDILENE MARIA SILVA | Mestranda em pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, produtora cultural e diretora do Núcleo da Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Cultura do Recife
negacau@bol.com.br

Orientadora | **Maria Eliete Santiago** (UFPE)

INTRODUÇÃO

O advento da Lei 10.639/2003 (que trata do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana) e a percepção da resistência à inclusão dessa discussão nas escolas nos instigam a buscar respostas sobre os elementos motivadores do silenciamento escolar sobre as relações étnico-raciais na contemporaneidade.

Entendemos o silenciamento em relação às questões étnico-raciais no espaço escolar como o conjunto de práticas omissivas que a escola, a exemplo da sociedade, desenvolve em relação à presença da população negra. De modo geral, a escola nega essa população, não discute a realidade social das pessoas negras e, ao transmitir a cultura eurocêntrica como uma cultura hierarquicamente superior, amplia a exclusão social da população negra. Assim, apóia-se na idéia do mérito para afirmar a capacidade ou a incapacidade dessas pessoas, desconsiderando que o preconceito e a discriminação com base em critérios étnico-raciais estão entre os principais motivadores da evasão escolar de estudantes negros.

Nessa medida, a literatura existente acerca da educação e das relações étnico-raciais no Brasil nos leva a concluir que o silenciamento escolar e o desconhecimento docente em relação a esse tema não contribuem para a construção da identidade das crianças negras, ocasionando baixa auto-estima. Contudo, no Brasil e no Recife (PE), em particular, o debate acadêmico acerca da educação e das relações étnico-raciais existe, mas ainda se mostra incipiente.

Esse fato se torna muito significativo numa cidade onde 64% da população é negra (entre pretos e pardos). Esse percentual não impediu que o Recife se transformasse em uma das cidades mais racistas do País: 44,7% das pessoas que ocupam postos de trabalho mais vulneráveis são negras; 46,8% dos desempregados também são negros. O menor índice de desenvolvimento humano está localizado na zona norte, que concentra o maior número da população negra da cidade. Com base em dados de 2003, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), indica que os brancos possuem chances 85% maiores de freqüentar a escola, já os negros, somente 65%. Entretanto, a ausência do debate étnico-racial condiciona a visão da sociedade, impedindo que se construa uma visão crítica sobre o preconceito e a discriminação racial.

Considerando as professoras como importantes agentes de multiplicação do debate sobre a educação e as relações étnico-raciais no cotidiano da escola, optamos por analisar essa questão sob a perspectiva das professoras negras da rede municipal de ensino do Recife. Assim, nos focamos na necessidade de descobrir em que medida elas percebiam as manifestações do racismo na escola, como lidavam com a questão étnico-racial na

sala de aula e especificamente quais eram suas dificuldades para discutir a questão no espaço escolar. Por que as professoras silenciam a respeito da questão étnico-racial? Dessa forma, tornaram-se objetivos específicos deste estudo:

- analisar a relação que as professoras negras estabelecem com seu pertencimento étnico-racial;
- analisar a percepção das professoras negras sobre a questão étnico-racial na sala de aula;
- identificar as dificuldades apresentadas pelas professoras negras no trato pedagógico da questão étnico-racial na sala de aula.

A seleção dos sujeitos da pesquisa, entretanto, ocorreu de duas maneiras: professoras negras que lecionam na escola escolhida como campo de pesquisa e professoras negras que participaram do I Curso de História e Cultura Afro-Brasileira: Promovendo a Eqüidade Racial na Educação, realizado em 2005 pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife, com apoio do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), fomentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Departamento de Desenvolvimento Internacional do Reino Unido (DFID).

Nesse contexto, o trabalho foi realizado com dez professoras negras, efetivas, que lecionam nas séries iniciais da educação básica na rede municipal de ensino do Recife e que mostraram interesse em participar da pesquisa. A classificação étnico-racial seguiu os preceitos da autodefinição, partindo da classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio da ficha de identificação respondida pelas professoras. Na leitura das fichas, consideramos como negras aquelas que assinalaram as alternativas "preta" e "parda".

A escolha pelo desenvolvimento da pesquisa exclusivamente com professoras negras vislumbrou a possibilidade de contribuir com o processo de construção e fortalecimento de sua identidade étnico-racial, entendendo ser este um passo fundamental tanto para o tratamento pedagógico da questão em sala de aula quanto para que elas possam se tornar interlocutoras e agentes multiplicadoras dessa discussão no espaço escolar. Vale ressaltar que o desenvolvimento do trabalho com as professoras negras representou uma opção metodológica por meio da qual esperamos não ratificar a idéia de que o racismo é um "problema" dos negros.

Visto que a história da população negra é marcada pela coerção a esses indivíduos para que neguem suas identidades, optamos por identificar as professoras utilizando nomes fictícios em razão da necessidade de preservar a privacidade das professoras participantes da pesquisa. Considerando o nome como uma referência na vida das pessoas (capaz de definir quem são, de onde vieram, a que família pertencem), os nomes escolhidos para identificar cada uma das professoras negras são nomes "comumente atribuídos a pessoas negras, brasileiras ou africanas"[1], como Silva, Severina, Conceição, Teresa, Ana, Domingas, Leopoldina, Inês, Santos e Jesus.

Para dar conta dos objetivos propostos, num primeiro momento, traremos uma discussão teórica sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar e a situação da mulher negra e professora nesse contexto. Na segunda parte, discutiremos a percepção das professoras negras sobre seu pertencimento étnico-racial e a questão étnico-racial em sala de aula. Por fim, analisaremos as dificuldades das professoras no sentido de tratar pedagogicamente essa questão.

PEDAGOGIA DO SILÊNCIO

No ideal de embranquecimento brasileiro do final do século XIX e do início do século XX, debatido por Bento, encontramos as primeiras justificavas para a ausência do debate étnico-racial no cotidiano escolar. Naquele período, o País era descrito por vários estudiosos como uma nação composta por raças miscigenadas, mas em transição: "Havia uma expectativa de o Brasil se

[1] MÜLLER, M. L. R. "Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento". In: OLIVEIRA, I. (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003; p. 89.

tornar um país branco como conseqüência do cruzamento entre as raças"[2]. A omissão da escola e dos professores em relação à história de luta do povo negro se fundamenta nesse período e alimenta a invisibilidade da criança negra, bem como lhe nega qualquer referencial positivo para a construção de sua identidade e de sua auto-estima.

Abordando o silêncio como um ritual pedagógico a favor da discriminação racial, Gonçalves identifica quatro rituais que, tendo o silêncio como elemento comum, se fazem presentes no espaço escolar. O primeiro ritual é que a omissão da história de rebeldia do povo negro se tornou uma regra; o segundo ritual diz respeito à forma reducionista com a qual é tratada a discriminação racial em decorrência da visão de alguns professores que ensinam que "todos nós somos filhos de Deus", não tendo como buscar soluções fora dos preceitos religiosos; o terceiro ritual refere-se ao fato de as escolas continuarem comemorando o dia 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura), preterindo o dia 20 de novembro, instituído pelo movimento negro como o Dia Nacional da Consciência Negra, em referência ao assassinato de seu líder, Zumbi dos Palmares; o quarto ritual caracteriza-se pelo silêncio cúmplice dos professores diante das agressões verbais às quais são submetidas as crianças negras.

Para Gonçalves, "ao ser incorporada pela escola, uma ação, por mais ingênua e despretensiosa que possa parecer, tem força pedagógica"[3]. Nessa perspectiva, o silêncio é apresentado como uma imposição das regras dos rituais pedagógicos. Contudo, "há uma linguagem que fala pelo silêncio"[4] e que se expressa no gesto, no comportamento e no tipo de tratamento destinado às crianças negras. Que mensagem conduz essa linguagem às crianças negras e não-negras? Quais os sentidos que fundamentam tais práticas em sala de aula?

Com base na linha de raciocínio desse autor, podemos inferir que não são somente as regras do ritual que impõem o silêncio. Estabelecendo uma relação dialógica, em dados momentos, o silêncio sobre a questão étnico-racial é a regra que gera o ritual pedagógico quanto às relações étnico-raciais no espaço escolar: o silenciamento.

Segundo o *Minidicionário da língua portuguesa Ruth Rocha*[5], o silêncio é a "abstenção voluntária de falar, de pronunciar qualquer som, de escrever ou de dar qualquer demonstração dos seus pensamentos". Ao considerar essa definição, poderíamos afirmar que a escola omite seu pensamento sobre o povo negro. Entretanto, o fato de haver uma linguagem não-verbal no silêncio escolar, nos conduz a refletir sobre o que representa esse silêncio. Para Cavalleiro: "Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo"[6]. Dessa forma, constatamos que a escola ainda possui uma visão estereotipada sobre a população negra.

RAÇA E ETNIA COMO COMPONENTES CURRICULARES

Para a clarificação das categorias "racismo", "raça" e "etnia", nos apoiamos em Munanga, que discute tais conceitos a partir de seu sentido político e ideológico. Segundo o autor, o racismo é:

> (...) teoricamente, uma ideologia essencialista, que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas e que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais.[7]

---

[2] BENTO, M. A. S. "Branqueamento e branquitude no Brasil". In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002; p. 47.

[3] GONÇALVES, L. A. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1985; p. 315.

[4] GONÇALVES, 1985; p. 319.

[5] ROCHA, R. *Minidicionário da língua portuguesa Ruth Rocha*. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2000; p. 570.

[6] CAVALLEIRO, 2000; p. 100.

[7] MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, n. 5. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: Editora da UFF, 2000; p. 24.

Essa afirmação nos leva, de imediato, a conceber a raça como uma criação do racista.
Assim, compreendendo o conceito de "raça" em seu sentido sociológico, o racista a percebe como "um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc., que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo a que pertence"[8], acreditando ainda que os aspectos físicos ou biológicos de um grupo são responsáveis por suas características morais, psicológicas, intelectuais e culturais.

Contudo, com o avanço das ciências biológicas a partir dos anos 1970, as bases de sustentação do racismo começam a se modificar. Na atualidade, o racismo se alimenta da noção de etnia como "um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território"[9].

Entretanto, concordamos com o autor quando ele afirma que os termos ou conceitos mudaram, mas o sistema ideológico que sustenta a dominação e a exclusão continua o mesmo. Assim, quando falamos da questão étnico-racial, estamos nos referindo aos aportes políticos e ideológicos existentes nas relações sociais que excluem e tentam invisibilizar a população negra brasileira.

Diante da escassez de estudos abordando a teoria curricular e as relações étnico-raciais com maior profundidade, os conceitos básicos para o entendimento do currículo e sua relação com a identificação étnica e racial são discutidos a partir do trabalho de Tadeu Silva, que procura discutir a recente inclusão da dimensão étnico-racial nos estudos curriculares. Segundo o autor, depois de expandir a análise das relações de desigualdade e poder para além da dominação de classes sociais, a teorização crítica do currículo passou a realizar sua análise política e sociológica levando em consideração as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia, descrevendo e explicando as inter-relações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social.[10]

No entanto, as teorias que focalizavam a dinâmica de raça e etnia se concentravam nas questões do acesso à educação e ao currículo.
A questão central era levantar os fatores causais do fracasso escolar de crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários. "Entendendo que esses fatores causais estavam ligados a mecanismos sociais e institucionais, essas teorias não problematizaram o currículo"[11], deixando de questionar o tipo de conhecimento oferecido a crianças e jovens pertencentes àqueles grupos.

Para Tadeu Silva, somente a partir da análise pós-estruturalista e dos estudos culturais o currículo passou a ser problematizado como racialmente enviesado. Nas análises mais recentes, os conceitos de raça e etnia também se tornam problematizados, podendo ser compreendidos sob duas perspectivas: conceitos de caráter histórico, construídos socialmente; ou conceitos que, possuindo caráter histórico e construído, também são conceitos políticos e estratégicos de identificação étnica e racial. De acordo com o autor, as teorizações contemporâneas apresentam a identidade étnica e racial, desde seu começo, como uma questão de saber e poder. Ou seja, por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder, os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. O texto curricular, em sua forma ampla, está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais, que, em geral, reproduzem os mitos da origem nacional e confirmam a suposta superioridade do grupo branco, tratando os grupos não-brancos como exóticos e folclóricos.

MULHER NEGRA E PROFESSORA

Embora citando outros autores, o aporte para a discussão sobre as identidades de gênero, étnico-racial e profissional da mulher negra e professora se concentra em Gomes e em Ferreira. Para este

[8] MUNANGA, 2000; p. 24.

[9] MUNANGA, 2000; p. 28-29.

[10] TADEU SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

[11] TADEU SILVA, 2003; p. 100.

último, a identidade é uma categoria que possui uma dimensão pessoal, mas também social e política, de forma que não se apresenta como uma categoria estável, mas em permanente processo de construção. Portanto, a identidade:

> (...) é aqui considerada como uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas, simultaneamente, unidade e multiplicidade.[12]

Em função de suas condições de gênero, raça e profissão, a mulher negra e professora está exposta a uma série de preconceitos e discriminações que as colocam em uma situação de extrema perversidade. Uma análise da história dessas mulheres apresenta como ponto de confluência os esforços empreendidos diariamente para a manutenção de sua sobrevivência física e simbólica.

Para Gomes, "ser mulher negra, no Brasil, representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais"[13]. Na literatura, nas novelas ou no cinema, a imagem da mulher negra sempre foi apresentada como de segunda categoria. A escritora Conceição Evaristo chama especial atenção para o fato de que "a representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor" e aponta a "ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres brancas em geral".[14]

Nesse contexto, se o acesso ao magistério se apresenta como um espaço de afirmação das potencialidades intelectuais das mulheres em geral (pois, até o século XVIII, acreditava-se que elas possuíam uma razão inferior à dos homens), para as mulheres negras, o magistério traz um duplo significado, como afirma Gomes:

> Ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e aos brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente.[15]

A escola como espaço de disseminação do conhecimento foi considerada um instrumento capaz de promover ascensão social. Esse pensamento foi impulsionado com mais intensidade a partir dos anos 1930, quando se inicia uma política de expansão industrial, trazendo a necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada para o trabalho na indústria e promovendo a expansão da educação na tentativa de construir, por meio da escola, uma identidade nacional para o País. Entretanto, não podemos desconsiderar que o aumento da presença das mulheres no magistério tenha se dado a partir do momento em que a educação formal passou a ser desvalorizada e considerada como uma atividade extensiva ao trabalho doméstico.

Nesse cenário, o magistério emerge como um campo de trabalho que, mesmo conferindo *status* profissional às mulheres negras, se apresenta como um campo de inserção "permitido" em determinado momento histórico. Assim, podemos inferir que a escolha da profissão é um elemento da trajetória de luta e resistência dessas mulheres pela sobrevivência. Na tentativa de "ocupar os espaços possíveis, surge o horizonte do magistério"[16].

---

[12] FERREIRA, R. F. *Afrodescendente: identidade em construção*. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/Palas, 2000; p. 47.

[13] GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995; p. 115.

[14] EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. *Revista Palmares Cultura Afro-Brasileira*, ano I, n. 1, p. 52-53. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

[15] GOMES, 1995; p. 115.

[16] GOMES, 1995; p. 154.

Negro e educ_3A.indd 157 8/8/07 10:49:17 PM

Como afirma Souza, ser negro no Brasil é tornar-se negro[17]. Já que a escola tem optado pela pedagogia do silêncio em relação à população negra, atuando em muitos momentos como obstáculo nesse processo de transformação, discutir a percepção da mulher negra e professora em relação à sua identidade e sobre a questão étnico-racial em sala de aula é um elemento fundamental para o entendimento da pesquisa em educação e relações étnico-raciais.

A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE SEU PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

A percepção das professoras negras em relação à questão étnico-racial em sala de aula está intrinsecamente associada à forma como elas lidam com seu pertencimento étnico-racial. No caso das professoras que participaram deste trabalho, embora a percepção de seu pertencimento não tenha sido estabelecida com tranqüilidade, todas se percebem como mulheres negras que foram se descobrindo aos poucos, a partir de um acúmulo de vivências positivas e negativas em torno dessa questão.

O reconhecimento do pertencimento étnico-racial foi gerado e estabelecido de forma lenta, processual e gradativa. Entretanto, a percepção desse pertencimento só aconteceu depois de a professora ter vivenciado uma situação extrema de discriminação que a tenha chocado. É como se o choque as despertasse para uma realidade que antes não percebiam. Como podemos averiguar nos depoimentos a seguir:

> No início da minha adolescência, 12 anos, eu tinha alguns ciclos de amizade, tinha uma amiga minha, isso foi muito marcante. Tinha muitas festas de 15 anos, e ela era muito convidada para ser uma das quinze meninas que entram, sempre estava preparando uma roupa diferente para isso, e eu nunca fui convidada em momento nenhum. Ela era minha amiga, mas, quando chegou os 15 anos dela, ela não me convidou, e eu me questionei. Depois é que fui analisar que eu não me enquadrava no perfil estético das meninas que eram escolhidas para fazer parte. Tudo bem que eu não fosse chamada para os 15 anos das outras meninas, mas da minha amiga me chocou muito. (Profa. Conceição)

> Minha irmã é branca. Então, a história de não ser branca já tinha o confronto dentro da própria casa. E, como sou muito diferente dela, ela dizia que eu era adotiva.
> Um momento forte foi com meu namorado no Rio. A gente entrou no cinema Unibanco Artiplex, e ele olhou para mim e disse: "Ó, mas aqui só tem gente branca". (Profa. Ana)

No caso da professora Ana, embora o confronto racial já existisse dentro de sua própria casa em função de sua irmã ser branca e por isso questionar a veracidade do parentesco entre elas, o momento forte que ela apresenta foi na rua, com o namorado. É como se ela já estivesse habituada com os conflitos étnico-raciais vivenciados dentro de casa, como se os tivesse naturalizado como conflitos familiares para suportar as diferenças físicas existentes em sua família. Entretanto, ao se deparar com essa realidade num espaço externo, ela começa a se dar conta de que aquele conflito vai além das dificuldades de convivência familiar.

Na maioria das vezes, as professoras se referem aos conflitos vivenciados como se eles fizessem parte apenas de seu passado. Como notamos na fala da professora Conceição: "Na adolescência, tive alguns problemas de relacionamento e de aceitação de mim mesma". A professora Silva nos apresenta outro exemplo: "Sempre gostei de ser mulher, mas mulher negra eu não gostava, detestava, muitas vezes eu até chorava. Foi muito difícil me aceitar como negra". Entretanto, seus depoimentos manifestam um esforço cotidiano para encontrar formas de se colocar neste mundo, lidando com o preconceito e a discriminação sem sofrer tanto com essa realidade:

> Como mulher e professora, acho que estou sempre me descobrindo, porque cada situação nova que eu passo, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional, me deparo com uma situação nova e com uma forma de lidar diferente. Hoje, eu me vejo como uma pessoa que tem

[17] SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Negro e educ_3A.indd 158 8/8/07 10:49:18 PM

> bastantes sonhos, que tem muitas perspectivas de futuro, mas, ao mesmo tempo, tenho que estar na luta cotidiana pela sobrevivência, e às vezes eu me sinto frustrada por não poder fazer aquilo que eu gosto, por conta da luta cotidiana e dos afazeres. (Profa. Conceição)

> Aqui, na escola, já peguei muita gente me chamando de negrinha, porque eu chego chegando. As pessoas ainda não se conscientizaram de que nós somos inteligentes e nós temos uma vida própria. (Profa. Silva)

Nesse sentido, é importante procurar compreender o fato como expressão do desejo de libertação do sentimento de angústia por seu pertencimento étnico-racial. Nas palavras de Ferreira, isso se dá como parte do processo de deslocamento de um racismo internalizado para um senso mais afirmativo de identidade.

Somente na fala de duas professoras (Inês e Severina) se apreende que elas ainda não avançaram suficientemente em seu processo de construção identitária para tratar de forma positiva o seu pertencimento étnico-racial:

> Meu cabelo é ruim, meu pai é negro. Então, o cabelo da gente é tudo ruim. Tinha que esticar, alisar, mas nunca reparei essa coisa de cor, se é branca, se é parda. (Profa. Inês)

> É como se tivesse, no íntimo de cada um de nós, que o negro é diferente. Ele foi escravo. Eu gosto muito de falar sobre a história egípcia, porque na história egípcia os escravos não eram negros. Tem gente que acha que, mesmo a escravidão tendo acabado, negro é para ser escravo. (Profa. Severina)

Ainda que em tom de recriminação, na tentativa de demonstrar que todas as pessoas são iguais, elas deixam emergir que elas próprias ainda não estão convencidas da veracidade de que as pessoas negras não são inferiores às brancas. Tentando mostrar que a cor das pessoas não tem importância para ela, professora Inês destaca em sua experiência outro aspecto físico, *o cabelo crespo*, atribuindo-lhe a qualidade de "ruim" em função de ser uma característica das pessoas negras. Entretanto, apresentando indícios de que não sofreu discriminação em função da cor, porque é parda e não preta, ela afirma nunca ter pensado sobre sua condição étnico-racial, pois sua mestiçagem fez com que ela abstraísse a necessidade de se perceber como uma pessoa negra. Por sua vez, a professora Severina se inclui no grupo daqueles que não conseguem se livrar da crença de que os negros são inferiores em função de terem sido escravizados. Entretanto, também é possível identificar na sua fala o esforço no sentido de encontrar os valores afirmativos de seu pertencimento étnico-racial ao mencionar o alento encontrado na história egípcia, na qual os escravos não eram negros.

Outra consideração importante está no fato de que as professoras que ainda não avançaram em seu processo de construção identitária reconhecem a vivência de outras situações de preconceito, mas não lembram de ter vivenciado a discriminação racial. Para ilustrar a questão, observemos as falas das professoras Inês e Severina:

> Discriminação por conta da cor, não. Mas pelo corpo, eu sempre fui gorda, então era gorda, baleia, saco de areia, por não ter o padrão da sociedade. (Profa. Inês)

> Não lembro. No meu tempo de estudante, principalmente do período de primeira à quarta, havia preconceito em ser pobre. Quem se vestia melhor, quem tinha uma merenda melhor, porque naquele tempo não tinha merenda na escola nem se ganhava nada na escola. Cada um trazia o seu. Então, havia a distinção das meninas mais bem vestidas e com a merenda melhor. (Profa. Severina)

Embora não relacionem que a maioria da população pobre é negra e que, portanto, uma condição está intrinsecamente ligada à outra, ou que o padrão social de beleza estabelecido (a pessoa branca, alta, magra, loira, perfeita fisicamente) exclui todas as outras pessoas que não se enquadrem nele, as professoras percebem os elementos mais visíveis da condição desfavorecida em que se encontra a população negra, além da discriminação e do preconceito étnico-racial vivenciado por essa população, como nos conta a professora Severina:

Negro e educ_3A.indd 159 8/8/07 10:49:19 PM

> Nos anos 1960, eu já tinha 10 anos e surgiu um boato que correu feito um barril de pólvora, que o negro iria virar macaco. Eu lembro que surgiu esse boato, a gente sabia que era boato, mas muita gente deve ter sofrido muito com essa história, pois tinha gente que levava a sério. Eu nunca me preocupei muito. Quando a gente cresce, vê que não tem nada a ver. Agora, eu sei e estou consciente de que, dependendo do tipo físico que você tenha, para conseguir um emprego, é difícil. A gente sabe que o tempo em que vivemos é esse. Infelizmente, é assim, e as pessoas discriminam mesmo.

É importante destacar que, quanto à percepção de seu pertencimento étnico-racial e à condição desfavorecida a que estão expostas em função desse pertencimento, as professoras reagiram com sofrimento, mas também com garra e determinação em defesa de suas vidas.
Elas descrevem a si próprias como mulheres *fortes*, *guerreiras*, *batalhadoras*. É como se, na condição de mulheres negras, precisassem aportar essa força para prover sua sobrevivência, como verificamos em suas falas:

> Sou bastante determinada no que eu quero profissionalmente e como pessoa. (Profa. Conceição)

> Sou uma batalhadora, uma guerreira. (Profa. Inês)

> Sou uma mulher lutadora, forte, que tem um dia-a-dia muito difícil. (Profa. Teresa)

Ao que parece, esta não é uma opção. Aliada à sua condição étnico-racial e de classe social, sua condição de gênero não lhes deixa outra alternativa senão a de se tornarem guerreiras na luta por uma vida mais digna.

É verdade que, no primeiro momento, elas ficaram chocadas, choraram e se encolheram diante do "mundo branco superior e excludente" que lhes foi apresentado, como é possível notar na fala da professora Inês: "Fiquei embutida, calada, chorando nos cantos, escondida".
Mas também é verdade que, no momento seguinte, elas foram em busca de estratégias de sobrevivência que as fortalecessem para o enfrentamento do conflito étnico-racial com o qual acabavam de se deparar de forma consciente. Observemos suas respostas ao serem questionadas sobre suas reações:

> Falo bastante e, pela fala, consigo mostrar quem eu sou. (Profa. Ana)

> Fui fazer parte de um grupo jovem da Igreja, onde não existia preconceito, onde a gente se dava como irmão, independente da idade, da cor, do nível social. Todo mundo se queria muito bem. (Profa. Domingas)

> Dando o melhor de mim, mostrando a eles que estava ali por mérito. Eu não estou nem aí, quem quiser me achar bonita, ache. Quem quiser achar feia, ache. Uma coisa todo mundo tem que admitir: inteligente eu sou, e eles têm que engolir. (Profa. Leopoldina)

Assim, o esforço intelectual, a necessidade de se destacar em determinado grupo e a vontade de dar sempre o melhor de si no trabalho aparecem aqui em duas dimensões: como conseqüências do racismo ao qual a mulher negra e professora está exposta e como estratégias de sobrevivência dessas mulheres para adquirir respeito na sua profissão e na sua condição étnico-racial.
Outras estratégias de sobrevivência que podem ser destacadas são: a busca de proteção pelo ingresso em grupos nos quais se sintam seguras, amadas e inseridas; a procura por referências étnico-raciais positivas que as fizessem se encontrar consigo mesmas; a postura de enfrentamento nos momentos necessários à defesa de seus direitos.
Nas referências identitárias positivas, ressaltam-se o apoio familiar, a intervenção pedagógica de professores e o processo formativo extra-escolar (as leituras individuais, o diálogo realizado com amigos, etc.). Vejamos alguns exemplos:

> Eu sabia que o meu avô era angolano. Minha mãe não ficava dizendo: "Seu avô foi um filho de escravo". Ela dizia: "Meu pai era um negro muito bonito, um homem que impunha respeito nas terras que ele administrava". Então, eu vi minha mãe se orgulhando do pai que ela tinha, e era difícil para mim achar que as pessoas poderiam ser pequenas ou grandes, não tinha essa coisa da questão inferior. (Profa. Domingas)

> Um professor disse: "Você tem um defeito muito grande. Você não fala. Você é tão inteligente. Fale, brigue, lute. Você é muito bonita, você tem a beleza da sua raça". Até então, quando alguém olhava para mim, eu achava que não era para me achar bonita. (Profa. Silva)

> Eu li Nelson Mandela. A luta é minha vida. Wili Mandela, parte de minha alma. Então, eu comecei a me encontrar como negra, me vendo como eles e brigando pelos ideais deles. (Profa. Silva)

É importante ainda reafirmar que as professoras não se percebiam como negras até vivenciarem uma experiência forte de discriminação, que se configurou como uma situação de ruptura para cada uma delas. Primeiro, o choque paralisante. Depois, a verificação da necessidade de encontrar estratégias para continuar vivendo. Assim, foi o momento de crise que gerou a necessidade de apropriação dessas professoras quanto ao seu pertencimento étnico-racial.

Todavia, ainda que a percepção do pertencimento étnico-racial das professoras tenha acontecido de forma dolorosa para muitas delas, o início de uma boa relação com seu pertencimento étnico-racial apresenta impactos favoráveis na qualidade da intervenção pedagógica em sala de aula, como nos conta a professora Ana:

> Quando você entra na escola pública, você acha que não é preconceituosa. Aí, você vê seu preconceito, porque tem um monte de criança negra lá. E você tem de lidar com isso: "Como assim, eu sou preconceituosa e não sabia!?". Então, a questão da identidade e do pertencimento nesse momento é crucial.

Diante do contexto exposto, certamente podemos afirmar que o que leva as professoras a silenciarem a respeito da questão étnico-racial em sala de aula é o medo de tocar em uma ferida que ainda está exposta em cada uma delas de forma diferente, não cicatrizou. Aquelas que se propõem a falar se mostram predispostas a enfrentar as situações discriminatórias e preconceituosas que vivenciam:

> Eu não sou de calar, porque eu também sou negra. Então, eu não vou deixar ninguém fazer isso com alguém que seja da minha condição, que seja igual a mim. Porque eu sei, eu tenho consciência, mas aquela criança não tem. Eu tenho consciência de que não sou inferior a ninguém. E também tenho consciência de que eu não sou melhor que ninguém. (Profa. Leopoldina)

Por insegurança ou desconhecimento, elas calam. Calam por acreditar que essa é uma questão cultural enraizada, e por isso não vale a pena discutir. Calam para evitar o conflito, para se preservar do sofrimento que significa enfrentar tais situações:

> A gente sabe que a pessoa passou pela graduação, que ela tem um esclarecimento, mas que a questão não foi trabalhada com ela e que ela faz aquilo quase como um processo inconsciente da cultura brasileira mesmo. (Profa. Domingas)

> Tenho certeza de que silenciei por preconceito. Se eu não me via como negra, como é que eu iria ver os meus alunos? (Profa. Silva)

> Não discuto. Eu evito, porque esse tipo de coisa infelizmente fere as pessoas. Eles dizem que são morenos. Moreno é uma cor aceitável, mas preto não. Quando você diz que uma criança tem essa cor, ela vai às lágrimas. (Profa. Severina)

Entretanto, esse silêncio não é eterno. Ele só vai até o limite da sua dor, quando não há mais possibilidade de silenciar, de suportar a dor causada pelo confronto com sua própria realidade identitária, como relata a professora Conceição:

> Foi preciso acontecer uma situação bem forte para eu poder dizer: "Eu tenho que trabalhar isso, tenho que encarar isso de frente". Os pais de um aluno vieram me procurar para dizer que a criança não ia mais para a escola, porque ele não estava mais agüentando de tanto que era xingado de macaco. A partir desse momento, eu não podia mais simplesmente reclamar da mesma forma como reclamo quando o menino derruba a água no chão ou da mesma forma como quando a criança copia a tarefa com letra ilegível. Não é a mesma coisa, e eu teria que fazer um trabalho pedagógico, planejado.

Como a construção da noção de pertencimento étnico-racial é um processo difícil, gradual e doloroso, elas trabalham essa temática em sala de aula a partir de suas próprias experiências, em poucas e repetidas doses diárias, com todo cuidado necessário para a conquista de novos agentes multiplicadores, como mostra a fala da professora Conceição: "É uma coisa que está indo e vindo e que tem de ser trabalhada o ano inteiro, porque é um processo".

A análise aqui apresentada remete aos estágios descritos por Ferreira durante o desenvolvimento do processo de constituição identitária de pessoas negras: submissão, impacto, militância e articulação. Tais estágios não são descritos como processos lineares, mas como processos dinâmicos e psicológicos que se destacam em determinados momentos da vida.

Em nosso entendimento, as professoras entrevistadas estão vivenciando os diferentes estágios de construção da identidade étnico-racial. Como defende Ferreira, esse processo não é linear ou estático, há um constante diálogo, travado a partir dos subsídios produzidos por suas vivências, das relações estabelecidas com outras pessoas (negras e não-negras) e da ressignificação das referências identitárias que elas próprias encontraram em sua trajetória de existência.

Gomes afirma que "a intervenção realizada pela professora está relacionada, entre outras coisas, ao processo de construção de sua identidade racial"[18]. Cabe aqui a reafirmação da importância da percepção da mulher negra e professora sobre sua identidade como elemento fundamental na qualidade de sua intervenção pedagógica.
Ao se dar conta de seu pertencimento étnico-racial, as professoras negras têm quebrado, de formas diversas, a pedagogia do silêncio que em geral domina o espaço escolar.

É salutar ainda ressaltar que, diferentemente dos resultados apresentados por Gomes em 1995, a maioria das professoras não ocultou suas experiências de discriminação racial. Mesmo apresentando certo incômodo ao evocar suas lembranças, elas relatam as experiências. Antes, "a insistência em negar demonstra o quanto ela percebe a existência do racismo e sofre com essa constatação"[19]. Hoje, mesmo com sofrimento, elas afirmam a existência do racismo como mecanismo de enfrentamento dessa questão.

A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA

Entre as respostas elencadas pelas professoras para definir a questão étnico-racial, encontramos elementos que apontam para a compreensão de que esta é uma questão que possui como bases a internalização do racismo e a manifestação do preconceito e da discriminação étnico-racial. Uma discriminação fundamentada na ideologia racista da inferioridade do povo negro e no desconhecimento da história desse povo, uma vez que a negação e a invisibilização da população negra se tornaram constantes na história do Brasil. É possível conferir esses elementos nas seguintes falas:

> São idéias veiculadas culturalmente, preconceitos que se fixam por própria ignorância da população que vive naquela situação. A ideologia de que ser preto é uma coisa de escravo e de burrice, alguma coisa inferior. (Profa. Ana)

> A gente passa para o aluno que o africano veio como escravo, mas ele não veio porque quis. Eles foram lá e pegaram. Eles têm sua origem, seu conhecimento e sua história. A gente nunca trabalhou isso com o aluno, nunca foi trabalhado e não trabalha. (Profa. Inês)

Em certa medida, a questão étnico-racial também é colocada como "uma questão de identidade, não passa somente pela cor, é uma questão de você assumir o que eu chamo de todos os 'genes' que passam pelo seu DNA" (Profa. Domingas). Ou seja, esse é um processo de construção e articulação identitária dos sujeitos e, considerando que ele não acontece aleatoriamente, mas em articulação com as possibilidades históricas e sociais de cada indivíduo, é possível

[18] GOMES, 1995; p. 157.

[19] GOMES, 1995; p. 161.

Negro e educ_3A.indd 162 8/8/07 10:49:21 PM

inferir que, nas entrelinhas dessa fala, emerge a idéia de superioridade do mundo branco, eurocêntrico, seu padrão de beleza, sua forma de viver, suas crenças e seus valores.

Em razão da relevância do mito da democracia racial no Brasil, as pessoas tendem a acreditar que não temos problemas étnico-raciais. Nossos problemas são de ordem social. As desigualdades são sociais. Portanto, se a população negra puder ascender socialmente, ela não mais vivenciará as práticas discriminatórias às quais está exposta. É o que a professora Silva define como "uma questão de hipocrisia":

> É uma questão muito forte de hipocrisia aqui no Brasil. Se você tem um dinheirinho no bolso, um cartão, então você deixa de ser negra. O negro é desvalorizado, discriminado, escrachado, mas, no momento em que ele tem dinheiro, ele deixa de ser. É hipocritamente por trás, não é a aquela coisa notória.

Também se depreende da fala da professora Silva que a obtenção de recursos financeiros por parte de pessoas negras representa uma falsa ascensão social, uma vez que confere uma falsa posição de respeito. Hipocritamente, a pessoa negra continua a ser desvalorizada e tida como inferior aos brancos.

Assim, para as professoras negras entrevistadas, é possível definir a questão étnico-racial brasileira como a exposição da população negra a práticas e comportamentos discriminatórios, que possuem como pressuposto a crença na superioridade dos valores culturais do continente europeu e buscam naturalizar essa visão. Em outras palavras, a questão étnico-racial no Brasil se constitui em mecanismos de perpetuação dos privilégios do grupo racial dominante (o branco) sobre o grupo racial subordinado (o negro).

Nessa perspectiva, é uma herança do período colonial que foi adquirida politicamente e que, portanto, deve ser tratada como "um problema que precisa ser enfrentado com políticas públicas realmente amplas e de grande impacto" (Profa. Conceição). Desse modo, estando além da vontade individual, essa questão precisa ser resolvida por meio de intervenção pública, pois representa uma violência psicológica, cultural e histórica que vai se moldando às necessidades de cada época e, de forma perversa, apresenta sempre novos mecanismos para sua perpetuação.

Na visão das professoras, no espaço escolar, essa questão é evidenciada pelas práticas discriminatórias vivenciadas diariamente por toda a comunidade escolar e manifestadas de diversas formas. Todavia, é notória a maior percepção por parte das professoras quanto à existência de tais práticas discriminatórias entre os alunos em comparação aos professores ou a outros profissionais que acompanham o cotidiano da escola como um todo.

É recorrente a afirmação de que a manifestação dos conflitos étnico-raciais em sala de aula se materializa entre os alunos por meio de apelidos discriminatórios, pela não-aceitação, por parte dos alunos negros, de seu pertencimento étnico-racial e pela rejeição que sofrem as crianças de pele mais escura, como é possível apreender nos seguintes depoimentos:

> Entre os alunos, existe muito a questão dos apelidos, que é muito forte, e a rejeição da pessoa que tem a pele mais escura: não quer sentar junto, não quer pegar na mão, não quer dançar. (Profa. Conceição)

> Toda vez que alguém menciona a questão da cor ninguém é o negro da sala, ninguém é o preto. (Profa. Ana)

> Entre os alunos, na sal,a eu não observo muito, observo assim quando alguém quer chamar alguém, e ele é pretinho, chama "neguinho", "aquele nego", "aquele pretinho". Mas eu não vejo uma discriminação no sentido pesado da palavra, não. (Profa. Severina)

Chama a atenção aqui as palavras da professora Severina, que classifica a discriminação sofrida pelas crianças negras em sala de aula como uma discriminação "não pesada". Ou seja, ela percebe as práticas discriminatórias, mas, em seu entendimento, acredita que não sejam nocivas para as crianças. Ao que parece, é como se, para Severina, o racismo estivesse tão enraizado nas pessoas que só as fere quando a violência é explícita de maneira muito acentuada.

Nesse sentido, é importante destacar que, entre as entrevistadas, a professora Severina foi a única que explicitamente apresentou sua internalização do racismo, do preconceito e da discriminação racial. Ela se percebe como uma mulher negra ("Na minha família, são todos da minha cor"), ela enxerga a invisibilização da população negra ("Você abre um livro e o que você vê no livro? Só crianças muito brancas"), ela afirma acreditar na igualdade entre as pessoas ("Eu vejo todas as pessoas iguais, não é por causa da sua cor que você é boa ou ruim"), mas, na mesma medida, ela expressa um sentimento de que essa é uma realidade enraizada que nunca mudará ("É um problema que sempre houve, essa questão de ser branca, de ser moreninha... A questão racial sempre vai haver"). Contraditoriamente, acredita que ser negro é um defeito e, assim, na sala de aula, acredita que o melhor é calar sobre a questão: "Se você tem um defeito e ninguém nunca fala, aquilo fica ali guardado".

Mesmo compreendendo que a discriminação e o preconceito étnico-racial atingem todas as crianças negras, consideramos a necessidade de abordar a violência que as meninas negras vivenciam cotidianamente, registrada inúmeras vezes nas falas das professoras:

> Tem uma situação que me incomoda bastante, que é uma menina que estuda na minha turma que é muito discriminada, porque tem a pele escura e o cabelo crespo. Os meninos abusam muito dela. (Profa. Conceição)

> Tem uma menina na sala de aula, não só uma, mas ela tem o cabelo bem crespo. Aí, chamam ela de "cabelo de Assolan". (Profa. Inês)

> Tem uma menina que é linda, e o menino disse a ela que, de dia, ela era menina e, de noite, ela virava macaca. Mas a menina é linda, o cabelo dela é pretinho, ela tem os olhos vivos, tem o cabelo cacheado, lindo, não é crespo... (Profa. Leopoldina)

A fala da professora Leopoldina nos dá indícios de que a rejeição que essas meninas sofrem em função de suas características físicas, de ascendência marcadamente negra, está associada ao padrão de beleza branco historicamente estabelecido. Mesmo a professora, na tentativa de afirmar a beleza de sua aluna, insiste em destacar que o cabelo da menina é muito bonito, porque "não é crespo, é cacheado", demonstrando que seu processo de construção identitária se encontra no limiar entre a afirmação e a negação da beleza negra. Nas entrelinhas, aparece ainda a idéia de que o menino não poderia dizer que a menina "virava macaca à noite" apenas em função de a menina ser muito bonita, como se fosse tolerável o menino ter esse comportamento em relação a uma criança tida como feia.

Desse modo, torna-se relevante a discussão sobre o efeito danoso que tais discriminações sofridas na infância poderão causar nessas meninas quando se tornarem mulheres negras. Nesse processo, internaliza-se a inferioridade da beleza negra, abrindo caminho para a aspiração do branqueamento em busca da aceitação nos grupos de convivência, como podemos depreender da fala da professora Silva: "Passei minha vida toda querendo me branquear".

É importante lembrar que os estudos realizados por Delma Josefa Silva na mesma região onde se localiza a escola enfocada nesta pesquisa apontam a construção da identidade dos alunos negros num cenário que os coloca à margem dos processos educativos formais: "Seu universo permanece fora da escola, quando esta é conduzida tendo como referência o padrão eurocêntrico de desenvolvimento"[20].
No entanto, "há uma auto-estima explicitada no discurso da maioria dos alunos"[21], uma auto-estima que decorre da participação e da vivência desses alunos na vida cultural do bairro, que é marcadamente afro-brasileira. Ou seja, a autora reafirma que a possibilidade de acessar uma visão afirmativa da história da população

[20] SILVA, D. J. *Afrodescendência e educação: a concepção identitária do alunado*. (Dissertação de mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000; p. 50.

[21] SILVA, 2000; p. 54.

Negro e educ_3A.indd 164 8/8/07 10:49:22 PM

negra influencia positivamente na construção identitária dos sujeitos.

No que se refere aos professores, embora algumas respostas afirmem a inexistência da discriminação, como no caso da professora Severina ("Entre os professores, nunca tivemos discriminação"), na percepção das professoras, destacam-se as formas como eles se referem aos alunos negros, a expressão da crença no mito da democracia racial e as falas preconceituosas em relação à condição dos sujeitos negros e de suas referências históricas e culturais, como nos revela a professora Conceição:

> As falas dos próprios colegas de trabalho, como eles se referem a alguns alunos como "aquele negrinho ou aquela negrinha". Na feira de conhecimentos, tinha um professor que dizia na sala dos professores: "Para que falar de negro? Não sei qual motivo. Negro só presta mulher, porque tem a bunda grande". Falavam coisas desse tipo na conversa entre professores. Há ainda outra professora que coloca o discurso de que o Brasil é um país democrático. Então, nas atividades que eu tenho promovido na escola, palestras, debates para professores e alunos, sempre que ela tem oportunidade, ela coloca isso, que não existe racismo, que o Brasil é um país democrático. Eu estava conversando com dois professores, a gente tem um grupo de estudo sobre história da África e ela chegou e disse: "Minha gente, vocês não sabem o que eu vi no jornal a semana passada? Na África, as pessoas são canibais. Tem umas tribos que comem gente".

Apesar do reconhecimento do efeito nocivo que é acarretado pela presença das práticas discriminatórias no espaço escolar, tais práticas, no caso dos professores, são apresentadas como conseqüência do desconhecimento e do despreparo desses profissionais para lidar com a questão em sala de aula:

> Não é uma prática inocente, mas também não é de todo má-fé, porque as pessoas não percebem a dimensão dessa ação. (Profa. Ana)

> O professor não tem formação para trabalhar nesse sentido. Quando ele tem uma vivência, assim como eu e algumas colegas tivemos na sua vida pessoal, conseguimos passar isso naturalmente. (Profa. Domingas)

Ao que parece, já existe uma compreensão da necessidade de discutir as questões raciais e a história da população negra como elementos necessários para superação da rejeição dos sujeitos a seu pertencimento étnico-racial. Contudo, as professoras ainda carecem de formação para um tratamento pedagógico adequado da questão. Mesmo no caso de professoras com graduação, que dispõem de informação, estas ainda apresentam certa insegurança ao abordar a temática. A maioria delas respondeu que discute a questão em sala de aula. Todavia, os temas apresentados e trabalhados com os alunos restringem a discussão a questões de aceitação das características físicas e da sua condição étnico-racial, da diferença como elemento positivo na construção dos sujeitos e das manifestações do racismo, do preconceito e da discriminação racial em geral. Ainda que considerando a importância desse primeiro momento para a abertura de uma discussão nesse sentido, ressaltamos a preocupação com a forma como esse debate está acontecendo: ao que parece, sem acompanhamento nem discussão mais sistemática, dependendo da boa vontade e do interesse de cada uma das professoras, como revela o depoimento a seguir.

> Discuti, sim, mas sem embasamento teórico, sem ter segurança no que estava falando, só lendo a revista *Nova Escola*, que uma vez falou sobre racismo. Discuti sem segurança no que estava dizendo e sem saber se o que eu estava falando estava discriminando ou não, porque também tem isso: por falar, você pode até estar discriminando. (Profa. Inês)

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TRATAMENTO PEDAGÓGICO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA

As dificuldades apresentadas para o trato pedagógico da questão étnico-racial na sala de aula são compostas por aspectos propriamente didático-pedagógicos, por aspectos da formação profissional e pessoal das professoras e também por aspectos histórico-estruturais.

No caso das professoras da escola enfocada neste trabalho, aparecem dificuldades sobre sua própria formação. O que e como falar sobre a questão étnico-racial? Como entender essa questão no Brasil e no cotidiano da escola? Citam-se o desconhecimento sobre a história e as culturas afro-brasileira e africana, o medo de falar sobre a temática e a falta de material para uma formação específica, como podemos verificar em suas falas:

> Nunca ter parado para ler sobre a questão. Quem foram os africanos, por que chegaram aqui, como foi que chegaram, onde chegaram... A questão histórica mesmo, não a questão daqueles livros que contam a história na quarta série. (Profa. Inês)

> Eu ainda tenho medo de como falar sobre o tema. Porque eu não sei como é que a criança vai repassar em casa, é uma questão de educação mais doméstica. E, segundo, eu acho que é o desconhecimento em relação à cultura. O que a gente sabe é o básico (as comidas, a religião), mas, a fundo, a gente não conhece. (Profa. Teresa)

> Material, porque nós não temos. Para você dizer mais alguma coisa, você tem que pesquisar. O que se sabe da história dos negros? Que eles vieram como escravos. Mas alguém diz que era rei lá, que lá ele era importante, que lá ele tinha um nome, que lá ele tinha toda uma estrutura? Ninguém disse isso. A história foi apagada. (Profa. Leopoldina)

Ao desqualificar a informação dos livros de história da quarta série sobre os africanos, a professora Inês indica que, mesmo não possuindo a informação histórica a respeito do tema, ela sabe que essa história foi negligenciada, ela percebe que existe uma negação da história dos negros no Brasil, o que também atinge ela própria. Esse é o mesmo caso da professora Leopoldina, que, no entanto, apresenta uma predisposição para superar essa dificuldade ao comentar a necessidade da realização de pesquisa e a falta de material disponível.

A professora Teresa nos fala do seu medo de discutir a questão, de como os adultos com os quais as crianças convivem vão receber e entender essa abordagem. Sua fala traz a conotação de que seu medo é ser considerada por esses adultos como uma pessoa que está intervindo em um processo que não lhe diz respeito. Ou seja, ela entende que *a dimensão étnico-racial é uma questão de educação doméstica*, não se sentindo à vontade para discutir o assunto com seus alunos ao pensar na reação dos pais ou dos responsáveis por essa criança.
Em outras palavras, a professora nos dá indícios de que acredita que educar uma criança incutindo concepções racistas ou não é uma decisão da família, e a escola não está autorizada a intervir nesse processo.

Por sua vez, as professoras que participaram do Curso de História e Cultura Afro-Brasileira apresentam dificuldades mais relacionadas ao tratamento pedagógico da questão étnico-racial na sala de aula: a falta de material específico (como livros ou imagens da África e dos africanos), a falta de tempo pedagógico para planejar as atividades e trocar experiências entre as próprias professoras e a inexistência de materiais didáticos com crianças negras. Observemos os exemplos:

> Conseguir alguns materiais específicos: livros específicos, livros de literatura infantil. A gente não tem um material amplo de imagens da África nem dos negros africanos. Também falta de tempo para planejar, elaborar, analisar, canalizar aquilo que eu fiz durante o processo. (Profa. Conceição)

> O tempo para sentar com os pares [as professoras] e discutir as dificuldades de cada sala. (Profa. Ana)

> Não existe material do cotidiano para trabalhar essa questão, não existem literaturas com crianças negras nas escolas. (Profa. Domingas)

Certamente, o acesso dessas professoras a uma formação específica sobre a história e a cultura afro-brasileiras deve ter influenciado suas respostas. Para elas, a dificuldade não é o que falar, mas como falar sobre o tema, onde e como conseguir os aportes didáticos para dar conta do tratamento pedagógico da questão. Todavia, algumas dão um jeito de lidar com as dificuldades, como no caso da professora Conceição: "Quando eu posso, compro uma revista, um livro, pesquiso alguma coisa na Internet, peço emprestado a alguém".

Diante da resistência à discussão sobre a questão étnico-racial que se manifesta de diversas formas no espaço escolar (medo, desconhecimento, silenciamento e um desconfortável incômodo identitário), acreditamos ser importante a reflexão sobre o que leva algumas professoras a discutir a questão em sala de aula, mesmo com dificuldades e sem o apoio institucional da escola. Os dados apurados indicam que a força que mobiliza essa energia é a percepção identitária dos sujeitos, que, ao ser descoberta, passa a provocar possibilidades de uma ação político-racial, ainda que a princípio involuntariamente. Esse pensamento converge para o conceito de consciência negra, que pode ser resumido como o processo de descoberta e auto-afirmação do negro como negro. Steve Biko, líder negro sul-africano assassinado pelo *apartheid* em 1977 e o principal difusor desse conceito, assim o define:

> A consciência negra é, em essência, a percepção pelo homem negro da necessidade de juntar forças com seus irmãos em torno da causa de sua atuação: a negritude de sua pele. Procura provar que é mentira considerar o negro uma aberração do "normal" que é ser branco. É a manifestação de uma nova percepção de que, ao procurar fugir de si mesmos e imitar o branco, os negros estão insultando a inteligência de quem os criou negros. Portanto, a consciência negra toma conhecimento de que o plano de Deus, deliberadamente, criou o negro, negro. Procura infundir na comunidade negra um novo orgulho de si mesma, seus esforços, seus sistemas de valores, sua cultura, sua religião e sua maneira de ver a vida.[92]

O entendimento desse conceito é de suma relevância para todos os profissionais da educação se considerarmos que a Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, também inclui oficialmente no calendário escolar o dia 20 de novembro como o *Dia Nacional da Consciência Negra.*

Acreditamos que o caminho necessário a ser trilhado para a superação do silenciamento sobre a questão étnico-racial na sala de aula pode ser iniciado com pequenas coisas, nas palavras da professora Conceição: "Partindo de coisas simples que os professores podem começar a fazer e maiores que podem envolver toda a comunidade". Para as professoras, buscar apoio tanto dos seus colegas de trabalho que se disponibilizem a cooperar quanto dos próprios alunos é uma estratégia primordial para conferir êxito a esse propósito, de forma que, mesmo sendo uma tarefa que se inicia com esforços individuais, precisamos estar atentos para a necessidade de transformá-la numa ação coletiva.

A *conquista dos alunos como aliados* nesse debate é destacada pela professora Ana: "Pelo engajamento estudantil, você consegue rever muitas práticas". Para ela, é necessário imprimir esforços que contribuam para que a escola tenha condições de acolher todos os alunos, sem, contudo, padronizá-los, respeitando suas diferenças. O exercício de envolvê-los em brincadeiras, atividades lúdicas e práticas artísticas com enfoque nas relações étnico-raciais é apontado como um mecanismo importante e eficaz para a desconstrução do racismo no espaço escolar.

Outras estratégias importantes são a *conquista de aliados que possuam maior grau de influência na escola* (como o diretor ou a coordenação pedagógica), bem como a possibilidade de extrapolar os limites da sala de aula. As atividades desenvolvidas precisam ter, de alguma forma, visibilidade na escola toda. Assim, é fundamental que a comunidade escolar tome conhecimento dessa discussão em seus domínios, como nos revela a professora Conceição:

> O trabalho na sala de aula com essa questão é importante para professores e alunos, mas, se não tiver essa relação de visibilidade com a escola e uma tentativa de ampliar isso, talvez não haja um grande aproveitamento, porque situações de discriminação acontecem em todos os lugares da escola, sendo praticadas por todas as pessoas.

Diante do desconhecimento dos profissionais da educação de modo geral sobre a questão,

[92] INOCÊNCIO SILVA, N. F. *Consciência negra em cartaz*. Brasília: Editora da UnB, 2001; p. 35.

Negro e educ_3A.indd 167 8/8/07 10:49:25 PM

a formação continuada é apontada como outra importante estratégia na superação do silenciamento sobre a questão étnico-racial, tanto na sua dimensão pessoal quanto na sua dimensão institucional. As professoras acreditam que os profissionais precisam ler sobre o assunto, buscar informações, e a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife precisa encontrar formas de contribuir mais efetivamente com esse processo: disponibilizando subsídios e material didático; oferecendo cursos de formação específica e acompanhamento sistemático para driblar a falta de tempo; incluindo esse debate em todos os momentos de planejamento e de estudo dos professores; transformando o debate em rotina nos seus espaços de discussão.

Por fim, as professoras também indicam algumas atividades que podem ser desenvolvidas para dar forma às estratégias apresentadas para a superação do silenciamento na sala de aula. Para a professora Inês: "Leitura para criança, filmes, desenhos e qualquer tipo de informação que eles gostem e envolva a questão. Vídeo, debate em sala de aula e história em quadrinhos com o tema". Outras atividades artísticas que envolvam os alunos, possibilitando a elevação de sua a auto-estima, e coloquem a população negra em evidência também são citadas. Uma sugestão para a realização dessas atividades é aproveitar as grandes festas realizadas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o racismo uma prática de opressão histórico-social, portanto, dinâmica, não possuindo uma forma estática, mas se metamorfoseando de acordo com as necessidades da contemporaneidade, percebemos que os avanços na área de educação e relações étnico-raciais caminham ainda de forma tímida. Embora já se perceba uma preocupação dos profissionais da educação com a questão étnico-racial em sala de aula (algo que não foi verificado há vinte anos, quando dos primeiros estudos sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar), ainda salta aos olhos, em todas as falas das professoras, a comparação da população negra aos macacos, aos primatas, aos seres inferiores. Esse fato reafirma nossa compreensão de que a antiga idéia da inferioridade do negro ainda se mostra presente no imaginário da população brasileira e, desse modo, se constitui como um dos obstáculos mais poderosos na luta contra a discriminação e o preconceito étnico-racial.

Em sua maioria, as professoras afirmam discutir a questão no espaço escolar. Nesse sentido, é importante considerar que, sem formação adequada para tratar dessa temática, as professoras se valem do que aprenderam em suas experiências pessoais para dar conta do tratamento pedagógico da questão. As falas das professoras em sua quase totalidade são impregnadas pela vontade de contribuir com o desvelamento do racismo no espaço escolar, ao mesmo tempo que esbarram nos limites pessoais e institucionais que lhes são apresentados. Elas acreditam na necessidade de continuar ou iniciar um trabalho voltado para o tratamento pedagógico da questão, colocando-se como possíveis agentes de multiplicação, de socialização desse debate no seu espaço de atuação.

Contudo, a intervenção pedagógica de cada professora está intrinsecamente associada ao seu próprio processo de construção da identidade étnico-racial. A respeito dos grupos distintos de professoras analisados nesta pesquisa (as egressas do Curso História e Cultura Afro-Brasileira e aquelas da Escola Municipal Xangô Menino), é necessário destacar que o primeiro grupo, mais avançado em seu processo de construção identitária, mostra mais impacto desse processo na sua intervenção pedagógica. Todavia, ao escolher grupos distintos para o desenvolvimento deste trabalho, era nosso interesse observar as dificuldades específicas de cada grupo no tratamento pedagógico da questão, buscando elementos que contribuíssem para a superação destas. Entretanto, nos relatos de ambos os grupos, percebemos que tais dificuldades são muito parecidas: desconhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileiras; falta de habilidade para tratar a questão pedagogicamente; medo de como tal discussão será avaliada pela família da criança; conflitos vivenciados pelas próprias professoras em relação a seu pertencimento étnico-racial.

No entanto, a forma de superar as dificuldades encontradas nessa trajetória é diferente para cada um dos dois grupos. De um lado, as professoras que participaram do curso mencionado, tendo se apercebido da importância de discutir a questão étnico-racial em sala de aula e na escola, se mostram mais propensas a procurar, descobrir e inventar estratégias para o enfrentamento de suas dificuldades, ainda que contando com poucos subsídios para dar conta dessa tarefa. Do outro, as professoras da escola percebem o preconceito e a discriminação étnico-racial, compreendem a necessidade de abordar a questão, mas sentem medo, ainda não foram "contagiadas" por seu pertencimento étnico-racial, esperam que aconteça alguma intervenção institucional que as deixe mais seguras para discutir a questão e contribuir com a modificação de tal situação.

Diferentemente do que se pressupunha no início deste trabalho, tomando como referência os relatos das professoras, identificamos não haver uma total ausência da discussão sobre a questão étnico-racial no espaço da escola.
Em contrapartida, pelos vários motivos elencados anteriormente, há uma grande resistência da comunidade escolar em acolher esse debate, tratando-o pedagogicamente, mas também existem algumas iniciativas que se dispõem a enfrentar a questão. Ou seja, no interior da escola, existe uma silenciosa disputa étnico-racial entre os que acreditam na necessidade de discutir a questão no cotidiano da escola (e, dessa forma, contribuir com o fortalecimento da identidade e a elevação da auto-estima dos alunos negros) e aqueles que não acreditam nessa possibilidade em função do racismo internalizado que vivenciam (e, assim, continuam reproduzindo o racismo em seus alunos negros e brancos).

Entendemos que, em certa medida, a promulgação da Lei 10.639/2003 impulsionou o debate sobre a questão étnico-racial. Ao antigo silêncio escolar sobre a questão, agregaram-se elementos que transformaram tal silenciamento. Na atualidade, o silenciamento da escola se apresenta como a resistência ao tratamento pedagógico da questão, expressando-se de várias formas, nos diversos espaços da instituição escolar.

No âmbito institucional, a Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife ainda não conseguiu desenvolver mecanismos que possibilitem às equipes assessoras estudar, discutir e incluir a questão étnico-racial como um tema ou conteúdo da formação continuada, de maneira específica e permanente. No espaço escolar, quando estimuladas por algum profissional, as discussões dessa natureza acontecerão de acordo com seus limites de influência na escola. No caso das professoras e dos professores, como é possível notar a partir dos relatos das profissionais que participaram desta pesquisa, o enfrentamento da questão será realizado de acordo com seu próprio processo de construção identitária.

É importante reafirmar, entretanto, que, entre as professoras que foram entrevistadas, embora algumas ainda não tenham avançado em seu processo de construção da identidade étnico-racial, a maioria delas acredita na importância do tratamento pedagógico da questão. Algumas ainda apresentam dificuldades para declarar sua própria raça ou cor, por exemplo, mas nenhuma delas deixou de perceber a existência do racismo na sociedade brasileira ou a presença do preconceito e da discriminação no espaço escolar. Em alguns casos, elas conseguiram identificar que a sua própria resistência ao enfrentamento da questão acontece em função da necessidade que ainda possuem de se preservar do sofrimento vivenciado pela percepção do racismo em uma sociedade que sistematicamente discrimina e marginaliza a população negra.

Assim, sabendo que a construção identitária dos sujeitos não é um processo fácil, consideramos salutar a reafirmação de que as professoras participantes da pesquisa, a exemplo de tantas outras, são mulheres guerreiras, como elas mesmas descrevem. Embora vivenciando conflitos e encontrando dificuldades para ter sua humanidade afirmada, em razão de seu pertencimento étnico-racial, elas jamais desistiram de suas responsabilidades como profissionais da educação, de sua condição de mulheres negras ou de sua condição de ser humano. Acompanhar o processo de desenvolvimento profissional dessas mulheres e de outras que também se

dedicam à educação é produzir conhecimento sobre a participação da população negra e sua configuração no campo político-educativo. Assim, esse se mostra um campo aberto para o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, M. A. S. "Branqueamento e branquitude no Brasil". In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. *Revista Palmares Cultura Afro-Brasileira*, ano I, n. 1. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

FERREIRA, R. F. *Afrodescendente: identidade em construção*. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/Palas, 2000.

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GONÇALVES, L. A. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1985.

INOCÊNCIO SILVA, N. F. *Consciência negra em cartaz*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MAIA, A. K. G.; SILVA, C. *Relatório da oficina Relações Raciais e Educação*. Trabalho Final da Disciplina Estágio Supervisionado III**.** Curso de Pedagogia. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

MÜLLER, M. L. R. "Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento". In: OLIVEIRA, I. (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, n. 5. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: Editora da UFF, 2000.

ROCHA, R. *Minidicionário da língua portuguesa Ruth Rocha*. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2000.

SILVA, D. J. *Afrodescendência e educação: a concepção identitária do alunado*. (Dissertação de mestrado). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000.

SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TADEU SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Negro e educ_3A.indd 170 8/8/07 10:49:27 PM

Adolescentes Negros e Não-Negros na Escola: Identificando Estereótipos

ALEXSANDRO DO NASCIMENTO SANTOS | Pedagogo e lingüista, supervisor do curso de pedagogia
alexsandro@net.uniararas.br do Centro Universitário Hermínio Ometto

Orientadora | **Dagoberto José Fonseca** (Unesp)

Lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros como pensionistas do Estado em todos os estabelecimentos oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares.
(*Quilombo*, periódico editado entre 1948-1950 por Abdias Nascimento)

INTRODUÇÃO

A polêmica e a atualidade do texto transcrito aqui poderiam dar ao leitor mais desavisado a impressão de que se trata de um manifesto atual, favorável às tão discutidas quotas para negros no ensino superior. Entretanto, cabe informar que se trata de um equívoco. O texto é um trecho do "Nosso Programa", editorial do jornal *Quilombo*, editado no Rio de Janeiro entre 1948 e 1950 pelo intelectual negro Abdias Nascimento.

Assim, mais importante que dirimir o equívoco, a presença desse texto cumpre, nesta introdução, a função de registrar em nossa lembrança que a conquista do direito pleno à educação é uma luta histórica do movimento negro, preocupação sempre presente nas discussões, nos mais diversos cantos do País e nos mais diferentes momentos (até mesmo em épocas anteriores à abolição da escravatura) em que negras e negros estiveram em busca de estabelecer sua existência histórica neste país.

A luta pelo direito de acesso à escola (pauta antiga do movimento negro) nasce da compreensão da educação como um poderoso instrumento de inserção e ascensão social e também da percepção de que, sem a instrução básica, seria impossível inserir economicamente a população negra após três séculos de escravidão no mundo do trabalho.

Entretanto, desde cedo, o movimento negro descobriu que o acesso ou a presença da população negra na escola não significava o pleno direito à educação. Essa descoberta tem origem na compreensão de que a escola também é agente no processo de exclusão da população negra e de anulação da sua identidade. Além disso, a militância e os intelectuais negros começaram a explicitar os mecanismos pelos quais se operavam, por um lado, o "embranquecimento" cultural do País, apagando qualquer reminiscência ou pertencimento racial de matiz não-européia e branca, e, por outro lado, a hierarquização dos sistemas escolares, criando níveis e castas de acesso com um poderoso marco racial, por meio do qual o acesso aos níveis de ensino não era concedido quanto mais negra fosse a pele do estudante.

A partir dessa compreensão, os movimentos sociais negros passaram a incluir em suas pautas de reivindicação outras estratégias de fortalecimento, acesso e permanência da população negra nos sistemas de ensino, como, por exemplo, o estudo da história e da cultura africanas e o estudo da história da luta da população negra no Brasil, além da revisão dos materiais didáticos de teor racista presentes na escola.

Esse processo de explicitação dos mecanismos de exclusão e negação das identidades negras na escola recebeu a contribuição de diversos estudos investigativos, de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, nossa pesquisa se alimenta da reflexão de toda essa

produção intelectual e pretende dialogar com seus principais referenciais teóricos e metodológicos, contribuindo para a superação do racismo na escola e para o fortalecimento de uma pedagogia não-racista que favoreça a construção de identidades positivas de pertencimento racial para crianças, adolescentes e jovens negras e negros no Brasil.

Assim, situamos nossa pesquisa numa escola pública na periferia da região sul de São Paulo e, por meio dessa investigação, pretendemos mapear alguns dos estereótipos que professoras e professores das séries finais do ensino fundamental constroem em relação ao seu alunado negro e vislumbrar, ainda que de maneira superficial, algumas das implicações desse processo de "estereotipização".

De antemão, nos responsabilizamos por possíveis incompletudes, lacunas e equívocos neste trabalho de sistematização, agradecendo a todos aqueles que colaboraram com a pesquisa de campo (professoras e professores, equipe de direção e outros funcionários da escola onde a pesquisa foi realizada) e nos processos de orientação, análise e sistematização da pesquisa (à professora Elizabeth de Oliveira Dias, pelas discussões iniciais, pelas indicações e pelo apoio generoso, ao professor orientador, doutor Dagoberto Fonseca, à professora supervisora, doutora Iolanda de Oliveira, às equipes da Ação Educativa, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anped, e da Fundação Ford, bem como a todos os demais bolsistas desta quarta edição do Concurso Negro e Educação).

BREVE REVISÃO TEÓRICA SOBRE O TEMA

CONCEITOS FUNDAMENTAIS: NEGRO E RAÇA

Durante nosso movimento de investigação e no corpo deste artigo, optamos por designar *negros* ou *população negra* como "o conjunto dos indivíduos pretos e pardos". Essa terminologia busca superar a dificuldade de delimitação do universo de pesquisa, mas também se refere a uma dificuldade identitária presente na sociedade brasileira que se manifesta na dificuldade de assunção da negritude. Também optamos por adotar o conceito de *raça* em vez de etnia.

Nossa compreensão é de que ambos os conceitos, construções históricas e sociais que são, precisam ser compreendidos como produto cultural de um determinado tempo-espaço. Esse tempo-espaço que é a sociedade brasileira produziu sentidos específicos para "ser negro" e para "raça". Se o nascedouro do termo *raça* esteve atrelado a uma pretensa neutralidade das ciências naturais que procurava simplesmente "classificar" ou ainda preso à tentativa de "territorializar" diversos fenótipos humanos, é evidente que essa "classificação/territorialização" se hierarquizou, consubstanciando-se num instrumento de opressão e poder. Nesse sentido, "ser negro" carrega um conteúdo de cultura que marca acessos, espaços de circulação e poder, posições sociais, imagens discursivas e uma série de outras interpelações que transcendem tanto a territorialidade física quanto a simples diferenciação de fenótipo, embora seja a diferença de fenótipo o critério mais marcante na definição de quem é ou não é negro no Brasil.

Apesar de o conceito de etnia em referência à população negra no Brasil ter ganhado força nos espaços de produção de pesquisa nas últimas décadas, ainda há um numeroso grupo de intelectuais que compreende a idéia de raça como um dos principais sustentáculos da discriminação racial no Brasil, que ocorre por meio de mecanismos de inferiorização, exclusão e estereotipização da população negra com base em características do fenótipo (cor da pele, formato do nariz, do cabelo, entre outras).

Kabengele Munanga afirma que:

> A maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais e interétnicas recorre com mais freqüência ao termo "raça". Eles empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas, sim, para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias, ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia, considerando-o como um lexical mais cômodo que o de raça em termos de "fala politicamente correta". Essa substituição não

> muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes, que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem, e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos e os conceitos, mas o esquema ideológico que se subtende da dominação e da exclusão ficou intacto.[1]

CONCEITO FUNDAMENTAL: IDENTIDADE NEGRA

Para falar em identidade negra, evidentemente, não podemos deixar de abordar a noção de identidade como um processo mais amplo e mais complexo, que possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser cindidas, uma vez que estão interligadas e se constroem a partir das interações sociais. Vale a pena dizer também que o conceito de identidade é múltiplo. Falamos em identidades: identidades de gênero, identidades etárias, identidades raciais, etc.

Munanga conceitua "identidade" como:

> (...) uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através de seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para se definir em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.[2]

As identidades não são inatas. De modo diferente, fazem referência a maneiras de "ser" no mundo e com os outros. Por isso, por encarnar os "modos de ser", as identidades são importantes mecanismos de inclusão/exclusão nas redes de relação e de referência cultural dos grupos sociais, marcando formas e direitos de pertencer ou de não pertencer a determinados grupos, acessar ou não determinados rituais e atividades, ocupar determinadas posições sociais, etc.

Todas essas dimensões de identidade constituem o sujeito e correspondem a modos de resposta às interpelações que o grupo social realiza em diferentes situações, instituições ou grupos sociais. Portanto, assumir determinada identidade (ou se reconhecer em uma) significa responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Dessa maneira, o processo de assunção de determinada identidade não é um processo linear, principalmente porque representa uma postura ativa do sujeito, o que implica uma tomada de posição. Em razão das diversas dimensões de identidades podemos ser interpelados ao mesmo tempo por lealdades distintas, pertencimentos diversos ou até mesmo contraditórios. Quando isso ocorre, podemos provisoriamente negar determinadas dimensões de nossas identidades sociais para estrategicamente assumir com maior ênfase outras e tais dimensões. Por isso, "as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural".[3]

Quando falamos em identidade negra, estamos falando desse "modo de ser" no mundo social que nos interpela a assumir determinados papéis, atividades, características, negando outros, de modo a estabelecer pertencimentos e exclusões, o que implica a construção do olhar de um grupo racial (população negra) ou de sujeitos desse grupo racial sobre si mesmos a partir da relação com o outro.

Sem dúvida, construir uma identidade negra positiva numa sociedade que historicamente ensina a negras e negros que, para serem aceitos, é preciso negar a si mesmos, o que é um desafio enorme e doloroso. O apagamento das memórias desse grupo social, a negação de seus heróis e modelos,

---

[1] MUNANGA, K. "Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil". In: SPINK, M. J. (org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

[2] MUNANGA, 1994.

[3] LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

a inferiorização de suas características fenotípicas são exemplos de mecanismos e estratégias de exclusão que dificultam muito a construção de um pertencimento identitário racial positivo.

ESTUDOS ANTERIORES SOBRE ESTEREÓTIPOS

O estudo germinal das questões relativas aos estereótipos pode ser atribuído ao jornalista norte-americano Walter Lippman. Em meados de 1920, preocupado com o fenômeno da "opinião pública", Lippman considerava que cotidianamente as pessoas precisam decidir rápido sobre diversos aspectos em relação aos quais muitas vezes não possuem conhecimento aprofundado ou especializado e nem mesmo um conjunto de informações básicas.[4]
Nessas situações, as pessoas tendem a acionar uma espécie de repertório informacional sustentado por crenças, que, mesmo sendo compartilhadas amplamente pelos demais membros do seu grupo social, não passaram por nenhum crivo avaliativo ou julgamento empírico.

Seguindo as conclusões de Lippman, as pessoas assimilariam, de sua vivência social, uma espécie de construção imaginada do mundo, com certa coerência, acionada para interpretar parcelas da realidade ou até mesmo para ajustar possíveis incoerências dessa realidade. Em outras palavras, os seres humanos já disporiam de uma série de opiniões sobre a realidade mesmo antes de analisá-la, organizando o mundo real de acordo com os códigos de cultura que determinado grupo social dispõe para interpretá-lo. Nessa visão, essas opiniões teriam uma função conservadora, representando as tradições, os valores e as posições sociais de geração em geração.

Os apontamentos de Lippman são interessantes porque sinalizam duas características marcantes dos estereótipos: sua filiação eminentemente social (posto que sua gênese é cultural) e o forte componente afetivo, já que, na transmissão de geração para geração, essas "opiniões" representariam um "porto seguro" dos referenciais de determinado grupo social, e o ataque a essas opiniões seria amplamente considerado uma ofensa às "leis do universo".

Katz e Braly realizaram o primeiro esforço empírico sobre o tema[5], abrindo caminho para outros estudos. Nesse trabalho, os então estudantes da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos, foram convidados a listar uma série de traços que julgavam caracterizar determinados grupos étnicos. Essa técnica, que mais tarde ficaria conhecida como *checklist*, foi replicada em outros dois estudos, compondo o que se convencionou chamar de "trilogia de Princeton".

Posteriormente, outras possibilidades de investigação foram se configurando no campo dos estudos sobre estereótipos, entre as quais podemos citar o método pictórico (que recupera e aperfeiçoa a proposta de Lippman) e as escalas de atitudes (como a proposta por Bogardus).
A partir da segunda metade do século XX, houve um sensível redirecionamento das pesquisas (em parte pela consolidação do paradigma cognitivista), trazendo um olhar de investigação na tentativa de compreender quais mecanismos estariam envolvidos na ativação e na aplicação dos estereótipos. São emblemáticos dessa tendência os trabalhos de Hamilton e Trolier, publicado em 1986[6], e de Hilton e Von Hippel, editado em 1996[7].

A partir da década de 1990, acentua-se a clareza da definição de estereótipo e processo de estereotipização. O primeiro passou a ser definido como "crenças compartilhadas referentes aos atributos pessoais, especialmente traços de personalidade, e ao comportamento de grupos de pessoas", e o segundo, como "o processo de aplicar um julgamento estereotipado a determinado indivíduo de forma a apresentá-lo como tendo

[4] LIPPMAN, W. *Public opinion*. Nova York: Harcout Brace, 1922.

[5] KATZ, D.; BRALY, K. Racial stereotypes in one hundred college students. *Journal of abnormal and social psychology*, n. 28. Princeton: Academic Press, 1933.

[6] HAMILTON, D.; TROLIER, T. K. "Stereotypes and stereotyping: an overview of the social science". In: DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S. L. (orgs.). *Prejudice, discrimination and racism*. Orlando: Academic Press, 1986.

[7] HILTON, J; VON HIPPEL, W. Stereotypes. *Annual Review of Psychology*. Londres, 1996.

Negro e educ_3B.indd 174 8/8/07 10:50:50 PM

traços intercambiáveis com outros membros da mesma categoria", definições atribuídas ao trabalho de Leyens, Yzerbyt e Schadron.[8]

Na compreensão do processo de estereotipização, podemos identificar duas tendências fundamentais: a primeira, mais próxima do cognitivismo, procura ligar a estereotipização à ativação de esquemas de conhecimento prévio marcadamente estruturais, que são preexistentes e que funcionam como modelos aos quais são ajustados os "exemplares"; a segunda, mais próxima da psicologia social, procura vincular o processo de estereotipização a mecanismos ativados pela socialização e concretizados num caminho inverso, que, pelos exemplares conhecidos, formalizam modelos por meio de generalizações e protótipos. Tanto uma quanto a outra tendência deixam lacunas explicativas importantes. Atualmente, é do intercâmbio dessas duas tendências que surgem as explicações mais completas do processo de estereotipização.

Compreendemos que a estereotipização tem uma dimensão social, na medida em que, nesse sentido, há uma função direta nas possibilidades de experiência do sujeito com o grupo objeto do estereótipo. Ao mesmo tempo, para experienciar e analisar essa vivência, o indivíduo disponibiliza de recursos cognitivos (que incluem esquemas de representação e modelos). Assim, podemos dizer que, quanto menos experiências o sujeito vivenciar com o grupo, mais esquemáticas serão essas representações, aproximando-se mais dos exemplares construídos previamente. Ao passo que, aumentando as experiências do sujeito com o grupo, essas representações ganhariam uma mediação mais social, ativando um processo de categorização/generalização que serviria de base para a construção dos estereótipos.

ESTUDOS ANTERIORES SOBRE O RACISMO NA ESCOLA

Analisando o conjunto de pesquisas em educação ao longo do tempo, observamos que a presença de estudos sobre racismo e educação é muita pequena. No entanto, hoje, contamos com uma ampla gama de estudos que procuram discutir as relações raciais e a escola. Esses estudos partem de referenciais teóricos e metodológicos diversos, mas guardam um compromisso com a compreensão de como essas relações entre racismo e escola podem ser mais bem explicitadas e de como podemos construir estratégias de superação de uma educação racista.

Talvez a área mais perene no estudo das relações entre raça e escola seja aquela que procura identificar e explicitar o racismo nos livros didáticos. Desde 1950, com Moreira Leite, em seu *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*[9], passando pela ampla gama de produções do grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas desde a década de 1980, com destaque para Regina Pahim Pinto e Fulvia Rosemberg, chegando aos estudos de Ana Célia da Silva, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), e às contribuições de pesquisadores ligados à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) (principalmente em relação aos livros didáticos de história), essa área de estudos tem sido marcada por uma continuidade significativa e por produções de grande qualidade.

Outra área importante nos estudos sobre relações raciais e educação é aquela que pretende investigar as questões sobre o acesso, a permanência e o sucesso da população negra na escola. Nesse campo de estudo, são aliados importantes dos pesquisadores em educação os olhares das ciências sociais, da economia, da psicologia, entre outras áreas do conhecimento. Estudiosos como Kabengele Munanga, Eliane Cavalleiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Iolanda de Oliveira e Rachel de Oliveira têm procurado compreender esse processo de dolorosa exclusão, além de discutir, articular e propor estratégias de enfrentamento e superação do racismo na escola.

[8] LEYENS, J. P.; YZERBYT, V. E.; SCHADRON, G. *Stereotypes and social cognition*. Londres: Sage, 1996.

[9] MOREIRA LEITE, D. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. *Revista de Psicologia*, n. 3. São Paulo, 1950.

Negro e educ_3B.indd 175 8/8/07 10:50:51 PM

PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE PESQUISA

Nosso trabalho se situa na problemática das relações entre a negritude e o fracasso escolar e procura contribuir com o esclarecimento das questões relativas aos processos de estereotipização dos alunos negros na escola. Nesse sentido, o trabalho dialoga, por um lado, com a psicologia social e com as correntes cognitivistas que, desde o início do século XX, procuram compreender a natureza dos estereótipos e do processo de estereotipização, e, por outro lado, com uma tradição de estudos nas áreas de educação, sociologia e relações raciais, que têm se caracterizado pela denúncia sistemática da perversa ligação entre pertencimento racial e fracasso escolar.

Portanto, nosso esforço de investigação pretende responder a uma questão dupla que, no contexto de uma escola pública da periferia de São Paulo, pode ser formulada da seguinte maneira: Quais estereótipos são mais freqüentemente atribuídos aos alunos negros no final do ensino fundamental por seus professores? É possível vislumbrar, ainda que de maneira superficial, as influências desse processo de estereotipização no relato das práticas desses professores?

O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A escola selecionada como *locus* da pesquisa é uma escola pública localizada na periferia da zona sul de São Paulo, com cerca de 2.100 alunos atendidos em oito anos de ensino fundamental, em sua maioria filhos de migrantes das Regiões Norte e Nordeste do País. O bairro em que a escola está inserida apresenta graves problemas de infra-estrutura urbana, bem como elevados índices de criminalidade e violência, compondo um quadro de baixo índice de desenvolvimento humano (IDH).

Do universo de alunos da escola, nos focamos naqueles matriculados nos dois últimos anos do ensino fundamental (as antigas sétima e oitava séries) e em seus professores. No total, foram 213 alunos participantes, distribuídos em seis turmas, e 7 dos 13 professores (os demais optaram por não participar da pesquisa).

Assim, iniciamos a investigação identificando os professores do grupo quanto ao sexo (4 mulheres e 3 homens), ao tempo de formação (antes de 2001: 4 professores; entre 1996 e 2001: 3 professores; nos últimos cinco anos: 1 professor) e ao tempo de magistério (até cinco anos: 2 professores; de cinco a dez anos: 1 professor; de quinze a vinte anos: 3 professores; mais de quinze anos: 1 professor). Por meio de uma autodeclaração, os professores identificaram seu pertencimento racial (negro: 0; branco: 2; mestiço/moreno: 2; oriental: 1; "de cor clara"/"de pele clara": 2).

Após a identificação do grupo, realizamos três encontros de grupo focal, buscando situar nossa problemática de pesquisa de campo no contexto da escola. Em cada uma das reuniões, uma questão temática foi abordada com todo o grupo de professores. Na maior parte do tempo, a mediação do pesquisador foi mínima, apenas orientando o registro das discussões. As três questões abordadas e a síntese das discussões de cada encontro podem ser acompanhadas nos quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1. Registro do primeiro encontro de grupo focal

PRIMEIRO GRUPO FOCAL
O que vocês acharam da iniciativa do Ministério da Educação de colocar o pertencimento racial dos alunos no Censo Escolar?
• Discordamos, pois, se o próprio governo dividir os alunos entre brancos, negros ou outras raças, nunca vamos superar o racismo.
• A escola em si não faz acepção de pessoas. Claro que há algumas atitudes isoladas, mas, no geral, todos têm a mesma oportunidade. O que complica é a condição social.
• Muitas famílias discordaram também e não preencheram porque não se identificam com nenhuma cor ou raça. Tem muita mistura no Brasil.
• É muito "fechado" dizer que é negro. Tem muita gente que não gosta dessa palavra. Tudo parece preconceito.
• O Brasil não tem o racismo que existe em outros países. Aqui, o racismo é menor e não divide os lugares. Não há escolas diferentes para crianças brancas e crianças negras. Tudo é muito misturado.
• Só existe uma raça: a raça humana. E a palavra "raça" não deve mais ser utilizada de acordo com a biologia.

Quadro 2. Registro do segundo encontro de grupo focal

SEGUNDO GRUPO FOCAL
Como vocês enxergam o problema do racismo no Brasil? Ele realmente existe? Como é a reação da população negra quanto à questão?
• Existe racismo no Brasil, mas é bem menos que em outros países. No Brasil, teve muita mistura, e isso diminuiu o racismo. Só tem racismo quando a pessoa é pobre. Geralmente, quem é rico não sofre com racismo.
• Muitas vezes, o próprio negro é racista. Muitos negros, quando enriquecem, se casam com brancos. Muitos negros que preferem alisar o cabelo para ficar com o cabelo mais bonito. Não gostam da sua raça.
• O racismo aparece, mas já existem leis contra o racismo. O problema é que os próprios negros não denunciam e também fazem piadas, se xingam entre si, usam palavras como "macaco", "negão", "mulata" e outras.
• Por exemplo, a questão das cotas só vai fazer aumentar o racismo, porque a população vai pensar que os negros têm mais direito que os outros. Muita gente vai fingir que é negro só pra ter as cotas. Isso também é racismo.
• Se tiver cotas para negros, vai ser um racismo com as outras pessoas que não são negras. Como fica o pobre que é branco? Ele também não vai entrar na universidade?
• A educação tem de ser boa para todo mundo, principalmente para as pessoas pobres. Com escola pública boa para todo mundo, não precisaria de cotas.

Quadro 3. Registro do terceiro encontro de grupo focal

TERCEIRO GRUPO FOCAL
O racismo aparece na escola? Se aparece, é entre os alunos ou em outras relações? Vocês já presenciaram situações de racismo na escola?
• O racismo aparece entre os alunos quando eles se xingam ou ficam se ofendendo com brincadeiras racistas. Muitas vezes, os próprios negros se xingam ou então há apelidos que eles usam, como "negão", "macaco".
• Uma situação que aconteceu foi quando uma mãe do período da tarde xingou uma aluna de "preta safada". A direção da escola chamou a mãe e conversou com ela falando sobre o racismo, dizendo que ela estava errada.
• Os professores fazem um trabalho sobre isso. Em maio, tem a Semana da Abolição, em que vários temas são discutidos.
• A gente valoriza o que esses alunos têm de bom. Na educação física, eles são os melhores quando querem. Então, a gente valoriza pra mostrar que os negros também têm coisas boas. Todo mundo tem.
• O racismo está mais nas famílias e nos alunos. A escola tenta fazer o seu papel, mas a sociedade e a mídia têm muito poder. A escola pode muito pouco.

(cont.)

A partir do registro feito pelo próprio grupo, podemos explicitar alguns elementos importantes para compreender as concepções do grupo sobre o racismo, a presença de crianças e adolescentes negros na escola e o seu trabalho educativo.

Primeiramente, é interessante acompanhar o posicionamento do grupo quanto à questão da "raça". Quando perguntado sobre a inclusão do quesito "cor/raça" no Censo Escolar, o grupo é categórico em discordar, julgando que tal inclusão seria uma postura discriminatória e segregadora. Ao explicitar que "o que complica é a condição social", o grupo sustenta sua posição argumentando sobre a irrelevância da questão racial adiante da questão de classes e explicitando que o processo de miscigenação faz com que seja difícil definir quem é e quem não é negro. Junto a esses dois argumentos, estão a compreensão de "raça" como atributo biológico e, a partir daí, sua negação com base na autoridade das ciências biológicas.

Apesar dessa negação, ao analisar o registro do grupo no segundo encontro focal, percebemos que "raça" volta a ser uma categoria discursiva quando o grupo pontua que: "Muitos negros, quando enriquecem, se casam com brancos. Muitos negros preferem alisar o cabelo para ficar com o cabelo mais bonito. Não gostam da sua *raça*". Nessa construção, tanto a oposição entre "*negros* que casam com *brancos*" quanto a "fenotipização" ("Muitos negros preferem alisar o cabelo") constroem o que o próprio grupo sistematizou como *raça*.

A negação da questão racial em relação à questão de classes se mostrou muito marcada, principalmente nos dois primeiros encontros, pois, a todo momento, os educadores afirmam a

importância da questão de classes em oposição à irrelevância da questão racial.

Do ponto de vista da ação da escola e dos professores, há um movimento de desresponsabilização, atribuindo o racismo (que admitem existir) a "situações isoladas", "aos próprios alunos negros", à comunidade e à sociedade. Em todo o processo, a "escola" é vista como não racista. Em alguns momentos, os professores tentam amenizar as dificuldades promovendo ações de reconhecimento do potencial das alunas negras e dos alunos negros.

Justamente nessa posição em que professores aparecem como protagonistas, podemos vislumbrar uma indicação sobre o processo de estereotipização investigado aqui. Ao relatar sua ação pedagógica, os professores exemplificam que: "Na educação física, eles são os melhores quando querem. Então, a gente valoriza pra mostrar que os negros também têm coisas boas. Todo mundo tem".

Em 1989, Brown e Turner[10] e Messick e Mackie[11] argumentam que um dos principais mecanismos que colaboram para os processos de estereotipização é a tendência de se construir polarizações entre "nós" e "eles" (*ingroup* e *outgroup*, respectivamente) e de, nesse processo de estereotipização, maximizar as diferenças intergrupais e minimizar as diferenças intragrupais, especialmente no *outgroup*. Em outras palavras, homogeneizar o *outgroup* ("eles") e marcar cada vez mais as diferenças entre "eles" e "nós". Essa posição pode nos indicar que, do ponto de vista das relações raciais, o processo de homogeneização das características ou dos atributos de determinado grupo racial colabora com um processo de estereotipização.

Parece-nos que essa última construção frasal analisada indica um movimento de compreensão que caminha nesse sentido: pelo pronome pessoal "eles" marca primeiramente a diferença entre o *ingroup* e o *outgroup*, homogeneizando determinada característica ou comportamento por meio de sua generalização em relação ao sujeito "eles" ou "os negros".

Assim, dispondo apenas desses dados, seria leviano concluir pela permanência ou pela consistência desse mecanismo. Entretanto, tal reflexão pode nos auxiliar na elucidação dos resultados obtidos a partir da análise de outros dois momentos da pesquisa: a aplicação da técnica do *checklist* e as entrevistas semi-estruturadas com os professores.

O *checklist* foi aplicado por meio da seleção de 16 fotos de adolescentes com idade aproximada àquela dos alunos da pesquisa. Para compor as 16 fotos, selecionamos, por semelhança de fenótipo com base em fotos 3x4 somente de rosto: 4 adolescentes negros, 4 adolescentes brancos, 4 adolescentes orientais e 4 adolescentes indígenas.

Antes de apresentar as fotografias e de propor a técnica de investigação, solicitamos aos professores que listassem características positivas e negativas no universo de alunos da escola, sendo elencadas cerca de 26 características (16 negativas e 10 positivas). Dessas, selecionamos as quatro mais citadas em cada um dos dois eixos. As oito características selecionadas compuseram a base para a aplicação do primeiro *checklist*. Os professores foram convidados a atribuir aos adolescentes das fotografias as características (positivas ou negativas) que aqueles adolescentes poderiam apresentar na escola. Vale lembrar que a única informação de que os professores dispunham era a fotografia 3x4 do rosto do adolescente. O resultado das atribuições de características pode ser observado na tabela 1.

O segundo *checklist* também teve a participação dos professores, que listaram profissões e ocupações que julgavam "de alto prestígio social" e "de baixo prestígio social". Foram elencadas 26 ocupações (14 de baixo prestígio e 12 de alto prestígio). Dessas, as mais citadas foram selecionadas e constam como variáveis no segundo *checklist*. Depois disso, os professores foram convidados a prever qual profissão os adolescentes das fotografias teriam mais chance de desempenhar no futuro. O resultado pode ser observado na tabela 2.

[10] BROWN, R.; TURNER, J. "Interpersonal and intergroup behaviour". In: TUNNER, J.; GILES, H. *Intergroup behaviour*. Oxford: Basil Backwell, 1989.

[11] MESSICK, D.; MACKIE, D. Intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, n. 10. Londres, 1989.

Negro e educ_3B.indd 178 8/8/07 10:50:54 PM

Tabela 1. Atribuição de características *versus* fenótipo do adolescente

CARACTERÍSTICAS ELENCADAS	FENÓTIPO DE ADOLESCENTE REPRESENTADO			
	Branco	Negro	Indígena	Oriental
Problemas de aprendizagem	2	8	6	1
Problemas de relacionamento	2	10	2	7
Problemas socioeconômicos	2	12	8	3
Indisciplinado	4	4	1	0
Dedicado	12	3	4	21
Inteligente	22	3	7	20
Habilidades corporais	8	12	14	6
Criativo, mas disperso e preguiçoso	4	4	14	7

Tabela 2. Profissão mais provável *versus* fenótipo do adolescente

PROFISSÃO	FENÓTIPO DE ADOLESCENTE REPRESENTADO			
	Branco	Negro	Indígena	Oriental
Médico	4	1	2	4
Advogado	6	0	0	5
Jornalista	3	1	2	0
Dançarino	0	5	8	1
Jogador de futebol ou atleta	1	12	1	2
Professor	3	3	3	6
Ambulante	0	4	6	1
Empresário ou executivo	5	0	1	4
Vendedor	0	2	5	2
Arquiteto	4	0	0	3

Metodologicamente, essa técnica de pesquisa possui incompletudes, sugerindo que também o pesquisador possa atribuir qualidades positivas ou negativas a partir de uma fotografia.
Assim, seria interessante que, durante o processo de pesquisa, esse momento fosse complementado com a solicitação de justificativas das escolhas dos professores para as fotografias, o que poderia contribuir para o esclarecimento da ocorrência ou não de um processo de naturalização da condição de inferioridade da população negra (no caso, os adolescentes daquela escola). No entanto, por questões de tempo e organização do processo de pesquisa, não foi possível realizar essa segunda etapa da investigação.

Podemos notar um corte no que diz respeito às atribuições de características mais positivas e mais negativas. Quanto à percepção de problemas de aprendizagem, de relacionamento, socioeconômicos e disciplinares, o número de atribuições às fotografias de adolescentes brancos totalizam 6 (pouco mais de 10%) de um total de 56 atribuições possíveis, número é bem menor que o total de atribuições às fotografias de adolescentes negros, que totalizam 20 (quase 40%) de um total de 56 atribuições possíveis. Sobre as características de tendência mais positiva, ocorre uma inversão: o número de atribuições de características positivas às fotografias de adolescentes brancos totaliza 46 (“dedicado”, “inteligente”, “habilidades corporais”), enquanto o total de atribuições positivas para fotografias de adolescentes negros é 18, incluindo os três itens.

Quanto à distribuição nos demais grupos raciais, podemos notar uma aproximação entre os índices apresentados nas atribuições aos adolescentes orientais e brancos. O grupo racial indígena teve grande atribuição no que diz respeito a problemas socioeconômicos, com o maior índice de todos os grupos no quesito “criativo, mas

preguiçoso e disperso". A atribuição da indisciplina não variou entre brancos e negros (ambos com a mesma distribuição), mostrando-se quase nula entre orientais e indígenas.

No segundo *checklist*, novamente podemos verificar que a variação não é aleatória, pois apresenta um recorte bastante específico na distribuição das profissões nos grupos raciais. No grupo racial branco, notamos que as escolhas das profissões se concentrou naquelas de maior prestígio social, geralmente associadas a índices superiores de escolaridade: advogados (6); empresário ou executivo (5); médico ou arquitetos (4); professor (3). As profissões de menor prestígio social ou que pressupõem níveis de escolaridade inferiores aparecem com baixa freqüência: jogador de futebol (1); dançarino, ambulante ou vendedor (0). Distribuição semelhante ocorre entre os adolescentes orientais: predominam as profissões de professor, advogado, médico e arquiteto. Já entre os adolescentes negros e indígenas, a distribuição é sensivelmente diferente (quando não oposta). Entre os negros, a grande maioria das atribuições está colocada nas profissões de menor prestígio social ou que exigiriam menor grau de escolaridade: jogador de futebol ou atleta (12), dançarino (5) ou ambulante (4), uma baixa freqüência atribuída para professor (3), e freqüências ainda menores atribuídas a profissões de médico (1) e jornalista (1). Para as profissões de advogado, empresário, executivo ou arquiteto, as freqüências foram nulas. Entre os indígenas, também observamos alta freqüência de atribuições nas profissões de menor prestígio social: dançarino (8), ambulante (6) e vendedor (5).

Compreendendo que o movimento de análise ainda necessitaria de um espaço de fala dos docentes a fim de buscar indícios de suas escolhas principalmente na aplicação do *checklist*, aplicamos um conjunto de seis entrevistas semi-estruturadas. Um dos sete professores participantes da pesquisa se afastou por motivos médicos, não podendo participar desse último momento.

Em razão da limitação de tempo e cientes das perdas que teríamos, optamos por analisar três das seis entrevistas de que dispúnhamos.
O quadro 4 apresenta as questões que conduziram as entrevistas semi-estruturadas. Vale ressaltar que, em alguns momentos, para esclarecer uma passagem ou completar uma idéia, o pesquisador realizou intervenções pontuais.

Quadro 4. Questões da entrevista semi-estruturada

1. Professor, nas turmas de sétima e oitava série, você percebe diferenças marcantes entre os grupos de alunos (meninos e meninas, por exemplo) em termos de rendimento, indisciplina ou outro aspecto?
2. No caso dos alunos de sétima e oitava série, essas diferenças influenciam muito o seu olhar ou a sua atitude em relação aos alunos?
3. Você percebe grupos raciais ou grupos étnicos diferentes na escola? Quais seriam esses grupos?
4. Há muitos alunos negros e alunas negras nessa escola?
5. Muitas pesquisas apontam que os alunos negros e as alunas negras fracassam mais na escola. o que você percebe, no cotidiano, trabalhando aqui na escola?
6. Geralmente, as pessoas atribuem características marcantes a determinados grupos sociais, por exemplo: os orientais, geralmente, são percebidos como "fechados", "dedicados", "discretos". Você acha que essa atribuição de características é válida? Como você percebe isso?
7. Será que poderíamos pensar em algumas características mais presentes nos grupos negros? Quais seriam?
8. Você percebe que os alunos negros e as alunas negras têm mais facilidade ou dificuldade em alguma área do conhecimento? Que aspectos você atribuiria essa diferença?
9. Você considera que a escola, de maneira geral, é racista com algum grupo (orientais, negros, indígenas)?
10. Você já vivenciou ou teve conhecimento de alguma situação de racismo na escola? Poderia relatar?

Nas entrevistas com os professores, algumas questões podem ser percebidas a partir das respostas às questões dirigidas:

- Os professores consideram que as meninas são mais *comprometidas*, *obedientes* e *esforçadas* que os meninos.

Essa percepção confirma conclusões de pesquisas recentes que cruzam as variáveis de gênero e raça em relação ao fracasso escolar, apontando que, além de ser maior entre a população negra, nesse universo de crianças e

adolescentes negros, o fracasso escolar é maior entre meninos do que entre meninas.

Embora não seja objeto de nossa pesquisa, a percepção de gênero dos professores também é marcada por relações de opressão e subserviência, como podemos ver nos trechos a seguir.

> Ah, sim! As meninas são mais, assim, mais delicadas (apesar que tem umas que são da "pá virada" também). Tipo, quando uma menina faz uma coisa, uma bagunça, é menos agressiva, é mais de ser relaxada. Já os meninos, não. A bagunça deles é muito mais agressiva. As meninas são mais caprichadas, elas ainda respeitam a gente fazem a lição, não cabulam aula. Então, por isso, elas acabam indo melhor. Os meninos vão mal, porque não se esforçam, não tão nem aí. (...) O professor às vezes fica mais próximo de um aluno, porque ele é mais interessado. Mas, no geral, a gente tenta tratar a todos por igual. Com os meninos, tem de ser mais dura, tem de ficar mais no pé, tal. Já com as meninas, às vezes, só olhando, elas já entendem e ficam na delas. Menina também é mais carinhosa com o professor, não desafia a gente. (Entrevistado 1)

> Agora, sempre assim, né. As meninas, elas são mais medrosas. Quando a gente dá uma bronca, chama a atenção sério, elas obedecem mais que os meninos. (Entrevistado 2)

> As meninas, elas são mais comprometidas. Menino, nessa idade, tá pensando em outras coisas, começa a andar com turminha, essas coisas. Tem muito moleque aqui na escola que já tá envolvido com coisa errada. As meninas, não. (Entrevistado 3)

- Os professores consideram que, em geral, tratam de maneira semelhante os seus alunos (meninos e meninas, negros e brancos), embora sugiram, em suas respostas, que a questão da indisciplina pode de alguma maneira atravessar essa relação, como podemos observar nos trecho a seguir.

> Olha, a gente sabe que tem de tratar todos eles de igual pra igual. Mas, assim, às vezes é difícil. Eu acho que é muito difícil, porque os moleques não tão nem aí pra você. Você tenta dar a sua aula, mas eles não tão interessados. Então, eu dou aula pra quem quer ouvir. (Entrevistado 2)

- Os professores consideram que não há diferenças marcantes entre seus alunos, principalmente quanto à questão racial. Há uma grande dificuldade de assumir a existência de raças no Brasil, num discurso subjacente que faz referência à mistura e à miscigenação na escola, diluindo as diferenças entre os grupos raciais. Quando questionados sobre a presença de alunos negros na escola, os professores sugerem que eles são poucos, que quase não existem. Nesse aspecto, é interessante apontar o recurso lingüístico de criar "gradientes" de negritude, separando aqueles que são "negros mesmo" ou "mais ou menos negros".

> Ah, negro tem pouco. Tem muito, assim, moreno queimado de sol, tal, mas negro, negro tem pouco. (Entrevistado 1)

> Olha, eu acho que, no Brasil, não tem, assim, raças. Todo mundo é da mesma raça humana. Eu acho que esse pessoal que fala de cotas tinha de ver que não tem branco e preto no Brasil. É tudo uma mistura. Minha bisavó era bem morena assim, e meu bisavô era italiano. Então, o que eu sou? Eu acho, assim, eu sou brasileira. (Entrevistada 2)

> Na escola, tem crianças de todo tipo, mas todas misturadas, assim. Eu acho errado falar. Igual eu tava te falando sobre o censo. Acho que essa idéia é só pra fazer política. Não tem nada a ver. (Entrevistado 3)

Intervenção: Então, pelo que você percebe na escola, não dá pra dizer se tem mais alunos negros ou mais alunos brancos, por exemplo?

> Olha, é muita mistura. Eu não sei dizer quem é negro, quem é branco. Tem muito nordestino aqui. Mas é tudo misturado. Não dá pra dizer. Tem criança que é, assim, bem pret..., bem escura, assim, a pele. Aí, tudo bem, mas são poucas. (Entrevistado 1)

Pelas colocações dos professores, pode-se perceber a presença de uma memória discursiva importante do mito fundador da nação brasileira,

que insiste no "apagamento" das diferenças raciais e das relações opressoras que se estabeleceram no País desde a colonização. Pela afirmação da miscigenação, da mistura de raças, há uma amenização das marcas da escravidão e da marginalização da população negra, que, por meio dessa mistura, teria adquirido os mesmos direitos dos outros cidadãos brasileiros.

- Perguntados sobre a questão da maior incidência de fracasso escolar na população negra, os professores afirmam que não perceber essa desigualdade e utilizam como mecanismo de negação o argumento de que a diferença ou a desigualdade está assentada sobre o "desejo", o "esforço" e a organização familiar da criança. Na opinião dos entrevistados, a principal justificativa para o fracasso escolar seria a forma como a família estabelece sua relação com a escola.

> Eu acho que não é só as crianças negras, não. Se você for na sala do reforço, você vai ver, tá tudo misturado. E também os alunos que mais dão problema de indisciplina, assim, eles não, aqueles negros, negros, assim. Eu tenho um menino na 7ª B que é uma graça, lindo, lindo, lindo, mas ele é negro. Mas, assim, eu não tenho problema com ele. Ele é superinteligente, ele é caprichoso, obediente, é um menino de ouro. (Entrevistado 1)

> Eu acho que tem muito a ver com a família. Agora, a escola tem de fazer tudo: dar aquela educação do berço, assim, sabe, que na minha época vinha de casa. Então, se a criança, mesmo sendo negra, ou sei lá, ela pode ser um bom aluno se a família ajudar. A criança que a família acompanha ela não fracassa. Quando a gente pede pra mãe, conversa com a mãe e a mãe ajuda, os alunos vão bem. Mas, aqui, cê vê, né? As mães são tudo..., vivem do Renda Mínima, não querem saber de nada mesmo. Tudo é a escola. Querem tudo, mas só vêm buscar o leite no fim do mês. (Entrevistado 2)

Intervenção: Então, pelo que você percebe, não há uma diferença entre os alunos negros e os outros? Os negros não fracassam mais?

> Ah, então, eu acho que isso é racismo. Dizer que os negros fracassam mais é racismo. Tem muitos alunos, mesmo sendo negros, que vão bem na escola, e eu acho que é muito mais uma questão de querer e da família, é claro. (Entrevistado 1)

Nesse trecho, é interessante perceber a inversão da relação racista que passa a ser apontada na percepção que se tem da diferença. Na resposta do entrevistado, o racismo está no olhar de quem aponta o atravessamento da questão racial no fracasso escolar.

Outro traço discursivo presente nas respostas dos entrevistados são as políticas públicas de educação, acusadas ora de omissão, ora de equívoco. A omissão é apontada como "falta de investimento", e o equívoco se refere à construção de políticas públicas ineficientes. A justificativa da classe social (e econômica) também aparece.

> Eu acho que o fracasso não é por causa da raça. Eu acho, assim, no Brasil, a prioridade dos grandes não é a educação. O governo fala, todo mundo fala, mas ninguém faz nada pela educação. Não tem verba pra nada, os professores ganham pouco e ficam desestimulados e, além disso, a própria estrutura, assim, o próprio sistema mesmo gera fracasso. Vê, por exemplo, com a promoção automática, o ciclo, os alunos estão chegando na oitava série sem saber ler nem escrever, e a gente não pode repetir. Então, eu acho que o fracasso é geral, não é assim só dos negros. Eu tenho um monte de alunos que não são negros e não aprendem nem saem do lugar, assim, não evoluem. (Entrevistado 1)

> Não. Eu acho que a dificuldade é geral assim, por causa mais da pobreza das crianças. Eu acho que essa coisa de cota devia ser até, assim, pra quem é pobre, porque raça não tem nada a ver, ninguém é bicho pra ter raça, né? Eu acho que tinha de dar um apoio para o pobre estudar, porque, do jeito que tá, eles não entram na faculdade pública. Eu não entrei, prestei vestibular quatro vezes e não entrei, e eu não sou negra. (Entrevistada 2)

- Os professores relutam bastante em apontar diferenças marcantes nos grupos raciais.

A partir do exemplo solicitado na pergunta (se os orientais seriam mais discretos ou "fechados" em relação aos outros grupos), os entrevistados desviam a questão do foco racial para a questão de "origem/cultura". Entretanto, a partir de intervenções do entrevistador, os entrevistados mostram concordância, indicam características marcantes entre o grupo genericamente chamado de "oriental" e também apontam algumas características que consideram marcantes na população negra.

> Tipo, tem coisas que é da cultura do País. Por exemplo, no Japão, o professor é tratado como um semideus. Até o imperador faz reverência para o professor. Agora, aqui no Brasil, professor passa vergonha. Então, essa coisa da cultura, eu acho que pesa. O jeito que os pais ensinam, tal. Eu acho que é por isso que, por exemplo, os orientais se dão melhor. (Entrevistado 1)

Intervenção: Mas o senhor acha que existem características que são mais dos orientais?

> Ah, eles são, assim, bem fechados mesmo. Eu tinha uma amiga que era filha de japonês e ela, nossa, não falava quase nada da vida dela. (Entrevistado 1)

Intervenção: E se eu pedisse pra você falar uma característica dos índios brasileiros, o que você diria?

> Os índios, ah, sei lá. Eles gostam, assim, de liberdade, de natureza. E eu acho que eles são mais ingênuos, assim, mas até que muitos, por causa do contato com o homem branco, acabam aprendendo coisas da nossa cultura e mudam, assim. (Entrevistado 1)

> Ah, eu acho que os negros, assim, envelhecem bem menos, né? Nossa, tem uma professora aqui que você não acredita. Ela tem 50 anos, mas parece uma mocinha. Nossa! Eu vejo, assim, que as mulheres negras envelhecem menos, ficam mais enxutas, assim. (Entrevistado 2)

Intervenção: E que outras características, professor? A gente tava falando que os orientais são mais "discretos", mais "fechados". E os negros?

> Ah, aí eu acho que já é o contrário. Eles adoram um pagode, né? Nossa, dançam que é uma loucura. Eu acho que, quando, tipo... Sempre tem festa, assim, samba, essa coisa toda. É um povo alegre, né. Assim, o carnaval... Nossa, na Bahia, o ano todo é carnaval. Acho que é, assim, um povo alegre, sabe? (Entrevistado 1)

É interessante perceber que o entrevistado 1 faz uma oposição explícita entre orientais e negros ("discretos e silenciosos" e "fechados" em oposição a "alegres", "adoram um pagode").

> Não é, assim, a pessoa. É a origem dela, onde ela nasceu. Por exemplo, não dá pra comparar uma pessoa que nasceu na favela com uma pessoa que é, assim, da alta roda. Aí, por exemplo, os meninos da favela aprendem a se virar tal e ficam mais espertos pra vida. Se você soltar um menininho de classe média na favela, ele se ferra. Então, eu acho, assim, tem a ver com o lugar em que a pessoa mora. Agora, cada um é cada um. Às vezes, a pessoa que nasce na favela batalha, estuda e chega lá, e o menino que sempre tem tudo não consegue nem se virar sozinho, fica dependendo do papai e da mamãe. (Entrevistado 1)

Intervenção: E você percebe diferenças entre os grupos? Por exemplo, essa coisa dos orientais, você acha que os orientais têm alguma característica diferente dos outros?

> Ah, então, mais ou menos. É... Eles são, assim, mais concentrados, mais disciplinados... Até pela cultura deles, né. Assim, são mais fechados e trabalham em silêncio. (Entrevistado 1)

Intervenção: Existe algum outro grupo que você acha que tem características próprias? Por exemplo, os índios?

> É, cada povo, assim, age de um jeito, né. Os índios, eles aprendem desde cedo a cuidar da natureza, a respeitar o meio ambiente. É diferente, né? (...) Ah, uma coisa assim é que eles, você vê, os melhores jogadores de futebol são negros, e também eles são, assim, têm uma criatividade na música, né. (Entrevistado 1)

Aqui, as características apontadas são o alto rendimento nos esportes e a criatividade.

É interessante perceber que a técnica do *checklist* levou a resultados semelhantes na atribuição de características positivas às fotografias de fenótipo negro. Perguntados explicitamente sobre a maior incidência de dificuldades em alguma área do conhecimento para crianças negras em comparação a crianças não-negras, todos os professores entrevistados negam que crianças negras tenham maiores dificuldades em relação às crianças não-negras. Sugerem que há um problema geral, disseminado por todos os grupos raciais que pode ser relacionado mais uma vez à indisciplina, a questões econômicas ou ainda a determinados aspectos da política educacional (escola em ciclos, progressão continuada, entre outras questões).

> Ah, dificuldade todos têm, né. Ninguém mais estuda não, viu. Não tem prova, eles sabem que vão passar de ano. Tá uma loucura isso daqui, um hospício. Mas eu acho que, assim, nos esportes, na educação física, os mais escurinhos se dão bem, assim, eles jogam bola, correm, sabe. Eu acho que eles se dão melhor em educação física. (Entrevistado 2)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *A formação de pesquisadores negros*, Henrique Cunha afirma que:

> A formação dos pesquisadores negros passa por todos esses obstáculos ideológicos, políticos, preconceituosos, eurocêntricos, de dominações e até mesmo de inocências úteis vigentes nas instituições de pesquisa e nos órgãos de decisão sobre as políticas científicas. É fundamentalmente um problema político de concepção da sociedade e das relações sociais. Problema que a sociedade científica se nega a reconhecer como um problema, se negando a tratá-lo e colocá-lo na agenda das preocupações. O mesmo ocorre na esfera governamental, que, de certa forma, reflete o pensamento das instituições de pesquisa.[12]

Assim, atrevo-me a fazer da primeira dessas (in)conclusões finais um agradecimento.
A partir da compreensão do racismo institucional presente em todo o sistema educacional brasileiro e da negação da contribuição negra para o desenvolvimento científico e tecnológico do nosso país, iniciativas como este Concurso Negro e Educação têm demonstrado que o investimento em formação de pesquisadoras negras e pesquisadores negros é uma importante estratégia para a superação do verdadeiro *apartheid* ainda presente quando falamos em produção científica no Brasil.

Nesse sentido, considero que o processo de formação que o Concurso Negro e Educação fortalece, em todos os bolsistas, a luta em dois sentidos. Numa primeira perspectiva, possibilita saltos qualitativos no olhar da realidade, na capacidade analítica e na construção de estruturas e paradigmas teóricos. De outro lado, arregimenta, agrupa e coletiviza esse engajamento militante que (perdoe-nos os divergentes) também constitui a identidade de qualquer pesquisadora ou pesquisador das relações raciais.

Desde o primeiro momento, nossa experiência foi de um aprendizado profundo, por vezes conflituoso, mas, sem dúvida, extremamente significativo, redimensionando nosso olhar e nossa presença no mundo.

Durante a pesquisa, pudemos verificar que os processos de estereotipização, que compreendemos como uma junção de mecanismos intrapsíquicos (esquemas cognitivos e operações mentais) e de mecanismos interpsíquicos (componentes afetivos, aprendizagens sociais, componentes relacionais), necessitam de maior explicitação por parte dos estudos empíricos a fim de estabelecer referências para um maior esclarecimento da gênese e da operação de tais processos.

Do lugar de onde partimos (a escola pública), foi importante compreender que as relações raciais existentes naquele espaço não são diferentes das relações raciais que se estabelecem na sociedade brasileira. Ou seja, são relações marcadas por uma profunda hierarquização das identidades dos sujeitos (sejam professores, alunos, funcionários, pais), e esse processo de hierarquização é pautado por um racismo extremamente potente, mas ao mesmo tempo bastante camuflado (nas

[12] CUNHA, H. *A formação de pesquisadores negros* (disponível em http://www.comciencia.br/reportagens/negros/17.shtml).

formulações discursivas, nos mecanismos de assimilação e interpretação da realidade escolar e também na substituição da justificativa racial por justificativas baseadas na relação de classe ou no discurso sobre a qualidade, o talento ou o mérito individual dos alunos e de suas famílias) e que, por isso mesmo, é difícil de ser combatido e superado.

Compreendemos também que, a partir desse processo de hierarquização, crianças, adolescentes e jovens negras e negros têm sua trajetória escolar dificultada, posto que são considerados por seus mestres como menos capazes, mais suscetíveis ao fracasso e, de partida, com objetivos de vida tacanhos.

Com base nos dados analisados aqui, pudemos comprovar nossa hipótese inicial que indicava como uma das manifestações do racismo na escola o processo de estereotipização do alunado negro, acionado, entre outros fatores, pela ação dos professores e das professoras.Também é interessante perceber que esses estereótipos guardam relação direta com a avaliação escolar cotidiana, permeando as relações que acontecem na escola e, certamente, interferindo na relação pedagógica entre esses professores e seus alunos.

Desse modo, esse processo de estereotipização constrói representações sociais a cerca das alunas negras e dos alunos negros e, na interação cotidiana desses alunos no espaço escolar, impede o estabelecimento de identidades positivas de pertencimento racial, o que, em conseqüência, os expõe a um processo de "autonegação" e de exclusão social profundamente doloroso e de conseqüências gravíssimas para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, R.; TURNER, J. "Interpersonal and intergroup behaviour". In: TUNNER, J.; GILES, H. *Intergroup behaviuour*. Oxford: Basil Backwell, 1989.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio no lar ao silêncio escolar*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CUNHA, H. *A formação de pesquisadores negros* (disponível em http://www.comciencia.br/reportagens/negros/17.shtml).

GONÇALVES E SILVA, P. B.; PAHIM PINTO, R. (orgs.). *Negro e educação: a presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa/Anped, 2001.

KATZ, D.; BRALY, K. Racial stereotypes in one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n. 28. Princeton: Academic Press, 1933.

HAMILTON, D.; TROLIER, T. K. "Stereotypes and stereotyping: an overview of the social science". In: DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S. L. (orgs.). *Prejudice, discrimination and racism*. Orlando: Academic Press, 1986.

HILTON, J.; VON HIPPEL, W. Stereotypes. *Annual Review of Psychology*. Londres, 1996.

LEYENS, J. P.; YZERBYT, V. E.; SCHADRON, G. *Stereotypes and social cognition*. Londres: Sage, 1996.

LIPPMAN, W. *Public opinion*. Nova York: Harcout Brace, 1922.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MESSICK, D.; MACKIE, D. Intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, n. 10. Londres, 1989.

MOREIRA LEITE, D. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. *Revista de Psicologia*, n. 3. São Paulo, 1950.

MUNANGA, K. "Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil". In: SPINK, M. J. (org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

Negro e educ_3B.indd 185 8/8/07 10:51:00 PM

Literatura,

Negro e educ_4A.indd 186 8/8/07 10:53:10 PM

Lingüística e Negritude

Negro e educ_4A.indd 187 8/8/07 10:53:10 PM

Variação Lingüística e Leitura de Quilombolas na Bahia: o Caso de Barra do Brumado

CLÁUDIA ROCHA DA SILVA | Mestranda em educação e contemporaneidade na
kau_rocha@yahoo.com.br Universidade do Estado da Bahia

Orientadora | **Yeda Pessoa de Castro** (Uneb)

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DE BARRA DO BRUMADO E A PRESENÇA NEGRA NESSA LOCALIDADE

A história de formação dos quilombos no Brasil está ligada à história de resistência dos negros escravizados que fugiam dos maus-tratos em busca da liberdade. Essa resistência tem perdurado durante longos anos, e ainda hoje encontramos inúmeras comunidades remanescentes de quilombos espalhadas pelo País. Segundo pesquisas realizadas pelo geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Santos, até agora foram identificadas 2.837 comunidades dessa natureza no Brasil.[1] Com muito custo, essas comunidades têm conseguido preservar sua cultura, suas tradições e sua história, transmitidas oralmente de pai para filho, por várias gerações. Em alguns desses locais, é possível ainda encontrarmos uma língua permeada de vocábulos de origem africana[2], e em outros permanecem muitas marcas do contato com o português arcaico e as várias línguas africanas trazidas na "bagagem" dos mais de quatro milhões de africanos que para cá foram trazidos como escravos.
Na Bahia, segundo Pessoa de Castro, houve enorme predominância das línguas banto em razão do intenso fluxo de escravos falantes dessas línguas no Brasil[3].

Ainda há grande resistência em aceitar a participação de línguas africanas na construção do português brasileiro por parte de uma parcela de estudiosos no assunto[4]. No entanto, mesmo Serafim da Silva Neto, que tem sido alvo de críticas, admite que a influência africana se fez sentir "por ação urbana e por ação rural" naquelas áreas onde outrora houve grande concentração de mão-de-obra servil e esclarece: "A primeira foi exercida nas cidades do litoral pelas mucamas e pelos negros de serviços domésticos, enquanto a segunda ocorreu nos campos do interior, diante da numerosa escravaria carreada para as fainas agrícolas".[5]

[1] ARAÚJO DOS SANTOS, R. S. *Quilombolas: tradições e cultura da resistência.* São Paulo: Aori Comunicação, Marketing e Produções Culturais, 2006.

[2] Ver QUEIROZ, S. *Pé preto no barro branco: a língua dos negros da Tabatinga.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998; CARENO, M. F. *Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras.* São Paulo: Arte e Ciência, 1977; VOGT, C.; FRY, P. *Cafundó, a África no Brasil: língua e sociedade.* São Paulo/Campinas: Companhia das Letras/Editora da Unicamp, 1996.

[3] PESSOA DE CASTRO, Y. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro.* Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/Topbooks, 2005.

[4] NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro.* São Paulo: Parábola, 2007.

[5] SILVA NETO, S. *introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil.* 5.ed. Rio de Janeiro/Brasília: Presença/Instituto Nacional do Livro, 1986.

Negro e educ_4A.indd 189 8/8/07 10:53:10 PM

Assim, não se pode negar o processo de africanização do português brasileiro, conforme vem demonstrando as pesquisas realizadas por Pessoa de Castro. Essas pesquisas revelaram inúmeros vocábulos de línguas africanas utilizados pelos falantes brasileiros sem que estes se dêem conta da sua origem, como abadá, andu, bagunça, banguela, cachaça, cacimba, caçula, cochilo, encabular, fubá, forró, garapa, jiló, macaco, moleque, quilombo, quilombola, quitanda, quitute, samba, tanga, xingar, zangar.[6]

Além disso, é possível detectar inúmeros fenômenos morfossintáticos presentes no português, cuja origem é explicada por meio desse contato[7]. Pessoa de Castro salienta que, em 1888, ao publicar o *Dicionário gramatical*, João Ribeiro inaugura um capítulo da história da língua portuguesa no Brasil voltada para suas raízes africanas. Ainda sobre esse autor, Pessoa de Castro acrescenta:

> Ribeiro define e analisa o que ele chama de "elemento negro" como "toda a espécie de alteração produzida na linguagem brasileira por influência das línguas africanas faladas pelos escravos introduzidos no Brasil", afirmando que essas alterações "eram bem mais profundas, tanto no léxico quanto no sistema gramatical da língua". Entre elas, mencionava a redução das formas verbais e a simplificação das flexões de plural na fala popular, o que, segundo ele, poderia ter sido reforçado pela influência indígena, ou seja, acrescentamos nós, pelo uso, até o século XVIII, no Brasil, de uma língua franca de base tupi-guarani, um falar nascido da urgência de comunicação imediata dos portugueses com a população nativa nos primeiros séculos da colonização.[8]

Em 1888, Ribeiro já atestava o significativo valor das línguas africanas no território brasileiro, constatação que inegavelmente continua atual, ainda que por tanto tempo tenha permanecido ocultada. Certamente, tal ocultação se deve a vários motivos, vinculados, sobretudo, ao valor dos falantes dessas línguas, pois, nesse caso, se presume a ocorrência de uma atitude extremamente discriminatória, evidenciando um forte preconceito racial e social atrelado ao preconceito de ordem lingüística.
Acerca disso, Pessoa de Castro salienta que:

> (...) o avanço do componente negro-africano na modelação do perfil da cultura e da língua características do Brasil (...) continua sendo subliminar, graças ao verniz eurocêntrico que lhe é imposto pela sociedade brasileira, a partir das camadas economicamente favorecidas que detêm o poder de mando político sobre a coletividade através dos órgãos constituídos, entre os quais, aqueles responsáveis pelas diretrizes da educação formal no País. Esta alimenta um sistema de ensino conservador e elitista que privilegia as civilizações européias e relega a um plano inferior de interesse as necessidades externas, geradas pela vida associativa da comunidade que o cerca, em detrimento dos anseios dessa mesma comunidade. A correta interpretação das culturas negro-africanas e de seus códigos, seu conseqüente resgate do âmbito meramente folclórico ou lúdico, sua valorização e a adequada difusão permitirão que seu avanço, além de subliminar, passe a ser explícito e visível no Brasil.[9]

A LEI 10.639/2003 E O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

No aspecto educacional, podemos destacar a Lei 10.639/2003, sancionada no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares, o que contribuirá significativamente para dar visibilidade ao povo negro e à sua história. Assim, acreditamos que, ao se abrir espaço para a discussão das línguas africanas e de sua presença e influência na língua falada no Brasil, estaremos contribuindo para a construção de um outro olhar sobre o português do Brasil

[6] PESSOA DE CASTRO, 2005.

[7] LUCCHESI, D. "Norma lingüística e realidade social". In: BAGNO, M. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

[8] RIBEIRO *apud* PESSOA DE CASTRO, 2005; p. 49.

[9] PESSOA DE CASTRO, 2005; p. 64-65.

e principalmente sobre o português falado pela maioria da população negra deste país, relegada aos quilombos, tanto rurais quanto urbanos, representados pelas favelas e pelas periferias de modo geral, locais em que encontramos uma população de maioria negra, falante de um português considerado inculto e, por isso, rejeitado, sobretudo no espaço escolar.

O desrespeito aos diversos falares trazidos pelos alunos para a sala de aula tem a ver muito mais com quem usa essa linguagem do que, necessariamente, com a língua em si. Segundo Faraco[10], desde o passado remoto, a língua utilizada pelas camadas populares era tida como "português de preto" ou "pretoguês", língua de "negros boçais e de raças inferiores", discussão levantada por Beatriz Protti Christino em sua dissertação de mestrado.[11]

Esse discurso ainda perdura, e a escola contribui sobremaneira para tal ocorrência. Nesse sentido, reproduzir as diferenças e as desigualdades é papel fundamental da escola e, no aspecto lingüístico, ela tem obtido muito sucesso.

É importante ressaltar a discussão de Magda Soares sobre a pseudodemocratização da escola, reforçando o despreparo desta para aceitar e acolher em seu bojo alunos e alunas provenientes de classes populares, afirmando que:

> A escola que temos é antes *contra* o povo que *para* o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do *acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização da *escola*. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las.[12]

Por conta disso é que, ao analisar os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, cujos testes investigam, em língua portuguesa, especificamente, as habilidades de leitura, as quais abrangem a capacidade do estudante para localizar informações explícitas e implícitas em um texto, fazer inferências, identificar o tema, identificar a tese e as relações de causa e conseqüência, entre outras, sempre em textos de gêneros diversos e em níveis de complexidade diferenciados, conforme a série avaliada, Araújo e Castro de Araújo consideram que a escola não é tão eficaz para os negros como é para os brancos, pois os dados demonstram que os alunos negros são excluídos muito cedo das escolas, e os que nela permanecem passam pela sistemática queda de seu desempenho escolar.

Estes autores afirmam que, entre 1995 e 2001:

> (...) a diferença no desempenho escolar na prova de leitura dos estudantes negros em relação aos brancos aumentou de 20 para 26 pontos. (...) em leitura, na quarta série do ensino fundamental, 67% dos estudantes negros apresentam desempenho classificado como "crítico" e "muito crítico" contra 44% de alunos brancos.[13]

A diferença de desempenho entre alunos bancos e negros, segundo esses autores, certamente é fruto de uma "relação entre a pobreza, a percepção e as representações sociais sobre a cor do povo brasileiro"[14].

Por mais que teimemos em não mais abordar o racismo, haja vista o grande número de pesquisas e estudos nessa área, essa questão nos salta aos olhos, sendo impossível fazer vista grossa, principalmente quando identificamos a junção de dois preconceitos: o lingüístico e o racial. Segundo Possenti:

---

[10] FARACO, C. A. "Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós". In: BAGNO, M. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002; p. 43.

[11] CHRISTINO, B. P. *"Português de gente branca": certas relações entre língua e raça na década de 1920*. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

[12] SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1993; p. 5-6.

[13] ARAÚJO, C. H.; CASTRO DE ARAÚJO, U. *Desigualdade racial e desempenho escolar*. Brasília: Inep, 2005.

[14] ARAÚJO; CASTRO DE ARAÚJO, 2005.

> as diferenças mais importantes entre os dialetos estão menos ligadas à variação dos recursos gramaticais e mais à avaliação social que uma sociedade faz dos dialetos. Tal avaliação passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto. Ou seja, quanto menos valor (ou prestígio) têm os falantes na escala social, menos valor terá o dialeto que falam.[15]

Quando um aluno diz que "não sabe falar direito" ou que "fala errado", ele está reproduzindo um discurso que não foi construído por ele, mas que ele internalizou. É perceptível que não há um único modo de se falar uma língua, com o português não seria diferente, apesar de haver os que defendem a homogeneidade lingüística, a exemplo de Darcy Ribeiro, citado por Bagno:

> É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos lingüística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente. Falam uma mesma língua, sem dialetos.[16]

Essa afirmação não tem fundamento, pois não somos um povo homogêneo culturalmente nem lingüisticamente. Diante dessa afirmação, Bagno salienta que:

> No Brasil, embora a língua falada pela maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do País – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito –, mas, principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda de todo o mundo.[17]

No entanto, não nos aprofundaremos aqui na questão social, mas, sim, na questão lingüística e racial. Antes, contudo, apresentaremos aspectos da cidade e das comunidades que consideramos relevantes para a compreensão do lugar de onde vêm os informantes da pesquisa, em razão da impossibilidade de se falar numa comunidade lingüística sem tratar do ambiente social onde ele se insere, pois, de acordo com Fabrício, "a linguagem é uma prática social. Ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva"[18].

O CASO DE BARRA DO BRUMADO

Esta pesquisa foi realizada no município de Rio de Contas, localizado na Chapada Diamantina, a 673 km de Salvador (BA). Rio de Contas possui três comunidades quilombolas: *Barra do Brumado, Bananal e Riacho das Pedras*. Essas comunidades foram prejudicadas com a construção da Barragem Luís Vieira, pois os quilombolas tiveram mais de 50% de suas terras férteis inundadas no projeto dirigido pelo Departamento Nacional de Obras contra as Secas (DNOCS). Sobre esse ponto, Carmo Joaquim da Silva, morador da comunidade de Barra e membro da Associação de Desenvolvimento Comunitário Rural de Barra do Brumado, relata:

> A barragem trouxe benefícios, mas, para a comunidade, trouxe prejuízo. Mudou a vida das comunidades. Tirou alguém do seu lugar. E prejudicou, porque a barragem, para nós, ainda não tem um resultado. A barragem ocupou as nossas terras, destruiu o nosso povo, as nossas culturas. Uma comunidade foi totalmente destruída, porque o seu povo perdeu suas raízes. Saiu das suas terras e se espalhou por aqui, por acolá. Ficou um pequeno grupo que o Riacho das Pedras ainda mantém juntos, mas os outros estão todos espalhados, e também trouxe muitas dores, muitas lágrimas, porque tomou todas as nossas terras, porque tomou todos os documentos. A empresa

[15] POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997; p. 28. (Coleção Leituras no Brasil).

[16] BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004; p. 15.

[17] BAGNO, 2004; p. 16.

[18] FABRÍCIO, B. F. "Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso". In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006; p. 48.

Negro e educ_4A.indd 192 8/8/07 10:53:13 PM

> tomou. A empresa fez o que bem quis. No momento, a comunidade não teve reação, e quando a gente começou a tomar coisa a tomar conta, a coisa já estava muito longe.[19]

Barra do Brumado, a maior das três comunidades quilombolas do local, fica a aproximadamente 15 km a leste de Rio de Contas e abriga cerca de 60 famílias, com uma população de 260 pessoas. Desse total, mais de 50% é analfabeta.

Hoje, após a titulação das terras, a Associação de Desenvolvimento Comunitário Rural de Barra do Brumado é responsável pela articulação com os órgãos governamentais e não-governamentais, visando à implantação de projetos para o local, a exemplo da criação de avestruz e de uma fábrica de polpa de fruta (ainda em construção), além da implementação do curso de alfabetização para jovens e adultos.

A principal manifestação cultural da comunidade é o "bendengó", dança afro-brasileira feita em roda e acompanhada de palmas, comumente realizada durante as comemorações católicas na comunidade, contando com a participação de jovens e idosos.

Há pouca oferta de emprego no município. Os jovens que concluem o ensino médio não encontram emprego na região, tendo de se deslocar para outras localidades para encontrar trabalho na roça e ajudar a família, ou, no caso das mulheres, trabalhar como empregada doméstica em Rio de Contas e até mesmo em Mato Grosso. Conversando com duas jovens de 16 anos em Barra, ambas afirmam que têm o sonho de trabalhar como empregada doméstica. Assim, percebe-se que as expectativas dos jovens da região estão aquém da maioria dos jovens do nosso país, cujos sonhos estão relacionados a carreiras de *status*, como médico, engenheiro, advogado.

AS LÍNGUAS AFRICANAS E O PORTUGUÊS DO BRASIL

Faremos aqui uma abordagem geral de aspectos históricos da língua portuguesa no Brasil, extremamente relevantes para a compreensão da diversidade lingüística presente na língua.

Antes da chegada dos portugueses do Brasil, várias eram as línguas indígenas aqui faladas. Como sabemos, inicialmente, não houve preocupação dos colonizadores em impor a língua de Portugal, mas, antes, de aprender a língua dos dominados, visando à comunicação imediata e facilitando a imposição da cultura européia. Com o tráfico negreiro, os negros escravizados que para cá foram trazidos tiveram que, forçosamente, aprender a língua aqui usada. Assim, como salienta Oliveira, o português, o negro e o índio formaram as três bases da população brasileira no período colonial, e estes dois últimos tiveram de assimilar, muitas vezes por imposição, a cultura e a língua dos colonizadores[20]. Nesse sentido, Pessoa de Castro afirma que:

> Depois de quatro séculos de contato direto e permanente de falantes africanos com a língua portuguesa no Brasil, o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou do português de Portugal, descontada a matriz indígena menos extensa e mais localizada, é, em grande parte, o resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano.[21]

A autora ilustra essa interferência incontestável das línguas africanas no português falado no Brasil por meio dos fenômenos elencados a seguir.

INTERFERÊNCIA NO VOCABULÁRIO

Aportes lexicais, palavras africanas que foram apropriadas pela língua portuguesa em

---

[19] ROCHA, R. A. *Efeitos da Barragem Luís Vieira sobre as comunidades de Barra, Bananal e Riacho das Pedras no município de Rio de Contas (BA).* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2002; p. 98.

[20] OLIVEIRA, V. M. *O uso do modo subjuntivo em orações relativas e completivas no português afro-brasileiro.* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006; p. 25.

[21] PESSOA DE CASTRO, 2005; p. 5.

diversas áreas culturais, conservando a forma e o significado originais:

- simples (samba, xingar, muamba, tanga, sunga, jiló, maxixe, candomblé, umbanda, berimbau, maracutaia, forró, capanga, banguela, mangar, cachaça, cachimbo, fubá, gogó, agogô, mocotó, cuíca);
- compostos (lenga-lenga, Ganga Zumba, Axé Opô Afonjá).

Aportes por decalque, palavras do português que ganharam sentido especial:

- por tradução direta de uma palavra africana, como mãe-de-santo (ialorixá), dois-dois (ibeji), despacho (ebó) e terreiro (casa de candomblé);
- em substituição a uma palavra africana considerada tabu, a exemplo de "o Velho" (Omulu) e "flor do Velho" (pipoca).

Aportes híbridos, palavras compostas de um elemento africano e um ou mais elementos do português: bunda-mole, espada-de-ogum, limo da Costa, pó de pemba, cemitério da Cacuia, cafundó do Judas. Nessa categoria, estão os derivados nominais em português: molecote, molecagem, xodozento, cachimbada, descachimbada, forrozeiro, sambista, encafifado, capangada, caçulinha, dengoso, bagunceiro.

INTERFERÊNCIA NA MORFOLOGIA E NA SINTAXE

Não há de ser por mero acaso ou seguindo apenas a derivação interna da própria língua portuguesa que, na linguagem popular e descontraída do falante brasileiro, a tendência é assinalar o plural dos substantivos apenas pelos artigos que os antecedem (a exemplo de: "as casa", "os menino", "os livro"), segundo o padrão do plural, feito por meio de prefixos nas línguas bantos.

As línguas africanas também desconhecem a marca de gênero, como no português-padrão (a menina, o menino), o que pode contribuir para explicar melhor a instabilidade de gênero dos nomes ("minha senhor"), por vezes observada no cancioneiro português antigo, ocorrendo também na linguagem popular e na fala do "Preto Velho", entidade muito popular na umbanda, tido como um negro muito idoso que viveu o tempo da escravidão.

INTERFERÊNCIA NA FONOLOGIA E NA PRONÚNCIA

A tendência do falante brasileiro a omitir as consoantes finais das palavras ou transformá-las em vogais ("falá", "dizê", "Brasiu") coincide com a estrutura silábica das palavras em banto e em iorubá, que nunca terminam em consoante. Ainda de acordo com a estrutura silábica dessas línguas, nas quais não existem encontros consonantais, como ocorre em português, também se observa, na linguagem popular brasileira, a tendência de desfazer esse tipo de encontro, seja na mesma sílaba ou em sílabas contíguas, pela inserção de uma vogal entre elas, que termina por produzir outra sílaba (a exemplo de "saravá" para *salvar* e "fulô" para *flor*).

INCLUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A inclusão da língua portuguesa como disciplina no currículo escolar só ocorreu nas últimas décadas do século XIX. Antes disso, a língua portuguesa não só estava ausente do currículo, como também da própria sociedade, pois não era a língua mais falada na época, considerando que havia uma língua geral, de comunicação, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro, segundo Soares[22], e o latim, base do ensino secundário e superior dos jesuítas. Assim, a língua portuguesa representava somente um "instrumento de alfabetização" dos poucos privilegiados.

Entre 1750 e 1777, como primeiro-ministro do rei de Portugal, Marquês de Pombal proibiu, no Brasil, o uso de quaisquer línguas além do português, sendo responsável pela introdução da disciplina no currículo escolar, medida que

[22] SOARES, M. "Português na escola: história de uma disciplina curricular". In: BAGNO, M. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002; p. 157.

contribuiu decisivamente para a "consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola"[23].

Com a chamada reforma pombalina, além do estudo da gramática latina, é acrescentado o estudo da gramática da língua portuguesa, sendo esta utilizada como base para a aprendizagem daquela, que só se tornou autônoma à medida que o latim caiu em desuso. Soares ressalta que:

> Embora a polêmica sobre uma possível língua brasileira tenha surgido já em meados do século XIX, o ensino da gramática se manteve alheio a essa polêmica, permanecendo, durante todo esse século, o ensino da gramática da língua portuguesa. E mais, foi o ensino da gramática de uma única modalidade da língua portuguesa.[24]

É curioso observar como essa prática perdura, pois ainda hoje, com todos os avanços da lingüística e da sociolingüística, podemos encontrar na escola defensores do ensino de língua pautado na gramática normativa, desconsiderando todas as outras formas de se falar a língua e suas respectivas regras "gramaticais", desprezando, enfim, todo o processo histórico e evolutivo da língua portuguesa.

Com a *democratização* da escola a partir da década de 1950, uma nova clientela passa a ocupar os bancos escolares, os "filhos dos trabalhadores". Diante disso, altera-se o perfil da escola e, sobretudo, do profissional da educação. Assim, no que se refere ao ensino de português, "ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece"[25]. A partir daí, os livros didáticos têm a tarefa de apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática para facilitar o trabalho do professor de português nessa nova conjuntura, na qual se observa o aumento significativo do número de alunos nas salas, enquanto o salário do professor diminui consideravelmente. Durante muito tempo, o ensino de gramática foi considerado mais importante que o trabalho com o texto, e em muitos casos ainda permanece assim**.**

Na década de 1960, o regime militar impôs modificações nessa estrutura quando mudou o nome da disciplina para "comunicação e expressão" e "comunicação em língua portuguesa", no primeiro grau, e para "língua portuguesa" e "literatura portuguesa", no segundo grau, pois, num contexto em que a educação estava "a serviço do desenvolvimento", esse regime concebia a língua como comunicação e como via para atingir o desenvolvimento proposto. Conforme Soares, "não se trata mais do estudo sobre a língua ou do estudo da língua, mas do desenvolvimento do uso da língua"[26]. Os livros didáticos também passam por modificações, e a gramática ocupa um espaço mínimo, priorizando os textos.

Contudo, em razão das críticas a esse modelo de ensino da língua portuguesa, na segunda metade dos anos 1980, ocorre a retomada da nomenclatura "português" em detrimento das citadas anteriormente, com uma nova concepção, fundamentada nas ciências lingüísticas que buscavam chamar a atenção dos professores para as diferenças dialetais, a partir da sociolingüística, para as novas concepções de gramática do português e também sobre o texto, tanto oral quanto escrito, com as teorias da lingüística textual, além de inúmeras contribuições de outras áreas da lingüística, como a análise do discurso, a pragmática e a teoria da enunciação. Soares salienta que "essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade e até mesmo o ensino da gramática"[27]

É preciso lembrar, porém, que essas alterações têm se dado de forma muito lenta, pois aqui também encontramos vestígios de um ensino de

[23] SOARES, 2002; p. 160.

[24] SOARES, 2002; p. 162.

[25] SOARES, 2002.

[26] SOARES, 2002; p. 169.

[27] SOARES, 2002; p. 173.

Negro e educ_4A.indd 195 8/8/07 10:53:15 PM

português que não incorporou essas inovações e que ainda se pauta nos modelos anteriormente estabelecidos.

A LEITURA NA ESCOLA

A aprendizagem da leitura na escola implica dominar os mecanismos básicos e indispensáveis para a construção de uma trajetória do sujeito leitor, mas implica sobremaneira tornar este leitor um indivíduo apto a compreender plenamente os textos com os quais se depara, analisando-os criticamente e transcendendo a mera leitura das palavras que estão à sua frente. Ler implica interagir com o texto de maneira profunda. Esse é um desafio para qualquer professor de língua portuguesa: "formar" leitores competentes. Sabemos, contudo, que isso não vem acontecendo como deveria, pois nossos alunos muitas vezes saem do ensino médio com grandes dificuldades de leitura e interpretação de texto.

Os alunos não conseguem compreender efetivamente o que lêem, considerando que as práticas de leitura realizadas em sala de aula não avançam no sentido de levá-los a refletir criticamente acerca do que lêem ou a transcender a leitura das palavras do texto, restringindo-se apenas a questões de interpretação e de localização de informações no texto, seguidas de correção oral, sem maior discussão. Nesse sentido, Matencio afirma que "a escola não tem ensinado o aluno efetivamente a ler, porque trabalha basicamente com a leitura em voz alta, acreditando que isso é ensinar a ler, e com interpretação de textos, remetendo-se apenas ao conteúdo".[28]

Nas palavras de Kleiman, o bom leitor é aquele que lê muito e gosta de ler, e o caminho para ser um bom leitor consiste em ler muito. Para ela, o fracasso contínuo desencoraja até ao mais entusiasta. Afinal, ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além da sua capacidade. Assim, evitamos e desistimos daquilo que marca uma história de fracassos, esperando que a criança que já tem uma história de fracassos em relação ao texto escrito leia e goste de ler.[29]

O ponto crucial nessa conjuntura parece ser a ausência de professores leitores em sala de aula, pois, quando indagados acerca das experiências de leitura, freqüentemente encontramos profissionais que não gostam de ler e que não fazem uso da leitura em seu cotidiano.

Desse modo, torna-se notório que a prática de leitura passou por uma evolução significativa, considerando que são diversos os objetivos da leitura na atualidade. Nesse sentido, Cordeiro salienta:

> Lê-se para obter informações, seguir instruções, aprender ou ressignificar conteúdos, navegar na Internet, planejar uma aula ou proferir uma conferência, produzir um texto, desenvolver o gosto pela leitura, entreter-se, transitar por outros tempos e lugares reais ou imaginários, escapar à realidade, ou por prazer estético, entre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e as diferentes situações de comunicação impostas por um dado contexto sócio-histórico cultural.[30]

Percebe-se, dessa forma, que os interesses que movem a leitura são variados e, por conta disso, é importante que, na escola, o indivíduo tenha contato com textos de diferentes gêneros. Entretanto, é visível que, de maneira geral, os textos levados para a sala de aula pelo professor não fazem parte do universo de interesse do aluno nem são explorados como deveriam no sentido de despertar esse aluno para o tema em questão. Sem contar o fato de tais textos constarem nos livros didáticos, onde freqüentemente podemos encontrar fragmentos de contos ou romances, dissociados de sentido, visto serem apenas uma parte do todo. Cordeiro salienta que:

> (...) em geral, os livros didáticos trazem textos fragmentados, seguidos de questionários, cujas respostas, previamente dadas e reiteradas pelo professor, limitam-

[28] MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras/Autores Associados, 1994; p. 44.

[29] KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2001; p. 8.

[30] CORDEIRO, V. M. R. Itinerários de leitura no espaço escolar. *Revista da Faeeba*, v. 4, n. 21, p. 98. Salvador, jan./jun. de 2004.

Negro e educ_4A.indd 196 8/8/07 10:53:15 PM

> se à superfície do texto, inviabilizando o potencial dos sentidos proporcionados pelo texto. Seus silêncios e vazios não são preenchidos pelo leitor, e suas "verdades" não são sequer questionadas. Essa tem sido a regra.[31]

É impossível negar a complexidade da leitura, pois vários são os fatores subjacentes a esse processo (atenção, memória, percepção). Para trabalhar com leitura, é preciso conhecer como tudo isso funciona. Para Kleiman, "se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura, e da interação, ele estará, a maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir".[32]

DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E CULTURA ESCOLAR

A diversidade lingüística é compreendida aqui como as diferentes formas de se falar uma língua. Isso ocorre em decorrência dos vários aspectos (o espaço e o tempo) sob os quais essa língua é produzida (a condição étnico-racial dos falantes e a condição social, compreendendo sexo, idade, nível social, entre outros).

A não-compreensão da diversidade lingüística é a principal razão pela qual há tanta discriminação pela fala do outro, pelo que é *diferente lingüisticamente*. Acreditar numa única forma aceitável de se falar uma língua leva ao menosprezo daquele que não se enquadra no modelo preestabelecido. Por isso, Lucchesi considera a realidade brasileira como um "sistema bipolarizado", ainda que não seja estanque, composto por dois subsistemas distintos: a norma culta e a norma popular.

> A norma culta seria, então, constituída pelos padrões de comportamento lingüístico dos cidadãos brasileiros que têm formação escolar, atendimento médico-hospitalar e acesso a todos os espaços da cidadania, e é tributária, como norma lingüística, dos modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império e inspirados na língua da metrópole portuguesa. A norma popular, por sua vez, se define pelos padrões de comportamento lingüístico da grande maioria da população alijada de seus direitos elementares e mantida na exclusão e na bastardia social. Na medida em que grande parte de seus antepassados eram "peças" (seres humanos reduzidos à condição de coisa para usufruto dos seus senhores), deve-se pensar que esses falares se formam no grande cadinho que fundiu, na fornalha da escravidão em massa, as etnias autóctones e as etnias africanas na forma do colonizador europeu.[33]

Nos Estados Unidos, na década de 1960, Labov pesquisou "as relações entre linguagem e classe social"e "as variedades do inglês não-padrão usadas por diferentes grupos étnicos, particularmente por negros e porto-riquenhos da cidade de Nova York"[34]. De acordo com Soares, a pesquisa realizada por Labov mostrou que as dificuldades de aprendizagem na escola não são decorrentes da chamada "privação lingüística", mas, sim, "criadas pela própria escola e pela sociedade em geral, não pelo dialeto não-padrão" utilizado pelas minorias. Para Labov,

> a explicação para esse fracasso deveria ser buscada na identificação dos obstáculos sociais e culturais à aprendizagem e na inabilidade da escola em se ajustar à realidade social. Os programas de educação compensatória são planejados para corrigir a criança, não a escola, e falharão enquanto se basearem nessa inversão ilógica.[35]

Desse modo, ignora-se a comunidade de fala do indivíduo. Assim, a língua é utilizada como meio de oprimir e de excluir os falantes da modalidade não-culta, julgando-a como errada. Lamentavelmente, a escola legitima essa posição e discrimina os

[31] CORDEIRO *apud* SOARES, 1993; p. 97.

[32] KLEIMAN, 2001; p. 19.

[33] LUCCHESI, 2002; p. 87.

[34] LABOV *apud* SOARES, 1993; p. 43.

[35] SOARES, 1993; p. 47-48.

alunos que se enquadram nesse perfil, excluindo-os por não considerar suas especificidades, pois "a norma culta padrão é a única variante aceita, e os mecanismos de naturalização dessa ordem da linguagem são apagados"[36].

Constata-se, desse modo, um forte preconceito lingüístico entranhado na sociedade e, sobretudo, na escola, responsável pela exclusão de um número grande de indivíduos com base em razões raciais, sociais e econômicas e não meramente lingüísticas.

Para reverter esse quadro, é imprescindível haver, por parte dos professores, um conhecimento teórico do que tem sido produzido na área de lingüística, sobretudo da lingüística aplicada ao ensino de língua portuguesa, para fundamentar sua prática pedagógica.
É importante, sobretudo, maior aprofundamento na área da sociolingüística para a compreensão do funcionamento e dos "mecanismos" de produção da língua, visando a mudanças de posição no que se refere à linguagem do aluno quando se destoa da linguagem da escola. Mudança de posição significa aqui encarar a variação lingüística como um processo natural, sabendo lidar eficazmente com essa variação em sala de aula.

O Brasil é um país cuja população é de maioria negra e pobre que fala uma língua considerada "errada" por estar distante da língua escolhida como modelo a ser seguido. Assim, é inegável que aqueles que se expressam utilizando essa "língua inapropriada" não são vistos com bons olhos pelo seleto grupo que teve o privilégio de aprender a falar "corretamente", isto é, que aprendeu a reproduzir o falar tido como padrão, norma, portanto, considerado correto.

A SOCIOLINGÜÍSTICA

A sociolingüística é responsável pela compreensão da língua como fato social. Antes do seu advento, as mudanças na língua eram explicadas, sobretudo, a partir de fatores internos, e o sistema lingüístico era estudado por suas relações estruturais, sem considerar as interferências do contexto social.

De acordo com Oliveira, durante a primeira metade do século XX, a dicotomia saussureana entre *langue* e *parole* permeou os estudos lingüísticos, vigorando uma concepção de língua como um sistema abstrato, fechado e uniforme a todos os falantes.[37] Com a comprovação de que há uma correspondência entre o fator social e a língua, passa-se a reconhecer a heterogeneidade e a diversidade lingüística, objeto de estudo da sociolingüística.

O lingüista norte-americano William Labov contribuiu decisivamente para a consolidação dos estudos sociolingüísticos, principalmente por mostrar ser possível a sistematização da variação lingüística por meio de um tratamento estatístico.

Soares reforça que os resultados dos estudos labovianos são relevantes para "destruir" os argumentos do sociólogo inglês Basil Bernstein, defensor da teoria da deficiência lingüística, atribuída à criança em virtude da "pobreza" do seu contexto lingüístico, sendo essa "deficiência" responsável pelas dificuldades de aprendizagem na infância.[38]

CARACTERIZAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DA COMUNIDADE DE BARRA

Na comunidade de Barra do Brumado, é possível perceber o predomínio de uma variedade não-padrão da língua portuguesa, fruto de um longo processo de isolamento da comunidade e também da não-escolarização da maioria dos seus moradores. Esse isolamento se deve ao fato de a comunidade estar localizada no meio rural e, certamente, por ser remanescente de quilombo.

A visão de quem se encontra fora dessa comunidade é a de que os falantes dessa variedade não-padrão "falam errado", sobretudo na escola. Entretanto, sabemos que não é possível considerar uma variedade melhor ou pior que as outras, muito

[36] MATENCIO, 1994; p. 16.

[37] OLIVEIRA, 2006; p. 153.

[38] BERNSTEIN *apud* SOARES, 1993; p. 22.

menos determinar que uma é correta e a outra, errada. Afinal, o que há são formas diferentes de se falar a mesma língua, já que a unidade lingüística inexiste em qualquer língua.

Vale ressaltar ainda que esse português não-padrão (PNP) possui uma regularidade perfeitamente observável na fala daqueles que compartilham de uma mesma variedade, como acontece em Barra do Brumado. Alguns fenômenos lingüísticos ocorrem independentemente da idade do falante, enquanto outros tendem a desaparecer com o passar dos anos, caindo em desuso.

Isso ocorre porque todas as línguas passam por processos de variação e de mudança com o passar do tempo, tanto que a língua portuguesa não é falada na atualidade da mesma forma como o era há cinqüenta anos, ainda que, em algumas comunidades, esse processo de mudança ocorra mais lentamente em razão da distância dos grandes centros urbanos. Assim, em comunidades mais isoladas, podemos encontrar traços do português arcaico.

Os casos apresentados a seguir são mais comuns e foram depreendidos da fala dos moradores de Barra[39]:

• Transformação em *r* do *l* dos encontros consonantais:

Poquê as partes da terra melhô de gente *prantá*, a barra..., a água tomâ.

Ah! A gente fazia a terra... *prantava, prantava*.

Não, não, que a cana é *prantada*, né.

(...) entregá a enfermeira pa *apricá* no doente.

Meu pai mais minha mãe nunca me *recramô* em nada.

Aí, agora, conde gente vai *prantá* roça na bêra da porta assim.

• Simplificação das concordâncias nominal e verbal, pluralizando somente o primeiro termo:

Tá com..., com *seis ano* que ele vei aqui.

Então, *nas turbina* ali, a gente só oiava...

(...) a gente num pode toda hora pegá *as coisa*.

Não completô nem *os onze mês* direito...

Nós trabaiava assim...

(...) então *nós vai*, *nós vai* que pelo meno faz um inxame lá...)

(...) *eles* num *qué* mais pra..., pra trabaiá...

• Supressão do *r* final das palavras:

Eles começam a *cantá* de novo, começa a *sambá*.

Aí, eu peguei logo a prática também lá, acostumei com o *lugá*.

(...) a gente num pode toda hora *pegá* as coisa.

Tinha que *esperá* por causa que eu não ia *trancá* a porta quem chegasse não sabia donde é que tava a chave.

Dá pra *passá* em *qualqué lugá*.

• Transformação do *lh* em *i*:

Eu tava sentada assim, lá no lugá onde meu marido *trabaia*, sentada, assim, na porta.

Ele..., às vez ele *trabaia*, assim, em lavora, coisa assim..., em roça tamém.

Então, nas turbina ali, a gente só *oiava*...

Cultura do café é seco, ele seca, se dé uma *moiada*, uma chuvada de noite.

Não *coieu*, num *coieu* nada.

Ó, aqui, ói, vamo dá uma *oiada* pa ocê vê.

Comeno mandiçoba, *foia* de maindoca.

• "Ponhá" em vez de "pôr":

É..., só sessá e..., e *ponhá* tudo no forno e fazê.

(...) jogava em cima da banca pa podê *ponhá* no moedô, né.

• Acréscimo de *i* inicial no pronome pessoal da primeira pessoa do singular do caso reto:

Ieu num sei..., do... *Ieu* num sei do quê quele tá trabaiano lá não, ele num manda falá.

(...) quando ele morreu...ele... *Ieu*..., eu tava tipo assim... Nós era mais pequeno.

Ieu?

Não..., não, né. Trabaio certo não. *Ieu* mermo..., *ieu* memo fui lá.

• Monotongação, mudança fonética que consiste na redução, a um único som vocálico, dos dois elementos de um ditongo:

[39] Os dados utilizados para a análise foram cedidos por Dante Lucchesi da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenador do Projeto Vertentes, cujo objetivo é o estudo dos falares rurais no Estado da Bahia.

Quando *levô* po hospital, só *aturô* mesmo só três dia.
Que se tempo tivé frio a água tamém esfria um *poco*.
Meu pai mais minha mãe nunca me *recramô* em nada.
Aí, a gente quando é vivo só pode é trabaiá.
Uns trabaia na..., na idéia, *ôtos* trabaia na enxada, num é?
Agora, no lugá que tem mesmo..., no lugá que dá *ôro* grosso, a pessoa vai garimpano...

• Acréscimo da vogal *e* no final das palavras:
(...) assim de tardinha, de noite, o *sole* entrano.
É, é..., sim, e tem tamém agora... Agora, no *Natale*, tem a festa do *Natale*.
Ele gosta de *pessoale* novo...

É válido destacar que a simplificação das concordâncias nominal e verbalcitada aqui resulta de uma interferência das línguas bantos no português brasileiro, nas quais o plural dos nomes é realizado por meio de prefixos, conforme estudo de Pessoa de Castro. Além desse caso, o acréscimo de vogal ao final da sílaba e a omissão do *r* final das palavras também são exemplos da interferência do banto e do iorubá na nossa língua, pois, segundo esta autora, não há palavras terminadas em consoante nessas línguas nem encontros consonantais.

Também são resultantes dessa interferência a monotongação, vocalização da consoante nasal *(nh) – ñ > y*, vocalização da palatal lateral *(lh) – L > y*, vocalização da lateral em posição final *(l > w)*.

Tais casos são tratados na escola como erros. Entretanto, é perceptível que não há erros aí, sendo importante que essa modalidade lingüística seja respeitada, assim como seus falantes, ou seja, os alunos não devem ser obrigados a se desfazer do seu modo de falar, principalmente no espaço das aulas de língua portuguesa.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa, cujos resultados apresentamos aqui, foi realizada no Colégio Circea, escola pública estadual do município de Rio de Contas, único a oferecer o ensino fundamental e o ensino médio, tendo como foco especificamente os alunos residentes no quilombo de *Barra do Brumado*.

A pesquisa foi dividida em duas etapas: na fase exploratória, apliquei os questionários 1 e 2 a 29 alunos (16 meninas e 13 meninos na faixa etária de 13 a 24 anos, estudantes dos ensinos fundamental médio); na segunda etapa, optei por restringir a investigação à quinta série e ao segmento A, que compreendia a quinta e a sexta séries. O segmento A faz parte de um projeto do Estado da Bahia de regularização do fluxo escolar. Implantado em 2000 visando reduzir o alto índice de defasagem entre idade e série dos alunos matriculados na rede pública de ensino, esse projeto utilizou uma proposta de aceleração respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, na Resolução do Conselho Estadual de Educação 127/97 e no Parecer 255/99, publicado no *Diário Oficial do Estado* em 9/2/2000.

QUESTIONÁRIO 1

1. A leitura é algo que você faz:
( ) Por prazer ( ) Por obrigação
2. Você gosta de escrever?
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
3. Você costuma ler?
( ) Livros ( ) Revistas ( ) Bíblia
( ) Outros. Quais?
4. Você costuma escrever:
( ) Cartas ( ) Bilhetes ( ) Poesias
( ) Outros. Quais?
5. Auto-avaliação do desempenho individual.
Você lê de modo:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular
( ) Ruim. Por quê?
• Você escreve de modo:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular
( ) Ruim. Por quê?
• Quais dificuldades encontra na leitura?
• Quais dificuldades encontra ao produzir textos na escola?
• Como você avalia o seu rendimento em língua portuguesa?
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular
( ) Ruim. Por quê?

(cont.)

• Você considera que uma pessoa pode ser alvo de críticas pelo seu modo de falar?
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
• Já presenciou isso acontecer em algum lugar?
( ) Sim ( ) Não
• Se sim, como aconteceu?
• Você já foi vítima de algum tipo de discriminação na escola?
( ) Sim ( ) Não
• Se sim, como foi?

QUESTIONÁRIO 2

Série:
Sexo: (a) feminino (b) masculino
Idade:
Local de residência:

1. Você já foi reprovado?
(a) Não, nunca fui reprovado.
(b) Sim, uma vez.
(c) Sim, duas vezes.
(d) Sim, três vezes ou mais.

2. Você deixou de freqüentar a escola por algum tempo?
(a) Sim, por um ano.
(b) Sim, por dois anos ou mais.
(c) Não.

3. Se sim, qual o motivo?

4. Você faz leitura em voz alta na aula de língua portuguesa?
(a) Sempre ou quase sempre.
(b) De vez em quando.
(c) Nunca ou quase nunca.

5. Você faz leitura silenciosa na aula de língua portuguesa?
(a) Sempre ou quase sempre.
(b) De vez em quando.
(c) Nunca ou quase nunca.

6. Você gosta de estudar língua portuguesa?
(a) Sim.
(b) Não.

7. Na sua opinião, para que serve a leitura?

(cont.)

8. Quantos livros há em sua casa, além dos livros escolares?
(a) De 1 a 20.
(b) De 20 a 40.
(c) De 40 a 60.
(d) Nenhum.

9. Você lê ou faz consulta na biblioteca da escola?
(a) Sempre ou quase sempre.
(b) De vez em quando.
(c) Nunca ou quase nunca.

10. Você lê fora da escola?
(a) Sempre ou quase sempre.
(b) De vez em quando.
(c) Nunca ou quase nunca.

Ao considerar que os questionários anteriores estavam pautados numa linguagem-padrão muito distante da linguagem utilizada na comunidade, apliquei o questionário 3. Bastante procedente, essa observação pode demonstrar o quanto (apesar de ter grande preocupação em respeitar a variação lingüística) permaneço aprisionada, ainda que inconscientemente, a uma tradição normativa da língua, pautada numa concepção de língua ideal, difundida sobretudo nas aulas de língua portuguesa: "Uma língua ideal baseada (supostamente) no uso dos grandes escritores (do passado, de preferência), um modelo abstrato (que não corresponde a nenhum conjunto real das regras que governam a atividade lingüística por parte dos falantes de carne e osso)".[40]

QUESTIONÁRIO 3

1. Você gosta de ler?
( ) Sim ( ) Não

2. Você gosta de escrever?
( ) Sim ( ) Não

3. Se for para ler, você gosta mais do quê?

4. O que mais você escreve?

5. Você acha que lê as coisas:
( ) Bem ( ) Muito bem
( ) Mais ou menos

(cont.)

[40] BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira.* São Paulo: Parábola, 2006; p. 50.

6. Você acha que escreve:
( ) Bem ( ) Muito bem
( ) Mais ou menos
7. Acha difícil ler?
8. Acha difícil escrever as coisas que o professor pede?
9. Você vai bem em português?
10. Já riram de você ou de algum colega seu na escola por causa do jeito de falar?
11. Você gosta de ir pra escola? Gosta dos professores? Eles tratam vocês bem?
12. Já perdeu de ano alguma vez?
13. Já deixou de ir pra escola alguma vez? Por quê?
14. Você lê alto na aula de português?
15. Tem vergonha de ler alto? Por quê?
16. Você lê só com os olhos na aula de português?
17. A leitura serve pra alguma coisa? Pra quê?
18. Tem livros na sua casa, tirando os da escola?
19. Lê alguma coisa quando não está na escola?
20. O que faz quando não está na escola?

A reaplicação dos questionários demonstrou que a utilização de uma linguagem mais próxima da comunidade permite o melhor entendimento das questões formuladas por parte dos sujeitos da pesquisa. Por meio desses novos questionários, pude perceber que eles desconheciam determinadas palavras e por isso tiveram dificuldade de responder algumas questões do questionário anterior. Nesse momento, optei por fazer as perguntas diretamente a eles, intervindo ou "traduzindo" a questão conforme a necessidade. Notei que, entre outros casos, até mesmo o uso da palavra *dificuldade*, mencionada no questionário anterior, não era de entendimento fácil para todos. Ao identificar isso, prontamente expliquei o sentido da palavra. A metodologia utilizada permitiu a criação de um clima mais propício, e os alunos se mostraram mais à vontade durante a atividade.

Várias visitas foram realizadas à comunidade quilombola de Barra do Brumado, e os questionários também foram aplicados aos moradores desse local.

Os elementos teóricos de reflexão e análise foram as condições socioeconômicas, o processo de letramento ao qual esses estudantes foram submetidos, o processo de avaliação dos professores da escola, a prática de leitura dos estudantes e do ambiente familiar, a ambiência escolar, a "cultura lingüística" da comunidade e as relações sociais e étnico-raciais.
Para tanto, utilizamos uma metodologia qualitativa multirreferencial e uma observação com características etnográficas, considerando a avaliação dos professores e a auto-avaliação dos alunos acerca da leitura escolar, com base em observações realizadas em sala de aula e a partir de questionários aplicados, além de entrevistas com os professores.

Para a pesquisa, foram selecionados os dez alunos residentes em Barra do Brumado, encontrados nas séries escolhidas, sendo cinco de cada uma dessas séries. Desse total, cinco eram do sexo feminino e os outros cinco, do sexo masculino, com idade variando entre 13 e 18 anos, e as duas turmas funcionavam no turno matutino.

A DINÂMICA DA SALA DE AULA BARRENSE

As aulas observadas nas duas salas mostraram que a leitura é tida apenas como instrumento para interpretação de textos, num sentido restrito, ou seja, a professora faz a leitura do texto, e em seguida os alunos respondem às questões do livro didático, ou a leitura é fragmentada, solicitando que cada aluno leia um parágrafo. Em nenhuma das aulas, houve discussão a respeito do tema do texto lido. Além disso, a leitura do texto é usada como pretexto para introduzir noções gramaticais.

Em uma das aulas observadas no segmento A, a professora de expressão oral trabalhou um texto do livro didático, um fragmento de *Os Lusíadas*, de Camões, e, após ela mesma ler o texto, solicitou aos alunos que contassem o total de parágrafos, pedindo em seguida que cada um lesse um parágrafo, mas, em nenhum momento, se discutiu a temática do texto nem se fez uma exploração detalhada deste. Após essa atividade, a professora solicitou aos alunos que respondessem

as questões de interpretação, fazendo sua correção posteriormente. Por isso, Kleiman nos assegura de que "o aluno não encontra espaço de ação na escola, nem mesmo na aula de leitura, dada a banalidade das atividades que são inventadas para preencher seu tempo de leitura nesse contexto".[41]

É curioso observar que as aulas seguem sempre esse mesmo padrão, sem alterações, a não ser nas aulas de expressão escrita, nas quais a professora realiza trabalhos em grupo, e os alunos produzem textos coletivos, seguindo as orientações do livro didático, mas não compartilham os textos produzidos por meio da leitura com os colegas, somente entregam suas redações ao professor após a finalização da atividade.

Romper com essas práticas, como bem salienta Cordeiro não implica apenas uma apropriação de novos métodos ou de novas técnicas, mas, sobretudo, uma concepção de leitura pautada na interação entre texto e leitor. A autora salienta que:

> Enfim, a leitura, esse ato silencioso, por mais paradoxal que pareça, termina por produzir um discurso ruidoso sobre ela, mas silencia em ações conseqüentes para a formação da cidadania. Se, por um lado, é um ato concreto e observável, que demanda faculdades cognitivas do ser humano, por outro, ela se realiza em um contexto histórico e social, no qual se circunscrevem seus leitores. Toda leitura, portanto, porta uma voz e múltiplos sentidos que dialogam com a cultura e os esquemas dominantes de uma época.[42]

Quando entrevistados, os professores são unânimes em afirmar que os alunos da zona rural são mais interessados, bem comportados, obedientes e mais inteligentes que os da zona urbana, apesar de todos, sem exceção, considerarem que eles "falam muito errado", "cometem erros ortográficos gravíssimos", não lêem com desenvoltura, têm vergonha de ler oralmente, são lentos para fazer os exercícios na sala de aula. Um dos professores entrevistados salientou que os alunos têm "escrita péssima" e "leitura péssima". A justificativa para tal ocorrência, na opinião dos professores, é que os alunos vêm de classes multisseriadas.[43]

Nas aulas em que foram realizadas atividades de leitura, constatamos que os professores corrigem os "erros" cometidos pelo aluno no momento em que estão fazendo a leitura. Por conta disso, parte significativa dos alunos se mostra envergonhada ao fazer a leitura oral na sala de aula. Além dessa postura do professor, muitas vezes, os alunos são motivo de risadas para os colegas quando lêem baixo, gaguejam ou falam uma palavra "errada". Alguns alunos se recusam terminantemente a fazer esse tipo de leitura, mesmo quando o professor ameaça "tirar ponto".

Os professores salientaram que concebem a leitura como importante para a aprendizagem dos conteúdos. Os critérios de avaliação da leitura são: ler com desenvoltura e responder corretamente às questões de interpretação. Nesse aspecto, afirmaram que os alunos têm muita dificuldade com interpretação de textos, o que é confirmado pelos próprios alunos. Em relação ao primeiro critério de avaliação, percebe-se que os alunos que têm vergonha de ler ou que possuem algum outro tipo de dificuldade não conseguirão ser bem avaliados.

Quando entrevistados, os professores afirmaram trabalhar com outros tipos de texto além do livro didático, a exemplo de livros de literatura infanto-juvenil, mas isso não foi confirmado nas observações em sala de aula.

As aulas observadas indicaram que a leitura não ocupa posição de destaque na sala de aula e que os professores utilizam a leitura como meio de trabalhar outros conteúdos e a interpretação de textos. Segundo os alunos, com muita freqüência, há leitura silenciosa na sala. Ainda no segmento A do fluxo escolar, cujo projeto enfatiza a leitura como atividade principal, isso também não ocorre.

Quanto aos alunos, a partir das respostas, foi possível observar que 96,5% deles lêem por prazer e apenas 3,5%, por obrigação. Percebe-se ainda que a leitura é algo atrativo para esses alunos, o que

[41] KLEIMAN, 2001; p. 8.

[42] CORDEIRO, 2004; p. 97.

[43] Nessas classes, são oferecidas duas ou três séries juntas. Na escola de Barra, temos a primeira e a segunda séries em uma sala e a terceira e a quarta em outra.

é um bom sinal considerando a falta de interesse constantemente demonstrada pelos alunos.

Na segunda aplicação do questionário, chamou atenção a fala de um aluno quando disse que não gostava de ler de jeito nenhum, porque achava que falava tudo errado, e as pessoas também diziam que ele falava tudo errado. Ele sentia muita vergonha de ler oralmente, e até quando a professora pedia para fazer leitura silenciosa ele ficava só "oiando", só lia para responder questões de testes e provas e, mesmo assim, quando "tá precisando de ponto". Indubitavelmente, a fala desse aluno traduz o pensamento de muitos outros estudantes nesse contexto.

Portanto, o professor precisa se "despir" de todos os tipos de preconceito, principalmente o lingüístico, contribuindo para que o seu aluno tenha competência para transitar entre as duas variedades lingüísticas em questão.

As respostas dos alunos mostram que a não-familiaridade com as palavras do texto é um grande problema para eles, o que demonstra a inexistência de um trabalho prévio e efetivo com o significado das palavras desconhecidas. Ao falar da existência de "palavras difíceis", está implícito o distanciamento entre o universo vocabular do aluno e a "língua da escola".

Nesse aspecto, ao observar as aulas, foi possível compreender por que o vocabulário é considerado um problema para o aluno, já que não há um estudo, prévio ou posterior, das palavras desconhecidas encontradas no texto.

É importante considerar a dificuldade dos alunos provenientes das camadas populares e, sobretudo, da zona rural, de compreender a língua veiculada pela escola, visto que não há espaço na escola para os diversos falares presentes na sociedade, principalmente se considerarmos que são falantes de um português não-padrão. Bagno define o PNP como:

> a língua da grande maioria pobre e dos analfabetos do nosso povo. É também, conseqüentemente, a língua das crianças pobres e carentes que freqüentam as escolas públicas. Por ser utilizado por pessoas de classes sociais desprestigiadas, marginalizadas, oprimidas pela terrível injustiça social que impera no Brasil, (...) o PNP é vítima dos mesmos preconceitos que pesam sobre essas pessoas. Ele é considerado "feio", "deficiente", "pobre", "errado", "rude", "tosco", "estropiado".[44]

Nesse sentido, a língua dos negros das comunidades quilombolas é vítima não só da injustiça social, mas principalmente da *injustiça racial* existente nesse país. Faraco chama a atenção para a existência da *norma lingüística* responsável pela identificação de um grupo:

> (...) numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas lingüísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquela de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante.[45]

Ao analisar a língua falada na comunidade desses alunos, é perceptível o uso de uma modalidade lingüística diferente da chamada *norma culta*. Daí, os professores ressaltarem o fato de os alunos "falarem muito errado", concepção internalizada e difundida pelos próprios falantes dessa língua, responsável pela baixa auto-estima de alguns alunos. Para Bortoni-Ricardo, "o conceito de 'erro gramatical' é tão-somente uma questão de diferença entre dois dialetos".[46]

Assim, observa-se o grande uso por parte dos jovens estudantes quilombolas de formas como "ponhá" (pôr), "ieu" (eu) e "óia" (olha), além de uma notável economia lingüística nas concordâncias nominal e verbal, sendo por isso alvo de críticas, seja por parte dos colegas, seja por parte dos próprios professores.

Sobre isso, os alunos relatam que são criticados: "Na escola, porque eu falei uma palavra diferente"

[44] BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 1997; p. 26.

[45] FARACO, 2002; p. 38.

[46] BORTONI-RICARDO, S. M. *"Nós cheguemu na escola, e agora?": sociolingüística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005; p. 37.

Negro e educ_4A.indd 204 8/8/07 10:53:21 PM

(I., 15 anos); "Aconteceu que eu estava conversando com minha colega e outra pessoa estava me criticando" (L., 17 anos); "Aconteceu na escola, pelos próprios colegas, e às vezes até pelos professores" (C., 20 anos); "Na escola mesmo, quando eu estava conversando com uma colega, uma outra pessoa estava rindo de mim, dizendo que eu não sabia falar direito, isso pra mim já foi uma crítica" (M., 16 anos); "Porque as pessoas da zona rural são consideradas caipiras" (A., 21 anos).

O discurso dos alunos evidencia a percepção que eles têm de como o seu modo de falar é motivo de crítica, chacota e risadas por parte dos colegas e até mesmo por parte de alguns professores. Sem dúvida, esse fato contribui para o silenciamento dos alunos vítimas desse tipo de discriminação. Desse modo, o que é visto pela professora como disciplina na verdade é um recalque, conseqüência do medo de falar e ser criticado. Por meio das visitas realizadas à comunidade, foi possível perceber que esse silenciamento é compartilhado por parte significativa dos habitantes locais, sobretudo quando o interlocutor o faz pela norma culta. Assim, o professor não deve utilizar a fala dos seus alunos como parâmetro para avaliá-los negativamente. A capacidade de um indivíduo não é medida pela língua que ele fala.

Como conseqüência do preconceito lingüístico dos professores, justificado muitas vezes por uma tradição escolar da qual ele não sabe como escapar, a tendência é de que os alunos continuem com baixo rendimento na prática de leitura e que, como os próprios professores afirmam, continuem lendo "pessimamente, sem desenvoltura e com dificuldades de interpretação dos textos lidos". Não é à toa que, ao avaliar o seu desempenho individual, 10,4% responderam que lêem de modo excelente, 37,9%, bom, e a grande maioria (51,7%), regular.

Os próprios alunos reconhecem ter dificuldades de ler com mais rapidez, ler "alto", ler "palavras difíceis" cujo significado desconhecem e na interpretação dos textos por não conseguir compreender o que o texto diz. Tal ocorrência é natural, principalmente a dificuldade de ler palavras difíceis e de interpretar os textos lidos, pois, corroborando com o posicionamento da sociolingüista Bortoni-Ricardo, prevalece nos textos uma linguagem de acordo com "as regras da norma-padrão e da cultura dominante, a única forma considerada legítima e adequada para a manifestação na modalidade escrita da língua"[47]. Em decorrência disso, a autora salienta que, "para uma grande parcela da população brasileira, qualquer ato de leitura é potencialmente uma experiência de comunicação transcultural". Isso se aplica bem aos estudantes da comunidade quilombola de Barra, cuja barreira na leitura, por mais que gostem de ler, é a língua.

Alguns sociolingüistas discordam dessa posição defendendo que as dificuldades encontradas por alunos cuja fala é desprestigiada estariam relacionadas não às diferenças lingüísticas, mas a um racismo institucional. Para Bortoni-Ricardo, entretanto, "o conhecimento sistemático das diferenças lingüísticas pode ser um recurso eficaz no combate a esse preconceito".[48] O argumento da autora procede quando se admite a presença do duplo preconceito no ambiente escolar: o racial e o lingüístico. Contudo, ambos os tipos de preconceito precisam ser combatidos com a mesma veemência, o que implica não só o conhecimento das diferenças lingüísticas, mas também a aceitação dessas diferenças.

Em relação às aulas observadas, estas nos permitiram notar o quanto a leitura é vista apenas como mais uma tarefa da disciplina de língua portuguesa e não como uma "ferramenta" capaz de proporcionar ao aluno a aquisição de possibilidades de compreensão profunda dos textos ou, segundo os alunos: "Para aprendê mais, conhecê mais"; "Pra muita coisa, a gente vai pra um lugá tem uma praca assim, indicando, se a pessoa não subé lê, ela perde"; "Pra gente fica mais orientado das coisa, mais informado, lê as praca". Um deles acrescentou: "Pra lê correto e falá um pouco mais correto".

[47] BORTONI-RICARDO, 2005; p. 79.

[48] BORTONI-RICARDO, 2005; p. 149.

Tais respostas corroboram com a concepção de leitura como instrumento didático de aprendizagem de conteúdos. Obviamente, por meio da leitura, ampliamos o nosso conhecimento. Entretanto, a leitura não deve se restringir a essa função. Também existe o prazer de ler um texto que seja capaz de nos emocionar e de nos fazer rir para ampliar nosso conhecimento de mundo, entre tantos outros motivos. Assim, podemos nos considerar leitores e ser leitores, o que, conforme Cordeiro, "significa ter tido, ao longo da vida, oportunidades de práticas leitoras capazes de desenvolver hábitos e gosto pela leitura, além de condições materiais de acesso aos livros"[49]. Certamente, isso está vinculado ao gosto pela leitura, dependendo muito das práticas "leitoras" do indivíduo, da forma como a leitura está inserida no currículo escolar e da metodologia do professor quanto às estratégias de leitura utilizadas no espaço escolar.

Na relação com a escola, esta se mostra positiva, pois os entrevistados afirmaram gostar muito da escola, ainda que tenham dificuldade de aprendizagem dos conteúdos. Somente um, no segundo questionário, afirmou: "É o jeito ir, é o jeito gostá".

Vale ressaltar ainda a dificuldade de adaptação e entrosamento no início, segundo depoimento dos próprios alunos, quando vão para a quinta série, e isso ocorre porque eles saem da quarta série de uma escola localizada na própria comunidade (onde a professora faz parte desse universo, fala a "linguagem" deles, conhece o modo como eles concebem a vida, a cultura, sabe a até participa da história de vida de cada um) e vão para um outro espaço onde isso muitas vezes não é levado em conta.

Eis aqui outro problema: o currículo escolar. Os conteúdos que são trabalhados na escola estão distantes da cultura desse aluno. Todos eles, sem exceção, quando não estão na escola, estão na roça ou ajudando nos trabalhos domésticos. À noite, assistem televisão, e alguns deles alunos não possuem nem mesmo aparelho de tevê em casa.

As respostas dadas pelos alunos no questionário confirmam que a leitura, seja oral ou silenciosa, tem pouco espaço na sala de aula, prevalecendo as aulas expositivas, nas quais os professores monopolizam a fala e também a leitura. Essa prática ficou nítida nas aulas que observamos, pois havia um predomínio da leitura do texto feita pelo professor, seguida de resolução de exercícios pelos alunos e de sua posterior correção. Aqui, mais uma vez, se evidencia o silenciamento dos estudantes.

Nesse sentido, é importante considerar que o silenciamento não se dá somente quando o professor monopoliza a fala na sala de aula, principalmente como forma de poder, mas também ocorre quando o aluno resiste em tratar de certos temas, principalmente da prática do professor ou da escola de maneira geral, como se determinadas coisas não pudessem ser ditas.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Não pretendemos aqui defender a substituição da língua falada pelos alunos quilombolas por outra, mais "correta", mas, sim, enfatizar a variação lingüística como *variação* e não como *erro*. Daí, a importância da presença de diversas "culturas lingüísticas" não só na escola, mas em outros espaços sociais, no sentido de trazer um outro olhar para a diferença lingüística, derrubando o olhar preconceituoso que tem vigorado historicamente.

Conseqüentemente, o ensino de língua *materna* se constituiria num espaço de reflexão acerca da variação lingüística, onde as pluralidades cultural e lingüística estariam presentes no currículo escolar, sem restrições nem preconceitos, e onde, conseqüentemente, as práticas de leitura seriam significativas e prazerosas.

As atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula devem se constituir num espaço para que o aluno se posicione, onde a sua voz seja ouvida, desconstruindo o silenciamento cotidiano, seja o imposto pelo professor, seja aquele assumido pelo aluno como forma de resistência.

A linguagem de um povo faz parte da sua identidade. Assim, a comunidade quilombola de Barra do Brumado tem preservado uma identidade

[49] CORDEIRO, 2004; p. 97.

lingüística que remonta à sua ancestralidade africana, invisibilizada e negada durante séculos. Certamente, a língua que a comunidade fala hoje, assim como em outros lugares desse país, é fruto do processo de reestruturação da língua do colonizador em contato com as línguas africanas e com as demais línguas que aqui se adentraram, estando mais próximas dos falares dos nossos antepassados.

Nossos dados indicam que a cultura escolar não contempla a cultura dos estudantes da comunidade quilombola, muito menos sua língua, fazendo com que seu desempenho seja conseqüência de uma escola *estranha*. Este estudo visa contribuir para uma melhor compreensão do ambiente escolar e de seu papel no desenvolvimento e no desempenho do estudante negro, assim como para a "construção" de uma *avaliação lingüística afirmativa*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. J. "Ensinar português?". In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4.ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

ARAÚJO, C. H.; CASTRO DE ARAÚJO, U. *Desigualdade racial e desempenho escolar*. Brasília: Inep, 2005. Brasília: Inep, 2003 (disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/araujo_ubiratan.htm).

ARAÚJO DOS SANTOS, R. S. *Quilombolas: tradições e cultura da resistência*. São Paulo: Aori Comunicação, Marketing e Produções Culturais, 2006.

BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor:alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, S. M. *"Nós cheguemu na escola, e agora?": sociolingüística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

CARENO, M. F. *Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras*. São Paulo: Arte e Ciência, 1977.

CHRISTINO, B. P. *"Português de gente branca": certas relações entre língua e raça na década de 1920*. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

CORDEIRO, V. M. R. Itinerários de leitura no espaço escolar. *Revista da Faeeba*, v. 4, n. 21, p. 95-102. Salvador, jan./jun. de 2004.

FABRÍCIO, B. F. "Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso". In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. "Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós". In: BAGNO, M. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

GURGEL, M. C. L. G. "Leitura: representações e ensino". In: VALENTE, A. (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GERALDI, J. W. "Concepções de linguagem e ensino do português". In: *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HENRIQUES, R. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: Unesco, 2002.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2001.

LUCCHESI, D. "Norma lingüística e realidade social". In: BAGNO, M. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras/ Autores Associados, 1994.

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

OLIVEIRA, V. M. *O uso do modo subjuntivo em orações relativas e completivas no português afro-brasileiro*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.

PESSOA DE CASTRO, Y. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks, 2005.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

QUEIROZ, S. *Pé preto no barro branco: a língua dos negros da Tabatinga*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

ROCHA, R. A. *Efeitos da Barragem Luís Vieira sobre as comunidades de Barra, Bananal e Riacho das Pedras no município de Rio de Contas (BA)*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

SILVA NETO, S. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 5.ed. Rio de Janeiro/Brasília: Presença/Instituto Nacional do Livro, 1986.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. "Português na escola: história de uma disciplina curricular". In: BAGNO, M. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

VOGT, C.; FRY, P. *Cafundó, a África no Brasil: língua e sociedade*. São Paulo/Campinas: Companhia das Letras/Editora da Unicamp, 1996.

Negro e educ_4A.indd 208 8/8/07 10:53:24 PM

Estudantes Negros Como Leitores de Literatura Afro-Brasileira e a Identidade Racial

ASSUNÇÃO DE MARIA SOUSA E SILVA | Mestre em ciência da literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora da Universidade Estadual do Piauí e da Universidade Federal do Piauí, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro da Uespi
asmaria@terra.com.br

Orientadora | **Maria do Carmo Alves do Bonfim** (UFPI)

Primeiro, o ferro marca / a violência nas costas. /
Depois, o ferro alisa / a vergonha nos cabelos.
Na verdade, o que se precisa / é jogar o ferro fora /
e quebrar todos os elos / dessa corrente / de desesperos.
Luiz Silva (Cuti)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nos fez compreender a realidade dos estudantes negros do Colégio Estadual Zacarias de Góis, conhecido como Liceu Piauiense, em Teresina (PI). No processo, pudemos constatar que a leitura em sala de aula, mecanismo eficaz na afirmação[1] e na formação da personalidade de leitores cidadãos, deve ser a preocupação primeira de gestores escolares e educadores.

A investigação sobre a leitura, fator que contribui para o processo de identidade racial dos estudantes negros das três séries do ensino médio do Liceu Piauiense, nos indica, no primeiro momento, que as práticas de leitura de textos literários de autores afro-brasileiros são limitadas, fragilizando uma via estimulante da percepção dos estudantes sobre as relações raciais no contexto da escola, percepção que aviva as vivências e ajuda na reflexão sobre os conflitos que perpassam as relações raciais, e, no segundo momento, nos traz a despreocupação por parte da escola, sobretudo dos professores, de contemplar no projeto pedagógico, ou especificamente no planejamento de disciplina, conteúdos que dizem respeito à história e à cultura dos afro-brasileiros, como obriga a Lei 10.639/2003.

Ao nos deparar com o fato de como se efetivam as relações sociais na escola, percebemos que, por razões várias, essa instituição não vem respondendo à sua função social de espaço de transmissão de conhecimento e de construção de vivências que garantam a promoção da dignidade das pessoas.

Nesse sentido, algumas medidas educacionais visam modificar a situação de exclusão de pessoas negras, com políticas ações afirmativas prenunciando um futuro mais promissor na nova ordem social. No entanto, ainda perdura a indiferença diante de posturas de intolerância relativas à convivência com pessoas afrodescendentes. Isso advém de uma visão cultural unilateral arraigada e sustentada pela concepção de educação universalista que privilegia a cultura dominante em seus variados aspectos, desde a escrita de uma história sob o ponto de vista branco e eurocêntrico até a valorização de uma arte visual ou escrita feita pelos autores canônicos ocidentais ou sob esse modelo. Talvez isso explique por que não se dá atenção à poesia de autores afro-brasileiros. Suas obras, embora abundantes, ainda não fazem parte do repertório escolar.

[1] Maria Alice Farias comenta que os pesquisadores franceses Baudelot, Cartier e Detrez publicaram, em 1999, uma pesquisa com mil alunos de escolas públicas francesas e constataram que a leitura comum/afetiva, em que há a identificação do leitor com o que ele lê, afirmando a sua personalidade, "formulando julgamentos éticos a propósito de situações e personagens, se prolongando ao mesmo tempo nas leituras, nas experiências ou nos questionamentos pessoais". Ver FARIAS, M. A. *Como usar a literatura infantil em sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como Usar em Sala de Aula); p. 16 e BAUDELOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. *Et purtant ils lisent.* Paris: Seuil, 1999.

Negro e educ_4B.indd 209 8/8/07 10:54:29 PM

Por sua natureza e suas funções, a arte poética vem para instruir e/ou agradar. Aristóteles pensava nessa dupla finalidade, também reconhecida por Horácio, identificando "a fusão do doce e do útil" (*dulce et utile*). Desse modo, o prazer é entendido como fruição, uma "contemplação aquisitiva", e a utilidade é compreendida como seriedade ou o "poder da instrução", isto é, uma "seriedade estética"[2] que conduz a uma visão mais abrangente da realidade, permitindo "compreender e regular o comportamento humano e a vida social"[3].
Por essa via, evidenciamos o valor literário como um bem estético que ativa o conhecimento de mundo em que a "experiência literária" desenvolve a subjetividade. A adoção da poesia escrita por afro-brasileiros poderia trazer um novo conteúdo para a subjetividade de nossos estudantes, principalmente aos alunos negros.

O alinhamento discursivo entre a realidade dos estudantes, a literatura e a identidade nos permite observar os impasses que se dão nas relações raciais brasileiras, momentos que trazem prejuízos à pessoa negra e dificultam sua inserção nos diversos contextos sociais, sobretudo na escola. Há rasuras, fragilidades e indiferenças, e, sendo um espaço de conflito, a escola reproduz prioritariamente as relações de poder e discriminação, isto é, se, por um lado, sedimenta um modelo pautado pela ideologia burguesa dominante de preservação de práticas e saberes distantes da realidade da grande maioria pobre e negra, por outro, a escola também é palco de expectativas dos estudantes e de experiências, ainda que pontuais, criando novas percepções e promovendo novas maneiras de conviver com a pluralidade cultural.

OS ESTUDANTES E A LEITURA NA ESCOLA

Os sujeitos leitores com os quais a pesquisa foi realizada, nas três séries do ensino médio dos períodos da manhã e da tarde no Colégio Liceu Piauiense, de modo geral, demonstraram um contato limitado com textos integrais de autores brasileiros em atividades de sala de aula. Por parte do professor, predomina o uso de fragmentos de textos com a finalidade de abastecer o estudante com conteúdo para o exame do vestibular.
Nesse sentido, por meio das entrevistas feitas com os professores e da aplicação de questionário aos alunos, detectamos, na primeira fase do projeto, que não há atenção ao planejamento e à execução conjunta (de todos os agentes da escola) de atividades com leitura, nem tampouco identificamos uma preocupação por parte dos gestores de dispor aos alunos alternativas de leitura, visto que a biblioteca passou o ano de 2005 em reforma, sem que os alunos tivessem outro espaço específico para a prática de leitura e pesquisa que não fosse a sala de aula.

Os primeiros resultados colhidos dos escritos dos estudantes nos questionários nos levam a identificar os sujeitos leitores destoantes daquele "que se manifesta como estrategista"[4] consciente de seu papel de articulador das idéias do texto, conforme aponta Nunes quando trata dos espaços de leitura e dos perfis dos leitores na escola.
Deparamo-nos então uma história de leitura que vai se constituindo mais pela instituição escola, por meio do professor, do que pelo leitor em si, pela fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra e pelo modo como a escola (especificamente o professor) administra a leitura em sala de aula. Assim, se desenvolve uma postura subserviente do aluno diante do que é solicitado em sala de aula pelo professor, até porque, muitas vezes, este impõe tal postura ao aluno.
Numa conversa informal, um dos professores revelava sua autoridade incontestável. O aluno tinha que ler os textos que ele passava, porque o professor "não estava ali para brincar", por isso, na sala dele, nunca houve problema, pois os alunos o obedeciam. Por meio dessa prática, é possível observar uma concepção de autoridade que reforça

[2] WELLEK, R.; WARREN, A. *Teoria da literatura*. 5.ed. Lisboa: Europa-América, 1971; p. 34.

[3] COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonive Paes Barreto Morão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

[4] NUNES, J. H. "Aspecto da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade". In: ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores*. São Paulo: Pontes, 1998.

Negro e educ_4B.indd 210 8/8/07 10:54:29 PM

o estado de violência simbólica de que trata Bourdieu e Passeron[5]. A escola reproduz uma visão organizativa de mundo que se efetiva no currículo, no planejamento e nas aulas por meio de uma ação pedagógica que implica imposição e inculcação de valores dominantes que muitas vezes não respondem aos anseios da maioria dos alunos.

Nesse cenário, ao atentar para a identificação das práticas de leitura dos estudantes que envolvem questões étnico-raciais, constatamos que a maioria não tem acesso a textos que tratam das questões ou das relações raciais de maneira sistemática e continuada. Todavia, há experiências pontuais. Em entrevista com a coordenadora de português do ensino médio não Liceu Piauiense, visualizamos um projeto de leitura de poesia realizado em 2004, em que o foco era o estudo da poesia e a música como função social, obtendo resultados significativos com as turmas trabalhadas, aliando leitura e produção textual.

NO CENÁRIO CONTINUÍSTA, AS EXPERIÊNCIAS INOVADORAS E AQUELAS CONSERVADAS PELOS PROFESSORES

O projeto Poesia e Música: uma Abordagem da Influência da Literatura Social, coordenado pela professora Leonildes, foi selecionado para concorrer ao Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiência de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), conquistando o sexto lugar entre os 22 melhores do País. Iniciativa da professora de português, o projeto estimulou o aluno a refletir sobre sua raça, levando para a sala de aula textos de autores negros, além de abrir intercâmbio cultural com o Movimento Coisa de Nego na cidade de Teresina. Ao identificar que a maioria dos estudantes do Liceu era negra, a professora sentiu necessidade de ler mais sobre o assunto, conhecer trabalhos teóricos sobre o negro e chamou o poeta negro Ruimar Baptista para conversar com os alunos e refletir sobre a importância de "ser negro na literatura brasileira". Pela entrevista realizada com a professora, tomamos conhecimento de que o projeto deu resultados significativos para os estudantes que participaram, e:

> (...) os alunos já queriam participar do movimento, já queriam fazer trancinha... Isso eu acho que é uma resposta certa a tudo o que eles ouviram, de aceitação. Se realmente eu sou "moreninha" ou sou mesmo escura, é porque eu sou e tenho que me assumir e, se eu não sou, eu tenho que respeitar também o outro. (L., professora) [6]

A realização de debates, leitura e produção de texto desmistificou a história contada apenas pela versão oficial, apresentando aos alunos um outro olhar sobre os fatos. E a professora conclui:

> Eu acho que o que falta no aluno é só uma semente... Você planta alguma coisa, porque eles recebem, aceitam naturalmente, passam a criticar, debater. Às vezes, o aluno não tem oportunidade de conhecer, eles não sabiam quem era o poeta. Com certeza, a partir daí, passaram a valorizar, a conhecer, e eu passei a ler mais a poesia dele, achei interessante suas poesias, inclusive uma que eu nunca esqueci chamada "Negritude, negridade" (...). (L., professora)

Paralelamente a esse registro, as entrevistas realizadas com mais dois professores que não trabalharam no projeto foi importante para conhecer o outro lado da realidade da escola, saber como a leitura em sala de aula e o uso de textos de autores afro-brasileiros se desenvolviam no dia-a-dia da escola. Essa troca nos ajudou a identificar as dificuldades de acesso a textos literários completos e a falta de condições didático-pedagógicas para os professores trabalharem. O número de cópias de texto é reduzido, e os alunos não dispõem de um acervo diverso e rico na biblioteca, até mesmo em razão da reforma na escola, a biblioteca estava fechada, e, por razões econômicas, o professor

[5] BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

[6] Os nomes de professores e alunos foram abreviados para evitar sua exposição desnecessária. Além disso, optamos por conservar a transcrição dos comentários opiniões, não alterando a construção original dos textos por parte de seus enunciadores.

tem limitações para adquirir livros e revistas atualizadas de sua área. Esses são alguns motivos que levam o professor a usar fragmentos de textos e quase não trabalhar com contos ou romances, quase sempre privilegiando crônicas e poesias.

Quando se trata do uso de textos literários de autores afro-brasileiros, a situação fica mais difícil, pois há o desconhecimento, por parte do professor, de que existe uma literatura afro-brasileira. A escassez de publicações desses autores, a necessidade de, ao encontrar tais produções, identificarmos epistemologicamente a abordagem sobre as relações raciais são medidas de significativa relevância, o que ajudará a orientar o professor quanto à forma de trabalhar os textos e estimular essas leituras em sala de aula, pois, conforme as entrevistas, não há indícios desse tipo de prática:

> A gente não teve oportunidade de encontrar um texto que coloque essa questão, eu digo, um texto literário. Porque não-literário temos muitos, mas eu ainda não encontrei, assim, um texto que literariamente trate disso. Não houve. (...) É uma questão que reconheço que deve ser discutida, eu pretendo levar um texto não-literário para minha turma de terceiro ano da noite, que é uma turma de português, gramática, que eu levo textos assim, posso levar qualquer texto. Eu pretendo levar isso para discutir, sobre esse tema, nessa turma. Porque, nas turmas de segundo ano, até talvez desse para levar Castro Alves. Mas a poesia de Castro Alves, acho que não tem, assim, essa conotação que a gente quer hoje, que pede para o tema hoje, não tem, né? Em Castro Alves, o negro aparece mais de maneira muito metaforizada... Também é da época, não vamos culpar o poeta, eu acho que não dá pra gente pegar bem (...). Não dá pra pegar o sentido que a gente quer e corrigir a coisa, essa coisa que é chamada de preconceito racial. (W1, professor)

Aqui se revela a grande lacuna da escola de não fornecer publicações e fomentar discussão, de não promover um planejamento que contemple a Lei 10.639/2003 nos ensinos fundamental e médio.

Já a professora W2, que também lecionava em três séries do ensino médio, diz que a questão do racismo foi colocada por ela em sala de aula quando explorou o período literário do realismo. Pelos títulos mencionados em sua fala, a professora trabalha com os autores instituídos no cânone brasileiro, isto é, aqueles que são reconhecidos como formadores da nossa identidade cultural e modelares para a compreensão do Brasil e do povo brasileiro, constantes nos manuais de literatura nos ensinos médio e superior. Ela cita José de Alencar, Machado de Assis e Graciliano Ramos, seguindo o estudo das escolas literárias, e revela que os temas debatidos em sala de aula surgem conforme os textos desses autores são suscitados, sem preocupação com o tema racial especificamente:

> Essa discussão não partiu de um texto determinado, ou seja, foi dentro da escola do realismo que a gente começou a traçar as nossas realidades. (...) Como diz o ditado "tapar o sol com a peneira", que não há racismo. Uma minoria de dois ou três alunos acreditam que não, (...) boa parte dos alunos opinou pela realidade, que realmente há esse racismo. (W2, professora)

A fala dos professores anuncia uma despreocupação quanto à discussão sobre questões raciais e outras, como homossexualismo, ecologia e questões de gênero. Quando há debate, este acontece de maneira esporádica, não levando em conta o planejamento nem a execução do projeto pedagógico, que não foi mencionado pelos professores em nenhuma das entrevistas.
As experiências espontâneas e profícuas, como a da professora L., que dão uma dimensão significativa para a escola não permitem, no entanto, por seu caráter esporádico, uma vivência permanente do tema na sala de aula. Realizadas por um período e depois esquecidas, essas experiências não são retomadas por outros professores nem colocadas em avaliação ou discussão no momento do planejamento pedagógico. Então, o que poderia fazer da escola um referencial de competência e qualidade implica posturas liberalistas, de valor, mas sem continuidade, marcadas por lacunas na formação plena do estudante. A escola precisa envolver os seus agentes na comunhão e no ato de educar de que fala Freire[7], em que gestores,

[7] FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

Negro e educ_4B.indd 212 8/8/07 10:54:31 PM

professores, alunos e funcionários possam contribuir para a elaboração do projeto pedagógico, colocando em foco as questões mais prementes do dia-a-dia do aluno. Desse modo, todos devem atentar para o fato de que:

> Numa sociedade multirracial e multicultural como a brasileira, em que hierarquias discriminatórias e idéias preconcebidas regem relações sociais, relações raciais, os professores têm de saber identificar e controlar os preconceitos e estereótipos que marcam suas concepções, ações, procedimentos pedagógicos. A omissão dos currículos de formação de professores relativamente à pedagogia de combate ao racismo e a discriminações lhes tem impedido de ter acesso a informações e procedimentos necessários para criticar concepções, ações que contrariam os proclamados objetivos de educação transformadora, de sociedade justa, de formação do cidadão, contidos reiteradamente nos planos pedagógicos das escolas e nos planos de ensino dos professores.[8]

Portanto, é preciso inserir no dia-a-dia da escola os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na perspectiva de discutir os avanços e os recuos a partir dessa orientação, permitindo que os professores apresentem suas contribuições para o desenvolvimento curricular da escola.
É preciso que os professores verifiquem como os PCNs tratam as questões raciais e compreendam que a proposta que ali se encerra "omite as tensas e dolorosas relações étnico-raciais no Brasil, não propõe encaminhamentos visando reeducá-las e, além do mais, se constitui em versão atualizada do discurso da democracia racial"[9]. Então, deve-se conhecer e emitir um pensamento crítico diante da questão, abrindo novas perspectivas com base na execução da Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e inclui a história e as culturas afro-brasileira e africana nos currículos escolares.
Isso exige leitura, discussão e reflexão do professor. Enfim, um compromisso humano e social, como frisa Petronilha Silva.

EXPLICANDO O MÉTODO

Toda pesquisa pressupõe procedimentos de coleta de dados que comporão o *corpus* a partir de critérios que melhor nos levem aos resultados pretendidos. Optamos aqui pela investigação teórica dos temas envolvidos na pesquisa, pelo delineamento do *corpus* e pela compilação do *corpus* em textos que intitulados "impressões da pesquisa", além do levantamento de dados por séries e análise. No segundo momento, houve a releitura bibliográfica, o redirecionamento de pesquisa, o delineamento de novo *corpus* para atender aos demais objetivos, a compilação do *corpus* e das impressões pessoais, a análise e a conclusão.

O *corpus* decorrente dos questionários serviu como ponto de partida para delinear o perfil dos alunos investigados, a que contexto social eles pertenciam com suas devidas representações e quais histórias de leitura esses sujeitos traziam em sua bagagem cultural. A coleta foi feita em sala de aula com a nossa presença e a do professor. No momento seguinte, investigamos quais fatores influenciam na percepção dos textos pelos alunos, como eles se reconhecem nos textos e de que modo os sentidos dos textos interferem na postura identitária de cada um na sociedade e especificamente no contexto escolar.
Essa etapa foi realizada com duas intervenções nas turmas anteriormente escolhidas, sem a presença do professor. Nelas, primamos por algumas posturas que merecem ser citadas. Esclareceu-se para os alunos que aquela não seria uma aula de interpretação de texto, não direcionamos os alunos para apreender determinado ponto de vista sobre os textos, apenas apresentamos os textos e, em seguida, colocamos no quadro os pontos a serem escolhidos e comentados, enfatizando que o momento não requeria postura avaliativa nem coerciva, primando pela liberdade do aluno escrever o que lhe conviesse.

Nos dois últimos encontros, antes de começar o processo de leitura dos textos, apresentamos

[8] SILVA, P. B. G. "Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras". In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2.ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

[9] SILVA, 2005.

os resultados da primeira fase da pesquisa e explicamos por que estávamos ali novamente. Nesse momento, expusemos o perfil dos alunos do Liceu Piauiense e conduzimos o momento.

A análise e a interpretação dos resultados revelam que houve momentos importantes para os estudantes no que se refere ao rompimento das rasuras dos "horizontes de expectativas" de leitura dos alunos. A indiferença observada em relação ao tema se transforma numa postura de percepção, mais aguçada e interessada. Assim, apreendemos como os textos contribuem para o reconhecimento e a identificação do sujeito leitor. Assim, revelamos a natureza dos depoimentos dos sujeitos como leitores da literatura afrodescendente, estabelecendo um parâmetro da realidade do estudante negro em sala de aula. Do mesmo modo, optamos por uma análise que nos permitisse perceber mudanças no modo como os alunos pensam sua identidade racial.

OS PERFIS DOS ESTUDANTES PESQUISADOS E ALGUMAS REFLEXÕES

A fim de conhecer os perfis dos estudantes e suas condições nas práticas de leitura, verificamos, nos questionários aplicados, que os alunos expressam uma ausência de diálogo quanto à escolha de livros ou textos a serem lidos dentro e fora de sala de aula. Esse dispositivo poderia melhorar a relação entre o professor e o estudante e entre o estudante e a leitura, pois cria o hábito de leitura e enriquece a história de leitura de cada um.

A primeira variante investigativa é a cor. Do universo de 86 alunos que responderam ao questionário, distribuídos não eqüitativamente nas três séries do ensino, a maioria assinalou ser pertencente ao grupo de pardos. No entanto, observa-se a presença de muitos negros, corroborada pelo censo escolar de 2005 da Secretaria da Educação do Estado do Piauí. Por exemplo, em uma turma de primeiro ano, 21% dos alunos se identificaram como brancos; 24%, como negros; 48%, como pardos; 7%, como amarelos. Nas salas em que entramos, não foi registrada a presença de alunos descendência asiática ou indígena, e 7% dos alunos do primeiro ano se autodeclararam amarelos.

A inquietação ou a hesitação por parte do estudante em dizer sua cor resulta do percurso histórico em que se situa a imagem do negro. O Brasil é um país de maioria mestiça. Durante séculos, a ideologia e a política de branqueamento dominaram os estratos políticos e sociais. A idéia de quanto mais semelhante ao branco, maior a possibilidade de inserção do negro na sociedade vem sendo alimentada por comportamentos discriminatórios até os dias de hoje. A solicitação de "boa aparência" nos anúncios de emprego e na mídia não é gratuita. Atrás do discurso despretensioso, certamente há uma carga ideológica predominante no pensamento brasileiro, assunto de que tratara Munanga.
Por mais que o processo de branqueamento não tenha vigorado, seu ideal, como já frisamos, está incutido no inconsciente coletivo, balizando as relações sociais e fomentando o racismo. Disso, resulta o silenciamento da pessoa negra:

> Esse silêncio não permite aos membros das comunidades oprimidas tomar consciência. Esse silêncio passa pelo mito de democracia racial, pois a partir do momento que você não aparece à luz do dia e tudo é escondido, você não possibilita nem sequer a tomada de consciência do outro. Quando ele tenta se conscientizar, diz-se a ele: "Olhe, meu irmão, eu não sou racista, a coisa está na sua cabeça. Tome e beba um pouco do meu copo de cerveja". Aí, o outro fica completamente confuso e não vai tomar consciência nem identificar o racista e auto-identificar a si mesmo.[10]

ASPECTO ECONÔMICO E LOCALIDADE GEOGRÁFICA EM QUE OS ESTUDANTES PESQUISADOS ESTÃO INSERIDOS

A maioria da população brasileira hoje se inclui no grupo com baixa renda. Em várias regiões do País, uma família de cinco pessoas vive com até 3 salários mínimos. Na realidade dos alunos do

[10] MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996; p. 226.

Liceu Piauiense, constatamos que a situação comum da renda familiar dos alunos do primeiro ano é de 1 salário mínimo; no segundo ano, sobe para 1 a 3 salários mínimos; no terceiro ano, fica em torno de 1 salário mínimo. O poder aquisitivo das famílias dos alunos não está na faixa da miséria. No entanto, essa realidade nos permite afirmar que a ocorrência maior de 1 a 3 salários mínimos e a inexistência de famílias com renda inferior a 1 salário mínimo, no universo dos estudantes pesquisados, ocorrem por causa de programas do governo federal, como o Bolsa-Família e o Bolsa-Escola.

Outra variante investigada foi o local de moradia dos estudantes na cidade de Teresina. Apreendemos que a maioria deles mora nos bairros da periferia da cidade, sobretudo da zona norte, região mais próxima do Liceu e que faz limite com o município maranhense de Timon, popularmente considerado como um bairro de Teresina em razão da proximidade com a capital piauiense. Então, com base no depoimento dos estudantes pesquisados, compõe-se o seguinte panorama: 41% dos alunos do primeiro ano, 42,8% dos alunos do segundo ano e 37,5% dos alunos do terceiro ano moram na zona norte da cidade, especificamente na periferia. No entanto, cerca de 12,5% dos alunos do terceiro ano e 23,8% do segundo ano residem no município de Timon.

Assim, o Liceu Piauiense é constituído por um corpo discente com os seguintes perfis:

- adolescentes com idade entre 16 e 18 anos, em sua maioria, oriundos da periferia da região norte de Teresina e da cidade maranhense de Timon, negros ou pardos, com predomínio do sexo feminino no turno diurno e do sexo masculino no noturno, com renda familiar de até 3 salários mínimos;
- estudantes pardos com idade entre 16 e 17 anos, com renda de até 3 salários mínimos, moradores da zona leste, de bairros mais distantes do Liceu;
- estudantes brancos com idade entre 16 e 17 anos, residentes no centro da cidade, próximo ao Liceu, e com renda de 1 salário mínimo, predominando no período noturno.

Esses perfis ratificam e refletem a realidade nordestina e até mesmo nacional quando pensamos que os alunos que freqüentam as escolas públicas estaduais ou municipais são pobres, vivem na periferia das cidades de médio ou grande porte e têm renda familiar de até 3 salários mínimos.

PRÁTICAS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO LICEU

Para análise e observação da prática de leitura dos estudantes do Liceu Piauiense e, por conseguinte, da recepção do texto literário e para entender em que isso contribui para a identidade racial deles, compreendemos a leitura como um processo de atribuição de sentido, e "atribuir significado do escrito tem a ver também com a informação de mundo que possuímos"[11]. É na relação entre o texto e o sujeito leitor que conflui a atualização dos significados, pois, segundo Luiza de Maria, "um texto só se completa com a leitura e, a cada leitura, atualiza alguns de seus significados"[12].

Já Eni Orlandi aponta a necessidade da interpretação como gesto identitário do sujeito diante do mundo:

> Diante de um objeto simbólico, o homem tem necessidade de interpretar. E o homem interpreta por filiação, ou seja, filiando-se a este ou àquele sentido, inscrevendo-se nesta ou naquela formação discursiva, em um processo que é um processo de identificação: ao fazer sentido, o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação.[13]

Nesse sentido, para Orlandi[14], a leitura é a produção de sentido que se realiza em conexão com as condições de sua produção e do seu contexto

[11] MARIA, L. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. São Paulo: Vozes, 2002; p. 21.

[12] MARIA, 2002; p. 22.

[13] ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores*. São Paulo: Pontes, 1998; p. 19.

[14] Segundo Orlandi, evocando Pêcheux, um gesto é um ato de nível simbólico: "O que nos permite dizer que um gesto de interpretação é uma intervenção no real sentido". Ver ORLANDI, 1998.

Negro e educ_4B.indd 215 8/8/07 10:54:33 PM

histórico-social. A autora chama atenção para a necessidade de, ao nos deter no estudo sobre a leitura, enfocarmos a história do sujeito leitor e da própria leitura em si. Segundo ela, o texto é "um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva" em que essa "individualização de relações significativas constitui a especificidade e o ineditismo de cada texto como acontecimento discursivo".[15]

Os estudantes pesquisados no Liceu Piauiense apresentam atos e gestos de leitura comuns: lêem diariamente em casa ou no ônibus, com preferência para jornais e revistas, histórias em quadrinho e textos das disciplinas trabalhados em sala de aula. Nesse último tipo de leitura, prevalece o texto literário. No entanto, foram citados gêneros textuais diferentes, como textos informativos sobre "saúde", "livros de história que falam sobre guerra", textos sobre "política e economia", textos "históricos e verídicos" e textos sobre "política". Isto é, percebe-se um grande interesse dos alunos sobre questões gerais que lhes revelem aspectos político-culturais e econômicos de nossa realidade isto é, predomina a leitura comum de que falam Baudelot, Cartier e Detrez[16]. Quando estimulados a indicar que tipo de leitura mais os agrada, os alunos citam textos literários, especialmente romances, que dizem ser os "mais interessantes", e eles se envolvem com a história, com o que é tratado e com os personagens.
Em contrapartida, constatamos que a escola se limita a estimular a leitura desse gênero, o fazendo única e exclusivamente quando há indicação como leitura obrigatória para o vestibular.

Os resultados do contato entre leitor e texto indiciam um processo de desfamiliarização com realidades textuais que tratam das relações raciais. O número de alunos que conheciam ou haviam lido algum autor afro-brasileiro foi ínfimo quando os estimulamos com um rol de autores que contemplam tanto os manuais canônicos usados pelos alunos em sala de aula quanto os que atualmente privilegiam o tema em questão (Tabela 2).

Quando os estudantes do Liceu Piauiense apresentam títulos conhecidos de autores canônicos, um dos citados é *A escrava Isaura*, de Bernardo de Guimarães, que esboça a temática das relações raciais no período da escravidão.
No entanto, o romance citado pela maioria

Tabela 1. Relação dos tipos de texto segundo a preferência dos alunos de acordo com a série do ensino médio

Tipo de texto	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
Jornais	X		
Poesia	X	X	
Romance	X	X	X
Aventura	X	X	X
Histórias em quadrinho	X	X	X
Textos sobre política		X	X
Revistas		X	
Textos de história	X	X	X
Romance romântico	X	X	X
Contos e crônicas		X	X
Científico/informativo		X	X
Terror e suspense		X	X

Ampliando o sentido da leitura, observamos por meio da pesquisa que eles lêem pela tevê, pela Internet, e, quando indicada pelo professor, a leitura se faz mais com a finalidade de se informar,

[15] ORLANDI, 1998; p. 11.

[16] BAUDELOT; CARTIER; DETREZ, 1999.

Tabela 2. Relação de autores citados pelos alunos do segundo ano do Liceu Piauiense

Autores	Lidos	Não lidos	Não marcados
José de Alencar	42	2	2
Machado de Assis	42	1	–
Gonçalves Dias	37	11	2
Carlos Drummond de Andrade	26	18	2
Graciliano Ramos	13	30	2
Cecília Meireles	22	21	2
Vinícius de Moraes	27	16	2
Manuel Bandeira	21	22	3
Castro Alves	30	13	1
Lígia Fagundes Telles	8	32	3
Clarice Lispector	4	37	4
Luís Gama	3	37	5
Lino Guedes	0	42	3
Cruz e Sousa	2	40	3
Lima Barreto	3	36	3
Salgado Maranhão	3	40	2
Solano Trindade	3	41	2
Oswaldo de Carvalho	2	38	3
Conceição Evaristo	5	38	3
Cuti	0	41	2

dos alunos da primeira série do ensino médio não estimula ou instiga à reflexão sobre suas experiências com as relações raciais.

O romance de Bernardo de Guimarães, autor romântico do século XVIII, expõe, com cautela e sob uma visão judaico-cristã, o subjugamento das pessoas de pele escura e um certo privilégio da escrava branca que termina encontrando o seu "príncipe encantado" branco no bem-sucedido senhor. Alfredo Bosi nos assegura de que Guimarães estava "mais ocupado em contar a cobiça de um senhor vilão sobre a bela Isaura que em reconstituir as misérias do regime servil"[17].

Diante de um texto que *enviesadamente* articula uma visão de mundo com lacunas sobre um sujeito discursivo negro, até que ponto ele pode contribuir para uma percepção aguçada do estudante negro diante da realidade discriminatória que o cerca? Por isso, conforme a necessidade reflexiva do aluno, é importante o direcionamento da leitura na sala de aula e as escolhas da administração, da organização e da avaliação do processo de leitura na escola, tendo em vista que o aluno tenha oportunidade de acesso a várias visões de mundo, além da capacidade de exercer o seu senso crítico e desenvolver uma competência de leitura para dirimir os percalços ideológicos impostos por certos textos. O mais relevante é que a ele sejam apresentados diversos e diferentes textos de estímulo à sua percepção como leitor crítico e competente no sentido de atribuir autonomamente seus sentidos e avaliar os valores contidos nos textos.

Para melhor compreender o imaginário coletivo dos alunos acerca da temática das relações raciais, é *mister* pensar em como se desenvolve o processo de leitura e nas acepções ou visões de mundo que os alunos trazem de suas vivências e realidades. Como resultado de nossa investigação, ainda com base nos questionários aplicados, os alunos vêem a leitura como: atividade que o mundo exige para

[17] BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 41.ed. São Paulo: Cultrix, 1994; p. 159.

estar nele e serem aceitos; espaço de liberdade e despertar da curiosidade; momento de amplitude de visão de mundo e de atualização; exercício para melhoria da competência lingüística na sua inserção nos espaços sociais.

Ainda pudemos constatar que os alunos que expressam não gostar de ler vêm de um contexto em que, de um lado, a escola não consegue despertar nele a importância da leitura como prática útil ao seu desenvolvimento individual e intelectual e muito menos como dimensão lúdica e de prazer; de outro, o aluno persiste sem motivação nem expectativa, não se dando conta de que pode usufruir da leitura dentro e fora da escola como entretenimento cultural sem custo, porque não recebe orientação nesse sentido. Assim, espaço e tempo não são redimensionados com uma nova forma de olhar e sentir o ato de leitura de maneira diferenciada.

Observando os comportamentos diante da oferta de textos que tratem das relações raciais, os dados coletados nos permitem apreender variados tipos de posicionamento, ora ingênuos, ora críticos, ora preconceituosos, ora indiferentes, que, de uma forma ou de outra, se mostram influenciados pela visão que a sociedade dispensa ao negro no contexto brasileiro.

AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: NARRATIVA DE CONSTRANGIMENTO

Assim, o racismo impregna as relações sociais em nossa sociedade e, sobretudo, na sala de aula, desde a rejeição de profissionais de grande importância social (como "doutora, porém negra" com a qual o paciente não quis se consultar, como relata um dos estudantes), passando por situações várias: a animalização da pessoa negra (um aluno negro sendo chamado de "negão Godzilla"); a negação de emprego à pessoa negra, tentativas de inseri-la sempre em posições de subserviência, recolocando-a, pelo substrato da linguagem, "no lugar de escrava"; a questão da "boa aparência" que subestima a presença negra e aqueles que possuem trazem traços de afrodescendentes; a negação dos direitos de ir e vir; o uso de calúnia e difamação. Tudo isso fere a auto-estima do aluno negro, principalmente quando ele está numa fase de auto-afirmação de seu desenvolvimento, como acontece na adolescência.

Psicologicamente, atitudes ou experiências de discriminação e racismo podem marcar a memória da pessoa negra para toda a vida. Sobretudo quando ela se sente atingida emocionalmente, como observamos nos seguintes testemunhos:

> O Igor, um amigo meu, ele era negro mesmo, e os meninos ficavam enchendo o saco dele dizendo que ele era pobre, fedendo a gambá, comia arroz branco com ovo todo dia, e o ditado: "Negro é bicho apresentado". Tinha horas que ele ficava tão triste. (N., 17, amarela[18])

> Eu mesmo quando criança tinha esse problema algumas meninas da minha sala não gostavam de mim por causa da minha cor, e, pra completar, eu mesmo acabei ficando preconceituosa comigo mesma, mas, depois de algum tempo, deixei de lado isso. Mas quando passei por essa experiência, foi péssimo, me achava às vezes diferente de pessoas com cor mais clara. Por causa disso, até cheguei a me banhar com água sanitária e ficava de molho pensando em ficar branca! (S., 17, negra)

As situações reveladas pelos alunos do Liceu, que não diferem dos muitos estudantes das escolas públicas brasileiras, nos fazem pensar em como as atitudes e as relações para com a pessoa negra estão calcadas na ideologia do branqueamento de que trata Munanga[19], em vigor no País desde o século XIX. Se política e ideologicamente houve uma conduta para que o Brasil se tornasse puro e menos miscigenado, nas mentes de muitas gerações de afro-brasileiros se inculcou a mácula de ser descendentes de escravos africanos, cujo fim hoje é a autonegação do ser negro.

Porém, nos escritos dos estudantes sobre suas experiências vividas que envolvem atitudes discriminatórias dentro e fora da escola, constatamos curiosamente o predomínio de relatos

[18] A identificação da cor consta conforme a opção feita pelos alunos.

[19] MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional* versus *identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Cultura e Identidade Brasileira).

Negro e educ_4B.indd 218 8/8/07 10:54:35 PM

sobre os outros (colegas ou amigos) e não sobre si próprios. Demarca-se, portanto, uma estratégia de fuga ao se negar a falar de si, de sua identificação racial, para participar do convívio social:

> Aconteceu com minha irmã, foi no Comercial X. Acusaram de roubo e ainda por cima a chamaram de negra. (F., 18 anos, negra)

> Não contarei, pois não gosto de lembrar como um ser humano rejeita seu irmão porque não aceita a cor da pele, não olha para o seu interior, liga-se apenas na aparência. (G., 18 anos, pardo)

> Uma menina chamou uma colega minha de macaca, e elas começaram a discutir. Tudo começou por causa dessa piada de mau gosto: "Negro, de laranja, fica parecendo um macaco". (S., 19 anos, parda)

O custo do preconceito e da discriminação é muito caro, levando até mesmo ao aniquilamento do corpo e da alma dos indivíduos atingidos. Todavia, no relato de S., percebemos que ela consegue se olhar de forma diferente no presente. O fato de expressar e relatar sua vivência na pesquisa significa a mudança, e aquela agrura não mais a afeta. Inferimos que ela conseguiu sair do estado de vítima, transformando-se em alguém que toma consciência de sua identidade. Isso só se realiza e se alarga num processo de construção de identidade em que homens negros e mulheres negras saiam do "estado de submissão", passem pelo "estágio de militância" e cheguem ao "estágio de articulação e abertura à alteridade" dentro ou fora da escola, como nos indica Ferreira[20]. Se, na vida, o estudante vivencia momentos e espaços que desencadeiam uma forma de olhar para si como sujeito do processo, a realidade vai se modificando.

No entanto, no contexto escolar do Liceu Piauiense, quanto à sua estrutura socioadministrativa e curricular, torna-se difícil ver a sala de aula como o lugar de construção de processos de conscientização se a escola continuar a ser espaço em que os negros que dela participam se mantêm silenciados e indiferentes às questões étnico-raciais. Moura nos alerta para isso quando trata da diferença entre transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas, enquanto, nas comunidades negras e quilombolas, o processo passa de "forma natural e informal", portanto, de acordo com o contexto e a vivência diária da comunidade. Na escola, "o saber não está referenciado na experiência do aluno", porque o que se leva em conta são os "valores da cultura dominante, ou seja, um saber sistematizado, imposto como único, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem". Por esse raciocínio, a autora afirma:

> A educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo (...).[21]

Além dessa situação de omissão e silenciamento quanto à história e à cultura de seus ascendentes, a repetição de imagens estereotipadas e do discurso de que os negros são incapazes, indolentes e que nada produzem os leva a se convencerem de que é assim, e isso vai se cristalizando, fazendo com que eles percam a percepção do mundo e não estabeleçam relações com os seus iguais para a emancipação de si mesmos.

A VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO

Na tentativa de compreender a visão de mundo e as experiências até então identificadas quanto às relações raciais, num segundo momento, diante das limitações dos alunos em relação ao tema étnico-racial, tomamos depoimentos dos estudantes em sala de aula estimulados por episódios do dia-a-dia, como a discriminação por que passou o pedagogo Paulo Roberto de Sousa Silva e sua companheira num supermercado de Fortaleza (CE) em agosto

[20] FERREIRA, R. *Afrodescendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro/São Paulo: Pallas/Educ, 2000.

[21] MOURA, G. "O direito à diferença". In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2.ed. Brasília: MEC/Secad, 2005; p. 72.

de 2006, caso divulgado em listas de discussão na Internet. Identificamos estudantes conscientes da realidade por que passam os indivíduos negros no Brasil, demonstrando ter clareza da intolerância, do menosprezo e da indiferença da sociedade em relação à pessoa negra. A maioria já presenciou atitudes racistas na escola, na rua ou na vizinhança e afirma não concordar quando presencia discriminação e preconceito. A maior parte dos estudantes entrevistados (negros e pardos) revela certa auto-estima, estando, portanto, aberta a discutir fatos e textos que venham a colocar em questão os conflitos raciais, solidarizando-se com os indivíduos atingidos por atitudes de preconceito e discriminação racial.

Estudante do segundo ano, J. dá o seguinte testemunho de consciência da realidade racial no Brasil:

> (...) por incrível que pareça, a questão do racismo, do preconceito e da discriminação não é tão comum. Isso acontece, mas infelizmente ainda existem muitas pessoas com esse defeito. Às vezes, nós mesmos temos essa reação, mas, quando nos damos conta, já passou e nem nos preocupamos em rever o erro que cometeu, simplesmente deixamos pra lá. (J., parda)

A aluna deixa nas entrelinhas o que se passa no inconsciente dos estudantes afro-brasileiros, compreendendo que o racismo é camuflado, que há uma tendência de se amenizar o problema e certo distanciamento ou até despreocupação para com os atos discriminatórios que já praticou.

> A violência pode, sim, prejudicar muito nosso país. Fico pensando, meu Deus, onde vamos parar com tanta violência, ou em casa, ou nas ruas, pois ainda andamos pros lados com medo de alguma coisa. (...) Não entendo como ainda hoje pode existir tanta discriminação! Um país que se diz o futuro há séculos e séculos, ainda hoje, no presente, pode haver tanto racismo, ou por eu ser negra ou pobre há pessoas que pensam que, se sou negra, tenho alguma doença ou coisa parecida, enquanto os brancos têm direito a trabalho e eu não. Falam que por eu ser negra, jovem demais ou sem experiência. Como vou ter experiência se eles não dão chance para eu mostrar que sou capaz? Não só por ser pobre ou negra, mas, sim, por ser um ser humano como qualquer outro. (A., negra, estudante do segundo ano)

A. assegura o racismo como violência e alia a violência racial com a violência social quando revela o medo de andar nas ruas, quando constata que, por ser negra, tem dificuldade de acesso ao mercado de trabalho. A aluna demonstra inquietação por ser vítima do racismo, e expressa a visão de preservação da identidade como ser humano.

> Hoje, o racismo ainda existe e persiste, só que estamos querendo tapar o sol com a peneira. Uns fazem programa "exclusivo" para os negros, mal sabem eles que assim só estão alimentando o racismo. (J., parda, estudante do segundo ano)

Na fala de J., observamos uma confusão na compreensão da importância dos programas de ações afirmativas para a pessoa negra, fruto da desinformação, possivelmente a reprodução do discurso daqueles que advogam contra as ações afirmativas. A argumentação de que, ao incluir ou privilegiar as populações negras em programas sociais, se excluem os demais é falaciosa e só reforça a ideologia racista.

> O mundo vive hoje com muitas coisas: a guerra, o desemprego, as drogas e o racismo. Muitas pessoas que conheço tratam esse assunto com brincadeira, rindo como se nada existisse, mas isso porque eles são brancos. "Isso é uma burrice, para que existe isso?" Eu digo isso, mas eu também tenho racismo, mas só há uma diferença: eu tento esconder e tentar ver aquelas pessoas com outros olhos, eu também sou humano. (...) A cor da pele é diferente como um corte de cabelo, uma roupa estranha. Eu agradeço por hoje conseguir amenizar meu racismo e também agradeço por pessoas como Luís Silva (Cuti) por fazer trabalho para ver quem somos. (I.L., branco, estudante do segundo ano)

Embora demonstre certa contradição, o aluno I.L. se mostra consciente do problema.
O interessante é a franqueza com que ele assume que é racista e que tenta esconder isso. O mais importante aqui é a vontade de modificar sua atitude. I.L. também indica o desvio que há no olhar da

sociedade sobre outros problemas sociais gritantes, sobretudo, a hipocrisia que rodeia a questão racial no Brasil. Essa fala nos remete ao autor que o aluno comentava quando apontou que a visão que ele tinha da realidade começava a se modificar.

TECEDURAS DE VOZES ANTES SILENCIADAS: ESTUDANTES, OS TEXTOS LITERÁRIOS DE AUTORES NEGROS E A QUESTÃO RACIAL

O EFEITO DO TEXTO: PERCORRENDO A TEORIA

Compagnon ressalta que, ao ler, nossa expectativa está em função do que já lemos em outros textos, e "os acontecimentos imprevistos que encontramos no decorrer de nossa leitura nos obrigam a reformular nossas expectativas e a reinterpretar" o que foi lido.[22] Desse modo, compreende-se que, ao ler, fazemos dois movimentos (para trás e para frente) balizados pelo critério de coerência, que garante uma significação. Isso vem corroborar com o que diz Wolfgang Iser, citado por Compagnon, quando coloca que "efeitos e respostas (...) não são propriedades nem do texto nem do leitor. O texto representa um efeito potencial que é realizado no processo de leitura".[23]

Nessa perspectiva, o sentido do texto não é um objeto definido, preexistente à leitura, mas corresponde ao "efeito experimentado pelo leitor":

> O sentido deve ser resultado de uma interação entre os sinais textuais e os atos de compreensão do leitor. E o leitor não pode se desprender dessa interação. Ao contrário, a atividade estimulada nele ligará necessariamente ao texto e o induzirá a criar as condições necessárias à eficácia desse texto. Como o texto e o leitor se fundem assim numa única situação, a divisão entre sujeito e objeto não funciona mais; segue-se que o sentido não é mais um objeto a ser definido, mas um efeito a ser experimentado.[24]

Assim, Iser parte de três questões básicas: Como os textos são apreendidos? Quais estruturas dirigem a elaboração do texto naquele que o recebe? Qual é a função de textos literários em seu contexto? Essas perguntas se tornam essenciais para a teoria do efeito do texto literário, pois, se ele produz algum efeito, isso se torna um acontecimento e, portanto, deve ser assimilado. Então, tal reflexão nos permite compreender que a interação essencial entre texto e contexto e entre texto e leitor é o objeto de atenção da teoria de Iser.

Na interação entre texto e leitor, a recepção do texto se realiza pelo efeito que o texto produz no leitor, que atribui sentido a ele. A concepção de sentido para Iser se efetua como um processo que se desenvolve seletivamente, compreendendo o texto como um processo integral que abrange a "reação" do autor ao mundo e sua experiência como leitor. A natureza polissêmica do texto literário é um acontecimento. Não podendo ser realizada em sua totalidade, a pluralidade de sentido do texto se realiza pela univocidade, que é a "consistência que se sucede na leitura"[25]. Desse modo, a prática de interpretação do texto objetiva esse acontecimento de formação de sentido.

Apontando a práxis da leitura para o pólo leitor–texto e sua interação, Iser elucida mais claramente a leitura como acontecimento social e de intervenção no mundo, nas estruturas sociais e na literatura, já que o efeito estético se realiza nessa interação. O texto é compreendido não como documento de "algo que já existe", mas como "reformulação de uma realidade já reformulada" que apresenta algo ao mundo que até então não existia.

A teoria do efeito nos ajuda na reflexão quanto à intersubjetividade dos processos individuais de sentido da leitura e da interpretação. Assim, podemos admitir que a auto-suficiência de interpretação do texto está no fim, pois, conforme Iser, "a interpretação não mais pode existir sem a reflexão acerca de suas premissas e seus interesses"[26].

[22] COMPAGNON, 2003; p. 147-148.

[23] ISER *apud* COMPAGNON, 2003; p. 149.

[24] ISER *apud* COMPAGNON, 2003; p. 149-150.

[25] ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996; v. 1.

[26] ISER, 1996; p. 17.

Por fim, outra questão implícita na teoria de Iser é o repertório[27]. O leitor traz em si uma bagagem de normas sociais, históricas e culturais que são necessárias à leitura e que podem interferir substantivamente na produção de sentido. Contudo, o texto incide em um repertório e coloca em jogo um conjunto de normas, conseqüentemente a tensão criada entre ambos faz reorganizar o repertório, desfamiliarizando, reformando ou transformando a compreensão do leitor sobre a realidade.

A LEITURA E A PERCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE O TEXTO LITERÁRIO

Diante do que nos consubstanciam as considerações de Compagnon, relacionadas ao sentido do texto que se engendra na interação entre o texto e o ato de compreensão do leitor, e as de Iser, no efeito que o texto provoca diante do que é apreendido pelo leitor a partir da função que o texto tem no contexto, os textos apresentados aos alunos tinham como elemento condutor a voz do "eu" enunciador em compromisso com as questões identitárias étnico-raciais.

O poema "Ebulição da escravatura", de Cuti, traça um comparativo entre a situação de escravidão e a realidade do negro atualmente. Bem elaborado esteticamente, o ser enunciador do discurso faz constante movimento de ida e volta entre o passado e o presente para expor as semelhanças e as diferenças de espaço e tempo sociais do negro brasileiro:

EBULIÇÃO DA ESCRAVATURA
(Luís Silva, Cuti)

A área de serviço é senzala moderna.
Tem preta eclética, que sabe ler *star*;
Playground era o terreiro a varrer.

Navio negreiro assemelha-se ao ônibus cheio,
Pelo cheiro, vai assim até o fim de linha,
Não entra no novo quilombo da favela.

Capitão-do-mato virou cabo de polícia,
Seu cavalo tem Giroflex (radiopadrulha),
"Os ferros", inoxidáveis algemas.

Ração pode ser o salário mínimo,
Alforria só com a aposentadoria
(Lei dos Sexagenários).

"Sinhô" hoje é empresário,
A casa-grande verticalizou-se,
O pilão está computadorizado.
Na última página, são "flagrados" (foto digital)
Em cuecas, segurando a bolsa e a automática:
Matinal pelourinho.

A princesa Áurea canta,
Pastoreia suas flores,
O rei faz viaduto com seu codinome.

– Quantos negros? Quanto furor?
Tantos tambores... Tantas cores...
O que comparar com cada batida do tambor?

A escravatura não foi abolida,
Foi distribuída entre os pobres.

A partir desse texto, os sujeitos leitores[28] podem apreender que os alunos concordam com a realidade aludida no poema de Cuti e admitem ter práticas preconceituosas. Eles passam a entender que o racismo é um tipo de violência que afeta a auto-estima da pessoa negra, que passa por uma situação de marginalização ou intolerância idêntica aos negros no período após a abolição da escravatura. A maioria percebe que é no campo profissional que a pessoa negra mais vivencia a discriminação, embora seja atingida na mesma proporção pela discriminação racial e social, visto que 90% dos negros brasileiros são pobres.

Os resultados apreendidos dos depoimentos no sentido de verificar a percepção dos alunos acerca do texto expõem um posicionamento

[27] Para Iser, repertório é um "conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor (ou de uma classe de leitores) num dado momento; o sistema de normas que define uma geração histórica". ISER *apud* COMPAGNON, 2003; p. 156.

[28] De acordo com Orlandi, sujeitos leitores são aqueles que se apresentam capazes "de livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo que é um sujeito submetido às regras das instituições", isto é, quem atribui sentidos aos textos, mas apenas alguns sentidos. Ver ORLANDI, 1988; p. 50.

Negro e educ_4B.indd 222 8/8/07 10:54:39 PM

contra o racismo e a discriminação, recorrendo a: preceitos religiosos ("Todos somos iguais perante Deus, somos irmãos e humanos"); preceitos jurídicos ("Todos são iguais perante a lei, ou todos são iguais independente da cor ou da raça"), como manda a Constituição Federal, ou ("Todos devem aceitar, todos independente de cor ou raça"); organização social ("A violência prejudicar o País"); falta de educação ("As pessoas são racistas porque não têm educação").

Com o objetivo de identificar de que forma o texto literário contribui para a modificação de visão ou ponto de vista sobre determinado tema e, conseqüentemente, para o reconhecimento do ser na perspectiva étnico-racial, os depoimentos dos alunos também trazem importante significação ao constatar que ser negro chega a ser constrangedor, vergonhoso e angustiante e que as leis que protegem o negro não são conhecidas detalhadamente. A sala de aula seria um dos lugares para se ter conhecimento disso.

Sendo assim, os textos que tratam de questões ou relações raciais ampliam a percepção do problema, evidenciando e aclarando a vivência de racismo e discriminação. Os textos de autores afro-brasileiros ajudam a desenvolver a percepção do aluno, levando-o a compreender como é a realidade do negro, a pensar e modificar atitudes, gerando o sentimento de pertencimento. Ao discutir as relações raciais, os alunos se mostram mais seguros de quem são, onde estão e por que são atingidos pela discriminação e pelo preconceito. Conforme os depoimentos, os textos podem modificar a opinião sobre o assunto, o que configura uma tomada de consciência:

> Esse texto me ajuda no meu modo de pensar em relação ao preconceito. Eu pensava de uma forma, mas, a partir do momento que eu li, mudou totalmente meu modo de pensar.
> (T., parda, estudante do segundo ano)

> Eu agradeço por hoje conseguir amenizar meu racismo e também agradeço por pessoas como Luís Silva (Cuti) por fazer trabalho para ver quem somos. (I.L., pardo, estudante do terceiro ano)

> Me ajuda a refletir mais sobre a questão da educação. Muitas pessoas não têm oportunidade por não ter formação adequada para exercer alguma função. Muitas pessoas vivem jogadas na rua, no "porão da sociedade", por não ter a educação necessária. (M., parda, estudante do terceiro ano)

> É importante discutir porque é um tema de muito preconceito, e a discussão em sala de aula faz com que diminua o preconceito em relação aos negros. (F.C., parda, estudante do terceiro ano)

AS REAÇÕES AO QUE LER

O resultado da intervenção investigativa com o grupo de alunos mostra a interferência de muitos fatores no processo de percepção da realidade. Nesta pesquisa, quando os alunos tomam para si o texto, a reação é comum a todos: aceitam ou rejeitam o que estão lendo. No ato da leitura, algumas posturas são tomadas como se negar a ler (mostrando indiferença) ou parar de ler, conversar com o colega sobre o que está lendo para construir sua opinião sobre o assunto ou ler o texto completo, mas se negar a emitir qualquer comentário, oralmente ou por escrito.

No reencontro com os estudantes, a maioria deles se mostrou disposta a ler e a escrever sobre os poemas que apresentados:

NEGRA BONITA
(Solano Trindade)

Negra bonita de vestido azul e branco.
Sentada num banco de segunda de trem.
Negra bonita, o que é que você tem?
Com a cara tão triste, não sorri pra ninguém?

Negra bonita,
É seu amor que não veio.
Quem sabe se ainda vem.
Quem sabe perdeu o trem.
Negra bonita, não fique triste, não,
Se seu amor não vier.
Quem sabe se outro vem.
Quando se perde um amor,

Logo se encontra cem,
Você, uma negra bonita,
Logo encontra outro bem.

Quem sabe se eu sirvo
Para ser o seu amor.
Salvo se você não gosta
De gente da sua cor.
Mas, se gosta, eu sou o tal
Que não perde pra ninguém.
Sou o tipo ideal
Pra quem ficou sem o bem...

SE ELA FAZ, EU DESFAÇO
(Ele Semog)

A treze de maio
Fica decretado
Luto oficial na
Comunidade negra.
E serão vistos
Com maus olhos
Aqueles que comemorarem
Festivamente
Esse treze inútil.
E fica o lembrete:
Liberdade se toma,
Não se recebe.
Dignidade se adquire,
Não se concede.

PROTESTO
(Carlos Assumpção)

Sou eu, irmão.
Irmão, tu me desconheces.

Sou eu quem grita, sou eu
O enganado do passado,
Preterido no presente.

Tenho mais necessidade
De gritar que de respirar.

Mas, irmão, fica sabendo:
Piedade não é o que eu quero.
Piedade não me interessa.
Os fracos pedem piedade.
Eu quero coisa melhor.
Eu não quero mais viver
No porão da sociedade.

EFEITOS COLATERAIS
(Jamu Minka)

Na propaganda enganosa,
Paraíso racial.
Hipocrisia faz mal.
Nosso futuro num saco
Sem fundo.

A gente vê
E finge que não vê
A ditadura da brancura.

Negros de alma negra se inscrevem
Naquilo que escrevem,
Mas o Brasil nega
Negro que não se nega.

Os sentidos que os alunos do Liceu atribuem aos textos passam pela compreensão de que nestes incide uma ética, uma conduta moral que, partindo da leitura do autor sobre a história e o mundo, auxilia o leitor na percepção da realidade:

> O texto me ajuda a ter uma ética, uma conduta moral, respeitar, que saiba perdoar os colegas, mesmo eles cometendo um ato grave.
> (H., pardo, estudante do terceiro ano)

> O texto mostra a realidade do preconceito racial, compreende a hipocrisia, fala sobre o mundo do negro, ou seja, o branco sempre possui seus direitos.
> (D., negra, estudante do terceiro ano)

Os textos apresentados e transcritos aqui expõem as relações raciais em conflito, seja enfocando o preconceito, numa crítica ao mito da democracia racial (“Efeitos colaterais”), seja valorizando os traços étnico-raciais da mulher negra (“Negra bonita”), seja denunciando radicalmente e desmistificando a história oficial (“Se ela faz, eu

desfaço)" ou numa proposta dialógica com o irmão branco de ruptura com os condicionamentos que ainda permanecem ("Protesto").
Os leitores pesquisados assim registram:

> O texto me fala do amor ao negro, das qualidades da negra bonita, que a negra é tão bonita que é capaz de encontrar vários amores, que aparece um homem que quer ser esse amor. Eu me identifico pelo fato que eu já me apaixonei por vários negros que têm muitos valores. É necessário lembrar que o autor não teve nenhum preconceito quando o "eu" lírico se oferece a ser o amor da negra que mostra seus valores e qualidades. (L., estudante do terceiro ano, sobre o poema "Negra bonita")

> Que muitas pessoas dizem que não são racistas e muitas delas não querem nem falar sobre esse assunto. E não admitem que essas pessoas atinjam o nível mais alto, por exemplo, um trabalho de dignidade, porque já pensam que estão fazendo algo de errado, e muitas vezes são discriminados por causa da cor da sua pele. O autor diz que a maioria das pessoas afirma não ser racista, mas, no fundo, em muitas dessas pessoas há, sim, um pouco dessa "coisa" de racismo, que esse é um termo muito, vamos dizer, "feio" para ser usado com um ser humano. (T., estudante do segundo ano, sobre o poema "Efeitos colaterais")

> Os negros continuam a ser maltratados pelos brancos, e todos somos iguais, indiferente de raça ou cor, temos os mesmos direitos que os demais. Mas, numa sociedade que não admite que é preconceituosa, nunca chegaremos a ser uma população democrática, falta muito para que isso aconteça, mas acredito que esse dia virá. (L.C., estudante do segundo ano, sobre o poema "Se ela faz, eu desfaço")

> Ninguém tem o direito de dar ou tomar a liberdade e a dignidade de um negro, pois é um ser humano como todos os outros, e, por mais que eles comemorem esse treze de maio, eles sempre vão ser negros e o preconceito sempre vai existir da parte desses que dizem que os libertaram. (F., estudante do segundo ano, sobre o poema "Protesto")

Por meio do processo de leitura parafrásica, os sujeitos leitores apontam reconhecimento e concordância com o texto lido. Essa atitude é o ponto de partida para a posterior leitura polissêmica, de livre interpretação, de ruptura com o previsível, que aqui já se prenuncia na emissão de seus pontos de vista, pois, no momento seguinte, o aluno não fica indiferente, apreende além do dito, consoante Iser:

> Aqui, a interpretação ganha uma nova função: em vez de decifrar o sentido, ela evidencia o potencial de sentido proporcionado pelo texto. Desse modo, a atualização da leitura se faz presente como um processo comunicativo que deve ser descrito.[29]

IDENTIFICAR-SE PELO ATO DE LER

"O texto fala de mim". Esta seria a frase-chave se quiséssemos resumir os depoimentos quanto à identificação dos alunos com os textos lidos.
Ao ler o texto, o leitor reconhece a si mesmo como ser que não é respeitado ou dignificado, que não compartilha dos direitos que o outro (o branco) tem. Enfim, a identificação com o texto deve estar aliada à experiência de vida: pela ausência de direitos e do sentimento de pertença; pela aceitação de si mesmo; pelos sentimentos de liberdade e auto-estima que o texto transmite; pelo sentimento de pertença à nação e sua identidade cultural; pela tomada de consciência da relação com o outro que é negro.

A partir da pergunta: Em que me identifico com o texto lido?, temos alguns depoimentos mais ilustrativos:

> Ausência de direitos e do sentimento de pertença:
> A falta de consideração e o respeito que os outros têm comigo. (M.H., terceiro ano)

> Aceitação de si mesmo:
> Na vontade de crescer e não ficar presa a trabalho com baixa qualificação. (C.M., terceiro ano)

> Que eu tenho que gostar, me orgulhar da cor da pele que Deus me deu. (M.A., segundo ano)

[29] ISER, 1996; p. 54.

Sentimentos de liberdade e auto-estima que o texto transmite:
Me identifico, pois o texto relata a história de uma pessoa que não quer piedade, esmola. Ela quer apenas uma oportunidade de emprego. (M.F., terceiro ano)

Me identifico com a dignidade deles, com a liberdade. (F.C., terceiro ano)

Sentimento de pertença à nação e sua identidade cultural:
Que hoje, se possível, lutarei por uma nação de maior igualdade. (G.L., terceiro ano)

Por ser uma mistura de raça, ter características mistas entre brancos e negros. (D., terceiro ano)

Tomada de consciência da relação com o outro que é negro:
Que é preciso que tenhamos um pouco de consciência em relação aos negros, para com eles, o respeito e a dignidade seguidos de liberdade. (J., terceiro ano)

Me identifico, pois sou a mistura do branco com o negro. A minha mãe é negra e meu pai, branco. (E., terceiro ano)

Eu me identifico pelo fato que eu já me apaixonei por vários negros que têm muitos valores. É necessário lembrar que o autor não teve nenhum preconceito quando o "eu" lírico se oferece a seu o amor da negra, que mostra seus valores e qualidades. (L.L., terceiro ano)

A idéia de identidade, como discutimos desde o início deste artigo, "surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de cada indivíduo, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de *nosso exterior*, pelas formas, através das quais imaginamos ser vistos pelos outros"[30]. Ademais, "a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo por meio de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Há sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. A identidade permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada"[31].

Apoiados em Stuart Hall, podemos perceber que esses processos inconscientes, internalizados ao longo das experiências vividas e lidas, contribuem para a construção da identidade do ser. Por meio deles, o jovem negro assimila ou recusa seu pertencimento à cultura de origem corroborado pelas contingências e pelos fatores sociais externos.

Nesse sentido, sendo a identidade uma construção antropológica que se processa com "atributos culturais", ela confere diferenças aos indivíduos, e essa "consciência da diferença e do contraste com o outro"[32] é que vai constituir o seu pertencimento identitário, que, como frisamos, é móvel, fluido e se desenvolve conforme o contexto, o lugar e a posição em que o ser se encontra e suas heranças culturais.

No entanto, as ciladas para a pessoa negra estão nos olhares externos que se cruzam sobre si no seio das relações sociais. Para pensar na questão da identidade humana no contexto de relações desiguais e hierarquizadas, é necessário rever esse olhar que orienta nossas identidades.
Mais especificamente, para pensar na realidade histórica do negro no contexto brasileiro, é valido refletir que o sentido de identidade para a pessoa negra deve passar pelo crivo político-ideológico na reafirmação dos valores por meio do olhar do outro (branco) como inferiorizados. A política de branqueamento que fortaleceu o racismo brasileiro se originou de ideologias e estereótipos de inferiorização da pessoa negra, consolidando a idéia de que não havia diferenças raciais e conflitos, logo, vivíamos em perfeita harmonia racial. Ademais, o processo de miscigenação, característica bem brasileira, serviu não para valorizar as diferentes raças e etnias que formam a nação, mas para ratificar um processo discriminatório e excludente.

[30] HALL, S. *Identidade cultural e pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997; p. 42.

[31] HALL, 1997.

[32] OLIVEIRA, E. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 7, ano I, dezembro de 2001 (disponível em http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm).

Negro e educ_4B.indd 226 8/8/07 10:54:41 PM

Como resultados disso, há alunos que não se identificam com a discussão proposta pelos textos. Entretanto, esses estudantes acrescentam que textos desse tipo os ajudam a pensar sobre a discriminação racial, pois é importante ser informados das discriminações que vêm acontecendo. A aluna T. (do terceiro ano) diz que não se identifica, mas acrescenta que a discriminação vem ocorrendo com freqüência e que os textos ajudam a refletir sobre o assunto, assim como a aluna J. (do segundo ano), que em nada se identifica, mas afirma que o texto também ajuda a entender o mundo e as pessoas. No fim de suas considerações, a aluna J. esclarece que, a partir do texto que trata da hipocrisia diante do preconceito: "Minha vida é o mesmo do texto". É evidente que essa identificação não funciona como o fio propulsor de uma abertura para a identidade racial, porque não é só pela leitura que se realiza o processo identitário. Assim, é preciso de uma tomada de consciência sobre os sentimentos e os valores de pertencimento da pessoa negra, o que se dá pela vivência, pelo processo de aprendizagem. A leitura, os gestos e os procedimentos contribuem para a modificação de mentalidades, para uma nova maneira de olhar e, conseqüentemente, para um assumir étnico-racial.

Sitifane aponta que o que caracteriza identidade responde à questão: Quem és? Diante disso, podemos entendê-la como:

> Construção individual que se mantém pelo emprego de várias e diferenciadas máscaras, visto que estas nos ajudam a marcar território de existência, permitindo-o viver, por exemplo, uma dimensão social, de grupo ou movimento que se difere da dimensão pessoal.[33]

Assim, por meio das idéias de Sitefane, podemos acrescentar que a identidade individual "é uma construção que parte do social e visa ao mesmo social como forma de autocompreensão e auto-afirmação como pessoa humana individual e coletiva"[34]. Assim, voltando nosso olhar para os sujeitos leitores negros desta pesquisa, vale dizer que a idéia de pertencimento identitário também se realiza pela linguagem, pelo sentimento de diferença em relação ao outro e, por vezes, pelo sentimento de negatividade, assim como também na competência de, a partir da atribuição de sentidos dos textos apresentados, olhar para si mesmo e perceber as ausências e as rasuras que as relações sociais e raciais fazem reverberar em suas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato investigativo com alunos de primeiro, segundo e terceiro ano do Liceu Piauiense nos possibilitou conhecer a realidade de uma escola importante para o cenário educacional do Piauí e refletir sobre a questão racial em sala de aula.

A realidade de exclusão do aluno negro se deve à maneira não democrática e unilateral com que o ensino se desenvolve, mesmo havendo experiências significativas, porém pontuais, nesse campo. Nesse sentido, muito se tem feito para que mudanças aconteçam. A Lei 10.639/2003, por exemplo, inclui a história e a cultura afro-brasileiras no currículo dos ensinos fundamental e médio. Contudo, há três anos sancionada, a Lei se mostra desconhecida pelos professores, que, em sua maioria, não têm formação continuada para reflexão ou ação quanto a como abordar o assunto em sala de aula.

No entanto, ao colocar a discussão sobre as relações raciais para os alunos por meio do texto literário, constatamos uma mudança de visão sobre tais questões, no sentido de compreensão da realidade e amplitude de percepção quanto ao seu lugar no meio escolar. Logo, se solicitados e estimulados com textos de autores afro-brasileiros, cartuns, textos informativos e fatos do cotidiano que evidenciam conflitos raciais, os alunos expressam sua visão sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial e, quando negros, se identificam, se reconhecem, expressando e assumindo suas identificações raciais.

Por sua natureza estética, o texto literário tem um fim em si mesmo. Talvez por isso, com sua

[33] SITEFANE, G. A. Homogeneização do diferente: as ciladas do negro hoje. *Ciência letras*, n. 37, p. 461. Porto Alegre, jan./jun. de 2005.

[34] SITEFANE, 2005.

plurissignificância, seu caráter dialógico e sua alta reversibilidade, ele contribua fortemente para que o sujeito leitor tenha maior empatia com o escrito e, por essa via, atribua sentidos e tome atitude. A força da expressividade e o comprometimento dos escritos de autores afro-brasileiros em relação às questões raciais apontam uma ruptura com a situação de subjugamento, intolerância, exclusão e silenciamento da história do povo negro, dando à escola, aos professores e aos alunos uma ferramenta reveladora, instigante e questionadora para o desenvolvimento e a formação da identidade e da cidadania em sala de aula.

Nesta pesquisa, os estudantes do ensino médio do Liceu Piauiense, em sua maioria, pardos e negros, moradores da periferia de Teresina e da cidade de Timon, com renda familiar de até três salários mínimos, com história de leitura, mas limitadas oportunidades de fazê-la, seja em sala de aula ou fora dela, mostraram que essas limitações podem ser sanadas e que estão abertos a isso e à oportunidade de despertar uma consciência crítica e comprometida com sua realidade. Assim, é preciso que a escola proporcione um ensino plural, contemplando, nos projetos pedagógicos, as realidades dos segmentos sócio-raciais que nela existem.

Para além do espaço escolar, faz-se necessária uma política de leitura por parte do Estado no sentido de estimular e promover a leitura fora da escola, reforçando o acervo das bibliotecas públicas, comunitárias, municipais e estaduais, criando mecanismos de propagação do livro nas cidades, promovendo eventos de leitura, diminuindo o preço dos livros nas livrarias e editoras, visibilizando produções de qualidade de autores afro-brasileiros e permitindo que essas produções cheguem ao aluno e ao professor.

Concomitantemente, em outro âmbito educacional, é *mister*: a concepção, o planejamento, a execução e a avaliação permanentes da formação continuada do professor; o incentivo das secretarias de educação do Estado e do município à divulgação de experiências significativas em relação à diversidade em sala de aula; a produção de material didático-pedagógico de enfoque plural que contemple a história e a cultura afro-brasileiras, embasados nos recentes estudos sobre o negro e a educação no Brasil. Julgamos importante também o incentivo ao ingresso de professores em cursos de pós-graduação a fim de se apropriarem de uma reflexão mais sólida e profunda da realidade afro-brasileira, buscando caminhos possíveis para uma escola democrática, plural, terminantemente competente e inovadora. Enfim, uma escola com professores capacitados que tragam para dentro dela as vozes silenciadas e omitidas até então, consolidando a formação de homens e mulheres plenos, pessoas e histórias que, valorizadas, enriquecem o ensino, impulsionam a cultura e desenvolvem o País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPÇÃO, C. *Protesto*. Franca: Edição do Autor, 1982.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUDELOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. *Et purtant ils lisent*. Paris: Seuil, 1999.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 41.ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*: *elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BROOKSHAW, D. *Raça e cor na literatura brasileira*. Trad. Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Série Novas Perspectivas).

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria*: *literatura e senso comum*. Trad. Cleonive Paes Barreto Morão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CUTI (org.). Os melhores poemas. *Cadernos Negros*, n. 1-5. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

FARIAS, M. A. *Como usar a literatura infantil em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como Usar em Sala de Aula).

FERREIRA, R. *Afrodescendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro/São Paulo: Pallas/Educ, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HALL, S. *Identidade cultural e pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: Editora da UFMG/Unesco, 2003.

ISER, W. "A literatura e o leitor: textos de estética da recepção". In: LIMA, L. C. (coord.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996; v. 1.

MARIA, L. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. São Paulo: Vozes, 2002.

MONTELLO, J. *Os tambores de São Luís*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MOURA, G. "O direito à diferença". In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2.ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional* versus *identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Cultura e Identidade Brasileira).

NUNES, J. H. "Aspecto da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade". In: ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores*. São Paulo: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores*. São Paulo: Pontes, 1998.

OLIVEIRA, E. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 7, ano I, dezembro de 2001 (disponível em http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm).

SILVA, P. B. G. "Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras". In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2.ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

_____. *Cultura e história dos negros nas escolas dificuldades e encaminhamentos* (disponível em http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/quem_somos_frameset.htm).

SEMOG, E.; LIMEIRA, J. C. *O arco-íris negro*. Rio de Janeiro: Edição dos Autores, 1978.

SITEFANE, G. A. Homogeneização do diferente: as ciladas do negro hoje. *Ciência Letras*, n. 37, p. 449-466. Porto Alegre, jan./jun. de 2005.

TRINDADE, S. *Cantares ao meu povo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

A Presença

Negro e educ_5A.indd 230 8/8/07 10:55:48 PM

Negra na Universidade

Negro e educ_5A.indd 231 8/8/07 10:55:49 PM

Raça e Classe no Ensino Superior: Revisando as Relações Raciais no Brasil Para Entender as Desigualdades de Acesso do Negro à Universidade Pública

EDINALVA MOREIRA DOS SANTOS | Mestre pela Universidade Federal Fluminense
ednalva_eco@yahoo.com.br

Orientadora | **Moema de Poli Teixeira** (UFF)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, o argumento da "pobreza" tem sido muito utilizado por estudiosos, pesquisadores e formadores de opinião pública contrários à política de cotas raciais no ensino superior. Por meio dele, acredita-se que a desigualdade racial detectada nas universidades públicas brasileiras não se deve ao aspecto racial, mas, sim, ao econômico.

Assim, ao abordar a problemática racial no ensino superior, parte significativa da população considera a "política de cotas" algo de menor valor, principalmente por acreditar que a desigualdade entre negros e brancos no ensino superior se deve a uma questão de classe social. A resposta dessas pessoas para o problema seria melhorar o ensino público ou, no máximo, aceitar cotas para pobres. Então, com o objetivo não de discutir especificamente a política de cotas, mas visando criar subsídios para essa discussão, apresentamos este trabalho de pesquisa.

Desse modo, partindo da discussão clássica nas ciências sociais entre os determinantes de raça e classe para explicar as desigualdades étnico-raciais da sociedade brasileira, este estudo busca entender o peso dessas variáveis sobre a distribuição dos alunos da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) segundo o curso que freqüentam.
Para tanto, recorremos a duas frentes de pesquisa: uma quantitativa e outra qualitativa. No entanto, optamos por apresentar aqui a análise do material quantitativo que tem por base os dados primários do I Censo-Étnico Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, realizado em 2003.
O Censo contou com um total de 36 variáveis socioeconômicas, entre as quais analisaremos:

- a cor/raça autodeclarada pelos alunos da UFMT no Censo da UFMT, de acordo com o critério do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);
- a classe de renda familiar *per capita* (variável construída com base na renda familiar e no número de pessoas que vivem dessa renda familiar);
- os cursos de arquitetura e urbanismo, medicina, medicina veterinária, direito, agronomia, nutrição, serviço social, pedagogia, geografia, ciências sociais, matemática e geologia.

Assim, nos deteremos especificamente na análise dos alunos que se autodeclararam "brancos, pretos ou pardos", opção que se deve à presença marcante e predominante desses três grupos raciais no debate acerca das ações afirmativas no Brasil.

A partir dos dados do Censo da UFMT, é possível classificar a renda familiar *per capita* dos estudantes em treze grupos. Contudo, para esta análise, reagrupamos os dados construindo três classes de renda que representam as camadas baixa, média e alta de renda familiar, com base nos seguintes critérios:

Negro e educ_5A.indd 233 8/8/07 10:55:49 PM

• a classe de renda baixa representa os alunos cujas famílias têm renda *per capita* de até 480 reais por mês;

• a classe de renda média representa os alunos cujas famílias têm *per capita* entre 480 e 1.100 reais por mês;

• a classe de renda alta representa os alunos cujas famílias têm renda *per capita* superior a 1.100 reais por mês.

Nesse sentido, com o intuito de trabalhar com a variável "curso" de forma categorizada e representativa para os diferentes grupos de cor/raça, selecionamos os cursos em que brancos, pardos e pretos registram maior ou menor presença na UFMT, conforme demonstram os quadros 1 a 6.

Quadro 1. Os três cursos com maior presença de brancos

Curso	Presença (%)
Arquitetura e urbanismo	60,18
Medicina veterinária	60
Medicina	55

Quadro 2. Os três cursos com menor presença de brancos

Curso	Presença (%)
Serviço social	27,18
Pedagogia	27,59
Geografia	28,33

Quadro 3. Os três cursos com maior presença de pardos

Curso	Presença (%)
Serviço social	55,34
Geografia	54,58
Ciências sociais	54,35

Quadro 4. Os três cursos com menor presença de pardos

Curso	Presença (%)
Medicina veterinária	26,92
Arquitetura e urbanismo	29,20
Agronomia	29,70

Quadro 5. Os três cursos com maior presença de pretos

Curso	Presença (%)
Geologia	11,93
Pedagogia	11,88
Matemática	11,49

Quadro 6. Os três cursos com menor presença de pretos

Curso	Presença (%)
Nutrição	2,65
Direito	2,76
Agronomia	3,96

RAÇA E CLASSE NO BRASIL

As primeiras produções sobre a temática "raça e classe" fazem parte de uma série de investigações sociológicas e antropológicas patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1951 e 1952. Segundo Maio[1], esses trabalhos científicos contribuíram para o surgimento de novas leituras acerca da sociedade brasileira, num contexto de acelerada modernização capitalista.

Essas investigações tinham como objetivo apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência brasileira no campo das interações raciais, a democracia racial (convivência pacífica entre brancos, negros e índios no Brasil), considerada singular e bem-sucedida na época. Tais investigações foram desenvolvidas em regiões economicamente desfavorecidas, como o Nordeste, e em áreas modernas localizadas no Sudeste do País.

As produções do Sudeste fomentaram a discussão entre raça e classe em razão de todo o processo de desenvolvimento industrial e urbano pelo qual essa região passou.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Florestan Fernandes, que, com outros sociólogos e antropólogos, analisou as relações raciais entre negros e brancos particularmente em São Paulo.

Segundo Fernandes, as oportunidades criadas pelas tendências de desenvolvimento urbano da

[1] MAIO, M. C. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 41, vol. 14. São Paulo, outubro de 1999.

economia paulista beneficiaram os imigrantes europeus, mas muito pouco os mulatos e os negros libertos.[2] Após a abolição em São Paulo, os homens livres e brancos é que tinham as melhores ocupações. Aos negros, eram confiadas somente ocupações inferiores, como o trabalho doméstico e as tarefas manuais ou braçais. Na realidade, o que isso demonstra é que os negros haviam ficado à margem do grande surto comercial e industrial de São Paulo.

Para o autor, depois da abolição, na transição para o trabalho livre, os negros foram lançados na sociedade sem qualquer assistência nem garantias, não recebendo nenhuma preparação para o novo regime de organização da vida e do trabalho nem dispondo de meios materiais e morais para sua inserção na economia competitiva em formação. Ou seja, a relação do negro e do mulato com a ordem social competitiva e com a nova ordem do regime de classes foi absorvida no meio negro com grande atraso e enormes deficiências. Portanto, na confluência das forças que ligavam o passado ao presente na vida do negro e do mulato, destilava-se um veneno sutil que impossibilitava a ascensão social do negro.

Entretanto, Fernandes julgava que, à medida que os negros fossem inseridos no processo de desenvolvimento econômico, eles se especializariam e com o tempo ocupariam as mesmas funções dos brancos. Naquele momento, acreditava-se que o rápido crescimento da cidade e a vigorosa expansão da indústria criariam novas perspectivas de ascensão para os indivíduos negros na vida econômica como um todo. A propósito, em 1955, durante a preparação dos relatórios da pesquisa realizada para Unesco, o autor relata que:

> Não se deve inferir que os efeitos da industrialização e da urbanização de São Paulo não repercutiram na situação econômica dos indivíduos de cor. Porém, que as mudanças operadas na organização econômica da cidade possuem um alcance limitado quanto à redistribuição dos serviços, das ocupações e das rendas entre as pessoas consideradas "pardas" ou "negras". É evidente que a transição para o trabalho livre e a competição com o branco produziram resultados favoráveis à ascensão econômica e profissional dos negros e dos seus descendentes mestiços.[3]

Fernandes considerava satisfatórias as ocupações alcançadas pelos negros até aquele período e supunha que, com o desenvolvimento acelerado do ramo industrial, cada vez mais os negros seriam incorporados à massa dos trabalhadores livres que experimentavam a ascensão social no País.

As análises de Fernandes são orientadas pela tradição marxista que submete as questões racial, cultural e regional à questão nacional ou de classe social. Como bem se sabe, a problemática maior do marxismo é a superação da luta de classes em suas análises gerais dos sistemas de produção particulares a cada momento histórico. Nesse arcabouço teórico-metodológico, temas como o racismo e a questão racial são tratados de forma subalterna. Os marxistas acreditam que, ao discutir esses temas sob a ótica da luta de classes, em alguma medida, se incorpora a questão racial. Em síntese, a idéia presente nesse pensamento é de que a luta de classes dissolve todos os conflitos (incluindo o racial) presentes no universo das desigualdades sociais. Sobre esse assunto, assim também se expressa Octavio Ianni:

> A impressão geral que se tem é a de que o pensamento marxista sempre colocou a questão racial em segundo plano, e é verdade. Mas é possível dizer que o pensamento marxista sempre lidou com a questão racial ao discutir alguns problemas importantes como a questão nacional, o colonialismo, o imperialismo e as classes sociais. Sempre que o pensamento marxista discute esses temas, em alguma medida, está discutindo o problema racial. Não quero fazer uma polêmica metodológica, mas é bom registrar que o pensamento marxista não costuma isolar um tema, mas, sim, trabalhar com vários temas ou aspectos de uma realidade que precisa ser conhecida[4]

---

[2] FERNANDES, F. "Do escravo ao cidadão". In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.

[3] FERNANDES, 1955; p. 56.

[4] IANNI, O. *Escravidão e racismo*. São Paulo: Hucitec, 1988; p. 181-182.

Negro e educ_5A.indd 235 8/8/07 10:55:51 PM

Na visão de Ianni, o negro deve reagir às condições subalternas (os salários baixos, as piores condições ocupacionais) e também à ideologia racial de superioridade do branco, ou seja, sair da alienação, tanto de raça quanto de classe. Mas, para reagir, o negro precisa estar acompanhado. Na opinião do autor, ao lutar como membro de uma raça, o negro está só, mas, como membro de uma classe, ele pode contar com outros membros de outras raças, e é a partir dessa condição que sua luta ganha força e sentido para, de fato, conseguir transformar suas condições de vida.

Nesse sentido, o conflito de classes é o fator determinante das relações entre brancos e negros. A exploração racial é vista pelo autor como um aspecto da exploração capitalista, ou seja, da proletarização do trabalho, independentemente da cor do trabalhador. Portanto, para Ianni, a nova estrutura econômica em formação (a industrialização) seria a base do problema racial por meio da absorção da mão-de-obra escravocrata liberta nesse processo. O autor destaca que a ordem escravocrata libertou forças produtivas capazes de iniciar a expansão industrial, mas ressalta que a integração do negro ao novo sistema econômico social se daria na medida em que os negros fossem socialmente concebidos como pertencentes à camada assalariada pelos indivíduos já inseridos nesse processo.

Como destaca Silva[5], esses autores acreditavam que o preconceito e a discriminação racial eram reflexo da discriminação de classe[6] ou de uma herança cultural do passado[7], traço em desaparecimento a ser dissolvido pela progressiva aquisição de capital humano adequado por parte dos não-brancos.

No fim da década de 1970 e no início dos anos 1980, autores como Hasenbalg, Silva, Oliveira, Porcaro e Araújo retomam a discussão entre raça e classe de forma crítica, destacando que a análise das estatísticas oficiais mostravam que, apesar do crescimento econômico que marcou a segunda metade do século XX, as desigualdades econômicas e sociais entre brasileiros brancos e não-brancos (pretos e pardos) não haviam se alterado.

Em 1979, analisando a situação racial do Brasil pós-abolição a partir do Censo Demográfico de 1940 e 1950, Hasenbalg constata que, no País como um todo, a população de cor era super-representada nos setores rural e extrativista (setor primário da economia). Em 1940, os grupos "mulato" e "negro" constituíam 40% dos trabalhadores desse setor, mas representavam 22% dos empregadores, 46% dos empregados e 41% dos autônomos. Entre 1940 e 1950, a situação permanecia essencialmente inalterada. Na indústria, os não-brancos se encontravam em desvantagem nesse setor, com participação relativamente menor.

Numa análise sobre mobilidade social a partir da inserção de brancos e negros (pretos e pardos) na força de trabalho, realizada com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976, Oliveira, Porcaro e Araújo[8] constataram a distribuição desigual dos grupos raciais no conjunto dos grandes estratos ocupacionais. Os negros (pretos e pardos) continuavam desproporcionalmente representados entre os trabalhadores da agropecuária, nos estratos manuais urbanos e, conseqüentemente, sub-representados no topo da hierarquia ocupacional, nos setores não-manuais. Assim, enquanto 23,1% dos brancos possuíam ocupações não-manuais (profissionais de nível superior, empresários, administradores, profissionais de nível médio e pessoal de escritório), as proporções encontradas para pretos e pardos foram bem inferiores, 4,7% e 9,9%, respectivamente. Em contrapartida, a participação nas ocupações manuais[9] agrícolas, que correspondiam ao menor nível de rendimento e ao

[5] SILVA, N. V. "Uma nota sobre raça social no Brasil". In: SILVA, N. V.; HASENBALG, C.; LIMA, M. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

[6] IANNI, O. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

[7] FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

[8] OLIVEIRA, L. E. G.; PORCARO, R. M.; ARAÚJO, T. C. N. *O lugar do negro na força de trabalho*. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

[9] Para as ocupações manuais, duas dimensões foram incorporadas à análise das desigualdades raciais. A primeira diz respeito ao tipo de inserção diferenciada da força de trabalho, visto por meio da posição na ocupação (empregados e autônomos). A segunda se refere ao setor de atividade a que está predominantemente subordinado o desempenho da ocupação: ocupações do setor primário (ou rurais) e ocupações da indústria e do terciário (ou urbanas).

Negro e educ_5A.indd 236 8/8/07 10:55:51 PM

menor nível de qualificação educacional, também se diferenciava de acordo com os grupos raciais. Enquanto 44,4% dos pretos e 42,8% dos pardos se encontravam nessas ocupações, a proporção de brancos era bem inferior, cerca de 30%.

Em todas as categorias estudadas, os negros possuíam rendimentos médios inferiores aos dos brancos, e os maiores diferenciais se apresentavam nas ocupações de nível superior, empresário e administrador. Em relação à educação, os diferenciais para os anos médios de estudo entre brancos e negros eram sempre menores que a relação encontrada para os rendimentos médios. Algumas vezes para o mesmo (ou maior) nível de instrução, a força de trabalho negra se mostrava menos remunerada que a branca, ou seja, muitas vezes, a remuneração de brancos e negros não guardaria relação direta com o nível de instrução.

Com base nos dados da PNAD de 1988, Hasenbalg fez uma análise que permitiu retratar a situação da população negra e mestiça exatamente um século depois do fim da escravidão no Brasil.[10] Os dados revelaram que, apesar do crescimento econômico que marcou a segunda metade do século XX, as desigualdades econômicas e sociais entre negros e brancos, visualizadas a partir da hierarquia dos estratos de ocupações, não se alteraram. Quase um terço dos não-brancos (31,3%) se apresentava como trabalhadores da agropecuária, enquanto a proporção de brancos nesses empregos não chegava a 20%.
Quase metade dos não-brancos (49,8%) trabalhava nas ocupações manuais urbanas, em que a proporção de brancos era de 44,1%. A maior desigualdade na distribuição ocupacional foi encontrada nos estratos não-manuais, em que a proporção de brancos (35,2%) se mostrava quase duas vezes superior aos 18,4% de não-brancos.

Por algum tempo, o resultado dessas análises deixou pouca margem à dúvida de que as desigualdades entre negros e brancos no Brasil não podiam ser reduzidas a uma questão de desigualdade socioeconômica. Contudo, mais recentemente, é possível perceber que a discussão sobre raça e classe vem sendo retomada na medida em que são discutidas políticas públicas para a população negra. Isso nos faz acreditar que os estudos sobre raça e classe realizados até o momento não foram capazes de esgotar os argumentos contrários à autonomia da questão racial diante de desigualdades sociais mais amplas que persistem no País. É por essa razão que pretendemos recuperar o debate à luz dos dados oferecidos pelo Censo Étnico-Racial da UFMT.

DESIGUALDADE RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Aplicado simultaneamente na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Universidade Federal de Mato Grosso em 2003, o I Censo Étnico-Racial constitui a primeira base empírica de dados estatísticos com informações para o conjunto de alunos matriculados nos cursos de graduação dessas universidades. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2000 do IBGE, vejamos como os grupos raciais se apresentam nessas duas instituições:

• UFF – O percentual de alunos brancos (63,75%) ultrapassa significativamente o da população branca no Estado do Rio de Janeiro (54,7%). Já os pardos e os pretos estão sub-representados nesta universidade. Enquanto os pardos representam 33,5% e os pretos, 10,6% na população do Estado, na UFF essa presença é de 25,8% e 4,3%, respectivamente;

• UFMT – Os brancos no Estado de Mato Grosso representam 39,8% da população. Na UFMT, esse mesmo grupo racial corresponde a 40,1% dos alunos presentes nessa instituição pública. Os pardos, por sua vez, têm maior presença na universidade, somando 43,4% do total de alunos. No entanto, se observarmos os dados sobre a população do Estado, veremos que os pardos estão sub-representados nessa instituição de ensino superior, pois representam 52% da população do Estado. Já os pretos superam em presença na UFMT em relação ao seu peso demográfico em Mato Grosso. Na população do Estado, os

[10] HASENBALG, C. "Perspectiva sobre raça e classe no Brasil". In: SILVA, N. V.; HASENBALG, C.; LIMA, M. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

Negro e educ_5A.indd 237 8/8/07 10:55:52 PM

pretos são 4,9% e na UFMT, 7,1%. No entanto, se somarmos pretos e pardos, verificaremos que os dois grupos constituem 56,9% da população do Estado e somente 50,5% dos alunos da UFMT.

Nossa análise se voltará para os resultados da UFMT, que constitui um campo interessante de estudos na medida em que o Mato Grosso é um Estado de maioria preta e parda, o que se reflete sobre os dados da própria UFMT. Segundo o Censo de 2000, na Região Centro-Oeste, 54,3% da população é negra (parda e preta), 43,7% branca, 0,9% indígena e 0,4% amarela.

Estudando a questão do elemento pardo predominante tanto no Nordeste quanto no Centro-Oeste, característica também do perfil racial do Distrito Federal, Carvalho sugere diferentes hipóteses explicativas para o elevado percentual de pardos nessas regiões do País. Parte da questão, para ele, compreende a recusa ao termo "branco" e a adesão ao termo "pardo" por parte dos brancos, advindas da condição histórico-geográfica específica do Centro-Oeste.[11]

No Distrito Federal, por exemplo, a estrutura administrativa e gerencial de Brasília foi assumida, em sua formação, por um grupo de pessoas brancas, que formavam a elite do Rio de Janeiro e há muito tempo compunham o quadro de gestão da antiga capital do País. Nesse contexto, também chegaram a Brasília outros brancos vindos de Goiás, da Bahia e do Piauí para trabalhar no comércio e na indústria da construção civil. Diante da elite branca identificada com a estrutura político-administrativa da capital federal, esses novos brancos adquiriram uma nova identidade racial, a de pardos. Ou seja, a adesão de muitos brancos de outras regiões ao termo "pardo" no Distrito Federal provém, em grande medida, do novo contexto sociocultural e econômico, das novas condições de vida, habitação e renda e de um certo capital simbólico regional: a inserção dos pais no mercado de trabalho, comumente no setor de serviços, e a origem (pessoal ou familiar) nordestina, goiana ou sertaneja em geral.

Outro fato destacado por Carvalho é existência de uma considerável mobilidade social nos estratos sociais médios. Isto é, os não-brancos (pardos e pretos) pobres (caboclos, sertanejos, mulatos, bugres) conseguiram reunir capital suficiente para ter acesso a bens e serviços inacessíveis em seus estratos sociais de origem. Em razão da urgência do empreendimento de construção de Brasília e da ausência de uma estrutura social e racial na região prévia ao projeto, certos nichos econômicos foram deixados nas mãos de pardos não-metropolitanos.

Para Carvalho, é possível que uma lógica semelhante tenha ocorrido em outras regiões do Centro-Oeste em virtude de seu caráter de segunda fronteira, com menor pressão quando comparada à barreira racial intensa constitutiva da primeira fronteira gerada em toda a costa brasileira durante a colonização, no auge do regime escravista, e no seu declínio altamente racista no fim do século.

Na intenção de buscar respostas para essa super-representação de pardos no Distrito Federal, o autor formula outras hipóteses. A primeira é de que os pardos que chegaram no Distrito Federal tenham sido menos pressionados pela pequena elite branca recém-transplantada do Rio de Janeiro, o que não significa que não deixaram de sofrer pressão nesse sentido. Assim, a menor tensão diante dos brancos metropolitanos permitiu a construção de uma identidade menos dependente do modelo litorâneo de branqueamento. A segunda hipótese é de que uma parcela considerável de pardos no Distrito Federal não é discriminada pelos brancos como são os pretos e que, por sua condição social de classe média, poderia até mesmo fazer parte do contingente branco, mas optou por não fazê-lo, porque deles se distingue quanto à posição e ao *status*. A terceira hipótese é de que a categoria racial "pardo" é um idioma de diferença de classe ou de estamento social, ou seja, ser pobre não significa necessariamente ser pardo. Ainda segundo o autor, acertamos quando associamos ao negro a condição de pobre, mas não há uma correlação direta entre ser pardo e ser pobre ou discriminado.

Assim, para Carvalho, existem dois tipos de pardos. Os pardos pobres próximos dos negros (invariavelmente pobres) e uma faixa de pardos de classe média (e até mesmo de alguns ricos). Ou seja,

[11] CARVALHO, J. J. *Inclusão étnico-racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

existem pardos que são brancos em seu confronto com os pretos, mas que não são brancos diante da elite branca, isto é, não sofrem o mesmo tipo de discriminação fenotípica direcionada aos pretos.
O autor amplia suas próprias observações comentando que, por várias vezes, ao questionar alunos em sala de aula sobre sua cor ou raça, muitos que ele identificaria como brancos se declararam pardos.

Ainda que a história do Distrito Federal seja típica e bastante diferenciada do restante do País, testar essas hipóteses também no Mato Grosso, Estado que recebe muitos migrantes, é no mínimo instigante. Desse modo, o que podemos fazer aqui é verificar, na UFMT, a possibilidade de identificação desses dois tipos de pardos com base na renda e na escolaridade dos pais.

Nesse sentido, a presença significativa de pretos na UFMT exige uma investigação na medida em que diverge dos resultados encontrados em todas as universidades pesquisadas até então no País. Essa sobre-representação dos pretos na UFMT também precisa ser relativizada por não representar uma distribuição igualitária nos diferentes cursos.
Os pretos, tanto quanto os pardos, estão mais presentes em cursos de licenciatura, com menor concorrência no vestibular, em carreiras consideradas de menor retorno financeiro no mercado de trabalho e de menor prestígio social.
Se os pretos representam 7% do total de alunos da universidade como um todo, no curso de pedagogia, por exemplo, eles representam 11,88%. Os pardos, que correspondem a 43,43% do corpo discente da UFMT, no curso de pedagogia somam 50,96%. Esse é o segundo curso de maior presença de pretos (Quadro 5) e o terceiro de menor presença branca (Quadro 2). Cabe ressaltar ainda que, enquanto os brancos representam 40,1% na UFMT, no curso de pedagogia eles correspondem a 27,59% do total de alunos.[12] Ainda assim, não se pode desconsiderar que essa maior presença de pretos na UFMT é a maior incógnita revelada pelo Censo.

Numa investigação sobre essa super-representação de pretos na UFMT, analisamos duas das quatro formas de identificação racial utilizadas pelo Censo Étnico-Racial da UFMT: a identificação aberta (que permitiu ao respondente utilizar o termo que desejasse para determinar sua raça ou cor) e a autoclassificação induzida (de acordo com as categorias preestabelecidas pelo IBGE: branca, parda, preta, amarela e indígena).[13] Assim, observou-se que, entre os alunos que se declararam "pretos" diante das categorias do IBGE, na pergunta aberta sobre cor, 69,08% preferem o termo "negro/negra", 3,24% aceitam o termo "preto/preta", ainda que acrescido de alguma outra categoria, e 6,98% dos pretos declaram ser "morenos".
Ou seja, a grande maioria dos que se declararam "pretos" na pergunta fechada prefere a categoria de origem racial "negro", e um percentual mais expressivo que o daqueles que repetem o termo "preto" como opção na pergunta aberta prefere a categoria genérica "moreno".
Quando questionados sobre sua origem étnica, 73,1% desses pretos optam pelo termo "negro" e 22,4%, pelo termo "mestiço". No entanto, se refizermos a participação dos pretos da UFMT a partir da cor aberta, veremos que aqueles que se disseram negros somados àqueles que se definiram como pretos representam 5,2% dos alunos da UFMT. Ou seja, quando os alunos da UFMT respondem à pergunta fechada sobre cor/raça, 7,1% diz ser "preto/preta", mas, na pergunta aberta, esse percentual cai para 5,2%, número mais compatível com a representação de pretos no Estado segundo os dados do Censo de 2000.

RENDA FAMILIAR *PER CAPITA* DOS ALUNOS DA UFMT

Os dados referentes à renda familiar *per capita* oferecem uma aproximação da classe social a que pertencem os estudantes. A tabela 1 revela que 61,29% dos alunos da UFMT estão presentes na classe de renda baixa, 21,87% na classe de renda média e 13,52% na alta.

[12] BRANDÃO, A. A. P.; TEIXEIRA, M. P. (orgs.). *Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso*. Niterói: Editora da UFF, 2003.

[13] SANTOS, E. M. *Raça e classe no ensino superior: revisando uma discussão clássica das relações raciais no Brasil para entender as desigualdades de acesso do negro à universidade pública*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

Nesse sentido, podemos constatar que a renda familiar *per capita* da população de Mato Grosso é inferior à dos alunos da UFMT, já que, segundo os dados da PNAD de 2004, 74,80% dos mato-grossenses têm renda familiar *per capita* até 2 salários mínimos, 16% da população têm renda *per capita* entre 2 e 5 salários mínimos e 6% possuem renda superior a 5 salários mínimos. Isso mostra que o estudante da UFMT é menos pobre que a população do Estado, o que está de acordo com o perfil geral encontrado em todas as universidades públicas brasileiras.

Em relação à cor ou raça, percebemos que, enquanto 51,87% dos estudantes brancos estão na classe de renda baixa, para os pardos, esse percentual é de 68,21% e para os pretos, de 70,32%. Podemos observar que a população total de pretos e pardos no Mato Grosso está mais presente na classe de renda baixa do que os alunos pretos e pardos da UFMT. Verificamos também que 21,87% dos alunos da UFMT se encontram na classe de renda média. Já entre alunos brancos esse percentual é de 25,98%, e entre os pardos e pretos a presença é menor, 19,04% e 17,21%. Ou seja, nesse grupo de renda, pardos e pretos possuem menor presença em relação os alunos da UFMT, fato que também é constatado na classe de renda alta.

que, embora tanto uns quantos outros estejam em mais de 50% na classe de renda baixa, para pardos e pretos, a desvantagem é maior.
Ou seja, os estudantes pretos estão presentes quase 20% mais e os pardos 16% a mais na classe de renda baixa que os estudantes brancos, uma diferença de mais de 30%.

Outro indicador que nos revela a proximidade entre pardos e pretos é a renda média familiar per capita. Nesse caso, podemos dizer que a renda per capita média dos alunos da UFMT é de 589 reais: 695 reais para os brancos, 507 reais para os pardos e 483 reais para os pretos. Esse dado permite mostrar nitidamente a existência de uma hierarquia de cor entre os estudantes, na qual os pretos aparecem com a renda mais baixa, seguidos de pardos e depois dos brancos. É importante frisar que a menor renda per capita média dos alunos da UFMT é a dos indígenas, 407 reais.[14]

De fato, os alunos brancos, pardos e pretos da UFMT apresentam rendimento médio superior ao dos brasileiros em geral. Ou seja, segundo dados da PNAD de 2001, no Brasil, um indivíduo branco tem renda per capita média de 482 reais e os negros (pretos e pardos), de 205 reais.[15]
Tal informação reforça o fato de que a universidade federal, mesmo no Mato Grosso, onde os níveis

Tabela 1. Distribuição dos alunos da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar

Renda familiar per capita	Brancos		Pardos		Pretos		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs	%	Abs.	%
Renda baixa	1.180	51,87	1.680	68,21	282	70,32	3.476	61,29
Renda média	591	25,98	469	19,04	69	17,21	1.240	21,87
Renda alta	414	18,2	266	10,8	37	9,23	767	13,52
Total geral	**2.275**	**100**	**2.463**	**100**	**401**	**100**	**5.671**	**100**

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados aqui se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Pelos dados da UFMT, também se pode constatar que a situação dos estudantes pardos está mais próxima da dos pretos que da dos brancos e de renda dos estudantes são mais baixos, por exemplo, que os da UFF[16], definitivamente é lugar para as camadas médias e altas da sociedade.

[14] SANTOS, 2006.

[15] JACCOD, L. B.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço de intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

[16] BRANDÃO; TEIXEIRA, 2003.

Estudando os dados de escolaridade da população por cor ou raça a partir do Censo de 2000, Petruccelli também revela que a população com 20 anos de idade ou mais que freqüenta o nível superior tem patamares de rendimento mais elevados que o conjunto da população, independentemente do grupo de cor ou raça.[17] Segundo Marcelo Paixão[18], essa vantagem dos brancos, pardos e pretos da UFMT em relação aos brancos, pardos e pretos do Brasil como um todo contribui para que Cuiabá seja um dos dez municípios brasileiros onde os negros alcançam o maior índice de desenvolvimento humano (IDH)[19]: 0,799.[20]

Segundo o autor, que calculou o IDH dos negros de 4.605 dos 5.507 municípios existentes no País, até 2000, somente em 7,6% das cidades os negros possuíam alto ou médio/alto desenvolvimento humano, ou seja, IDH superior a 0,7. Quando se considerou o IDH daqueles que se autodeclararam brancos, essa proporção chegou a 62,68%.

Para Paixão, os indicadores municipais atestam que a desigualdade racial existente no País pode ser constatada não apenas no plano nacional como também em todos os demais níveis geográficos, regiões, Estados e municípios.

Como demonstram vários autores (entre eles, Silva[21] e Lovell[22]), essa diferença de renda entre brancos, pardos e pretos pode ser explicada pelas práticas de discriminação racial presentes no mercado de trabalho. Para Silva, os brancos são muito mais eficientes na conversão de experiência e investimentos educativos em retornos monetários, ao passo que os não-brancos sofrem desvantagens crescentes à medida que sobem na escala social. Isto é, os brancos desfrutam de muito mais vantagens no mercado de trabalho quando comparados a pretos e pardos.[23]

Analisando os diferenciais raciais de renda na região do Rio de Janeiro por meio do Censo de 1960, Silva[24] constatou que pardos e pretos têm perfis de renda muito semelhantes. Já Lovell[25], analisando a desigualdade racial da renda mensal de trabalhadores em todas as regiões metropolitanas do Brasil com base no Censo de 1980, observou que não-brancos recebem tratamento diferenciado no mercado de trabalho, o que faz com que haja diferenças cruciais entre eles. Lovell também enfatiza que a discriminação de renda varia regionalmente, conforme o setor de atividade e a posição ocupacional.

Ainda nesse sentido, avaliando as desigualdades raciais no Brasil com base na PNAD de 2001, Jaccoud e Beghin[26] concluem que as análises a partir da variável "cor" evidenciam que a pobreza é muito maior entre a população negra e que a probabilidade de um branco ser pobre se situa em torno de 22%, mas, quando o indivíduo for negro, essa probabilidade duplica. Contudo, isso pode ser reflexo da pouca participação do negro em empregos formais (empregados com carteira assinada ou funcionalismo público). Ou seja, enquanto 41% dos brancos têm empregos formais, este é o caso de apenas 33% dos negros. De outro lado, entre os brancos, 12% estão empregados sem carteira, ao passo que esse percentual é de 17% para os negros.

---

[17] PETRUCCELLI, J. L. Mapa da cor no ensino superior brasileiro: Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. *Ensaios & Pesquisas*, n. 1. Rio de Janeiro, 2004.

[18] PAIXÃO *apud* OLIVEIRA, F. Qualidade de vida do negro é alta só em sete cidades. *O Globo*. Rio de Janeiro, 9/11/2005, p. 25.

[19] O IDH é o indicador que mede as condições de vida, na escolaridade e na renda média dos habitantes. O resultado do IDH varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior a qualidade de vida.

[20] Segundo o I Censo Étnico-Racial da UFMT de 2003, 40% dos alunos da UFMT nasceram em Cuiabá e 82% deles residiam na cidade no período de aplicação do Censo.

[21] SILVA, N. V. *Diferenciais entre negros e brancos: Brasil, 1960*. (Tese de doutorado). Universidade de Michigan. Ann Arbor, 1978; SILVA, N. V. *Avaliando o custo de não ser branco no Brasil: raça, classe e poder no Brasil*. Los Angeles: UCLA Press, 1986.

[22] LOVELL, P. *Diferenciais raciais e mercado de trabalho brasileiro*. (Tese de doutorado). Universidade da Flórida. Gainesville, 1989.

[23] SILVA, 1999.

[24] SILVA, 1978; SILVA, N. V. O preço da cor: diferenciais raciais na discriminação da renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, n. 10. Rio de Janeiro, 1980.

[25] LOVELL, 1989.

[26] JACCOUD, L. B.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço de intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

No entanto, Jaccoud e Beghin acreditam que essas inserções desfavoráveis no mercado de trabalho e os níveis de desemprego e informalidade não refletem necessariamente uma discriminação racial promovida no âmbito do mercado de trabalho, mas, sim, diferenças oriundas de outras esferas, como a educação.

Nessa mesma linha, analisando a inserção do negro no mercado de trabalho, Soares *et al.*[27] modelam o salário dos trabalhadores controlado por grupos de idade, nível educacional, sexo e região de residência com base nos dados da PNAD de 1999. Os pesquisadores observaram que boa parte das diferenças de rendimentos advém das desigualdades educacionais, mas uma parcela "não negligenciável" dessas distâncias tem sua origem na discriminação racial gerada no próprio mercado de trabalho.

Enfim, observa-se que a UFMT reflete os níveis de desigualdade racial apontados anteriormente. Assim, num primeiro momento, notamos a existência da desigualdade racial na distribuição dos alunos segundo os grupos de cor/raça, seguidos da distribuição destes nos diferentes cursos e também segundo os níveis de renda familiar *per capita*.

Porém, acreditava-se que a super-representação dos pretos na instituição fosse reflexo de uma situação financeira mais favorável. No entanto, nota-se que os alunos pretos da UFMT são os mais presentes na classe de renda baixa. E, dos doze cursos analisados, apresentados no próximo tópico, observaremos que a maior parte dos pretos que cursam medicina veterinária, por exemplo (curso em que a maioria dos alunos possui renda média ou alta), possuem renda baixa, muito embora seja importante lembrar que se trata de um curso com pequena presença de alunos pretos (de 130 alunos presentes no curso de medicina veterinária, somente 9 declararam ser pretos, 35 pardos e 78 brancos). Dos doze cursos analisados, os pretos apresentam rendimentos superiores somente nos cursos de direito (renda média) e de arquitetura e urbanismo (renda alta).

RENDA FAMILIAR *PER CAPITA* DOS ALUNOS DA UFMT CONFORME O CURSO

Em relação aos cursos da UFMT, a tabela 2 revela que direito é o curso com maior presença de alunos da classe de renda alta (38,19%). A renda per capita média dos alunos do curso é de 1.125,83 reais: 1.205,06 reais para os brancos, 1.093,74 reais para os pardos e 935,66 reais para os pretos.[28] Assim, esse é o curso em que brancos e pardos têm maior presença na classe de renda alta, como indicam os dados da tabela 3.

O segundo curso em que os alunos têm maior presença na classe de renda alta é o curso de arquitetura, embora a renda média predomine entre os alunos. A renda *per capita* média dos alunos do curso é de 882,58 reais: 966,22 reais para os brancos, 664,22 reais para os pardos e e 1.478,40 reais para os pretos. A renda *per capita* média dos alunos pretos de arquitetura e urbanismo é três vezes maior que a renda média *per capita* dos pretos da UFMT (483,56 reais). Não há dúvida de que esse é o curso em que os alunos pretos têm maior presença na classe de renda alta, como mostra a tabela 4. No entanto, cabe ressaltar que, dos 113 alunos do curso de arquitetura e urbanismo que responderam ao Censo, somente 5 eram pretos. Ou seja, em números percentuais, os pretos estão sub-representados nesse curso.

No curso de pedagogia, 82,76% dos alunos têm renda familiar *per capita* baixa. De fato, esse é o curso em que os alunos mais freqüentemente apresentam renda baixa. A renda *per capita* média dos alunos de pedagogia é de 318,50 reais: 386,91 reais para os brancos, 293,74 reais para pardos e 275,60 reais para os pretos. Esse é o curso em que brancos e pardos estão mais presentes na classe de renda baixa. Já os pretos de renda mais baixa se concentram no curso de ciências sociais, em que todos os alunos negros (pardos e pretos) apresentam renda baixa. Entretanto, vale ressaltar que, dos 46 alunos desse curso que

[27] SOARES, S.; BELTRÃO, K. I.; BARBOSA, M. L. O.; FERRÃO, M. E. (orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

[28] SANTOS, 2006.

Negro e educ_5A.indd 242 8/8/07 10:55:56 PM

Tabela 2. Distribuição percentual dos alunos da UFMT por classe de renda familiar *per capita*, segundo o curso

Cursos	Renda baixa		Renda média		Renda alta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Administração	80	34,93	77	33,62	65	28,38	229	100
Agronomia	55	54,46	26	25,74	18	17,82	101	100
Arquitetura e urbanismo	38	33,63	39	34,51	34	30,09	113	100
Ciência da computação	83	51,23	52	32,10	23	14,20	162	100
Ciências biológicas	87	55,06	41	25,95	21	13,29	158	100
Ciências contábeis	174	64,68	62	23,05	30	11,15	269	100
Ciências econômicas	183	55,12	90	27,11	50	15,06	332	100
Ciências sociais	26	56,52	10	21,74	10	21,74	46	100
Comunicação social	169	50,60	87	26,05	60	17,96	334	100
Direito	67	26,38	77	30,31	97	38,19	254	100
Educação artística	73	70,19	15	14,42	8	7,69	104	100
Educação física	200	74,35	43	15,99	18	6,69	269	100
Enfermagem	109	67,70	36	22,36	15	9,32	161	100
Engenharia civil	95	48,97	52	26,80	35	18,04	194	100
Engenharia elétrica	154	59	66	25,29	35	13,41	261	100
Engenharia florestal	159	72,94	32	14,68	19	8,72	218	100
Engenharia sanitária	91	67,91	29	21,64	13	9,70	134	100
Filosofia	72	65,45	22	20	12	10,91	110	100
Física	136	75,14	35	19,34	6	3,31	181	100
Geografia	188	78,33	37	15,42	10	4,17	240	100
Geologia	84	77,06	19	17,43	1	0,92	109	100
História	168	72,10	34	14,59	22	9,44	233	100
Letras	131	59,28	46	20,81	39	17,65	221	100
Matemática	141	81,03	16	9,20	12	6,90	174	100
Medicina	48	40	37	30,83	33	27,50	120	100
Medicina veterinária	60	46,15	34	26,15	29	22,31	130	100
Nutrição	65	57,52	31	27,43	16	14,16	113	100
Pedagogia	216	82,76	27	10,34	8	3,07	261	100
Química	159	70,35	36	15,93	17	7,52	226	100
Serviço social	162	78,64	30	14,56	8	3,88	206	100
NR	3	37,50	2	25	3	37,50	8	100
Total geral	**3.476**	**61,29**	**1.240**	**21,87**	**767**	**13,52**	**5.671**	**100**

Abs.: valor absoluto; NR: não respondeu.

responderam ao Censo, 17 são brancos, 25 pardos e 2 pretos. Também nesse curso os pretos estão sub-representados.

Nesse sentido, é interessante observar que a renda *per capita* média dos alunos de direito é três vezes maior que a dos alunos de pedagogia. Depois de pedagogia, o curso de matemática é o que apresenta maior presença dos alunos na classe de renda baixa (81,03%), como indica a tabela 2, que nos informa a distribuição dos alunos de todos os cursos da UFMT por classe de renda *per capita*.

É interessante observar ainda que os quatro cursos citados com maior e menor renda fazem parte dos doze cursos selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa. Em dois desses cursos (direito e arquitetura), tanto os pardos

Tabela 3. Distribuição dos alunos do curso de direito da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar

DIREITO

Renda familiar *per capita*	Brancos		Pardos		Pretos		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	28	23,14	35	33,02	1	14,29	67	26,38
Classe de renda média	34	28,10	33	31,13	4	57,14	77	30,31
Classe de renda alta	52	42,98	36	33,96	1	14,29	97	38,19
Total	121	100	106	100	7	100	254	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Tabela 4. Distribuição dos alunos do curso de arquitetura e urbanismo da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar

ARQUITETURA E URBANISMO

Renda familiar *per capita*	Brancos		Pardos		Pretos		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	22	32,35	12	36,36	1	20	38	33,63
Classe de renda média	20	29,41	16	48,48	–	0	39	34,51
Classe de renda alta	24	35,29	5	15,15	4	80	34	30,09
Total	68	100	33	100	5	100	113	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

quanto os pretos se encontram sub-representados, e os cursos de pedagogia e matemática mostram uma super-representação nesse sentido.

Assim, na análise da renda familiar *per capita* dos alunos da UFMT, constata-se que o curso mais procurado pelos alunos de baixa renda é pedagogia. O segundo curso procurado é educação física, e depois geografia. Esses três cursos também são os mais procurados pelos alunos pardos de baixa renda. Já os pretos de baixa renda cursam, em primeiro lugar, ciências econômicas, e depois matemática e geografia. Desse modo, observa-se que, diferentemente de pardos e pretos, os brancos com renda baixa conseguem optar por cursos que não são da área de licenciatura, como comunicação social, engenharia elétrica e engenharia florestal.

Já os alunos com renda alta da UFMT procuram, em primeiro lugar, o curso de direito, e depois administração e comunicação social. A primeira opção de pardos e brancos da UFMT também é pelo curso de direito. Os pretos, no entanto, têm como primeira opção o curso de administração, e depois comunicação social, seguido de letras em terceiro, ficando o curso de arquitetura em quarto lugar. Observa-se que o terceiro curso mais procurado pelos alunos de renda alta da UFMT (comunicação social) é a primeira escolha dos brancos de baixa renda. A seguir, analisaremos mais detalhadamente os doze cursos selecionados, que apresentam a maior e a menor representação de alunos brancos, pardos e pretos.

ANÁLISE DOS DOZE CURSOS SELECIONADOS DA UFMT

Em relação aos doze cursos selecionados com base no critério de maior e menor presença de brancos, pardos e pretos na UFMT, constatamos que em dez desses cursos predominam alunos de renda baixa, em um deles a maioria dos alunos tem renda média e em outro se sobressaem os

alunos de renda alta, como apresenta a tabela 5. Já num primeiro momento, é possível perceber que a menor presença de pretos e pardos em determinados cursos não possui uma ligação tão direta com os níveis de renda. Por exemplo, nos cursos de medicina e medicina veterinária, que registram pequena presença de pardos e pretos, a maioria dos alunos possui renda baixa. Nesse caso, podemos constatar que a questão financeira não é um fator suficiente para explicar a menor presença de pardos e pretos nesses cursos.

No entanto, no gráfico 1, é possível perceber dois grupos de pobres entre os dez cursos classificados como de baixa renda. O primeiro grupo é formado pelos cursos de pedagogia, matemática, serviço social, geografia e geologia, nos quais mais de 75% dos alunos apresentam renda baixa, como indicado nas tabelas 6, 7, 8, 9 e 10. Já o segundo grupo é formado pelos cursos de nutrição, ciências sociais, agronomia, medicina veterinária e medicina, nos quais o percentual dos alunos na classe de renda baixa se mostra inferior a 57%, como mostra as tabelas 11, 12, 13, 14 e 15.

Tabela 5. Cursos com menor e maior presença de brancos, pardos e pretos segundo os níveis de renda

NÍVEIS DE RENDA	CARACTERÍSTICA RACIAL DO CURSO
Renda baixa	**Presença (%)**
Pedagogia	Maior presença de brancos e pretos
Matemática	Maior presença de pretos
Serviço social	Menor presença de brancos e maior de pardos
Geografia	Menor presença de brancos e maior de pardos
Geologia	Maior presença de pretos
Nutrição	Menor presença de pretos
Ciências sociais	Maior presença de pardos
Agronomia	Menor presença de pretos
Medicina veterinária	Maior presença de brancos e menor de pardos
Medicina	Maior presença de brancos
Renda média	
Arquitetura e urbanismo	Maior presença de brancos e menor de pardos
Renda alta	
Direito	Menor presença de pretos

Fonte: I Censo Étnico-Racial da UFMT, 2003.

Gráfico 1. Renda familiar *per capita* dos alunos da UFMT segundo o curso

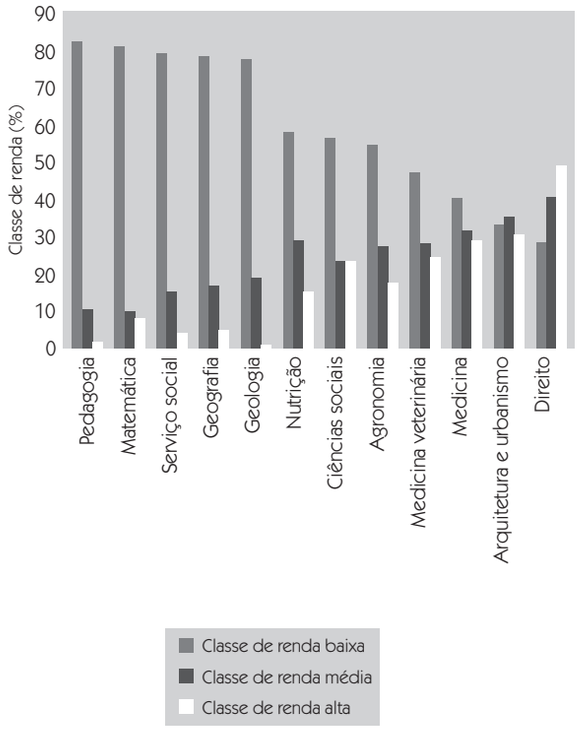


Tabela 6. Distribuição dos alunos do curso de pedagogia da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar

PEDAGOGIA

Renda familiar *per capita*	Branca		Parda		Preta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	52	72,22	116	87,22	27	87,10	216	82,76
Classe de renda média	14	19,44	9	6,77	2	6,45	27	10,34
Classe de renda alta	3	4,17	3	2,26	1	3,23	8	3,07
Total	72	100	133	100	31	100	261	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas à desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Tabela 7. Distribuição dos alunos do curso de matemática da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar

MATEMÁTICA

Renda familiar *per capita*	Branca		Parda		Preta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	37	69,81	70	84,34	18	90	141	81,03
Classe de renda média	9	16,98	5	6,02	1	5	16	9,20
Classe de renda alta	7	13,21	3	3,61	1	5	12	6,90
Total	53	100	83	100	20	100	174	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Tabela 8. Distribuição dos alunos do curso de serviço social da UFMT por cor ou raça segundo o curso e a classe de rendimento familiar

SERVIÇO SOCIAL

Renda familiar *per capita*	Branca		Parda		Preta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	39	69,64	93	81,58	13	76,47	162	78,64
Classe de renda média	10	17,86	15	13,16	3	17,65	30	14,56
Classe de renda alta	4	7,14	4	3,51	–	0	8	3,88
Total	56	100	114	100	17	100	206	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas à desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Tabela 9. Distribuição dos alunos do curso de geografia da UFMT por cor ou raça segundo o curso e a classe de rendimento familiar

GEOGRAFIA

Renda familiar *per capita*	Branca		Parda		Preta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	49	72,06	104	79,39	17	80,95	188	78,33
Classe de renda média	12	17,65	20	15,27	3	14,29	37	15,42
Classe de renda alta	5	7,35	5	3,82	–	0	10	4,17
Total	68	100	131	100	21	100	240	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Tabela 10. Distribuição dos alunos do curso de geologia da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar

GEOLOGIA

Renda familiar *per capita*	Branca		Parda		Preta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	32	68,09	34	80,95	12	92,31	84	77,06
Classe de renda média	13	27,66	5	11,90	1	7,69	19	17,43
Classe de renda alta	–	0	1	2,38	–	0	1	0,92
Total	47	100	42	100	13	100	109	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Tabela 11. Distribuição dos alunos do curso de nutrição da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar

NUTRIÇÃO

Renda familiar *per capita*	Branca		Parda		Preta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	27	50	29	69,05	1	33,33	65	57,52
Classe de renda média	15	27,78	9	21,43	2	66,67	31	27,43
Classe de renda alta	11	22,22	4	9,52	–	0	16	15,04
Total	54	100	42	100	3	100	113	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Tabela 12. Distribuição dos alunos de ciências sociais da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar

CIÊNCIAS SOCIAIS

Renda familiar *per capita*	Branca		Parda		Preta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	10	58,82	13	52	2	100	26	56,52
Classe de renda média	3	17,65	7	28	–	0	10	21,74
Classe de renda alta	4	23,53	5	20	–	0	10	21,74
Total	17	100	25	100	2	100	46	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Tabela 13. Distribuição dos alunos do curso de agronomia da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar

AGRONOMIA

Renda familiar *per capita*	Branca		Parda		Preta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	24	43,64	22	73,33	2	50	55	54,46
Classe de renda média	14	25,45	8	26,67	1	25	26	25,74
Classe de renda alta	15	27,27	–	0	1	25	18	17,82
Total	55	100	30	100	4	100	101	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Tabela 14. Distribuição dos alunos do curso de medicina veterinária da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar

MEDICINA VETERINÁRIA

Renda familiar *per capita*	Branca		Parda		Preta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	35	44,87	15	42,86	8	88,89	60	46,15
Classe de renda média	21	26,92	11	31,43	1	11,11	34	26,15
Classe de renda alta	20	25,64	7	20	–	0	29	22,31
Total	78	100	35	100	9	100	130	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Negro e educ_5A.indd 247 8/8/07 10:56:02 PM

Tabela 15. Distribuição dos alunos do curso de medicina da UFMT por cor ou raça, segundo o curso e a classe de rendimento familiar per capita

MEDICINA

Renda familiar *per capita*	Branca		Parda		Preta		Total geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Classe de renda baixa	35	44,87	15	42,86	8	88,89	60	46,15
Classe de renda média	21	26,92	11	31,43	1	11,11	34	26,15
Classe de renda alta	20	25,64	7	20	–	0	29	22,31
Total	78	100	35	100	9	100	130	100

Abs.: valor absoluto.

Fonte: I Censo Étnico-Racial da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Os dados apresentados se circunscrevem apenas às desigualdades existentes entre brancos, pretos e pardos. Nesse sentido, os dados referentes aos demais grupos de cor e raça foram excluídos da tabela.

Aliás, verificou-se que, dos dez cursos classificados como de renda baixa, medicina e medicina veterinária estão distribuídos de forma mais eqüitativa nas três classes de renda em relação aos outros oito cursos de renda baixa. Essa melhor distribuição dos alunos nas três classes de renda os favorece no sentido de que, mesmo com a maioria de seus alunos na classe de renda baixa, a situação econômica desses alunos é favorável em relação aos outros cursos de renda baixa, que apresentam uma distribuição mais concentrada de renda.

Por exemplo, a renda familiar *per capita* média dos alunos do curso de medicina da UFMT é de 840,40 reais, quase o triplo da renda dos alunos de pedagogia (318,50 reais). Porém, não podemos desconsiderar que, nos dois grupos, embora de forma diferenciada, os alunos desses cursos estão, em sua maioria, na classe de renda baixa.

Contudo, é importante salientar a presença significativa dos alunos dos cursos de medicina veterinária e medicina na classe de renda baixa, pois a noção primeira que temos dos indivíduos que freqüentam esses cursos é de que eles são pessoas da elite, conseqüentemente pertencentes aos estratos sociais de renda mais elevada. Entretanto, os números nos revelam que, no Mato Grosso, essa idéia não se aplica de forma tão direta, sobretudo entre os pretos alunos de medicina veterinária, curso em que quase 90% deles estão na classe de renda baixa. Nesse sentido, mesmo com 46,15% dos alunos de medicina veterinária e 40% dos de medicina na classe de renda baixa, a estrutura racial desses cursos permanece a favor dos alunos brancos. Assim, pudemos observar que, no curso de medicina veterinária, 60% dos alunos são brancos, 26,62% pardos e 6,92% pretos. Em medicina, 55% dos alunos são brancos, 34,17% pardos e 5% pretos.

Além da renda, outra característica apresentada por esses dois grupos classificados como de renda baixa é a escolaridade dos pais. Os pais dos alunos do primeiro grupo têm, em sua maioria, o primário incompleto/completo, diferentemente dos pais dos alunos do segundo grupo, que apresentam ensino superior incompleto/completo.[29] Na tabela 3 e no gráfico 1, também podemos constatar que somente o curso de direito apresenta a maior parte dos seus alunos na classe renda alta. Arquitetura é um curso predominantemente de renda média. Todos os demais, como já vimos, são cursos em que a maioria dos alunos possui renda baixa (Tabela 4).

Desse modo, constata-se que os cursos de pedagogia, matemática, serviço social, geografia e geologia, que apresentam maior presença de alunos na classe de renda baixa, são os cursos da UFMT em que os pardos ou os pretos estão mais presentes. Nesses cursos, os pardos e os pretos geralmente têm renda mais baixa que os brancos.

Se observarmos o gráfico 1 da direita para a esquerda, perceberemos que os cursos que possuem os alunos com níveis mais elevados de renda (como direito, arquitetura e medicina) são cursos em que os brancos estão mais presentes. Assim, acreditamos que esse gráfico apresenta, ainda que de maneira sucinta, a influência da

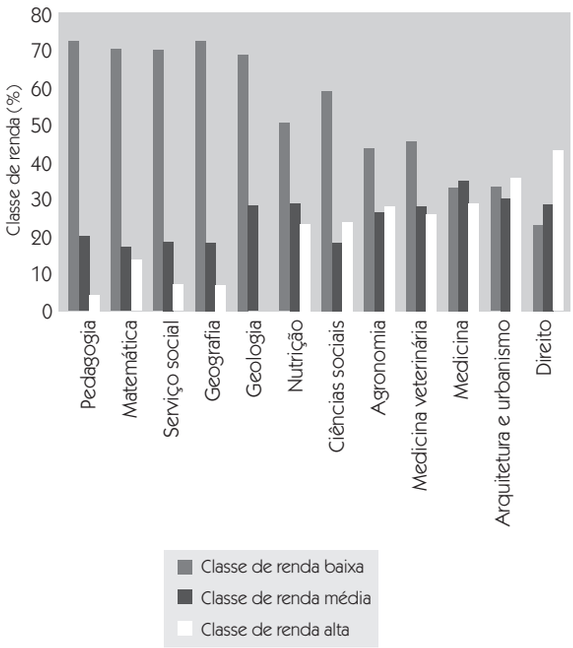
[29] SANTOS, 2006.

Negro e educ_5A.indd 248 8/8/07 10:56:03 PM

renda na distribuição racial dos alunos segundo os cursos que freqüentam, pois, à medida que aumenta o nível de renda dos alunos de determinado curso, maior é a presença dos alunos brancos nesses cursos e menor a de pardos e pretos. Ou seja, ao analisar os doze cursos, nota-se que, conforme a distribuição dos alunos se torna mais eqüitativa nas classes de renda ou se concentra nas classes de renda média e alta, pardos e pretos são sub-representados nesses cursos, e os brancos se mostram super-representados.

O gráfico 2 nos revela que os alunos brancos que cursam direito têm renda mais elevada, o que também é observado no curso de arquitetura. Já os alunos brancos do curso de medicina se colocam nos níveis de renda média. Todos os demais cursos têm a maioria dos alunos na classe de renda baixa.

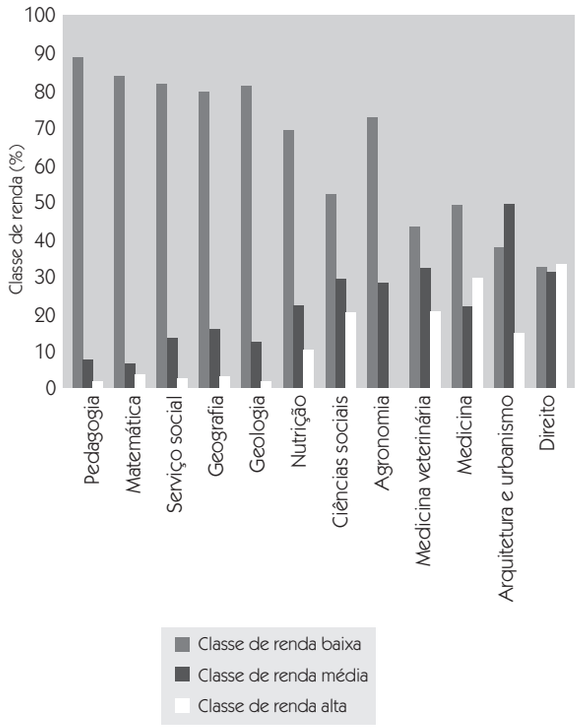
Gráfico 2. Renda familiar *per capita* dos alunos brancos da UFMT segundo o curso



No entanto, ao observar os gráficos 2, 3 e 4, percebemos que, nos doze cursos, a presença dos brancos na classe de renda alta é maior que a de pardos e pretos. Do mesmo modo, verificamos que, mesmo nos cursos em que a maioria dos alunos possui renda baixa (como pedagogia, matemática e serviço social), os brancos se destacam na classe de renda mais alta.

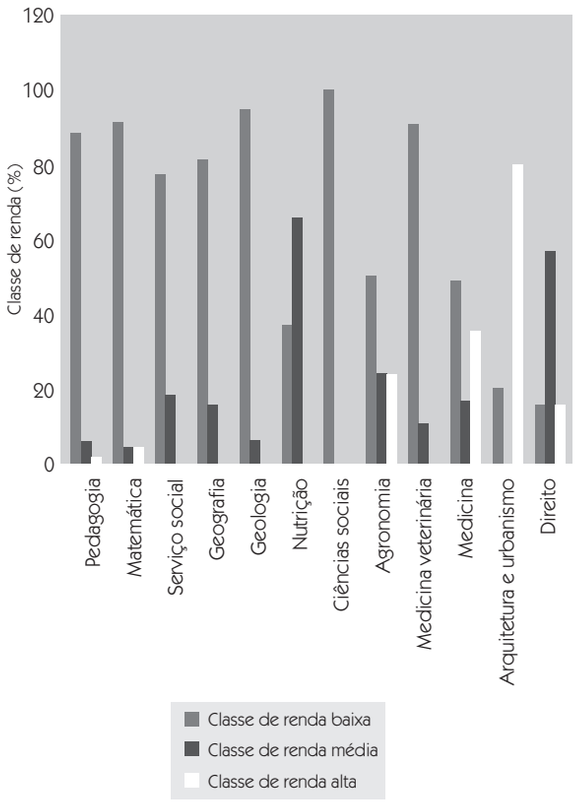
O gráfico 3 mostra que os alunos pardos do curso de direito estão mais ou menos equilibrados entre as rendas alta, média e baixa, ainda que a alta e a baixa predominem. Os alunos pardos que cursam arquitetura e urbanismo apresentam menores percentuais de renda média em comparação aos alunos pardos do curso de direito. No curso de medicina, os pardos possuem renda mais alta do que média, muito embora a renda baixa predomine tanto entre eles quanto entre os demais.

Gráfico 3. Renda familiar *per capita* dos alunos pardos da UFMT segundo o curso



Os dados do gráfico 4 indicam que os alunos pretos do curso de direito têm predominantemente renda média, e os de arquitetura e urbanismo, renda alta. Em medicina, eles se comportam mais ou menos como os pardos, ou seja, têm renda mais alta do que média, embora predominem nas classes de renda baixa, assim como se observa em todos os cursos, com exceção do curso de nutrição, em que os alunos pretos possuem predominantemente renda média.

Gráfico 2. Renda familiar *per capita* dos alunos pretos da UFMT segundo o curso



Assim, nota-se que os alunos pretos dos cursos de serviço social, geografia, geologia, nutrição, ciências sociais e medicina veterinária não aparecem na classe de renda alta. Entre os estudantes pretos da UFMT, os alunos pretos do curso de arquitetura são os que apresentam a renda mais alta (Tabela 4).

Chama nossa atenção a pobreza dos alunos pretos do curso de medicina veterinária. Enquanto a renda média *per capita* de um aluno do curso é de 789,23 reais, para os alunos brancos ela é de 788,44 reais, para pardos 832,54 reais e pretos 388,88 reais. Ainda que os pretos representem somente 6,92% dos alunos desse curso, esse dado nos faz refletir não somente sobre a forma como esses estudantes conseguiram ingressar na universidade, mas também sobre o fato de conseguirem sobreviver num ambiente em que o nível de renda dos outros colegas é duas vezes maior que o seu.

Nesse sentido, é interessante pensar um pouco mais sobre a pobreza dos alunos pretos do curso de medicina veterinária. Sobre essa questão, ressalto o trabalho de Teixeira[30], que, ao estudar o processo de ascensão dos alunos negros que conseguiram chegar à universidade, concluiu que a rede de relações é a via de acesso que leva os alunos pardos e pretos a passar pelo "gargalo" da seleção do sistema de ensino brasileiro. Relações de ajuda e amizade, muitas vezes informais e pessoais, a família, parentes, amigos ou até mesmo uma instituição (a Marinha, a Aeronáutica ou um diretor de escola), pessoas que investem naquele estudante, acreditam nele e o ajudam a conquistar seu objetivo. Uma segunda via de acesso estaria "dentro do próprio indivíduo": seus objetivos, suas perspectivas e sua maneira de encarar a vida, as dificuldades e os obstáculos.

É importante registrar aqui uma observação verificada durante a realização das entrevistas de campo para a análise qualitativa. Ao buscar os alunos para as entrevistas, constatei que a presença de alunos pretos no curso de medicina veterinária parece ser menor do que a anunciada pelo Censo. Na UFMT, não consegui entrevistar nenhum aluno negro, e, quando perguntava aos alunos se eles tinham algum colega negro no curso, eles ficavam um bom tempo pensando, mas não conseguiam se lembrar de ninguém. Somente um aluno se lembrou de uma menina, que na concepção dele era "preta", mas que havia viajado naquele período. Isso mostra que a identidade racial é uma questão relevante a ser discutida: Onde estavam aqueles que se autodenominaram pretos e que não puderam ser assim identificados por mim nem por seus colegas?

Além do fator "renda", notamos que a escolaridade de pais e mães dos alunos dos cursos de medicina e medicina veterinária é superior em relação à escolaridade de pais e mães dos alunos dos outros cursos de renda baixa. Percebemos que pais e mães, em sua maior parte, tanto dos alunos brancos quanto de pardos e pretos, cursaram o ensino superior, com exceção dos pais dos alunos pretos do

[30] TEIXEIRA, M. P. *Negros em ascensão social: identidade e trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

curso de medicina veterinária, que em sua maioria possuem o ensino médio completo. Verificamos também que até mesmo os pais e as mães dos alunos pretos do curso de medicina veterinária que alcançaram o ensino superior completo não conseguem usufruir de uma renda mais alta.

Já nos cursos de arquitetura e direito, nos quais pardos e pretos também estão sub-representados e os brancos aparecem super-representados, a eqüidade entre os alunos nas três classes de renda é ainda maior, prevalecendo no curso de arquitetura e urbanismo uma concentração destes na classe de renda média, e em direito na classe de renda alta.

Nesses cursos, a situação econômica de brancos, pardos e pretos é muito próxima, porém com duas particularidades referentes aos alunos pretos. A primeira pode ser verificada na tabela 4, na qual se observa que 80% dos pretos do curso de arquitetura e urbanismo se encontram na classe de renda alta. Dos doze cursos selecionados, esse é o curso em que os pretos têm a maior renda familiar *per capita*. A concentração de alunos pretos com renda média no curso de arquitetura e urbanismo é a maior verificada nos doze cursos, sendo superior até mesmo à proporção de alunos brancos, que em todos os outros cursos analisados apresentou clara vantagem em relação aos pretos. A segunda particularidade se apresenta entre os alunos pretos do curso de direito. Enquanto os alunos desse curso, em sua maior parte, possuem renda alta, assim como os alunos brancos e pardos, 58,14% dos alunos pretos do curso de direito se situam na classe de renda média. Isto é, enquanto brancos e pardos do curso de direito são alunos de renda alta, os pretos têm renda média.

Esses dois cursos apresentam uma relação direta entre os níveis de renda e a presença de alunos pretos. Ou seja, à medida que os alunos pretos apresentam uma situação financeira mais favorável, situando-se nas classes de renda média e alta, esses cursos se revelam mais permeáveis ao ingresso desses estudantes. Outra constatação interessante em relação à análise desses dois cursos é de que os pais e as mães desses alunos, tanto de brancos quanto de pardos e pretos, possuem alta escolaridade, particularmente os pais e as mães dos estudantes de direito.

No entanto, existem fatores muitas vezes não detectados nas estatísticas que contribuem para que pardos e pretos com a mesma condição financeira não ingressem em cursos como direito, medicina e arquitetura. Aqui, nos referimos à discriminação racial presente na formação cultural, histórica e econômica dos negros (pardos e pretos) no Brasil. Por exemplo, durante a análise dos dados, notamos que, à medida que a escolaridade aumenta, paralelamente a ela a renda também aumenta. Porém, em alguns cursos, verificamos que essa ligação não é tão direta para pardos e pretos. Ou seja, nem sempre o fato de ter ensino superior completo garante aos pais e às mães dos alunos brancos, pardos e pretos uma participação na mesma proporção nas classes de renda média e alta.

Provavelmente, esse é um dos reflexos da discriminação racial presente na sociedade brasileira. Isto é, mesmo estando em condição de igualdade socioeconômica em relação aos brancos, pardos e pretos continuam com patamares menos elevados de renda e possuem acesso diferenciado a cursos de alto padrão social e prestígio.
Vale lembrar que direito e medicina foram os primeiros cursos de formação universitária do País, portanto, cursos tradicionais em que a elite governante se formava.

Em seu trabalho, Schwarcz[31] evidencia como era fomentado, nas primeiras instituições de direito e medicina do País, no período de 1870 a 1930, todo o arcabouço teórico que embasava as práticas de discriminação racial. A autora relata que o período de 1870 a 1930 foi marcado por dois grandes acontecimentos: a desmontagem da escravidão e a realização de um novo projeto político para o Brasil. A questão racial foi o tema usado para a sustentação dos interesses que a classe branca e dominante tinha sobre esses acontecimentos. Nessa época, os problemas do Brasil eram explicados por meio da raça, em especial como causa do atraso socioeconômico e cultural do País.

[31] SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Por meio de seus intelectuais, as escolas de direito de São Paulo e do Recife, as escolas de medicina de Salvador e do Rio de Janeiro, os museus etnográficos e os institutos históricos e geográficos eram os órgãos responsáveis por escrever a história oficial do Brasil e apresentar soluções para o progresso do País. Os chamados "homens da ciência" adotavam como fundamento as teorias raciais vindas da Europa, embasadas em modelos evolucionistas e deterministas.

Assim, ao que parece, a evolução do sistema superior de ensino no Brasil, apesar de ter ampliado o acesso da população a esse patamar, ainda preserva alguns mecanismos de diferenciação do *status* social do curso ou da carreira como reflexo das diferenças étnico-raciais dessa população em seus processos hierárquicos e de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar a desigualdade racial que se apresenta na distribuição dos alunos nos cursos da UFMT, verificamos que a maioria dos alunos dessa instituição pertence à classe de renda baixa. Dos doze cursos analisados, dez foram classificados como de renda baixa. A análise desses dez cursos de baixa renda nos fez perceber que o alunato da UFMT apresenta duas classes de pobres, distintas pela maior ou menor renda familiar *per capita* e pela maior ou menor escolaridade dos pais.

Nesse sentido, é intrigante observar que cursos como medicina e medicina veterinária, considerados pela sociedade como cursos de elite, também estão entre os cursos de renda baixa. Esse resultado nos faz refletir que nem sempre a renda é o fator primordial para a sub-representação de pardos e pretos em determinados cursos. Por exemplo, no curso de medicina veterinária, tanto brancos quanto pardos e pretos, em sua maioria, têm renda baixa. Acreditamos que essa baixa renda apresentada pelos alunos da UFMT seja uma particularidade regional, merecendo mais investigações e o aprofundamento dos estudos.

Assim, é importante destacar outra constatação feita com base nos dados do Censo da UFMT. Ao analisar a escolha de cursos realizada pelos alunos a partir da renda, percebemos que a escolha de cursos dos alunos brancos, pardos e pretos de renda baixa e alta apresenta diferenças. Enquanto pardos e pretos de renda baixa procuram cursos da área de humanas ou de licenciatura, os brancos optam pelas engenharias. Já os brancos e os pardos de renda alta escolhem o curso de direito, enquanto os pretos manifestam preferência pelo curso de administração.

Ou seja, se a renda fosse o principal fator para explicar os níveis de desigualdade existentes entre brancos, pardos e pretos, o esperado seria que, desfrutando da mesma condição econômica, esses grupos fizessem opções semelhantes de curso e carreira. Se isso não acontece, então, quais fatores fazem com que estudantes pretos de renda alta não escolham, por exemplo, o curso de direito na mesma proporção que os estudantes brancos?

Os dados do Censo nos permitem afirmar que a renda não é o único fator responsável pela desigualdade racial observada na UFMT. E esta pesquisa contribui sinalizando a continuidade da busca e o refinamento do questionamento sobre os determinantes da desigualdade entre brancos e negros no ensino superior. Podemos garantir, entretanto, que as diferenças socioeconômicas não são suficientes para explicar a desigualdade de acesso de brancos e negros às diferentes carreiras e cursos universitários.

Desse modo, acreditamos na necessidade de expor uma importante observação a respeito dos estudantes pardos detectada durante o desenvolvimento desta pesquisa. No curso de direito, os pardos estão presentes de forma significativa. Dos 254 alunos que responderam ao Censo, 121 eram brancos, 106 pardos e 7 pretos. A maioria dos alunos pardos do curso de direito possui renda alta, assim como os brancos.

Embora a presença desses alunos pardos com renda média e alta não seja significativa na UFMT, vê-los de forma expressiva no curso de direito nos leva a pensar na hipótese de haver, de fato, dois tipos de pardos na UFMT, semelhante ao que foi sugerido pelo professor José Jorge de Carvalho para o caso da Universidade de Brasília (UnB), no Distrito Federal. Ou seja, tudo leva a

Negro e educ_5A.indd 252 8/8/07 10:56:07 PM

crer que existe um pardo com perfil mais próximo do negro (ou preto) e outro com perfil mais próximo ao do branco. Nesse sentido, as propostas de políticas públicas no ensino superior, em particular na UFMT, devem considerar esse dado na medida em que ele traz implicações, por exemplo, para o percentual de cotas para negros, que costuma agregar pretos e pardos segundo as categorias do IBGE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, A. A. P.; TEIXEIRA, M. P. (orgs.). *Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso*. Niterói: Editora da UFF, 2003.

CARVALHO, J. J. *Inclusão étnico-racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CRESPO, A. A. *Estatística fácil*. São Paulo: Saraiva, 1996.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes***.** São Paulo: Ática, 1978.

_____. "Do escravo ao cidadão". In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo***.** São Paulo: Anhembi, 1955.

_____**.** *O negro no mundo dos brancos***.** São Paulo: Difel, 1972.

GUIMARÃES, A. S. "O acesso de negros nas universidades públicas". In: GONÇALVES SILVA, P. B.; SILVÉRIO, W. R. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

HASENBALG, C. A. "Desigualdades sociais e oportunidades educacional". In: *Raça negra e educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

_____. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. "Perspectiva sobre raça e classe no Brasil". In: SILVA, N. V.; HASENBALG, C.; LIMA, M. *Cor e estratificação social***.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

HOLANDA, S. B. Monções. São Paulo: Brasiliense, 2000.

IANNI, O. *Escravidão e racismo***.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____**.** *Raças e classes sociais no Brasil***.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000: características da população e dos domicílios, resultados do universo***.** Rio de Janeiro, 2000a.

_____. Síntese de indicadores sociais. *Estudos & Pesquisas***,** n. 11. Rio de Janeiro, 2000b.

JACCOUD, L. B.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço de intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

LOVELL, P. *Diferenciais raciais e mercado de trabalho brasileiro*. (Tese de doutorado). Universidade da Flórida. Gainesville, 1989.

MAIO, M. C. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 41, vol. 14. São Paulo, outubro de 1999.

OLIVEIRA, L. E. G.; PORCARO, R. M.; ARAÚJO, T. C. N. *O lugar do negro na força de trabalho*. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

OLIVEIRA, F. Qualidade de vida do negro é alta só em sete cidades. *O Globo*. Rio de Janeiro, 9/11/2005; p. 25.

PETRUCCELLI, J. L. Mapa da cor no ensino superior brasileiro: Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. *Ensaios & Pesquisas*, n. 1. Rio de Janeiro, 2004.

QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. Educação, racismo e anti-racismo. *Novos Toques*, n. 4. Salvador, 2000.

SANTOS, E. M. *Raça e classe no ensino superior: revisando uma discussão clássica das relações raciais no Brasil para entender as desigualdades de acesso do negro à universidade pública*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, N. V. *Avaliando o custo de não ser branco no Brasil: raça, classe e poder no Brasil***.** Los Angeles: UCLA Press, 1986.

_____. *Diferenciais entre negros e brancos: Brasil, 1960*. (Tese de doutorado). Universidade de Michigan. Ann Arbor, 1978.

_____. O preço da cor: diferenciais raciais na discriminação da renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, n. 10. Rio de Janeiro, 1980.

_____. "Uma nota sobre raça social no Brasil". In: SILVA, N. V.; HASENBALG, C.; LIMA, M. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

SOARES, S.; BELTRÃO, K. I.; BARBOSA, M. L. O.; FERRÃO, M. E. (orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

TEIXEIRA, M. P. *Negros em ascensão social: identidade e trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

TEIXEIRA, J. C. A.; ABREU, E. S. *Apresentação de* trabalhos monográficos de conclusão de curso. Niterói: UFF, 2005.

AS DETERMINAÇÕES DA VARIÁVEL "COR" NO ACESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

ANDERSON PAULINO DA SILVA | Mestre em política social pela Universidade Federal Fluminense
paulino_and@yahoo.com.br

Orientadora | **Moema de Poli Teixeira** (UFF)

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte dos resultados da pesquisa realizada para o Concurso Negro e Educação 4, do qual um dos objetivos foi compreender as determinações do racismo sobre as escolhas de curso e a aprovação no vestibular da Universidade Federal Fluminense (UFF) numa perspectiva que dialoga com o papel estruturante das políticas sociais.

Vale lembrar, que, nos últimos anos, a UFF vem acumulando uma significativa base de conhecimento acerca das desigualdades raciais existentes em seus *campi*, o que inclui a realização em 2003 de um censo[1] destinado a reconhecer o perfil dos cursos quanto à diversidade étnico-racial. Pelo levantamento realizado, notou-se a presença decrescente de estudantes pretos e pardos nos cursos mais concorridos no vestibular desta universidade.

Com efeito, no ano seguinte ao Censo, a Comissão de Seleção Acadêmica (Coseac) da UFF introduziu o quesito "cor" no questionário socioeconômico-cultural direcionado aos candidatos aos cursos de graduação em 2004, no qual se baseia a metodologia desta pesquisa. Desse banco de dados, constam informações referentes a 47.656 candidatos inscritos e 4.606 aprovados, excluindo os cursos localizados fora dos *campi* da cidade de Niterói.

Para possibilitar uma análise mais ampliada desse quadro, agregamos os 32 cursos abordados pelo Censo 2003 em quatro categorias, como apresentado na tabela 1. A ordem de inserção dos cursos em cada categoria segue a ordem de concorrência observada na média dos últimos quatro vestibulares da UFF desde 2006.
Esse tipo de instrumentalização dos dados, embora implique uma perda relativa sobre a percepção das especificidades de cada curso, visa também ampliar a relevância estatística das análises.

ESCOLHA DE CURSO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DAS TEORIAS DA AÇÃO

Como aspecto potencialmente determinante para o grau de ascensão alcançado por indivíduos com formação superior, a inscrição para o vestibular representa um momento importante para avaliação das incidências de racismo. Argumentando sobre os efeitos das escolhas individuais no padrão de mobilidade da população negra brasileira, Hasenbalg e Valle Silva afirmam que:

> (...) as práticas discriminatórias, a evitação de situações discriminatórias e a violência simbólica perpetrada contra

[1] BRANDÃO, A. A. P.; TEIXEIRA, M. P. (orgs.). *Censo étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal do Mato Grosso: dados preliminares*. Niterói: Editora da UFF, 2003.

Negro e educ_5B.indd 255 8/8/07 10:57:09 PM

não-brancos se reforçam mutuamente, fazendo com que normalmente negros e mulatos regulem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto e definido como o "lugar apropriado" para pessoas de cor.[2]

A interferência desses fatores no processo de ascensão de negros aos cursos de formação universitária também foi identificada por Teixeira numa pesquisa realizada na UFF entre 1995 e 1998.

Tabela 1. Distribuição percentual dos candidatos ao vestibular da UFF em 2004 por cor e curso (%)

	CURSOS	Brancos	Pretos	Pardos	Amarelos	indígenas	Sem declaração	Total
Alta concorrência	Medicina	60,3	3,7	26	1,6	0,8	7,6	100
	Comunicação social	57,4	5,2	28	1,5	0,8	7,1	100
	Direito	53,7	6,5	31,4	1,6	0,7	6,1	100
	Biomedicina	56,6	4,6	27,4	1,8	1,1	8,5	100
	Produção cultural	53,6	5,2	32,9	1,9	1,2	5,2	100
	Nutrição	49	7,9	34,5	2,5	0,9	5,2	100
	Ciências biológicas	50,9	6,5	35,2	1,8	0,7	4,9	100
	Turismo	53,7	7,7	30	2,9	1,3	4,4	100
	Média	**54,4**	**5,9**	**30,7**	**2**	**0,9**	**6,1**	**100**
Média / alta concorrência	Psicologia	52,2	8,7	32,1	2,1	1	3,9	100
	Ciência da computação	54,5	6,6	29,7	1,5	0,6	7,2	100
	Enfermagem	37,4	14,8	40,4	2,7	0,5	4,2	100
	Administração	51	7	32,9	2,8	0,8	5,5	100
	Odontologia	57,9	5,1	30,4	2	0,1	4,5	100
	Medicina veterinária	59,4	3,9	28,5	2,3	1	4,8	100
	Arquitetura e urbanismo	60,8	5,1	24,6	2,6	0,3	6,6	100
	Farmácia	54,2	6,3	32,1	2,7	0,6	4	100
	Média	**51,7**	**8**	**32,3**	**2,4**	**0,6**	**5**	**100**
Média / baixa concorrência	História	45,7	10,9	35,7	1,7	1	5	100
	Geografia	45,6	9,9	36,6	2,1	0,7	5,1	100
	Engenharias	57,3	5,1	29,7	1,5	0,7	5,8	100
	Engenharia química	52,1	7,6	30,6	2,5	1,1	6,1	100
	Ciências contábeis	46,2	10,4	35,4	3,3	1	3,7	100
	Ciências sociais	47,3	11,3	33,2	1,5	1,3	5,3	100
	Serviço social	34,6	17,1	43	1,8	0,6	2,8	100
	Ciências econômicas	56,2	7,7	28,2	1,5	0,8	5,6	100
	Média	**48,1**	**10**	**34,1**	**2**	**0,9**	**4,9**	**100**
Baixa concorrência	Letras	45,1	10,1	36,6	2,4	0,7	5,1	100
	Pedagogia	40,6	13,7	39,1	3	0,4	3,1	100
	Arquivologia	38	17,1	39,2	2,6	0,2	3	100
	Biblioteconomia	39,6	16,2	37,9	3,8	0,9	1,7	100
	Matemática	42	10,9	39,7	2,6	0,3	4,5	100
	Química	42,9	9	38,4	4	1,1	4,5	100
	Física	50,1	8,2	33,7	1,5	0,7	5,7	100
	Química industrial	48,5	8,2	38,5	2,4	0	2,4	100
	Média	**43,4**	**11,7**	**37,9**	**2,8**	**0,5**	**3,7**	**100**
	Total global	**59,1**	**7,7**	**32**	**2**	**0,8**	**5,5**	**100**

Fonte: BRANDÃO, A. A. P.; SILVA, A. P.; MARINS, M. T. Raça, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer? *Anais da Anped.* Caxambu, outubro de 2005.

[2] HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. *Estrutura social, mobilidade e raça.* Rio de Janeiro: Iuperj/Vértice, 1988; p. 167.

Negro e educ_5B.indd 256 8/8/07 10:57:11 PM

Segundo a autora, além das experiências de discriminação, o peso extraordinário das urgências econômicas, representadas de maneira muito evidente pelo ingresso precoce no mercado de trabalho, contribui para explicar as baixas expectativas de sucesso entre estudantes negros quando afirma que:

> Em geral, as expectativas são pequenas, de forma que, em troca de segurança, se abre mão da tentativa de arriscar vôos (ou aspirações) profissionais mais altos. São universitários desempenhando funções bastante simples em relação à sua formação. De alguma forma, o fato está ligado às baixas expectativas de sucesso, que, por sua vez, estão referidas às experiências de discriminação e à vivência como "excluído social", além da urgência/premência do emprego para o próprio sustento, que, em última instância, vai viabilizar a execução do próprio *projeto* de realização de um curso universitário[3].

Uma primeira análise com base em dados do vestibular sobre os efeitos do racismo no padrão de escolhas de carreira e do êxito dessas escolhas na UFF foi realizada por Brandão, Silva e Marins[4], cujos resultados confirmaram a existência de reduzidos percentuais de inscrição de pretos e pardos nos cursos mais concorridos da Universidade, inversamente ao que de se dá nos cursos menos concorridos, como demonstra a tabela 1.

Como se observa na tabela 1, simbolicamente, o curso de medicina foi o segundo mais procurado pelos brancos (60,3%) e um dos menos procurados por pretos (3,7%) e pardos (26%). O curso de arquitetura, situado na categoria imediatamente inferior, foi o mais procurado pelos brancos (60,8%) e o menos procurado pelos pardos (24,6%). Na categoria dos cursos de mais elevada concorrência, o curso de enfermagem se apresenta como o menos procurado pelos brancos (37,4%) e o de maior concentração de pretos (14,8%) e pardos (40,4%).

Na categoria dos cursos com menor concorrência, os brancos apresentaram percentuais acima de 50% apenas nas engenharias, em engenharia química, ciências econômicas e física. Os pretos destacavam-se mais nos cursos de serviço social (17%), arquivologia (17,1%) e biblioteconomia (16,2%). Os pardos se destacaram no curso de serviço social (43%), com seu maior percentual de inscritos. Os cursos de pedagogia, arquivologia, biblioteconomia e matemática tiveram igualmente alta procura por parte dos pardos, com percentuais em torno de 39%.

Brandão, Silva e Marins demonstraram também que os candidatos brancos não só registram maior inscrição nos cursos mais concorridos, mas também alcançam percentuais de aprovação significativamente superiores aos de pretos e pardos em todos os cursos da Universidade, destacando o processo de seleção (vestibular) como um dos principais fatores de estruturação de um padrão de desigualdades na Universidade. Na tabela 2, apresentamos uma síntese dos resultados da aprovação dos grupos de cor, seguindo a perspectiva analítica desta pesquisa.

Tabela 2. Percentual médio dos candidatos inscritos e aprovados por categorias de curso e indicador de desempenho no vestibular da UFF em 2004

ALTA				MÉDIA-ALTA			
Grupos de cor	**Brancos**	**Pretos**	**Pardos**	**Grupos de cor**	**Brancos**	**Pretos**	**Pardos**
Inscritos	56	5,4	29,4	Inscritos	52,6	7,5	31,9
Aprovados	69,8	2	22,6	Aprovados	66,4	2,8	23,8
Indicador de desempenho	**24,51**	**-62,62**	**-23,18**	Indicador de desempenho	**26,23**	**-63,41**	**-25,21**
MÉDIA-BAIXA				**BAIXA**			
Grupos de cor	**Brancos**	**Pretos**	**Pardos**	**Grupos de cor**	**Brancos**	**Pretos**	**Pardos**
Inscritos	49,2	9,4	33,8	Inscritos	43,2	11,6	37,9
Aprovados	63,2	3,9	26,8	Aprovados	53,2	6,8	32,5
Indicador de desempenho	**28,32**	**-58,43**	**-20,64**	Indicador de desempenho	**23,06**	**-41,99**	**-14,36**

Fonte: Coseac-UFF, 2004.

[3] TEIXEIRA, M. P. *Negros em ascensão: trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998; p. 250.

[4] BRANDÃO, A. A. P; SILVA, A. P; MARINS, M. T. Raça, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer? *Anais da Anped*. Caxambu, outubro de 2005.

Na tabela 2, o indicador de avaliação do desempenho revela a evolução percentual dos grupos de cor no vestibular, partindo do princípio de que, idealmente, os percentuais de aprovação seriam idênticos aos de inscrição. Esse ideal, portanto, equivaleria a um indicador de desempenho igual a zero. A partir daí, a variação dos sinais do indicador demonstra a evolução da aprovação dos grupos de cor no total de inscritos. Uma evolução positiva indica aprovação superior ao percentual de inscrição, inversamente à evolução negativa. O extremo (-100) representa a reprovação de todos os inscritos.

No aspecto geral, observa-se que os brancos obtêm indicadores positivos em todas as categorias de curso, enquanto pretos e pardos apresentam indicadores negativos em todas as categorias. Para os brancos, as maiores indicações são verificadas nos cursos de concorrência média/baixa, nos quais, apesar da menor relação candidato–vaga, estão agregados cursos que podem ser tidos como de alto prestígio social, como as engenharias e a engenharia química, em que os brancos se destacam pelo maior número de aprovados. Deve-se notar que, apesar de declinarem igualmente suas proporções de aprovados na mesma medida em que se decresce a hierarquia dos cursos, pretos e pardos ainda mantêm entre si uma distância de 27,63 pontos nos cursos menos concorridos.

Na concepção inspirada na teoria bourdiesiana e estabelecida por Brandão, Marins e Silva, o padrão de escolhas de cursos identificado entre os grupos raciais, atuante na composição de seu estoque de inscritos, estaria calcado num senso prático, produto de um *habitus*[5] forjado às custas do enfrentamento de condições objetivas diferenciadas. De tal modo que candidatos brancos, pretos e pardos tenderiam a apostar maior número de "fichas" ou esperanças de aprovação nos cursos em que suas chances se mostram de fato maiores. Assim, "o senso prático" se torna algo que:

> (...) pode garantir uma adaptação mínima ao curso provável deste mundo, por meio das antecipações razoáveis, ajustadas em largos traços (à margem de qualquer cálculo) a possibilidades objetivas[6].

Mas, considerando que as teorias da ação social têm visões legitimamente divergentes acerca desses fatos[7], retomamos aqui alguns dos pontos principais daquela discussão, abordando outras variáveis intervenientes da escolha e do desempenho no vestibular (como o tipo de escolarização, a herança cultural familiar e a renda) com o intuito de confirmar algumas conclusões sobre a natureza da ação social e do êxito dessas escolhas para o vestibular.

O que pode parecer simples do ponto de visto leigo, se torna algo bastante complexo quando consideramos as implicações que determinada interpretação do comportamento humano pode trazer para a formulação de políticas públicas orientadas pela raça, esfera em que as instituições brasileiras guardam poucas e recentes experiências. Nesse aspecto, como é típico das ciências sociais, quando dissociada da pesquisa empírica, costuma ser infrutífera a discussão sobre qual a melhor teoria explicativa. A aproximação teórica com os dados da pesquisa deve nos prevenir quanto aos riscos da "generalização abusiva"[8].

Desse modo, consideramos a possibilidade de que indivíduos racialmente distintos submetidos a traços semelhantes de socialização façam diferentes escolhas quanto à carreira diante do grau de competição, oferecendo um indício sobre a natureza subjetiva da ação ou das razões objetivas que a orientam.Assim, essa investigação deve nos

[5] Para Bourdieu, o *habitus* pode ser definido como um "sistema de disposições duráveis, estruturas predispostas para funcionar como uma base estruturante, (...) princípio gerador e estruturador das práticas e das representações". De acordo com o autor, o *habitus* determina o exercício de práticas, ações e gostos semelhantes entre grupos, posicionadas no espaço social, favorecendo a emergência de um *ethos* classista entre esses indivíduos, acionado sempre que suas posições se encontram ameaçadas. BOURDIEU, P. "Esboço de uma teoria da prática". In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia.* São Paulo: Ática, 1983; p. 61.

[6] BOURDIEU, P. *La distinción: critério y bases sociales del gusto.* Madri: Taurus, 1999; p. 284-285.

[7] A expressão "fato" tem duplo sentido neste artigo. Na perspectiva do individualismo metodológico de Elster, o termo se refere a um "instantâneo temporal de uma torrente de eventos", decorrente de um conjunto de ações individuais, conscientemente planejadas e que considera as expectativas alheias, os desejos pessoais e as oportunidades objetivas. ELSTER, J. *Peças e engrenagens das ciências sociais.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

[8] LAHIRE, B. *O homem plural: os determinantes da ação.* Petrópolis: Vozes, 2002.

Negro e educ_5B.indd 258 8/8/07 10:57:13 PM

ajudar a compreender o impacto da marca racial sobre a escolha e o sucesso no vestibular.

Para tanto, buscamos estabelecer certo grau de controle sobre as variáveis dependentes que destacam outros aspectos da vida dos atores, de modo a captar as influências da adscrição racial. Lembrando as condições específicas em que foram obtidas as informações que compõem a base de dados desta pesquisa, é importante ressaltar que os candidatos respondem livremente as questões propostas no questionário, tendo a opção de não fazê-lo, o que é explicitamente informado no cabeçalho do documento.

Apesar de algumas críticas dirigidas à forma de abordagem de certas questões incluídas no questionário, não há dúvidas quanto à manifestação identitária observada nas respostas. Segundo Teixeira, as categorias de cor ou raça, embora não componham um dado prioritário no universo simbólico dos negros em ascensão, também "não comprovam a relação entre ascensão e negação da identidade"[9].

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL, COR E ESCOLHAS NO VESTIBULAR

ESCOLHAS DE CARREIRA EM FUNÇÃO DA RENDA FAMILIAR

Nas sociedades capitalistas, a renda se mostra um dos traços mais reveladores da posição ocupada pelo indivíduo na hierarquia social. Na linguagem dos conceitos elaborados por Bourdieu, a renda se transforma em *capital econômico*, elemento que abre o leque de possibilidades de ação dos agentes à medida que afasta as urgências materiais da vida cotidiana e libera os desejos.

A análise preliminar das escolhas por carreira segundo a renda comprova de modo evidente o peso

Tabela 3. Escolhas no vestibular da UFF em 2004 por grupos de cor e categoria de curso, segundo a renda familiar (%)

Grupos de cor	Curso	Até 3 sm	De 3 a 10 sm	De 10 a 20 sm	De 20 a 30 sm	Mais de 30 sm	Sem declaração	Total
Brancos	A	28	41	49,5	56,6	56,6	52,7	43,5
	MA	26	25,5	23	18,4	19,8	17,9	23,7
	MB	25,2	23,8	22,2	22,1	21,8	19,9	23,3
	B	20,8	9,7	5,3	2,9	1,8	9,5	9,5
	Total	100	100	100	100	100	100	100
Distribuição de brancos por faixa de renda (%)		**19,2**	**38,4**	**22,7**	**11,3**	**7**	**1**	**100**
Pretos	A	23,9	30,8	43	51,8	52,1	18,9	28,8
	MA	23,7	24	21,5	13,6	25	21,6	23,3
	MB	29,5	32,6	28,3	29,1	22,9	43,2	30,4
	B	22,9	12,6	7,2	5,5	0	16,2	17,5
	Total	100	100	100	100	100	100	100
Distribuição de pretos por faixa de renda (%)		**54,7**	**32,3**	**7,7**	**3**	**1,3**	**1,1**	**100**
Pardos	A	25,7	38,3	51,3	53,7	57	1,1	37,1
	MA	24,2	24,8	21,3	17,9	16,5	37	23,4
	MB	28,8	25,2	22,2	24,3	23,8	26,7	26
	B	21,3	11,6	5,2	4,1	2,8	26,7	13,5
	Total	100	100	100	100	100	9,6	100
Distribuição de pardos por faixa de renda (%)		**37**	**38,2**	**14,8**	**6,1**	**3,1**	**1,1**	**100**

A: alta concorrência; B: baixa concorrência; MA: concorrência média/alta; MB: concorrência média/baixa.
Fonte: Coseac-UFF, 2004.

[9] TEIXEIRA, M. P. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003; p. 118.

dessa variável na orientação da ação individual. Para todos os grupos de cor, a concentração nas carreiras de alta concorrência aumenta proporcionalmente à elevação da renda e decresce nos cursos de baixa concorrência no mesmo sentido. A tabela 3 apresenta esses dados, destacando os picos percentuais de concentração dos grupos de cor analisados de acordo com o curso.

De modo emblemático, a tabela 3 demonstra que, no grupo com renda superior a 30 salários mínimos, a inscrição para os cursos menos concorridos foi de 2,8% entre os pardos e de 1,8% entre os brancos, não havendo nenhum inscrito entre os pretos. Ainda que consideremos o fato de os pretos com renda acima de 30 salários mínimos representarem apenas 1,3% dos inscritos, o dado é muito significativo, sobretudo porque reforçado pela comparação com os outros grupos de cor.

Aprofundando a análise dos grupos de cor, os valores modais para as distribuições por renda estão sinalizados em cinza. Em relação aos brancos, nota-se uma concentração linear dos picos nos cursos mais concorridos. O mesmo ocorre com os pardos, à exceção daqueles com menor faixa de renda, mais concentrados nos cursos de média/baixa concorrência.
Nesse aspecto, os candidatos pretos apresentam a trajetória menos linear, destacando-se nos cursos de média/baixa na faixa até 3 salários mínimos, na seguinte, tem 32,6% nos cursos de média/baixa e 30,8% nos cursos de alta concorrência, seguindo até a última faixa de renda. No total, sua maior concentração está situada na faixa dos cursos de média/baixa concorrência, no que também divergem de brancos e pardos.

As diferenças mais significativas entre os grupos de cor quanto à concentração nos cursos mais concorridos são identificadas na faixa intermediária de 3 a 10 salários mínimos. Assim, há uma diferença de quase 10 pontos percentuais entre pretos e brancos inscritos nos cursos de alta concorrência, com vantagem para os últimos. Inversamente, nos cursos de média/baixa concorrência, 11 pontos percentuais distanciam os pretos dos brancos.

Como característica geral, nota-se que as distâncias entre os grupos de cor recua à medida que se avança na escala de rendimentos.
Na faixa de renda mais elevada (mais de 30 salários mínimos), assim como na menor (menos de 3 salários mínimos), são menos significativas as diferenças na distribuição por cursos entre os grupos de cor, muito embora seja comum a menor concentração dos pretos nos cursos de alta concorrência, inversamente ao que ocorre nos cursos de baixa concorrência quando comparados a brancos e pardos.

Uma leitura desses números a partir da teoria reprodutivista nos induz à noção de que, em maior grau, as escolhas efetuadas pelos candidatos pretos são permeadas pelo senso prático, ou seja, norteadas pela necessidade de evitar riscos mais elevados em sua tentativa de acessar o ensino superior. Porém, esse fato pode estar relacionado à maior presença de grupos afrodescendentes nas menores faixas de renda, o que torna incerta qualquer afirmação que busque no fator racial sua única explicação.

AS DIFERENÇAS DE ESCOLHA QUANTO AO CAPITAL CULTURAL FAMILIAR

O conceito de capital cultural aparece na obra de Bourdieu como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais. Por essa noção, o autor busca combater a "visão comum" segundo a qual o sucesso ou o fracasso escolar é interpretado como um mero efeito das "aptidões naturais" dos indivíduos[10].

Em diversos artigos, Bourdieu demonstra o sucesso escolar dos filhos como um produto relacionado ao "nível cultural global" das famílias, situando no nível mais elevado aquelas que freqüentemente exercitam práticas culturais extra-escolares (como visitas a museus e ao teatro ou a prática e o incentivo da leitura), apontando como resultado para as gerações mais novas a aquisição de uma cultura livre, maior fluência verbal e informação sobre o mundo acadêmico.

[10] NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005; p. 73.

Negro e educ_5B.indd 260 8/8/07 10:57:15 PM

Ainda segundo esse autor, o êxito escolar das crianças também se afirma pela coincidência estabelecida entre a legitimação social de certas práticas culturais familiares e as práticas e os saberes valorizados e emanados pela escola.

No entanto, ainda que se refira ao conceito de família extensa e à regularidade geracional das práticas culturais como fatores que interferem na composição do capital cultural global, em suas pesquisas, o autor freqüentemente se restringe às considerações sobre as influências relacionadas à família nuclear. Nesse ponto, Lahire centra suas principais críticas à teoria de Bourdieu. Ainda que não desconsidere a importância do capital cultural herdado, Lahire cita uma série de outros fatores potencialmente influentes para o sucesso escolar, como as formas de relação da família com a escrita, as formas de gestão da economia doméstica, a disciplina moral no ambiente familiar, a autoridade familiar e o investimento pedagógico nos filhos realizado por pais com pouca escolaridade.
De forma mais específica, prefere falar em "configuração familiar" para explicar como certas crianças podem (ou não) se apropriar do capital cultural dos pais. Por meio desse conceito, tenta expressar os vários arranjos familiares possíveis no contexto contemporâneo, o que é especialmente útil para explicar casos de crianças oriundas de meios populares bem-sucedidas na escola por causa da relação com pessoas mais escolarizadas que participam de seu meio familiar.

Mas, mesmo considerando a propriedade da crítica, a natureza dos dados limita as possibilidades dessa investigação ao capital cultural relacionado à família nuclear, percebido em sua forma institucionalizada, ou seja, materializada nos níveis de formação escolar alcançado pelos pais (ou no "capital cultural institucionalizado", na definição de Bourdieu). Assim, entendemos que, quanto maior a escolarização dos pais, maiores as chances de que esse capital cultural seja transmitido aos filhos e se reflita em seu rendimento escolar.

Na tabela 4, os grupos de cor podem ser observados em três conjuntos, de acordo com o grau de instrução mínima dos pais. No primeiro, temos os pais com graduação superior ou maior escolaridade; no segundo, pais apenas com o ensino médio; no último, pais com instrução de ensino fundamental ou menor escolaridade e também aqueles que não possuem nenhum tipo de escolarização.

Tabela 4. Escolha de cursos de acordo com a escolaridade do pai, segundo o grupo de cor (%)

ESCOLARIDADE DO PAI														
Ensino superior					Ensino médio					Ensino fundamental				
CURSO	Brancos	Pretos	Pardos	Total	CURSO	Brancos	Pretos	Pardos	Total	CURSO	Brancos	Pretos	Pardos	Total
A	51,6	44,8	51,5	51,4	A	40,4	31,8	37,6	38,7	A	29,8	23,5	26,3	27,3
MA	22	21,7	20,7	21,6	MA	25,6	24,8	25,6	25,5	MA	25,3	23,2	23,8	24,3
MB	21,8	26,2	22,1	22,1	MB	24,1	29,7	25,6	25,1	MB	25,8	31,8	29,2	28,2
B	4,5	7,3	5,7	4,9	B	9,9	13,7	11,3	10,7	B	19,1	21,5	20,8	20,2
Total	100	100	100	100	Total	100	100	100	100	Total	100	100	100	100
Grupo de cor por grau de escolaridade (%)	**47,7**	**15,4**	**28,7**	–	Grupo de cor por grau de escolaridade (%)	**28,1**	**24,8**	**31,1**	–	Grupo de cor por grau de escolaridade (%)	**23,9**	**58,8**	**39,5**	–

A: alta concorrência; B: baixa concorrência; MA: concorrência média/alta; MB: concorrência média/baixa.
Fonte: Coseac-UFF, 2004.

Em relação ao grau de instrução dos pais, desde a primeira vista se constata sua influência sobre as escolhas dos filhos. Para todos os grupos de cor, há uma forte concentração percentual nos cursos de alta concorrência entre os que descendem de pais com graduação superior ou maior escolaridade. Porém, enquanto brancos (51,6%) e pardos (51,5%) quase se igualam nessa faixa, os pretos (44,8%) se encontram ligeiramente abaixo. Essa diferença só é

reduzida quando somadas as duas faixas de maior concorrência, com brancos e pardos ultrapassando 70% dos inscritos e pretos alcançando 67%.

Entre os pais com menor escolaridade (ensino fundamental completo ou incompleto), a distribuição percentual se mostra menos desigual. Ainda assim, a concentração nas duas faixas superiores de cursos é de 55,1% entre os brancos, 46,7% entre os pretos e 51,6% para os pardos. No quadrante em que estão situados os cursos de baixa concorrência, as diferenças entre os grupos de cor são inferiores a dois pontos percentuais, sendo novamente a maior concentração nesses cursos a de pretos (21,5%). A influência de fatores como a taxa de analfabetismo, quase duas vezes maior entre os negros em comparação aos brancos[11], certamente explica parte dessa discrepância entre os números.

Já entre os pais com ensino médio, também há uma concentração significativa de alunos que almejam os cursos mais concorridos, ainda que em escala bastante inferior em relação ao grupo com ensino superior: são 40,4% os brancos, 31,8% os pretos e 37,6% os pardos. Nas duas categorias inferiores, a distribuição também se mostra mais homogênea, embora seja sempre visível a menor concentração dos brancos nos cursos menos concorridos em oposição ao que se observa com os pretos.

Na tabela 5, há poucas variações em relação ao grau de escolaridade das mães.

Os dados demonstram ainda pouca diferença no perfil de escolaridade das mulheres quando comparadas aos homens. Na tentativa de articular esses dados com a teoria, assinalamos a hipótese de que estudantes descendentes de pai e mãe com o mesmo nível cultural tenham ampliadas suas oportunidades de êxito no sistema escolar em razão do aumento do *quantum* da herança cultural.[12]

A semelhança na distribuição dos números de pais e mães comparados sugere uma "regulação do mercado de casamentos" pelo nível cultural. De outro modo, podemos pensar na possibilidade de que o capital cultural materno se transmita de maneira mais eficiente quando comparado ao dos pais, fato pode ser atribuído à maior intensidade na relação das crianças com as mães ou, ainda, à socialização da criança por meio da mãe, sobretudo no que diz respeito à educação.

Em linhas gerais, a desvantagem competitiva dos candidatos pretos e pardos é patente, algo notável na desproporção com que se concentram nas faixas de menor escolaridade. Nessa faixa, também são menores as discrepâncias entre as aspirações manifestadas pelos estudantes nos diferentes grupos de cor. Assim, o que novamente chama atenção aqui é o fato de os estudantes brancos com menor *capital cultural* manifestarem aspirações mais elevadas que pretos e pardos quando na mesma condição social que estes.

Tabela 5. Escolha por grupo de cor e categoria de curso, segundo a escolaridade da mãe (%)

ESCOLARIDADE DA MÃE														
Ensino superior					Ensino médio					Ensino fundamental				
CURSO	Brancos	Pretos	Pardos	Total	CURSO	Brancos	Pretos	Pardos	Total	CURSO	Brancos	Pretos	Pardos	Total
A	51,8	46	51,5	51,5	A	41,9	28,7	38,6	39,8	A	29,1	24,5	26,2	27,1
MA	22,2	20,4	20,5	21,7	MA	24,8	25,1	25	24,9	MA	21,7	21	21,4	21,5
MB	24,6	32	25,6	25,1	MB	23,7	31,2	25	24,7	MB	29,9	33	31,8	31,2
B	4,5	5,9	5,5	4,8	B	9,6	15	11,3	10,6	B	23,7	26,4	25,4	24,9
Total	100	100	100	10	Total	100	100	100	100	Total	100	100	100	100
Grupo de cor por grau de escolaridade (%)	**45,3**	**15,3**	**26,6**	–	Grupo de cor por grau de escolaridade (%)	**32,1**	**26,5**	**32,4**	–	Grupo de cor por grau de escolaridade (%)	**21,3**	**54,7**	**38,5**	–

A: alta concorrência; B: baixa concorrência; MA: concorrência média/alta; MB: concorrência média/baixa.
Fonte: Coseac-UFF, 2004.

[11] JACCOUD, L. B; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

[12] BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2005; p. 42.

Negro e educ_5B.indd 262 8/8/07 10:57:18 PM

AS DIFERENÇAS NA ESCOLHA QUANTO AO CAPITAL ESCOLAR

A organização de um sistema escolar universal é uma conquista relativamente recente para grande parte das sociedades modernas, remetendo à segunda metade do século XX, com a consolidação do chamado "Estado de bem-estar social" na Europa. Nos modelos mais bem acabados desse sistema, a educação provida pelo Estado se tornou símbolo da ideologia de igualdade capitalista.

Na abordagem forma desta pesquisa, a freqüência a boas escolas constitui uma nova modalidade de capital, com resultados perceptíveis na aprovação nas universidades mais prestigiadas. Porém, na ausência de indicadores mais precisos do seja uma "boa escola", consideramos o investimento financeiro necessário para a freqüência à instituição, realizado na expectativa de um retorno futuro. Nesse sentido, identificamos a diferença entre as escolas públicas e privadas como um aspecto potencializador do acesso à Universidade Federal Fluminense.

Com base nos dados do censo realizado na UFF, notamos que 63,7% dos estudantes matriculados eram oriundos de escolas privadas.[13] Ou seja, em números, constata-se algo que permeia o senso comum: a noção de que o ensino privado provê melhores condições de acesso às universidades públicas. No entanto, a associação desse dado ao investimento econômico-financeiro exigido pelos cursos privados reforça ainda mais as vantagens de acesso dos estudantes brancos. Na tabela 6, consideramos os grupos de cor isoladamente segundo os aspectos específicos de sua formação.

Tabela 6. Escolha de cursos por grupos de cor, segundo o tipo de escolarização e a cor (%)

ESCOLARIZAÇÃO PRIVADA					ESCOLARIZAÇÃO PÚBLICA				
CURSO	Brancos	Pretos	Pardos	Total	CURSO	Brancos	Pretos	Pardos	Total
A	48,5	36,1	44,7	46,7	A	26,4	18,6	22,7	23,8
MA	23,8	23,6	23,9	23,8	MA	25,8	25,3	24,7	25,3
MB	21,5	27,7	23,3	22,4	MB	29,6	34,4	31,4	31
B	6,2	12,5	8,1	7,1	B	18,2	21,6	21,3	19,9
Total	100	100	100	100	Total	100	100	100	100
Grupo de cor por grau de escolarização (%)	**68,5**	**35,6**	**52,9**	–	Grupo de cor por grau de escolarização (%)	**30,9**	**63,7**	**46,5**	–

Escolha de cursos por grupos de cor, segundo o tipo de escolarização e a cor (%)

A: alta concorrência; B: baixa concorrência; MA: concorrência média/alta; MB: concorrência média/baixa.
Conforme o caso, as categorias "escolarização privada" e "escolarização pública" agregam os declarantes de "maior parte privada" e "maior parte pública".

Fonte: Coseac-UFF, 2004.

Pode-se notar maior disposição de estudantes oriundos de escolas particulares como candidatos às carreiras de concorrência mais elevada. A maior concentração desse grupo é observada exatamente nos cursos da categoria de alta concorrência (46,7%), ao passo que os estudantes de escolas públicas apresentam distribuição mais equânime, com maior concentração nos cursos de média/baixa concorrência (31%). A comparação entre os percentuais totais da categoria dos cursos de baixa concorrência mostra que apenas 7,1% dos brancos com escolarização privada almejam os cursos de baixa concorrência, número que chega a 19,9% quando se trata do grupo com escolarização pública.

Quando se compara a situação dos grupos que representam os extremos de cor da análise (brancos e pretos), notamos grandes disparidades. Assim, com o mesmo nível de escolarização, esses grupos apresentam distância relevante quanto à escolha dos cursos mais concorridos: pretos (36,1%) e brancos (48,5%) com escolarização

[13] TEIXEIRA; BRANDÃO, 2003.

privada mostram diferença de 12,4% quanto à concentração nos cursos mais concorridos. No outro pólo, o da escolarização pública, essa diferença é menor: 7,8% para os brancos.

Se considerarmos a existência de diferenças qualitativas relevantes entre os segmentos das escolas privadas, parece correto supor que os pretos estejam mais intensamente concentrados nas ramificações mais frágeis do ensino privado. Ou, de outro modo, o preconceito de marca racial[14] parece interferir muito mais intensamente sobre a ação dos pretos que a dos pardos, muito mais próximos dos brancos nos dois casos.

Discrepâncias menos intensas ocorrem em degrau inferior nos cursos de média/alta concorrência, não havendo grandes diferenças entre os três grupos de cor quanto à concentração nessa categoria de curso, independentemente do tipo de escolarização considerada. Uma razão para isso pode ser o fato de que, nessa categoria, se inclui o curso de enfermagem, no qual candidatos pretos (36,1%) e pardos (48,5%) detêm participação elevada entre os inscritos.

A partir daí, evidenciam-se as diferenças mais uma vez. Nos cursos do quadrante final, os de baixa concorrência, os pretos (12,5%) têm inscrição duas vezes superior à dos brancos (6,2%). Nessa categoria de cursos, os pardos (8,1%) mais uma vez apresentam aspiração mais próxima à dos brancos que à dos pretos. De modo geral, o comportamento dos pardos com escolarização privada, com uma sensível desvantagem, acompanha de perto a atuação do grupo dominante branco, indicando sua inserção qualitativa na miríade de escolas que compõem essa parcela do sistema de ensino.

A análise específica dos percentuais dos estudantes originários de escolas públicas confirma o fato de que os brancos com esse perfil, muito mais que os outros grupos de cor, se inscrevem para os cursos mais concorridos. Já nas duas categorias de menor concorrência tomadas em conjunto, os pretos registram 56% das inscrições, os pardos 52,7% e os brancos 47,8%. Assim, as diferenças mais expressivas novamente são observadas entre os grupos que representam os extremos do *continuum* de cor.

No entanto, dessa vez, os pardos se encontram mais próximos dos pretos que dos brancos, mesmo sendo pouco significativas as diferenças percentuais entre os grupos nos cursos de menor concorrência. Enquanto os brancos detêm um percentual de 18,2%, pretos e pardos quase se igualam (com 21,6% e 21,3%, respectivamente) num ponto em que o peso da marca racial parece se entrecruzar com outros fatores associados ao *status* econômico.

AS RAZÕES DO SUCESSO NO VESTIBULAR

A análise a seguir pretende verificar o êxito das escolhas dos candidatos considerando as mesmas variáveis abordadas anteriormente. Em termos absolutos, os dados antecipam as vantagens dos candidatos brancos como efeito tanto da provisão de melhores condições sociais quanto do estoque de candidatos inscritos (Tabela 3). O que interessa identificar aqui é o ponto em que a universalização de direitos é perpassada pelo racismo estrutural. Para tanto, nossa avaliação mantém o mesmo formato da metodologia empregada anteriormente, sobrepondo o atributo adscrito da raça às características da estratificação socioeconômica.

APROVAÇÃO EM FUNÇÃO DA RENDA

Freqüentemente, a estratificação de renda é tida como um dos fatores de maior influência na aprovação dos candidatos no vestibular, como mostra a tabela 7. Com base no indicador de desempenho geral dos estudantes, pode-se dizer que a renda é um dos elementos mais importantes de acesso à universidade.

Como se observa, o desempenho dos candidatos inscritos no vestibular 2004 da UFF é proporcional à elevação da renda, sendo o melhor resultado identificado entre os estudantes situados na faixa de 10 a 20 salários mínimos, na qual se encontravam 18,7% do total de candidatos inscritos. O pior desempenho foi o dos candidatos situados na menor faixa de renda, representando 3,8% dos inscritos, mas apenas 1,5% dos aprovados. Ou seja, mais metade não conseguiu aprovação. Com base

[14] NOGUEIRA, O. *Tanto preto quanto negro: estudo de relações raciais em São Paulo.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

Negro e educ_5B.indd 264 8/8/07 10:57:20 PM

Tabela 7. Percentuais de inscritos, aprovados e indicador de desempenho no vestibular da UFF em 2004, segundo o grupo de cor e renda

GRUPOS DE COR	Até 1 sm	De 1 a 3 sm	De 3 a 10 sm	De 10 a 20 sm	De 20 a 30 sm	Mais de 30 sm	Declaração em ranco	Total global
INSCRITOS								
Brancos	1,3	9,6	21,8	12,9	6,4	4,4	0,4	56,8
Pardos	1,7	11,2	13,3	5,2	2,1	1,1	0,3	34,9
Pretos	0,8	3,8	2,7	0,6	0,3	0,1	0,1	8,3
Total (1)	**3,8**	**24,6**	**37,8**	**18,7**	**8,8**	**5,6**	**0,7**	**100**
APROVADOS								
Brancos	0,9	6,5	26,7	18	8,6	5,2	0,3	66,4
Pardos	0,4	5,8	13,5	5,4	2,5	1,2	0,3	29,1
Pretos	0,2	1,3	2,2	0,6	0,1	0,1	0,1	4,5
Total (2)	**1,5**	**13,6**	42,4	24,1	11,2	6,5	0,7	100
INDICADOR DE DESEMPENHO								
Total (1 e 2)	-60,52	-44,71	12,16	28,87	27,27	16,07	0	0

sm: salário mínimo.
Fonte: Coseac-UFF, 2004.

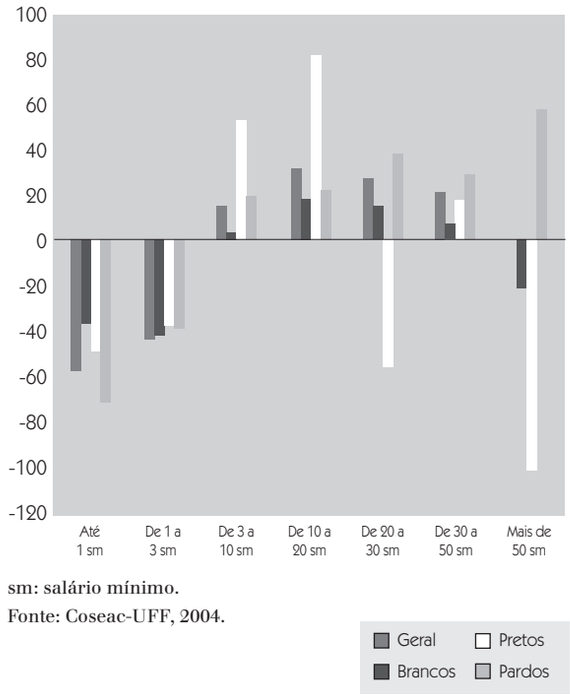
na perspectiva analítica adotada por Bourdieu[15], o desempenho inferior dos grupos situados nos estratos mais elevados de renda corresponde à compreensão de que, entre as famílias que detêm um grande capital econômico, há tendência de menor empenho nos investimentos educacionais de longo prazo, algo que seria típico nas classes intermediárias e na pequena burguesia.

Nesse sentido, os dados apontam novamente para as dificuldades dos negros no acesso à universidade quando comparados aos brancos, o que pode ser mais bem observado quando desagregamos dos níveis de renda os dados de desempenho no vestibular segundo os grupos de cor, como apresenta o gráfico.

Na figura 1, é possível verificar que, entre os que possuem renda familiar de até 3 salários mínimos, o indicador de desempenho é negativo para todos os grupos de cor. Na faixa de 3 a 10 salários mínimos, com exceção dos pretos (-18,52), os grupos de cor alcançam valores com sinais positivos, sendo o indicador dos pardos (1,50) bastante inferior ao dos brancos (22,48). De 10 a 20 salários mínimos, os pretos alcançam indicador 0, representando um percentual de aprovação idêntico ao de inscrição. Na mesma faixa, os pardos têm sua taxa de aprovação suavemente elevada (3,85), e os brancos (39,53) ampliam ainda mais sua vantagem. Na faixa de renda de 20 a 30 salários mínimos, apenas os pretos obtêm valor negativo (-66,67).

Na faixa seguinte, acima de 30 salários mínimos, os candidatos pretos se "recuperam" (0), e os brancos apresentam indicador de desempenho (18,18) pouco inferior à metade do obtido na faixa de 10 a 20 salários mínimos.

Gráfico 1. Comparativo de desempenho no vestibular 2004 da UFF por grupos de cor e classes de renda



sm: salário mínimo.
Fonte: Coseac-UFF, 2004.

[15] NOGUEIRA; CATANI, 2005; p. 49.

Vale destacar que os candidatos pardos obtêm aprovação crescente em proporção correspondente à elevação de sua renda. Na faixa mais elevada de renda, acima de 30 salários mínimos, os pardos mantêm sua menor distância em relação aos brancos. Nessa mesma faixa de renda, os pretos inscritos novamente apresentam taxa de aprovação igual à de inscrição, e todos os que declararam renda na faixa agregada (mais de 50 salários mínimos) foram reprovados (-100).

Sobre as limitações impostas à mobilidade ascendente das pessoas de cor na sociedade brasileira, Pastore e Silva argumentam:

> As pessoas não-brancas nascidas nos estratos mais altos são as que encontram mais dificuldade na conversão da posição de classe de origem em realizações educacionais. Em maior ou menor medida, dependendo do estrato social de origem, as pessoas do grupo não-branco contam com uma severa desvantagem no acesso a um recurso crucial na competição por posições na estrutura social, como é o caso da educação formal.[16]

Analogamente à idéia de Bourdieu quanto aos grupos socioeconômicos, pode-se afirmar que os pardos (grupo de cor intermediário) seriam os mais dispostos a investir no acesso à educação superior, pois, se condição racial é tida como fator de discriminação, a aquisição do diploma de nível superior pode representar um elemento de distinção que, para além da cor, os livraria dos estereótipos relacionados aos negros[17].

Assim, buscando a maior adequação das afirmações de Pastore e Silva ao desempenho dos grupos de cor no vestibular da UFF, deveríamos pensar nos significados do uso da classificação *não-brancos* e quanto ela reflete a realidade das condições atuais vividas pelos grupos de cor na sociedade brasileira. A diferença de desempenho entre os grupos de cor nos leva a concluir ainda que, com certo grau de imprecisão, a afirmação feita por Pastore e Silva se aplica mais verdadeiramente ao caso dos estudantes pretos que ao dos pardos com renda familiar elevada.

Nesse sentido, é importante notar que mesmo as aparentes semelhanças de desempenho entre grupos de cor nas faixas inferiores têm um peso diferente em cada caso. Na faixa até 3 salários mínimos, estão inscritos 54,7% dos pretos, 37% dos pardos e apenas 19,2% dos brancos. Ou seja, nessa faixa de renda, a eliminação pelo vestibular tem peso quase três vezes maior para os pretos e duas vezes maior para os pardos quando comparados aos brancos. Nessa mesma faixa de renda, concentram-se, por sua vez, 32,7% dos pretos aprovados, 21,4% dos pardos e 11,2% dos brancos na mesma condição, o que confirma o estoque de inscrição como elemento de relativa influência sobre o êxito dos candidatos de cada grupo de cor, ao mesmo tempo condicionado por outros fatores, como a própria expectativa de sucesso.
A tabela 8 apresenta a distribuição dos inscritos e dos aprovados de acordo com o curso e a faixa de renda, seguida das probabilidades de aprovação de cada um desses grupos.

O indicador de probabilidades confirma a relação entre renda e concorrência como fatores de aprovação. Para todos os grupos de cor, os valores modais de aprovação estão situados na faixa acima de 10 salários mínimos. No entanto, devemos novamente observar a forma irregular com que os candidatos pretos convertem suas vantagens de renda em aprovação. Assim, pode-se dizer que suas probabilidades de aprovação nas faixas de renda se elevam muito mais em função da redução da concorrência intragrupal do que pelo desempenho em si. Entretanto, uma vez que a competição também se dá com candidatos de outros grupos de cor, a aprovação nula para determinadas categorias de curso ocorre com freqüência.
Na faixa de 20 a 30 salários mínimos, nenhum candidato preto foi nos cursos de alta e baixa concorrência. O mesmo ocorreu na faixa de renda seguinte nos cursos de média/alta concorrência.

[16] PASTORE, J.; VALLE SILVA, N. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000; p. 94.

[17] A indicação da maior facilidade de ascensão do mulato é apontada pela literatura das relações raciais no Brasil desde a década de 1920, retratada na figura do "mulato bacharel". Nos anos 1940, Donald Pierson, um dos primeiros ideólogos da democracia racial brasileira, já apontava a semelhança física e as redes sociais e de parentesco com famílias brancas como os principais facilitadores dessa ascensão. PIERSON, D. Ascensão social do mulato brasileiro. *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*. São Paulo, 1942.

Negro e educ_5B.indd 266 8/8/07 10:57:22 PM

Tabela 8. Probabilidades de aprovação no vestibular UFF 2004 por cor, categoria de curso e renda familiar

Grupos de cor	Curso	Renda	Até 1 sm		De 1 a 3 sm		De 3 a 10 sm		De 10 a 20 sm		De 20 a 30 sm		Mais de 30 sm		Total	
			Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.
Brancos	A	Absoluto	161	3	1.173	19	3.913	174	2.788	171	1.586	93	1.084	62	10.705	522
		Prob.	1,9%		1,6%		4,4%		6,1%		5,9%		5,7%		4,9%	
	MA	Absoluto	140	2	1.102	23	2.434	211	1.293	211	515	129	379	45	5.863	467
		Prob.	1,4%		2,1%		8,7%		16,3%		25%		11,9%		8%	
	MB	Absoluto	117	13	1.084	81	2.268	328	1.248	227	618	116	417	62	5.752	827
		Prob.	11,1%		7,5%		14,5%		18,2%		18,8%		14,9%		14,4%	
	B	Absoluto	136	13	858	97	924	187	300	82	81	25	35	7	2.334	411
		Prob.	9,6%		11,3%		20,2%		27,3%		30,9%		20%		17,6%	
Aprovados brancos por faixa de renda			**2,2%**		**17,1%**		**38,7%**		**22,8%**		**11,4%**		**7,8%**		**100%**	
Pretos	A	Absoluto	78	1	396	1	360	6	120	4	57	0	25	1	1.036	13
		Prob.	1,3%		0,3%		1,7%		3,3%		0%		4%		1,3%	
	MA	Absoluto	86	0	385	3	281	13	60	4	15	1	12	0	839	21
		Prob.	0%		0,80%		4,6%		6,7%		6,7%		0%		2,5%	
	MB	Absoluto	81	3	504	11	382	32	79	8	32	1	11	3	1.089	56
		Prob.	3,7%		2,2%		8,4%		10,1%		3,1%		27,30%		5,1%	
	B	Absoluto	90	3	364	27	147	23	20	5	6	0	0	0	627	58
		Prob.	3,3%		7,4%		15,6%		25%		0%		–		9,3%	
Aprovados pretos por faixa de renda			**9,3%**		**45,9%**		**32,6%**		**7,8%**		**3,1%**		**1,3%**		**100%**	
Pardos	A	Absoluto	184	2	1.267	16	2.235	77	1.160	51	503	27	266	15	5.615	188
		Prob.	1,1%		1,3%		3,4%		4,4%		5,4%		5,6%		3,3%	
	MA	Absoluto	184	1	1.185	25	1.446	90	482	44	168	12	77	6	3.542	178
		Prob.	0,5%		2,1%		6,2%		9,1%		7,1%		7,8%		5%	
	MB	Absoluto	207	5	1.417	75	1.471	16	502	162	227	66	111	34	3.935	358
		Prob.	2,4%		5,3%		1,1%		32,30%		29,1%		30,6%		9,1%	
	B	Absoluto	179	6	1.025	80	677	127	118	21	38	11	13	4	2.050	249
		Prob.	3,4%		7,80%		18,8%		17,8%		28,9%		30,8%		12,1%	
Aprovados pardos por faixa de renda			**5%**		**32,3%**		**38,5%**		**14,9%**		**6,2%**		**3,1%**		**100%**	

A: alta concorrência; Aprov.: aprovados; B: baixa concorrência; Insc.: inscritos; MA: concorrência média/alta; MB: concorrência média/baixa; Prob.: probabilidade; sm: salário mínimo.

Fonte: Coseac-UFF, 2004.

Além disso, pode-se constatar que os candidatos brancos aprovados possuem média de renda superior à dos outros dois grupos de cor, ou seja, 42% dos aprovados são oriundos de famílias com renda superior a 10 salários mínimos. Acima dessa faixa de renda, o percentual dos pardos é 24,2%, e o dos pretos, 12,2%. Em função disso, a maioria dos estudantes pretos aprovados se encontra na faixa de 1 a 3 salários mínimos (45,9%). Majoritariamente, brancos e pardos aprovados se concentraram na faixa de 3 a 10 salários mínimos (38,7% e 38,5%, respectivamente).

As diferenças observadas nos perfis de renda dos grupos de cor reforçam a percepção de que lógicas diferenciadas presidem o acesso à universidade dos grupos mais sujeitos à discriminação. Sendo esse o caso típico dos estudantes pretos, em certas situações, as probabilidades de aprovação dos que possuem renda familiar de até 1 salário mínimo se equivale à dos candidatos com maior renda.

Embora os pretos com renda elevada estejam fortemente concentrados nos cursos mais disputados, assim como aos outros dois grupos

de cor, seu desempenho apresenta tendência de queda em diversas categorias de curso, situação parcialmente explicada pelos baixos estoques de candidatos pretos nos pontos mais elevados da estratificação socioeconômica. O caso dos estudantes pretos demonstra, portanto, a ausência de uma lógica que relacione o sucesso no vestibular exclusivamente à condição de renda, sugerindo a existência de outros fatores para explicar seu acesso à universidade.

APROVAÇÃO SEGUNDO A ESCOLARIDADE DOS PAIS

Ainda que tratada de maneira limitada, a tradução do capital cultural familiar em sucesso escolar, representado pela aprovação no vestibular da Universidade Federal Fluminense, sofre um forte impacto da escolaridade dos pais, caso mais explícito dos inscritos nos cursos mais concorridos.

Tabela 9. Probabilidades de aprovação no vestibular da UFF 2004 por grupos de cor, categoria de curso e escolaridade do pai

Grupos de cor	Curso	Renda	Superior		Médio		Fundamental		Fundamental completo/ sem instrução		Não sabe informar		Total	
			Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.
Brancos	A	Absoluto	6.114	349	2.817	119	609	25	879	21	340	10	10.759	524
		Prob.	5,7%		4,2%		4,1%		2,4%		2,9%		4,9%	
	MA	Absoluto	2.603	254	1.784	145	462	28	800	32	224	10	5.873	469
		Prob.	9,8%		8,1%		6,1%		4%		4,5%		8%	
	MB	Absoluto	2.584	450	1.681	254	468	53	820	61	218	11	5.771	829
		Prob.	17,4%		15,1%		11,3%		7,4%		5%		14,4%	
	B	Absoluto	537	142	694	132	252	33	699	86	158	22	2.340	415
		Prob.	26,4%		19%		13,1%		12,3%		13,9%		17,7%	
Aprovados brancos por escolaridade do pai			**53,4%**		**29,1%**		**6,2%**		**8,9%**		**2,4%**		**100%**	
Pretos	A	Absoluto	250	3	286	9	118	1	293	1	89	0	1.036	14
		Prob.	1,2%		3,1%		0,8%		0,3%		0%		1,4%	
	MA	Absoluto	121	6	223	11	115	3	291	1	83	0	833	21
		Prob.	5%		4,9%		2,6%		0,3%		0%		2,5%	
	MB	Absoluto	146	11	267	23	155	8	403	14	122	3	1.093	59
		Prob.	7,5%		8,6%		5,2%		3,5%		2,5%		5,4%	
	B	Absoluto	41	3	123	16	82	4	295	28	83	8	624	59
		Prob.	7,3%		13%		4,9%		9,5%		9,6%		9,5%	
Aprovados pretos por escolaridade do pai			**15%**		**38,6%**		**10,5%**		**28,8%**		**7,2%**		**100%**	
Pardos	A	Absoluto	2.198	97	1.736	67	440	14	929	9	322	1	5.625	188
			4,4%		3,9%		3,2%		1%		0,3%		3,3%	
	MA	Absoluto	884	75	1.181	70	403	13	839	17	251	6	3.558	181
			8,5%		5,9%		3,2%		2%		2,4%		5,1%	
	MB	Absoluto	946	130	1.184	121	45	23	1.066	70	300	18	3.541	362
			13,7%		10,2%		51,1%		6,6%		6%		10,2%	
	B	Absoluto	243	55	520	83	292	27	790	67	200	16	2.045	248
			22,6%		16%		9,2%		8,5%		8%		12,1%	
Aprovados pardos por escolaridade do pai			**36,5%**		**34,8%**		**7,9%**		**16,7%**		**4,2%**		**100%**	

A: alta concorrência; Aprov.: aprovados; B: baixa concorrência; Insc.: inscritos; MA: concorrência média/alta; MB: concorrência média/baixa; Prob.: probabilidade; sm: salário mínimo.

Fonte: Coseac-UFF, 2004.

As tabelas tabela 9 e 10 indicam os percentuais de aprovação de acordo com a escolaridade dos pais, abrangendo exclusivamente as respostas válidas para a questão "Qual o nível de instrução de seu pai e de sua mãe?", dadas as opções: 1) Não freqüentou a escola; 2) Fundamental incompleto; 3) Fundamental; 4) Médio; 5) Superior; 6) Pós-graduação; 7) Não sei informar. Assim como na análise referente às escolhas, os dados foram agregados aqui em: Até ensino fundamental (questões 1 a 3); Ensino médio (4); Ensino superior (5 e 6); Não sei informar (7).

Entre os candidatos brancos aprovados, o percentual de descendentes de pais que alcançaram, no mínimo, o nível superior é 53,4%. O percentual dos pardos entre os aprovados nessa categoria de curso é 36,4%, enquanto, entre os pretos, apenas 15% representam uma segunda geração a alcançar o ensino superior.

A vantagem do capital cultural acumulado pela população branca se exacerba nos cursos de alta concorrência, em que são maiores os números relativos dos aprovados que descendem de pais com ensino superior completo e, conseqüentemente, grandes as possibilidades de aprovação. Na categoria dos cursos de baixa concorrência, são maiores as probabilidades de aprovação dos candidatos, sobretudo, pardos (26,4%) e brancos (22,6%). Paralelamente, nessa categoria de curso, se nota a menor concentração de candidatos inscritos e aprovados descendentes de pais com nível superior.

Entre os pardos, a conversão da maior escolarização paterna em aprovação é percebida em todos os cursos, embora em índices inferiores ao dos brancos. Dos pardos que ingressaram nos cursos de alta concorrência em 2004, um percentual equivalente a 51,6% descendia de pais com algum grau de escolarização em nível superior. Logo abaixo, nos cursos de média/alta concorrência, esse percentual correspondia a 41,4%. Em ambos os casos, são notáveis as diferenças entre inscritos e aprovados. Em certa medida, nos cursos mais concorridos, podemos dizer que as escolhas e o desempenho dos estudantes com pais muito escolarizados limitam as chances de aprovação dos outros candidatos. Ao constatar esse sucesso, devemos considerar o fato de que muitos dos cursos relacionados nas duas primeiras categorias se referem a profissões liberais, que certamente permitem aos profissionais da segunda geração se apropriar de uma *rede de relações* construída pelo exercício profissional de membros mais velhos da família.

Diferentemente dos outros grupos de cor, os pretos que ingressaram na UFF descendem majoritariamente de pais com escolarização máxima de ensino médio. O fato de 85% dos estudantes pretos aprovados representarem uma primeira geração de estudantes a ascender ao ensino superior nos permite afirmar que percorreram uma distância maior até universidade. Dos pretos aprovados nos cursos de alta concorrência, a maioria (64,2%) descende de pais com ensino médio. O mesmo ocorre com 52,4% dos que ingressaram nos cursos de média/alta concorrência e com 39% dos aprovados nos cursos de média/baixa concorrência.

Um último dado significativo são os percentuais dos que não souberam informar a escolaridade do pai, com valor máximo de 7,2% para os pretos. No mesmo grupo de cor, esse percentual corresponde a 13,6% para os aprovados para os cursos de baixa concorrência. Esse dado talvez revele uma relação familiar marcada pela menor proximidade com o pai, o que certamente envolve aspectos como afetividade, diálogo e reforço moral, apontados por Lahire como características determinantes para o sucesso de indivíduos oriundos das camadas populares.[18] Sobre esse aspecto, é interessante observar na tabela 10 os percentuais dos que informam desconhecer a escolaridade da mãe.

Comparativamente aos percentuais da tabela 9, um número muito menor de candidatos aprovados declarou não saber a escolaridade da mãe, sendo este o caso dos pretos (1,4%). Esse fato sinaliza uma relação afetiva mais próxima com as mães. Da mesma forma, a escolaridade das mães parece ter maior impacto no acesso dos pretos à universidade, o que pode ser

[18] LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

observado pela aprovação duas vezes maior dos pretos que descendem de mães com nível superior quando comparados àqueles que descendem de pais com a mesma escolaridade.

Esse dado eleva para 63,6% a proporção de pretos aprovados nos cursos de alta concorrência com declaração de escolaridade superior da mãe. Em conseqüência, as probabilidades de aprovação se mostram 2,5 vezes maiores. Na categoria imediatamente abaixo, também são maiores as probabilidades de aprovação (8,1%) dos inscritos nos cursos de média/alta concorrência.

Nas mesmas categorias de curso, as probabilidades de aprovação dos pardos foram de 4,4% e 7,9%, respectivamente.

É interessante notar que 3,6% dos aprovados brancos nos cursos de alta concorrência descendem de mães com ensino fundamental, número bastante inferior ao perfil geral do grupo (7,3%). Na mesma categoria, os pardos representam 9,2%, e os pretos, 18,2%, o que novamente reafirma suas desvantagens competitivas.

Tabela 10. Probabilidades de aprovação no vestibular da UFF 2004 por grupos de cor, categoria de curso e escolaridade da mãe

Grupos de cor	Curso	Renda	Superior		Médio		Fundamental		Fundamental completo/ sem instrução		Não sabe informar		Total	
			Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.
Brancos	A	Absoluto	5.476	302	3.067	121	628	17	742	21	100	4	10.013	465
		Prob.	5,5%		3,9%		2,7%		2,8%		4%		4,6%	
	MA	Absoluto	2.479	253	1.969	154	534	29	773	27	104	6	5.859	469
		Prob.	10,2%		7,8%		5,4%		3,5%		5,8%		8%	
	MB	Absoluto	2.396	410	1.882	275	548	66	857	74	71	4	5.754	829
		Prob.	17,1%		14,6%		12%		8,6%		5,6%		14,4%	
	B	Absoluto	499	125	764	165	357	48	661	69	56	7	2.337	414
		Prob.	25,1%		21,6%		13,4%		10,4%		12,5%		17,7%	
Aprovados brancos por escolaridade da mãe			**50,1%**		**32,8%**		**7,3%**		**8,8%**		**1,1%**		**100%**	
Pretos	A	Absoluto	242	7	243	1	121	2	308	1	30	0	944	11
		Prob.	2,9%		0,4%		1,7%		0,3%		0%		1,2%	
	MA	Absoluto	111	9	240	8	134	2	321	2	29	0	835	21
		Prob.	8,1%		3,3%		1,5%		0,6%		0%		2,5%	
	MB	Absoluto	151	13	299	20	159	5	447	17	37	1	1.093	56
		Prob.	8,6%		6,7%		3,1%		3,8%		2,7%		5,1%	
	B	Absoluto	32	6	144	16	117	7	306	29	28	1	627	59
		Prob.	18,8%		11,1%		6%		9,5%		3,6%		9,4%	
Aprovados pretos por escolaridade da mãe			**23,8%**		**30,6%**		**10,9%**		**33,3%**		**1,4%**		**100%**	
Pardos	A	Absoluto	1.954	85	1.725	64	492	16	847	8	119	1	5.137	174
			4,4%		3,7%		3,3%		0,9%		0,8%		3,4%	
	MA	Absoluto	823	65	1.239	82	496	12	912	20	81	1	3.551	180
			7,9%		6,6%		2,4%		2,2%		1,2%		5,1%	
	MB	Absoluto	905	131	1.239	124	553	37	1.146	65	105	4	3.948	361
			14,5%		10%		6,7%		5,7%		3,8%		9,1%	
	B	Absoluto	220	47	560	90	373	39	832	67	62	3	2.047	246
			21,4%		16,1%		10,5%		8,1%		4,8%		12%	
Aprovados pardos por escolaridade da mãe			**34,1%**		**37,5%**		**10,8%**		**16,6%**		**0,9%**		**100%**	

A: alta concorrência; Aprov.: aprovados; B: baixa concorrência; Insc.: inscritos; MA: concorrência média/alta; MB: concorrência média/baixa; Prob.: probabilidade; sm: salário mínimo.

Fonte: Coseac-UFF, 2004.

APROVAÇÃO EM FUNÇÃO DO CAPITAL ESCOLAR

Para a análise da influência do capital escolar no acesso à universidade, nos deteremos na identificação das escolas de origem dos aprovados para os cursos de maior concorrência. Diante da influência notória e comprovada da escolarização privada no acesso à universidade (alunos oriundos de escolas privadas se inscrevem mais nos vestibulares da UFF e obtêm maior aprovação), optamos por concentrar atenção nos aprovados oriundos de escolas públicas. A tabela 11 confirma essa percepção sobre as escolas privadas.

conseguiu aprovação na UFF em 2004. Essas desvantagens de pretos e pardos são menos acentuadas quando se trata de estudantes oriundos de escolas particulares.

No geral, 61,1% dos estudantes aprovados no vestibular da UFF em 2003 tiveram escolarização exclusivamente privada, enquanto apenas 29,4% dos aprovados tiveram escolarização exclusivamente pública. Os números também mostram que a escola pública é o caminho mais comumente percorrido pelos pretos que alcançam a universidade (56,9% dos que ingressaram na UFF tinham esse perfil, total que chega a 64,8% quando somados os percentuais da terceira coluna).

Tabela 11. Distribuição de inscritos e aprovados na UFF em 2004 e indicador de desempenho, segundo o tipo de escolarização e o grupo de cor

Tipo de escolarização	Pública	Pivada	Maior parte pública	Maior parte privada	Outros	Sem declaração	Total
Distribuição percentual dos inscritos por grupo de cor							
Brancos	15,4	35	2,8	3,1	0,2	0,1	56,6
Pretos	4,8	2,4	0,7	0,5	0	0	8,5
Pardos	14,2	16,1	2,4	2,1	0,2	0	35
Total (1)	**34,5**	**53,5**	**5,8**	**5,6**	**0,4**	**0,1**	**100**
Distribuição percentual dos aprovados por grupo de cor							
Brancos	16,7	43,2	2,3	3	0,3	0,1	65,5
Pretos	2,5	2	0,2	0,2	0	0,1	4,9
Pardos	10,3	15,9	1,7	1,5	0,2	0	29,6
Total (2)	**29,4**	**61,1**	**4,2**	**4,7**	**0,5**	**0,1**	**100**
Indicador geral de desempenho							
Total (1 e 2)	**-14,8**	**14,2**	**-27,6**	**-16,1**	**25**	**0**	**0**

Fonte: Coseac-UFF, 2004.

Os dados da tabela 11 atestam o fato de a universidade pública ser alvo principalmente dos estudantes de escolas privadas, onde os brancos representam a imensa maioria. Tal fato permite que o grupo dos brancos com escolarização privada aumente sua participação total na universidade (de 35% no ato da inscrição para 43,2% entre os aprovados). Entre os estudantes brancos que freqüentaram exclusivamente de escolas públicas, o aumento da participação é um menor (de 15,4% para 16,7%). Os pardos com o mesmo tipo de escolarização têm participação equivalente na inscrição (14,2%), mas decrescem entre os aprovados (10,3%). No caso dos pretos oriundos de escolas públicas, quase metade não

No caso dos pardos, um percentual um pouco menor dos candidatos desse grupo (40%) teve acesso à universidade pela educação pública (alcançando mais 6,8% quando acrescidos os dados da terceira coluna). A tabela tabela 12 aprofunda a análise da trajetória escolar dos diferentes grupos de cor até os cursos mais concorridos da universidade.

No entanto, a identificação da aprovação maciça de candidatos oriundos de escolas privadas exigiria a maior especificação dessas escolas, podendo revelar uma diversidade muito aquém da esperada. Em menor escala, isso também pode ser válido em relação às escolas públicas, ns quais há um grau um pouco maior de especificação nesse sentido. Concretamente, os números demonstram

Tabela 12. Origem escolar dos aprovados nos cursos mais concorridos da UFF, segundo o grupo de cor (números absolutos e percentuais)

Cor	Origem escolar	Alta concorrência									
		Medicina	Comunicação social	Direito	Biomedicina	Produção cultural	Nutrição	Biologia	Turismo	Total	(%)
Brancos	Colégios militares	3	1	4	–	–	–	2		10	1,9
	Escolas técnicas	7	2	4	1	–	–	2	2	18	3,5
	Escolas públicas metropolitanas	–	–	2	1	–	–	1	–	4	0,8
	Escolas públicas interioranas	5	–	5	1	1	–	5	5	25	4,8
	Escolas de aplicação e federais	4	5	7	–	2	2	1	3	24	4,6
	Escolas privadas	92	66	116	19	21	28	46	45	433	83,6
	Cursos pré-vestibulares comunitários	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0
	(Em branco)	1	1	–	–	–	–	–	1	3	0,6
Total		112	78	139	22	24	30	57	56	518	100
Pretos	Escolas técnicas	1	–	–	–	–	–	–	–	1	7,1
	Escolas públicas metropolitanas	–	–	–	–	–	–	1	–	1	7,1
	Escolas públicas interioranas	1	–	–	–	–	–	–	–	1	7,1
	Escolas de aplicação e federais	–	–	–	–	–	–	1	–	1	7,1
	Escolas privadas	1	1	1	–	2	1	1	3	10	71,4
	Cursos pré-vestibulares comunitários	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0
Total		3	1	1	–	2	1	3	3	14	100
Pardos	Colégios militares	–	–	1	–	–	–	–	–	1	0,5
	Escolas técnicas	–	3	2	1	1	1	–	2	10	5,4
	Escolas públicas metropolitanas	–	–	1	–	–	–	1	1	3	1,6
	Escolas públicas interioranas	–	2	2	3	–	2	1	–	10	5,4
	Escolas de aplicação e federais	–	2	1	–	2	1	2	3	11	6
	Escolas privadas	30	24	44	8	7	16	9	9	147	79,9
	Cursos pré-vestibulares comunitários	–	–	–	–	–	–	1	–	1	0,5
	(Em branco)	–	–	–	–	1	–	–	–	1	0,5
Total		**30**	**31**	**51**	**12**	**11**	**20**	**14**	**15**	**184**	**100**

Cor	Origem escolar	Psicologia	Computação	Enfermagem	Administração	Odontologia	Veterinária	Arquitetura	Farmácia	Total	(%)
Brancos	Colégios militares	1	–	–	–	–	–	2	–	5	1,1
	Escolas técnicas	1	2	1	5	3	2	7	3	24	5,1
	Escolas públicas metropolitanas	1	1	1	3	–	1	–	1	8	1,7
	Escolas públicas interioranas	2	8	3	1	3	5	4	4	30	6,4
	Escolas de aplicação e federais	3	5	2	4	5	8	3	4	34	7,3
	Escolas privadas	41	40	45	42	42	58	40	55	363	77,6
	Cursos pré-vestibulares comunitários	2	–	–	–	1	–	–	–	3	0,6
	(Em branco)	–	–	1	–	–	1	–	–	2	0,4
Total		51	56	52	57	54	75	56	67	468	100
Pretos	Escolas técnicas	–	–	–	1	–	–	–	–	1	4,8
	Escolas públicas metropolitanas	–	–	1	–	–	–	–	–	1	4,8
	Escolas públicas interioranas	1	–	1	–	–	–	1	–	3	14,3
	Escolas de aplicação e federais	–	–	1	–	–	–	–	–	1	4,8
	Escolas privadas	1	1	5	1	–	2	2	2	14	66,7
	Cursos pré-vestibulares comunitários	–	–	1	–	–	–	–	–	1	4,8
Total		2	1	9	2	–	2	3	2	21	100
Pardos	Colégios militares	–	1	1	3	–	–	–	1	6	3,4
	Escolas técnicas	2	1	–	3	1	2	1	6	16	9
	Escolas públicas metropolitanas	–	–	1	2	1	–	–	3	7	4,
	Escolas públicas interioranas	2	3	5	2	3	1	–	1	17	9,6
	Escolas de aplicação e federais	1	–	–	1	–	–	1	1	4	2,3
	Escolas privadas	23	14	23	20	16	13	6	12	127	71,8
	Cursos pré-vestibulares comunitários	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0
Total		**28**	**19**	**30**	**31**	**21**	**16**	**8**	**24**	**177**	**100**

Fonte: Coseac-UFF, 2004.

que, dos poucos pretos aprovados no vestibular da UFF para essas duas categorias de curso, nenhum passou por colégios militares. No total, foram cinco os aprovados que freqüentaram cursinhos pré-vestibulares comunitários: 2 autodeclarados "brancos" no curso de psicologia e 1 no de odontologia, 1 autodeclarado "preto" aprovado no curso de enfermagem e 1 pardo no de biologia.

Um número significativo dos pardos aprovados (26) freqüentou escolas técnicas públicas federais ou estaduais. Do total de pretos aprovados, apenas dois tiveram a mesma trajetória, tendo um ingressado no curso de medicina e outro no curso de administração. Com base nos dados da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Queiroz observou a passagem pelo Centro Federal de Estudos Tecnológicos da Bahia (Cefet-BA) como um importante mecanismo para alavancar estudantes negros às carreiras universitárias[19]. Num escopo mais abrangente, incluindo, além das escolas técnicas federais, tradicionais colégios estaduais transformados em centros de referência de ensino técnico, como a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Estado do Rio de Janeiro (Faetec-RJ), confirma-se a validade dessa estratégia de ascensão, majoritariamente no caso dos estudantes pardos. Dos pardos aprovados com esse perfil, 10 ingressaram em cursos de alta concorrência e 16, nos de média/alta concorrência.

Quanto aos candidatos oriundos de escolas privadas aprovados nos cursos mais concorridos, observamos que 33,9% dos brancos, 45,8% dos pretos e 39% dos pardos obtiveram algum tipo de bolsa para manutenção dos estudos, seja da empresa dos pais ou responsável, da empresa em que o aluno trabalha ou, mais freqüentemente, da própria instituição de ensino. Ilustrativamente, o ingresso nessas *redes sociais* corresponde à situação de quase metade dos pardos aprovados em medicina (13) e a três quartos dos aprovados em odontologia (6).

Outro dado interessante é a aprovação de candidatos oriundos de escolas públicas do interior em comparação aos candidatos residentes nas regiões metropolitanas. Ainda que não tenhamos nos detido no mapa de distribuição das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, as diferenças são significativas em todos os grupos de cor, sobretudo quando se consideram os custos de deslocamento e manutenção em Niterói.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS SIGNIFICADOS DAS ESCOLHAS E DO SUCESSO

De acordo com grande parte das políticas de ingresso ao ensino superior, há o pressuposto de que os candidatos que competem por suas vagas se encontram em condições de igualdade.
Essa tensão é constante e, em última instância, recai na concepção sobre quais seriam os critérios de seleção mais justos para as escassas vagas das universidades públicas de maior prestígio do País.

Assim, é preciso reafirmar que é pelo princípio de justiça vigente no modelo de seleção adotado pela Universidade Federal Fluminense que se produzem e reproduzem as desigualdades raciais observadas aqui. Ao negar a existência de diferenças particulares na vida desses agentes, também se dificulta a possibilidade de acesso de uma grande parcela da população ao ensino superior. Esse é um ponto importante a ser considerado na análise das escolhas feitas pelos candidatos no ato da inscrição no vestibular, ressalvando que uma grande maioria não chega sequer a vislumbrar a possibilidade de efetuar esse tipo de escolha. Bourdieu e Passeron denominaram essa situação de "mortalidade escolar diferencial"[20], traduzida como um processo de auto-eliminação instaurado diante dos mecanismos de seleção estabelecidos pelo sistema de ensino. Com efeito, supor que esta seja uma estratégia consciente dos indivíduos, como atesta o paradigma racionalista[21], significaria desprezar a crítica dos grupos em desvantagem social quanto ao sistema de seleção que os impede de acessar o ensino superior ou limita suas chances nesse sentido.

[19] QUEIROZ, D. M. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior.* Brasília: Líber Livros, 2004.

[20] BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992; p. 164.

[21] ELSTER, 1994.

Negro e educ_5B.indd 273 8/8/07 10:57:32 PM

Desse modo, não é possível descartar a influência das experiências de discriminação associadas à "marca racial"[22] na determinação do comportamento dos grupos de cor quanto às escolhas de curso e sua aprovação. Nos dados observados, predomina uma hierarquia de desvantagens relacionadas à cor, apontando uma orientação mais estética do que ética do racismo no Brasil. Sempre lembrado nas constantes comparações com o racismo nos Estados Unidos, esse fato reforça o sentido da hierarquização social brasileira em função da cor e dos traços fenotípicos individuais.

Entretanto, abordar a temática das desigualdades raciais no Brasil, em certa medida, equivale a travar um embate com outras dimensões da realidade brasileira, sobretudo com sua peculiar estrutura de classes.
Nesse sentido, é inegável que a melhoria das condições socioeconômicas resulta na maior similaridade das aspirações entre os candidatos afiliados a diferentes grupos de cor, o que nos permite supor a existência de um capital informacional[23] que subsidia todos os grupos de cor de forma equivalente. Assim, os agentes oriundos dos estratos mais elevados teriam o privilégio de sobrepor às informações genéricas sobre o universo acadêmico àquelas provenientes da aquisição de saberes e encorajamentos do próprio grupo familiar e da vivência num ambiente escolar competitivo. Com isso, ressaltar as escolhas e a aprovação de estudantes com essas características equivale a confirmar a reprodução das estruturas de classe pelo sistema educacional.

No entanto, para desenvolver essa questão mais profundamente, tratando com propriedade as diferenças relativas ao fator racial, devemos apontar especificamente para o comportamento dos grupos sociais subordinados, de onde decorreria uma maior renovação do sistema.
Ao que parece, o comportamento dos pardos (grupo intermediário de cor) em condições sociais menos favoráveis se assemelha mais ao perfil de ação dos pretos, ao passo que a melhoria dessas condições os aproxima dos brancos, grupo de cor em melhores condições sociais. Então, a massiva concentração de candidatos pretos nos cursos menos concorridos seria o sinal de afirmação da *marca racial* como signo de desvantagens sociais.

Assim, instigados por incentivos extras a disputar as carreiras de maior *status* e mais valorizadas pelo mercado de trabalho, os candidatos brancos dispõem de um estoque diferencial que tende a favorecer sua aprovação nos cursos mais concorridos. Essa é uma vantagem competitiva que restringe a pluralidade de grupos raciais nesses cursos, com raras exceções, como é caso do curso de enfermagem, no qual uma concentração significativa de candidatos pretos e pardos entre os inscritos se reflete também nos índices de aprovação.

Os dados demonstram ainda que os candidatos pardos são os que mais convertem a elevação do *status* socioeconômico em aprovação no vestibular. Também é interessante observar que, se a melhoria das condições socioeconômicas dos candidatos eleva a competição pelas carreiras consideradas de maior prestígio, Interessante também notar que, se a melhoria das condições socioeconômicas dos candidatos eleva a competição pelas carreiras consideradas de maior prestígio, potencializando as chances de aprovação de candidatos brancos e pardos, seu efeito é inverso na aprovação dos candidatos pretos, situação que remete à idéia de um ciclo cumulativo de desvantagens[24].

Por fim, a forma como as escolhas (e os fatores que as condicionam) se traduzem em sucesso no vestibular, além de reforçar as vantagens da adscrição racial, nos leva a abordar a temática das ações afirmativas. Diante disso, a formulação de mecanismos que possam melhorar as condições de disputa por parte dos grupos discriminados implica também lidar com a problemática da classificação racial, uma vez que, agregados sob a mesma

[22] NOGUEIRA, 1985.

[23] Segundo Souza e Silva, o "capital informacional" diz respeito ao *quantum* de informações de que dispõem os agentes das diferentes classes sociais sobre as regras de operação do mundo acadêmico. SOUZA E SILVA, J. *Por que uns e não outros: caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003; p. 118.

[24] HASENBALG, C. *Discriminação racial no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Negro e educ_5B.indd 274 8/8/07 10:57:33 PM

denominação, os grupos de cor "preto" e "pardo" podem manifestar diferentes características de desempenho e probabilidades de aprovação.

Esse tema envolve questões relativas à efetividade dessa política, pois, com base nos dados do vestibular 2004 da Universidade Federal Fluminense, as vantagens dos candidatos pardos sobre os pretos tenderia a promover a aprovação maciça dos primeiros em detrimento dos últimos. Essa observação se mostra mais relevante quanto mais escassos forem os recursos distribuídos pelas políticas afirmativas. Nesse sentido, tomando como parâmetro o modelo de cotas raciais que vem sendo majoritariamente empregado, devemos entender que, quanto menos representativo da proporção de pretos e de pardos for o percentual da reserva de vagas, menores serão as chances de aprovação dos candidatos pretos em competição com os pardos.

Essa constatação, por sua vez, esbarra na preferência e nas estratégias políticas do movimento negro de uma denominação única para seus militantes, independentemente da tonalidade da pele. De outro modo, é necessário o desenvolvimento de estudos mais detalhados sobre o significado da categoria "pardos" no Brasil, que, como se sabe, apresenta muitas peculiaridades relacionadas tanto ao perfil social quanto às características regionais. Em última instância, esse dado pode sugerir a necessidade da adoção de cotas específicas para cada grupo de cor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. "Esboço de uma teoria da prática". In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *La distinción: critério y bases sociales del gusto*. Madri: Taurus, 1999.

_____. *Razões práticas*. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, A. A. P.; TEIXEIRA, M. P. (orgs.). *Censo étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal do Mato Grosso: dados preliminares*. Niterói: Editora da UFF, 2003.

BRANDÃO, A. A. P.; SILVA, A. P.; MARINS, M. T. Raça, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer? *Anais da Anped*. Caxambu, outubro de 2005.

ELSTER, J. *Peças e engrenagens das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

HASENBALG, C. *Discriminação racial no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj/Vértice, 1988.

JACCOUD, L. B; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, O. *Tanto preto quanto negro: estudo de relações raciais em São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PASTORE, J.; VALLE SILVA, N. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000.

PIERSON, D. Ascensão social do mulato brasileiro. *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*. São Paulo, 1942.

QUEIROZ, D. M. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livros, 2004.

SOUZA E SILVA, J. *Por que uns e não outros: caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

TEIXEIRA, M. P. *Negros em ascensão: trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

_____. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

Negro e educ_5B.indd 275 8/8/07 10:57:34 PM

MESTIÇAGEM, RACISMO E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE COTAS RACIAIS ENUNCIADO POR ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ[1]

LARISSA SANTOS PEREIRA | Professora da rede municipal e estadual de ensino, especialista em educação e relações étnico-raciais pela Universidade Estadual de Santa Cruz, integra a coordenação do Programa de Democratização do Acesso e Permanência dos Estudantes das Classes Populares desta universidade
endiblu@hotmail.com

Orientadora | **Eni Puccinelli Orlandi** (Unicamp)

"As cotas não vão estimular os preconceitos raciais,
pois estes são presentes no tecido social e na cultura brasileira."
(Kabengele Munanga)

INTRODUÇÃO

A epígrafe é aparentemente simples, mas fundamentalmente desafiadora, pois toca em um dos muitos tabus da sociedade brasileira: as relações raciais. Ainda que sejam objeto de censura e interdição, as formulações sobre esse tema são cada vez mais constantes, o que nos levou a analisar os aspectos da estruturação e do funcionamento do discurso sobre as cotas raciais enunciado por estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), em Ilhéus (BA). Conscientes da materialidade histórica desse discurso, salientamos que anterior a qualquer entendimento sobre ele está a compreensão sobre os aspectos aos quais ele se relaciona na constituição do "ser brasileiro".

A idéia de identidade da nação brasileira que hoje pode parecer fruto do senso comum, foi intencionalmente constituída ao longo do século XX pelos setores que representavam a elite econômica e intelectual deste país.
Desse modo, a "tradução" do Brasil tem se dado a partir dos mais variados mitos: somos o país do futuro, o país do futebol, das mulatas carnavalescas, o país da mestiçagem e da igualdade entre as raças, só para citar os mais freqüentes. Como discursos fundadores, que dizem de nós e de nossa identidade idealizada, os mitos são eficazes na construção do imaginário de um país, instaurando uma nova rede de significações a partir dos sentidos preestabelecidos e fomentando o surgimento de outros discursos.[2] Assim, o mito da mestiçagem brasileira nos interessa especialmente por amenizar as tensões que envolvem os debates sobre a assimetria das relações raciais no Brasil, originando discursos que concorrem para a afirmação e a sustentação deste mito primeiro.

Nesse contexto, o discurso da miscigenação biológica e cultural brasileira é uma característica cantada não só em prosa e verso, mas também em teses acadêmicas, fetiche que, sendo objeto de adoração, desvia o nosso olhar de um debate tão urgente quanto incômodo: Em meio a essa "saudável" diluição identitária, é possível falar em raças? Como nós brasileiros nos percebemos do ponto de vista racial? Negro, branco, amarelo e indígena são cores ou categorias?

A afirmação do conceito "raça" é desconfortável e inadequada para um país que se diz racialmente democrático. Entretanto, cada

[1] As leituras que resultaram neste artigo e sua redação foram orientadas pela professora Eni Puccinelli Orlandi (Unicamp) e pelo professor Odilon Pinto (Uesc), além das professoras Cidinha da Silva e Marita Palmeira, às quais agradecemos pelas preciosas contribuições.

[2] ORLANDI, E. P. "Vão surgindo sentidos". In: ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 2001c.

Negro e educ_5C.indd 276 7/1/07 7:34:34 PM

vez mais, por meio da ação de pesquisadores e militantes dos movimentos negros nacionais, vemos a emergência dessa reflexão, posta como problema sobre o qual devemos nos debruçar, tendo em vista que ideologicamente "aprendemos" a nos considerar miscigenados e a valorizar nossa constituição como povo considerando a mistura de várias raças.
Entretanto, em quais raízes se origina esse projeto de identidade nacional mestiça?
Em que medida, no Brasil, ser mestiço corresponde a não ser negro?

OS LIMITES DA IDENTIDADE RACIAL OU A AUTOCLASSIFICAÇÃO NO PAÍS DA DEMOCRACIA RACIAL

Num país em que a idéia de mestiçagem fundamenta o mito da democracia racial, é quase um anacronismo discutir a questão racial numa perspectiva não reducionista, entendendo "raça" como um conceito que busca desestabilizar as noções de identidade cristalizada e unidade racial harmônica. Diante dessa necessidade, concordamos com Seyferth, para quem raça se apresenta como:

> (...) um conceito acadêmico em permanente apropriação por diversos segmentos da sociedade, afirmando como saber científico a questão da diversidade humana tomada como sinônimo de desigualdade, negando a humanidade dos estigmatizados por seus dogmas. (...) Na ideologia progressionista do início do século passado, foi transformada num conceito biológico contaminado por questões políticas, jogando com a idéia do antagonismo inato entre raças diferentes e tendo como fundamento a metáfora de Spencer sobre a "sobrevivência dos mais aptos".[3]

Dessa afirmação, depreende-se a complexidade da noção de raça, categoria não-biológica, mas ainda hoje utilizada para explicar não somente a distinção, mas também a hierarquização entre os povos. No fim do século XIX, a população negra residente no Brasil constituía um (incômodo) problema prático para os intelectuais e pensadores da época (essencialmente brancos): O que fazer com a massa de ex-escravizados, tidos até então como animais irracionais e sem alma?
Como inseri-los sem "sujar" a "identidade nacional" em formação? Entre os caminhos possíveis, era quase unânime a não-aceitação desse elemento negro, posto que o Brasil tinha na matriz européia (e, portanto, branca), a referência de nação.

As bases do pensamento brasileiro sobre a mestiçagem se empenharam, a partir daí, em apontá-la como alternativa identitária, ao mesmo tempo que negavam nossa diversidade cultural. Desde esse período, o mito da democracia racial vem assinalando um sério problema para a configuração identitária do negro brasileiro, na medida em que evita a afirmação de identidades singulares e dissimula os conflitos raciais ao pregar a mestiçagem biológica e cultural.[4]

Nesse olhar sobre a identificação racial brasileira, percebemos que ser negro é, em geral, constituir um ideal folclorizado, assinalado pela cristalização de características e pela dissimulação das tensões raciais. Ainda que se escolha a "mulata *made in* exportação" como o tipo brasileiro por excelência, eram (e são) abundantes as manifestações de preconceito e discriminação racial, pois a discriminação em decorrência dos caracteres físicos nunca deixou de existir e permear essas relações.
Sobre essa identidade ambígua, tão fluida quanto contraditória, Munanga nos alerta:

> No entanto, confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com o processo de identificação e de identidade, cuja essência é fundamentalmente político-ideológica, é cometer um erro epistemológico notável. Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo

[3] SEYFERTH, G. "O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo". In: OLIVEIRA, I. *et al*. (orgs.). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Peirópolis/Ação Educativa/Abong, 2002; p. 28.

[4] MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional* versus *identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

> sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder.[5]

Desse modo, trazer os aspectos político-ideológicos para o eixo dessa reflexão implica compreender "raça" como uma construção social e não como um conjunto de caracteres fenotípicos, conforme destaca Hall:

> Conceitualmente, a categoria "raça" não é científica. (...) "Raça" é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza.[6]

No cenário das relações raciais brasileiras, tornam-se cruciais, de um lado, a recusa a essa dimensão estritamente biológica e, de outro, a identificação das dimensões cultural e histórica do povo negro. Nesse sentido, problematizar esse conceito é uma estratégia essencialmente anti-racista por não mascarar os conflitos raciais e ainda denunciar a relação intrínseca entre o discurso da mestiçagem e as práticas racistas presentes em nossa sociedade.

Nesta reflexão, optamos pela noção de raça como "artefato sociopolítico" por considerar fundamental, no entendimento do que seja o Brasil, a percepção de que um catálogo compacto de identidades, dispostas ao bel-prazer da academia ou até mesmo dos movimentos sociais, jamais conseguirá nos traduzir como povo. O processo de afirmação da identidade negra ou branca está intrinsecamente relacionado às relações de poder (hegemonia, dominação e resistência) que permeiam a história deste país, pois a identificação do homem e da mulher brasileiros com a raça branca, negra, amarela ou indígena certamente está carregada de simbologias e significâncias muito mais relacionadas a apropriações políticas do que a identificações com caracteres biológicos. Dessa forma, posto que são abundantes os escritos que afirmam a não-existência biológica do conceito "raça"[7], talvez mais interessante que pregar o fim das "raças" no ideário brasileiro seja descobrir o que essa negação mascara em nossa sociedade tão desigual do ponto de vista racial.

Uma investigação mais cuidadosa sobre as "evidências" do propalado mito da democracia racial brasileira nos permite perceber que ele é facilmente desconstruído quando se analisam alguns dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A partir dos números coletados, temos acesso ao índice de desenvolvimento humano (IDH) de brancos e negros brasileiros, cuja análise desagregada atesta que, mesmo entre os negros e os brancos considerados pobres, a posição inferior está sempre reservada aos negros e às negras. O componente racial caracteriza a desigualdade social brasileira, e as práticas racistas a determinam, perpassando por todos os indicadores sociais: renda, educação, saúde, moradia, esperança de vida e mercado de trabalho.[8]

No aspecto educacional, por exemplo, a disparidade é recorrente. Na Região Nordeste, cerca de 79,7% dos brancos são alfabetizados, mas esse número cai para 69,3% se identificada apenas a população afrodescendente. A média de tempo de estudo superior a dez anos da população branca nordestina (5,3%) também não

[5] MUNANGA, 1999; p. 108.

[6] HALL, S. "A questão multicultural". In: SOVIK, L. (org.). *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: Editora da UFMG/Unesco, 2003; p. 69.

[7] SEYFERTH, 2002; MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e etnia". In: BRANDÃO, A. A. P. (org.). *Programa de educação sobre o negro na educação brasileira*. Niterói: Editora da UFF, 2000; p. 15-34. (Cadernos Penesb, n. 5); PEREIRA, J. B. B. "O negro e a identidade racial brasileira". In: OLIVEIRA, I. *et al*. (orgs.). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Peirópolis/Ação Educativa/Abong, 2002; p. 65-71.

[8] Dos 46% da população autodeclarada negra (preta ou parda), apenas 2,16% possui renda superior a 15 salários mínimos, enquanto 61,22% apresenta renda inferior a 1 salário mínimo. Esses números se invertem quando analisados os dados da população autodeclarada branca no Brasil: dos cerca de 54% dos brancos, 12,39% possuem renda superior a 15 salários mínimos, enquanto 30,47% (quase metade da estatística negra) apresentam renda inferior a 1 salário mínimo. PAIXÃO, M. J. P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).

Negro e educ_5C.indd 278 7/1/07 7:34:35 PM

encontra equivalência na média da população afrodescendente nordestina (3,9%).[9] Quanto ao ingresso no ensino superior, Petruccelli destaca a existência de um nítido processo de seleção racial: dos 3.026.546 de estudantes universitários brasileiros, 78,8% são brancos e 19,2%, são negros.[10]

A apresentação desses números nos leva a reconhecer a política segregacionista aqui praticada e nos possibilita entrever a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos, especialmente no ensino superior.
Lembrando as palavras de Pêcheux, ao mesmo tempo que se postula uma igualdade idealizada, se organiza uma desigualdade real, estruturalmente reproduzida por uma divisão.[11] Assim, no Brasil, igualdade racial não é sinônimo de igualdade de oportunidades, mas de lugares sociais fortemente demarcados, espaços de exclusão que têm a raça como critério definidor.

A AFIRMAÇÃO DE DIREITOS E IDENTIDADES: UM OLHAR SOBRE O BRASIL, UM OLHAR SOBRE A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

A sociedade civil organizada, em especial o movimento negro brasileiro[12], reconhecendo a necessidade de intervir neste painel de desigualdades socioeconômicas fortemente referenciado pelo Estado, vem firmando um processo histórico de reivindicação do delineamento de uma política pública de ações afirmativas para a população negra no Brasil. Datam da década de 1960, por exemplo, as primeiras iniciativas que indicavam como necessária a reserva de vagas para mulheres e homens negros na seleção do serviço privado. Da década de 1980, datam as propostas para reserva de vagas na seleção pública, disponibilização de bolsas de estudos para a população negra e a inclusão da temática das relações raciais na literatura didática e paradidática, bem como na história oficial dos currículos escolares.[13] Nos dias atuais, as ações afirmativas têm sido objeto dos mais diversos debates, estando no epicentro da discussão sobre o acesso e a democratização do ensino superior no Brasil. Embora muito já tenha sido escrito a respeito, tomamos aqui o conceito defendido por Castro, que define ações afirmativas como um conjunto de ações preferenciais dirigidas a um grupo que tenha sofrido discriminação coletiva, tendo cerceadas suas possibilidades individuais em decorrência dessa segregação.[14]

As ações afirmativas têm caráter não só reparatório como também regulador da igualdade social, à medida que reconhecem os desiguais e buscam sua inclusão social. Cabe-nos, então, uma breve explicação sobre a política de cotas raciais, centrada na reserva de vagas nos processos seletivos das universidades públicas para estudantes negros e negras, apenas uma entre as possibilidades de ações afirmativas. Pensar a política de cotas raciais implica entender que não se trata de "colorir" a universidade brasileira (o que seria um grave reducionismo), mas provocar uma reflexão sobre que tipo de sociedade a universidade está acostumada a conceber e reproduzir. Dessa forma, na medida em que possibilita um novo olhar sobre o currículo das instituições de ensino superior, o debate sobre as cotas raciais presta um serviço único ao ensino superior deste país, questionando o mito fundador da mestiçagem racial e, concomitantemente, trazendo à tona a necessidade imediata de conviver com a pluralidade cultural brasileira e respeitá-la.

[9] PAIXÃO, 2003.

[10] PETRUCCELLI, J. L. *Mapa da cor no ensino superior brasileiro.* Rio de Janeiro: Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira da Uerj, 2004.

[11] PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 19, p. 7-24. Campinas, jul./dez. de 1990.

[12] Entendemos que o marco inicial do "movimento negro brasileiro" corresponde a todo o conjunto de práticas de organização e resistência da população negra brasileira, especialmente no período pós-abolição da escravatura, no início do século XX.

[13] MOEHLECKE, S. Ações afirmativas: histórias e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217. São Paulo, novembro de 2002 (disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf).

[14] CASTRO, U. *Estado, políticas públicas e ações afirmativas*. XI Ciclo de Estudos Históricos da Uesc. Ilhéus, 2005.

Negro e educ_5C.indd 279 7/1/07 7:34:36 PM

Para além dessa percepção, é importante problematizar a noção de identidade e identidade étnico-racial hoje cultivada no meio acadêmico e entre militantes do movimento negro.
Assim, a política de cotas representa não só um poderoso instrumento reparatório, mas principalmente um espaço político e simbólico em que se (re)definem fronteiras e identidades raciais, na medida em que as condições de acesso ao ensino superior provocam remanejamentos na estruturação e na constituição destas, conforme destaca Pinto:

> Assim, podemos dizer que as políticas de ação afirmativa, tais como foram concretizadas na criação de cotas na universidade, se constituem, simultaneamente, em canais de acesso a bens culturais e econômicos, como o ensino universitário, para grupos socialmente desfavorecidos e em uma arena de debates, reflexão e ação sobre as próprias categorias raciais que demarcam sua inserção e posição na sociedade brasileira.[15]

A identificação do homem e da mulher brasileira com a raça branca, negra, amarela ou indígena certamente está carregada de simbologias e significâncias muito mais relacionadas a apropriações políticas do que a identificações com caracteres biológicos, posto que são abundantes os escritos que afirmam a não-existência biológica do conceito "raça".[16] Dessa forma, os vínculos raciais ou de pertencimento étnico não podem ser pensados sem a sua necessária articulação com a classe social, ligação que prevê a construção de uma identidade política mobilizadora, capaz de agregar pessoas e ocupar espaços anteriormente negados na dinâmica social, tendo em vista que tratamos aqui da classe social que sempre teve pouco (ou nenhum) acesso a bens econômicos e culturais.

A política de cotas raciais já existente em quase trinta universidades públicas brasileiras[17] assinala, nesses espaços, a problematização da identidade racial de negros e negras e brancos e brancas, proporcionando à comunidade acadêmica e à sociedade como um todo alguns inevitáveis questionamentos que permeiam esse debate, os quais não temos a pretensão de responder:
Quem são as pessoas que circulam no espaço acadêmico? De quem é esse espaço? É legítimo falar em elite branca na universidade? Os brancos e os negros estão nos cursos em que desejam estar? É real o mérito acadêmico? Qual o teor e a finalidade das pesquisas realizadas na universidade? Há pesquisadores negros e pesquisadoras negras nas universidades brasileiras?

Nesse sentido, é evidente que o sistema de cotas raciais possibilitará a formação de uma rede de pesquisadores e pesquisadoras que, por meio do acesso aos bens culturais e econômicos no espaço acadêmico, serão incluídos no mercado de trabalho não como serventes ou domésticas (posições usualmente ocupadas por negros e negras), mas em posições estratégicas, fazendo com que possam demonstrar as ambigüidades que permeiam o espaço acadêmico, como, por exemplo, a noção de mérito.[18]

Ao analisar os dados sobre os candidatos que ingressam no ensino superior pelo sistema de cotas raciais, observamos que os (pré)conceitos que usualmente circundam a discussão sobre cotas ocultam o fato de esses estudantes se submeterem ao mesmo exame seletivo que os demais, demonstrando, no decorrer do período acadêmico, desempenho igual ou superior ao desempenho dos alunos não-cotistas. Esse resultado está diretamente relacionado à linha de ação (não-assistencialista) de uma política de permanência para os estudantes cotistas implementada,

---

[15] PINTO, P. G. H. *Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na Uerj*. I Conferência Internacional da Rede de Estudos de Ação Afirmativa. Rio de Janeiro, 2005; p. 28.

[16] SEYFERTH, 2002; MUNANGA, 2000; PEREIRA, 2002.

[17] Alguns autores indicam um número superior, já incluindo as universidades que adotaram o programa de acréscimo de pontos no processo seletivo e também as faculdades particulares. Optamos, neste artigo, por considerar somente as universidades públicas que implantaram as cotas raciais em seu processo seletivo. CÉSAR, R. C. L. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. *Revista Advir*, n. 19, p. 55-64. Rio de Janeiro, 2005; CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Attar, 2006.

[18] SILVÉRIO, V. R. "O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003; p. 55-77.

Negro e educ_5C.indd 280 7/1/07 7:34:37 PM

ainda que de forma incipiente, na maioria das universidades que adotaram esse sistema.[19]
Além desse aspecto, destacamos o quase ineditismo da formação de uma elite intelectual negra, que certamente estará atenta ao nível de miserabilidade em que se encontra a população negra no Brasil e à necessidade premente de políticas públicas para minimizar tal situação.[20]

Na Universidade Estadual de Santa Cruz, *locus* desta pesquisa, a reserva de vagas no vestibular para negros e negras foi aprovada na 63ª Reunião Ordinária do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), realizada em 20 de dezembro de 2006. Essa aprovação só foi possível após uma intensa mobilização popular durante todo o ano de 2006, tendo em vista que, desde abril de 2004, a pedido da reitoria dessa instituição, já havia sido criada uma comissão para discutir a viabilidade da implantação do sistema de cotas no concurso vestibular. No decorrer de 2004, essa comissão promoveu alguns debates sobre a democratização do acesso das classes populares à universidade, mas, em 2005 e no primeiro semestre de 2006, não fomentou nenhuma discussão sobre o tema nem se reuniu, o que nos faz acreditar que, nesse período de dois anos, o debate sobre a política de cotas raciais na Uesc tenha se caracterizado pela inércia ou até mesmo pela artificialidade.

Diante desse cenário, em junho de 2006, se reuniu na universidade um amplo grupo composto por militantes do movimento negro, estudantes de cursos pré-universitários, do ensino médio, da graduação e da pós-graduação da Uesc, entidades de capoeira, representantes de religiões afro-brasileiras, sindicatos e partidos políticos.
A partir dessa reunião, elaborou-se um calendário de mobilizações pró-cotas na Uesc, incluindo debates, passeatas e a formulação de uma proposta de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas que se autodeclaram negros ou indígenas. Advinda de representantes da Câmara Municipal de Itabuna (BA) e dos movimentos sociais, com ênfase para as organizações negras, essa proposta foi encaminhada coletivamente à reitoria, em julho de 2006, em meio a uma manifestação pública pró-cotas raciais na Uesc, realizada. A partir dessas mobilizações, a comissão foi reativada, integrando também os membros das entidades e dos movimentos citados, que discutiram exaustivamente a proposta com a administração da universidade, culminando na sua aprovação ainda no fim de 2006.

Apesar de terem sido realizados diversos fóruns de debate sobre o assunto nesse período, de uma forma geral, o corpo docente e discente quase não se pronunciou publicamente, adotando uma postura de distanciamento, o que não é de se estranhar, considerando sua constituição histórica. Galdino e Pereira lembram que, assim como as demais universidades brasileiras, concebidas para atender aos interesses de uma elite (nesse caso específico, os filhos dos fazendeiros de cacau e dos proprietários de terra da região sul da Bahia), a Uesc teve sua constituição atravessada por intenções peculiares: o que se buscava essencialmente era a perpetuação dos poderes dessa elite por meio da formação de uma elite renovada, não só econômica e política, como também intelectual.[21]

Analisando atentamente o propagado discurso do "desenvolvimento regional", recorrente tradução idealizada da Universidade Estadual de Santa Cruz, percebemos que ele traz indícios reais de duas vertentes, ambas com a marca da exclusão: o autoritarismo dos "coronéis do cacau" da região e a sutil, porém tácita, negação do acesso das classes populares a essa instituição. Nesse sentido, acreditamos que o projeto de criação de uma universidade pública na região sul da

[19] MATTOS, W. R. "Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003; p. 131-151; SANTOS, R. E. Reserva de vagas para negros em universidades públicas: um olhar sobre a experiência brasileira. *Revista Advir*, n. 19, p. 12-18. Rio de Janeiro, 2005; CARVALHO, 2006.

[20] CUNHA JÚNIOR, H. "A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003; p. 155-160.

[21] GALDINO, D.; PEREIRA, L. "Acesso à universidade: condições de produção de um discurso falacioso". In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção Políticas da Cor).

Negro e educ_5C.indd 281 7/1/07 7:34:38 PM

Bahia não esteve associado às reais possibilidades de democratização do espaço acadêmico, mas, sim, à consolidação de um "centro de excelência universitário" que materializaria e asseguraria a reprodução da estratificação social já existente na região: o trabalho intelectual dos filhos dos fazendeiros de cacau e o trabalho braçal dos filhos dos trabalhadores nas roças de cacau.

Diante dessa estrutura, os raros discursos sobre a política de cotas raciais enunciados por estudantes, funcionários e professores desta universidade se apóiam em diferentes posições ideológicas, sendo naturalmente divergentes, mas apresentando como traço comum a afirmação do mito da democracia racial brasileira. Tendo em vista a participação crucial dos estudantes na luta pela melhoria da universidade pública e compreendendo que as ações afirmativas se inserem nesse contexto, optamos por analisar aqui o discurso sobre cotas raciais enunciado por esse grupo. Contudo, a restrição do *corpus* desta pesquisa não impossibilita que toda a comunidade acadêmica seja provocada a aprofundar o debate sobre o tema, trazendo à tona termos e situações discutidos no contexto acadêmico, ainda que de maneira tímida, como o "racismo institucional", as condições de acesso à universidade e a permanência das classes populares no espaço acadêmico.

TEORIA E PRÁTICA DISCURSIVAS

Este trabalho se fundamenta nos princípios teóricos da Escola Francesa de Análise do Discurso, linha de pesquisa que tem Michel Pêcheux como seu principal articulador e a década de 1960 como marco inicial de sua estruturação, sustentando-se numa "tríplice aliança": o marxismo, a lingüística e a psicanálise. De acordo com Gregolin, é a partir da (re)leitura – quase sempre conflituosa – de Marx (por Althusser), Saussure (pelo próprio Pêcheux) e Freud (por Lacan) que a análise do discurso busca pensar uma teoria da história, uma teoria da língua e uma teoria do sujeito.[22] Dessa forma, o papel do analista do discurso não se esvazia no estruturalismo descritivo ou na interpretação textual, na análise de conteúdo. É no interstício entre uma coisa e outra que o analista atua, trabalhando "seu objeto (o discurso), inscrevendo-o na relação da língua com história, buscando na materialidade lingüística as marcas das contradições ideológicas"[23].

No entanto, com essa definição, não pretendemos esgotar as possibilidades de compreensão dessa disciplina de natureza marcadamente instável, nem intencionamos que toda e qualquer prática de "análise de discurso" se configure como o que aqui consideramos: a análise de discurso em sua perspectiva francesa.
É importante ainda esclarecer que, no decorrer deste artigo, utilizaremos alguns termos com acepção específica na análise do discurso, que devem, portanto, ser conceituados. São eles: formação discursiva, formação ideológica, discurso, ideologia, sujeito, sentido, memória discursiva, interdiscurso, famílias parafrásticas.

Entendemos as formações discursivas como o lugar de "trabalho" da ideologia, pois são as ilusões ideológicas que nos fazem crer na constituição dos sentidos e do sujeito do discurso. Essa definição antecipa a complexa relação que se delineia entre formações discursivas e formações ideológicas: o analista do discurso busca identificar os traços ideológicos que caracterizam e constituem os sentidos da manifestação discursiva. Esse conceito de formação discursiva como determinante das posições que o sujeito pode (e deve) ocupar no espaço discursivo[24] indica que o desvelamento dessas (inevitáveis) contradições tornará visível o jogo travado no interior do discurso, as posições assumidas e os sentidos constituídos. Para a análise do discurso, o discurso como conjunto de enunciados pertencentes à mesma formação discursiva[25] é uma prática simbólica que não corresponde

[22] GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004; p. 193.

[23] BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993; p. 40. (Coleção Pesquisas).

[24] FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 10.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

[25] FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

Negro e educ_5C.indd 282 7/1/07 7:34:39 PM

à efetivação da língua (não sendo sinônimo de "fala"), mas a um jogo conflitivo que abriga as relações de saber e poder existentes na sociedade:

> (...) a espécie discursiva pertence, assim pensamos, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas (...) "comportam necessariamente", como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes.[26]

Considerando a materialidade discursiva como um dos aspectos da materialidade ideológica, não podemos nos furtar a pensar o conceito de ideologia. Durante um longo período da história do pensamento ocidental, a ideologia foi tomada como ocultação da realidade social, instrumento que a classe dominante utiliza para se manter e se legitimar no poder. A análise do discurso opta pela leitura que Althusser realiza dos textos de Marx: a ideologia como "relação imaginária dos indivíduos com as suas reais condições de existência"[27]. Assim, o efeito ideológico elementar não é tomar uma coisa por outra, operando uma distorção da realidade (raciocínio que faria supor a existência de uma verdade ainda não descoberta por todos, apenas por alguns poucos iluminados), mas apresentar algo produzido como uma evidência cristalizada.

Esse trabalho de naturalização das relações simbólicas é responsável por indicar a literalidade dos sentidos e, ao mesmo tempo, num jogo simultâneo, interpelar os indivíduos como sujeitos do discurso A ou B. Dessa forma, a ideologia não é mera ocultação da realidade, porque os sentidos das palavras não estão nelas, eles se constituem pela intervenção ideológica: a inscrição na materialidade lingüístico-histórica que opera a produção dos sentidos. A constituição do sujeito também se dá pela inscrição ideológica, posto que, para ser sujeito (tomar posições de sujeito) e (re)produzir ou atualizar sentidos, é necessário ser atravessado pela ilusão (ideológica) de ser a fonte original do dizer.[28]

Na análise do discurso, esse *sujeito* inscrito em práticas sociais reguladas pela ideologia não é um ente físico, mas uma categoria social que traz para o discurso as formulações já ditas e já esquecidas. Por meio da interpelação ideológica, essa forma-sujeito (o estudante universitário, a mulher adulta, o militante do movimento negro) explicita a memória discursiva do discurso A ou B. Essa teoria não-subjetivista preconiza um sujeito que não é a fonte da enunciação, operando movimentos de aceitação e deslocamento entre as filiações sócio-históricas, ou seja, as formações ideológicas em que se inscreve e as formações discursivas com as quais se identifica.

Quanto à posição discursiva assumida por esse sujeito (no campo do imaginário, não do sujeito físico, mas da categoria social), destacamos ainda os mecanismos de antecipação (que imagem ele tem de si próprio, de seu interlocutor, do objeto de seu discurso) utilizados por ele ao enunciar o discurso. Conforme Pêcheux, no processo discursivo, há a representação de situações e posições, "lugares determinados na estrutura de uma formação social". Como reguladores de estratégias argumentativas, esses mecanismos retomam construções discursivas anteriores, interferindo e indicando o seu dizer e os sentidos do discurso.[29]

Contudo, focar nosso olhar interrogativo na identidade evidente do sujeito não é suficiente. Para a análise do discurso, a ideologia atua de forma precisa, negando a historicidade da linguagem e deslocando os atos interpretativos para que sentido e sujeito se constituam sob a estruturação do significante. Observemos que a constituição do *sentido* é um processo que não

[26] PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. "A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas". In: GADET, T.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997; p. 166. (Coleção Repertórios).

[27] ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974; p. 82.

[28] PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b. (Coleção Repertórios).

[29] PÊCHEUX, M. "Análise automática do discurso". In: GADET, T.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp; 1997a; p. 82. (Coleção Repertórios).

Negro e educ_5C.indd 283 7/1/07 7:34:40 PM

se fixa na estrutura lingüística ou no sujeito do discurso, mas no momento histórico e no lugar social da enunciação, o que, por sua vez, não corresponde à simples inserção do discurso em seu contexto sócio-histórico.

A prática discursiva se constitui no interior de uma complexa e densa rede, um verdadeiro feixe desconexo de formações discursivas repletas de "sentidos evidentes", que, por meio de um trabalho metafórico, são atualizados ou recusados. Desse modo, incidir sobre a não-transparência dos sentidos e da linguagem nos obriga igualmente a entender como se processa a retomada inconsciente do sujeito ao já dito do interdiscurso, pois a intervenção na memória discursiva e nos sentidos cristalizados produzirá o(s) sentido(s) do discurso sobre as cotas raciais. Para tanto, tomemos os conceitos complementares propostos por Orlandi[30], para quem o interdiscurso é percebido como "todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos", e também por Pêcheux, para quem:

> (...) a memória discursiva seria aquilo que, diante de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.[31]

A *memória discursiva* é crucial no processo de constituição de determinado discurso, pois todo sentido faz parte de uma rede de significação à qual não temos acesso: o sujeito é determinado por algo que ele não sabe, mas reconhece como essencial ou próprio do "seu discurso". Essa identificação com um mundo de realidades já vistas se dá no plano da inconsciência, sendo condição para a interpelação ideológica e, conseqüentemente, para a constituição das famílias parafrásticas.

As *famílias parafrásticas*, como uma rede de formulações nas quais os sentidos se sucedem, se dão no nível da pré-consciência e constituem os sentidos do discurso (sobre as cotas raciais), estando vinculadas às políticas de silenciamento desse mesmo discurso. Considerando que as palavras estão "carregadas de silêncio", é a paráfrase que vai tecer novas e velhas significações, atualizando esses sentidos possíveis, aceitando uns e recusando outros, num constante processo de substituições e intervenções na rede de (re)formulações já feitas a respeito das cotas raciais.

Por esse motivo, é fundamental assinalar os processos parafrásticos que caracterizam o discurso sobre as cotas raciais enunciado pelos estudantes da Uesc: para entender como esse discurso se apresenta, é preciso identificar qual memória discursiva o sustenta. Nesse sentido, um questionamento central é o que investiga a ocorrência de processos polissêmicos ou parafrásticos na constituição desse discurso: Até que ponto estamos trabalhando com o novo ou com o mesmo revisitado? Ao enunciar o discurso sobre cotas raciais, tanto o contrário quanto o favorável, que rede discursiva é constitutiva desse sujeito?

Essas conceituações preparam o terreno para a análise do discurso sobre as cotas raciais enunciado pelos estudantes da Uesc, atentando para o fato de que "não há um discurso ideológico, mas todos o são"[32]. Portanto, pensar o discurso sob esse signo é entendê-lo como um processo material, efeito de sentidos, lugar de articulação entre a língua e a história no qual a ideologia atua interpelando sujeitos e deslocando sentidos. Nesse vórtice discursivo, insistiremos no rompimento da naturalização dessa dupla evidência ideológica (dos sujeitos e dos sentidos), visto que somente a explicitação dessas condições nos possibilitará compreender como ele significa para os sujeitos que o enunciam, ou seja, sua materialidade lingüístico-histórica.

---

[30] ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003; p. 33.

[31] PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002; p. 56.

[32] BRANDÃO, 1993; p. 27. (Grifos da autora.)

MÉTODOS E OBJETOS NA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE AS COTAS RACIAIS

O referencial teórico explicitado anteriormente nos permite elencar os passos da metodologia desta pesquisa, que buscou, a exemplo do que afirma Orlandi, "atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito"[33].

A Universidade Estadual de Santa Cruz possui cerca de 6 mil alunos distribuídos em 26 cursos, sendo 16 bacharelados e 10 licenciaturas.
Como a pesquisa sobre análise do discurso tem caráter qualitativo e não quantitativo, elegemos como *corpus* desta investigação 18 estudantes da Uesc com idade entre 18 e 49 anos, de ambos os sexos e de cursos variados, preferencialmente sem vínculos com a pesquisadora. Esses alunos foram abordados nos corredores da universidade, de maneira informal, em dias e horários distintos, sendo informados, no momento da entrevista, de que se tratava de uma pesquisa sobre a opinião dos estudantes da Uesc quanto à política de cotas raciais.

Assim, foram entrevistados 11 homens e 7 mulheres pertencentes a quatro licenciaturas (filosofia, letras, pedagogia e física) e nove bacharelados (direto, administração, ciências econômicas, matemática, ciências da computação, ciências biológicas, enfermagem, medicina veterinária, comunicação social). Em alguns casos, entrevistamos estudantes de turnos variados do mesmo curso. À única pergunta do questionário ("Qual sua opinião sobre a política de cotas raciais?"), a maioria dos entrevistados reagiu de forma receosa, contestando se este faria parte de uma tentativa de implantação das cotas na Uesc. No decorrer da coleta de dados, três dos entrevistados se negaram a responder à questão proposta, alegando falta de tempo ou a complexidade do assunto.

Após a eleição do *corpus* e a coleta de dados, passamos ao primeiro passo da análise, historicizando o texto coletado e buscando identificar as famílias parafrásticas, ou seja, as formulações de sentidos que se repetem.
No segundo passo, a partir das famílias parafrásticas já identificadas, foram caracterizadas duas formações discursivas: uma contrária e outra favorável à implantação de cotas raciais nos processos seletivos das universidades.
No terceiro passo, as duas formações discursivas serviram de base para a análise da construção dos sentidos dos enunciados. Dessa forma, ao traçar o funcionamento do discurso sobre cotas raciais, explicitamos como se dá a constituição do seu sentido em nossa teia social.

SENTIDOS E SUJEITOS, RACISMO E MESTIÇAGEM: O DISCURSO SOBRE AS COTAS RACIAIS

A elaboração do funcionamento do discurso sobre as cotas raciais enunciado pelos estudantes da Universidade Estadual de Santa Cruz não poderia prescindir da identificação e da publicização das tentativas institucionais de se fixar o sentido do discurso sobre cotas raciais, destacando-se, para tanto, o trabalho simbólico de atualização e repetição desse(s) mesmo(s) sentido(s).
Embora sejam de extrema sutileza os limites semânticos entre os "discursos", foi possível reconhecer e caracterizar duas formações discursivas distintas: uma contrária e outra favorável às cotas raciais nas universidades.
Dos 18 textos produzidos pelos estudantes, selecionamos alguns trechos para a análise, os quais evidenciam mais marcadamente a posição dos sujeitos do discurso. Salientando que não estamos tratando aqui do indivíduo que profere a fala, mas, sim, da posição do sujeito que enuncia o discurso, é possível afirmar que 6 sujeitos se declaram não-contrários e 12, contrários à política de cotas raciais.

A partir das famílias parafrásticas destacadas, que trilhas podemos inaugurar? Nesta análise, não nos interessou identificar quem ou quantos são contrários ou favoráveis às cotas raciais (ainda que muitas vezes os argumentos deslizem de um campo para outro), mas, sim, a identificação da regularidade desses discursos, a expressão da

[33] ORLANDI, 2003; p. 42.

articulação entre a língua e a história.
A investigação dos discursos já produzidos a respeito das cotas raciais nos indica uma série de formulações inter-relacionadas, mas nem sempre publicizadas: o discurso sobre a exclusão social, sobre o processo escravagista, sobre a função da escola e da universidade públicas, sobre as classes sociais, sobre as relações raciais no Brasil, o discurso sobre o (não) preconceito racial, o discurso sobre a identidade racial, sobre o papel histórico do Estado, entre outros.

Na análise, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Que rede de sentidos é constitutiva desse sujeito do discurso sobre as cotas raciais? Quais sentidos foram "esquecidos" e agora são atualizados? Quais enunciados se sucedem, pronunciando o mesmo significado com palavras distintas? Em que medida esses discursos (sobre a mestiçagem, o mérito acadêmico, a qualidade da escola pública, a responsabilidade do governo, a desigualdade e a exclusão sociais) revelam um conjunto arcaico original de sentidos, às vezes negados, outras vezes aceitos, mas sempre (re)visitados?

A formação discursiva, tanto a contrária quanto aquela favorável às cotas raciais, assinala o lugar de irrupção da metáfora: transitoriedade e circulação de sentidos marcados pelo uso de uma palavra por outra, aquilo que é repetido sem ser necessariamente o mesmo.[34] Nesse contexto, a constituição dos sentidos desses discursos, seja sobre o governo ou sobre a mestiçagem, perpassa inevitavelmente (de forma explícita ou não) pelo pré-construído, pelo já dito, portanto, pelo interdiscurso.

Consideremos, então, o discurso sobre a "responsabilidade do governo", predominante na formação discursiva contrária às cotas raciais, mas também presente na formação discursiva favorável às cotas raciais. Tendo em vista que o discurso se constitui como um espaço de reformulações de sentidos no interior dessa formação discursiva e também fora dela, o interdiscurso que sustenta essa formação discursiva, definindo os seus limites, gira em torno do papel do governo na sociedade capitalista contemporânea. "Tradicionalmente, o Estado brasileiro tem se esquivado dos problemas estruturais da nossa sociedade, como é o caso da educação pública." Esse "mantra" é repetido por esse sujeito, que qualifica o governo como irresponsável ou inconseqüente ("Em vez de ficar criando cotas para tapar buracos, o governo deveria investir mais na educação secundária pública"; "Sou a favor do governo disponibilizar qualidade de ensino para as escolas públicas"), oportunista ("Na minha opinião, são métodos eleitoreiros"; "É mais que necessário analisar todas as propostas, em especial a do governo Lula") e até mesmo autoritário ("O governo impõe essas cotas").

Podemos perceber que, para esse sujeito, a "tônica" discursiva reside no entendimento de qual seja o seu papel, na condição de estudante universitário, em relação ao governo.
Como realidade evidente, ele recebe o papel de descrer, desacreditar nesse "governo".
Como "produtor de verdades", o espaço acadêmico postula a desconfiança no governo (seja ele de esquerda ou não), "convidando" esse sujeito a "aceitar e confirmar" essa verdade.

Nesse processo de interpelação ideológica, o sujeito busca estabilizar os sentidos do discurso sobre o governo, misturando o que já foi dito e o que ainda não foi dito sobre essa questão (esquecimento 2) e crendo também poder se determinar como fonte de sentido do que diz (esquecimento 1). Em outras palavras, as condições de produção desse discurso incidem sobre a constituição da posição discursiva desse sujeito, bem como dos mecanismos de antecipação e memória discursiva agenciados por ele[35], pois, ao se identificar com essa posição discursiva, ele passa a "propagar" que "o governo impõe as cotas com o objetivo de ganhar a eleição e desviar o olhar da sociedade para os problemas da escola pública", discurso que se "encaixa" na formação ideológica em que está inserido, produzindo sentidos previsíveis.

[34] ORLANDI, E. P. *Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990; v. 5. (Coleção Estudos da Linguagem).

[35] ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2001a.

Em vários momentos, o discurso sobre a "responsabilidade do governo" se cruza ao discurso sobre a "defesa da escola pública como alternativa à implantação da política de cotas raciais", também presente nas formações discursivas favoráveis e contrárias às cotas raciais. Esse discurso tem como cerne a disparidade de condições existente entre os estudantes de escola pública e aqueles de escola particular na disputa pelo vestibular, e quase todos os enunciados destacados fazem referência a esse "problema": "A qualidade de ensino destinada aos alunos das redes municipais e estaduais é de baixa qualidade com relação ao ensino privado correspondente"; "É necessário que hajam as cotas raciais, pelo menos enquanto durar o sucateamento no aprendizado"; "O problema está na educação básica, é preciso melhorar a qualidade da escola pública"; "Uma educação vista como um processo de sólida formação visando a uma carreira integrada"; "Colocar os alunos de tais escolas em condições de concorrer com os das escolas particulares"; "Qualidade de ensino para as escolas públicas, pois o que vemos é um ensino de péssima qualidade"; "O ensino público não cria condições suficientes para o seu estudante 'disputar' uma vaga no vestibular".

Assim, podemos dividir esse discurso em duas vertentes. Inicialmente, agrupamos aqueles que articulam a defesa da escola pública à redução das desigualdades sociais: "O Brasil somente será um país justo quando investir na base, segurar a criança na escola"; "Melhorando a qualidade do ensino publico, reduziremos as desigualdades sociais que atormentam a sociedade brasileira"; "Pensar os problemas sociais fora de sua origem, que nesse caso seria a qualidade da educação básica"; "Não podemos esperar que essas melhorias ocorram para começar a reparar as desigualdades causadas pela falta de atenção, de prioridade política com a educação por parte dos governantes". A esse grupo se sucede um outro, certamente o mais interessante, por ser o único, entre todos aqueles que fazem referência à escola pública, que relaciona o aspecto racial às vagas no vestibular e no mercado de trabalho: "Uma melhor educação de base, escolas públicas de qualidade, para assim oferecer à pessoas carentes, aos negros e mestiços uma forma justa de competir no mercado de trabalho e no vestibular".

Ainda que o aspecto racial ganhe destaque, identificamos que o traço comum desse discurso é a defesa exclusiva da qualidade da escola pública como condição para ampliar o ingresso de estudantes no ensino superior brasileiro, o que reflete o trabalho ideológico de interpelação. Para esse sujeito, já há sentidos postos em relação à centralidade imaculada da escola pública como redenção final de todas as mazelas brasileiras e sua mítica qualidade. Mas, o que realmente simbolizam essa "qualidade" e esse caráter "redentor" da escola pública? Experimentemos, então, refletir sobre a noção de "qualidade", termo que aparece nesses discursos adjetivando a instituição que mais "aprova" estudantes no vestibular.

Observemos, então, que o uso discursivo de "qualidade escolar" (maior acúmulo de conhecimentos específicos para o vestibular) não demonstra equivalência com o uso tradicional desse termo. Ou seja, o *sentido* de "qualidade escolar" aqui não é o mesmo de trinta anos atrás, o que bem ilustra o deslizamento e as mobilizações de sentido a que estamos nos referindo aqui. Esse discurso silencia matizes conflituosas da realidade brasileira uma vez que, à sua margem, passam outros discursos, especialmente sobre a exclusão social brasileira e sobre o papel do "público" em nossa sociedade. Quando esse sujeito defende a escola pública como real "saída" para os problemas sociais do Brasil, ele não fala somente da escola pública. É preciso atentar para o fato de que, sobre esse discurso, recaem diversos outros, que acabam por significar junto a ele, legitimando não somente a defesa da "qualidade da escola pública", mas também a afirmação da ausência, no campo escolar, de práticas discriminatórias e segregacionistas contra a população negra.

Com menor incidência, mas também relevante em nossa análise, é a aparição do discurso sobre o "mérito acadêmico", presente nas formações discursivas contrárias e favoráveis às cotas raciais. Esse discurso tem como alicerce essencial a disparidade intelectual entre os estudantes que ingressam na universidade por meio das cotas raciais e todos os demais: "Você dizer

que uma porcentagem de pessoas vai entrar na universidade só por causa de sua cor é uma forma de dizer que essas pessoas não são capazes de ingressar nas universidades por meios próprios"; "É preciso garantir às raças marginalizadas o acesso ao ensino superior pela porta principal"; "Isso vai acabar com a qualidade do ensino, pois as pessoas beneficiadas pelas cotas geralmente não estão preparadas para a faculdade"; "Minha opinião é de que a cor não define a capacidade intelectual de ninguém"; "A pessoa entraria no ensino superior não por mérito, mas apenas pela facilidade dessas cotas"; "Ela pode gerar outros tipos de problema quanto às competências que não foram colocadas em questão".

É fundamental proceder à identificação da memória desse discurso uma vez que, ao enunciar discursos tão similares (ainda que pareçam distintos), esse sujeito delimita o espaço simbólico da universidade pública brasileira.
Na luta pela interpretação e, portanto, pelo controle dos sentidos, ele relaciona no mesmo campo de significação os termos "universidade" e "mérito". Essa associação não é inocente, mas também não é consciente: sabemos que a constituição desse sujeito se dá por meio da identificação com a formação discursiva dominante contrária às cotas raciais, a qual, por sua vez, materializa no discurso as formações ideológicas. Como sinônimo de merecimento ou habilidade, o mérito *diz* sobre a pessoa, tornando-a apta ou não apta a ocupar determinado cargo ou espaço. Nesse sentido, o discurso sobre o mérito acadêmico traça uma nítida distinção entre os que podem e os que não podem ter acesso ao ensino superior.

Talvez o sentido aparente nesse discurso "guie" a interpretação unicamente para a necessidade de se afirmar a "capacidade intelectual" dos estudantes universitários ou a "qualidade de ensino" da universidade, mas o certo é que, simultaneamente, também se afirma que existe um grupo de incapacitados (ou incapazes?) para o ingresso no ensino superior. A "malícia" discursiva que acreditamos existir reside justamente na aparente possibilidade de se falar em mérito acadêmico sem explicitar os mecanismos que legislam e legitimam esse mérito. Se mérito e universidade estão do mesmo lado, do outro lado, embora não ditos, estariam os "sem-mérito" e a "não-universidade". Então, qual seria o lugar desses "outros" que não têm mérito nem universidade? O lugar fora desse espaço é *que é o lugar do mérito*. Sutilmente, o sujeito desse discurso postula que a universidade *não* é um lugar para todos e que, até mesmo por conta dessa certeza, existem pessoas que *não* têm direito a esse acesso por não estar "preparadas", por fazerem parte de "raças marginalizadas", portanto, por não terem o mérito. Assim, ao evidenciar o mérito, a "porta principal" do sentido desse discurso tangencia uma reflexão mais séria sobre a "competência" e o acesso ao ensino superior público no Brasil. Ainda que esse sujeito tente, os efeitos da historicidade na língua produzem sentidos incontroláveis, demonstrando que existem muitos intervalos entre o mérito acadêmico e a própria configuração da academia.

O quarto discurso destacado, presente nas formações discursivas contrárias e favoráveis às cotas raciais, reúne dois campos intercambiáveis: o discurso sobre a desigualdade e o discurso sobre a exclusão social, presentes nas formações discursivas contrárias e favoráveis às cotas raciais. De uma forma geral, todos os sujeitos reconhecem, denunciam ou se referem à injustiça social ou ao privilégio financeiro e social. Entretanto, embora este seja o traço comum desse discurso, podemos perceber que esses termos *significam* de forma distinta de acordo com a formação discursiva em que se encontram, o que atende à afirmativa enunciada por Pêcheux: as palavras mudam de sentido conforme a formação discursiva em que estão inseridas.[36] Observemos cada situação separadamente. Na formação discursiva favorável às cotas raciais, esse argumento é evocado para justificar a disparidade socioeconômica entre negros e brancos no Brasil, o que explicaria, portanto, a necessidade de políticas de ações afirmativas: "É a forma mais viável de se corrigir as injustiças sociais"; "Num país como o Brasil,

[36] PÊCHEUX, 1997b.

Negro e educ_5C.indd 288 7/1/07 7:34:45 PM

com um história de injustiça social, escravidão, má distribuição de renda, a política de cotas é uma ótima opção"; "Válida no sentido de tentar minimizar ou frear o avanço dos índices de exclusão"; "Depois de tanta exclusão histórica, nós, os excluídos, também temos direito a uma cidadania"; "A política de cotas tem como premissa acabar com o abismo construído historicamente entre negros e brancos".

Enunciando esse discurso, temos bons sujeitos, recobertos pelo sujeito universal da formação discursiva favorável às cotas raciais. Se o fundamental nessa formação discursiva é se posicionar "ao lado dos excluídos", esse sujeito cumpre bem seu papel: quando "fala" de cotas raciais, ele está "falando" também do discurso sobre o processo escravagista que caracteriza e constitui o imaginário brasileiro, identificando-o como raiz da atual "exclusão/desigualdade social". Ao investigar as condições de produção desse discurso, verificamos que as estratégias de interlocução e o lugar social desse sujeito indicam que ele se inscreve no discurso sobre a "desigualdade/exclusão social" não somente como locutor, mas também como o próprio enunciador, como comprovamos no recorte discursivo "nós, os excluídos". Essa inserção, a representação do ponto de vista do "eu" que fala no discurso, demonstra uma completa identificação desse sujeito com o sujeito universal da formação discursiva favorável às cotas raciais.

Entretanto, no discurso sobre a desigualdade e a exclusão sociais inscrito na formação discursiva contrária às cotas raciais, esses argumentos são trazidos justamente para justificar a não-necessidade de políticas específicas: "Sou a favor das cotas de acordo com a renda, desde que comprovada"; "Não só os negros ou os índios são desprivilegiados financeiramente ou socialmente"; "A reserva de vagas para estudantes de escola pública vem justamente para isso, ajudar a dar oportunidade aos filhos das famílias vítimas das desigualdades sociais"; "Entendo que o problema é de luta de classes"; "Se os negros são os mais prejudicados, eles não são os únicos"; "O que é interessante nessa questão é levantar a discussão sobre a luta de classes, sobre as desigualdades sociais". Nessa formação discursiva, notemos que os sentidos não "dizem" sobre uma distinção entre negros e brancos, mas entre ricos e pobres. Ainda que seja um acontecimento situado em conjunturas sócio-históricas, a "exclusão/desigualdade social" é aqui tratada como um fato estanque, fora da história, como se o discurso em si tivesse sentido absoluto.

Nesse caso, um "novo sentido" não é simplesmente um novo sentido, porque há uma história da divisão da sociedade brasileira em classes, o que faz com que esse discurso se inscreva na já instalada rede de significações sobre os processos de exclusão e desigualdade social, situada, por sua vez, entre o mesmo no diferente e o diferente no mesmo, a paráfrase e a polissemia. Mas, nessa rede de "verdades históricas", o que seria o novo e o velho?

A postulação do discurso sobre as classes sociais é de que existe exclusão social no Brasil, dinâmica que não guarda nenhuma relação com a discriminação racial, ou seja, não haveria motivos efetivos para as cotas raciais, apenas para as cotas sociais. Dessa forma, o gesto ideológico da interpretação traça uma relação possível entre esse discurso e o discurso sobre a colonização brasileira. Afinal, faz parte da memória coletiva do povo brasileiro a distinção entre a colonização de povoamento e a colonização de exploração (realizadas na América do Norte e na América do Sul, respectivamente), o que explicaria a desigualdade histórica natural que permeia as nossas relações sociais: uns vieram para explorar, os outros seriam explorados.

Com base nessa filiação discursiva que traz a memória da colonização, deve-se questionar se é mesmo possível falar de desigualdade social brasileira sem mencionar o processo escravagista que caracterizou (e vem caracterizando) a desigualdade racial aqui existente. Certamente não, mas o que se percebe é que faz parte da ilusão ideológica desse sujeito acreditar que existam sentidos evidentes sobre "desigualdade/exclusão social" e que ele pode "escolher" exatamente esses sentidos, tangenciando os outros tantos possíveis. Referindo-se a esse trabalho ideológico, Orlandi aponta: "A ideologia representa a

saturação, o efeito de completude, que, por sua vez, produz o efeito de 'evidência', sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como naturais".[37] Ou seja, essa "opção" pela memória da colonização decerto mascara a "não-opção" por explicitar a memória da escravização, prática que naturaliza a colonização de exploração como "causa" da desigualdade social, ao mesmo tempo que ignora o processo escravagista como possível causa dessa desigualdade.

O quinto discurso evidenciado nesta análise é sobre a "mestiçagem" e se inscreve exclusivamente na formação discursiva contrária às cotas raciais, o que é um forte indício dos sentidos que o constituem. A principal regularidade desse discurso é mesmo a indistinção racial brasileira ("Num país como o nosso, cheio de mistura, tanto racial como cultural, é difícil definir a cor de alguém"; "Você decidir quem é negro num país onde a maioria é parda e se diz com descendência negra"; "Acho que não temos como determinar a raça de uma pessoa"), articulada à já consumada igualdade, laço que nos unifica ("Todos, brancos, negros, azuis, vermelhos, etc., somos dignos de uma educação igualitária"; "Acredito que quanto mais existir essa distinção entre negros e brancos, mais as diferenças serão aumentadas"; "Afinal, se somos todos iguais, não há necessidade de cotas". A trilha aberta por esse discurso segue um raciocínio ao mesmo tempo novo e antigo, estranho e habitual. Nesse caso, uma alternativa não exclui a outra, mas ambas se complementam: o discurso sobre a mestiçagem brasileira nos conduz ao discurso sobre a aparente igualdade racial no Brasil. Por sermos mestiços, somos iguais. Por sermos iguais, não precisamos de tratamento diferenciado. Ainda que existam a "desigualdade/exclusão social" ou a "disparidade entre escola pública e privada", todos têm o mesmo direito às oportunidades, o que torna injustificáveis políticas particularistas como a políticas de cotas raciais.

Sabendo que o trabalho ideológico é o de naturalização das relações simbólicas, verificamos que os sentidos e o sujeito do discurso sobre a mestiçagem são produzidos, embora trazidos como naturais: minha identidade como brasileiro é a identidade mestiça, pois, discursivamente, ser brasileiro passa por ser mestiço.

Assim, por conta do ato ideológico de *interpretação e produção* de sentidos, o sujeito do discurso sobre a mestiçagem se identifica e recorre ao interdiscurso, *acreditando* nessa memória discursiva que lhe é oferecida, filiando-se simbolicamente a uma rede de sentidos previamente construída. Contudo, há um certo controle, um cerceamento dos sentidos. O sujeito que enuncia a mestiçagem comete o lapso de declarar algo que é dito, mas não é assumido: a relação desse discurso com outros discursos. Quando "fala" sobre a mestiçagem, ele cessa (mesmo sem saber) outros sentidos, suprimindo "vozes" que ao longo da história se encontraram (e continuam se encontrando) para enunciar essa nação mestiça. Esse discurso repetido mobiliza sentidos, fazendo-nos crer que não há uma rede de filiações previamente instalada. Dessa forma, esse discurso da mestiçagem atua como um discurso fundador, explicando e autorizando a constituição e a formulação de outros discursos intrinsecamente ligados a ele. A respeito do estatuto do discurso fundador, Orlandi registra:

> (...) enunciados como os dos discursos fundadores, aqueles que vão nos inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de um mundo conhecido: diga ao povo que fico, quem for brasileiro siga-me, libertas quae sera tamen, independência ou morte, em se plantando tudo dá, etc.[38]

No território brasileiro, o discurso sobre a mestiçagem produz sentidos e sujeitos evidentes, sendo um lugar de memória: quando esse sujeito enuncia este discurso, os outros sujeitos o reconhecem, porque em algum lugar do dizer ele faz sentido. É próprio do discurso fundador romper com uma tradição de memória ao mesmo tempo

[37] ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996; p. 66.

[38] ORLANDI, 2001; p. 12.

que inaugura uma filiação de memória, instalando novas significações. Lembremos que, em Casa-grande e senzala, Gilberto Freyre retomou o discurso da mestiçagem como narrativa sobre o Brasil, mas o fez valorizando as diferenças raciais como marca positiva da mestiçagem brasileira.[39] Considerando que até então a mestiçagem era tida como afronta aos ideais eugenistas que pregavam a superioridade da raça branca, esse "novo" discurso instituía e legitimava "novos" lugares discursivos: o discurso sobre a identidade racial mestiça, o discurso sobre o (não) preconceito racial, o discurso sobre a democracia racial.

As noções que esse discurso mobiliza incidem essencialmente sobre a condição identitária brasileira, que passa pela valorização da morenidade, desde a brejeirice de Gabriela, exaltada pelo escritor Jorge Amado, até a impossibilidade cotidiana de se dizer quem é negro ou branco. Embora esse discurso instale uma suposta homogeneização ou harmonia das relações raciais, insistimos no fato de que a divulgação dessa imagem não implica a dissolução da hierarquização racial brasileira ou ainda o efetivo reconhecimento da pluralidade racial. Nesse palco "mui" democrático, a diluição das diferenças raciais corresponde, na verdade, à diluição do respeito à diversidade racial, pois o *lugar do diferente* (a população negra) se assinala pela necessária adequação ao igual, ao padrão (aqui correspondente à população branca).

Estando o sentido desse discurso atrelado aos sentidos da igualdade de condições e oportunidades entre os povos, podemos concluir que, desde sempre, as relações raciais no Brasil se caracterizam sob o prisma da "mistura" indistinta. Por esse motivo, o discurso sobre a mestiçagem racial como argumento contrário às cotas raciais opera a naturalização e a legitimização dos padrões de aparência, bem como a definição dos direitos e dos deveres nas relações sociais brasileiras, na medida em que a condição de ser branco equivale a ter privilégios nos mais diversos aspectos, fato nem sempre reconhecido quando as condições de acesso ao ensino superior são discutidas.

SENTIDOS INTERDITADOS, CONSIDERAÇÕES FINAIS QUE NÃO FINALIZAM O DEBATE

É justamente pelo fato de a linguagem não ser transparente, mas opaca, que nos apaixonamos por ela e não nos interessamos pela possibilidade de atravessá-la para buscar "o sentido original ou real", mas, sim, pela ambigüidade contraditória de nos determos diante dela para compreender os gestos de interpretação que constituem os diversos "sítios de significação". Desse modo, reiteramos essas elucidações porque as julgamos válidas para a compreensão de como sujeito e sentidos são produzidos no jogo ideológico, de como paráfrase e polissemia se revezam nas escavações da memória discursiva sobre cotas raciais. Nesta análise, foi nossa intenção destacar essa materialidade discursiva: os efeitos da historicidade na língua.

Durante esse percurso, ao assinalar a rede de formulações já ditas, mas ainda constituintes do discurso sobre as cotas raciais, vislumbramos uma cadeia de reverberações: os sentidos ora se tocam, ora se distanciam, vindo se abrigar, sob o signo da transitoriedade, nas formações discursivas contrárias e favoráveis às cotas raciais. Como um aparente manancial de significações, as formações discursivas indicam as posições discursivas assumidas ideologicamente por esses sujeitos que crêem escolher quais sentidos são permitidos, o que é interpretável e o que não é.

A partir das representações imaginárias (quais "imagens" esse sujeito tem da instituição "universidade", da composição racial brasileira e seus mitos de fundação) e do lugar social desse sujeito, estudante universitário, compreendemos como ele interpreta os sentidos dessas formulações, inscrevendo-se em formações discursivas que negam a existência do racismo. É preciso *dizer* somente o que faz sentido, e o que *faz* sentido, considerando o histórico e o político das relações raciais, é exatamente essa negação das teorias e das práticas racistas no território brasileiro.

No ideário brasileiro, a afirmação dos sentidos da mestiçagem passa pela negação da possibilidade

[39] FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*. 20.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

de afirmação de uma identidade negra, e, nesse espaço discursivo, a afirmação identitária se configura como uma irônica prática racista. Atentemos para a sutil contraditoriedade que emana dessa afirmação: para se posicionar contra ou a favor às cotas raciais, os sujeitos dos discursos analisados têm de lidar com a imperativa negação da identidade racial ao mesmo tempo que lidam com o imperativo reconhecimento do racismo.

Assim, essa contundente ambigüidade é responsável pela instauração da contradição nesses discursos: É possível admitir o racismo no Brasil ao mesmo tempo que se nega a possibilidade da identificação de "negros e brancos" nesse mesmo Brasil? Nesse redemoinho de "lógicas ilógicas", mesmo tendo identificado duas formações discursivas (uma contrária e outra favorável), pudemos perceber que a argumentação da formação discursiva favorável desliza, em sua quase totalidade, para a argumentação da formação discursiva contrária. Dessa maneira, os sentidos dos discursos sobre "a responsabilidade do governo", "a defesa da escola pública", "o mérito acadêmico", "a desigualdade/exclusão social" e "a mestiçagem", regularidades favoráveis e contrárias às cotas raciais identificadas nesta análise, se mostram fortemente imbricados.

O viés argumentativo aparenta ser "diferente", mas, como a posição discursiva é a mesma, os sentidos também são os mesmos, o que nos leva a inferir que as tentativas de deslocamento nesse espaço de assujeitamento são limitadas, e a inscrição desse sujeito na formação discursiva favorável às cotas raciais é apenas aparente. Se esses discursos fossem realmente distintos entre si, eles teriam significados diferentes, mas o que vimos é que a argumentação não muda, não "quebra" a cadeia preestabelecida de sentidos: no discurso sobre as cotas raciais, a memória do repetível acaba se sobrepondo ao diferente, aqui tido como "não possível".

Nesse discurso, ao pensar detidamente sobre as cotas raciais, acabamos identificando que esses sujeitos não estão falando das cotas raciais, pois, no ato interpretativo, ao "distribuir" os sentidos, eles operam um deslizamento, associando as cotas raciais à desigualdade e à exclusão sociais, à escola pública, ao governo, ao mérito acadêmico ou à mestiçagem. Esse processo discursivo que evita a (re)significação dos sentidos acontece porque esse sujeito busca disciplinar, normatizar ou até mesmo restringir os sentidos do que lhe é polêmico (nesse caso, as cotas raciais). De acordo com Orlandi, essa é mais uma estratégia de esvaziamento de sentidos típica da sociedade capitalista:

> a excessiva visibilidade do tema não implica seu descortinamento ou o debate até a exaustão.[40]

Se o discurso "sobre" as cotas raciais conduz (e disciplina) os sentidos do discurso "das" cotas raciais, o que realmente notamos é a insistência desse sujeito em velar o debate sobre aquilo que é principal, o que representa a "tônica" desse discurso: as relações raciais. Ou seja, busca-se falar de cotas raciais *sem* falar de raça, seja para concordar ou discordar da existência teórica ou prática desse conceito. É como se o tempo todo houvesse uma luta para esvaziar esse discurso de sua materialidade e compreendê-lo fora de sua história, visto que os argumentos utilizados e a memória discursiva recorrida têm um fim preciso: esquivar-se do debate sobre a questão racial no Brasil. A defesa da escola pública e a responsabilização do poder estatal, a alusão à miscigenação, a referência ao mérito acadêmico e à desigualdade/exclusão social, todos esses discursos parecem constituir uma recusa explícita ao debate sobre a base da questão: o racismo brasileiro.

Sob a ilusão da literalidade dos sentidos não-interpretáveis e a-históricos, essas práticas discursivas dissimulam o processo de desvio do discurso sobre as cotas *raciais* para o discurso sobre as cotas *sociais*. Enquanto esse sujeito "prefere" falar da responsabilidade do governo ou da melhoria da escola pública, ele deixa de falar sobre as desigualdades raciais e as práticas racistas. Somente quando "opta" pela mestiçagem, pela desigualdade/exclusão social ou pelo mérito acadêmico é que ele se vê obrigado a "falar" de raça, mas ainda assim de forma coibida. Ao se identificar com os sentidos da formação discursiva contrária

[40] ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes, 2001b.

Negro e educ_5C.indd 292 7/1/07 7:34:48 PM

às cotas raciais, esse sujeito *repete* os sentidos, inscrevendo-se em posições que não rompem, não alteram, não deslinearizam o "rumo" da história discursiva sobre as relações raciais brasileiras.

Como sujeito ideologicamente afetado, ele se identifica com os sentidos *dados como evidentes* da formação discursiva contrária às cotas raciais, tendo sua posição discursiva e seu "olhar" em relação às cotas raciais determinados pela formação ideológica na qual se inscreve.
Os processos de significação estão relacionados ao histórico, condição irrecorrível do discurso: sendo interpelado ideologicamente, esse sujeito recorre, ainda que de forma inconsciente, a uma memória que legitima a sua negação do racismo brasileiro e, portanto, à não-necessidade da implementação de políticas de ações afirmativas, entre elas as cotas raciais. Daí, decorre que, mesmo estando inscrito na formação discursiva favorável às cotas raciais, essa discordância aparece em seu discurso, seja por meio de mecanismos lingüístico-discursivos ("todavia", "pelo menos", "no entanto", "embora", etc.), seja por meio da recusa em problematizar o conceito de raça, negando, assim, o processo de exclusão racial brasileira.

Dessa forma, em relação ao discurso sobre as cotas raciais, o que temos são sentidos cada vez mais desgastados, sentidos já ditos.
Compreender a posição discursiva contrária às cotas raciais implica compreender que não é possível falar de discurso sem falar de história, pois ele é *o* lugar de articulação e de materialização do jogo ideológico na relação entre língua e história.
O discurso sobre as cotas raciais aparece sem historicidade, mas é exatamente essa negação da materialidade discursiva que se constitui como o traço de inserção da exterioridade (ideologia) nesse discurso. Dessa forma, não é por acaso que, nas "trincheiras" discursivas, essa forma histórica (esse sujeito) se inscreve em uma ou outra posição.

De qualquer modo, há uma coerência discursiva no fato de estarem interligados, no mesmo "lado", os discursos sobre a responsabilidade do governo e a defesa da escola pública contra a implementação da política de cotas raciais. Também há nexo na ligação entre o discurso sobre o mérito e a mestiçagem (que, com uma única exceção, é enunciado somente pelos sujeitos assumidamente contrários) e ainda na condição do discurso sobre a desigualdade/exclusão social (que é próprio de ambos os "lados", mas com efeitos de sentido distintos). Essas associações não são imprevistas, pois, como verificamos, obedecem à determinação histórica dos processos de significação.

Acreditando que o discurso não porta sentidos, mas é efeito de sentidos, observamos essa inevitável e constituinte entrada no simbólico como a instância em que se estabelecem as relações de significação. O discurso contrário às cotas raciais enunciado pelos estudantes da Uesc ecoa, *repete* o discurso sobre a mestiçagem racial datado do início do século XX, mas também se revela como *recalque* ao discurso eugenista que teve sua expressão acentuada no século XIX. Essa afirmação se justifica na medida em que identificamos nesses três discursos um traço comum: a necessidade de eliminação (declarada ou disfarçada) do elemento negro no contexto das relações raciais brasileiras. Se o ideal de branqueamento evocava a supressão daquilo que era incômodo, a mestiçagem biológica e cultural como tentativa de projeção de uma unidade nacional *evoca* ainda a supressão do diferente, a uniformidade de culturas, sendo um discurso a continuidade do outro.[41] O aspecto mais perigoso dessa cadeia de sentidos reside exatamente nessa dupla e contraditória condição: por um lado, postula a profunda ojeriza ao diferente, e, por outro, o apagamento dessa diferença.

Sendo assim, é possível falar em deslocamento discursivo ou estabelecer verdadeiramente um outro sítio de significâncias? Diante do processo discursivo exposto, o que resta àqueles que se mostram favoráveis às cotas raciais? Para além de incorrer no discurso do negro brasileiro como "coitadinho" ou "minoria sem defesa", acreditamos que seja necessário romper, quebrar essa cadeia

[41] MUNANGA, 1999; D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalimo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001; LARKIN NASCIMENTO, E. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

discursiva (a memória) já posta e efetivamente se encarnar (como sujeito) sócio-historicamente. Nesse sentido, é fundamental apontar para outros caminhos possíveis: as cotas raciais, como política afirmativa para a população negra no Brasil, incidem sobre a constituição do mercado de trabalho brasileiro, o perfil das pesquisas universitárias, as políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas, o currículo das instituições de ensino superior e questionam especialmente a identidade racial brasileira, movimentando a inércia do mito da democracia racial e, por extensão, do racismo teorizado e praticado no Brasil.

Desestabilizar o discurso racista no Brasil. Certamente, este tem sido o grande ganho das políticas de cotas raciais, alternativa ao uso de clichês e chavões a favor do discurso da "igualdade entre as raças" enunciado por sujeitos tanto contrários quanto favoráveis às cotas raciais. A estranha familiaridade dessa expressão que "prega" a igualdade explica como se esboça o traço contraditório desses sujeitos, que, determinados, repetem sempre mais, não oportunizando que os sentidos discursivos sejam outros, que signifiquem de outra forma. Por isso, o discurso sobre as cotas raciais não *significa*, apenas ecoa, instalando-se no que já foi dito a esse respeito. Desse modo, esse discurso nega a relação da sociedade com a história, com o político e o imaginário, as relações do homem com o real e com o que faz sentido, tentando ocultar o trabalho ideológico de interpelação que ocasiona o surgimento de discursos esvaziados daquilo que é essencial: a sua historicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. (Coleção Pesquisas).

CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Attar, 2006.

CASTRO, U. *Estado, políticas públicas e ações afirmativas*. XI Ciclo de Estudos Históricos da Uesc. Ilhéus, 2005.

CÉSAR, R. C. L. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. *Revista Advir*, n. 19, p. 55-64. Rio de Janeiro, 2005.

CUNHA JÚNIOR, H. "A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003; p. 155-160.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalimo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *A ordem do discurso*. 10.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*. 20.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

GALDINO, D.; PEREIRA, L. "Acesso à universidade: condições de produção de um discurso falacioso". In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção Políticas da Cor).

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

HALL, S. "A questão multicultural". In: SOVIK, L. (org.). *Da diáspora*: *identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: Editora da UFMG/Unesco, 2003.

LARKIN NASCIMENTO, E. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

MATTOS, W. R. "Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003; p. 131-151.

MOEHLECKE, S. Ações afirmativas: histórias e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217. São Paulo, novembro de 2002 (disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf).

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional* versus *identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e etnia". In: BRANDÃO, A. A. P. (org.). *Programa de educação sobre o negro na educação brasileira*. Niterói: Editora da UFF, 2000; p. 15-34. (Cadernos Penesb, n. 5).

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2001a.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes, 2001b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990; v. 5. (Coleção Estudos da Linguagem).

_____. "Vão surgindo sentidos". In: ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso fundador: a formação do País e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 2001c; p. 11-25.

PAIXÃO, M. J. P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).

PÊCHEUX, M. "Análise automática do discurso". In: GADET, T.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp; 1997a; p. 61-162. (Coleção Repertórios).

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 19, p. 7-24. Campinas, jul./dez. de 1990.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b. (Coleção Repertórios).

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. "A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas". In: GADET, T.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997; p. 163-241. (Coleção Repertórios).

PEREIRA, J. B. B. "O negro e a identidade racial brasileira". In: OLIVEIRA, I. *et al.* (orgs.). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Peirópolis/Ação Educativa/Abong, 2002; p. 65-71.

PETRUCCELLI, J. L. *Mapa da cor no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira da Uerj, 2004.

PINTO, P. G. H. *Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na Uerj*. I Conferência Internacional da Rede de Estudos de Ação Afirmativa. Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, R. E. Reserva de vagas para negros em universidades públicas: um olhar sobre a experiência brasileira. *Revista Advir*, n. 19, p. 12-18. Rio de Janeiro, 2005.

SEYFERTH, G. "O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo". In: OLIVEIRA, I. *et al.* (orgs.). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Peirópolis/Ação Educativa/Abong, 2002; p. 17-43.

SILVÉRIO, V. R. "O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003; p. 55-77.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS: POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR?

EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES | Doutoranda em educação na Universidade Federal de São Carlos
eumar13@terra.com.br

Orientadora | **Mariluce Bittar** (UCDB)

INTRODUÇÃO

Fruto da pesquisa realizada no âmbito do Concurso Negro e Educação 4, o presente estudo teve como antecedente os seguintes aspectos: as reflexões realizadas ao longo do mestrado em educação que focalizou a pluralidade cultural, o preconceito e a discriminação racial em duas escolas públicas de Campo Grande (MS); a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Políticas de Educação Superior (Geppes); a atuação na docência de instituições particulares de ensino superior, o que nos permite observar a inexpressiva presença de negros nesse nível de ensino.

As diferenças de escolaridade entre brancos e negros permanecem de geração em geração, o que resulta na exclusão racial e social dessa população, tornando-se uma situação urgente a ser resolvida numa sociedade que pretende reduzir as desigualdades sociais e raciais. Nesse contexto, as políticas de ação afirmativa são elaboradas e ganham espaço no cenário político-educacional promovendo constantes debates na sociedade brasileira.

Os dados de 2000 da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os estudos realizados por Henriques[1], Teixeira[2], Queiroz[3] e pelo Ministério de Educação (MEC)[4] evidenciam que a população negra tem menos acesso a educação formal, principalmente ao ensino superior, uma vez que o processo seletivo estabelece os mesmos critérios para todos, embora os negros, na maioria das vezes, sejam oriundos de escolas públicas, com idade superior ao nível de ensino em que estão matriculados.

O objetivo deste trabalho foi analisar se o Programa Universidade para Todos (Prouni) do governo federal se constitui como uma política de ação afirmativa para negros na educação superior, verificando em que medida o Programa contribui para o acesso e a permanência desse segmento na universidade e identificando os possíveis obstáculos enfrentados pelos alunos para permanecer estudando.

O estudo foi realizado entre o primeiro semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2006 em duas instituições de ensino superior privado de Mato Grosso do Sul, não identificadas para resguardar os alunos pesquisados e as respectivas instituições. Foram entrevistados 31 alunos

[1] HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão n. 807. Rio de Janeiro, 2001.

[2] TEIXEIRA, M. P. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

[3] QUEIROZ, D. M. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livros, 2004.

[4] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Medida Provisória n. 213, de 10/9/2004. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos (Prouni) e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 2004 (disponível emwww.mec.gov.br).

Negro e educ_5D.indd 296 8/8/07 10:59:10 PM

bolsistas do Prouni matriculados nos cursos de direito e pedagogia no período noturno. Desse total, 19 eram do sexo feminino e 12, do sexo masculino. Os critérios para selecionar os alunos entrevistados foram: a permissão das duas instituições para a realização do trabalho de pesquisa; os alunos terem ingressado na instituição no primeiro ano do Programa; os cursos relacionados funcionarem nas duas universidades. Assim, procuramos identificar o perfil dos alunos que ingressaram nos cursos de direito, considerado um curso de elite, e de pedagogia, cuja demanda é oriunda da classe social menos favorecida.

O caminho metodológico consistiu na revisão de literatura, na análise das normatizações que implantaram o Prouni, na realização de visitas nas instituições eleitas para a pesquisa a fim de solicitar as informações necessárias sobre os alunos bolsistas, na aplicação de um questionário socioeconômico e em entrevistas semi-estruturadas. Dos 40 alunos bolsistas selecionados, 75% participaram das entrevistas e responderam ao questionário. No universo pesquisado, 23 alunos pertencem à instituição A e 8, à instituição B. Num terceiro momento realizou-se a análise dos dados coletados.

Desse modo, este artigo está estruturado em três seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira seção, discutem-se a implementação das ações afirmativas e a política de cotas na educação superior no Brasil; na segunda, apresentam-se alguns aspectos do Prouni no contexto da reforma universitária; por fim, analisamos a inserção dos negros beneficiados pelo Programa.

AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

> *A ficção consiste não em fazer ver o invisível, mas em fazer ver até que ponto é invisível a invisibilidade do visível.*
>
> (Michel Foucault)

O acesso desigual dos negros na educação superior e a adoção de políticas de ação afirmativas vêm ocupando a agenda dos estudiosos no campo da educação. O debate sobre a dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira e os dados produzidos pelo IBGE e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revelam a funesta segregação imposta à população negra brasileira[5] no que se refere às condições de moradia, renda, saúde, trabalho, lazer, violência e em todos os níveis de educação. A educação superior reproduz essa desigualdade, como demonstra a tabela 1.

Tabela 1. Distribuição dos estudantes nas universidades segundo a cor

COR / RAÇA	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB	USP	UFF*	UFMT*
Brancos	76,8	86,5	47	50,8	63,7	78,2	63,7	40,1
Pretos e pardos	20,3	8,6	42,8	42,6	32,3	8,3	30,1	50,5
Amarelos	1,6	4,1	5,9	3	2,9	13	1,7	3,5
Indígenas	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5	0,6	10,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
% de negros no Estado	44,63	20,27	73,36	74,95	47,98	27,4	10,6	56,9

UFBA: Universidade Federal da Bahia; UFF: Universidade Federal Fluminense; UFMA: Universidade Federal do Maranhão; UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso; UFPR: Universidade Federal do Paraná; UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro; UnB: Universidade de Brasília; USP: Universidade de São Paulo.

* Censo Étnico Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

Fonte: Pesquisa Direta, Programa A Cor da Bahia da UFBA e I Censo Étnico-Racial da USP, 2001.

O racismo na sociedade brasileira é estrutural, evidenciando a persistência da dominação e da subordinação nas relações entre brancos e negros. O discurso da igualdade social

[5] A esse respeito, consultar dados do IBGE, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do MEC.

e racial é falacioso, pois, desde o século passado, as gerações experimentam as conseqüências desastrosas das promessas de que o crescimento econômico (ou a industrialização, a urbanização, o retorno à democracia, o ensino público universal, a saúde universal) traria iguais benefícios para negros e brancos no Brasil. Nesse sentido, é inegável que essa situação emblemática contribui para a reprodução da riqueza majoritariamente branca e da pobreza predominantemente negra.

De acordo com os estudos realizados, ao apresentar o marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa, Wedderburn[6] enfatiza que, embora essas políticas tenham sido implementadas nos Estados Unidos na década de 1960, já haviam sido utilizadas em países da África, da Ásia, do Caribe e do Pacífico Sul, colonizados pela Europa. Para Wedderburn, o conceito de ação afirmativa originou-se na Índia após a Primeira Guerra Mundial. Em 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar, jurista e historiador, membro da casta intocável *mahar*[7], propôs a representação diferenciada dos segmentos populacionais considerados inferiores, o fim do regime de castas e a instituição de políticas públicas diferenciadas e constitucionais em favor da igualdade de direitos para todos o segmentos sociais. Em Gana e Guiné, nos anos de 1957 e 1958, no período pós-independência, as políticas afirmativas (na época denominadas de "indigenização" ou "nativização") garantiram, por meio de mecanismos oficias, a imposição de cotas e outras medidas destinadas aos nativos, para que estes tivessem acesso às funções até então ocupadas pelos europeus. Na Malásia, a partir de 1971, as políticas de ação afirmativa visaram reverter a dominação chinesa (minoria no país) em detrimento da etnia malaia (população majoritária). Em outros países, a exemplo do Canadá, da Austrália, da Nova Zelândia, da Colômbia e do México, também se adotaram sistemas de ação afirmativa por meio de cotas.

No Brasil, a luta dos negros para enfrentar o processo discriminatório e conquistar o direito de exercer a cidadania se intensificou a partir das propostas apresentadas pelo governo brasileiro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. Os princípios estabelecidos pela Conferência fomentaram as discussões, já iniciadas pelo movimento negro, sobre a urgência da elaboração de políticas de ação afirmativa visando à promoção da eqüidade para a população negra no Brasil.

No entanto, no contexto brasileiro, é importante considerar outros parâmetros históricos que revelam a adoção de políticas corretivas, a exemplo do governo de Getúlio Vargas (de 1931 a 1945), que exigia a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores brasileiros pelas empresas instaladas no País. Além disso, a chamada Lei do Boi, sancionada em julho de 1968 e revogada somente em 1985, assegurava até 50% das vagas nos estabelecimentos públicos de ensino agrícola para os agricultores e seus filhos.[8]

A política de ação afirmativa no Brasil ocorreu tanto na esfera educacional quanto na esfera trabalhista, conforme destaca Guimarães:

> (...) a chamada Lei dos Dois Terços, assinada por Vargas, que exigia a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no País; e a legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, depois expandida para o Norte, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestinas. Ambas as políticas foram amplamente justificadas, aceitas, quando não implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais, que hoje resistem a uma

[6] WEDDERBURN, C. M. "Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas: perspectivas e considerações". In: SANTOS, S. A. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005; p. 313-314.

[7] Segundo Wedderburn, o sistema de castas que impera na Índia se articula em torno de quatro castas formais, das quais a *brahmim*, a *katriya* e a *vishiya* são considerados superiores e a *shudra*, inferior, criada por Deus para servir às três castas superiores. Com a existência de aproximadamente 4 mil castas, aquelas que se encontram fora do sistema formal são denominadas de "intocáveis". Ver WEDDERBURn, 2005; p. 314.

[8] GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa: aspectos jurídicos e racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Peirópolis/Abong, 2002.

Negro e educ_5D.indd 298 8/8/07 10:59:12 PM

> discriminação positiva dos negros. Ou seja, esse país já conheceu antes correntes de solidariedade baseadas em causas nacionais ou regionais que permitiram a aplicação de ação afirmativa.[9]

Além dessas práticas, a sociedade brasileira esquece ou ignora outras iniciativas existentes que reconhecem o direito à diferença de tratamento legal para diversos grupos, entre as quais exemplificam-se: o Decreto-Lei 5.452/1943 (Consolidação das Leis do Trabalho, CLT), que prevê uma cota de dois terços de brasileiros empregados em empresas individuais ou coletivas; a adoção de políticas destinadas a corrigir distorções pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres; a Lei 8.112/1990, que prescreve cotas de 20% para os portadores de deficiência no serviço público civil da união; a Lei 8.213/1991, que estabelece cotas para os portadores de deficiência no setor privado; a Lei 8.666/1993, que preceitua a inexigibilidade de licitação para a contratação de associações filantrópicas de pessoas portadoras de deficiência; a Lei 9.504/1997, que estabelece um percentual de cotas para mulheres nas candidaturas partidárias.

Esses dispositivos legais reforçam a tradição do Brasil em reconhecer a necessidade da adoção de medidas diferenciadas para alcançar a igualdade. Cabe ressaltar que, em nenhum momento, se questionou a constitucionalidade de tais medidas.

No Brasil, as ações afirmativas são abordadas por diversos pesquisadores (entre eles, Andrews, Santos, Cashmore, Silva, Silvério, Gomes, Siss, Santos, Carvalho, Jaccoud e Beghin) que defendem a adoção dessas políticas para reverter o quadro de desigualdade entre brancos e negros, combater a discriminação e promover oportunidades iguais no mercado de trabalho e na educação. Para Cashmore, a ação afirmativa é entendida como:

> Uma política pública voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, principalmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos.[10]

Nesse contexto, as políticas de ação afirmativa assumem um caráter fundamental para o desenvolvimento social e econômico da sociedade brasileira. A intervenção estatal é necessária, visto que o Estado possui a incumbência e a prerrogativa de traçar diretrizes gerais à luz de normas jurídicas que legitimem as medidas adotadas, entre elas, a política de cotas, considerada uma das estratégias possíveis para a redução das desigualdades raciais e sociais no País. Segundo Jaccoud e Beghin, as ações afirmativas são políticas que:

> Têm por objetivo garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem temporárias e por serem focalizadas no grupo discriminado, ou seja, por dispensarem, num determinado prazo, um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão.[11]

Essas ações não são sinônimo de políticas de cotas, mas podem se organizar, por exemplo, na forma de ações específicas de qualificação ou estabelecimento de metas ao longo do tempo no sentido de ampliar a presença dos negros em determinados espaços da vida social. Almeida[12] observa que as ações afirmativas não significam a implementação ou o incremento de políticas de discriminação positiva, tendo por objetivo

---

[9] GUIMARÃES, A. S. "A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil". In: *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil–Estados Unidos*. Brasília: Paralelo, 1997; p. 236.

[10] CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000; p. 31.

[11] JACCOUD, L.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002; p. 56.

[12] ALMEIDA, D. C. Ações afirmativas e política de cotas são expressões sinônimas? *Boletim Jurídico*, ano 2, n. 93. Uberaba, 2006 (disponível em http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=361).

Negro e educ_5D.indd 299 8/8/07 10:59:12 PM

central revistar o conteúdo sociológico e jurídico, vislumbrando colocá-lo num patamar de aplicabilidade real. A ação afirmativa é um gênero da qual a política de cotas faz parte.

Economista da Universidade de Michigan (instituição que há três anos esteve no centro de uma decisão crucial da Suprema Corte norte-americana sobre ações afirmativas), Thomas Weisskopf estudou as experiências dos Estados Unidos e da Índia na concessão de cotas a grupos marginalizados. Em seus estudos, Weisskopf avaliou os custos e os benefícios das ações afirmativas. Segundo o autor, a principal vantagem dessas ações é dar diversidade à elite, criando uma democracia vibrante e uma economia mais eficiente. No entanto, há custos, como a violação do princípio da igualdade de todos perante a lei.[13]

Para Weisskopf, a função mais importante dessas ações é mudar o perfil da elite, o que significa trazer para posições de poder (no governo, nos negócios, na educação) membros da comunidade que estão sub-representados e que têm sido marginalizados. Em entrevista ao jornal *O Globo*, o autor afirmou:

> As ações afirmativas tentam capacitar essas pessoas para posições de maior poder. E o conceito de capital social é muito importante. Ou seja, propiciar uma rede social de contatos que crie oportunidades de emprego, de negócios. Os economistas falam do capital humano que vem da qualificação profissional e da educação. Mas destacam também o conceito de capital social. O capital humano trata do que você conhece. O capital social, de quem você conhece. Os membros de grupos dominantes têm mais acesso às pessoas importantes, eles circulam mais facilmente nos círculos de poder, seja do governo, das empresas ou da academia. Mas as pessoas de grupos marginalizados não têm amigos, parentes ou qualquer contato a quem possam recorrer em busca de oportunidades. As ações afirmativas tentam disseminar o capital social e, também, em certa medida, disseminar o capital humano entre os grupos que têm sido privados disso. E também capacitar membros desses grupos que, se tiverem acesso a boas escolas, poderão conquistar bons empregos e, assim, mudar o perfil da elite. Esse é o objetivo principal: *criar uma elite mais diversificada e, assim, um sistema político mais justo, uma democracia mais vibrante*, ter algum ganho de igualdade e, também, em certas situações, ter mais eficiência.[14]

Combater os mecanismos sociais que provocam a exclusão social do negro no Brasil, seja na educação, seja em outras esferas da vida social, exige, de um lado, a mobilização de setores importantes da sociedade e, de outro, requer a mobilização do Estado por meio de mecanismos e estratégias que pressuponham a organização de um conjunto de diferentes políticas públicas.

No campo educacional, o debate sobre a implantação do sistema de cotas para o ingresso de negros na educação superior pública e privada está longe de se esgotar. Os que se opõem[15] ao sistema de cotas apontam que essa medida fere a questão da meritocracia e gera conflito entre os alunos que são favorecidos e aqueles que ingressam na educação superior pela seleção formal (vestibular). A inconstitucionalidade é apontada como aspecto negativo, pois se entende que a discriminação positiva fere o princípio da igualdade, aliando-se ainda à dificuldade de se distinguir quem é branco e quem é negro no Brasil em razão da miscigenação de raças. As ações afirmativas contrariam as políticas de caráter universalista, e o ingresso de negros pelo sistema de cotas implica o rebaixamento da qualidade de ensino e promove o acirramento das relações inter-raciais.

Para combater as críticas apontadas como desfavoráveis às ações afirmativas e ao sistema de cotas, são elaboradas algumas defesas, das quais destacamos: a necessidade de se adotar dispositivos concretos de combate à elevada desigualdade racial no País, tendo em vista que a exclusão social recai sobre a maioria da população negra; a possibilidade de que grupos étnicos

[13] WEISSKOPF, T. *Ação afirmativa traz eficiência econômica*, 2004 (disponível em http://oglobo.globo.com/economia/mat/2006/09/23/285811238.asp).

[14] WEISSKOPF, 2004. (Grifos da autora.)

[15] Entre os setores que se opõem às ações afirmativas e às políticas de cotas no Brasil, encontram-se a maior parte da imprensa, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a União Nacional dos Estudantes (UNE) e intelectuais como Damatta, Estevam, Durham, Fry e Maggie.

Negro e educ_5D.indd 300 8/8/07 10:59:13 PM

historicamente prejudicados tenham acesso ao ensino superior.

É um erro notável ou uma ignorância exacerbada se apoiar no discurso da mestiçagem para afirmar que é impossível, no Brasil, identificar os beneficiários das políticas de cotas, pois basta olhar a cor das favelas, das cadeias, dos meninos de rua, da população pobre e indigente para saber quem é negro. Essa questão vem gerando diversas discussões sobre a miscigenação dos brasileiros. Lorenzo Aldé exemplifica:

> Como definir quem é negro, se no País os genes de todos nós são etnicamente heterogêneos, confirmando cientificamente nossa propalada mistura de raças? (...) Negro não se define pelo gene, mas pela aparência, pelo fenótipo. Mas quem vai averiguar as aparências de todos os candidatos universitários? Vamos utilizar o critério do IBGE, ou seja, a "autodefinição" de cor? No país do jeitinho, no Estado da malandragem, num mercado pra lá de competitivo, seria ingenuidade acreditar no sucesso desse método.[16]

As polêmicas enfrentadas para a identificação dos beneficiários das políticas de cotas têm sido utilizadas para promover o demérito da iniciativa. Entretanto, as instituições que aderiram ao programa elaboraram critérios próprios para realizar a identificação exigida na proposta. Afinal, o discurso da mestiçagem[17] brasileira não deve servir de empecilho para a adoção de políticas que visam reduzir as desigualdades em nosso país.

Pautando-se nos dados que retratam a situação dos negros no Brasil, a política de cotas é defendida por diversos estudiosos[18] que concordam com o fato de esta não ser uma solução definitiva, mas uma medida emergencial. Além disso, deve haver uma preocupação com a permanência e o êxito dos alunos cotistas. Caso contrário, a política de cotas poderá se transformar em mais uma estratégia assistencialista que não visa à garantia de direitos.

O entendimento sobre as medidas de ação afirmativa ainda não é consensual no sistema judiciário brasileiro. Apesar disso, já foram proferidas sentenças por juízos de primeira instância, que, julgando o mérito dos pedidos formulados nos diversos processos, concluíram pela constitucionalidade das leis que instituíram cotas em favor de negros em estabelecimentos públicos de ensino superior. A Constituição Federal não veda as ações afirmativas nem as políticas de cota, mas prevê e motiva tais ações como instrumentos para alcançar os princípios e os direitos fundamentais no Brasil.

No texto constitucional, verifica-se a preocupação em atacar uma das mais aviltantes posturas que o ser humano pode assumir e que resultam em danos profundos à humanidade, representadas pelo racismo, pelo preconceito, pela xenofobia e pela idéia de que alguns seres humanos são inferiores a outros. O princípio da igualdade deve ser interpretado na perspectiva teleológica, pois o texto legal é normativo e finalístico. O hermeneuta sempre terá em vista o fim da lei, o resultado que a esta precisa atingir em sua atuação prática. A norma enfeixa um conjunto de providências protetoras, julgadas necessárias para satisfazer certas exigências econômicas e sociais. Assim, será interpretada de modo a corresponder melhor aquela finalidade e assegurar plenamente a tutela de interesses para a qual foi regida.[19]

A presunção de constitucionalidade das políticas públicas de ação afirmativa para negros encontra fundamentação de expressiva parcela da doutrina brasileira. Na condição de ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), ao se posicionar sobre a questão, Joaquim B. Barbosa Gomes ressaltou:

> No plano estritamente jurídico, o direito constitucional vigente no Brasil é perfeitamente compatível com o princípio da ação afirmativa. Melhor dizendo, o direito brasileiro já contempla algumas modalidades de ação

[16] ALDÉ, L. *Política de cotas: o nó da questão. Porque a polêmica está longe de se encerrar*, 2003 (disponível em http://www.educacaopublica.rj.gov.br).

[17] A esse respeito, ver MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional* versus *identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

[18] Favoráveis à implantação das ações afirmativas e ao programa de cotas para negros no Brasil, há o movimento negro, estudiosos e pesquisadores como Gomes, Guimarães, Munanga, Siss, Teixeira e Queiroz.

[19] MAXIMILIANO, C. *Hermenêutica e aplicação do direito*. 15.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Negro e educ_5D.indd 301 8/8/07 10:59:14 PM

> afirmativa, inclusive em sede constitucional. Assim, à luz desta respeitável doutrina, pode-se concluir que o direito constitucional brasileiro abriga, não somente o princípio e as modalidades implícitas e explícitas de ação afirmativa a que já fizemos alusão, mas também as que emanam dos tratados internacionais de direitos humanos assinados pelo nosso país.[20]

Proclamada na Constituição Federal, a igualdade de todos os seres humanos deve ser encarada e compreendida basicamente sob dois pontos de vista distintos: o da igualdade material e o da igualdade formal. O entendimento da igualdade material deve ser o de tratamento equânime e uniformizado de todos os seres humanos, bem como sua equiparação quanto a possibilidades de concessão de oportunidades. Portanto, de acordo com o que se entende por igualdade material, as oportunidades e as chances devem ser oferecidas de forma igualitária para todos os cidadãos na busca pela apropriação dos bens da vida. Nesse sentido, Gomes salienta que:

> (...) as nações que historicamente se apegaram aos conceitos de igualdade formal são aquelas onde se verifica os mais gritantes índices de injustiça social. Eis que, em última análise, fundamentar toda e qualquer política governamental de combate à desigualdade social na garantia de que todos terão acesso aos mesmos "instrumentos" de combate corresponde, na prática, a assegurar a perpetuação da desigualdade.[21]

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece normas programáticas que visam nivelar e diminuir as desigualdades, a exemplo do artigo 3º, do artigo 170 e seus incisos (que tratam da ordem econômica e social), do artigo 7º (que trata da questão salarial) e do artigo 205 (que trata da democratização do ensino). A instauração da igualdade material é um princípio programático contido em nosso direito constitucional, que se manifesta por meio de numerosas normas constitucionais positivas, que em princípio são dotadas de todas as suas características formais. Apesar de o texto constitucional preconizar o nivelamento das desigualdades materiais, a observação das desigualdades socioeconômicas no mundo fático revela que o princípio constitucional e as normas que procuram diminuir as desigualdades materiais são impunemente desrespeitados. Dessa forma, percebemos que os preceitos que visam estabelecer a igualdade material primam pela inefetividade ou ineficácia.

A "igualdade de todos perante a lei" prescrita no artigo 5º da Constituição Federal de 1988 é a igualdade formal. Essa igualdade seria a pura identidade de direitos e deveres concedidos aos membros da coletividade com base nos textos legais. Assim, constitui um pressuposto essencial para o respeito da dignidade da pessoa humana a garantia da isonomia de todos os seres humanos, que não podem ser submetidos a tratamento discriminatório e arbitrário, razão pela qual não podem ser toleradas a escravidão, a discriminação racial, as perseguições por motivo de religião ou sexo, enfim, toda e qualquer ofensa ao princípio isonômico na sua dupla dimensão formal e material. A doutrina tradicional preconizou que o conteúdo de tal preceito seria dar tratamento diverso para pessoas desiguais. Entretanto, não precisou ou esclareceu em que circunstâncias e em que medida seria constitucionalmente admissível que a lei desigualasse.

A doutrina tradicional tem um posicionamento que muito parecido com a máxima de Aristóteles, para o qual o princípio da igualdade consistiria em "tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que eles se desigualam".[22] Nessa perspectiva, uma forma correta de se aplicar a igualdade seria tomar como ponto de partida a desigualdade e promover certa igualização entre os destinatários da norma, a exemplo da implementação do sistema de cotas e da utilização

[20] GOMES, 2002.

[21] GOMES, J. B. B. "A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional. In: SANTOS, S. A. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC, 2005; p. 60.

[22] BITTAR, C. E. B.; ALMEIDA, G. A. *Curso de filosofia do direito*. São Paulo: Atlas, 2005; p. 123.

Negro e educ_5D.indd 302 8/8/07 10:59:15 PM

de instrumentos jurídicos nos moldes do *amicus curiae* [23], que tem fundamentado o pedido e as decisões no Judiciário, exercendo, assim, um importante papel no aperfeiçoamento dos processos de controle da constitucionalidade.

A discussão a respeito da implementação de ações afirmativas no Brasil nos remete necessariamente ao debate sobre a política neoliberal adotada nos anos 1990, que defende a instituição de um sistema de governo no qual o indivíduo tenha mais importância que o Estado, sob a argumentação de que, quanto menor a participação do Estado na economia, maior será o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade pode se desenvolver e progredir para o bem dos cidadãos.

Tal concepção se caracteriza pela valorização da competição entre as pessoas, do amplo acesso a todos venderem o que produzem num mercado cada vez mais amplo, da sociedade que decide o seu nível de consumo ou quanto poupa para a sua velhice, da família que se preocupa com sua saúde e com a educação escolhendo seus próprios médicos e os professores dos seus filhos, além da competição econômica em escala mundial como elementos reguladores e promotores de eficiência.

Entretanto, cabe ressaltar que, apesar da sua coexistência, ação afirmativa e neoliberalismo são políticas incompatíveis. A implementação das políticas afirmativas para negros é resultado das reivindicações feitas ao longo da história do movimento negro[24]. É necessária certa cautela com as expectativas depositadas em relação às possibilidades das políticas de ação afirmativa. O impacto dessas políticas e sua eficácia estão diretamente ligados ao grau de mobilização do público beneficiário. As ações afirmativas não devem se reduzir simplesmente às cotas, requendo uma avaliação de seus limites e suas possibilidades. Com efeito, Olívia Santana afirma que:

> Seguramente, a cota pela cota não produzirá resultados positivos para os estudantes negros. Não basta possibilitar o acesso através da cota sem que se assegurem medidas de garantia da permanência do aluno negro na universidade, além de medidas que ampliem o número de negras e negros que possam competir para entrar na universidade, considerando a mais alta deserção escolar dos jovens negros já no início do ensino médio. Definir cotas para negros nas universidades requer construir estruturas para receber os estudantes negros do interior e não apenas das capitais; ampliar a possibilidade de leitura da juventude negra ainda no ensino médio; ampliar o repertório educacional/cultural dos jovens que vivem nos bairros pobres; acompanhamento do desempenho dos que consigam entrar na universidade a fim de garantir sua sobrevivência na universidade, o que requer tanto uma política de amparo no aspecto material, de sobrevivência econômica, como de estímulo ao fortalecimento da auto-estima; amplo trabalho de conscientização de estudantes e professores para que não se fomente um estereótipo discriminatório acerca das cotas.[25]

Dessa forma, a implementação de políticas focais não pode significar uma subestimação da necessidade de se promover uma luta geral que beneficie negros, indígenas, brancos pobres, mulheres e homens, garantindo a todos o exercício da cidadania. As políticas específicas podem dar conta da inclusão de uma parcela do grupo excluído, mas haverá sempre uma outra parcela desse mesmo grupo que permanecerá à margem dos benefícios da inclusão e que não será beneficiada particularmente pelas políticas universais. De outro lado, a luta por políticas de caráter universalista não descarta a adoção de políticas específicas, comprovadamente necessárias, conforme os indicadores sociais.

---

[23] *Amicus curiae* é um termo de origem latina que significa "amigo da corte", diz respeito a uma pessoa, entidade ou órgão com profundo interesse em uma questão jurídica levada à discussão junto ao Poder Judiciário. Originalmente, o *amicus* é o amigo da corte e não das partes, uma vez que se insere no processo como um terceiro que não os litigantes iniciais, movido por um interesse maior que o das partes envolvidas inicialmente no processo. Instituído pelas leis romanas, foi plenamente desenvolvido na Inglaterra pela English Common Law e, atualmente, é aplicado com grande ênfase nos Estados Unidos. O objetivo do *amicus* é trazer um leque de informações adicionais prévias que possa auxiliar a discussão antes da decisão final. Ver SILVA, L. F. M. As políticas públicas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil e sua compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional. *Jus Navigandi*, ano 9, n. 598. Teresina, fevereiro de 2005 (disponível em http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.6357).

[24] A esse respeito, ver GUIMARÃES, A. S. *Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil.* Comunicação ao Seminário Internacional "Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban" organizado pelo Ministério da Educação e pela Câmara Federal. Brasília, setembro de 2005 (disponível em http://www. fflch.usp.br/sociologia/asag/).

[25] SANTANA, O. *Ações afirmativas: limites e possibilidades*, 2006 (disponível em http://www.oliviasantana.org.br/mostraNoticia.asp).

Negro e educ_5D.indd 303 8/8/07 10:59:16 PM

O PROUNI E A INSERÇÃO DE NEGROS NO ENSINO SUPERIOR

Para compreender os moldes de construção do Prouni, torna-se relevante conhecer o Programa no contexto socioeconômico no qual se insere, tanto no que se refere às pressões advindas do movimento negro quanto às exigências dos organismos multilaterais e do modelo neoliberal adotado no Brasil desde a década de 1990.

Em 1995, em seu discurso de posse, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) afirmava o reconhecimento da vigência de problemas específicos enfrentados pela população negra na sociedade brasileira. Confrontado diretamente pela mobilização provocada pela Marcha Zumbi dos Palmares, o governo FHC tomou uma série de medidas[26] no período entre 1995 e 2002 para a produção de respostas estatais à desigualdade racial.

A característica principal do conjunto de medidas desencadeadas nesse período é a fragmentação e sua incapacidade de produzir mudanças estruturais tanto no racismo institucional, que impregna as políticas e seus diferentes órgãos executores, como na melhoria das condições de vida da população negra. Não deixa de ser emblemático o fato de o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) e grande parte das medidas elencadas jamais terem sido extintos, ainda que sua operacionalidade tenha sido esvaziada ao longo do governo FHC, sem continuidade no governo Lula. No entanto, é preciso assinalar que as medidas partiam de proposições elaboradas e inseridas na agenda federal pela mobilização política negra a partir de ações que contaram com pouco (ou nenhum) respaldo dos demais setores da sociedade civil interessados nessa transformação.[27]

Empossado em 2003, o governo de Luís Inácio Lula da Silva assumiu a direção da política nacional após a implantação de diferentes iniciativas no plano federal, tendo encontrado um ambiente propício à tomada de decisões para o aprofundamento do anti-racismo no Brasil e das políticas de ação afirmativa. Nessa época, resultados de iniciativas empreendidas no governo anterior, principalmente estudos e pesquisas, forneciam ao governo federal uma profusão crescente de dados para fundamentação das ações que lhe caberiam desenvolver paralelamente à intensa mobilização social, em especial a do movimento de mulheres negras e do movimento negro, intensificado pela produção de uma agenda capaz de permitir a eleição de um candidato não-branco, nordestino e com baixa escolaridade como líder da nação.

Em março de 2003, por medida provisória, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), vinculada à Presidência da República, que, juntamente com o MEC, lançou o GTI parar fazer um levantamento completo dos dados étnicos sobre as desigualdades educacionais no ensino brasileiro e propor uma política de acesso ao ensino superior para negros nas universidades. Em janeiro de 2005, o Ministério da Educação entregou à Casa Civil uma proposta de medida provisória para estimular as universidades federais a adotar o sistema de cotas para negros em seus vestibulares. A medida propôs o respeito à autonomia universitária, cabendo à instituição decidir se reserva ou não vagas e em qual proporção, além da criação do Pró-Negro, um programa de apoio financeiro às universidades que adotarem o regime de cotas e da implementação de uma coordenação de inclusão social no MEC. No fim de janeiro de 2005, o governo decidiu voltar atrás e encaminhar a proposta por meio de projeto de lei para o Congresso, promovendo maior debate sobre o tema.[28]

Com a aprovação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, verificou-se

[26] A esse respeito, ver PAIXÃO, M. *As 41 medidas no âmbito do poder executivo, durante o governo FHC*. Conferências pela promoção da igualdade racial distribuídas por nove ministérios (Educação, Relações Exteriores, Cultura, Saúde, Justiça, Desenvolvimento Agrário, Planejamento, Orçamento e Gestão, Trabalho e Emprego) e a Secretaria de Comunicação da Presidência, 2006 (disponível em http://www.lppuerj.net/olped/documentos/ppcor/0339.pdf).

[27] WERNECK, J. *A luta continua: o combate ao racismo no Brasil pós-Durban*, 2006 (disponível em www.dialogoscontraoracismo.org.br/forms/imprensa.aspx).

[28] SILVÉRIO, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. In: SANTOS, S. A. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

Negro e educ_5D.indd 304 8/8/07 10:59:16 PM

uma grande diversificação do sistema de educação superior, destacando-se a contradição dos pólos públicos e privados, tanto na sociedade civil quanto no Estado. Na tabela 2, podemos verificar a expansão das instituições privadas, dos cursos e das matrículas se contrapondo consideravelmente ao número de instituições públicas.

Tabela 2. Percentuais de instituições, cursos e matrículas de graduação presencial segundo a categoria administrativa entre 1996 e 2004

ANO	INSTITUIÇÕES (%)		CURSOS (%)		MATRÍCULAS	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
1996	22,9	77,1	44,8	55,2	39,4	60,6
2004	11,1	88,9	33,6	66,4	28,3	71,7

Fonte: Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deas)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC, 2004.

O crescimento quantitativo dessas instituições não significa necessariamente o crescimento da qualidade de ensino. Apesar da expansão de instituições privadas de ensino superior ocorrida nas décadas passadas, observa-se que as elas não atendem à tríplice função da universidade (ensino, pesquisa e extensão). Essas instituições se sujeitam às leis do mercado como uma grande empresa, em que o aluno é o cliente, e o dono da instituição é o dono do capital.

Nos últimos anos, especialmente na área federal, esses recursos têm se mostrado insuficientes para financiar as atividades das instituições públicas, que passaram a enfrentar uma séria crise de sustentabilidade, que atinge desde a manutenção das suas instalações, passa pela renovação de quadros de pessoal e torna inviável qualquer projeto significativo de assistência financeira ao estudante carente. Esse último aspecto também afeta o sistema privado, que, por concentrar um alto percentual de cursos noturnos, tem dado conta da oferta de formação superior a estudantes trabalhadores, os quais, por força das flutuações do mercado de trabalho, se tornam inadimplentes, afetando a arrecadação das entidades mantenedoras.[29]

Nesse contexto, a implantação do Prouni se antecipou ao anteprojeto de lei que trata da reforma universitária, em trâmite Congresso Nacional no âmbito das pressões advindas da reforma do Estado e das orientações emanadas nos organismos multilaterais, notadamente o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC). O acirramento do modelo neoliberal, especialmente nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, colocou na pauta de negociação a reforma da educação superior como uma exigência para a concessão de empréstimos desses organismos, cuja perspectiva coloca o terceiro nível de educação não necessariamente sob a responsabilidade do Estado.

Em setembro de 2004, o Prouni foi editado pela Medida Provisória 213/2004 e normatizado pela Lei 11.096/2005, dispondo sobre a concessão de bolsas nos cursos de graduação e seqüenciais de formação específica das instituições privadas de educação superior integrais e parciais para estudantes de baixa renda oriundos da rede pública de ensino que tenham prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em contrapartida, o governo oferece a isenção de alguns tributos[30] às instituições que aderirem ao Programa.

Em seu inciso II, a Lei 11.096/2005 prevê um percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas ou negros. O percentual deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos na respectiva unidade da Federação segundo o último censo do IBGE.

Em relação à proposta do Prouni especificamente, alguns segmentos da educação e

[29] MACEDO, A. R. *et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira.* Rio de Janeiro: Cesgranrio, 2005.

[30] Para uma discussão mais aprofundada sobre a política fiscal e o financiamento do Prouni, ver CARVALHO, J. J. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. O negro na universidade. *Novos toques*, n. 5, p. 80-99. Salvador, 2006.

Negro e educ_5D.indd 305 8/8/07 10:59:18 PM

da sociedade que se opõem ao Programa alegando que as recentes medidas legais afetam a educação superior e indicam que a adesão do governo Lula a concepções neoliberais e às orientações de agências como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial não se restringe à área econômica, mas se espraia por setores estratégicos ditos sociais. No campo educacional, verifica-se não só o sucateamento das universidades públicas e dos institutos de pesquisa, mas também a intensificação do processo de privatização, já bem avançado nos dias de hoje, a aceleração da transferência de recursos públicos para interesses privados e a deterioração da qualidade do ensino. Nesse sentido, Roberto Leher entende que:

> Hoje, o setor privado da educação superior conta com uma inadimplência da ordem de 35% a 40% de acordo com as entidades patronais. Elas não têm mais como ampliar o número de estudantes, pois os jovens das classes mais baixas não têm poder aquisitivo para comprar serviços educacionais. Hoje, o número de vagas oferecido pelas instituições privadas já é mais ou menos semelhante ao número de concluintes do segundo grau. Às vezes, alguns deles até fazem um sacrifício e ficam um, dois semestres, e depois evadem ou ficam inadimplentes. O Prouni é uma operação de salvamento para o setor privado. As grandes empresas educacionais, que atendem as elites, não têm muito interesse no programa, não querem ofertar vagas para alunos de baixo poder aquisitivo que sequer vão poder pagar 50% das bolsas. No entanto, para as instituições de menor qualidade, que contam com um alto índice de inadimplência, isso é uma espécie de bóia de salvação num setor que vive uma crise profunda. É razoável, porém, que o Estado socorra instituições privadas em detrimento ao direito da juventude, do povo brasileiro, de acesso à educação pública e gratuita? Essa é a pergunta fundamental.[31]

A objeção feita de maneira incisiva é o fato de que, em vez de abrir vagas na educação superior mediante a expansão das universidades públicas com investimento de verbas necessárias, o Ministério de Educação transfere recursos equivalentes para as instituições privadas por meio da isenção prevista no artigo 8º da Medida Provisória 213/2004. O MEC afirma que essa opção visa salvar as instituições privadas de ensino superior da alta inadimplência e atender aos ditames do Banco Mundial, desconfigurando a educação superior pública ao tratá-la de forma equivalente à privada, ressaltam que os alunos das regiões mais pobres do País não são beneficiados, tendo em vista que existem poucas instituições privadas, com isso, o objetivo do Programa não seria alcançado.

Também apontado como negativo é o fato de o Prouni ser "um programa de compra de vagas" pelo governo federal. As instituições privadas de ensino com ou sem fins lucrativos que aderirem a ele se comprometem a oferecer 10% das vagas a estudantes de baixa renda.
Em troca, as instituições privadas passam a gozar de isenção total de impostos e contribuições federais (IR, Confins, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, contribuição ao PIS/Pasep), válida por dez anos, sem que passem por outra avaliação além daquela que assegurou sua entrada no sistema (artigo 8º). Trata-se, portanto, de uma opção política deliberada, na linha sugerida pelo Banco Mundial, que desconstitui o ensino superior público, fazendo parecer que o ensino superior privado lhe é equivalente.[32]

Fernando Haddad, ministro da Educação, defende o Programa ressaltando que, de 1988 a 2004, as instituições de ensino superior sem fins lucrativos, que respondem por 85% das matrículas, amparadas pelos artigos 150 (inciso VI, alínea c) e 195 (parágrafo 7º) da Constituição Federal, gozaram de isenções fiscais sem nenhuma regulação do Poder Público. O acórdão do STF de 1991 garantia o gozo das isenções enquanto perdurasse essa situação. Haddad ressalta ainda que, até 2004, as instituições de ensino superior concediam bolsas de estudo, mas eram elas que definiam quem seriam os beneficiários, os cursos disponíveis, o número de

[31] LEHER, R. Prouni é "bóia de salvação" do ensino privado. *Reforma Universitária*, caderno 3. Recife: ADUFEPE/SSIND, 2004; p. 44.

[32] ESTEVAM, P. *Prouni põe mec a reboque do Banco Mundial*, 2005 (disponível em http://www.carb.ufba.br/artigos).

bolsas e os descontos concedidos. Raramente, era concedida bolsa integral e quase nunca no curso de medicina.[33]

Para Leher, o governo que teve o mérito de dar sensibilidade a essa questão do acesso às universidades utiliza um mecanismo que desqualifica o próprio conceito de ação afirmativa, tendo em vista que:

> O número de vagas previstas no Prouni é absolutamente irrisório; com a nova MP, esse número caiu muito em relação ao projeto original do MEC, que previa 300 mil vagas a serem criadas em três ou quatro anos. Atualmente, trabalham com uma meta de 120 mil vagas. Essa MP não vai sequer arranhar o problema do acesso às universidades. Primeiro, porque são pouquíssimas vagas garantidas, o que não garante a democratização do acesso: hoje, de cada 100 jovens de 18 a 24 anos, 9 estão matriculados em alguma instituição de ensino superior. Com o Prouni, esse índice chegará a 10, até 12 de cada 100 jovens de 18 a 24 anos, o que não modifica a exclusão dos setores mais pobres.[34]

Considera-se negativo ainda o fato de que o MEC desconhece o perfil das faculdades que aderiram ao Prouni. Pesquisa realizada pelo jornal *Correio Brasiliense* em 2004 revela que apenas 13 das 37 instituições que aderiram ao Programa foram avaliadas pelo Ministério da Educação. O levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostra que, das 37 instituições que já fazem parte do Prouni, 24 (75%) nunca foram avaliadas pelo MEC. Das 13 (35%) que participaram do Provão, método de avaliação criado pelo governo FHC em 1996 e usado até ano passado, a maioria obteve como resultado as notas C, D e E. Dos 68 cursos avaliados, 21 ficaram com as menções D e E, as piores possíveis. Apenas 3 receberam nota A, a maior menção.

De acordo com o Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos iniciou o ano de 2005 oferecendo 112 mil vagas para estudantes de baixa renda nas instituições particulares de ensino superior e 138 mil vagas em 2006, como mostra a tabela 3.

Tabela 3. Bolsas ofertadas pelas universidades e número de alunos inscritos em 2006

NÚMERO DE BOLSAS OFERTADAS		Integrais	Parciais	Número de inscritos
2005	112.275	71.905	40.370	340.000
2006	138.668	98.698	39.970	910.000

Fonte: Dados do Prouni disponíveis em http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/.

A cada ano, o número de estudantes que buscam o auxílio do Prouni aumenta consideravelmente, e o número de vagas não está comportando toda essa demanda. Enquanto o governo federal expressa na mídia números satisfatórios de atendimento, a realidade não condiz com o propalado. Muitos estão tentando ingressar na educação superior por meio do Prouni pela segunda vez, e, apesar de se enquadrarem no perfil do Programa, não conseguem o benefício. Outro aspecto a ser considerado é o crescimento expressivo dos números de inscritos no Enem, um dos requisitos para concorrer à bolsa. Segundo o Inep, em 2004, foram 1.547.222 inscritos e, em 2005, esse número chegou a 3.004.491, registrando um acréscimo de 94%.

É importante ressaltar que, pelo pouco tempo de criação do Programa e em razão da falta de informações sistematizadas com dados que revelem, por exemplo, o total de bolsas das instituições de ensino superior que aderiram ao Programa, os cursos disponíveis, o perfil socioeconômico dos bolsistas, as taxas de evasão e o desempenho acadêmico dificultam pesquisas mais aprofundadas, conforme alertam Catani, Hey e Gilioli.[35]

No Mato Grosso do Sul, verifica-se a mesma distorção observada no Brasil, conforme dados da tabela 4.

[33] HADDAD, F. *Prouni*. São Paulo, 2006 (disponível em www.debatesfolha2006).

[34] LEHER, 2004; p. 43.

[35] CATANI, A. M.; HEY A. P.; GILIOLI, R. S. *Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?*, 2006 (mimeo.).

Tabela 4. Presença da cor/raça na sociedade e no *campus*, 2005

MATO GROSSO DO SUL		
Cor / Raça	**% na população**	**% no *campus***
Branca	48,1	65,8
Preta	3,9	3,8
Amarela	0,4	2,8
Parda	47,2	25,4
Indígena	0,2	1,7
Sem declaração	–	0,6

Fonte: Inep/Deas/MEC, 2005.

Em relação aos negros, o Mato Grosso do Sul apresenta percentual um pouco mais elevado que o do Brasil. Enquanto no País os negros (pardos e pretos) representam 46,9% da população, no Mato Grosso do Sul esse número chega a 51,1%. Nos *campi* das universidades brasileiras, a presença dos negros é de 24,1%, em Mato Grosso do Sul, ela chega a 29,2%. Mas é preciso ressaltar que, em ambos os casos, no Estado do Mato Grosso do Sul e no Brasil, a presença dos brancos é maior (48,1% e 50%, respectivamente) e que essa presença também se acentua nos *campi*: 65,8% e 72,9%. Os dados do Inep revelam ainda que o número de formandos brancos aumenta para 76,4% no Brasil, acentuando uma desigualdade maior que na sociedade. Portanto, os dados evidenciam a necessidade de políticas públicas efetivas nesse sentido, sob pena de a universidade brasileira continuar sendo mais excludente que a própria sociedade.[36]

No ano de 2005, o Prouni concedeu ao Estado do Mato Grosso do Sul um total de 1.731 bolsas, das quais 1.137 eram integrais e 594, parciais. Em 2006, 1.792 integrais e 471 parciais, num total de 2.263, indicando um crescimento de aproximadamente 30%. Na cidade de Campo Grande, em 2005, foram concedidas 969 bolsas, das quais 662 integrais e 307 parciais. Em 2006, 1.032 bolsas foram concedidas, das quais 985 eram bolsas integrais e 47, bolsas parciais, correspondendo a um crescimento anual de aproximadamente 5%.[37]

Segundo Corbucci[38], o Prouni constitui uma iniciativa, ainda que de forma tímida, de redistribuição indireta de renda ao transferir recursos de isenção fiscal a estratos populacionais mais pobres, já que tais recursos, caso fossem arrecadados, não beneficiariam necessariamente esses grupos sociais. Entretanto, ressaltamos que, se esses recursos fossem recolhidos e destinados à expansão e à melhoria das universidades públicas (que já contam a política de cotas), poderiam beneficiar os estudantes pobres.

DA ANÁLISE DOS DADOS

A fase das entrevistas, um dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, objetivou observar o grau de conhecimento dos alunos em relação ao objeto deste estudo. Para tanto, apresentamos a seguinte pergunta: O que são ações afirmativas?

Nas entrevistas, é possível perceber que alguns alunos não souberam expressar o significado de ações afirmativas. Verificamos a presença de três entendimentos distintos: política que favoreceu determinada camada da população; sinônimo de política de cotas; o Prouni ignora o sentido real dessas ações (Quadro 1).

Os depoimentos dos alunos comprovaram o caráter excludente da educação formal de que os negros são as principais vítimas. O Estado não garante a educação universal de qualidade, mas canaliza e "financia" recursos a instituições

[36] Dados disponíveis em www.inep.gov.br/informativo/informativo130.htm.

[37] Dados disponíveis em http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni.

[38] CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de Reforma. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88. São Paulo/Campinas: Cortez/Cedes, 2004.

privadas que gozam de renúncia fiscal, conseqüentemente, não oferece um ensino de qualidade. Nesse sentido, Gomes ressalta que:

> O ensino superior de qualidade no Brasil está quase inteiramente nas mãos do Estado. E o que faz o Estado nesse domínio? Institui um mecanismo de seleção que vai justamente propiciar a exclusividade do acesso, sobretudo aos cursos de maior prestígio e aptos a assegurar um bom futuro profissional àqueles que se beneficiaram do processo de exclusão mencionado, isto é, os financeiramente bem aquinhoados.
> O vestibular, esse mecanismo intrinsecamente inútil sob a ótica do aprendizado, não tem outro objetivo que não o de "excluir". Mais precisamente, o de excluir os socialmente fragilizados, de sorte a permitir que os recursos públicos destinados à educação (canalizados tanto para as instituições públicas quanto para as de caráter comercial) sejam gastos não em prol de todos, mas para benefício de poucos.[39]

Agir afirmativamente não se limita às cotas nem representa a compra de vagas em universidades, sendo imprescindível que o Estado reconheça a existência da discriminação racial, seus efeitos e suas vítimas e eleja uma política apta a enfrentar, transformando essa luta em uma política de Estado.

Para identificar as concepções dos alunos acerca do Programa Universidade para Todos, apresentamos a seguinte questão:
O que significa ser aluno bolsista do Prouni?

Como se observa no quadro 2, os alunos bolsistas não possuem conhecimento sobre o significado de estarem matriculados em instituições de ensino que possibilitaram o ingresso, mas não garantem a sua permanência, apenas com o benefício da bolsa. Os depoimentos, por sua vez, revelam a incorporação do discurso do Ministério de Educação ao apontar o Programa como solução para as camadas populares e aos

Quadro 1. Concepção dos alunos sobre as ações afirmativas

Tem conhecimento	Não possui conhecimento
É uma ótima oportunidade de ingressar no curso superior. Sem essa oportunidade, seria muito difícil, pois já tenho 32 anos, tenho um filho de 10 anos e preciso sustentar a minha família, preocupo-me com a educação dele. Fico triste quando ouço críticas ao Programa ou às cotas. Percebo que até mesmo os professores são contra, apesar de não se manifestarem declaradamente. Acho que eles confundem a posição partidária com a política do PT. (Aluno de direito, 2006)	Já ouvi falar, mas não sei o que é. (Aluna de pedagogia)
Significa uma oportunidade jamais vista no País, é um grande avanço, inovador. É a melhor coisa para ter formação superior para mim que não possuía nenhuma expectativa de ingressar na universidade um dia, devido à minha condição social, baixa renda. Eu visto a camisa do Prouni. (Aluna de direito, 2006)	Não sei com clareza o que vêm a ser essas ações. (Aluna de pedagogia)
No meu ponto de vista, é para que determinados grupos sociais tenham acesso a educação, saúde e melhores condições de vida. (Aluno de direito)	Não exatamente, mas acredito ser algo implantado e que tenha dado certo. (Aluna de pedagogia)

Quadro 2. Percepção dos alunos sobre o Prouni

Alunos do curso de pedagogia	Alunos do curso de direito
Significa que você teve um bom objetivo no seu desenvolvimento no Enem e atingiu a média alcançada e que você não tem condições financeiras de custear sua faculdade, custear seus estudos.	Eu tirava notas boas nos simulados, mas não conseguia ser aprovada no vestibular. Então, eu tenho certeza de que estou num momento muito bom e, se eu estou aqui hoje, é por conta do Enem e ao projeto também.
É um privilégio, vendo que a concorrência para o Prouni é muito grande. Então, para mim, é um grande privilégio ser aluna bolsista do Prouni.	Eu já teria parado, porque eu iniciei o curso e não tinha o Prouni. Estava ficando difícil, e graças ao Programa eu consegui dar seqüência ao curso.
Significa ter a chance de cursar o ensino superior.	Significa uma grande conquista, porque na minha família somos oito, com tios primos, primas, e o único que entrou na faculdade fui eu. Então, não tenho mais nada para falar.
Não, eu não estaria cursando a faculdade de maneira nenhuma, porque não tenho condições.	Bom, é a possibilidade de novos caminhos.

[39] GOMES, 2005.

alunos negros, visando à democratização do ensino superior e a redução das desigualdades no País.

De acordo com Coggiola[40], das 1.477 vagas existentes nas universidades privadas, apenas 924 mil estão ocupadas, isso significa que, no sistema privado, há mais de 40 mil vagas ociosas. "Existe uma crise de sobreprodução", e o Estado entra em cena para evitar a falência das instituições privadas em vez de investir (melhorar o sistema público). A proposta do Prouni cria um mercado propício para o setor privado, apoiado pelo Estado, que fecha os olhos para os problemas crônicos da sociedade.

Outro aspecto presente nas entrevistas dos alunos é a não-aprovação no vestibular e as dificuldades financeiras. Isso demonstra o pouco preparado do alunado oriundo das camadas populares, que não possui ensino de qualidade. Outro nó a ser desfeito pelo MEC é questão da qualidade do ensino oferecido pelas instituições de ensino particular que aderiram ao Programa. Embora seja apresentada a condição de ser considerado suficiente em três avaliações consecutivas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), para se manter no Programa, é pouco provável que as instituições sejam punidas ou desvinculadas, visto que atendem ao objetivo do governo federal de incentivar o setor privado para aumentar as matrículas no ensino superior, fundamentado pelo discurso do binômio democratização/inclusão e da garantia de acesso a esse nível de ensino.
A esse respeito, Davies entende que:

> São muitas as debilidades do Prouni. A mais grave, sobretudo num governo que alegava defender a escola pública, é que representa a desresponsabilização do governo federal com a expansão do ensino superior público e o incentivo à iniciativa privada, que contou e ainda conta com muitos estímulos por parte do Poder dito Público. Outra é que parte do pressuposto de que o estudante carente pode ficar numa instituição de ensino superior de pior qualidade, como é o caso das privadas de modo geral. Em outras palavras, o estudante pobre deve se contentar com uma instituição de ensino superior pobre, embora o PL afirme que uma condição parar a instituição de ensino superior participar do programa é que esteja avaliada satisfatoriamente pelo Sinaes.[41]

Outro aspecto revelado pelos depoimentos dos alunos é o orgulho da família pelo ingresso de um de seus integrantes na educação superior. O aluno negro que ingressa nesse nível de ensino passa a ser um exemplo vivo de ascensão social, política e cultural. A presença de representantes de minorias em situações ocupadas preponderantemente pelos brancos pode estimular as gerações mais jovens, que neles veriam um exemplo a ser seguido, mas, por outro lado, sinalizaria a essas novas gerações o vencimento dos limites impostos à população negra pela segregação social.

Outro aluno entrevistado assegura que "é a possibilidade de novos caminhos", argumento que revela a crença de que, simplesmente por cursar o ensino superior, ele poderá construir uma história diferente, melhor do que a de sua família, que certamente enfrentou e enfrentará a discriminação nas relações de emprego e na educação, tão flagrante e incontestável em nossa sociedade, a denominada discriminação presumida, como disciplina Gomes, ao considerar que:

> Dados empíricos às vezes de simples constatação são suficientes para demonstrar a existência dessa modalidade de discriminação. Entre esses, o mais intuitivo e eficaz é a chamada disparidade estatística. Elemento de análise de extrema eficácia na aferição da discriminação na educação e nas relações de emprego, a disparidade estatística consiste basicamente em demonstrar a ausência ou a sub-representação de certas minorias em determinados setores de atividade. Assim, a ausência ou a presença meramente simbólica de negros ou mulheres em certas profissões, em certos cargos e em certos estabelecimentos de ensino constituirá indicação de discriminação presumida caso o percentual de presença desses grupos em tais atividades ou estabelecimentos seja manifestamente incompatível com a representação percentual do respectivo grupo na sociedade ou no respectivo mercado de trabalho.[42]

[40] COGIOLLA, O. A reforma universitária. *Reforma Universitária*, caderno 3. Recife: Adufepe/SSIND, 2004.

[41] DAVIES, N. O financiamento da educação superior no governo Lula: uma loteria? *Reforma Universitária*, caderno 3. Recife: Adufepe/SSIND, 2004.

[42] GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade". In: CAVALHEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Summus, 2001; p. 31.

Negro e educ_5D.indd 310 8/8/07 10:59:22 PM

Os depoimentos também revelam a crença de que, ao cursar a educação superior, há melhores chances no mercado de trabalho. Contudo, os dados contidos no documento intitulado "Procuram-se bons empregos: o mercado de trabalho na América Latina", elaborado na década de 1990, confirmam o desastre causado pela aplicação do receituário neoliberal na região, apesar de o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) não apresentar sequer uma singela autocrítica. Pelo contrário, o Banco ainda propõe novas medidas regressivas, persistindo na brutal ofensiva do capital pela precarização do trabalho. Segundo a pesquisa elaborada por uma equipe de 55 especialistas: a taxa média de desemprego aberto na região já supera 10% da força de trabalho; outros 45% dos trabalhadores latino-americanos se encontram no mercado informal, sem qualquer proteção social; um em cada dois ocupados recebe salário insuficiente para tirar a família do nível de pobreza; um em cada quatro assalariados troca de emprego por ano; as mulheres ganham em média 26% menos que os homens (no Brasil, esse índice é ainda mais aviltante, e essa diferença salarial chega a 46,78%). A dedução do estudo não é taxativa: a degradação do trabalho no continente se agravou. O próprio documento admite que o violento processo de abertura comercial imposto pelos organismos financeiros mundiais gerou a quebradeira das empresas nacionais e, conseqüentemente, o aumento do desemprego, a redução dos rendimentos e a perda de benefícios trabalhistas.[43]

Para atender ao segundo objetivo de nossa pesquisa no sentido de averiguar os possíveis obstáculos enfrentados pelos alunos em relação ao preconceito e à discriminação, apresentamos as seguintes questões: Você considera que há discriminação no Brasil? Você já foi vítima de discriminação racial na sociedade ou na universidade?

A totalidade dos alunos entrevistados considera que existe discriminação racial no Brasil. Na educação superior, essa situação não é diferente. Dos alunos entrevistados, 53% afirmaram ter vivenciado situação de preconceito e de racismo na universidade, como nos revelam os depoimentos a seguir:

> Fatos já aconteceram em relação à cor da minha pele, sim. Tanto é que, devido ao caso que aconteceu, com uma colega de sala... Era o início da discussão sobre as cotas em universidade públicas, e nem era aqui no centro acadêmico, ou de universidade particular, e uma acadêmica que tem aproximadamente 56 anos de idade disse: "O que essa pretaiada quer?". Foi impressionante, porque ela falou como se eu não existisse ali ou, se existisse, ela não estava nem aí. Eu disse a ela que não era dessa forma e que ela estava desqualificada para discutir o assunto, porque, a partir do momento que a gente aborda um tema, tem que conhecer os prós e os contras. Devido a esse fato, eu comuniquei ao doutor Aleixo Paraguassu, que compareceu na instituição e falou sobre as políticas de cotas adotadas nas épocas passadas, que não eram específicas para os negros. Mesmo assim, a colega ficou tratando o assunto de forma banal, sem importância. (Aluno do curso de direito)

> Sim, eu sofri discriminação por parte do *meu cabelo ser ruim*, cabelo de negro, e por parte dos meus próprios companheiros. Verdade![44] (Aluno do curso de direito)

Em toda a sua trajetória educacional, constata-se que os alunos negros são discriminados pelo seu fenótipo e enfrentam o desafio de construir sua identidade num universo assentado numa ideologia racial que faz do predicado branco e da brancura o sujeito universal e essencial. O padrão branco é sinônimo de pureza, nobreza estética, sabedoria científica e da idéia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiúra, os conflitos, enfim, tudo o que possui característica negativa, é negro.

Gomes destaca o importante papel desempenhado pela dupla "cabelo e cor da pele" na construção da identidade negra no Brasil e a importância destes, sobretudo do cabelo, da

[43] BORGES, A. *O BID e o desemprego no continente*, 2004 (disponível em http://www.economiabr.net/colunas).

[44] (Grifo da autora).

maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, inclusive aquele que consegue algum tipo de ascensão social.[45] Objeto de constante insatisfação, principalmente das mulheres, o cabelo crespo não é visto somente como marca de inferioridade. Nos espaços pesquisados, ele é manipulado, tratado, pensado e discutido na perspectiva de uma revalorização, o que não elimina a presença das contradições e das tensões próprias do processo identitário do negro e da negra brasileiros. Embora as ideologias raciais e sua presença na sociedade brasileira venham sofrendo mudanças e questionamentos e tenham sido confrontadas pelos movimentos negros e por cientistas sociais, a herança do racismo biológico ainda continua presente e pode ser observada nos comentários diários feitos por pessoas de diferentes segmentos étnico-raciais e pelo próprio negro sobre a textura do seu cabelo e a cor da sua pele.

A discriminação racial é a operacionalização do racismo e do preconceito, é o tratamento diferenciado dado a certos grupos étnicos de forma a ignorar os seus direitos e a propiciar privilégios ao grupo que se coloca em posição de superioridade. No Brasil, tanto o preconceito quanto à discriminação racial produzem efeitos perversos na vida da população negra, os quais se manifestam desde a vida familiar, na infância, na adolescência, até a esfera da sociedade política, na educação e no trabalho.

Questionamos os alunos sobre a implementação de reserva de vagas para negros nas instituições de educação superior por meio do sistema de cotas com o objetivo de averiguar o entendimento deles sobre esse assunto. Embora as ações afirmativas, as políticas de cota e o Prouni não sejam políticas idênticas e com os mesmos objetivos, o senso comum da população, a mídia e os artigos de jornais e revistas, intencionalmente ou não, as consideram sinônimas. Nesse sentido, apresentamos a seguinte pergunta: Você concorda com a implementação de políticas de cotas?

Os entrevistados entendem que as cotas permitirão a redução das desigualdades entre negros e brancos, possibilitando o acesso à educação e ao mercado de trabalho, e reforçam a idéia de que, com essa estratégia, os negros brasileiros poderão ter, no futuro, condições dignas de vida, passando a fazer parte da elite científica, intelectual e política deste país.

As respostas destacadas no quadro 3 denunciam o equívoco dos alunos ao considerar o Prouni

Quadro 3. Opinião dos alunos sobre as políticas de cotas para negros

É, eu concordo com a implementação das vagas, porque possibilitará a igualdade racial no Brasil. (Aluna de pedagogia)	Sim, eu concordo, porque é mais uma chance de todas as pessoas ingressarem no ensino superior. Todos têm esse direito. (Aluno de direito)
Acho que tudo que vier para ajudar a população pobre, de baixa renda, negros, o pessoal que não consegue emprego, não consegue pagar uma faculdade, não consegue entrar na Federal, então essa política tem que diminuir essa desigualdade. (Aluna de direito)	Concordo, sim, porque hoje em dia é difícil, parece que, para emprego, geralmente, entre um negro e um branco, escolhem mais o branco. Então, eu acho que sempre ajuda. (Aluna de pedagogia)
Eu concordo com qualquer política que tende a melhorar, se for para colocar cotas, universidade só para negros, universidade só para índios, se for para tentar atingir essa igualdade, vale tudo, porque a educação é um direito do cidadão. Então, tem que ser atingido esse objetivo, nem que seja pela reserva de vaga. Mesmo porque, se não começar, vão falar: "Você entrou porque você isso, porque aquilo". Se não começar, lá na frente, não vai resolver o problema, tem que começar de algum jeito. Pode até ser que hoje não tenha sido grande coisa, mas depois que passar, e a gente conseguir atingir essa igualdade, esqueçam! (Aluno de direito)	Eu também sou a favor de qualquer projeto que venha beneficiar as pessoas pobres, negras, indígenas, porque precisam. Elas têm que ter curso superior, sim, porque, se hoje eu estou aqui, eu vejo a realidade de outra maneira. No ano passado, eu pensei: "Tenho que fazer uma faculdade". Aí, eu me torturei de tanto estudar. "Eu vou estudar, eu tenho que fazer uma faculdade." Eu não aceitava a condição de não poder estudar em uma faculdade. Então, eu sou a favor que tenha projeto em instituições de nível superior, sim. (Aluna de pedagogia)
Sim, e para os indígenas também. Porém, a reserva de vagas deve ocorrer em todos os cursos. Do contrário, haverá discriminação, *da mesma forma quando o negro só pode ingressar nos cursos em que sejam de interesse das instituições e não do aluno*. (Aluna de direito)	Eu sou a favor, mas não por uma questão de ser negro ou índio, mas por beneficiar as pessoas carentes. *Como o Prouni, que deu oportunidade a todos os que possuem baixa renda, porque, lá na favela, não tem só negro e índio, todos merecem uma chance de entrar numa faculdade*, porque chegar lá eu acho que é até fácil, você estuda, se rala e consegue, mas ficar lá é que é o difícil. (Aluna de direito)

[45] GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa: aspectos jurídicos e racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Peirópolis/Abong, 2002; p. 97-111.

Negro e educ_5D.indd 312 8/8/07 10:59:23 PM

como sinônimo de cotas e o conhecimento deles sobre a limitação do Programa, que não exige das instituições de ensino o percentual de vagas em todos os cursos, mas somente naqueles que possuem vagas ociosas. Isso reforça a discussão apresentada anteriormente (a relação entre público e privado) de que o Programa atende primeiramente aos interesses das instituições particulares, contrariando o discurso demagogo do Ministério da Educação no que se refere à inclusão, ao acesso e à democratização da educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco principal investigar o Programa Universidade para Todos e a inserção de negros nos cursos de direito e pedagogia do período noturno em duas instituições privadas de ensino superior. Para responder ao problema que nos motivou a realizar a pesquisa indagamos: O Programa Universidade para Todos é uma política de ação afirmativa para inserção de negros no ensino superior? Quais os possíveis obstáculos enfrentados pelos alunos?

A pesquisa comprovou que o Prouni não se constitui como uma política de ação afirmativa, pois se trata de uma medida adotada pelo governo, coerente com a nova lógica das finanças públicas, o aumento de vagas ociosas nas instituições privadas de ensino e o alto grau de inadimplência, combinados à procura do ensino superior por parte da população de baixa renda.

Essa medida reforça a história da educação brasileira, que tem sido não só de descompromisso dos governos com a educação pública, mas também de incentivo direto e indireto às instituições privadas, que recebem benefícios da isenção fiscal e uma série de recursos públicos. Desse modo, existe uma contradição no *slogan* "Universidade para Todos", visto que o Programa atende a uma pequena parcela da população, revelando duas condutas tipicamente neoliberais: a primeira é o fato de que, ao focalizar as ações e os gastos públicos em grupos supostamente mais carentes, não se privilegia a universalização do acesso; a segunda, ao transferir a educação e outros serviços públicos para o setor privado, configura-se cada vez mais a omissão do papel do Estado.

A implantação do Prouni por meio de uma medida provisória recebeu críticas de diversos setores que condenam essa postura do governo por entender que essa medida não resolverá o problema da distribuição desigual dos bens educacionais no País. Esses setores alegam que, além de promover a privatização, o Programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior de qualidade aos setores populares. Corroborando com esse entendimento, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) destacou em um manifesto que:

> (...) os excluídos da educação superior brasileira não querem apenas uma oportunidade de acesso à graduação: o que de fato querem é a igualdade de oportunidade para a obtenção de formação superior qualificada. E essa condição, como mostram os números e a experiência histórica, é oferecida pelo sistema público de educação superior. O que garante a inclusão social duradoura não é a simples (e absolutamente necessária) expansão da oferta de vagas, mas a qualidade e a pertinência da formação. O Poder Público não pode patrocinar a oferta de oportunidades desiguais de acesso à educação superior. Aos pobres, aos negros, aos pardos, aos índios e a tantos outros setores excluídos da educação superior, deve-se oferecer oportunidade igual de formação qualificada, o que se faz através do fortalecimento da educação pública e da ampliação da oportunidade de acesso republicano ("pela porta da frente") à formação superior.[46]

Nesse contexto, há um risco de que a discussão em torno do Prouni ocupe o lugar do projeto da reforma universitária, de que o acesso ao ensino superior de qualidade, aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pela universidade deixe de ser um direito de todos

[46] ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Reforma Universitária*. Documento da Andifes, 2004 (disponível em http//www.unb.br/acs/unbagencia).

os cidadãos e de que, para atender à lógica do mercado, a oferta de serviços seja reduzida.

Dessa forma, pensar em ações afirmativas e cotas para estudantes negros na perspectiva de reparação das injustiças históricas significa rever os sentidos de universalização e acesso. A democratização da educação superior deve garantir o ingresso e a permanência em instituições públicas e de qualidade. Carvalho reforça esse entendimento ao afirmar que:

> (...) a questão do acesso à educação superior permanece em aberto. Considerando-se sua legitimidade social, o Programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, uma chance real de ascensão social para poucos que estudaram no seleto grupo de instituições privadas de qualidade. Mas, para a maioria, cuja porta de entrada se encontra em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o Programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida. Ademais, a gratuidade integral ou parcial para estudar não é suficiente para seus beneficiários, os quais necessitam de assistência estudantil, o que apenas as instituições públicas ainda podem oferecer.[47]

A adoção de medidas afirmativas apoiadas em políticas compensatórias e distributivas se consubstancia num instrumento valoroso de promoção social e, nesse contexto, encontra abrigo no princípio da igualdade material. De outro lado, também revela que a sociedade brasileira é preconceituosa e racista. O mito da democracia racial brasileira legitima as desigualdades raciais e impede que a situação real se transforme numa questão pública. A harmonia racial tem sido utilizada pela elite do País para enaltecer a sociedade multirracial brasileira, mas restringe as oportunidades econômicas, educacionais, sociais e políticas dos negros, o que contribui para perpetuar o passado no presente e impede a existência e o surgimento de uma verdadeira democracia racial no Brasil. Para Telles, a luta do movimento negro causa profunda inquietação aos brancos das classes média e alta do Brasil, conscientes de que estão sentados no topo de uma sociedade muito tensa, em que a maioria da população sofre as aflições diárias da pobreza e da raça.[48]

A educação no Brasil se tornou o principal foco dos discursos políticos de eqüidade social. Por meio da educação, busca-se corrigir erros históricos de discriminação e desigualdade. As políticas de cota nas universidades federais, estaduais ou particulares não resolverão por si o problema da discriminação social e racial, ou seja, serão necessárias outras políticas públicas efetivas que proporcionem igualdades de condições para o acesso e a permanência desses estudantes na universidade.

Essas reflexões demonstram um quadro desafiador a ser enfrentado nas próximas décadas para livrar a educação superior brasileira do caráter privatista em curso desde a década de 1970 e dissolver a mercantilização consolidada na década de 1990 pela reforma do Estado brasileiro.

A democratização do ensino no Brasil também está fadada a produzir incluídos na educação superior, mas excluídos nas universidades e na vida social, pois as políticas que possibilitam o acesso à educação superior não podem ser tratadas de maneira isolada, devendo ser consideradas competentes para garantir o êxito do alunado e solucionar o problema das desigualdades em nosso país.

Enfim, este trabalho investigativo possibilitou uma análise da realidade brasileira quanto à educação superior e às políticas de democratização e acesso, bem como contribuiu para o conhecimento crítico de que o governo federal mais uma vez transfere para a sociedade civil sua responsabilidade de oferecer educação de qualidade e ao alcance de todos, atendendo ao modelo neoliberal e ao setor privado enquanto assiste o desmoronamento das instituições públicas de ensino.

A adoção de programas nos moldes do Prouni é incipiente e insuficiente para reverter esse quadro

[47] CARVALHO, 2006; p. 995.

[48] TELLES, E. *Racismo à brasileira.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

perverso de exclusão social e garantir o acesso à educação superior. De outro lado, os dados da pesquisa demonstraram que o Prouni possibilitou o acesso de negros à educação superior em instituições privadas e, sem a implantação desse programa, os bancos universitários continuariam ocupados pela população branca, e aos negros restaria a permanência numa classe social excluída e marcada pela desigualdade de oportunidades e de direitos.

Assim, constatamos que os sujeitos desta pesquisa estão obtendo êxito nos cursos, havendo apenas o registro de uma desistência. De certa forma, isso contraria a perspectiva de fracasso anunciada pela possível deficiência financeira ou de formação. Desse modo, infere-se que, para esse pequeno grupo, a inserção no ensino superior por meio do Programa possibilitará certa ascensão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDÉ, L. *Política de cotas: o nó da questão. Porque a polêmica está longe de se encerrar*, 2003 (disponível em http://www.educacaopublica.rj.gov.br).

ALMEIDA, D. C. Ações afirmativas e política de cotas são expressões sinônimas? *Boletim Jurídico*, ano 2, n. 93. Uberaba, 2006 (disponível em http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=361).

AMORIM, M. S. A constitucionalidade das cotas de inserção do negro no ensino superior. *Jus Navigandi*, ano 7, n. 65. Teresina, maio de 2003 (disponível em http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4032).

ANDREWS, G. R. Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação estatística. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 22, p. 47-83. Rio de Janeiro, setembro de 1992.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Reforma Universitária*. Documento da Andifes, 2004 (disponível em http//www.unb.br/acs/unbagencia).

BORGES, A. *O BID e o desemprego no continente*, 2004 (disponível em http://www.economiabr.net/colunas).

BITTAR, C. E. B.; ALMEIDA, G. A. *Curso de filosofia do direito*. São Paulo: Atlas, 2005.

CARVALHO, J. J. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. O negro na universidade. *Novos Toques*, n. 5, p. 80-99. Salvador, 2006.

_____. *As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras* (disponível em http://www.unb.br/ics/dan/Serie358empdf.pdf).

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CATANI, A. M.; HEY A. P.; GILIOLI, R. S. *Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?*, 2006 (mimeo.).

COGIOLLA, O. A reforma universitária. *Reforma Universitária*, caderno 3. Recife: ADUFEPE/SSIND, 2004.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de Reforma. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88. São Paulo/Campinas: Cortez/Cedes, 2004.

COSTA, J. F. "Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DAMATTA, R. "Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, J. (org.). Multiculturalismo *e racismo: uma comparação Brasil Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997; p. 69-76.

DAVIES, N. O financiamento da educação superior no governo Lula: uma loteria? *Reforma Universitária*, caderno 3. Recife: Adufepe/SSIND, 2004.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29. Rio de Janeiro, maio/ago. de 2005.

DURHAM, E. Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades. São Paulo: NUPS/USP, 2003.

ESTEVAM, P. *Prouni põe MEC a reboque do Banco Mundial*, 2005 (disponível em http://www.carb.ufba.br/artigos).

FOLHA DE S. PAULO ON-LINE. *São Paulo terá universidade com reserva para negros no ano*

que vem (disponível em http://www.folha.uol.com.br/folha).

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 8.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FRY, P.; MAGGIE, Y. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Enfoques Revista Eletrônica*, v. 1, n. 1, p. 93-117. Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, N. L. "Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALHEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Cabelo e cor da pele: uma dupla inseparável: multiculturalismo e a pedagogia multirracial. *Série Pensamento Negro em Educação*, v. 8. Núcleo de Estudos Negros, dezembro de 2002.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa: aspectos jurídicos e racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Peirópolis/Abong, 2002.

_____. *Ação afirmativa e princípio da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. "A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional. In: SANTOS, S. A. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC, 2005.

GUIMARÃES, A. S. "A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil". In: *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil–Estados Unidos*. Brasília: Paralelo, 1997.

_____. *Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil*. Comunicação ao Seminário Internacional "Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban". Ministério da Educação e Câmara Federal. Brasília, setembro de 2005 (disponível em http://www. fflch.usp.br/sociologia/asag/).

HADDAD, F. *Prouni*. São Paulo, 2006 (disponível em www.debatesfolha2006).

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão n. 807. Rio de Janeiro, 2001.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

LEHER, R. Prouni é "bóia de salvação" do ensino privado. *Reforma Universitária*, caderno 3. Recife: ADUFEPE/SSIND, 2004.

MACEDO, A. R. *et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira*. Rio de Janeiro: Cesgranrio, 2005.

MAXIMILIANO, C. *Hermenêutica e aplicação do direito*. 15.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Medida Provisória n. 213, de 10/9/2004. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos (Prouni) e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 2004 (disponível em www.mec.org.gov.br).

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional* versus *identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2000.

PAIXÃO, M. *As 41 medidas no âmbito do poder executivo, durante o governo FHC*. Conferências pela promoção da igualdade racial distribuídas por nove ministérios (Educação, Relações Exteriores, Cultura, Saúde, Justiça, Desenvolvimento Agrário, Planejamento, Orçamento e Gestão, Trabalho e Emprego) e a Secretaria de Comunicação da Presidência, 2006 (disponível em http://www.lppuerj.net/olped/documentos/ppcor/0339.pdf).

PARAGUASSU NETO, A. *Política de cotas na UEMS*. Palestra na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados, maio de 2003.

QUEIROZ, D. M. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livros, 2004.

SANTANA, O. *Ações afirmativas: limites e possibilidades*, 2006 (disponível em http://www.oliviasantana.org.br/mostraNoticia.asp).

SANTOS, S. A. (org.). *Ações afirmativas e combate*

ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, L. F. M. As políticas públicas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil e sua compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional. *Jus Navigandi*, ano 9, n. 598. Teresina, fevereiro de 2005 (disponível em http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.6357).

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. "A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade". In: SGUISSARDI, V. (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVÉRIO, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. In: SANTOS, S. A. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SISS, A. *Educação, cidadania e multiculturalismo* (disponível em http://www.anped.org.br/26/trabalhos/ahyassiss.rtf).

_____. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

TEIXEIRA, M. P. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, E. *Racismo à brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

WALTERS, R. "Racismo e ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil Estados Unidos*. Brasília: Paralelo XV, 1997.

WEDDERBURN, C. M. "Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas: perspectivas e considerações". In: SANTOS, S. A. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

WEISSKOPF, T. *Ação afirmativa traz eficiência econômica*, 2004 (disponível em http://oglobo.globo.com/economia/mat/2006/09/23/285811238.asp).

WERNECK, J. *A luta continua: o combate ao racismo no Brasil pós-Durban*, 2006 (disponível em www.dialogoscontraoracismo.org.br/forms/imprensa.aspx).

A Contribuição dos Estudos da Linguagem Para o Debate Sobre as Ações Afirmativas Para Negros no Brasil

KASSANDRA DA SILVA MUNIZ | Doutoranda em lingüística na Universidade Estadual de Campinas e integrante do Núcleo de Estudos Negros, em fase de implementação nesta universidade
kassymuniz@gmail.com

Orientadora | **Kanavillil Rajagopalan** (Unicamp)

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos discutir o papel da auto-identificação e da heteroidentificação nos debates sobre ações afirmativas para negros e negras no Brasil. Para além de repetir o trauma que palavras como "negro", "preto" e "afrodescendente" possuem no cenário político atual, esses termos adquiriram uma força política importante.

A análise dos documentos que propõem reserva de vagas nas quatro universidades avaliadas nesta pesquisa – Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade de Brasília (UnB) – mostrou que o papel da linguagem é primordial nesse debate, porque todas estipularam a auto-identificação como critério para saber quem pode ser beneficiado pela reserva de vagas, ação específica que abordaremos aqui. Além disso, a flutuação terminológica observada nos documentos revela não apenas escolhas lingüísticas, mas sobretudo a determinação de quem eles acham que devem se candidatar às vagas. Com isso, esses documentos determinam também quem é negro[1] no Brasil.

POLÍTICA, LINGUAGEM E IDENTIFICAÇÃO: IDENTIDADE ESTRATÉGICA

Acreditando que fazer ciência também envolva uma dimensão política (isso se não pudermos falar que esta é constitutiva daquela), nos colocamos as seguintes perguntas: Quem é esse negro que está no imaginário das pessoas quando se discutem essas questões? Qual a constituição e a especificidade da subjetividade dele? Que identidade o negro se auto-atribui e é atribuída a ele? Essas questões são importantes, porque, tratando de ações em prol dessa população, é necessário que saibamos a que sujeito estamos nos referindo quando pensamos no negro. Ainda é atual o debate sobre: se ser negro é uma questão de cor ou raça; se realmente existe a "categoria" negro, já que somos um povo mestiço; se o preconceito é racial ou social; entre outras questões que estão na base desses debates.

A questão na qual pretendemos nos concentrar aqui é no sentido de que, quando nos referindo a alguém dizendo: "Ele é negro" ou "Ela é negra", não

[1] Por acreditar que o termo "negro" esteja mais afinado com as reivindicações atuais da militância e da academia, o utilizaremos em todo o texto.

se trata puramente de uma constatação. A partir do momento que esse enunciado é proferido, estamos atribuindo uma identidade a esse sujeito, identidade que é sócio-historicamente construída.

Quando identificamos, por meio do processo de designação, alguém como negro, mulato, moreno, branco, etc., estamos seguindo essa mesma lógica. Daí, o grande problema dos estereótipos e de inscrever as pessoas em identidades congeladas e imutáveis. Assim, é necessário ter em mente que nenhum desses atos de fala, para usar a terminologia de Austin[2], são simplesmente constatações que fazemos a respeito da raça/cor das pessoas que estão sendo designadas. Ao falar sobre o discurso do ódio (como é o racista, o homofóbico, entre outros), Butler[3] defende a idéia de que mais que uma simples designação, alguns nomes carregam certa institucionalização, certa naturalização de uma idéia que não apenas comunica, mas também age no sentido de que transmite formas de conduta. Desse modo, se auto-identificar ou se heteroidentificar como negro ou negra não apenas comunica uma idéia como é em si uma forma de ação politicamente motivada. Na necessidade de nomearmos o mundo e as pessoas, está pressuposta a noção de classificação, tão cara ao pensamento eurocêntrico ocidental:

> Classificar, tanto como adicionar, é um reflexo de nosso pensamento cartesiano, é parte integrante da nossa maneira de observar o mundo. Classificar é substituir a diversidade infinita do real por um número limitado de categorias. Trata-se de um meio sumamente poderoso, não somente para compreender, mas também para submeter ou transformar a realidade. No entanto, é uma técnica totalmente subjetiva, que depende do indivíduo, que estabelece as regras do jogo e do meio sociocultural no qual se desenvolve este sujeito.[4]

Assim, nomear e ser nomeado é uma forma de conferir e constituir existência, subjetividade e identidade ao outro. A questão é que, ao mesmo tempo que confere e possibilita uma existência, a linguagem também a ameaça, justamente porque esse "constituir alguém" é um ato político. É interessante ter isso em mente, porque não falamos aqui "apenas" de uma agência de um sujeito, mas de uma agência da própria linguagem. No que se refere aos termos "negro", "negra", "preto", "preta" e a todos os seus afiliados e diminutivos, é interessante observar que, nesses casos, o contexto não é necessário ou, ao menos, não é uma condição *sine qua non* para que essas palavras configurem uma violência, uma agressão. Esses nomes "ofensivos", no dizer de Butler, ou essas "palavras que ferem", no dizer de Matsuda, independem do contexto, porque, no momento em que são proferidas, a historicidade delas é invocada e reconsolidada. Não se trata de saber em que contextos elas foram utilizadas, quem as empregou ou com que propósitos, a questão é que esses nomes instauram e carregam uma História, com H maiúsculo. Matsuda[5] afirma que, para certos grupos sociais historicamente discriminados e subordinados, as designações "negro", "mulher" e "homossexual", entre outras que "ferem", já possuem um *status* estrutural, institucional, e é essa naturalização que esses nomes sofrem ao longo da História que os fazem ser tão eficazes para discriminar, excluir ou deixar à margem dessa própria História. Como bem salienta Butler:

> O nome tem, dessa forma, uma historicidade que pode ser compreendida como a história que se tornou interna ao nome, que vem a constituir um significado contemporâneo ao nome: a sedimentação de seus usos se tornou parte do nome, uma sedimentação, uma repetição que congela, que dá ao nome a sua força.[6]

Mas a linguagem e seu poder de agência estão sempre nos exigindo novos questionamentos: Se

---

[2] AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

[3] BUTLER, J. Sovereign performatives in the contemporary scene of utterance. *Critical Inquiry*, v. 23, n. 2. Chicago, 1997b.

[4] SAUVAIN-DUGERDIL *apud* FUENTES, A. J. M. Siglo XXI: antropología, "razas" y racismo. *Catauro, Revista Cubana de Antropologia*, ano 4, n. 6, p. 40-41. Havana, jul./dez. de 2002. (Tradução da autora.)

[5] MATSUDA *apud* BUTLER, 1997b.

[6] BUTLER, 1997b; p. 36.

os atos de fala produzidos por esses nomes são ofensivos, como então é possível a apreensão desses nomes pelos negros? Uma resposta a isso, além do fato de nem a linguagem nem os sentidos serem fixos, talvez seja novamente relembrar que todo ato de fala é antes de tudo político. Essa questão da auto-identificação como negro, preto, *black* ou afrodescendente pelos que pertencem à raça e principalmente por aqueles que de alguma forma estão envolvidos com o movimento negro adquiriu uma força política muito importante. Ser heteroidentificado ou auto-identificado como "moreninho claro", "escuro", "pardo", "mulato" ou qualquer outra designação que "mascare" a identidade negra é algo repudiado por muitos. Guimarães explica melhor como esse processo ocorreu, além de esclarecer a importância do retorno do conceito de "raça" para a atual luta do movimento negro no Brasil:

> As raças foram, pelo menos até recentemente, no período que vai dos anos 1930 aos anos 1970, abolidas do discurso erudito e popular (sancionadas até mesmo por interdições rituais e etiqueta bastante sofisticada), mas, ao mesmo tempo, cresceram as desigualdades e as queixas de discriminação atribuídas à cor.
> Essas eram vozes abafadas. Para obter reconhecimento, viram-se forçadas a recrudescer o discurso identitário, que resvalou para a reconstrução étnica e cultural.
> Tais identidades apenas hoje estão bem assentadas no terreno político. Mais ainda: a assunção da identidade negra significou, para os negros, atribuir à idéia de raça presente na população brasileira que se autodefine como branca a responsabilidade pelas discriminações e pelas desigualdades que eles efetivamente sofrem.
> Ou seja, correspondeu a uma acusação de racismo.
> E isso justamente porque tais discriminações e desigualdades nunca foram reconhecidas como tendo motivação racial, quer pelas elites políticas e pelas classes médias, que se definem como brancas, quer pelas classes trabalhadoras. Assim, a retomada da categoria "raça" pelos negros correspondeu, na verdade, à retomada da luta anti-racista em termos práticos e objetivos.[7]

Dessa forma, após a reintrodução e a ressignificação da noção de raça no âmbito das reivindicações dos movimentos, o que presenciamos hoje é de um "essencialismo estratégico" por parte dos negros. Hoje, se auto-identificar como negro significa ao mesmo tempo uma questão de afirmação e orgulho pela raça e também uma reivindicação por direitos. Essa postulação de essências por parte dos movimentos sociais é uma estratégia política importante, pois tem o poder de "aglutinar identidades" em torno de um objetivo político:

> Muitas das identidades "essencializadas" nascem desse gesto de essencialismo estratégico. Essencialismo estratégico, não convém esquecer, é um gesto político e, por conseguinte, eminentemente intervencionista. Compreender a questão da identidade como algo do qual não podemos subtrair a dimensão política, sob pena de descaracterizá-la completamente, é dar um passo inicial em direção a uma abordagem das identidades como construtos, sendo constantemente revistos de acordo com os interesses específicos do momento.[8]

O essencialismo se dá porque tanto o orgulho como os direitos são conquistas que estão se sedimentando sobre a oposição binária negro/branco. Após alguns séculos de perdas e sofrimento, percebemos que estar diluído nesse mito completamente fabricado de mestiçagem e de democracia racial apenas diminuía, se não anulava, nosso poder de atuação política. Nesse caso, o ato de fala produzido pelo termo "negro" não apenas repete o trauma do racismo e da violência que isso envolve, como também ressignifica e recontextualiza o nome de formas mais afirmativas. É interessante observar que, tanto na auto-identificação como na heteroidentificação, está pressuposta essa essencialização, esse sujeito que possui uma identidade fixa e imutável. A diferença é que, por parte dos negros, a essencialização é uma estratégia de luta, de auto-afirmação, ressaltando a diferença para produzir visibilidade e, a partir

[7] GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia.* São Paulo: Editora 34, 2002; p. 51.

[8] RAJAGOPALAN, K. "Pós-modernidade e a política de identidade". In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (orgs.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias.* São Paulo: Editora Mackenzie, 2006; p. 76.

Negro e educ_5E.indd 320 8/8/07 11:00:27 PM

disso, ação política. Ela é estratégica também porque, tendo em mente que o discurso é antes de tudo uma forma de ação política e uma "arena de lutas", essa binariedade negro/branco é utilizada quando conveniente. Essa tensão entre o bipolar e o multipolar, entre categorias multirraciais, multiétnicas e teorias de "uma gota só" parece ser a tônica dos novos debates sobre raça, uma vez que o poder designatório e político da linguagem é cada vez mais requerido. Ser designado ou designar alguém como "negro", "mulato", "moreninho" e "neguinho", entre tantos outros nomes, não se trata apenas de amenizar ou acentuar estigmas historicamente construídos, mas antes de tudo representa estratégias políticas mobilizadas para atingir determinados fins. Daí, o mito da democracia racial ser trazido à tona como mais uma ferramenta política:

> (...) o próprio termo que os designa como grupo racial ("preto" ou "negro") já é em si mesmo um termo pejorativo, podendo ser usado sinteticamente, sem estar acompanhado de adjetivos ou qualificativos. Assim, "negro" e "preto" passam a ser uma síntese verbal ou cromática para toda uma constelação de estigmas referentes a uma formação racial identitária. Mais que o termo, a própria cor adquire função simbólica, estigmatizante, como bem o demonstram os sinônimos listados em dicionários de língua vernácula: sujo, encardido, lúgubre, funesto, maldito, sinistro, nefando e perverso, entre outros.[9]

Essas reflexões se dão nesse novo contexto em que a identidade e as relações de poder deixaram de ser uma questão "apenas" de disputa de classes para se dar numa disputa entre grupos e movimentos sociais.[10] Hoje, assistimos aos grupos "minoritários" que perfazem nossa sociedade (entre eles, os diversos movimentos negros) se organizarem e lutarem pelo direito de ser, de existir. A questão da identidade é um ponto primordial da luta desse sujeito que não quer ser apenas identificado pela cor de sua pele, por sua opção sexual ou pelo fato de ser mulher ou homem, mas, antes de tudo, pelo fato de ser um cidadão com deveres e direitos que devem ser respeitados.
Há de ser feita uma ressalva, porém, quanto ao termo "minoritário", pois, no caso dos negros, estamos falando de quase metade da população brasileira. Além disso, é importante ter em mente que, quando usamos conceitos como "minorias" e identidades, tão caros aos diversos movimentos, é preciso que eles sejam utilizados "sob rasura"[11]. Para Derrida, nenhum conceito dá conta da totalidade nem da alteridade de um objeto, de um sujeito. Assim, eles não podem ser pensados da mesma forma como foram originados, devendo ser redimensionados, deslocados. Pensar um conceito sob rasura significa pensar no intervalo, no "*inbetween*"[12]. Não podemos esquecer que, ao afirmar a existência de grupos minoritários, reconhecemos uma relação de poder e força que pressupõe um grupo majoritário que subjuga os demais. Ou seja, afirmar uma minoria é, ao mesmo tempo, afirmar uma "maioria". Nas palavras de Ferreira:

> Embora toda identidade seja relacional, e por isso mesmo constituída e atravessada fundamentalmente pela diferença, o perfil identitário do outro é construído em referência àquilo que ele é, sendo, portanto, exatamente sua ausência. Ao mesmo tempo que a construção da identidade é necessária (posto que o sentimento de pertença pressupõe o sentimento de diferença), ela atesta que um grupo mantém com outro(s) uma relação de poder. Portanto, toda afirmação de uma identidade minoritária se constitui a partir desse paradoxo: afirmar e legitimar uma minoria é afirmar e legitimar uma maioria dominante, cujo centro é sustentado exatamente por esse fora, que precisa ser significado para justificar a relação de poder que o institui.[13]

---

[9] GUIMARÃES, A. S. A. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, v. 38. Rio de Janeiro, dezembro de 2000.

[10] Destacamos o "apenas", pois é impossível ignorar o conceito de classe social quando se fala da questão negra no Brasil.

[11] DERRIDA, J. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 1981.

[12] BHABHA, H. K. "Interrogando a identidade". In: *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998; p. 70-104.

[13] FERREIRA, R. "Ser e não ser: eis a questão. As minorias sexuais entre a legitimidade da diferença e o perigo da sua ontologização". In: *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006; p. 190.

Negro e educ_5E.indd 321 8/8/07 11:00:28 PM

Desse modo, defendemos, junto com Hall[14], que as identidades sejam fluidas. O conflito se estabelece porque estamos sempre em busca da nossa essência, do nosso "eu", da coerência, mas sem perceber que somos no outro, que o "eu" é definido pelo "não-eu" (isto é, "eu sou o que não sou"), já que a identidade por ser relacional, portanto, marcada pela diferença.[15] A diferença aqui não representa algo fixo, em que nos identificamos por meio de oposições binárias. "Eu sou o que não sou" significa que somente pela relação com a alteridade podemos nos reconhecer, não como algo total e completo, mas, sim, na perspectiva da identidade (como se tornar, como vir a ser), deixando claro que sempre haverá algum tipo de deslizamento nesse processo, uma vez que nossas relações não são marcadas pela racionalidade nem pela coerência, mas pela contingência:

> Isso é o que Derrida, em outro contexto, denomina de *différance*: "O movimento do jogo que 'produz' (...) essas diferenças, esses efeitos de diferença".
> Não se trata da forma binária de diferença entre o que é absolutamente o mesmo e o que é absolutamente "Outro". É uma "onda" de similaridades e diferenças que recusa a divisão em oposições binárias fixas. *Différance* caracteriza um sistema em que, segundo Derrida, "cada conceito (ou significado) está inscrito em uma cadeia ou em um sistema no qual se refere ao outro e aos outros conceitos (significados), num jogo sistemático de diferenças". O significado aqui não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre em processo e "posicionado" ao longo de um espectro. Seu valor político não pode ser essencializado, apenas determinado em termos relacionais.[16]

Daí, a reivindicação de Hall quanto à *identificação* (e não identidades) para que essa idéia de processo (e não de produto) seja realmente vislumbrada.[17] Vale salientar que, quando nos referimos às reivindicações identitárias dos movimentos sociais como forma de adquirir direitos, a tensão entre ter consciência da fragmentação de nossas identidades e a necessidade de uma essencialização estratégica alcança níveis altíssimos. É importantíssimo ter consciência da flutuação de nossas identidades, de seu caráter contingencial, para que não nos limitemos a determinado momento histórico, não percebendo a necessidade de mudar ou ao menos nos questionar.

RAÇA E MOBILIZAÇÃO POLÍTICA: AÇÕES AFIRMATIVAS

Quando se fala em universidade pública, muitas vezes se incorre no risco de pensar que, por ser pública, ela é democrática. Infelizmente, desde o surgimento da universidade brasileira, ela sempre foi pensada para uma elite. Obviamente, as camadas populares estavam fora desse processo, o que permanece até hoje, pois, em pleno século XXI, ainda estamos pensando em leis para incluir a maioria da população nos bancos das universidades públicas. Racialmente e socialmente excluídos, os negros sempre tiveram mais dificuldade para entrar nesse sistema, restando-lhes (o que é comum ainda hoje) as universidades particulares, reconhecidamente inferiores às públicas. Estamos falando de um cenário não muito diferente ao de quarenta anos atrás, pois, tendo em vista que a educação foi introduzida tardiamente no Brasil, o mesmo acontecerá em relação à presença dos negros no ensino. Paradoxalmente, os negros foram um dos primeiros grupos a fazer parte da imensa massa de excluídos que perceberam a perversidade e a exclusão acadêmica a que estavam condenados:

> Em meados dos anos 1970, (...) os jovens negros, para se titular, tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação

[14] HALL, S. *Identidade cultural*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/Fundação Memorial da América Latina, 1997. (Coleção Memo).

[15] WOODWARD, K. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In: SILVA, T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

[16] HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003; p. 60-61.

[17] HALL, 1997; p. 41.

> racial de que eram vítimas. Foram justamente os negros os primeiros a denunciar como discriminação o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres, que, na concorrência pela melhor formação em escolas de primeiro e segundo graus, eram vencidas pelas classes média e alta. (...) Jovens de classe média e alta, que podiam cursar as melhores e mais caras escolas elementares e de segundo grau, quase abocanhavam todas as vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas. A perversão do sistema tornava-se clara.[18]

Não é à toa que, alguns anos mais tarde, boa parte desse grupo de jovens negros militantes conferiria uma nova cara ao movimento negro. No Brasil, houve vários momentos políticos importantes na luta do povo negro, mas aqui nos concentraremos no momento histórico em que a crença de que era possível ao negro se movimentar na ideologia da democracia racial foi abandonada, como assinalado por Silvério[19]. A bandeira do preconceito racial foi substituída pela da discriminação racial.[20] A denúncia agora é diferente, e o momento também: estamos na década de 1970, quando o movimento negro constata que a miscigenação está muito além do plano biológico e que a democracia racial é um mito. Nessa fase do movimento, chegou-se à conclusão de que esses dois fatores conjugados explicavam a estagnação dos negros nas camadas mais baixas da população e suas piores condições de trabalho, habitação, saúde e educação. Ou seja, o que era visto anteriormente como um problema social ou de cor (preconceito) passou a ser visto como reflexo de um:

> (...) *establishment* branco, governo e sociedade civil; numa palavra, o racismo difuso na sociedade brasileira. Ou seja, a posição da massa negra e sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados, seriam fruto do racismo que se escondia atrás do "mito da democracia racial".[21]

Esse retrospecto histórico é importante para compreendermos melhor a emergência da reivindicação das ações afirmativas no Brasil, uma vez que, só a partir do desmascaramento da democracia racial, esse debate está sendo possível. Debate acirrado não só no âmbito "negro", mas na sociedade como um todo, já que uma de suas propostas de ação consiste na adoção de cotas para negros, por medo da perda de privilégios econômicos e simbólicos. Assim, o que seria apenas um "problema de negros", tornou-se preocupação de brancos.

Mais que a cordialidade entre as raças ou o fato de as pessoas atribuírem ao negro o fato de este se concentrar nas camadas mais baixas da sociedade (questões puramente sociais), a ideologia da democracia racial prejudicou a causa negra na sua versão da miscigenação, uma vez que, como já mostramos, apregoa a idéia de uma nação mestiça, sem limites claros entre as raças. Daí, a falta de sentido quando se fala em cotas para negros já que somos todos brasileiros, por isso, nem brancos nem negros, mas, sim, mestiços. A polarização entre brancos e negros (sendo estes pretos e pardos) foi a grande virada do movimento negro no sentido de adquirir uma força política que até então se mostrava diluída. A essencialização da identidade negra foi a estratégia política mais produtiva até agora nos movimentos negros. Mesmo com todo o histórico social e acadêmico prejudicial ao negro, principalmente no século XIX, com as teorias eugenistas, a noção de raça foi ressignificada para atender às reivindicações do povo negro. É inegável que socialmente utilizamos aspectos biológicos (a cor da pele, a textura do cabelo, o tipo de nariz, entre outros traços morfológicos) para classificar e hierarquizar as pessoas.

Ter em mente esse sistema classificatório com base na raça foi importantíssimo para que fizesse sentido clamar por ações afirmativas no Brasil, até mesmo porque todos os questionários

[18] GUIMARÃES, A. S. A. "O acesso de negros às universidades públicas". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003; p. 199.

[19] SILVÉRIO, V. R. "Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos". In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

[20] GUIMARÃES, 2003.

[21] GUIMARÃES, 2003; p. 196.

que propõem ações são racialmente motivados, geralmente elaborados a partir do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual os indivíduos devem se classificar como pretos, pardos, amarelos, índios ou brancos. Assim, é impossível dissociar o contexto político e as propostas de ações. À indagação de alguns pesquisadores, geralmente contra as ações afirmativas, sobre o fato de que temos hoje muito mais pessoas se identificando como negras, é inegável que uma das respostas está no que defendemos neste texto: a identificação como um processo estratégico, uma *performance* política do sujeito que percebeu como é conveniente politicamente se identificar dessa maneira.
Não cabem aqui julgamentos morais em relação a esse ato se lembramos que ser negro não é uma constatação, mas um processo de "se tornar". Nesse momento político brasileiro, é "interessante estar negro". Talvez em outros, ser arrolado pelo título de cidadão brasileiro seja a melhor estratégia. Segundo Bernardino, reconhecer a diferença na igualdade de direitos universais não é um paradoxo:

> A política moderna terá dois vetores, a saber, uma demanda pelo reconhecimento de igual dignidade de todos os cidadãos e, por outro lado, uma demanda pelo reconhecimento da identidade particular. A primeira traduz-se na ampliação dos direitos de cidadania civil, política e social em dois sentidos: ampliação do número daqueles que passam a ter os direitos de cidadão e, por outro lado, uma ampliação dos próprios direitos. A segunda se concretizará na luta pelo correto reconhecimento das diferenças culturais, fundamentais para garantir a integridade cultural daqueles indivíduos pertencentes a grupos sociais que não se reduzem à matriz européia.[22]

É preciso entender também que essa mudança do negro como integrante do grande contingente de brasileiros e para o negro como indivíduo pertencente a essa raça específica não se trata apenas de um contexto político brasileiro, mas de uma mudança no cenário mundial, ou seja, a incontestável presença do global e também a afirmação acirrada do local. Os diversos movimentos são uma prova disso. E se faz cada vez mais presente uma reivindicação por identidades plurais na nação e não por uma identidade nacional única, no caso do Brasil, como brasileiros. A grande questão que esse novo contexto de políticas de identidade nos coloca é a afirmação das diferenças na buscar pela igualdade.
Nesse sentido, a oposição às ações afirmativas se baseia no equívoco da não-existência de raças, como desconstruímos anteriormente, mas também em outros equívocos históricos, como:

> (...) a idéia de que, no Brasil, não existe raça, mas cores; o consenso de que, no Brasil, era a aparência física e não a origem que determinava a cor de alguém; a falsa impressão de que, no Brasil, não se poderia discriminar alguém com base na sua raça ou cor, posto que não haveria critérios inequívocos de classificação, a idéia de que os mulatos e os negros mais claros educados fossem sempre economicamente absorvidos, integrados cultural e socialmente e cooptados politicamente pelo *establishment* branco; o consenso de que a ordem hierárquica racial, ainda visível no País, fosse apenas um vestígio da ordem escravocrata em extinção.[23]

Outro equívoco bastante preocupante é o fato de que é muito comum ver as pessoas, até mesmo alguns acadêmicos, tomando as cotas como sinônimo de ação afirmativa. É importante salientar que as cotas constituem uma das formas de se fazer ação afirmativa. No entanto, devemos ressaltar que, apesar de essa ação estar intimamente ligada à iniciativa governamental, muito antes de o governo (pressionado pelos movimentos e pelo contexto político mundial) começar a tomar providências em direção a essas reivindicações, já existiam no Brasil várias iniciativas de ações afirmativas empreendidas pela sociedade civil. Exemplos disso são os vários cursinhos pré-vestibulares que, mesmo se

[22] BERNARDINO, J. "Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento". In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004; p. 34.

[23] GUIMARÃES *apud* SILVÉRIO, 2004; p. 65-66.

Negro e educ_5E.indd 324 8/8/07 11:00:31 PM

baseando na noção de "carente", demonstraram coragem em bancar a idéia de militantes e lideranças negras e religiosas de trabalhar voluntariamente ou a um preço irrisório nesses cursos. Vieira sistematiza melhor a diferença entre política e iniciativa de ação afirmativa:

> (...) as ações afirmativas diferem em sua natureza: creio que devemos considerá-las tanto como políticas de ação afirmativa (emanadas do Estado e das diversas instituições e instâncias governamentais) quanto como iniciativas de ação afirmativa (criadas sobretudo pelas diversas formas de organização da sociedade civil), pois, por mais que conceitualmente estejamos lidando com uma mesma ação afirmativa, em sua dimensão prática, essa diferenciação tem conseqüências bem marcadas e fundamentais para a maior compreensão desse mecanismo de combate às desigualdades raciais. [24]

Essa diferenciação é importante por dois motivos:

- combate a crítica que muitos acadêmicos fazem de que estamos importando soluções estrangeiras para resolver os nossos problemas, que têm sua especificidade devido ao caráter misto da nossa sociedade;
- mostra que a sociedade civil, representada nesse caso pelos movimentos negros e pelas pastorais do negro principalmente, ao mesmo tempo que denunciaram e exigiram providências do Estado, não eximindo este do compromisso que deve ter com todos os segmentos da população, não ficaram "vendo a banda passar" e foram agentes de sua própria história.

Diante dessa diferenciação e da preocupação de não reduzir as ações afirmativas ao sistema de cotas (sem dúvida, uma das ações mais importantes e, por isso, extremamente polêmica no contexto atual), talvez caiba aqui definir as ações afirmativas segundo o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) População Negra:

> Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e pela marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.[25]

Sabemos que as políticas e as iniciativas de ação afirmativa têm um caráter limítrofe, muitas vezes não conseguindo atingir o âmago da questão, que a construção de um mundo no qual as pessoas não sejam hostilizadas, discriminadas nem excluídas por causa de seu pertencimento racial, social, étnico, religioso ou sexual. Mas também é inegável que essas ações, seja por parte do governo ou da sociedade civil organizada em seus muitos movimentos, podem ser de grande ajuda na luta por um mundo melhor. Como uma última palavra inconclusa no que se refere às ações afirmativas, D'Adesky ressalta a importância, para o campo político e moral, de se implantar cada vez mais essas ações no País:

> Os programas de ação afirmativa resultam da compreensão cada vez maior de que a busca de uma igualdade concreta deve se realizar não mais somente pela aplicação geral das mesmas regras de direito para todos, mas também por medidas específicas que levam em consideração as situações particulares de minorias e de membros pertencentes a grupos em desvantagem. Considera-se que a referência a um indivíduo abstrato, percebido como universal e reconhecido como cidadão, digno de igual respeito em razão de seu *status* de agente racional, deve ter preeminência na formulação de políticas públicas. Observa-se, ao mesmo tempo, que tal referência se torna insuficiente para combater o preconceito, o racismo, o sexismo, etc. que permanecem na sociedade impedindo o total reconhecimento da dignidade da pessoa. (...) A exigência moral dessa perspectiva conduz à busca de uma dimensão mais exigente da igualdade, o que

[24] VIEIRA, A. L. C. "Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.* Brasília: Inep, 2003; p. 89.

[25] GTI População Negra *apud* BERNARDINO, 2004; p. 30.

Negro e educ_5E.indd 325 8/8/07 11:00:32 PM

> implica assumir racionalmente, no terreno de políticas públicas, o caráter dialógico da pessoa humana no sentido de que possui uma dignidade inerente igual a todo ser humano e uma identidade individual portadora de culturas construídas parcialmente por diálogos coletivos. Significa também reconhecer, de modo subjacente, que a pessoa é um indivíduo insubstituível e, ao mesmo tempo, membro de uma comunidade.[26]

QUEM SÃO OS BENEFICIADOS PELO SISTEMA DE RESERVAS DE VAGAS?

Nesta seção, mostraremos uma parte da análise dos documentos que propõem cotas para negros na Uneb, na UFBA, na Uerj e na UnB. O objetivo é tentar perceber as implicações políticas existentes nas escolhas lingüísticas realizadas pelos documentos para definir os candidatos às vagas.

A UNEB E SEU PIONEIRISMO: COTAS PARA AFRODESCENDENTES

A escolha desta universidade para as primeiras reflexões está explicada no fato de que ela foi uma das pioneiras, juntamente com a Uerj, na proposta de reserva de vagas para afrodescendentes. Segundo Mattos[27], a Uneb é ainda mais pioneira porque instituiu vagas também na pós-graduação, sendo este o primeiro grupo a se beneficiar com o sistema. O autor não se alonga muito explicitando esse fato, já que é considerado como de maior relevância o vestibular de 2003, ano em que realmente o sistema foi concretizado.
A Universidade do Estado da Bahia possui *campi* descentralizados e espalhados pelo interior baiano, propiciando àqueles que moram muito afastados de Salvador e que não têm condições de residir na capital ou pagar transporte diariamente a oportunidade de cursar uma faculdade. Além disso, a Uneb possui um programa chamado Projeto Rede Uneb 2000, no qual, por meio de um convênio com as prefeituras, são oferecidos cursos de licenciatura curta com o objetivo de graduar os professores de ensino fundamental que ainda não possuem diploma de curso superior.
Assim, a proposta de cotas surge num contexto propício para a elaboração de formas de redemocratização da universidade pública.

Assim, contando com uma reitora negra (Ivete Alves do Sacramento, altamente respeitada pelo seu posicionamento crítico e consciente sobre a questão racial no Brasil) e com um quadro de professores que alçam suas vozes em prol dessa medida, a Uneb já encaminhava esse sistema de reservas de vagas quando a Câmara de Vereadores aprovou uma lei reservando 20% das vagas das universidades estaduais para alunos afrodescendentes. Porém, na Uneb, por meio de uma comissão instituída pela reitoria, a reserva de vagas foi ampliada para 40%, sendo aprovada no Conselho Universitário e resultando posteriormente na Resolução 196/2002. Para ser beneficiado pelas cotas, o candidato se auto-identifica seguindo o sistema classificatório cromático estabelecido pelo IBGE. Além da auto-identificação, o questionário socioeconômico é considerado para que o candidato possa ter sua inscrição aceita no sistema, sendo requerida ainda a "obrigatoriedade de o candidato ter cursado todo o ensino médio em escola pública"[28].
É importante ressaltar que, embora o professor Wilson de Mattos, um dos proponentes da proposta de cotas, afirme essa condição, ela não se encontra expressa na Resolução de 2002. Ainda segundo esse autor, essa conjugação de critérios foi feita pensando no próprio caráter das ações afirmativas:

> Sendo a promoção da igualdade o objetivo de qualquer política de ação afirmativa, essa conjugação de critérios de habilitação, deliberadamente visa impedir que uma eventual concorrência desigual se estabeleça no interior da disputa pelos 40% de vagas reservadas aos afrodescendentes. Não é nenhuma novidade observar que, no Brasil, pelo menos das duas últimas décadas, a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino

[26] D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001; p. 229-230.

[27] MATTOS, W. R. "Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.* Brasília: Inep, 2003.

[28] MATTOS, 2003; p. 140.

> superior está diretamente relacionada – se não de forma exclusiva, ao menos de forma determinante – ao tipo de educação escolar fundamental e média pela qual passaram os candidatos ao vestibular. Para sermos mais diretos, o objetivo é impedir que candidatos afrodescendentes que tiveram a oportunidade relativamente privilegiada de estudar em escolas privadas (o que, pelo menos em Salvador, não é tão raro, apesar de ser minoritário) disputem os 40% de vagas do sistema de cotas com os candidatos afrodescendentes que estudaram em escolas públicas.[29]

A análise se concentrará agora na designação dada aos indivíduos que se beneficiarão da proposta (os *afrodescendentes*) e nas implicações lingüísticas e políticas dessa identificação. Na Resolução 196/2002[30], em nenhum momento, se menciona o termo "negro", designação muito freqüente nos textos que se propõem a falar sobre essa parcela da população. Nessa Resolução, há cinco ocorrências do termo "afrodescendente", e apenas no primeiro e único parágrafo se explicita a quem se refere essa denominação: "Serão considerados afrodescendentes, para os efeitos desta Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, ou denominação equivalente, conforme classificação adotada pelo IBGE".

É muito interessante observar que a palavra "afrodescendente" coloca a questão negra em termos de descendência e origem (e não como marca ou cor), o que é tido quase como unanimidade no caso brasileiro, como bem explicou Nogueira[31]. Há ainda uma discussão polêmica, que obviamente serve aos propósitos de quem é desfavorável às cotas, sobre a dificuldade de determinar quem tem direito às cotas no Brasil em razão do nosso *status* de país miscigenado. Vários já discutiram a não-propriedade desse argumento, porém, lingüisticamente, uma ressalva precisa ser feita: ao utilizar o termo "afrodescendente", abre-se uma série de possibilidades que não são interessantes para quem se beneficiará das cotas, como pessoas de pele clara que afirmam, por exemplo, que a avó, o pai ou outros parentes possuem traços negróides.

O processo de auto-identificação garante ao sujeito o direito de se identificar de acordo com as experiências e vivências que o aproximam mais de uma raça que da outra e também facilita alguns "oportunismos", uma vez que estamos lidando não com constatações, mas com "performatividades". Assim, o sujeito assume uma identidade estrategicamente favorável ao que lhe é conveniente. Quando essencializamos uma identidade, conseguimos um poder de aglutinação politicamente importante, mas que também traz armadilhas. Então, é preciso que essa diferenciação esteja bem pontuada, pois, nesses processos, não cabe uma verificação empírica de quem pode obter ou não o benefício. No caso da Resolução citada, ainda está prevista outra categoria de pessoas que possuiriam "denominação equivalente".

Contudo, há enormes dificuldades de discussão e implementação para que as cotas sejam efetivamente aceitas e implementadas nas universidades públicas. Exemplo disso é o Projeto de Lei 73/1999, que propõe vagas para estudantes da escola pública, principalmente os que se auto-identificam como negros ou índios, mas que ainda não foi aprovado em todas as instâncias de poder no Brasil. Além disso, são inúmeros os processos contra as universidades que adotaram o sistema de cotas, movidos por parte daqueles que se sentiram prejudicados por serem brancos.
Soma-se a tudo isso o fato de que alguns negros se sentem revoltados quando vêem pessoas que no nosso sistema racial seriam consideradas "brancas" (como os pardos muito claros) sendo beneficiadas por essas ações.

Nesse sentido, é importante observar que muitas vezes utilizamos termos e noções sem perceber que eles implicam sentidos historicamente e socialmente construídos.

---

[29] MATTOS, 2003; p. 140.

[30] Resolução disponível no *site* da Uneb (www.uneb.br).

[31] NOGUEIRA, O. "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil". In: NOGUEIRA, O. (org.). *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

Negro e educ_5E.indd 327 8/8/07 11:00:33 PM

O termo "afrodescendente" é um desses termos problemáticos, porque abre precedentes para que as tensões citadas anteriormente se intensifiquem e prejudiquem os propósitos de quem advoga a favor dessas ações. Desse modo, a ênfase na resolução desse problema não tem de ser na pessoa que se auto-identifica, não cabendo aqui um julgamento moral em relação às pessoas, pois elas usufruem de uma possibilidade que lhes foi dada.

No entanto, é necessário ter cuidado com as palavras, que nunca são inocentes ou neutras. A atenção deve estar voltada para as propostas e os documentos escritos, pois, mesmo numa nossa sociedade com milhares de analfabetos, o que está escrito é que tem valor de lei e, por isso, de verdade. Aí reside o nosso problema: no processo de auto-identificação e de heteroidentificação, não cabem verdades nem falsidades. E, embora isso seja feito o tempo todo, o processo de identificação é fragmentado e fluido demais para que possamos impor uma identidade a alguém.

UFBA: SEM AFRODESCENDENTES

Segundo os dados do balanço do sistema de cotas da Universidade Federal da Bahia[32], dos 1.882 cotistas aprovados no vestibular de 2005, 1.098 teriam sido classificados mesmo que não houvesse a reserva de 45% das vagas, enquanto os 784 restantes só foram selecionados graças ao sistema. No cômputo geral, cerca de 80% dos candidatos foram aprovados por seu desempenho acadêmico nas provas, independentemente de qualquer característica relativa à origem escolar ou à raça/cor. Esse dado é importante, porque muitos opositores ao sistema de cotas temem que o mérito acadêmico seja deixado de lado caso as universidades passem a adotar esse sistema. Outro dado interessante é que, dos 77,2% dos candidatos pretos e pardos classificados para a segunda fase, 75,3% foram selecionados pelo vestibular da UFBA. Considerando que mais de 70% dos candidatos pretos eram provenientes de escolas públicas, esse é um dado importante a favor desse sistema. É claro que, provavelmente pelas condições da escola pública atual, nem sempre teremos números tão expressivos no que se refere à inclusão dos pretos nos bancos universitários. O sistema da UFBA reserva 45% das vagas para cotistas, tendo prioridade os candidatos pretos e pardos vindos de escolas públicas. Embora a intenção seja privilegiar os estudantes do sistema público de ensino, está prevista a possibilidade de candidatos pretos e pardos de escolas particulares serem beneficiados pelo sistema caso as vagas não sejam totalmente preenchidas.

Diferentemente da Uneb, nos documentos oficiais referentes à implementação do sistema de cotas, a UFBA não utiliza o termo "afrodescendente" em nenhum momento. É interessante analisar as escolhas lingüísticas (e, portanto, políticas) que as universidades fazem para heteroidentificar quem elas julgam ser apto a preencher essas vagas. No contexto do Estado da Bahia, nacionalmente conhecido por sua forte ligação com a África, não falar em afrodescendência nos faz pensar que talvez a universidade tenha a preocupação de evitar que um branco faça "ressurgir das cinzas" uma avó ou uma bisavó negra que "não constava no álbum de fotos da família". E, avaliando a identidade como uma estratégica, essa situação não seria impossível. Assim, o importante é não considerar esses termos naturais ou politicamente desmotivados. Mais do que escolhas puramente terminológicas, há de se perceber as estratégias discursivas que embasam esses termos, uma vez que eles se inserem em nossos sistemas culturais, adquirindo um valor simbólico importante e crucial, como constatamos no caso das ações afirmativas. Dessa maneira, é possível perceber como a auto-identificação e a heteroidentificação são cada vez mais preponderantes para a concretização dessas ações, salientando que as ressalvas feitas aqui não se referem ao fato de não se saber quem é negro no Brasil, pois, como bem destaca Silva:

> Temos à nossa disposição, caso precisemos de ajuda, a definição que a polícia faz de seus suspeitos preferenciais, as escolhas dos(as) programadores(as) de televisão, dos(as) especialistas em mostrar imagens convincentes dos protagonistas da criminalidade

[32] Informações disponíveis no *site* da UFBA (www. ufba.br).

> urbana, bem como da violência praticada ou sofrida (de acordo com a conveniência da mensagem), dos(as) empregadores(as), diretores(as) de empresas, todos(as) tarimbados(as) na prática de definir, para o bem e para o mal, quem é negro(a).[33]

Desse modo, o cenário atual das políticas de ação afirmativa nos coloca diante de dois discursos em relação à construção das identidades no Brasil: "Um que tenderia a enfatizar a origem étnico-racial e, portanto, a ancestralidade, e outro que tenderia a abstrair a ascendência ao enfatizar a universalidade do humano em detrimento de qualquer particularidade ancestral"[34].
Esses discursos não são novos, mas não há dúvidas de que as ações afirmativas fizeram com que eles se fortalecessem na figura daqueles que são contra qualquer tipo de ação ou iniciativa que tire os privilégios simbólicos e econômicos de uma pequena parcela da população que sempre os deteve e que, mesmo não partilhando desses privilégios, vêem esse processo como "natural". Assim, gostaríamos de ir além desses discursos, avaliando a própria constituição dos negros, sua existência e o direito de se identificar como tal. Nesse sentido, voltamos à UFBA e aos documentos que instituíram as cotas naquela universidade.

A Resolução 1/2004, que alterou a Resolução 1/2002 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), estabelece 45% das vagas para cotistas, sendo 43% para alunos que tenham cursado o ensino médio em escola pública. Desse último percentual, 85% são reservadas para pretos ou pardos autodeclarados, e os 2% restantes para autodeclarados índios, provenientes de escola pública. A Resolução até então vigente não fazia menção alguma a alunos de escolas públicas nem a qualquer indicador referente à raça, cor ou etnia. No entanto, a universidade possui esses dados desde 1998, provavelmente por meio do questionário socioeconômico que a maioria das universidades adota e que faz parte do manual entregue pelo alunos no ato da inscrição. Nesse sentido, a adoção do sistema de cotas é absolutamente revolucionária nesta universidade e para a população acostumada a freqüentá-la. Daí, a resistência por parte da população que está se sentindo "discriminada" com as cotas: os alunos brancos vindos das escolas particulares.

Os termos "preto" e "pardo" estão presentes em todo o documento, não apenas na Resolução, mas em outros documentos referentes às cotas na UFBA. É interessante observar que, em vez da simples constatação de uma escolha terminológica, verificamos o desejo de marcar uma posição política bem definida em relação a quem pretende se beneficiar com esse sistema. No contexto das políticas públicas, as críticas ao termo "afrodescendente" não são novas[35] e expressam a preocupação de que o sistema evite fraudes ou "oportunismos". Para a apropriação da teoria da performatividade utilizada neste trabalho, não há margens para falsidades nem verdades: o sujeito se mostra como for mais conveniente politicamente a ele.

UERJ: O PAPEL PREPONDERANTE DO ESTADO

Diferentemente das universidades analisadas até aqui, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi a única que teve seu sistema de cotas implementado pelo governo estadual. O sistema não surgiu por meio de debates na universidade nem por reivindicação de seu corpo docente e discente: o governo, nesse caso, foi o ator principal. É óbvio que essa ação não veio da "boa vontade governamental" nem apenas da preocupação com a exclusão de milhares de pobres e negros do sistema universitário. A proposta já existia na Assembléia Legislativa, bem como no contexto da Conferência Mundial contra o Racismo, que aconteceu em Durban, na África do Sul, em 2001, também responsável pelo maior compromisso do governo em implementar essas ações.

---

[33] SILVA, C. (org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003; p. 41.

[34] SILVÉRIO, V. R. "O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003; p. 64.

[35] SILVA, 2003.

Juntamente com a Uneb, a Uerj foi uma das pioneiras nesse sistema, sendo alvo de críticas e ações judiciais, incluindo uma ação direta de inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal. A Resolução que hoje rege o sistema de cotas na Uerj foi a terceira a ser finalmente "aceita" e implementada na universidade. A primeira lei estadual (Lei 3.524/2001) estabelecia 50% das vagas para alunos provenientes de escolas públicas. A segunda, aprovada ainda no mesmo ano (Lei 3.708/2001), estabelecia a cota mínima de 40% das vagas para candidatos "negros e pardos". Em razão de decisões judiciais desencontradas e da forte pressão da imprensa e de outras universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro contra o sistema, essas duas leis foram revogadas e substituídas pela atual, a Lei 4.151/2003, que estabelece a reserva de 45% de cotas nas universidades estaduais. A principal diferença desta lei em relação às outras reside no estabelecimento de 20% para candidatos de escola pública, 20% para *negros* e 5% para portadores de deficiência e integrantes de minorias étnicas. Além disso, determinou-se o prazo de vigência de cinco anos para esse sistema, podendo ser reavaliado após esse período. Desse modo, a tão propalada autonomia das universidades foi preservada.

Aqui, nos interessam principalmente as mudanças terminológicas ocorridas em relação aos negros. Primeiramente, é preciso destacar que, na primeira lei, não há menção especial a essa parte da população carioca. As cotas eram apenas para alunos de escolas públicas. Na segunda, é curioso observar como foram denominados os candidatos de ascendência africana: "negros e pardos". Essas denominações fogem completamente àquelas presentes no debate sobre as ações afirmativas e principalmente sobre quem deve ser beneficiado por elas. Não que as duas denominações não sejam conhecidas ou utilizadas, mas não são empregadas conjuntamente como nessa lei. Nas definições usualmente encontradas, as ações colocam como preponderantes a atuação e a responsabilidade do Estado na implementação dessas iniciativas, e aqui não nos referimos especificamente às cotas. Assim, é extremamente visível que, sem os movimentos que historicamente estudam as populações marginalizadas e lutam por elas, o Estado produz leis estéreis que não refletem as discussões nem as reivindicações desses movimentos, no caso, os diversos movimentos negros.

"Pardos" foi uma categoria agregada aos "pretos" não apenas para fazer número, mas porque estudos comprovaram que essa parte da população sofre de mazelas semelhantes às que estão submetidos os pretos. "Pardos e pretos" como negros foi uma estratégia política importante do Movimento Negro Unificado (MNU) para adquirir força nas reivindicações. Ao essencializar a identidade negra, foi possível dar visibilidade a essa população e lhe atribuir direitos, que ainda estão sendo conquistados. O fato de enfatizar que as escolhas lingüísticas também encerram escolhas políticas, não nos autoriza a desconsiderar aqui o caráter político fundamental dessas preferências para o cenário atual brasileiro. Desse modo, acreditamos não ser fortuita a utilização do termo "negros" que na terceira lei citada. Desta vez, a atuação do movimento militante e acadêmico se fez presente. O documento começa com o seguinte pressuposto ou preocupação:

> Com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes:
> I - oriundos da rede pública de ensino;
> II - negros;
> III - pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas.[36]

O exercício de analisar discursivamente essa lei é muito interessante, pois negros, deficientes e alunos de escolas públicas ou pertencentes a minorias étnicas são colocados sob a denominação

[36] Artigo 1º da Lei 4.151/2003 (disponível em http://www.vestibular.uerj.br/destaque/conteudo.php?login=&sessionid=&referencia=destaque&codificacao=017:005).

Negro e educ_5E.indd 330 8/8/07 11:00:35 PM

de “carentes”. A imprecisão e a abrangência do termo ficam ainda mais explícitas no primeiro parágrafo, que cita a universidade como encarregada de definir, com base em fatores socioeconômicos, quem são os alunos carentes. Embora a terminologia “negros” solucione a questão pendente na lei anterior, é explícita a falta de rigor teórico, e mesmo político, na definição de quem serão os beneficiados pelas cotas.
A classificação de portadores de deficiências e negros como “carentes” traduz a falta de políticas públicas, respeito, tolerância, direitos, etc. ou apenas revela que os negros e os portadores de deficiência pobres terão direito às cotas? Se a definição de carente está baseada em “indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos oficiais”, por que negros e deficientes são nomeados pela mesma terminologia?
E o que dizer das minorias étnicas? Japoneses, coreanos, alemães, holandeses e ciganos, por exemplo, podem ser considerados minorias étnicas no Brasil, mas não necessariamente carentes no sentido socioeconômico do termo. Então, como lidar com tantas possibilidades de inclusão? Afinal, quem se deseja incluir?

A Lei 4.151/2003 ainda apresenta uma curiosidade: só serão considerados oriundos de escolas públicas aqueles que tiverem cursado seus estudos em escolas municipais, federais ou estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Esse dado é interessante, pois não consta em nenhuma outra lei ou resolução analisada até agora, o que nos coloca diante de dois enfrentamentos:

- alunos que cursaram seus estudos em escolas públicas mas são de outros Estados não terão chance de concorrer às vagas mesmo que residam no Rio, restrição que é injusta, tendo em vista que o ensino público se mostra ruim em âmbito ordem nacional, e não apenas estadual;
- as cotas são estabelecidas com base na “cota” de candidatos que se quer beneficiar na região, restrição apropriada, pois vai de encontro aos estudos e às estatísticas que revelam quem e quantos são os excluídos do sistema universitário.

UNB: LEI DE SÃO TOMÉ

A Universidade de Brasília representa um desafio para a nossa pesquisa. Os motivos serão expostos no decorrer dessa análise.
Inicialmente, apresentaremos um pequeno histórico da implementação das ações afirmativas para negros e negras nesta universidade. Em junho de 2003, o Plano de Metas para Integração Étnica, Racial e Social foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), responsável pelas normas de admissão da UnB, enfocando a inclusão de alunos negros e indígenas.

A UnB conta com uma média de 30 mil inscrições por ano para as 2 mil vagas disponíveis, um dos vestibulares mais concorridos do País. Com tamanha concorrência, é fácil imaginar qual parcela da população consegue fazer parte da comunidade universitária. Para diminuir um pouco essa desigualdade, desde 1990, a universidade promove o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que visa incluir candidatos de baixa renda oriundos de escolas públicas e acompanhá-los durante a vida acadêmica. Nesse sentido, a UnB já demonstrava algum tipo de preocupação social, embora a questão racial não fosse um ponto de questionamento do Cepe.

De qualquer modo, a questão racial ficou visibilizada na universidade depois do incidente ocorrido com um aluno de pós-graduação do Departamento de Antropologia, Ariosvaldo Lima Alves, que alegou racismo por parte dos professores da instituição. Ariosvaldo foi o primeiro aluno negro admitido no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UnB. Conhecido nacionalmente, esse incidente marcou o início da mobilização de alguns professores, notadamente José Jorge de Carvalho, que, em parceria com Rita Segato, elaborou o Plano de Metas para Integração Étnica, Racial e Social. Essa mobilização não se restringiu apenas a esses professores. Para que o sistema de cotas fosse aprovado, foram necessários muitos debates, que contaram com a presença de estudantes e ativistas do movimento negro.
A princípio, houve bastante resistência por parte dos conselheiros do Cepe, mas os argumentos

apresentados demonstravam a ausência de estudantes negros na UnB e ajudaram a convencê-los, além da pressão por parte da administração da universidade no sentido de aprovar o sistema.[37] Também não há dúvida de que a Conferência de Durban auxiliou na implementação das ações afirmativas para a população afrodescendente, diminuindo as desigualdades.

O Plano de Metas prevê ainda que, num período de dez anos, negros e indígenas tenham uma reserva de cotas garantida para ingressar na universidade. Além disso, o Plano prevê a elaboração de um programa específico a ser desenvolvido nas escolas públicas do Distrito Federal a fim de diminuir a desvantagem desses alunos em relação àqueles provenientes de escolas particulares. Segundo Carvalho, uma das principais vitórias de toda essa celeuma sobre as cotas, além do próprio sistema em si, é a oportunidade de quebrar o silêncio quanto ao racismo altamente excludente do meio acadêmico. Nas palavras de Santos, co-autor do Plano de Metas da UnB:

> Uma parte do problema do silêncio diante desse tema é a ignorância, a desinformação, resultado do fato de que a academia silenciou para a sociedade, durante mais de um século, a sua realidade interna de exclusão racial. Poderosos e eficientes mecanismos de silenciamento do racismo foram acionados constantemente no interior da academia. Somente agora, com a discussão das cotas, começa a se abrir um pouco a cortina do racismo acadêmico propriamente dito. Já é hora, portanto, de perguntar: por que, após tanto tempo, temos universidades ainda tão brancas? Isso não é resultado de uma prática racista que está na sociedade apenas: resulta de um esforço sistemático (mesmo que quase nunca verbalizado) feito pelos próprios acadêmicos.[38]

Assim, as pessoas que podem se inscrever no sistema de cotas são aquelas requeridas pelo movimento negro. Por meio da opção lingüística observada em todos os documentos da UnB, é visível o diálogo do movimento com quem ele considera apto a se beneficiar desse sistema. Ou seja, houve uma interlocução muito rica entre os propósitos da universidade e as reivindicações dos movimentos. Tanto no Plano de Metas quanto nas informações disponíveis na Internet[39], há ênfase na destinação das cotas para negros e negras. Estes, por sua vez, deverão ser "negros de cor preta ou parda". Apenas em um item referente às especificações dos beneficiados ao sistema, é possível constatar uma associação entre negro e cor, como fez a Uerj: "Associar a cor da pele negra a signos de poder, autoridade e prestígio". Mais uma vez, nos perguntamos: Nossas opções "lingüístico-políticas" sobre quem desejamos beneficiar com essas ações chega realmente à sociedade em geral? Não viriam daí a revolta e o receio que muitos têm de que as vagas sejam ocupadas por indivíduos heteroidentificados como brancos pelas pessoas em geral e não como pardos, como determinam os documentos?

Preocupados com o que alguns consideram como "afro-oportunismo" ou "negros emergentes"[40], o sistema de cotas da UnB instituiu que, no ato da inscrição, deverá ser tirada uma foto do candidato. De acordo com as informações disponíveis no *site*:

> O pedido de inscrição, incluindo a fotografia tirada no momento da inscrição, será analisado por uma banca, que decidirá pela homologação ou não da inscrição do candidato cotista. Caso seja verificada falsidade nas declarações e/ou irregularidade nas provas e/ou nos documentos apresentados, a inscrição, as provas e/ou o registro do candidato poderão ser anulados a qualquer tempo.

A inutilidade da autodeclaração é o desafio que a UnB nos coloca neste artigo. Durante todo o nosso trabalho, mostramos e defendemos a auto-

[37] CARVALHO, J. J. "Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003; CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.

[38] SANTOS *apud* CARVALHO, 2003; p. 164.

[39] Informações disponíveis no *site* da UnB (www.unb.br).

[40] SILVA, 2003.

identificação como representação do acesso a direitos anteriormente negados e como possibilidade de sujeitos se identificarem com um grupo ou uma coletividade que, assim como eles, não tem o direito de sonhar com novas oportunidades em razão das condições socioeconômicas da maioria.
Nesse sentido, o sistema da UnB é bastante elogiado por impedir fraudes, e a heteroidentificação predomina sobre o sujeito. Assim, eu não me defino pelo que acredito que sou, mas pelo que uma banca, chamada de "tribunal racial", determina que sou.

A chance de pessoas brancas se beneficiarem das cotas é bem menor, mas também fica impedida a ação do sujeito político, que é estratégico e pode escolher "estar negro" se assim for conveniente. Mesmo os pretos, indubitavelmente negros para a maioria das pessoas, podem escolher politicamente não ser negros, dependendo das vivências e das experiências que essa identidade lhe trouxe. Assim, não é incomum ver pessoas pretas se auto-identificando como "morenas". Elas não são negras, talvez nunca serão.

Longe de defender uma ou outra postura, chamamos aqui a atenção que perdemos quando desconsideramos a auto-identificação. Perdemos a oportunidade de ver o que as pessoas consideram "ser negro" aqui no Brasil. É apenas uma questão de cor, uma questão fenotípica, como defendem esse sistema e alguns autores? Tem relação com a nossa ancestralidade africana? Sendo apenas uma questão de cor, por que incluir os pardos quando a maioria deles corresponde aos "morenos" que não se identificam nem são identificados como negros? Esses são questionamentos difíceis de responder, porque as respostas ainda estão em construção, apesar de a antropologia e a sociologia já terem "explorado" bastante o negro como objeto de pesquisa.

O que esses questionários (nos quais os sujeitos têm de se autodeclarar como pertencente a determinada raça) possibilitam é que, de objetos de pesquisas, esses sujeitos passam a entes encarnados e corporificados que têm o direito de se identificar como politicamente lhes convêm e como suas experiências lhes permitem. Então, não seria este o momento de repensarmos nossas classificações e, com isso, o enquadramento no qual encaixamos esses sujeitos ou até nós mesmos?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NÃO FINALIZADAS

Ainda não é possível saber se há implicações diferentes no sentido de atender à população que realmente se pretende ajudar com essas cotas quando se usam termos como "negros", "pretos", "populações marginalizadas" ou "minorias étnicas", mas já é possível identificar implicações políticas distintas. Talvez estejamos saindo da perspectiva cromática e de marca, como assinalou Nogueira, e nos direcionando para a perspectiva da descendência. É importante frisar que, ao dizer isso, não há aqui julgamento se essas perspectivas são boas ou ruins.

Nesta pesquisa, ao assumir como politicamente constituídos o sujeito e a linguagem que o perpassa, eliminamos a possibilidade de julgamentos pautados no achismo, colocando ênfase na estratégia, na identidade estratégica. Quanto à questão negra, há dois movimentos muito importantes: as políticas governamentais e a ação do sujeito. Desse modo, as ações afirmativas são fruto de anos de militância de sujeitos que estrategicamente essencializaram uma identidade e a elegeram como catalisadora das reivindicações para repelir os mitos da miscigenação e da não-aglutinação dos negros brasileiros em razão da opacidade racial que predomina. Ao mesmo tempo, para que essas ações sejam implementadas, a política estatal é necessária para que as propostas sejam transformadas em leis e mais pessoas sejam beneficiadas. Ainda que provisoriamente, podemos concluir que, embora este seja uma ocasião sociopolítica importantíssima para os negros brasileiros, é preciso fazer a ressalva de que, se estamos falando de uma identidade estratégica, ela tem um caráter altamente provisório e circunstancial em relação ao momento político vigente. Longe de advogar contra essas políticas, nosso alerta é para que, aproveitando este momento, transformemos essas políticas transitórias em garantias de benefícios duradouros para as gerações futuras.

A análise dos documentos das quatro universidades enfocadas nesta pesquisa mostrou

que as escolhas lingüísticas não são neutras nem fortuitas. Ao citar no documento a necessidade de beneficiar "pretos" (e não afrodescendentes), "negros" (e não pretos), "pretos e pardos" (em vez de negros), estamos diante de opções políticas que visam um público específico. Para atingir isso, a estratégia é sempre a mesma: a essencialização. Parece-nos impossível pensar em políticas públicas sem eleger um público específico, sem essencializar uma identidade específica. Perde-se o caráter de processo da identidade e ganha-se a possibilidade de coletivizar um grupo antes disperso. Ou seja, há sempre um movimento de inclusão e exclusão de identidades. A possibilidade dada ao sujeito para que ele fuja dessas determinações é a auto-identificação: "Eu faço a promessa de que sou negro, ou afrodescendente, ou parda, ou preto se isso me permitir ocupar um espaço antes impossível para mim". A questão da identidade estratégica (um problema para alguns) é que nem sempre as promessas podem ser cumpridas. E, para impedir que os sujeitos "performem" suas identidades politicamente, há "tribunais raciais", seja institucionalmente, como na UnB, seja nos sujeitos que não me reconhecem como seu par.

O que está presente nesses "jogos de linguagem" é a construção político-discursiva do que vem a ser negro atualmente. E essa construção não pode se dar apenas por meio das heteroidentificações, mas principalmente pela auto-identificação: ao pensar nas possibilidades de identificação que um sujeito tem durante a vida, a questão da constituição das alteridades e da ética vem à tona. Ao possibilitar que o sujeito faça escolhas identitárias, as ações afirmativas impõem um posicionamento ético por parte do sujeito. O fato de alguns autores e programas de ação apontarem a falta de ética do sujeito que se candidata a uma vaga que se acredita não lhe pertencer demonstra a perda de uma das possíveis definições de ética: a escolha.

Assim, a linguagem possibilita ao candidato escolher determinada identidade conforme sua conveniência. Mas, da mesma forma que possibilita existências, a linguagem também as anula.

O que os autores dos documentos têm de se perguntar e tentar responder é: A quem queremos beneficiar? Que construção discursiva dêem relação ao negro é politicamente conveniente para este programa, para esta universidade? Ser negro é ter ascendência africana na cor da pele, na experiência de vida, na pobreza, na falta de bens simbólicos?

Portanto, as ações afirmativas recolocam uma questão importante: aqueles que sempre foram apenas objetos de pesquisa agora querem falar. De certa forma, os documentos tiram esses sujeitos da subalternidade ao possibilitar que eles se autodefinam, mas ao mesmo tempo determinam como deve ser essa definição: novamente, o movimento de inclusão/exclusão. Quanto à implementação de políticas públicas, ainda não é o momento de abandonar essas essencializações, essas "armaduras identitárias". A questão é perceber a oportunidade de conhecer como as pessoas se identificam politicamente.

Nesse sentido, temos de nos perguntar se os tribunais raciais são um elemento a favor dessa identificação ou contra ela. Assim, a auto-identificação acaba sendo ineficaz quando se impõe às pessoas esse julgamento sobre sua própria identidade. Embora não explicitamente como na UnB, em todas as universidades, se prevê a possibilidade de o candidato perder a vaga se a falsidade da identificação for comprovada.

Dessa forma, apesar das críticas feitas em relação à Uerj, a pergunta que se faz é no sentido de questionar se esse não seria mais um indício da necessidade de rever se as denominações utilizadas por acadêmicos e militantes são as mesmas empregadas pela população para auto-identificar e heteroidentificar os indivíduos que ela classifica como de ascendência africana.

Em geral, o termo "negro" está associado à cor da pele, assim como o termo "preto". É muito comum ouvir: "Fulano não é negro, negro" ou "Fulano não é muito negro" em referência às pessoas de pele mais escura. As denominações "negro" e "pardo" talvez sejam as mais freqüentemente empregadas pela população em geral, a despeito do que comumente se utiliza em textos de acadêmicos, de militantes e em documentos oficiais. Há muitos pretos que não se identificam como negros, o que reforça a importância política dessa identificação para os movimentos. É provável ainda que haja alguns impasses quanto às identificações, porque

elas pontuam não apenas a ação do Estado ou dos movimentos e das instituições que lutaram e lutam pelos direitos dessa população excluída.
Desse modo, para que essas ações se concretizem, não podemos perder de vista a necessidade primordial de uma ação do sujeito e a possibilidade de se fazer isso por meio da linguagem, que ao mesmo tempo o inclui e o exclui.

Logo, ao elaborar os programas de acesso, teremos de nos perguntar, não só às universidades, qual a forma lingüística mais adequada para incluir aqueles que sempre são duplamente excluídos: pela sociedade e pela linguagem.
Não podemos esquecer que a maioria de nós ainda tem de construir sua identidade política negra. Identidade de direitos que independe da cor ou de ter algum familiar negro. Identidade que só pode ser definida pela ética, ou seja, pelas escolhas feitas ao longo de nossas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BHABHA, H. K. "Interrogando a identidade". In: *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998; p. 70-104.

BERNARDINO, J. "Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento". In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. Londres/Nova York: Routledge, 1997a.

_____. Sovereign performatives in the contemporary scene of utterance. *Critical Inquiry*, v. 23, n. 2. Chicago, 1997b.

CARVALHO, J. J. "Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

_____. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DERRIDA, J. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 1981.

FERREIRA, R. "Ser e não ser: eis a questão. As minorias sexuais entre a legitimidade da diferença e o perigo da sua ontologização". In: *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

FUENTES, A. J. M. Siglo XXI: antropología, "razas" y racismo. *Catauro, Revista Cubana de Antropologia*, ano 4, n. 6. Havana, jul./dez. de 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, v. 38. Rio de Janeiro, dezembro de 2000.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. "O acesso de negros às universidades públicas". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. *Identidade cultural*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/Fundação Memorial da América Latina, 1997. (Coleção Memo).

_____. "Quem precisa de identidade?". In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATTOS, W. R. "Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

_____. "Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano: uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da

Bahia". In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, K. "Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional* versus *identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, O. "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil". In: NOGUEIRA, O. (org.). *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

RAHIER, J. M. Mestizaje, mulataje, mestiçagem in Latin America ideologies of national identities. *Journal of Latin American Antropology*. Miami: Florida International University, 2003; p. 2-11.

RAJAGOPALAN, K. "Pós-modernidade e a política de identidade". In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (orgs.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

SILVA, C. (org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.

SILVÉRIO, V. R. "Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos". In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. "O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

SOVIK, L. (org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

VIEIRA, A. L. C. "Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política". In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

WOODWARD, K. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In: SILVA, T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.